INVESTIGADOR E INNOVADOR DE LA EDUCACIÓN

Comparte tu saber, publica con redipe.

¡Infórmate!

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

Este libro responde a la necesidad de redefinir la distancia geográfica para potenciar relaciones académicas interinstitucionales a través de un espacio de comunicación virtual entre los practicantes de los programas de Enseñanza de lenguas extranjeras de la Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva) y la Unversidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, creado para que aquellos construyeran un discurso colectivo académico a partir de sus reflexiones sobre los acontecimientos de su práctica pedagógica, en torno a problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia, desde la diversidad de sus miradas y contextos educativos.

De esta manera se inició la investigación "Comunidades Virtuales de Práctica: Nuevas miradas y escenarios de reflexión para la formación docentes de inglés", con la intención de aportar a la formación docente y a las nuevas generaciones que van a usar estos conocimientos. El texto indaga por los discursos y los significados de la práctica pedagógica, desde la perspectiva del docente en formación, dándole valor a su voz. Representa un valioso aporte desde los entes pedagógicos, así como para aquellos que se interesan en la incorporación y gestión de herramientas virtuales en la educación actual.

Finalmente, este libro ofrece un acercamiento detallado desde lo investigativo sobre el desarrollo del método de etnografía virtual y sus principios, para brindar orientaciones al lector que desee aplicar esta forma de investigación en el contexto educativo.

editorial redipe

www.rediberoamericanadepedagogia.com

Comunidades Virtuales de Práctica: Nuevas miradas y escenarios de reflexión para la formación del docente de inglés

DIANA KATHERINE GONZÁLEZ OCAMPO
ASTRID RAMÍREZ VALENCIA
MANUEL ALEJANDRO SALAZAR CHICA

Comunidades Virtuales de Práctica:

NUEVAS MIRADAS Y ESCENARIOS DE REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

DIANA KATHERINE GONZÁLEZ OCAMPO
ASTRID RAMÍREZ VALENCIA
MANUEL ALEJANDRO SALAZAR CHICA

Comunidades Virtuales de Pràctica:

NUEVAS MIRADAS Y ESCENARIOS DE REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

editorial redipe
© 2020

Título original:

COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA:
Nuevas miradas y escenarios de reflexión para la formación del docente de inglés

Autores: Diana Katherine González Ocampo, Astrid Ramírez Valencia, Manuel Alejandro Salazar Chica

ISBN: 978-1-951198-34-3

Primera Edición, Junio 2020

REDIPE. Red Iberoamericana de Pedagogía

Capítulo Estados Unidos

Bowker-Books in print

Editorial REDIPE (95857440)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Director Editorial: Santiago Arboleda Prado

Diseño Gráfico: Nelson Largo

Consejo Académico:

Pedro Ortega. Coodinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- España)
José Manuel Touriñán. Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía mesoaxiológica, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
Mario Germán Gil. Investigador Universidad Santiago de Cali
Maria Ángela Hernández. Investigadora Universidad de Murcia, España
Maria Emanuel Almeida. Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.
Carlos Arboleda A. Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Rodrigo Ruay Garcés. Pedagogo chileno

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedaogía
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com
www.redipe.org

Impreso en Cali, Colombia
Printed in Cali, Colombia
Impresión : 500 ejemplares

RESUMEN

Este libro concita los resultados de un proyecto de investigación interinstitucional denominado: Análisis de una comunidad de práctica virtual para docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas 2019, desarrollado por miembros de los grupos de investigación en Lingüística Aplicada ILA e Intertextos, docentes investigadores de los Programas de Lenguas Extranjeras de las universidades Unidad Central del Valle del Cauca y La Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A nuestras familias y a todos los miembros de la comunidad académica de nuestra alma mater; gracias infinitas por hacer parte de estos procesos de consolidación, discusión y consolidación del conocimiento.

Palabras claves: comunidades virtuales de práctica, blog, enseñanza reflexiva, formación docente, enseñanza del inglés como lengua extranjera.

ABSTRACT

This book brings together the results of an inter-institutional research project called: Analysis of a virtual community of practice for English teachers in training at two Colombian universities 2019, developed by members of the research groups in Applied Linguistics ILA and Intertexto, research teachers of the Foreign Language Programs of the universities Unidad Central del Valle del Cauca and La Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

To our families and to all the members of the academic community of our alma mater; thank you infinitely for being part of these processes of consolidation, discussion, and consolidation of knowledge.

Key words: Virtual communities of practice, blog, reflective teaching, teacher training, English Language Teaching.

TABLA DE CONTENIDO

EL BLOG ESCENARIO DE REFLEXIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL DOCENTE DE INGLÉS A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE PRÁCTICA

RESUMEN..... 5

ABSTRACT..... 7

PARTE I. ESTRUCTURA DEL LIBRO..... 15

.

Capítulo 1. 15

Presentación del libro..... 15

1.1.INTRODUCCIÓN..... 16

1.2.PRÓLOGO..... 18

PARTE II. FUNDAMENTACIÓN..... 21

Capítulo 2...... 21

Marco Teórico..... 21

2.1. EL DOCENTE PRINCIPIANTE..... 21

2.1.1. Características que distinguen al profesor novato..... 23
2.1.2. Modelos de formación del docente principiante..... 30
2.1.3. Dominio del conocimiento del docente..... 35
2.1.4. Los estilos de enseñanza del docente principiante..... 39
2.1.5. Principales retos y barreras para el docente principiante de inglés..... 43
2.2. UNA EXPLORACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA (CP)..... 47
2.2.1. Consideraciones..... 47
2.2.2. Definición de Comunidad de práctica..... 51
2.2.3. Requerimientos para la Organización de una comunidad..... 53
2.2.4. Oportunidades brindadas por una comunidad de práctica..... 54
2.2.5. Definición de Comunidades Virtuales de Práctica..... 57
2.2.6. Características de las Comunidades Virtuales de Práctica..... 60
2.3. ENSEÑANZA REFLEXIVA..... 62
2.3.1. Oportunidades de la Enseñanza Reflexiva..... 68

PARTE III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN..... 71

Capítulo 3..... 71

Metodología..... 71

3.1. MÉTODO..... 72
3.1.1. Variables metodológicas de la etnografía..... 73
3.1.2. Lugar de la Observación..... 74
3.1.3. Implicación delObservador..... 75
3.1.4. Formas de Registro..... 76
3.1.5. Variable tiempo..... 77
3.1.6. Identidad de los participantes..... 78
3.1.7. Selección de la unidad de análisis..... 79
3.1.8. Interacción con los sujetos de estudio..... 80
3.1.9. Autoridad del estudio Etnográfico..... 81
3.1.10. Alcance..... 82
3.2. PARTICIPANTES..... 83
3.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS..... 84
3.4. “BLOG” GENERADOR DEL GRUPO DE DISCUSIÓN..... 84

PARTE IV. ANALISIS DE LA INVESTIGACIÓN 85

Capítulo 4...... 85
..
Análisis e Interpretación de los Datos..... 85

4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 85
4.1.1. Interpretación de resulatados..... 87
4.1.2. Autodefinición de los Profesores en Formación..... 90
4.1.3. Las comunidades de práctica virtual como escenario para la reflexión..... 92
4.1.4. Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia..... 95
4.1.5. Hallazgos de la Encuesta..... 97
4.2. DISCUSIÓN..... 114

PARTE V. CONCLUSIONES Y APORTES..... 117

Capítulo 5...... 117

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN..... 117

5.1. CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES..... 117

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 121

ANEXOS

TABLA DE FIGURAS

- Figura 1: Variables metodológicas de la etnografía. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 73

- Figura 2: Lugar de la observación. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 74

- Figura 3: Implicación del Observador. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Dibujo tomado de https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fm.facebook.com%2FElObservadordeQueretaro%2. Elaboración: Propia 75

- Figura 4: Formas de registro. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 76

- Figura 5: Tiempo. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 77

- Figura 6: Identidad de los participantes. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 78

- Figura 7: Selección de la unidad de análisis. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 79

- Figura 8: Interacción con los sujetos de estudio. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 80

- Figura 9: Autoridad del estudio etnográfico. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 81

- Figura 10: Alcance. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia Dibujo tomado de https://www.lexlatin.com/portal/sites/default/files/2018-10/bigstock-online-network-community-7247951_0.jpg y d 82

- Figura 11: Categoría propósitos de la práctica reflexiva. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 88

- Figura 12: Autodefinición de los profesores en formación. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 90

- Figura 13: Comunidades de práctica virtual como escenario para la reflexión. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia 92

- Figura 14: Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia. Fuente: Propia. Elaboración: Propia 95

- Figura 15: Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia 97

- Figura 16: Mentefactos de los profesores novatos. Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia 101

- Figura 17: Nuevos escenarios de reflexión: la comunidad de práctica virtual. Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia 104

- Figura 18: Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia. Fuente: Propia. Elaboración: Propia

PARTE I

ESTRUCTURA DEL LIBRO

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

Este libro fue escrito por un grupo de docentes interesados en indagar acerca de las tensiones creadas en el marco de la práctica docente. Pone de presente cómo a través de una comunidad de práctica virtual cuyos participantes correspondían a dos universidades públicas, este escenario se convirtió en fuente de conocimiento, generando alternativas para sus integrantes.

Como autores tenemos a la Mg. Diana Katherine González Ocampo Diana Katherine Gonzalez, Mg. En Teaching English as a Foreign Language de la Universidad Internacional Iberoamericana. Es docente investigadora de la Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva) y miembro del grupo de investigación ILA donde coordina la línea de Investigación en procesos de aprendizaje de LE. Ha sido coordinadora de práctica pedagógica y trabajos de grado del Programa de Lenguas Extranjeras de la Uceva y actualmente se desempeña como directora de la Oficina de Internacionalización de la misma universidad.

La PhD. Astrid Ramírez valencia, Phd. en lenguaje y cultura, Mg en enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL), de la Universidad Distrital, directora de práctica docente por más de 30 años, investigadora con más de 10 artículos indexados, capítulo del libro y varios libros donde ha sido coautora. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El Mg. Manuel A. Salazar es Licenciado en Lenguas extranjeras de la

Uceva, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magister en Gestión de la Informática Educativa de la Universidad de Santander UDES. Trabaja como Profesor tiempo completo en el Programa de Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva, en Tuluá Colombia. Es miembro activo del grupo de investigación en Lingüística aplicada de la misma universidad y actualmente desarrolla investigación sobre el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de inglés.

1.1. INTRODUCCIÓN

La educación, en su labor generadora de cambios, ha respondido en los contextos frente a los diversos cambios nacidos desde formas emergentes de gestión y acceso al conocimiento e información superando las condiciones de tiempo y espacio. En este sentido, los procesos formativos de los futuros docentes de inglés también deben estar a la altura, por lo tanto las instituciones de educación superior deben estar en continua reflexión, innovación y transformación para proyectar en los futuros licenciados las competencias que las dinámicas de los tiempos actuales les exige y es en ese sentido, en que estas instituciones deben aportar a la discusión sobre la educación en las condiciones socioculturales propias de la era digital, virtual y de redes sociales y de desigualdad.

El anterior señalamiento es válido para determinar que la enseñanza de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés, va más allá de refereirse a un idioma inmerso en todas etapas de un currículo en Colombia, es un fenómeno social establecido en el corazón de la globalización. Dada su naturaleza internacional, sinónimo de competitividad, interculturalidad y valoración de la multiculturalidad, el dominio del inglés sugiere otras formas de apreciación de las dinámicas tecnológicas, para compartir y experimentar el saber a quienes lo enseñan y aprenden, tanto que la virtualidad ha llegado a convertirse en una herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje.

De ahí que los docentes, en especial aquellos en procesos de formación, se apropien de estas realidades y desde su ejercicio pedagógico propendan por acercamientos diferentes a su enseñanza, donde la incorporación y el aprovechamiento de ambientes virtuales sirvan como vehículo para el intercambio de saberes, no solo con aprendices, sino que en el seno de una

enseñanza colaborativa, estos espacios también funcionen como estrategia para compartir y reflexionar sobre experiencias de práctica pedagógica, con sus pares.

Inicialmente, como investigadores en lenguas extranjeras y gracias a la experiencia de algunos de los autores de esta investigación como coordinadores de la Práctica Pedagógica de las Universidades Unidad Central del Valle y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, nos cuestionamos acerca de las estrategias desarrolladas en los programas de licenciatura en lenguas extranjeras de cada institución para, de una parte promover un sentido de reflexión con espíritu crítico en la práctica de los futuros docentes; y de otra, propender por fomentar la creación de comunidades interinstitucionales universitarias, donde se discuta y se den nuevos sentidos al acto de enseñar y de aprender siempre rodeado de unos docentes expertos.

Esta necesidad de redefinir la distancia geográfica para potenciar relaciones académicas interinstitucionales, permitió visionar la gestión de un espacio de comunicación virtual entre nuestros practicantes, de manera que construyeran un discurso colectivo académico, a partir de sus reflexiones sobre los acontecimientos de su práctica pedagógica.

Pensando precisamente en las ventajas que supone el mundo virtual y la necesidad de movilizar prácticas pedagógicas reflexivas entre los profesores de inglés de ambas universidades, se gestó la creación de una comunidad virtual de práctica, en la que sus integrantes tuvieran la oportunidad de socializar problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia, desde la diversidad de sus miradas y contextos educativos.

De esta manera se inició la investigación “Comunidades Virtuales de Práctica: Nuevas miradas y escenarios de reflexión para la formación docentes de inglés” con la intención de aportar a la formación docente y a las nuevas generaciones que van a llevar estos conocimientos, este libro tiene el sentido de haber indagado por los discursos y los significados de la práctica pedagógica, desde la perspectiva del docente en formación dándole valor a su voz; aporte valioso desde los entes pedagógicos así como para aquellos que se interesan en la incorporación y gestión de herramientas virtuales en la educación actual.

Finalmente, este libro ofrece un acercamiento detallado desde lo investigativo sobre el desarrollo del método de etnografía virtual y sus principios, para brindar orientaciones al lector que desee aplicar esta forma de investigación en el contexto educativo.

Ahora se desglosan los capítulos contenidos en esta obra:

El capítulo 1, denominado: *Aproximación a la formación,* presenta la fundamentación teórica conceptual y epistemológica de la formación del docente de inglés.

El capítulo 2, *Una exploración a las comunidades de práctica*, delibera sobre el concepto de comunidad de práctica y ofrece una discusión de sus principios, su objetivo y las formas de gestión y evaluación de las mismas.

El capítulo 3, *Resultados del estudio de investigación:* "Comunidades virtuales de práctica para el fortalecimiento de la enseñanza reflexiva de docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas", muestra los resultados de un estudio investigativo sobre la gestión de comunidades virtuales de práctica para el desarrollo de prácticas reflexivas de docentes en formación de dos universidades colombianas. Este es el primer estudio interinstitucional que realiza el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés de la Uceva, así como el primero en llevarse a cabo mediante la etnografía virtual.

1.2. PRÓLOGO

Este libro es producto de la confraternidad académica establecida entre dos instituciones universitarias formadoras de docente de inglés que normalmente participan en eventos académicos con el propósito de estar a la vanguardia buscando innovar o proponer temas relacionados con la educación en este caso del docente de inglés en el contexto colombiano, donde se reflejan los hallazgos de esta investigación.

Sin pretender ser aduladores, esta obra refleja el compromiso académico e investigativo de tres colombianos, con experiencia en la formación de docentes, que deciden lanzar esta idea titánica que le da voz a los invisibles (practicantes), lo cuales usualmente están abocados a escuchar y atender a

otros “expertos”. De ahí que sus primeras experiencias dejen para el campo de la investigación enriquecedores hechos, subestimados porque el objeto de la consideración de la práctica usualmente son los niños o la escuela pero esta investigación dio un giro y por el contrario enfiló hacia el encuentro de los indicios de las dinámicas pedagógicas fundamentadas en principios teóricos impartidos en su plan de estudios para determinar el impacto y reconocer que su actuar pedagógico es fuente de conocimiento válido, por su experiencia novata y su capacidad de asombro y por lo tanto, actúa en forma dinámica y propositiva.

Por otro lado, se espera que esta obra sirva de soporte teórico experimental para los docentes formadores de profesores de inglés, proponiendo una alternativa acorde a las exigencias del mundo actual. Existe la convicción de que con los resultados obtenidos se cubrirán muchas falencias detectadas en los escasos documentos académicos, fruto de las experiencias contextualizada en el marco de la práctica docente. Una producción académica colombiana para el subcontinente latinoameriano.

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una aproximación al tópico de la formación docente desarrollando temas relacionados con el docente principiante, modelos de formación, dominio de conocimiento, estilos de enseñanza, y se finaliza con los principales retos y barreras para el docente principiante en inglés. Seguidamente, se aborda el tema de las comunidades virtuales de práctica, mostrando unas consideraciones, la definición, requerimientos para la organización, oportunidades brindadas, definición de comunidades de práctica virtual, caracterización de la comunidad virtual de práctica. Finalmente, se incluye el tema de la enseñanza reflexiva, señalando algunas oportunidades de este tipo de enseñanza.

2.1. EL DOCENTE PRINCIPIANTE

Este capítulo presenta de manera amplia y detallada algunas consideraciones relacionadas con el profesor principiante dándole el reconocimiento al eje dinamizador del aula de clase.

A lo largo de la historia en el campo de la formación de un docente se encuentra varias definiciones, y para este caso se tomó el concepto de Vera (1988), quien lo considera una persona que se encuentra en transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas durante su proceso de formación “y la puesta en acción de lo aprendido” (p. 39) dentro del

contexto escolar, convirtiéndose en un espacio propiciador de la aplicación de elementos teóricos, adquiridos durante esta etapa.

Otra mirada sobre este profesor, la brinda Marcelo (2009) quien considera al amateur en “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”(p. 5) dejando ver la importancia del estado emocional y actitudinal de este, frente a su profesión por carecer de la experiencia, destacándose su aprendizaje.

Adviértase en efecto que estos autores reconocen la importancia de la práctica para los educadores inexpertos, considerándola una oportunidad para adquirir y fortalecer su quehacer, que requiere del contacto real con la escuela.

Sumado a lo anterior, Saint-Onge, M. (1993) caracteriza su perspectiva por la necesidad de acompañar al aprendiz de un experto, donde cobra importancia el apoyo del profesor “mentor” el cual, para el caso de este estudio está representado por el director de práctica docente y el docente titular quienes asumen una labor de acompañamiento, dirección y orientación en el desarrollo del ejercicio iniciado, por este profesor novicio.

Considerando que Vera concibe al profesor principiante en un proceso de transición, mientras Marcelo piensa que las tensiones de la escuela son fuente de aprendizaje para este docente y que Saint-Onge, M.(1993) realza la importancia del mentor, tenemos a Feinman-Nemser (2001) quien adiciona dos actividades fundamentales enmarcadas en enseñar y aprender a enseñar, esta afirmación instaura la doble actividad efectuada por el profesor debutante quien mientras enseña un saber, también aprende cómo enseñarlo, sin embargo, es muy significativo definir que no basta solamente con aprender, sino también es necesario que el profesor reflexione sobre el trabajo pedagógico que está desarrollando, involucrándose así en un ejercicio investigativo, que le permite afianzar su capacidad de identificar problemas y encontrar alternativas, de esta forma, aprenden al mismo tiempo a enseñar y a investigar.

Partiendo de estas premisas, es posible definir que el profesor novato requiere de una amplia experiencia, la cual se convierte en la base de aprendizaje

de su saber docente, pero también es fundamental que sea consciente que este ejercicio lo llevará a reflexionar frente a sus aciertos y desaciertos, apuntando siempre a identificar otras formas de enseñar, las cuales se condensan en la puesta en marcha de la investigación sobre su quehacer pedagógico.

Ahora entraremos a definir algunas características inherentes al profesor novato.

2.1.1. CARACTERÍSTICAS QUE DISTINGUEN AL PROFESOR NOVATO

Teniendo en cuenta la importancia y complejidad de la etapa de preparación en la vida profesional del educador, es necesario reconocer que este profesor de inglés cuenta con una serie de características que lo hacen particular, pues todas ellas hacen parte de su perfil profesional, destacándose aspectos tales como, la forma en que define y concibe la fase de aprendizaje y la de enseñanza, su concepción del mundo, su modo de formar a los estudiantes, y su concientización de ser docente, interrogantes que surgen en el momento en que entra en contacto con el contexto educativo, generando tensiones que se convierten en oportunidades de investigación.

Dicho lo anterior, se menciona a Schempp, Sparkes y Templin (1993) quienes establecen una serie de factores que soportan las perspectivas y prácticas profesionales de los novicios, mediante diversos elementos que varían en importancia, dependiendo de las circunstancias y factores contextuales.

En este sentido, se admite que son características generalizadas presentadas de forma evidente, personal y variada, dada la condición de particularidad del contexto y de sus intervinientes, resaltando las características que influyen la toma de decisiones, contribuyendo así a la experticia dentro de su desarrollo profesional.

Ahora veamos estos factores: a) la biografía personal y las creencias b) el shock con la realidad y c) el desempeño emocional del docente novato, a continuación, se presenta con mayor detenimiento este conjunto de elementos que influyen y configuran el pensamiento y la aptitud del docente aprendiz de inglés, forjando y desarrollando su conciencia, frente a su rol docente.

Se aferran a la biografía personal

Es interesante reconocer que el docente diletante de inglés usualmente recurre a su propia vivencia y a todas las situaciones que ha experimentado a lo largo de su vida como estudiante, para intentar comprender lo que sucede en su nuevo rol. Así pues, estos docentes tienden a enseñar recurriendo a los recuerdos y creencias tejidas en su vida estudiantil.

Una cuestión que necesita ser tratada es su tendencia a reproducir, dentro de su clase, algunas estrategias, métodos o elementos que ha adquirido durante esta etapa, la cual va modificando a lo largo de su desarrollo académico. En esta línea, Lortie (1975) puntualiza que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia, elaborado por sus experiencias cuando eran alumnos, que les sirve como único recurso en el inicio del ejercicio de su profesión. Así, los profesores novatos comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, mediante la activación de dicho esquema.

Ahondemos más esta temática con Connely (1988) quien afirma que la presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de la clase, conduce a la consideración de perspectivas prácticas más que intelectuales, es decir que este recurre a todo el conjunto de experiencias de carácter eficaz, asociada a sus vivencias estudiantiles, antes que acudir al referente teórico.

Estas explicaciones se contextualizan con los fundamentos de Wade (1994), cuando menciona que los docentes novatos pueden ser identificados primordialmente en este aspecto, en cualquiera de las siguientes situaciones:

- Entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación, entre enseñanza y aprendizaje.
- Creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho, por lo tanto, consideran que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más, que la materia que enseña.
- Dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza, visión particularmente responsable del «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

Estos señalamientos dan indicio de la trascendencia que tiene el docente director de

práctica docente quien como mentor orienta, encauza, acompaña o conduce a este novato, dilucidando su actuar soñador de un mundo imaginario de la docencia, para adentrarlos en el mundo real de la escuela.

Este planteamiento lo consolida Weinstein (1988), cuando indica que los profesores principiantes cuando inician su primer año de trabajo, creen conocer todo lo que hay dentro de la enseñanza, llegan con un gran deseo de enseñar, contando con una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida escolar, las cuales sirven de fundamento a su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, de la estructura de la escuela y del currículo.

Basta un referente más para mencionar a Calderhead (1981, 1983) aseverando que estas imágenes o creencias son muy oníricas respecto al significado del trabajo real hecho por el profesor, en otras palabras, se pueden definir como imágenes sacadas de sus experiencias y vivencias como estudiante, más no abstraídas desde la realidad del ser un docente.

Este enfoque hace pensar que muchas de las prácticas adoptadas por ellos, cuando entran por primera vez en contacto con el ámbito educativo real, serán el reflejo de saberes y formas de enseñanza que probablemente en su época de estudiante pudo experimentar y ser objeto de ellas ya sea a través de buenas o malas experiencias, desconociendo que, aunque dichas prácticas y creencias no son erradas del todo y pueden ser adaptadas de forma novedosa, no siempre funcionan o reflejan lo que realmente debe hacerse en el contexto escolar y con la comunidad particular, lo que en muchos casos desconcierta o deja entrever situaciones de caos o tensión, generando dudas y desconciertos frente a su vocación.

Presentan ansiedad ante los errores y choques con la realidad

Si bien la anterior característica da cuenta de la importancia que tiene para el docente novato su biografía personal, experiencias individuales, percepciones y expectativas personales, no se puede dejar de lado el efecto colateral que surge a partir de estos constructos y enunciaciones realizadas

por el docente principiante, traducidas en una ansiedad y cuestionamiento permanente, frente a las situaciones de la práctica, y de enfrentarse a una dura realidad que rompe con sus imaginarios como profesor “ideal” y más aún en los momentos de globalización, de cara a los retos impuestos por estas políticas, en relación con la enseñanza del inglés en los tiempos actuales.

En búsqueda de una respuesta a estas exigencias, Olson y Osborne (1991) sostienen que las creencias afectan la forma en que este construye su nueva versión de ser docente de inglés. Además, contemplan que “lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, generando una desorientación que lleva a los profesores principiantes, a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias” (p. 165).

Tomando este punto de vista, el docente se encuentra expectante por poder llevar a cabo todos los procedimientos que ha preparado y que cree que funcionarán, pero cuando se enfrenta a la práctica real, comenzará a darse cuenta de que existen inconsistencias y errores con consecuencias que sin duda deberá aprender a resolver en tiempos sincrónicos y que en muchos casos la solución para estas situaciones, está fuera de su alcance.

Así pues, el profesor debutante de inglés debe mostrar seguridad en respuesta a esos choques de realidad, estados ansiosos, sentimientos de frustración y miedo e inseguridades respecto a cómo obrar, dado que, en ese momento comienza a dudar acerca de su capacidad y a estar mucho más intranquilo y dubitativo, en relación con los errores que comete y la forma ideal de evitarlos, llevándolo en muchos casos a un desajuste existencial, entre el ser y el querer hacer.

La visión desprendida de lo anteriormente señalado permite mencionar a Rust (1994) quien expone que una característica muy importante en el profesor principiante es que “ante el primer contacto con la realidad, experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto porque poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia” (P. 75). A partir de lo anterior, es posible dar cuenta de cómo los docentes principiantes llegan a presentar estados de ansiedad, nerviosismo o en caso extremo, pánico, debido a que el choque con la realidad educativa hará que sus creencias e imaginarios

previos se rompan, conduciendo a experimentar un proceso de alto impacto, que les permite construir una nueva noción de lo que su quehacer implica y de todo el conjunto de saberes necesarios para mirarse al espejo y responder a la constitución de sí mismo, como docente integral.

Su enseñanza es altamente afectiva y emocional y no racional

El docente principiante siempre llegará a enfrentarse con unos modos de enseñanza que, bajo su perspectiva, podrían llegar a ser excesivamente demandantes, dado que, a primera vista, suelen ser frívolos y posiblemente, un poco extremistas. De esta manera, él siempre ingresará a su profesión con unos niveles de sensibilidad emocional y afectiva bastante arraigados; seguramente, para éste será difícil tener que alzar la voz para llamar la atención a un estudiante, poner una mala nota o reprobar a alguien, porque su rendimiento no es suficiente para pasar.

Así mismo reconocer con preocupación la forma en que su docente titular aborda a los estudiantes, como los corrige, como llama su atención o como indiscriminadamente reprueba y emite represiones para poder controlar el grupo. Ante estas situaciones, es aconsejable que este profesor no pierda su sensibilidad, sin embargo, es necesario que tome una postura objetiva, frente a los procesos académicos reales desarrollados en el aula.

El argumento de Marcelo (1991) desarrollado mediante un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprobó que “primeramente estaban preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de métodos y actividades de enseñanza.” (p. 25)

Aparece entonces, otro aspecto relacionado con el carácter emocional de este diletante, quien muchas veces por su naturaleza principiante, descuida la innovación y la construcción sólida de la enseñanza, dejando de lado, la importancia de delimitar su accionar profesional, para solamente encasillarse en el ámbito emocional, que sin duda es un aspecto importante, pero que no puede terminar siendo, el único a considerar.

Por otra parte, Bausela-Herreras (2011) considera pertinente marcar una diferencia entre las características que distinguen al profesor novato del experto, y con ese fin, define al maestro experto como aquel que ha “elevado su nivel de conocimiento y destreza, adquirido gracias a una dedicación especial y constante”. (p.10) estas habilidades han sido obtenidas a través de la experiencia, la formación permanente durante toda su vida académica y reflexiva, llevándolo a generar innovadoras apuestas en el mundo escolar, producto de sus aportes e iniciativas, pasando a ser para el neófito, un tesoro que necesita explorar y retroalimentar, por representar un cúmulo de saberes.

Por otra parte, este autor presenta una serie de consideraciones, para el docente en formación enmarcadas en estos parámetros:

Primero, interés y relevancia del contenido, un docente novato puede presentar dificultades a la hora de discernir qué enseñar, apoyándose únicamente en lo que a él/ella le llama más la atención, cuando planear actividades para un determinado grupo.

Segundo, carga docente y discente apropiada, este novato posee una gran diferencia de carga docente, en comparación con sus colegas expertos, quienes llevan más tiempo en la enseñanza.

Tercero, organización del contenido, el practicante suele desconocer la relación existente entre los contenidos y el orden que estos deben llevar, sino que lo hacen de forma intuitiva, desconociendo la formación recibida desde la academia.

Cuarto, Explicación, un recién iniciado puede sentirse confundido o no percibe, a la hora de identificar si sus alumnos entendieron los contenidos de la clase, o si, por el contrario, necesitan un refuerzo, llegando a sentirse satisfechos porque los dicentes estuvieron atentos, sin preguntarse, que su presencia en el aula causa impacto y centra la atención de los aprendices, desconociendo, si hubo comprensión.

Quinto, Entusiasmo, este aprendiz mantiene una posición un tanto idealista y en ocasiones eufórica, en lo que respecta a su primera experiencia en una institución educativa, que despierta el interés y la ansiedad en esta nueva aventura.

Sexto, Implicación con el grupo, un amateur se deja influenciar por la emocionalidad y la afectividad, dejando de lado la racionalidad de su oficio, en algunos casos podría encontrar dificultad para congeniar con el grupo por múltiples razones, generando rupturas en sus expectativas, con lo cual se corre

el riesgo de exceder los límites de las relaciones maestro-alumno y en algunos otros casos podrían incluso llevarlos a claudicar, en la culminación de sus estudios.

Séptimo, la Empatía, este enseñante regularmente es maleable e influenciable de la emocionalidad y la afectividad, por esta circunstancia, podría confundir la empatía, con la condescendencia, en el aula.

Octavo, un Adecuado nivel de exigencia, el no profesional puede sentir confusión, a la hora de establecer requerimientos para sus alumnos, siendo éste, por lo general, o muy bajo, o muy alto, le cuesta mucho establecer un nivel de equilibrio.

Noveno, Procedimiento de evaluación o valoración justa, este neófito necesita aprender a conocer y desarrollar el procedimiento de medición de aprehensión del conocimiento, y por supuesto, la experticia para saber cómo aplicarla con los otros grupos con los que trabaja, haciéndola más detallada, procesual, continua y permanente.

La aproximación de este autor, deja ver que, en muchos casos, el debutante no sabe cómo actuar, cómo seleccionar los temas y cómo enfrentar las dificultades más comunes que ocurren en el contexto escolar, sin embargo, no se puede desconocer que saben gran cantidad de contenidos, pero se les dificulta la forma pedagógica para organizarlos e impartirlos dentro del aula de clase.

Por consiguiente, saben que enseñar pero no como actuar en el aula de clase, ante lo cual es prioritario contar un director de práctica quien en su condición de experto lo orienta y ayuda para que este logre su empoderamiento, llevándolo a vislumbrar posibles alternativas de solución a las tensiones identificadas, lo cual produce que muchos de sus aprendizajes nazcan a través del error que cometen, al tener que enfrentar todas las situaciones que se le van presentando, especialmente cuando está inmerso en la práctica docente.

Por otro lado, es significativa la importancia del profesor titular, quien con su experticia tiene mucha sabiduría pedagógica que ofrecer a los enseñantes que apenas inician su proceso de formación, ávidos y expectantes de adquirir este conocimiento.

Tomando los puntos de vista previamente mencionados, los docentes expertos se destacan por ser maduros; cuentan con una trayectoria, y con una amplia experiencia, y un estilo propio de su oficio que les resulta fácil en el momento de la planeación, proponiendo formas flexibles, rápidas y eficiente frente a cada situación que se les presente, tienen modos de pensar más flexible; tienden a acomodarse de forma líquida a toda situación, respecto a la disciplina no se fijan en distracciones menores; centran su atención en problemas graves e intentan controlarlos, poniendo en marcha soluciones particulares e inmediatas, y tienden a manejar rutinas dentro del aula, de tal manera que esto les permite manejar toda situación, generando ambientes de convivencias propicios para el desarrollo de la clase, aunque estén alejados del uso de la tecnología, en algunos casos.

2.1.2. MODELOS DE FORMACIÓN DEL DOCENTE PRINCIPIANTE

A partir de las premisas teórico-conceptuales orientadas en este capítulo, cabe hablar sobre la dimensión de formación recibida por estos neófitos, quienes siempre han requerido de una orientación constante para desarrollar su ejercicio docente.

Esta consideración no ha sido visibilizada a lo largo del tiempo, situación que motiva ser tratado en este estudio, considerando que esta puede convertirse en una carta de navegación, para las futuras generaciones de docentes, siendo de gran relevancia presentar aquí algunas consideraciones, frente a los modelos de formación teórico-pedagógicos que deben enmarcar su educación.

Para entender y explicar las transformaciones relacionadas con esta formación y por la necesidad de plantear nuevos constructos teorizantes sobre esta temática, se aborda la perspectiva establecida por Castillo (2006) quien explica que los modelos de formación de docentes novatos, se deben caracterizar porque:

- sus condiciones no siempre se cumplen o se aplican de una manera exacta o integral.
- Carecen de principios excluyentes.
- Sus límites suelen ser difusos, aunque teóricamente, sus características estén bien definidas, no puede afirmarse lo mismo respecto a su implementación, “La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de

sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos" (p. 195).

Estas rutas de convergencia conceptual dejan entrever que cada modelo de formación inicial del profesor de inglés, ostenta una serie de particularidades que afectan de distintos modos, la forma en que el docente principiante abordará su labor y estará o no capacitado para hacer frente a los retos impuestos por la política del momento; esta apreciación nos permite citar a Davini (1995), quien introduce algunos modelos y tendencias que se incorporan a la práctica del profesor novato, llevándolo al mismo tiempo a discurrir las implicaciones en la reflexión, innovación y actuación dentro del campo educativo.

En la noción de modelos se hallan diversas aproximaciones, a continuación, se hará referencias a algunas de ellos.

El modelo práctico-artesanal

Este se acerca a la enseñanza para comprenderla como una actividad de carácter artesanal, aprendida como un oficio que tiene lugar en un taller, o espacio especializado, se cimienta así, un modelo que formará al docente bajo el ideal de un conocimiento profesional, transmitido de generación en generación, caracterizado por ser el fiel resultado de un largo y complejo procedimiento de adaptación al contexto escolar, y al reconocimiento de la función de socialización, tal como exponen Fullan y Hargreaves (1992), quienes resaltan que "el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes". (p.68)

De este modo, se refleja que, aunque se le da un valor a la cultura de la enseñanza y el aprendizaje, el amplio bagaje experiencial acumulado a lo largo de los años, preparan docentes ante todo reproductores y replicadores de los mismos pasos que posiblemente sus antepasados realizaron, que, si bien son particularmente valiosos, pueden ser insuficientes frente a las nuevas exigencias del mundo actual, por lo tanto, no está a tono con las necesidades de esa sociedad, en particular.

El modelo academicista

En la misma línea lo verdaderamente esencial en la formación de cualquier docente se relaciona con la apropiación y los desempeños, en relación con la disciplina de su saber en lo referente a que ha de enseñar, para la cual se está preparando; es decir, lo más relevante es el conjunto de nociones cognoscitivas acerca de lo que compartirá con sus estudiantes, entonces, entre más conozca y domine el tema, lo convertirá en un docente preparado, para tener un desempeño acorde al dominio del saber que enseña.

Lo relevante de esta cuestión es que la formación del saber pedagógico es poco explorada, por lo cual da la sensación de ser dejado en un segundo plano, indicando que lo importante no será cómo enseñar lo que sabe, sino aumentar a gran escala su saber, y qué tan profundo y amplio es ese saber académico, relacionado con la disciplina en la que debe desenvolverse con total propiedad. Es por ello que, en muchas oportunidades, lo pedagógico suele considerarse como un campo de poca acción, superficial y casi innecesario, del cual incluso se llegó a pensar que se podría prescindir.

Dicha orientación es ejemplificada por Liston (1993) en la concepción de lo pedagógico enmarcado en el modelo academicista, al afirmar que “los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena preparación conseguiría orientar la enseñanza” (P. 95).

Por lo tanto, se genera una grieta entre el proceso de aprehensión y reproducción del saber, dado que los contenidos a enseñar son considerados como objetos a transmitir, siempre en función de lo que los expertos academicistas decidan, dejando cerrada la posibilidad participativa del profesor novato, limitándose a ser dirigido por un versado, capaz de brindar un saber a “otros” de su mismo campo, pretendiendo que estos se dediquen a reproducir unos contenidos de forma instruccional.

El modelo Tecnicista- eficientista

Como su nombre lo indica apunta a una enseñanza de carácter

tecnificado, bajo las bases racionales del modelo, donde prima la medición del aprendizaje impartido, conservando una estrecha relación en función a que todo proceso (técnica) debe tener un producto (eficiencia).

De este modo, el docente será formado bajo la idea de ser un agente técnico con tareas específicas y exigencias de índices de rendimiento y producción, que soporten su labor y su quehacer. En contextos como estos es válido el pensamiento de Davini (1995) por ratificar que "el profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica de manera simplificada, el currículo prescrito y estipulado por expertos externos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos" (p. 19). En efecto, el docente en formación no necesitará dominar la lógica del conocimiento científico y práctico de su quehacer, sino que, deberá saber acerca de las técnicas de transmisión, olvidando el sentido psicológico y pedagógico, de su disciplina.

Lo relevante de esta cuestión es revalidar esta aproximación con el investigador De Lella (2003) quien sostiene lo siguiente:

> "Los anteriores métodos de formación del profesorado, como sus posibles combinaciones, dan lugar a diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, sometidas a un poder ajeno, que desconocen las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solamente subordinan a los docentes; además, despojan a otros agentes educativos, y al conjunto de la sociedad misma de la capacidad de decisión, tanto en materia de medios, como de fines." (p. 256)

Es aquí donde surge la necesidad de esbozar un modelo disímil al aquí planteado, cuya orientación no mire únicamente los resultados y sus mediciones, sino que, por el contrario, proyecte una mirada más totalizadora, encauzada al estudio de múltiples elementos, dando apertura a la inclusión de otros aspectos determinantes de la acción autónoma del docente, sin que esto lo conduzca a ser estigmatizado, con categorías desobligantes de su desempeño.

El modelo hermenéutico-reflexivo

Esta imbricación de sentidos, que se da en el entramado de los modelos aplicados en el proceso formación de docentes, hace posible el abordaje de

su educación inicial enmarcando la enseñanza como una actividad altamente compleja, que no puede ser tomada de forma ligera, caracterizándose por tener lugar en ecosistemas inestables que la sobre determinan y la encadenan a un contexto complejo en términos espacio-tiempo, social y político. Por otra parte, este considera que la educación está cargada de conflictos de valor e importancia que requieren de habilidades en el docente que le permitan proponer alternativas asumiendo roles y cargas que le imponga la situación del momento, las cuales en muchos casos son impredecibles y no se tiene un fácil control, en respuesta a ello, Pineda (2008) afirma que es indispensable fomentar en el futuro docente un pensamiento crítico, generador de ideas promotoras de su autonomía, que le den la capacidad de reformular nuevas apuestas innovadoras.

Una vez contextualizada esta visión, este modelo señala que el docente no profesional debe ser formado con la capacidad de asumir sabiamente los retos de la práctica docente, se anotará además que este novicio ha de contar con una noción creativa e innovadora que le permita moverse con propiedad en las situaciones imprevisibles, que usualmente requieren ser solucionadas de manera inmediata, para las cuales, no existe receta o regla específica; en esta dirección, Rodríguez (2009) reconoce la necesidad de fomentar un pensamiento que lo lleve a plantear importantes contribuciones en el terreno de la educación.

Por otro lado, en este modelo se busca que se vincula lo emocional con la indagación teórica, de tal forma que se reconstruya una conexión objetiva, sin dejar de lado la capacidad de percepción y reflexión acerca de todos los fenómenos que tienen lugar allí.

La importancia de este acercamiento lo contempla la visión ofrecida por Del Campo (2012) quien con sus pensamientos realza la jerarquía de factores relacionados con la autonomía y la creatividad del docente acompañado de su carácter reflexivo, meditador y esencial para el contexto educativo que da lugar a su nuevo ejercicio, que le permita generar múltiples ideas que lo lleven a acercarse a la realidad del estudiante, convirtiéndolo al mismo tiempo en un aprendiz, acompañado de un compromiso y una responsabilidad permanente, con todos los agentes actores de la escuela.

Antes de seguir adelante conviene adicionar que se pretende la construcción de situaciones personales y colectivas, que le sirvan para comprender, reflexionar y pensar sobre las herramientas que posee y la forma

en que ha de interpretarlas, adaptarlas y ajustarlas, de acuerdo a las condiciones de la escuela.

Partiendo de este esquema y como principio se establece que todo hecho ocurrido en el contexto escolar debe pasar por el filtro de la comprensión, la interpretación, y la creatividad, con la cual se propenda por un mejoramiento de su desempeño, realidad que le permite comprender que cada elemento, contexto y situación es particular, de ahí lo inviable de la aplicación de soluciones generales, aplicadas a todos los casos.

Esto permite afirmar la necesidad de contar con un docente reflexivo y abierto a la transformación, a la adaptabilidad y a la resiliencia, que lo aprovisiona de tácticas y estrategias, que le den la posibilidad de imaginar, aplicar y obtener ideas que le permitan responder y actuar acorde a las necesidades que lo requiera.

Estos acercamientos teóricos inducen a contemplar otros ángulos relacionados con los saberes y habilidades requeridas por el docente neófito, expuestas aquí:

2.1.3. DOMINIO DEL CONOCIMIENTO DEL DOCENTE

Uno de los pilares fundamentales dentro de la formación docente, es la destreza que éste desarrolla en especial, cuando se trata de un discernimiento construido a partir de una variedad de fuentes directas, vivenciales, experimentales y prácticas, entre otras.

Sin embargo, todo el saber del docente aprendiz está relacionado con su primer contacto con el contexto educativo, frente a tal circunstancia posee características particulares que son, en ocasiones, el resultado de todas las acciones emprendidas durante el desarrollo de su educación básica y media, así como los modos en que aprendió o se apropió de los elementos que recuerda, resultado de las experiencias acumuladas en sus recuerdos, y que cuando entra en contacto con la escuela, los pone a su disposición.

Desde estas orientaciones teóricas cabe abordar a Shulman (1986 [citado por Maglioli, 2012]) quien plantea tres elementos, que hacen parte de la

sabiduría del docente novato aplicadas en su quehacer, estas serán descritas ahora:

Conocimiento de contenido.

La cantidad y organización de intelecto del profesor hace referencia a no solo uno, sino múltiples factores y elementos característicos del conocimiento, en relación con el contenido. Por lo tanto, este responde y tiene lugar en áreas tales como: el componente pedagógico, curricular, el dominio de los contenidos y la pericia al interactuar con los estudiantes, así como en el abordaje de la escuela en cuanto a su organización; los fundamentos históricos y culturales que determinan el aspecto educativo, en términos de los contenidos que el docente principiante debe poder desarrollar, para articularlos de manera efectiva, dentro de su práctica.

Conocimiento pedagógico

Esta dimensión conduce a nombrar a Shulman (1986, 1987) quien sostiene que el conocimiento pedagógico del contenido, como categoría de conocimiento, involucra "los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido e incluye […] las más poderosas formas de representación […], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia, para hacerla comprensible a otros […] además de la comprensión de qué hace un aprendizaje de tópico específico fácil o difícil." (Shulman, 1986, p. 9)

Este universo simbólico permite precisar que este tipo de información desarrolla nuevas formas de construcción del discernimiento en sus estudiantes. Por esta razón, el docente deberá articular a su profesión una serie de factores de su educación como docente, por lo tanto, de ninguna forma, se pueden dejar de lado.

En consecuencia, si se considera esta aproximación epistemológica, es posible determinar que el conocimiento pedagógico constituye la noción estratégica y contextualizada que todo novato debe integrar para lograr que otros comprendan lo que planea alcanzar.

Conocimiento pedagógico de contenido

Se puede determinar que los planteamientos relacionados con el saber pedagógico y de contenido convergen y se constituyen en uno solo, dando origen a otro tipo de destreza, de tal modo que, cuando el docente inexperto haya internalizado y reconocido los elementos que son pertinentes a su quehacer u oficio, sabrá acertadamente como actuar, adentrándose así en el terreno complejo de la enseñanza, que corresponde a un campo desconocido que se convierte en un reto para su actuar docente y cuando enfrenta por primera vez las necesidades y exigencias del contexto escolar reconoce y percibe una realidad contraria, a la percepción que hasta ese momento, solo imaginaba.

Por lo anterior, se determina que el conocimiento pedagógico es una variable significativa dentro del desempeño docente, que define modos de aproximación que permite facilitar el entendimiento y la compresión de aquellos aspectos que le puedan resultar difíciles de enseñar.

Es este punto, donde el docente requiere de la articulación de su comprensión y creatividad frente los contenidos para lograr configurar y dar a entender lo que el maestro desea enseñar. Es decir, necesita entrar en una dinámica que lo encamine a direccionar de forma perceptible, el conocimiento que debe impartir a los estudiantes, procurando que estén dispuesto a recibirlo, ingeniando estrategias de acercamiento que promuevan la apropiación del saber, de manera efectiva, práctica y sencilla.

Esto conduce a constatar que éste aspecto puede llegar a ser uno de los más difíciles de alcanzar dentro de su formación, para lo cual se requiere de un docente principiante con bases sólidas, que una vez las adquiera, estará en capacidad de articular, variar, combinar y criticar todos los tipos de conocimiento existentes, de tal manera que vaya encontrando el que le sea propio y lo haga distinto a los demás, logro que solo puede ser alcanzado a través de su experticia.

En busca de una respuesta a esta exigencia se puede confirmar, por una parte, que el conocimiento en el docente no corresponde a un proceso en concreto, demandando de forma sistemática la articulación de múltiples saberes, porque, no basta con que únicamente conozca un contenido determinado, sino que es necesario que establezca vínculos entre ellos dentro de su accionar

pedagógico, por otra parte, el educador nunca termina de aprender, porque la educación conlleva cambios y evoluciones constantes, por lo tanto, los saberes de los formadores deben concebirse como elementos de cambio, transformación y actualización constante.

En este punto, es necesario resaltar que el conocimiento no sólo se encuentra en los elementos pedagógicos; es necesario dar cuenta de unos saberes que están relacionados con cada uno de los escenarios del desarrollo profesional. Malderez & Wedell (2007 [citados por Maglioli, 2012)] relacionan este tipo de saber, estableciendo que existen tres tipos de conocimiento, dichos dominios se determinan en estos intelectos:

El saber acerca de

Comprendiendo estas sutilezas, se reconoce que este tipo de saber es declarativo, siendo verbalizado o explicado, lo cual demanda que el docente tenga un nivel de apropiación sobre los elementos que componen su materia en cuestión, siendo necesario que se cuestione acerca de cómo desarrollarlos; aquí también se incluye el conocimiento relacionado con la organización del currículo, y el trasfondo de las necesidades educativas, a las que se enfrenta cuando inicia su contacto con la escuela.

El saber cómo

Este constructo da sentido al campo procedimental, para referirse a una serie de habilidades y comportamientos que constituyen un conjunto de componentes alcanzados, manejados e incluidos durante el acercamiento a la realidad de la escuela, como una aproximación a su quehacer docente, por lo tanto, incluyen las estrategias facilitadoras de la comprensión por parte de sus estudiantes, que a su vez propician un ambiente mediador, adecuado y asertivo.

Los caminos y constructos teóricos explorados hasta aquí permiten establecer que este tipo de conocimiento conducen al principiante a ser consciente y estar al tanto de las situaciones que convergen en el salón de clase. Asimismo, contemplan el enfoque del asesoramiento y la evaluación, con el objetivo de adquirir la habilidad para seleccionar y escoger estrategias y formas de aprendizaje adecuadas, tanto para llegar a conseguir metas de enseñanza, como para adaptarlas a los cambios inherentes al contexto educativo.

Saber respecto a

El autor en mención determina que este discernimiento es de tipo intuitivo, entonces este aprendiz requiere de la noción acerca de los diferentes tipos de herramientas y estrategias con las cuales pueda contar y usar, llevándolo a proponer otros modos de acceso al conocimiento, se comprueba de este modo que se requiere de la destreza intuitiva de este novicio para usar y aplicar este saber adecuadamente, sin ser descontextualizado, para responder a los cambios presentados en el campo contextual del conocimiento, de manera efectiva.

En resumen, es importante reconocer que el docente novato debe complementar los procesos del conocimiento, inicialmente basados en los saberes con los cuales inicia su formación y posteriormente se retoman con el intelecto adquirido durante el adelanto de su vida académica, siendo consciente que en el campo de la docencia jamás se termina este proceso de aprendizaje, siendo cíclico, de tal manera que será permanente y continuo, a lo largo de su vida profesional.

Aunado a lo previamente explicado, aparece otro aspecto relacionado con el entorno del ejercicio pedagógico del docente novato, el cual corresponde a la forma de enseñanza que lo van caracterizando, a través de una búsqueda constante, que lo lleven a empoderarse de su rol docente y son los que ahora serán tratados.

2.1.4. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE PRINCIPIANTE

Hay mucho que decir sobre este tema, si bien la formación que un grupo de docentes principiantes recibe durante su educación de pregrado puede llegar a ser la misma, cada uno de ellos desarrollará diferentes estrategias, modos y elementos que le darán herramientas que, aunadas con su estilo, le permitirán ir descubriendo un modo propio de desempeñarse en su entorno profesional.

El análisis hecho por Maglioli (2004) sobre los estilos de enseñanza, permiten decir que:

> “El aspecto de los estilos de enseñanza es mucho más complejo de lo que parece a primera vista. Primero que todo, es necesario

> reconocer que el término en sí mismo, se refiere a la forma en que los docentes se desempeñan en el aula de clase y el comportamiento del profesor; siendo contingentes en una multitud de factores que afectan cómo los profesores se desempeñan en sus tareas diarias." (p. 3)

Este pensamiento de gran impacto conceptual y reflexivo frente al anterior postulado evidencia la relevancia del estilo de enseñanza, por llevarlo a construir una serie de factores alrededor de la solidez pedagógica y el modo en que el docente lo aborda, especialmente cuando entra en contacto con la realidad de la escuela.

En adición a lo anterior, es necesario resaltar que el estilo de enseñanza de los docentes no depende de factores netamente subjetivos; sino que, por el contrario, están influenciados por un conjunto de componentes y escenarios, abordados por Díaz (2004), quien explica que "los estilos de enseñanza son el resultado de la interacción personal, profesional, la carrera del conocimiento, factores institucionales y curriculares" (p.3). es decir que cuando el aficionado entra en contacto con la escuela dentro de la práctica docente, se encuentra con una serie de factores externos, que combinados con aquellos internos, relacionados especialmente con su personalidad, así como con el conocimiento que ha recibido a lo largo de su aprendizaje de ser profesor, producto de unos miramientos curriculares y teórico, al interior de la institución que lo forma, le permiten construir e identificar de manera paulatina, un modo de enseñar que le es propio y auténtico, que de acuerdo a las experiencias vividas va modificando y adaptando, buscando siempre aquella que le haga sentir satisfecho y cómodo. Ahora se detallan algunos de estos factores de forma específica.

Factores Institucionales

Esta dinámica analítica permite adentrarse en esta atmósfera, dentro de la cual confluyen diferentes elementos intervinientes como son la cultura y el clima escolar, los valores, los escenarios académicos, y configuradores típicos a los que se expone, no solo el docente principiante, sino el docente como tal, dentro de su profesión. Así pues, el factor institucional puede llegar a ser particularizado, comprendiendo que no todas las instituciones son del mismo tipo, o cuentan con los mismos campos de desarrollo, y que la forma en que

se comportan cada una de las variables escolares es distinta, dependiendo del contexto.

Factores Profesionales

Esta perspectiva permite aclarar que en ellos convergen múltiples variables de constante fluctuación, debido al carácter cambiante de la educación y su relación directa con el desarrollo profesional docente, especialmente del novato.

De este modo, se va construyendo una noción del quehacer profesional de este nuevo docente, mediada por diferentes dimensiones que influyen notoriamente en su futuro desempeño profesional. Es por ello que, Sachs (1999 [citado por Maglioli, 2004]) sugiere que, la mirada más significativa al profesionalismo docente es aquella que le permita proyectarse como un docente con una actitud concertada, conciliadora, abierta y cambiante; reflejada en los significados concertados culturalmente y mediados por la promulgación retro alimentadora de esos significados, detectados en las situaciones de las experiencias escolares.

Tomando la mirada de este autor, esta definición alternativa, nos lleva a reconocer cinco dimensiones de la identidad (P. 8-9) del docente, las que le permiten dar razón de su unicidad: Primera, la identidad como experiencia negociada que tienen lugar en la participación, segunda, la identificación de su ser dentro de una comunidad de miembros donde se definen los roles, tercera, la consonancia como una trayectoria de aprendizaje con elementos comunes dentro del entorno escolar y profesional, cuarta, la idiosincrasia, dentro de un grupo de múltiples miembros que cuentan con formas de reconciliación diferentes, quinta, la caracterización en diálogo con los factores locales y globales, que tienen en cuenta otros tipos de discursos y estilos.

La reflexión académica, pedagógica y social de este autor permite identificar múltiples factores que ejercen un impacto sobre la formación del debutante, y la forma en que su identidad es cimentada a partir de estos elementos. Por lo tanto, el factor profesional integra componentes que configuran y dan cuenta de una construcción de identidad profesional, a partir de las múltiples concepciones y situaciones particulares, en que se ve envuelto este sujeto.

Factores de aprendizaje

La visión holística del conocimiento de este profesor construida desde esta perspectiva, dan cuenta de la trascendencia de los saberes que requiere dominar un neófito, si bien, la atención se ha centrado muchas veces en cómo enseña el docente, también es importante comprender el trasfondo, que merece reconocerle al aprendizaje que este debe poseer.

De esta forma, más que ahondar en cómo aprenden sus estudiantes, el docente debe cuestionarse sobre cómo su aprendizaje lo lleva a descubrir las múltiples formas que el mundo actual le ofrece para acceder a este conocimiento, con el propósito de brindarlo luego a sus escolares, lo cual también hace parte de su formación.

Todo este fenómeno se sopesa en el entorno esbozado por Maglioli, (1996) quien resalta la influencia de tres factores en los estilos de enseñanza enmarcados por: las formas de aprendizaje del docente, su experiencia como estudiante y la teoría relacionada con los modos de aprender y enseñar. Por lo tanto, se evidencia que uno de los pilares fundamentales de la educación del docente se relaciona con los modos de aprender, porque su ejercicio pedagógico se verá configurado y particularizado por la forma en que aprende, creando un escenario hipotético, en el que el docente recurre a sus memorias como estudiante, para construir y desarrollar acciones de cómo enseñar.

Factores Curriculares

Las nuevas maneras de simbolizar y expresar el escenario educativo se enmarcan en los estilos de enseñanza del docente, condicionados por aquellos saberes abstraídos desde su programa de educación, dentro del cual se ve reflejado el desarrollo curricular y contextual de su plan de estudios. Maglioli (2012) reafirma este enunciado cuando dice lo siguiente:

> “El currículo se encuentra constituido por una serie de experiencias que se traducen en aprendizaje para el estudiante; ese conjunto de experiencias, por lo tanto, ha de ser altamente enriquecedor, y de contar con la suficiente solidez para desarrollar en el estudiante, una

> serie de habilidades, competencias, enfoques, resultados y demás, que usualmente las instituciones formadoras buscan lograr y que se busca, tengan lugar dentro del aula con la implementación evidente y permanente de éste, mediante el docente." (p.208)

Por consiguiente, el docente está ampliamente influenciado por el currículo en la forma en que le exige presentar y trazar el aprendizaje con sus estudiantes. Aquí, el estilo de enseñanza deberá ser ajustado a la exigencia curricular, especialmente en aquellos contextos educativos donde las instituciones imprimen una alta exigencia, respecto al estilo y modo en que los docentes deben hacer su práctica, dejando a un lado, las particularidades y realidades de sus estudiantes.

Tal situación denota que estas argumentaciones permiten darle entrada a un tema de vital importancia, relacionado con las tensiones y los desafíos enfrentados por este docente novato.

2.1.5. PRINCIPALES RETOS Y BARRERAS PARA EL DOCENTE PRINCIPIANTE DE INGLÉS.

Las condiciones del mundo actual han generado otras dinámicas marcadas por elementos como la tecnología digital y las políticas gubernamentales que condicionan el actuar docente del inexperto.

Por su parte, la comunicación humana en los formatos virtuales genera múltiples retos al profesor principiante de inglés enfrentándolo a condiciones y requerimientos muchas veces impuesto desde lo internacional por políticas trasnacionales que desconocen las condiciones culturales propias de las naciones, en tal sentido, el ámbito educativo actual está influenciado por fenómenos como el de la globalización y los procesos acelerados de información, que han direccionado un ambiente totalmente orientado a lo transformacional, aspecto que exige a los docentes diferentes elementos, e impone retos que deben ser cumplidos a cabalidad, en pro de un desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, que en muchos casos se enseña de manera descontextualizada.

Los análisis presentados detalladamente por Díaz y Núñez (2008) tras haber realizado una serie de estudios, con referencia al perfeccionamiento que

tienen los profesores principiantes en el ámbito educativo, y los heterogéneos fenómenos que influyen en su formación, afirman que “es posible identificar en estos profesores novatos una creciente disposición y preocupación por mejorar su práctica educativa; esto se vincula directamente con procesos de reflexión práctica” (P.68).

Lo anterior, sin duda, refleja que existe un compromiso por parte del docente poco experimentado, en relación con la práctica educativa y cómo la llevará a cabo, basado en su educación, pero no sin antes, construir procesos reflexivos alrededor de todo lo que puede aprender durante la práctica docente, y lo que ésta le proporciona para poder enriquecer su proceso de formación, preparándolo para asumir asertivamente las circunstancias propias del campo en el que se va a desenvolver. Asimismo, en su disertación, Díaz y Núñez (2008) hacen a la vez, un acercamiento a la forma en que los docentes novatos se comprometen con los retos impuestos en su labor cuando mencionan:

> “Se reconoce su compromiso, responsabilidad y apertura para aprender el cómo de la enseñanza, pero habrá de advertirse que se identifican tensiones ineludibles entre sus concepciones, y referentes previos con las nuevas formas de enseñar que se pretende aprendan, sobre todo, porque la adopción de una perspectiva constructivista implica una ruptura con la visión transmisora de la enseñanza. Al parecer, se están apropiando de un nuevo discurso educativo, pero todavía no lo pueden estructurar plenamente en su práctica docente. (P. 98)

Al respecto de esta investigación cabría preguntarse, si estos argumentos constituyen un reto destacado, que lleven al docente novato a despojarse de sí mismo y de aquella educación transmisora a la cual se encuentra acostumbrado, y que sólo permite una interacción de carácter unilateral y no mutua. En consecuencia, este requiere del acompañamiento y asesoría del docente mentor representado por el director de práctica y el docente titular, para ser propiciadores y promotores de espacios de reflexión que lo inviten a construcciones sólidas de saberes aplicados asumiendo así una acción resiliente o de adaptación a las tensiones que la posmodernidad le va a imponer.

Otro reto para este profesor poco conocedor, es poder determinar la correspondencia del saber enseñar y el dominio del conocimiento, con relación a su vida profesional. Es decir, que debe ser consciente acerca de todo el conocimiento que lo rodea, sin olvidar cuáles son las fuentes principales que determinan su aprendizaje, dentro de la enseñanza misma. Para ello, Cárdenas (2010) asegura que el conocimiento profesional proviene de dos fuentes: a) el que recibe (relacionado con hechos y teorías entre otros) y b) el que construye (basado en la experiencia y el conocimiento experiencial), entonces, el docente poco avezado tiene que saber determinar de qué forma el conocimiento que tiene podrá ponerlo al servicio de la comunidad educativa, porque si olvida cómo es su configuración, entonces no podrá delimitar las características y formas del saber, negándose la posibilidad de aprender a partir de las experiencias vivenciales y teóricas, reflejadas en un contexto.

En esta línea podría decirse que este docente de inglés poco experimentado cuenta con el reto de sus imaginarios creados antes de involucrarse en la práctica docente, los cuales son visiones poco realistas y muchas veces distanciadas a gran escala de la realidad. Así, este aprendiz podrá contrastar su conjunto de escenarios ficticios y comenzará a ponerse en situaciones hipotéticas, a las que sus imaginarios lo exponen; es decir, comenzará a crear formas de responder a las situaciones presentes en el contexto educativo, sin tener en cuenta que hasta estar inmerso en una realidad concreta, es posible que existan soluciones efectivas, porque ¿Cómo se da solución a un problema que se desconoce?

Dicho trabajo de análisis y reflexión permite convocar a Korthagen (1988) quien destaca que:

> “Para evitar las visiones irrealistas que los profesores principiantes presentan en su primer contacto con la enseñanza, se les debe ofrecer la oportunidad para que reflexionen sobre la misma dentro del contexto total, como un medio para dirigir su propio crecimiento y desarrollo en la profesión de la enseñanza”. (p. 32)

El tema central que afronta este autor es relevante para esta investigación, porque centra su atención en la reflexión acerca de las diferentes situaciones con las que posiblemente se puede llegar a encontrar este aprendiz,

esta aproximación científica le evita desdibujar los escenarios de la realidad porque, al hacer esto, estaría contaminando las formas de su conocimiento y su accionar en ejercicio.

Lo que importa aquí es observar que, con la globalización y los procesos de aceleración a nivel mundial, aparece otra barrera para este profesor poco experto en el contexto colombiano. Así pues, se le exige estar seguro en cuanto a su actuar; y respecto a la experticia en la toma de decisiones de forma rápida, pero no apresurada; en otras palabras, deberá aprender a tomar decisiones concretas que respondan a los cambios acelerados y momentáneos, de forma responsable y ética.

Esto nos lleva a traer a Perrenoud (2004) quien plantea que en el contexto actual aparecen como protagonistas, la sociedad del conocimiento y la incertidumbre, propicias frente a los cambios acelerados en todos los ámbitos de la actuación humana, en donde el docente se ve obligado a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias sumamente complejas. Si bien todo lo anterior puede llegar a tener un tinte de complejidad, esto no deberá ser abordado por el docente sin resistencia alguna al cambio; por lo cual se invita a superarlo y evitar el shock de la inmersión al cual se va a estar expuesto, cuando entra en el contexto educativo.

Los anteriores conceptos se esclarecen poco a poco con Veenam (1984) quien define como elemento fundamental la formación específica considerada como otra variable para ser tenida en cuenta por este docente, en consecuencia, si no cuenta con una formación adecuada que le posibilite responder a las exigencias del contexto educativo actual, este amateur puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta, dado que al final de esta etapa, surgen múltiples tensiones entre sus ideales y la realidad.

Por otra parte, la actitud con la que el inexperto asume su contacto con el contexto educativo puede ser percibida como positiva, en el sentido de que éste se encuentra ansioso, respecto a la aplicación de cientos de ideales y formas de pensamiento, que considera servirían de apoyo en su actuar, dando cuenta de procesos transformacionales, pero por otra parte, se deriva de ello una inseguridad pedagógica, porque su ejercicio se ve limitado por el miedo que le

produce el hecho de sentir, que no cuenta con las capacidades necesarias para poder tener un desempeño adecuado. Esta inseguridad podría obstaculizar la capacidad de comunicación y de acercamiento al conocimiento, necesario para llegar a desarrollarse y proyectarse profesionalmente.

Aun cuando los recursos del profesor principiante se ven limitados por varias razones, éste tendrá que demostrar el desarrollo de habilidades propias de la creatividad, la adaptabilidad, la recursividad y la gestión, que solventará su desempeño en la escuela.

Finalmente, se presenta una necesidad innegable que apunta a que el docente novato pueda aprender de su enseñanza, de tal manera que esté en capacidad de sustraer de la práctica y del ejercicio pedagógico, elementos que le permitan fortalecer su desempeño como profesor de inglés, sin olvidar la importancia de la innovación, la reflexión, la generación y reevaluación del conocimiento, a través del cual sea posible la propuesta de nuevos procesos teóricos, que le permitan reconocerse en su nuevo rol.

2.2. UNA EXPLORACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA (CP)

2.2.1. Consideraciones

La dinámica analítico-reflexiva, de carácter teórico e incluso epistemológico, establecido hasta aquí, permite instaurar una discusión frente al tema de las comunidades académicas, Díaz (2017) precisa que están conformadas por un número de personas cuyas características intelectuales se enmarcan dentro de actividades, tanto de investigación, como de docencia, cuyo eje comunicante gira alrededor de un conocimiento determinado.

Así las cosas, este tipo de comunidad fija un objetivo específico que tiene como propósito la discusión de asuntos académicos que son de su interés, utilidad y beneficio que propende por refutar, validar, innovar o proponer otras formas de conocimiento, que sean significativas para los integrantes en el momento y el espacio, que le corresponde a su permanencia.

Hay que reconocer esta zona como diversificada, fragmentada y etérea que favorece la comprensión e interpretación de la comunidad académica,

mediante los argumentos planteados por Fidalgo (2014) quien en su poster específica que está conformada por un grupo de personas que aprenden un saber común, mediante el uso de herramientas familiares para los integrantes dentro de un entorno, que en los tiempos modernos están acompañados por dispositivos tecnológicos, que son efímeros y fugaces en la información, pero que dinamizan la comunicación.

Así las cosas, resulta destacable el aporte de este autor, al incluir otros elementos en la conformación de una comunidad académica, enfatizando la importancia del uso de herramientas y del entorno dentro del cual se desarrolla el grupo.

Lo relevante de esta cuestión es considerar la importancia del profesor como ente constitutivo de la comunidad de la escuela, tema oportuno pues es lo que nos ocupa en este estudio, en consecuencia, en lo que se refiere al docente novato, está CP facilitó un espacio que promueve la reflexión frente a su labor pedagógica, llevándolo al mismo tiempo a ser copartícipe de un grupo académico fundamental para pensamiento crítico, producto de las experiencias y conocimientos adquiridos, dentro del contexto escolar en que se encuentra inmerso.

De ahí que esta propuesta no concluye, sino que, por el contrario, deja en el aire una serie de interrogantes relevantes en una dinámica trans-disciplinaria, abierta, que resalta el trabajo colectivo promovido cuando el no versado hace parte de una intervención en una comunidad educativa, suceso fundamental para su formación, convirtiéndose en una novedosa propuesta para el momento en que estamos viviendo.

Partiendo de estos preceptos, Brunner (2011) plantea que al profesor se le debe formar para ser parte de una comunidad, circunstancia que lo obliga a abandonar su caracterización individualista predominante en otras épocas, dentro de las cuales el docente consideraba que el trabajo individual era mucho más productivo, evitando generar cualquier tipo de conexión incluso con los mismos colegas, con los cuales se convive en el marco de la escuela, esto trajo consigo la imposibilidad de reflexionar de manera conjunta la cotidianidad de la escuela, dejando también de lado, la oportunidad de interactuar dentro de una

comunidad, a la cual le aquejaban, las mismas situaciones percibidas por el docente.

Por ende, el peso específico de esta investigación se centra en posturas como las de Imbernón y otros (2011) quienes resaltan la importancia de crear una "comunidad de práctica" dentro de la cual se exponga y analice los sujetos intervinientes de la escuela desde las múltiples miradas, dando allí espacio a variadas opiniones que buscan siempre encontrar alternativas.

Bajo la mirada de una lente, cambia la perspectiva de observar las tensiones, dando un giro al ser determinadas como oportunidades, de tal manera que este nuevo abordaje indiscutiblemente transformará el conocimiento, para considerarlo bajo las teorías y los principios científicos, en esta situación el intercambio con los colegas, será clave en la socialización de experiencias compartidas.

Entonces, se puede ver cómo se resalta la necesidad de poner en común aquellos conocimientos producto del contacto con la realidad ofrecida por la escuela, de tal manera que, una vez expuestos con otros colegas, se amplía el conocimiento, con el ofrecimiento de aportes e ideas, a partir de la interlocución y las experiencias con otros.

Estas relaciones orientan las posturas de Bozu e Imbernón (2009) quienes reconocen como a través de una comunidad de práctica es posible generar un renovado conocimiento producto de las experiencias vividas dentro de la práctica docente, de tal manera que una vez se puedan compartir entre los grupos que hacen parte de la comunidad, este conocimiento se convierte en un hábito participativo.

Estos acercamientos epistemológicos permiten proponer una controversia acerca de la función de una comunidad académica, evidenciando en este estudio que la complejidad de sus funciones y su razón de ser es amplia, lo cual determina la validez de su existencia y la razón de ser de este estudio, mostrando la fuerza que ha tomado en los últimos tiempos, esto también deja ver la necesidad de tener una serie de protocolos y condiciones para su desarrollo, creación y existencia, especialmente por los distintos actores que la conforman.

Estudiar estas nuevas formas y dinámicas de la comunidad de práctica, dejan percibir la importancia de contar con un objetivo para su organización, el cual debe quedar claramente definido desde su origen, con el propósito de agrupar a los miembros que pertenecen a una comunidad en torno a un bien común, con el cual se identifiquen sus integrantes.

Tal situación denota la pertinencia de su existencia en la escuela, con la que se pudo visibilizar el alcance de la trayectoria del trabajo en equipo, por parte de los diferentes actores novatos que integraron el grupo en la comunidad docente, basada en una interacción que revalidó algunas conductas o acciones que se ajustaron a las nuevas dinámicas de la escuela. que dieron oportunidad y visibilizaron las voces tanto de los profesores poco avezados y los expertos, con miras a trabajar en equipo y ser escuchados en condición de ser un par académico, porque solo así se propició una relación recíproca entre ellos.

De aquí vale la pena resaltar, que en la comunidad académica creada en este estudio se evidenció lo indispensable de este tipo de trabajo, por los aportes de los diversos miembros, porque comprobaron el mejoramiento del nivel de formación de sus integrantes y se notó un aporte conjunto y un empoderamiento de su rol, por esto se podría afirmar que se alcanzó el propósito académico en esta investigación.

Estas consideraciones permitieron reconocer que los miembros de la comunidad de práctica ejercieron de diferente forma un grado de influencia entre quienes la conformaron, destacando la importancia de tener un alto grado de responsabilidad frente a sus comentarios, así como con sus acciones dentro de la comunidad, mediada por el apoyo y la pertinencia de sus comentarios, lo cual quedó plasmado en el trabajo colaborativo y de camaradería suscitado en dicha experiencia.

Así las cosas, el aporte transdisciplinar de este estudio determina que una comunidad es un grupo de personas que interactúan en la discusión de unas temáticas comunes de su interés, con el propósito de enriquecer su conocimiento, generando nuevos saberes basados en la reflexión y en sus propias vivencias, de tal manera que su proceso de interacción resulta enriquecedor para quienes

hacen parte del grupo, desde el núcleo común al cual pertenecen y se manifiesta constantemente.

De otro lado, se resalta la pertinencia y el valor agregado de una comunidad de práctica al interior de la escuela, por las semillas y los aires que traen en cuanto a los conocimientos y las teorías, pero se evidencia el requerimiento de una mirada amplia y flexible por parte de la escuela misma y de sus integrantes.

Acercarse a este impacto conceptual y reflexivo permite decir que mientras las instituciones educativas se nieguen a ver estas posibilidades, se puede estar seguro que esta nueva forma de abordar la problemática de la educación con los practicantes, podrá generar grandes aportes con el paso del tiempo, pero por el momento en algunos casos, lo único que se puede hacer es dejar evidenciada esta experiencia a través de un libro, que con seguridad se convertirá en un valioso aporte para los mentores y los docentes inexpertos.

Por último, es necesario insistir en el apoyo y la promoción de este tipo de trabajo por ser bastante fructífero, útil e impactante en las instituciones educativas y en los docentes novatos.

2.2.2. DEFINICIÓN DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA

A partir de las premisas teórico-conceptuales, orientadas en este capítulo, cabe anotar que la dimensión de las comunidades de prácticas en el contexto de la escuela cobra una resignificación, de allí la necesidad de comenzar por definirla. Para ello se acude a Wenger (2001) quien las considera como unos grupos sociales que “comparten un interés común y se constituyen, con el fin de desarrollar un conocimiento especializado con aprendizajes basados en experiencias prácticas.” (p. 3)

En otras palabras, hace referencia a las agrupaciones cuyo objetivo académico gira en torno a temáticas surgidas a partir de la mirada investigadora, adoptada por los inexpertos cuando aborda su práctica docente, siendo esta situación el eje de este documento.

Por tal motivo, los caminos y constructos teóricos explorados hasta aquí, conducen a señalar como lo afirma este autor, que estos participantes tienen diferentes habilidades y experiencias, que convergieron en un mismo punto de acuerdo a quien proponía las temáticas (profesor director de la práctica) y a las tensiones detectadas por los jóvenes, cuyo propósito se centró en la búsqueda de alternativas de solución, este hecho suscitó un proceso colaborativo y comunitario, donde las diferencias y desavenencias pasaron a un segundo plano, siendo esta actitud asertiva y proactiva por permitir subsanar sus dificultades, para en cambio fortalecer el carácter propositivo que dio luces a sus conocimientos, a nivel personal y grupal.

Esta brevísima exposición basta para comprender que estás características se ajustan a la descripción del grupo de participantes de esta investigación, porque sus habilidades y experiencias pedagógicas fueron diferentes, caracterizada por mantener una participación activa dentro del grupo, y una copiosa contribución, posibilitando soluciones a las problemáticas detectadas, basadas en las experiencias vividas dentro del desarrollo de su práctica docente, con lo cual se pudo constatar conocimientos enriquecedores, en su formación docente y personal.

Importa dejar sentado, la necesidad de generar un principio de observación y caracterización que le permita a los integrantes de la comunidad de práctica identificar un propósito que responda a un interés común, el cual debe direccionarse hacia la búsqueda de alternativas viables, prácticas y acertadas, que le permitan resolver las incertidumbres surgidas con la interacción con los jóvenes en la escuela, durante el tiempo de su práctica.

Adicionalmente, a partir de este trabajo, se abre un abanico de valores que son igualmente importantes para el amateur, dentro de las cuales se resalta su responsabilidad, disciplina y compromiso cuando hace intervenciones dentro de la comunidad, brindando soluciones auténticas y mediadas por principios teóricos, con los cuales se fortalece su desempeño pedagógico, así como el de su grupo de trabajo, en el contexto de la práctica docente.

Finalmente, estará por demás traer a colación la identificación permanente de problemáticas comunes entre los grupos de práctica docente,

hecho que requiere la generación de espacios de intercambio de opinión, dentro de los cuales sea posible el reconocimiento y la identificación de estas dificultades, las cuales en algunas ocasiones se presentan de manera sistemática y continua, promoviendo un interés notable por participar, especialmente cuando se tratan temas de su interés y de su realidad pedagógica.

2.2.3. REQUERIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE UNA COMUNIDAD

Teniendo en cuenta que la escuela se concibe como un nicho propiciador de una comunidad de práctica, es menester reflexionar acerca de estas dinámicas para entender y explicar sus formas de organización, con este propósito se acudió a García (2002) quien esboza la necesidad de tener en cuenta los siguientes requerimientos, indispensables en su conformación:

Primero, toda institución que da cabida a un grupo de practicante necesariamente está ofreciendo un espacio propiciador de cambios y, por lo tanto, debe convertirse en un facilitador de transformaciones, indicando que sus integrantes son de mente abierta y, por consiguiente, deben estar dispuesto a las iniciativas de la comunidad académica naciente de esta experiencia.

Segundo, hay que considerar que las universidades con facultades de educación deben contemplar nuevas apuestas de modelos facilitadores de la organización de una comunidad académica.

Tercero, las instituciones que pretendan mejorar su calidad y con el propósito de implementar procesos de innovación requieren ser promotores de las comunidades, facilitando el uso de herramientas tecnológicas que apoyen especialmente el desarrollo de la clases, donde se involucran a los practicantes que en muchos casos se muestran deseos de poner en uso aquellas equipos que conocen, pero que ven frustrados sus propósitos, por la imposibilidad de usarlos en el contexto escolar, especialmente en las instituciones oficiales, por múltiples razones y circunstancias, ajenas a su alcance.

Cuarto, ante esta nueva circunstancia mediática es necesario establecer una participación por parte de los integrantes neófitos en igualdad de condiciones, de tal manera que se instauran criterios de participación, equidad y

respeto por las diferencias, donde no haya más cabida que para el conocimiento académico, bajo los ojos de los directamente implicados, siendo esta una forma innovadora de romper esquemas tradicionales en las instituciones educativas.

Es absolutamente cierto y fundamental resaltar que este tipo de organización enfatiza, se apoya y pone en práctica el trabajo colaborativo, lo cual requiere de una participación activa, constante, permanente, comprometida y argumentada por parte de sus participantes.

Todas las anteriores consideraciones formulan una serie de requerimientos fundamentales para la puesta en marcha de la comunidad académica, también es necesario entrar a considerar el sentido de responsabilidad y disciplina que deben asumir quienes la conforman, especialmente porque tienen que dar cuenta de los aportes teóricos con los que deben nutrir al grupo, aspecto primordial y fundamental para el fortalecimiento del conocimiento generado mediante las intervenciones de sus congregados, pues a lo largo de esta experiencia logran ser consciente del gran papel que juega cada uno de ellos, y del perjuicio que puede ocasionar en caso de no estar completamente involucrados con la comunidad, entonces una actitud displicente podría acarrear consecuencias muy marcadas, para el desarrollo del grupo.

En síntesis, en la comunidad académica las personas interactúan dentro de un espacio que puede ser físico o no, con una idea clara relacionada en este caso con la búsqueda o la generación del conocimiento, mediante la concertación o el apoyo de sus integrantes quienes deberán estar siempre dispuestos en la actitud de compartir sus experiencias, expectativas, dudas y consejos alrededor de una temática de interés común para ellos, que genere una discusión acerca de un tema, muchas veces nuevo para ellos, esta investigación aflora en sus participantes unas condiciones entre las que se destaca la solidaridad y la participación incondicional para apoyar a los aportantes.

2.2.4. OPORTUNIDADES BRINDADAS POR UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Las nuevas dinámicas del mundo actual exigen otras maneras de constituir las comunidades de práctica, en el intento de ofrecer múltiples ventajas

académicas, conceptuales y organizacionales que fortalecen a este nuevo docente, destacándose las siguientes:

Primero, facilitan los procesos de cooperación e interacción entre los miembros que pertenezcan al grupo, fortaleciendo, ampliando y enriqueciendo el conocimiento que se tiene mediante el intercambio de saberes, poniendo en diálogo los dominios que posee con los brindados mediante la interacción en el grupo, que luego, es mediado por los momentos de reflexión y análisis de quienes lo integran.

Segundo, con el fortalecimiento de la comunidad, se advierte que sus miembros enriquecen su desempeño como docentes a lo largo de su práctica, por el flujo de ideas que se dan entre los colegas, así como entre los que hacen parte de la comunidad educativa, dándose allí la oportunidad de ser escuchados y al mismo tiempo se da la dinámica para ajustar, crear o innovar un nuevo conocimiento, producto de las reflexiones y críticas al interior del grupo.

Tercero, la mediación e interacción entre quienes pertenecen a una comunidad se fundamenta en el diálogo sobre el contexto donde desarrolla su ejercicio pedagógico, hecho que trae muchos beneficios especialmente para el contexto escolar, el cual recibirá de manera directa las acciones producto de la reflexión hecha en conjunto, acerca de las inquietudes propiciadas por los integrantes de la comunidad, los cuales para este caso, son profesores poco versados, de tal modo, que sus intervenciones, son producto del contacto que tengan con la escuela.

Cuarto, el diálogo académico debe ser abierto, respetuoso, argumentado y sin ningún tipo de restricción o discriminación, de tal manera que la participación sea natural y espontánea, esto con el propósito que sus aportes o intervenciones permitan razonar y tomar decisiones en los aspectos concernientes con la escuela, producto de la reflexión y las inquietudes de los concurrentes.

Quinto, la agrupación de un número importante de personas, cuyo objetivo intelectual gira alrededor de una temática de su interés, sirviendo como principio fundamental de la comunidad de práctica, con el propósito de adelantar

tareas de investigación, docencia o aprendizaje, mediante el uso de diferentes formas de comunicación, las cuales han sido facilitadas por la tecnología, que rompen con la presencialidad y contacto directo con los miembros, posibilitando una participación copiosa y unas intervenciones más fluidas para esta joven comunidad académica, en ese sentido, se ratifica la gran ventaja al utilizar la herramientas del blog digital, el cual en esta investigación, fue propiciador de otros modos de adquisición de conocimiento académico.

Al respecto conviene agregar que se resalta la incidencia del diálogo entre quienes conformaban el grupo, así como las entidades a las cuales representaban, especialmente por la facilidad de la comunicación, que nutrió el debate generando imaginarios que resultaron útiles y pertinentes, para este aprendiz.

Al llegar a este punto, vale la pena resaltar la necesidad de promover este tipo de discusiones y de participación, en las comunidades académicas de docentes en formación, como en esta investigación realizada al interior de la práctica docente, propiciadora del intercambio de ideas, democráticas y participativas que llevan a generar nuevos acuerdos y posturas, frente a las problemáticas planteadas por quienes pertenecen a la comunidad educativa. Al respecto, Fidalgo (2014) en su poster determina que “la pedagogía ortodoxa debe dar paso a pedagogías más estimulantes, que permitan a los estudiantes aprender a través de la implicación activa en sus comunidades, adquiriendo conocimientos con la práctica.”

Por último, se ventila la necesidad de generar otras formas de comunicación educativa basada en el diálogo abierto, franco, concertado y argumentado en las cuales sea posible plantear nuevos modos de aprendizaje, fundados en la implementación de un pensamiento crítico, reflexivo y participativo, donde exista la apertura a diferentes opiniones y a la puesta en común de diversas puntos de vista, promotores del análisis de las tensiones bosquejadas por quienes pertenecen a este grupo, entonces, únicamente cuando se tengan en cuenta estas consideraciones, se contará con las condiciones y criterios requeridos para impulsar otras aristas, en el campo de la educación del docente neófito.

2.2.5. DEFINICIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA

Para analizar las comunidades virtuales y lo que ocurre en ellas, se hace imprescindible abordarlos desde una mirada abierta y flexible, lejos de toda posibilidad de certeza, el concepto de comunidades de práctica, representado de ahora en adelante en la sigla (CoP) tiene sus orígenes en el trabajo de Lave y Wenger (1991) y en la teoría del aprendizaje social de Wenger (1998) con ascensiones del aprendizaje como un proceso activo y social mediado por la interacción. El término básicamente se refiere a los grupos de personas reunidas alrededor de un objetivo común, el cual está usualmente enfocado en compartir prácticas profesionales. (Wenger et al, 2002).

Una vez emergen las nuevas formas de enseñanza basadas en el uso de las TIC's y con el surgimiento de las herramientas colaborativas virtuales (Ardichvili, 2008), el término comunidad de práctica virtual (CoPV) empezó a ganar atención en escenarios de intercambio de información y aprendizaje colectivo, Bostancıoğlu (2016) declara que "Una comunidad de práctica virtual (CoPV) es un grupo de personas que están reunidas por un interés compartido y con el objetivo de profundizar su comprensión de un área del conocimiento con interacciones regulares facilitadas por el uso de herramientas de comunicación mediadas por computador" (p. 20).

Como bien se anota aquí, en el contexto educativo surgen nuevos escenarios que han creado la necesidad de promover ejercicios de interacción utilizando y descubriendo el funcionamiento de la multiplicidad de estas novedosas herramientas, facilitadoras de los procesos de comunicación, las cuales a su vez han propuesto distintos abordajes a las relaciones dadas dentro de los grupos de la academia y de manera particular a CoVP. La conceptualización semiótica de los CoVP nos lleva a acudir a Zhu y Baylen (2005) citado por Ming, Hall, Murugaiah & Azman (2011) por destacar que "las comunidades son espacios virtuales donde los miembros se conocen, intercambian experiencias y trabajan colaborativamente, para crear un espíritu de comunidad" (p. 90), hecho ratificado en esta investigación cuando la actitud de los integrantes de la CoVP, a pesar de la virtualidad, superaron obstáculos personales para construir un espíritu de camaradería que enriqueció la perspectiva académica, fin esencial de su origen.

Para los fines de este argumento, se añade que las comunidades virtuales de práctica también se pueden entender como espacios temporales de interacción y mediación, donde un grupo de profesionales con intereses afines reflexionan sobre su práctica profesional, apoyándose conjuntamente para construir alternativas conjuntas que les proporcionen diversas miradas para desarrollar y mejorar, su práctica con el propósito de lograr un alto grado de calidad en su desempeño. (Instituto Cervantes, 2018)

Un aspecto importante en este campo es la función de la CoVP, por ser valiosa para las personas novatas que la conforman, al permitirles aprender del trabajo de otro, proporcionando en este caso un conocimiento mediado por la virtualidad, sobre temas similares; de este modo, podría argumentarse que una comunidad virtual práctica se debe utilizar con el propósito de generar espacios que promuevan el fortalecimiento y su experticia, cuando detectan situaciones de impacto en la escuela que requieren respuestas inmediatas y eficaces.

Parece perfectamente claro que la CoVP por estar constituidas bajo el significado colectivo y el compromiso mutuo, comparten, además de conocimiento e información, un sentido conjunto de responsabilidad, con un compromiso de apropiación, y beneficio mutuo, desarrollándose así un ambiente colaborativo, solidario y estratégico donde compañeros experimentados y menos experimentados interactúan, sin importar su distancia geográfica y temporal sincrónica y asincrónica, que son afines en sus preocupaciones o pasiones, encaminados hacia un mismo propósito y objeto de estudio que este caso se enmarca en la práctica docente, con miras a definir la búsqueda de estrategias para fortalecerla.

Un paso importante en la ampliación de este campo se relaciona con los beneficios de las comunidades virtuales de práctica, Cook y Sabah (2009) exponen que pueden convertirse en mecanismos efectivos para balancear teoría y práctica, porque ayudan a los participantes con información de experiencias actuales mediatizando la brecha existente en estos dos campos del saber del docente de inglés, que han permanecido distantes en nuestro contexto educativo colombiano.

Se asume entonces que son trascendentales porque dan sentido de identidad a los implicados en este caso la CoVP alberga muchas dudas, inquietudes y cuestionamientos que usualmente mantenían reservados para sí, de ahí la trascendencia de esta resignificación de trabajo en equipo con una tendencia investigativa, no solo abordar temas cotidianos de los estudiantes sino que trasciende más allá hacia la ciencia y la investigación, averiguando por qué y para qué y cómo hacerlo, con lo que se evidencia que entre todo es más fácil, llevadero y fructífero, con lo cual se evidencia el éxito de esta experiencia

De lo que no hay duda es que se sugiere, que la participación en comunidades virtuales de prácticas ayudan a los debutantes de inglés a reflejar activamente su área de conocimiento de trabajo brindándoles herramienta y fortaleza emocional en esta etapa; además, como la reflexión ocurre en una comunidad virtual colectiva, al interior sus integrantes a pesar de ser solitarios e individuales, el trabajo hecho al interior de la CoVP requieren del desarrollo de otras maneras de cooperación, lo que necesariamente les exige establecer relaciones interpersonales (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, y Simons, 2012).

De este modo, las metas, proyectos y prácticas de los participantes en una CoVP mejoran la investigación colaborativa, el empoderamiento y el liderazgo y la autoestima de sus integrantes, agregando que las incorporaciones de las TICs se convierten en herramientas poderosas para el desarrollo profesional de estos novatos y posiblemente la efectividad de sus propuestas mejoraran la calidad de la calidad en el futuro.

Por último, Este estudio arroja importantes cuestiones relacionadas con la visibilización de los integrantes de la CoVP , que comienzan a valorar los recursos de su comunidad, porque brindan alternativas frente a las conflictos detectados en su ejercicio práctico, lo novedoso de esta situación es que comienza a valerse de fuentes científico-teórico revalidando la multiplicidad de información que agobia en esta era de la globalización, llevándolo a ser un rastreador de teóricos relevantes para su quehacer, los cuales le darán luz para vislumbrar el mejor camino para encontrar respuestas que se fundamenten en lo teórico y racional fortaleciéndose con el sentido común en este espacio académico. En palabras de Giraldo y Atehortúa (2010)

> "Las CoVP se presentan como una estrategia de GC, que permite la integración, la comprensión, el compromiso mutuo y el repertorio mancomunado de recursos intangibles, que es el resultado de una práctica educativa que comparten experiencias y sus conocimientos, desde la conformación espontánea de dicha comunidad." (p.144)

Este autor proporciona evidencia persuasiva, indicando que la CoVP se fortalecen cuando se orientan por principios colaborativos que buscan el compartir conocimiento desde los intereses comunes de los participantes inmersos en la comunidad. De ahí que cobren fuerza si son flexibles y dinámicas y potenciadas, a partir de la interacción entre pares.

2.2.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA

Las tecnologías emergentes y su rol en los entornos de enseñanza del inglés han traído varias oportunidades para generar conocimiento basado en las formas alternativas de interacción e intercambio de información. Muchas de las herramientas dadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) pueden ser usadas por los profesores en formación como una fuente para reflexionar sobre su ejercicio docente y sus prácticas de enseñanza efectivas.

En este sentido, las comunidades de práctica virtual han estado ganando atención como ambientes en línea donde los participantes comparten, diseminan conocimiento y aprenden colaborativamente de otros. (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Se entiende como comunidad de práctica a "grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado". Donde "colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina" (Wenger 2005 p.11).

Una comunidad de práctica es vista como un grupo de personas que se reúnen con el propósito de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, compartir sus fuerzas para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializada (Wenger, 2000). Es decir, las comunidades son creadas bajo

el deseo y propósito de aprender de las prácticas de otros a través de la interacción y colaboración. Por lo tanto, están establecidas bajo sus propios objetivos y reglas y se tornan sostenibles gracias al intercambio de fragmentos de conocimiento sobre un tema común de conversación. De acuerdo con lo anterior, usar comunidades virtuales de práctica como un medio para aprender sobre el ejercicio de enseñanza en formación, a través del acto de compartir experiencias y prácticas, constituye una estrategia efectiva para promover no solo el desarrollo profesional sino también una reflexión profunda del ejercicio pedagógico de los docentes en formación.

Por consiguiente, parece preciso plantear la discusión sobre el diseño y evaluación de las comunidades virtuales de práctica como una herramienta para futuros maestros para reflexionar sobre sus propias prácticas, mejorar el aprendizaje al interactuar y socializar con pares comprometidos en una comunidad. Allí la relevancia de explorar estas formas de interacción de medios y sus resultados en las prácticas reflexivas de los maestros en formación. Considerando la importancia de incorporar espacios virtuales como estrategias que ellos pueden usar para reflexionar sobre sus prácticas mientras comparten información con otros y basados en la necesidad de documentar esas reflexiones; una comunidad virtual de práctica fue diseñada e implementada por dos grupos de maestros en formación de dos universidades colombianas

La comunidad virtual de docentes en formación fue construida con el propósito de expresar pensamientos, percepciones, intereses comunes y experiencias sobre enseñanza en diferentes ambientes escolares colombianos y para analizar sus consideraciones como una fuente de discusión, así como también para el aprendizaje colectivo, desarrollo de la gestión del conocimiento y el mejoramiento de sus propias prácticas. Las comunidades virtuales de práctica fomentan la enseñanza reflexiva ya que ellas permiten a los profesores en formación analizar y evaluar su experiencia pedagógica. Igualmente, esto crece de forma gradual en escenarios en línea donde los participantes crean consciencia sobre los desafíos y beneficios de enseñar inglés y abrir sus mentes a la transformación de sus clases y metodologías (Olaya, 2018).

De allí la necesidad de gestionar el uso de un recurso tecnológico virtual, en este caso el BLOG, con el propósito que se convirtiera en un espacio virtual que brinda la posibilidad de interactuar y comunicarse de manera efectiva y

directa. La creación de una comunidad de práctica facilita la unión, integración y alineación de procesos de gestión del conocimiento.

Fue necesario entonces que en el espacio de la práctica docente se generarán otras vías de interacción que propiciaron la puesta en común de diferentes temáticas a las cuales se ven enfrentado los estudiantes que se encuentran inmersos, dentro de esta experiencia. Para llevar a cabo la comunidad virtual de práctica y presentar ideas sobre las prácticas de enseñanza reflexiva de los maestros en formación, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el diseño y la gestión de una comunidad virtual de práctica contribuye al desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas en los docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas?

Para alcanzar el objetivo propuesto, el cual fue: analizar la incidencia del diseño y gestión de una comunidad virtual de práctica en el desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas en los docentes de inglés en formación de dos universidades colombianas; la comunidad virtual articuló a sus participantes con las temáticas posteadas por medio de la herramienta virtual BLOGGER dentro de los cuales los docentes en formación pudieron dar a conocer las diferentes temáticas e inquietudes surgidas a partir del contacto que tiene con la escuela, la cual les ofrece una perspectiva distinta, a la tenida hasta ese momento dentro de su proceso de formación, el cual ha estado acompañado la mayoría de veces por una alta influencia de conceptos teóricos, los cuales en algunos casos resulta ser contradictorios, especialmente con los encuentran inmersos dentro del contexto real de la escuela.

Este proyecto se justificó por la necesidad de promover una actividad pedagógica basada en una comunicación virtual y en el fomento de posturas crítico reflexivas sobre la práctica pedagógica, habilidades para la toma de decisiones y la generación de redes de conocimiento desde el uso y apropiación de las comunidades virtuales de práctica.

2.3. ENSEÑANZA REFLEXIVA

A lo largo de la historia la enseñanza ha tenido múltiples giros actúa determinados por las particulares de los contextos donde se han dado, y el

concepto que aquí a determinar se relaciona con la enseñanza reflexiva, movimiento que busca dar respuestas a los vacíos identificados en los diversos modelos de formación de docentes y en la variada gama de instituciones tanto públicas, como privadas que intentan establecer dinámicas particulares que sean cercanas a las realidades educativas.

En esta corriente, entonces se pretende resaltar el reconocimiento de la singularidad de los seres humanos en el campo educativo, rompiendo con paradigmas tradicionales anquilosados e institucionalizados en las diferentes sociedades ya sean establecidos por los rangos sociales, económicos o por el cambio tecnológico, convirtiéndose en factores impactantes y determinantes de los espacios educativos.

Considerando lo anterior es necesario reflexionar sobre la formación de los docentes, ante estas nuevas aristas sociales presentadas en los contextos de la actualidad, de tal manera que puedan ser formados para ser creativos, líderes y resilientes ante las adversidades que se perfilan en las futuras generaciones.

Al respecto Kumaravadivelu (2006) considera que las apuestas metodológicas previas al momento actual poco han considerado estas circunstancias. En tal sentido, es necesario generar espacios para que el docente a través de esta nueva manera de escucharse, afiance su capacidad de descubrir sus propias teorías basado en sus experiencias, especialmente cuando entra en contacto con la escuela, implicando necesariamente tener en cuenta los principios teóricos enmarcados en consideraciones de autores destacados en el campo de la educación, que lamentablemente a pesar de que en un momento dado de la historia fueron importantes y de impacto, dadas las condiciones actuales sus principios se quedan cortos, frente a las realidades vividas en las circunstancias del salón de clase del momento, además, es de reconocer lamentablemente nuestra tendencia a considerar únicamente la mirada de otros académicos y no de nosotros mismos, por el contrario lamentablemente, tenemos la tendencia de desmeritar lo que nosotros o algunos colegas se atreven a teorizar o proponer a partir de sus vivencias, este sea el momento de abrir las puertas y resaltar el trabajo minucioso, detallado y disciplinar de estos autores invisibles que enfrentan la realidad cada día y que la sociedad institucional está en deuda para tomar en cuenta sus aportes, es por ello que la enseñanza reflexiva aquí metafóricamente

podría ser la llave de esta gama y variedad de pensamientos que intentan dar respuesta a los hechos enmarcados en la acción educativa.

Este autor Kumaravadivelu et. Al, (2006) considera que cuando al docente se le da la posibilidad de plantear suposiciones, al mismo tiempo "se le empodera en el crecimiento y desarrollo de sus propias teorías proyectándose en la práctica y viceversa," (p. 162), así, la acción docente adquiere un nuevo matiz, para entrar a involucrarse en un proceso cíclico, dentro del cual el profesor analiza la teoría, la pone en práctica y posteriormente la estudia a la luz de otras teorías, impulsandolo a la vez, a generar sus propios conceptos.

Indiscutiblemente la trascendencia que tiene esta innovadora propuesta enmarcada en la enseñanza reflexiva que ha llevado al docente a cuestionarse sobre su acción de enseñar, y muchas veces de manera inconsciente o tal vez por temor, este no se atrevía a plantear sus propias teorías, y mucho menos a aplicarlas dentro del contexto del aula de clase, o porque en algunos casos es más importante el saber hacer docente, dejando de lado el alcance de los aspectos teóricos, implícitos en su accionar pedagógico y que cobran importancia porque un hacer pedagógico, acompañado de la teoría, dan lugar a la investigación científica hecha desde los mismo docentes para sus colegas, proponiendo resultado producto de sus reflexiones que fortalecen y enriquecen la escuela y no aquella investigación hecha desde agentes externos a la escuela, desconocedores de la realidad que los circunda.

Todo este cúmulo de dudas e inquietudes que rebasan las expectativas de los docentes novatos tiene asidero en el contexto de la enseñanza reflexiva, por dar cabida a las ideas perturbadoras de la actividad llevada a la práctica de estos jóvenes novatos en el marco de la escuela, sin embargo, también se abre la puerta a la capacidad de ser reflexivo, especialmente cuando ellos se inician en el oficio de ser docente, atreviéndose a impulsar y promover acciones, aun cuando corra el riesgo de cometer errores, lo importante, entonces es que sea consciente de la forma de mejorarlos, situación que se logra cuando este ejercicio está mediado por su capacidad de ser analítico y reflexivo.

Considerando estas nuevas formas de construcción, percepción y dinámica del conocimiento es importante acercarse a la definición de las prácticas de enseñanza reflexiva, Zalipour (2015) precisa que ellas encajan

en aquellos profesores que están dispuestos a pensar sobre sus prácticas docentes, para lo cual deben estar prestos a encaminarse en acción. (p. 4). En este sentido, no será un simple ejecutor de acciones sino por el contrario deberá ser un propositivo de cambios, que esté dispuesto a implementar, articulando las ideas y propuestas enmarcadas en la reflexión y discusión de tal manera que su accionar pedagógico tengo nuevo sentido propósito que conlleve a cambios sustanciales en sus modos de proceder en el aula.

Hay mucho que decir sobre este tema, Schön (1983) explica que la enseñanza reflexiva es un proceso permanente, donde los profesores en un rol de aprendices reconocen el conocimiento que viene de otros colegas para mejorar su propia práctica, desde esta perspectiva se formulan nuevas alternativas que lleven a reconsiderar las actuaciones de los actores intervinientes en el contexto escolar, considerándolos con otro significado. dentro del cual se observa al docente de manera distinta, dándole la voz para permitirle una participación constante y una apropiación de su actividad pedagógica, siendo importante su disposición para generar y emprender acciones, que van más allá del pensamiento, llevándolos a ser aplicadas con sus estudiantes, de tal manera que esta formulación de la enseñanza reflexiva, se convierte en una oportunidad de fortalecimiento para su proceso de aprendizaje de ser docente.

El hecho de proyectar la educación con esta visión, lleva a tener en cuenta que la reflexión implica el uso y la apropiación de diferentes estrategias individuales, además del conocimiento disciplinario y los principios didácticos; partiendo de estos preceptos, esta enseñanza requiere de unos maestros con capacidad para analizar y cuestionar lo que ocurre en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje donde están inmersos.

Entonces desde lo configurado en la escuela, y de manera particular en las situaciones vividas por los profesores inexpertos, se resalta la importancia de implementar acciones como la autoevaluación, la cual se sugiere debe ser aplicada en unas circunstancias de camaradería, para convertirse en promotoras del compartir experiencias a la luz de la reflexión, basados en el acompañamiento, el consejo y la ayuda especialmente del profesor tutor y titular de la práctica, considerando que estas acciones son generadoras del desempeño eficaz de estos poco conocedores, pero que cuando se cuenta con estos espacios de reflexión es posible evaluar, estudiar y tener en cuenta aquellas teorías producto

de sus cavilaciones, que seguramente los llevará a proyectar innovaciones y cambios.

Para acceder a este campo de la práctica reflexiva y entender sus alcances, es preciso contemplar que la reflexión exige una organización sistemática de las experiencias de enseñanza, esto quiere decir que los docentes regularmente conservan reportes de las situaciones significativas, historias y eventos, a través de diferentes herramientas de observación, para crear una interpretación significativa, del acto de educar.

Para tal fin, se precisa el uso de diferentes instrumentos facilitadores del proceso reflexión, que ayuden a registrar y entender todos aquellos aspectos tanto externos como internos, de los cuales muchas veces no se es consciente sobre su existencia, en tal sentido al ser aplicados dentro del contexto escolar, permiten la recepción de los mismos, llevándolos, a que el docente entre en diálogo con esos elementos, compartiendo ideas y problemáticas, que a simple vista no son reconocidas, ni identificadas.

Este tipo de instrumentos como los blogs, las diarios de clase, de observación y los grupos de discusión, permiten el registro de los diferentes sucesos detectados dentro del contexto de la escuela, pero lo más importante es la oportunidad que ofrecen para llevar a la acción estas consideraciones contempladas dentro de la reflexión, en este sentido, las percepciones y opiniones plasmadas por el practicante, posibilitan el reconocimiento de los aspectos acertados o erróneos sobre su accionar en la práctica docente.

Sin embargo, es pertinente resaltar que la enseñanza reflexiva puede ser particularmente desafiante, si los profesores recién iniciados no están preparados para examinarse a sí mismos, en el interés de pretender alcanzar un mejoramiento permanente en su actividad pedagógica trazadora de metas satisfactorias en su formación docente, porque una acción reflexiva significa un compromiso y un deseo de transformar las prácticas docentes, de estos inexpertos.

Tal proceso de constitución de las subjetividades contemporáneas deja ver el alcance de la enseñanza reflexiva, Bartlett (1990) sugiere que ella beneficia las prácticas docentes, contribuyendo al mejoramiento de las metas

educacionales más amplias en términos de qué, cómo, y porqué de un proceso educativo. Precisamente, hacer preguntas qué y por qué da cierto dinamismo y seguridad sobre la enseñanza individual, dando un valor agregado a la autonomía, la responsabilidad y la transformación en el trabajo de los profesores.

Los textos de Lieberman y Miller (2000) se consideran de gran importancia para la presente investigación porque determinan que la práctica de la enseñanza e investigación reflexiva, permiten obtener un conocimiento personal y profesional que impacta positivamente el aprendizaje y la enseñanza del profesor novato.

Este estudio presenta detalladamente las particularidades referentes a la reflexión que implica un examen crítico y permanente sobre la acción del amateur. En ese sentido, podría decirse, que las prácticas docentes reflexivas involucran el pensamiento crítico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y d la observación proporcionada por el estudiante novato, por el director de práctica y el docente titular que representa la escuela y la autoevaluación.

Luego comparte estas apreciaciones con su grupo en un blog donde cada uno de ellos en un tiempo asincrónico reflexiona, valora y cuestiona sobre los asuntos posteados por los compañeros, con la idea de llegar a una enseñanza efectiva y exitosa que garantice el mejoramiento de las fallas y errores si los hubo por parte de los estudiantes practicantes para conducirlos a la concientización y autocorrección.

Una vez contextualizada esta situación se aborda a Mathew (2012) quien apoya este planteamiento, concibiendo a la enseñanza reflexiva como un examen crítico de las prácticas docentes, mayormente enriquecida por la manera en que se autoevalúan, porque este proceso requiere una profunda comprensión de cómo los profesores de inglés no experimentados enseñan y tratan de encontrar razones de su accionar docente.

En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre los problemas que enfrentan en sus salones de práctica, identificando los posibles mecanismos para resolverlos. Además, el problema particular que ellos podrían enfrentar debe ser resuelto por la recolección de información teórica o metodológica que le permita encontrar herramientas para fortalecerlo o

mejorarlo. Para resolverlos, los principiantes toman experiencias de sus propias creencias y percepciones de valores personales para actuar en la enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se requiere de la necesidad de compartir los resultados con pares, para que haya discusiones y diferentes perspectivas sobre el reto encontrado en el salón de clases.

Así pues, Dewey (1933) plantea que los docentes que reflexionan constantemente tienen la posibilidad de hacer cambios en sus clases y se verán involucrados en las tensiones naturales de la escuela porque ellos aterrizan a la realidad desde el momento en que pisan el terreno del contexto educativo de forma más amplia y allí empiezan a preocuparse por una enseñanza y aprendizaje efectivos.

2.3.1. OPORTUNIDADES DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Una vez evidenciada la pertinencia e innovación de la enseñanza reflexiva como espacio de interconexión y comunicación de personas afines al oficio de la docencia, se debe aclarar que para llegar a esta experiencia fue necesario valorar las bondades de este tipo de enseñanza, por permitir generar lazos entre las prácticas docentes y los procesos de reflexión por parte de este docente recién iniciado, llevándolos a establecer procesos de pensamiento y deliberación, frente a la complejidad de este espacio en la escuela. Hall y Simeral, 2015; York-Barr, Somers, Ghere, y Montie, 2006).

Por otro lado, la reflexión se asocia con las habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo personal, razón por la cual fomenta el impulso de tendencias y criterios frente al ejercicio que empieza a ser parte de su estilo de vida y de su desarrollo integral, (York-Barr et al., 2006) pretendiendo alcanzar de esta manera, un mejor desempeño profesional, en el marco de la práctica docente.

La tendencia relacionada con la enseñanza reflexivo en el ámbito de la formación de los docentes de inglés privilegia temas relacionados con la optimización del desempeño de los estudiantes a cargo del practicante, por permitirle proponer nuevas estrategias de enseñanza por parte de este novato, quien está llamado por su espíritu juvenil a explorar, arriesgarse y plantear otros modos de dar a conocer la lengua extranjera, inicialmente basados en sus

hallazgos, en sus interpretaciones y sus intuiciones que deben ser asociadas a los principios éticos, presentes en su ser y en su oficio de ser docente.

Al respecto, en la investigación de Olaya Mesa (2018) se sugiere que “el proceso de reflexión debe tener consecuencias educativas en toda la comunidad académica y en los profesores en sí mismos. Actitudes, percepciones, emociones y sentimientos pueden ser modificados cuando participan en repensar cómo ellos perciben la enseñanza de idiomas o lingüística (p.154).

En este mismo tónica, hay que abonar a esta enseñanza que rescata la voz del practicante a través de la reflexión crítica, académica y fundamentada en fuentes teóricas necesarias en su proceso de formación, es esa entonces una gran oportunidad brindada por estos espacios que con el tiempo seguramente se convertirán en aciertos que permitirán resolver las tensiones detectadas al interior de las aulas, así como con las personas pertenecientes a la institución (profesores titulares por ejemplo) quienes en algunos casos no permiten la puesta en marcha de las ideas y propuestas de los docentes practicantes, situaciones que puedan ser resueltas cuando se pongan en diálogo las opiniones argumentadas de sus otros compañeros de práctica, así como de su docente mentor, de tal manera que se fomente una dicotomía en las intervenciones que aquí se den, las cuales deben estar mediadas por el proceso de reflexión, de tal manera que se pueda llegar un espacio que de origen a una nueva forma de entender la práctica, basada en unos fundamentos teóricos así como en unos hallazgos encontrados por los practicantes, de tal manera que sea posible el fortalecimiento de este saber pedagógico existente en el contexto de la práctica docente para darles validez al interior de las instituciones donde se tenga el convenio.

Estamos seguros que esta innovación por sus características y condiciones también tendrán un impacto en el desarrollo profesional de los futuros docentes, porque los profesores reflexivos tienden a encontrar interés en asistir a talleres y seminarios de actualización, donde ellos estarán en la dinámica de aprender y compartir reflexiones y hallazgos sobre su especialidad.

Por último, se espera que sigan surgiendo ideas colectivas que permitan resolver tensiones dentro o fuera del aula de clase, situación que a su vez va

a fortalecer el campo del conocimiento de estos futuros profesores de inglés, quienes hacen parte de las generaciones que relevaron unos docentes formados en la escuela tradicional, de esta forma se espera dar un nuevo aire y seguramente un renovado ambiente a la educación del futuro.

PARTE III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

De acuerdo con la naturaleza del problema abordado en esta investigación que buscó pensar sobre la realidad subjetiva de los participantes "docentes novatos de práctica" mediante la implementación de un blog usado como canal virtual, permitiendo trasladar las voces de los intervinientes a la escritura dialogada, conformándose así una comunidad virtual eminentemente académica que impactó a estos usuarios, por la virtud de ser un artefacto social familiar a sus entornos, pero con un direccionamiento académico.

Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, argumentado por Flick (2004) y Pérez (2007) quienes consideran que la generación de conocimiento se basa en experiencias expresadas por los practicantes, cuando se enfrentan en su nuevo rol de profesores de inglés, participando en un blog que, contextualizado en el ciberespacio, posibilitó su conformación.

Aclárese este punto diciendo que, la naturaleza cualitativa del estudio objeto de esta investigación, tiene asidero en la postura de Sandoval (1996) quien explica cómo este método estudia un fenómeno pretendiendo capturar el significado de las palabras, silencios y acciones, a través de la interpretación del investigador, pero es susceptible de relacionar los descubrimientos de otras personas o grupos humanos, con sus realidades sociales y culturales.

Dicho lo anterior, cabe agregar que este proyecto se centró en escudriñar las concepciones, dinámicas e interacciones expresadas por los practicantes de dos universidades equidistantes, que por esta circunstancia presentaron una limitante de tiempo, de espacio y de ubicuidad, lo único que los congregaba era que hacían parte de un grupo de práctica docente, este escenario los llevó a asumir el riesgo de usar un blog, para viabilizar un diálogo mediático.

Para tomar esta decisión se hizo un análisis de las condiciones de los participantes, con el propósito de encontrar afinidades y posibilidades en el uso de esta herramienta, considerando que estos jóvenes están ávidos de implementar propuesta diversas y novedosas dentro del contexto escolar en la enseñanza del inglés, se definió que este era un instrumento propicio para impulsar esta investigación.

3.1. MÉTODO

Al detenernos en este aspecto se resalta que la etnografía virtual es un método de investigación que intenta hacer un estudio de sistemas comprensivos, mediante el análisis de las interacciones en una comunidad, así como de las interrelaciones generadas en el ciberespacio.

Para este diseño los principios metodológicos que marcan la etnografía son aplicados a las experiencias de los sujetos y la Internet, esto incluye hábitos, preferencias de consumo y comunidades virtuales, de acuerdo a la perspectiva de Pereira de Sá (2001).

Al respecto conviene decir que, una de las características metodológicas de la etnografía virtual se enmarca en el sentido que se le da al estudio de las interacciones y sucesos, desarrollados en el ciberespacio.

Avancemos un poco más explicando que los fundamentos de la etnografía se transforman gracias al internet y a los aspectos que tradicionalmente estudia un etnógrafo, fijándose en el análisis de las relaciones textuales creadas en las comunidades cibernauticas. Por lo tanto, se asume que la internet es el objeto de estudio de la etnografía virtual.

Bajo esta perspectiva, Christine Hine (2004) enmarca la etnografía en términos de práctica textual y una destreza o experiencia que adquiere el investigador al desafiar los principios fundamentales de la investigación etnográfica en un espacio físico, para preocuparse y estudiar los entornos y prácticas culturales, académicas y sociales, que acontecen en los entornos virtuales.

Cabe señalar que el desarrollo de un estudio etnográfico virtual requiere del redireccionamiento de otras variables metodológicas que se adapten a las condiciones particulares del estudio, para ello fueron considerados los postulados de Álvarez, (2009), esbozados en la figura 1, sobre las variables.

3.1.1. VARIABLES METODOLÓGICAS DE LA ETNOGRAFÍA

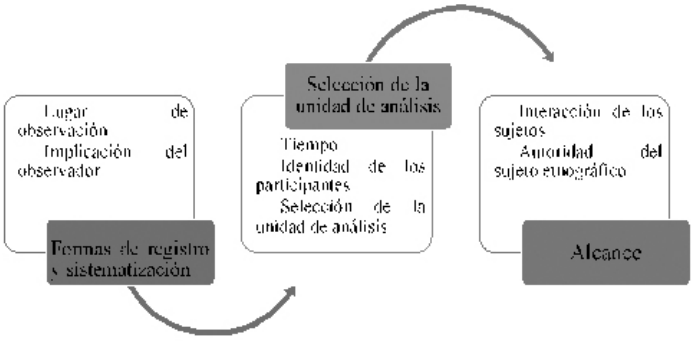

Figura 1:Variables metodológicas de la etnografía. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

Esta figura muestra las variables que fueron incluidas dentro de este estudio, consideradas en la etnografía virtual, tomando como referente los sustentos teóricos del autor Álvarez (2009); la inquietud que originó la selección de estos criterios se debió a la necesidad de estudiar los fenómenos ocurridos al interior de la práctica docente, intervenidas por el uso de los blogs, como herramienta digital de registro de opiniones o comentarios académicos, durante un (1) año, de esta manera este autor nos dio luz para abordar este estudio, rastreando variables relacionadas con temas como: el lugar de la observación,

las implicaciones del observador, la forma de registro y sistematización de los datos, el tiempo durante el cual se recolectaron los datos, la identidad de los participantes, la selección de la unidad de análisis, la interacción con los objetos de estudio, la autoridad del estudio etnográfico en relación con el lector y finalmente, el alcance.

Más adelante se pormenoriza cada una de ellas, paralelamente tomando las consideraciones del mismo autor se detalla cómo se tuvieron en cuenta dentro del desarrollo de esta investigación. Primero, se explica en la figura 2 la variable metodológica relacionada con el lugar de observación, es decir el espacio o contexto virtual, especificando sus limitaciones.

3.1.2. LUGAR DE LA OBSERVACIÓN

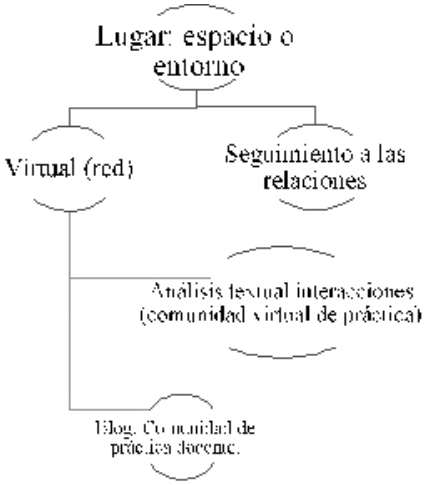

Figura 2:Lugar de la observación. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

Aquí es el momento de aclarar que la información delineada en el campo de color naranja corresponde al planteamiento del autor Álvarez (2009), mientras el espacio enmarcado de color azul, simboliza la voz del ejercicio investigativo desarrollado en este estudio.

En lo relacionado con el lugar, la etnografía virtual ubica al investigador en el escenario ciberespacial, y de manera particular en la red que se presenta

más como un ámbito temporal, por parte tanto del investigador, como del investigado, donde no se dan estancias prolongadas de espacio, en ese sentido, esta etnografía hace un seguimiento detallado a las relaciones e interacciones sociales dadas en la esfera digital, intentando comprender la diversidad y la complejidad de las mismas dentro del ciberespacio, rompiendo las barreras de la presencialidad, mediante el uso de artefactos tecnológicos.

Para los objetivos de este estudio, información señalada en el texto delineado de color azul, refleja el análisis textual de las interacciones producidas por los integrantes de la comunidad de práctica, registradas en el blog, de tal manera que se logró ubicar un espacio de encuentro común entre dos poblaciones, que a pesar de estar ubicadas en sitios diferentes, uno en Bogotá y el otro en Tuluá, utilizando un blog identifcaron un punto de encuentro e intercambio de opiniones académicas, frente a las situaciones que les acontecía en el contexto de la práctica pedagógica. En la figura 3 se esbozan las implicaciones del observador, como investigador.

3.1.3. IMPLICACIÓN DEL OBSERVADOR

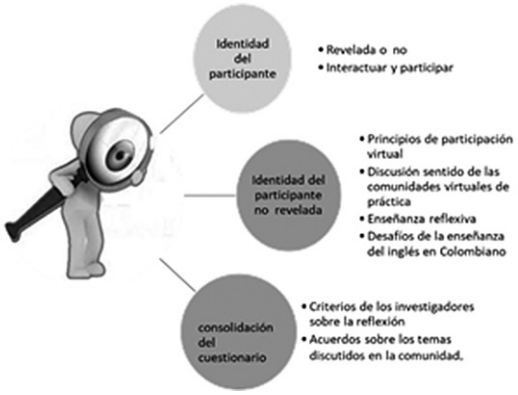

Figura 3:Implicación del Observador. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Dibujo tomado de https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fm.facebook.com%2FElObservadordeQueretaro%2. Elaboración: Propia

En un estudio etnográfico virtual se puede revelar o no la identidad del participante, en caso de ser así, se sugiere que debe interactuar y participar en la red, en este sentido, se presenta una intervención mediada con el objeto de

estudio, el cual puede variar en los entornos virtuales. Sería más exacto decir que en esta investigación, señalado en la figura con el color azul, los investigadores diseñaron los principios a ser considerados para escoger la muestra de los sujetos de investigación, que participaron en la comunidad virtual.

De igual manera, se llevaron a cabo cuatro discusiones relacionadas con principios para la participación virtual, las comunidades virtuales de práctica, la enseñanza reflexiva y los desafíos de la enseñanza del inglés en el contexto colombiano. Cada una de ellas, se desarrolló alrededor de un documento, en algunos casos escrito por los mismos investigadores, y la consolidación se hizo utilizando un cuestionario creado también por ellos, con el cual se buscaba promover la reflexión, para llegar a acuerdos relacionados con los temas ya mencionados. En la figura 4 se reflejan las formas de registro de la información.

3.1.4. FORMAS DE REGISTRO

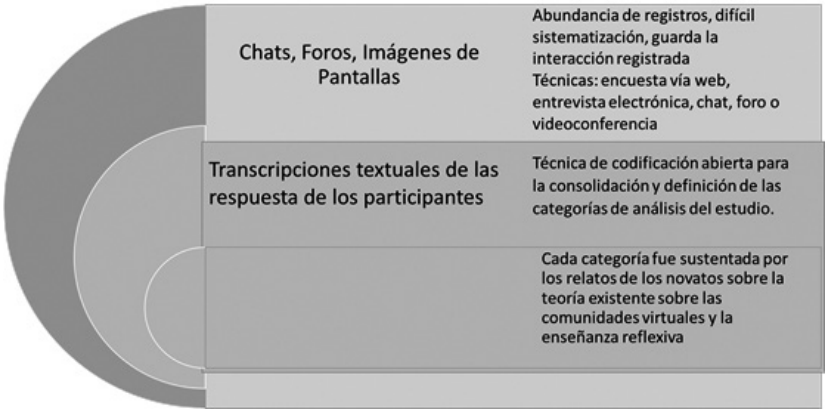

Figura 4:Formas de registro. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

En esta dinámica la etnografía virtual, la tecnología ofrece múltiples ventajas especialmente por las formas que se pueden llegar a utilizar para acceder a la información registrada en estos escenarios, se sugiere usar por ejemplo grabaciones del chat, almacenar los foros o tomar imágenes de las pantallas, de tal manera que, a través de estas técnicas, se pueda acceder al registro de las interacciones, del entorno digital de un blog.

La clara desventaja de estas técnicas de registro se asocia con la abundancia de información en la red de registros que se hace en un blog, generando una dificultad para la sistematización de la información, sin embargo, resulta ser ventajoso el copioso número de interacciones detectadas, haciendo que los datos sean amplios y variados.

Una contribución valiosa de estas consideraciones tomadas en este estudio, en lo concerniente al registro y la sistematización de los datos, los investigadores hicieron transcripciones textuales de cada respuesta de los participantes, luego de ello, se aplicó la técnica de codificación abierta para la consolidación de la información, utilizando la saturación, dando origen a las categorías de análisis, emergentes en este estudio.

Cada una de ellas se sustentó con los relatos expuestos por los participantes en relación con las teorías existentes, respecto a la comunidad virtual y a la enseñanza reflexiva. En la figura 5 se le da entrada a la variable tiempo.

3.1.5. VARIABLE TIEMPO

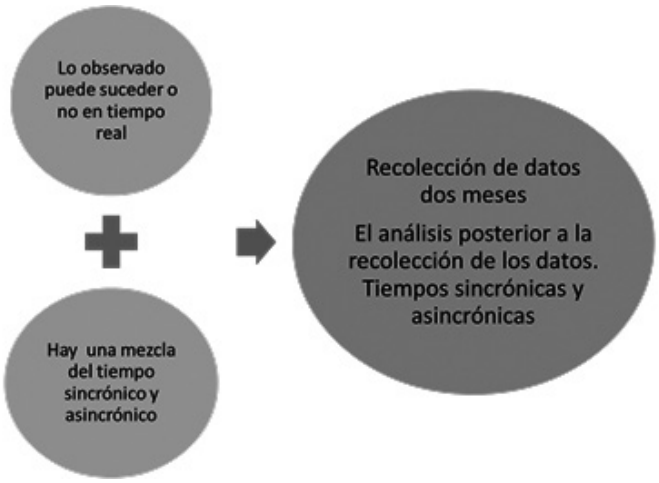

Figura 5:Tiempo. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

El factor tiempo manejado en la etnografía virtual se caracteriza porque los hechos pueden suceder en tiempo real, o simultáneo al momento de abstraer los datos o, por el contrario, pueden haber ocurrido en otro instante. En consecuencia, se entremezclan los tiempos sincrónicos y asincrónicos. La comprensión planteada aquí en relación con la recolección de los datos se hizo durante un período de dos meses, sin embargo, su análisis e interpretación, fue posterior al momento de la recolección de los datos, es decir, durante casi un año (1), entonces, las formas efectivas para el desarrollo de esta investigación también se dieron en los tiempos sincrónicos y asincrónicos. Se describe a continuación, la figura 6 Identidad de los participantes.

3.1.6. IDENTIDAD DE LOS PARTICIPANTES

Figura 6:Identidad de los participantes. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica.
Elaboración: Propia

Una cuestión que merece ser tratada en la etnografía virtual son los participantes, porque sus datos son apreciaciones subjetivas, entonces, más bien se pretende identificar a los participantes a través de la interactividad en el ciberespacio, es decir, se trata de caracterizarlos por sus alocuciones dentro de la herramienta seleccionada en esta investigación.

La metodología empleada en este estudio atendió a los principios éticos, para lo cual se mantuvo oculta la identidad de los participantes, especialmente durante los resultados, producto de los hallazgos hechos en este estudio. No obstante, durante el momento de la recolección de los datos tomados en el

blog, los copartícipes revelaron su identidad, en la información suministrada. A continuación, se presenta la figura 7.

3.1.7. SELECCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

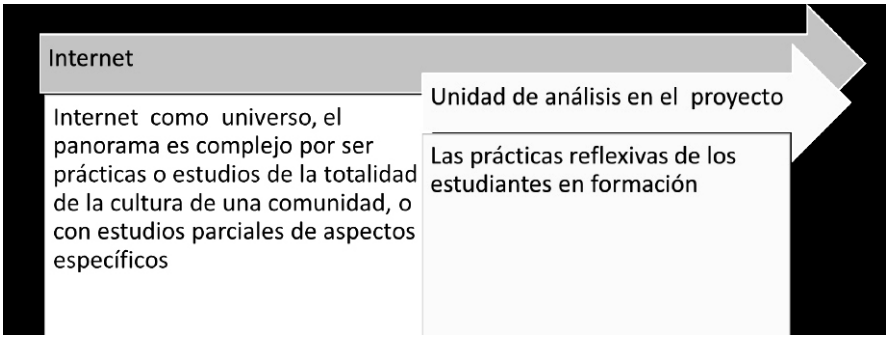

Figura 7:Selección de la unidad de análisis. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

Cuando se desarrolla un estudio usando la etnografía virtual, se sugiere tener en cuenta que internet como universo, ofrece un panorama complejo, especialmente porque ya no se estaría frente a prácticas de análisis de la totalidad cultural de una comunidad como lo expresó este autor, sino se está de cara al examen parcial de aspectos específicos, que responden al interés del investigador.

Desde esta perspectiva y de manera particular en el caso de las participaciones de este blog, las unidades de análisis se relacionaron con las prácticas reflexivas de los estudiantes en formación. En la figura 8 se representa la interacción los sujetos de estudio.

3.1.8. INTERACCIÓN CON LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Figura 8:Interacción con los sujetos de estudio. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

En esta figura se evidencian los patrones relacionados con la interacción de los sujetos en un estudio etnográfico virtual, seleccionados en los espacios ciberculturales propiciadores de una interacción caracterizada por una mediación, a través de varias herramientas Tics, atendiendo a la perspectiva de este autor se establece que los mecanismos comunicativos actuales aún son predominantemente textuales, sin embargo, es de destacar que en la actualidad se utilizan otros modos de comunicación relacionados especialmente con los símbolos, gráficos y modos de expresión, esgrimidas por los cibernautas, en este sentido, Hine (2004) afirma "la etnografía virtual implica una intensa inmersión en la interacción mediada" (p. 83) por lo tanto, se abren nuevos caminos de investigación, búsqueda y exploración, que pretenden entender las formas de comunicación utilizadas por los usuarios de la red, en este caso la comunidad académica virtual.

Para este estudio se abordaron los procesos de interacción mediados por el uso del blog, dentro del cual los participantes discutían alrededor de las temáticas acordadas con los investigadores. Los intervinientes ciberactuaron con otros participantes, identificando situaciones comunes relacionadas con los cuestionamientos detectados en el contexto común de la práctica en su

condición de profesores novatos. Ahora, en la figura 9 se da cabida a la autoridad del estudio etnográfico.

3.1.9. AUTORIDAD DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Figura 9:Autoridad del estudio etnográfico. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

Este autor especifica que dentro de la etnografía virtual el investigador necesita desplazarse por la red, llevándolo a vivir la experiencia del usuario, por lo tanto, estará en capacidad de actuar, entrar e interactuar en espacios ciberculturales, utilizando las redes, donde se establecen diversas relaciones, es decir, necesariamente tendrá que estar a tono con estas nuevas dinámicas, si realmente desea entender al sujeto estudiado en los entornos virtuales, cuyo acceso se da a través de las múltiples herramientas, existentes dentro de la red.

Este estudio se dedicó a analizar las interacciones hechas por unos docentes novatos jóvenes en la CoVP, en un espacio público abierto para todos los interesados, el cual estaba contextualizado dentro de un blog.

Un aspecto válido para este caso, fueron los análisis definidos a partir de la riqueza textual suministrada en las intervenciones de los participantes que integran dicha comunidad, cuyo interés principal era la caracterización de tensiones que les afectaron, cuando entraron en contacto con la realidad de

la escuela en su condición de profesores novatos. Finalmente, se explican los alcances en la figura 10.

3.1.10. ALCANCE

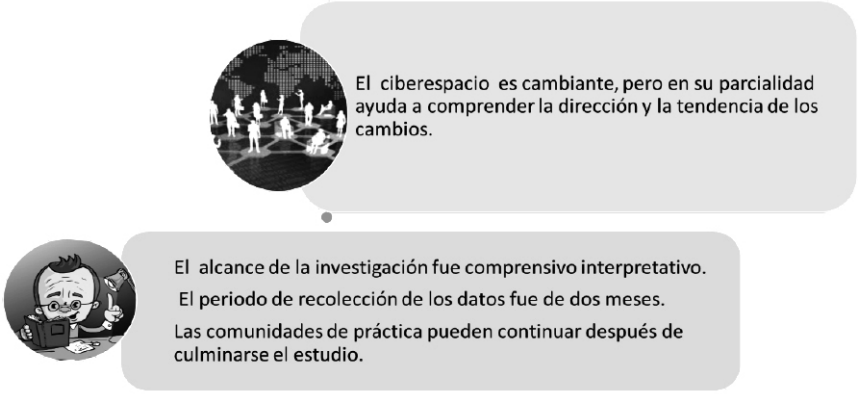

Figura 10:Alcance. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia Dibujo tomado de https://www.lexlatin.com/portal/sites/default/files/2018-10/bigstock-online-network-community-7247951_0.jpg y d

Esta amalgama de posibilidades permitió adentrarse en los estudios donde se aplica la etnografía virtual, en cuyo caso, Álvarez (2009) refiere que es necesario considerar la naturaleza cambiante del ciberespacio, de tal manera que se considere que lo existente en la red hoy, mañana puede no serlo, entonces, su vigencia es mediática, sin embargo, a pesar de esta caracterización ayuda a comprender la tendencia de los cambios que allí se suscitan.

Esta ciber experiencia detectada en la aproximación de esta investigación, evidencia que su alcance se dio a través de la comprensión y el análisis interpretativo de las interacciones hechas al interior del blog, considerando, el corto periodo de recolección de los datos de aproximadamente dos meses, sin embargo, es de resaltar que la comunidad de práctica académica continuó su organización después de que se hizo el estudio, de tal manera que el lapso de tiempo abordado fue de aproximadamente un año.

Ahondemos un poco más dando una mirada a Hine (2000), quien de acuerdo con lo expuesto por Marcus (1998), argumenta que "la etnografía virtual, más que un proyecto terminado o una receta, es la búsqueda de la etnografía desde un imaginario multisituado" (p. 191), un aspecto válido permite plantear el interés en estudiar el problema tratado aquí desde los principios de la etnografía subyacentes en la necesidad de comprender cómo los profesores en formación pueden encontrar otras maneras enriquecedoras de acercarse al conocimiento, cuando se usan al interior de una comunidad de práctica virtual, donde se presentan diversos inconvenientes resultado de sus intervenciones en aula, pretendiendo hallar puntos de equilibrio en estas discusiones mediadas por la crítica e introspección, para convertirse en prácticas de enseñanza reflexiva (Ruíz y Aguilar, 2015).

Puede muy bien ser este el caso que buscó investigar en las posibilidades de este tipo de práctica por brindar oportunidades de conexión de los docentes principiantes en CoVP posibilitadoras de la reciprocidad de experiencias, con las que se pretendió resignificar la educación de este docente de inglés, quien apropiado de la reflexión y crítica de su quehacer, participó en un blog, donde se sentía cómodo al poder expresar sus vivencias, tensiones e intranquilidades, disponiéndose a atender las reflexiones que lo llevaran a resignificar su ejercicio en comunidad, entonces, esta nueva mirada le dio voz al interactuante, reconociéndose como sujeto válido para ajustar cambios, frente a esto, Hine (2000) argumenta que "el medio interactivo nos desafía y nos da la oportunidad para hacer etnografía, porque ellos traen preguntas relacionadas con "el sitio de interacción" (p.80), de ahí lo acertado de haber adoptado una postura etnográfica en el abordaje de esta investigación.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes fueron escogidos empleando muestras no probabilísticas porque ella su selección depende de las características y los criterios de selección, cuyas bases metodológicas están enmarcadas en los estudios cualitativos, Sandoval (1996) argumenta que la muestra "depende de las habilidades del investigador para hacer decisiones acerca de qué observar, basado, justamente, en criterios tales como oportunidad, interés personal, recursos disponibles, lo más importante, la naturaleza del problema que está

siendo investigado." (p. 141). En consecuencia, el criterio para la elegibilidad fue la incipiente experiencia previa de este inexperto, contándose solamente con su voluntad de participación virtual en el blog, para lo cual se contó con (20) veinte profesores en formación de dos universidades colombianas.

3.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Existen muchas posibilidades multimediales para recolectar información, sin embargo, el grupo de investigadores una vez hecho un análisis, optó por escoger el blog por facilitar la recopilación de opiniones sobre temas relacionados con la práctica, que garantizaron la inmediatez y la virtualidad, asegurando una copiosa permanencia y participación.

3.4. "BLOG" GENERADOR DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

En este se incluyeron un total de cuatro cuestionarios, cada una de ellos conformado por un promedio de 4 a 5 preguntas, seleccionadas considerando las opiniones de los intervinientes, que motivaron su escogencia, para ello, los investigadores analizaron la frecuencia de los temas, y de acuerdo a esto fueron definidas 4 discusiones, que posteriormente dieron origen a las categorías y los códigos considerados como los hallazgos principales en esta investigación.

Las temáticas incluidas fueron las siguientes: primero, los beneficios de la comunidad de práctica virtual, segundo, el concepto de la práctica reflexiva y del docente reflexivo, tercero, los desafíos y oportunidades de la enseñanza del inglés en el contexto colombiano y cuarto y último la contribución de la comunidad práctica docente virtual en su formación como futuro docente de inglés.

Es de anotar que este grupo de discusión facilitó el encuentro de ideas, sentimientos o pensamientos que llevaron a una confrontación académica permanente frente a los temas posteados dentro de este

Esta del blog en el ejercicio de la formación de un debutante se desarrolló con el dominio del blogspot.com, y posteriormente se denominó "Comunidad virtual de práctica docente" (Ver apéndice 1).

PARTE IV

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo se dan a conocer los hallazgos encontrados después de haberse abordado los datos Haciendo un examen exhaustivo al conjunto de datos para obtener información que permita ampliar los conocimientos basados en los hallazgos revelados por la información registrada en la comunidad virtual de práctica, en la cual participaban un grupo de estudiantes de licenciatura en inglés, estudio que nos permitió hacer algunas precisiones a la luz de los objetivos trazados en esta investigación.

4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Un aspecto importante a tener en cuenta en el abordaje de los datos, fue el anonimato del participante, para lo cual se les asignó un número, luego, el investigador, procedió a transcribir sin alterar el corpus, dándole sentido a esta recopilación, identificando las frecuencias de aparición, que dieron lugar a las categorías de análisis establecidas, mediante un detallado e intensivo proceso de codificación abierta, sistemática y rigurosa.

A partir de este procedimiento, los investigadores identificaron diversas categorías basados en las teorías emergentes, siguiendo los planteamientos de Holton (2007) que indican cómo: “la codificación lleva a la persona investigadora

a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos, dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos" (p. 266).

Este proceso de codificación abierta fue aplicado considerando las transcripciones, su proximidad semántica, los reportes de los hechos, las opiniones de los participantes y las características del fenómeno observado en los documentos estudiados.

Para reconocerlas se saturaron los códigos desde la densidad conceptual y la frecuencia de aparición en los textos; Charmaz (2011) los define como: "un enunciado corto que se construye para nombrar un fragmento de los datos, así un código sirve para clasificar, sintetizar y analizar los datos, este en lo posible debe ser preciso, explicativo, corto dando cuenta de un concepto teórico en términos comprensibles." (p. 66)

Lo anterior permitió el surgimiento de cuatro (4) categorías emergentes clasificadas de acuerdo con las teorías sobre enseñanza reflexiva, las comunidades de práctica, la autodefinición de los novatos, y los desafíos de la enseñanza de inglés en Colombia. La representación gráfica de los resultados será diagramada, a continuación.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el abordaje de los datos, fue el anonimato de los participantes, para lo cual se les asignó un número, luego, el investigador, procedió a transcribir sin alterar el corpus, dándole sentido a esta recopilación, identificando las frecuencias de aparición, que dieron lugar a las categorías de análisis establecidas, mediante un detallado e intensivo proceso de codificación abierta, sistemática y rigurosa.

A partir de este procedimiento, los investigadores identificaron diversas categorías basados en las teorías emergentes, siguiendo los planteamientos de Holton (2007) que indican cómo: "la codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos, dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos" (p. 266).

Este proceso de codificación abierta fue aplicado considerando las transcripciones, su proximidad semántica, los reportes de los hechos, las

opiniones de los participantes y las características del fenómeno observado en los documentos estudiados.

Para reconocerlas se saturaron los códigos desde la densidad conceptual y la frecuencia de aparición en los textos; Charmaz (2011) los define como: “un enunciado corto que se construye para nombrar un fragmento de los datos, así un código sirve para clasificar, sintetizar y analizar los datos, este en lo posible debe ser preciso, explicativo, corto dando cuenta de un concepto teórico en términos comprensibles.” (p. 66)

Lo anterior permitió el surgimiento de cuatro (4) categorías emergentes clasificadas de acuerdo con las teorías sobre enseñanza reflexiva, las comunidades de práctica, la autodefinición de los novatos, y los desafíos de la enseñanza de inglés en Colombia. La representación gráfica de los resultados será diagramada a continuación.

4.1.1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta de forma gráfica la consolidación de las categorías y los códigos que fundamentaron los resultados, posteriormente, se identificaron los rasgos de cada categoría, en las figuras que ilustran los porcentajes de saturación de cada código; su análisis engloba los relatos de los participantes, detallando el código a la luz de una teoría que la soporta.

Para mostrar los resultados de esta investigación, se inicia con la figura 11, que representa la categoría propósitos de la práctica reflexiva, que contiene cuatro aspectos, desglosados a continuación.

PROPÓSITOS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

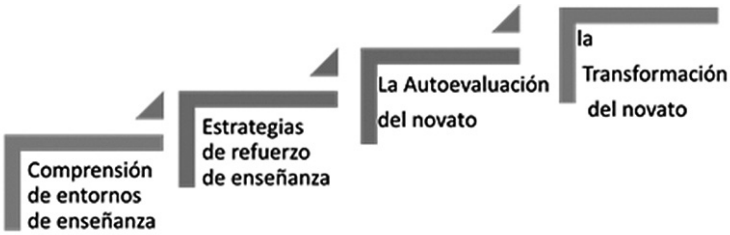

Figura 11:Categoría propósitos de la práctica reflexiva. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

COMPRENSIÓN DE DIVERSOS ENTORNOS DE ENSEÑANZA

Respecto a la comprensión de los entornos de enseñanza se reconoce que los escolares de la actualidad aprenden de diversas maneras con múltiples herramientas, en ese sentido, lo ideal es crear un entorno que potencialice sus capacidades de aprendizaje, entonces, el profesor debe explorar todas ellas, hasta llegar a encontrar la que realmente sea interesante y llamativa para sus alumnos, acorde a las circunstancias y no casarse con la primera que se le presenta.

ESTRATEGIAS DE REFUERZOS DE ENSEÑANZA

En todo proceso educativo, se debe implementar la aplicación de estrategias de refuerzo, en esta investigación se dirigió a los estudiantes que presentaban bajo desempeño evidenciado en las evaluaciones de inglés, en ese sentido, los docentes novatos estuvieron atentos a proponer formas alternativas de aprendizaje para superar estas dificultades de forma dinámica.

Basados en la anterior aseveración, conviene decir que a esta fase se les denominó actividades de recuperación de los aprendizajes enseñados por los inexpertos, sin embargo, en los hallazgos se identificaron dos (2) grupos, en el primero, era importante reforzar aquellos puntos débiles sobre los aprendizajes

enseñados por los practicantes, la identificación de estos grupos hace parte de la pericia adquirida por el novato a través de la experiencia en el aula.

Con el segundo grupo, la tendencia fue estimular y valorar a estos estudiantes que obtuvieron un desempeño sobresaliente en la clase de inglés, y como una manera de motivar su aptitud se les propuso opciones diferentes pero interesantes, que atraparon su atención porque no requerían de refuerzos, sino que, por el contrario, necesitaban acercarse al idioma de forma divertida afianzando así sus conocimientos.

LA AUTOEVALUACIÓN DEL NOVATO.

Sobre este particular, la autoevaluación del novato consistió en aquel momento en que este decidió mirar en detalle su desempeño, identificando aquellos puntos que se convierten en aciertos, así como aquellas debilidades producto de sus errores, que son tomados como oportunidades, cuando está inmerso en la práctica docente.

Este paso es de gran importancia, por ofrecerle una introspección y un encuentro consigo mismo con el propósito de mejorar su desempeño, especialmente en aquellos puntos identificados como tensiones, de esta forma, es necesario ponderar todas las acciones emprendidas dentro de su quehacer pedagógico, con la intención de llegar a desempeñarse eficazmente como docente, esto se alcanzó por el acompañamiento del profesor director de práctica docente, y con el docente titular de la materia y con el diálogo, apoyo y compromiso de respeto de su y para con su comunidad académica.

LA TRANSFORMACIÓN DEL NOVATO

Sin dejar de reconocer la contribución de la autoevaluación del inexperto, este se adueñó de su transformación con el propósito de iniciar un ejercicio de indagación reflexiva y perceptiva de sí mismo, que lo proyectó a tomar decisiones frente a su desempeño, situación que implicó la adopción de una mirada introspectiva.

Estas opciones de transformación demostraron ser importantes y vitales para proyectar y fortalecer su experiencia como docente novato, para concretarlas en nuevas apuestas pedagógicas producto de su espíritu jovial, intrépido y creativo, que lo llevó a actuar de manera proactiva, condición que en el contexto educativo actual cobra importancia que este docente asuma las dinámicas de la perspectiva global, que se está seguro generan nuevas pautas y apuestas con metas de enseñanza efectivas y gratificantes, redundantes en la calidad y que este ejercicio comprueba que están dispuestos a asumirlas.

4.1.2. AUTODEFINICIÓN DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

No es en absoluto exagerado señalar que para abordar el ejercicio docente hay que empezar por reconocer lo que significa esta actividad y sus implicaciones en la definición de su ser como docente, que lo van llevando a una transformación permanente basados en los hallazgos de su reflexión interior, así como en el balance de sus conocimientos fruto del ejercicio del miramiento de otros, lo cual puede ser brindado si se está inmerso, dentro de una comunidad educativa académica.

Algunos de los hallazgos detectados en esta aproximación investigativa serán explicados a continuación, empezaremos con los enunciados, en la figura 12.

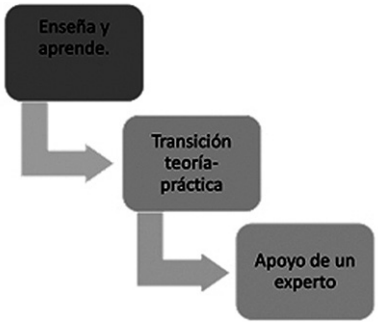

Figura 12:Autodefinición de los profesores en formación. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

ENSEÑA Y APRENDE

Esta visión permite decir que este docente poco avezado entra en la dicotomía entre lo que va a enseñar y cómo aprender de su ejercicio profesional, alejándose de los procedimientos de enseñanza netamente operativos y repetitivos, para entrar en una dinámica que lo conduzca a acompañar su condición de enseñar, migrando a las implicaciones de la reflexión, esto a su vez generó cambios en ese ejercicio del día a día, involucrándose en un espacio influyente, democrático y participativo que le dio poder a su voz, con la intención de encontrar e identificar nuevos modos de enseñar, mucho más cercanos a la realidad de los estudiantes, supliendo sus necesidades y expectativas.

En términos de desafíos es imprescindible reconocer como en este ejercicio investigativo, el haber podido desarrollar a la par la formación integral de esta nueva generación de participantes, a fin de alcanzar metas de enseñanza y de convivencia más reales y transformadoras, que mostraran de manera vivencial dinámicas de acuerdos frente las desavenencias y los desencuentros o choques que pudieron a haber entre los estudiantes, fue decisivo para que este novato se convirtiera en un mediador de paz, creando una atmósfera de aceptación, frente a la diferencia tanto de opinión, como de pensamiento en su práctica.

TRANSICIÓN TEORÍA- PRÁCTICA

Bajo la mirada de una lente etnográfica aplicada en este estudio se detectó el florecimiento de una transición teórico-práctico hecho necesario e importante, que da un valor significativo al conocimiento fruto del ejercicio docente que combina indómita y dialógicamente la formación teórica que tiene este docente principiante y su aplicación en el contexto escolar, cuando inicia su ejercicio. En este sentido. el conocimiento contextualizado en la práctica, debe estar acompañado de los preceptos teóricos adquiridos durante su educación, de tal manera que le permite transformar su acción pedagógica y su percepción frente a la condición de ser un docente activo, creativo y dispuesto a aprender constantemente, mediante la actividad ejercida en su práctica.

APOYO DE UN EXPERTO

Creo que se llega al núcleo del profesor experto quien funge la condición de ser el director de práctica docente, convirtiéndolo en un facilitador y propiciador de posibilidades, planteando una relación de iguales a pesar de su alta trayectoria académica, por lo cual siempre debe estar dispuesto a generar aportes y contribuciones e ideas que fortalezcan el desempeño y la exploración requerida por un docente poco conocedor y en muchos casos le sirve hasta de consejero, ante los fracasos o frustraciones, compartidas en la comunidad de práctica Virtual; La figura 13 desarrolla la temática de las comunidades de práctica virtual escenario para la reflexión

4.1.3. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA VIRTUAL COMO ESCENARIO PARA LA REFLEXIÓN.

Figura 13:Comunidades de práctica virtual como escenario para la reflexión. Fuente: Adaptado de: Álvarez (2009) Etnografía virtual: Exploración de una Opción metodológica. Elaboración: Propia

Una de las estrategias que puede contribuir a afrontar la diversidad de los discentes en el aula es contar con un espacio propio de aprendizaje y las comunidades de práctica virtual como escenario para la reflexión lograron convertirse en un espacio que dio cabida a respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje, según las características del practicante, relacionada con capacidades, estilos, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, entre otros.

Esta categoría desglosa cuatro (4) códigos correspondientes a las percepciones de un grupo de docente novicios que compartió condiciones afines a la enseñanza en un blog, que conformaron y nutrieron con comentarios académicos, durante el desarrollo de una práctica docente que estuvo mediada por la reflexión constante y permanente en su condición de estudiante y docente en formación. En los siguientes apartados serán explicados estos códigos.

COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

Dentro de la comunidad de práctica es muy importante conocer el contexto donde se implementarán las actividades del inexperto, este criterio exige una enorme responsabilidad por parte del profesor director de la práctica, así como para la institución superior que lo forma.

Por otro lado, contempla un sin número de situaciones que se convierten en una forma de direccionar esa realidad en el docente poco experto, para llevarlo a relacionar teorías cuando entra en contacto con ese entorno.

ENSEÑANZA REFLEXIVA PARA TRANSFORMAR

Hablar de los procesos de formación desarrollados en estos docentes de inglés, nos lleva a remitirnos a las diferentes actividades que organizan, las cuales deben ser adaptadas a la situación específica donde va a enseñar una lengua, de allí emprender acciones transformadoras producto de sus reflexiones con acciones educativas variadas, interesantes y ´pertinentes para los cursos a su cargo, esta experticia solo se adquiere a partir de su experiencia, variados sucesos indirectamente dan el espacio para la reflexión, convirtiéndose esta en una condición misma de su ser docente, que lo llevan a proponer ajustes pertinentes, especialmente cuando percibe la existencia de errores o pocos aciertos en su planeación de clase, convirtiéndose en fuente de conocimiento continuo, que le permitieron mejorar su condición de educador.

PRACTICAR LA AUTOEVALUACIÓN

Un ejercicio de trascendental importancia es la autoevaluación por permitirle generar criterios de reflexión frente a su ejercicio pedagógico,

contribuyendo y fortaleciendo su condición de ser profesor.

Por lo tanto, esta se convierte en un asunto vigorizante de la transformación, comprensión y valoración de su condición de inexperto, llevándolo a descubrir diferentes posibilidades de enseñar mediando en la aplicación de las herramientas tecnológicas, para fortalecer su motivación, asumiendo la tensión como parte de su oficio y no como un tropiezo. De esta forma, esta acción se convierte en un eje fundamental para la reflexión y crítica de su actividad docente.

REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS

La justificación de este asunto cobra sentido cuando este aprendiz inicia su accionar en la docencia entrando en contacto con la escuela, que le da la oportunidad de convertirse en un crítico de teorías basados en la reflexión tomada como habilidades de pensamiento que le permite ser actor de su aprendizaje, en tal sentido la reflexión sobre la práctica docente y el descubrimiento de estrategias generan efectivos procesos de enseñanza, basado en los pensamientos, sentimientos y acciones producto de su actuar pedagógico.

Para lograr este objetivo, es imprescindible que el profesor también se convierta en un autocrítico de su actuar docente, el cual con la conciencia ética de su autonomía fortalecerá su proceso formativo. Desde esta mirada se incluye dos subcódigos, que ahora se amplían.

REFLEXIÓN EN Y DURANTE LA ACCIÓN

Una vez este novato entra en contacto con el contexto escolar, empieza a ser nutrido el conocimiento pedagógico y del área respectiva, llevándolo al mismo tiempo a reflexionar sobre los hallazgos de su actuación como docente y con la capacitación in situ por parte del experto que dirige la práctica, afloran así diversas variables y matices existentes en la situación que está viviendo emocionalmente, que lo deslumbra y lo desconcierta, impulsandolo a aplicar los conocimientos teóricos recibidos hasta ese momento en su plan de estudios, con los cuales en su condición de héroe, pretende suplir las necesidades de los aprendices, con el acompañamiento del profesor tutor y mediado por un proceso reflexivo, se demostró que alcanzó las expectativas esperadas.

REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y LA ACCIÓN DE REFLEXIONAR

Una vez el novato entra en contacto con la escuela, es necesario acompañar este ejercicio por la reflexión y crítica del hacer docente, para plantear una visión didáctica de este proceso que, ayudado por el pensamiento y la voz de este, se convierta en un momento significativo para la toma de conciencia de su nuevo rol, resaltando al mismo tiempo, su capacidad de generar una posición crítica y reflexiva sobre su trabajo, que lo lleve a actuar de una manera diferente.

Esta fase de reflexión constituye un componente esencial de su fase de aprendizaje permanente, el cual deberá estar acompañado por unos instrumentos de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de las acciones docentes, llevadas a cabo en el contexto escolar donde realiza su práctica docente, las cuales mediadas por la CoVP, así como por la asesoría de su director de práctica, y del profesor titular en la escuela le permiten proyectarse como un docente que está a la vanguardia de los cambios de la sociedad actual.

4.1.4. DESAFÍOS DEL NOVATO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

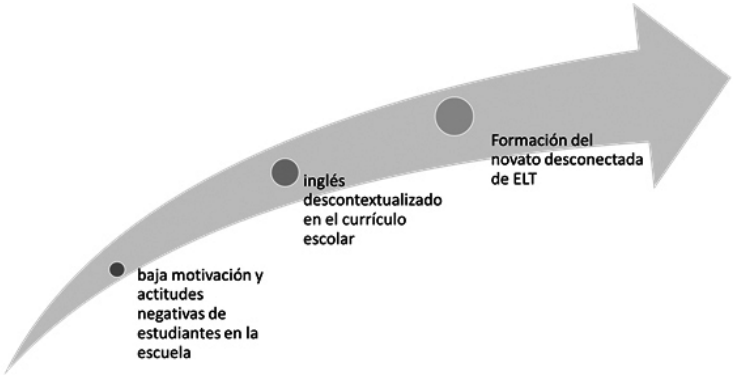

Figura 14: Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia.
Fuente: Propia. Elaboración: Propia

El mundo actual exige nuevas dinámicas a la educación que requiere de un profesor de inglés reflexivo, autónomo y dispuesto a autoevaluarse, se espera entonces, que este docente esté en capacidad de orientar sus decisiones a la luz de unos fundamentos teóricos fomentados a lo largo de su proceso

de aprendizaje de ser docente, con el propósito de asumir los desafíos y retos impuestos por la educación del momento. A continuación, se dan a conocer los códigos de mayor frecuencia en los datos recogidos.

BAJA MOTIVACIÓN Y ACTITUDES NEGATIVAS DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA

Cuando el principiante entra en contacto con sus estudiantes percibe de inmediato que muchos de ellos tienen poca motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera, con su actitud desfavorable obstaculiza el ejercicio de este docente. Por esta situación, este joven acude a su comunidad académica virtual donde se propició, sugirió y discutió aquellas actividades promotoras del interés del aprendiz, y así se dispuso a crear un ambiente favorable para la clase, es de aclarar que se requirió de su convencimiento para reconocer que esta situación resultó ser una oportunidad para proyectar iniciativas en su actuar pedagógico.

FORMACIÓN DEL NOVATO DESCONECTADA DE ELT

A pesar de los múltiples esfuerzos tanto del gobierno, como de las instituciones formadoras de docentes, aún existe la brecha entre la formación que estos reciben y la perpetuidad en algunos casos de los modelos de formación tradicional, cuyos intereses son yuxtapuestos a la realidad del contexto de la escuela.

Uno de los propósitos trazados en esta investigación buscaba cerrar esta fisura, apoyado en la interacción al interior de la comunidad de práctica que fue el espacio de diálogo y opinión para entender las emociones, tropiezos y choques encontrados en la realidad de la escuela, para llevarlos a actuar en la resolución de estos asuntos y situaciones que fueron convertidas en fuente de conocimiento para este grupo.

INGLÉS DESCONTEXTUALIZADO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

A pesar de la importancia que se ha venido dando a esta lengua en los últimos tiempos, aún se detecta una carencia y un rechazo por la inclusión de este saber dentro del currículo de forma interdisciplinar, en esta investigación,

se pudo detectar que, aunque el gobierno establece múltiples consideraciones frente a la necesidad de ampliar el dominio de la lengua extranjera, no existe una predisposición, por parte de los directivos, quienes en algunos casos especialmente en las instituciones educativas de primaria públicas, aducen que son muchos o que no tienen espacios, ni tiempo para atenderlos, ni personas especializadas, generando resistencia a la intervención de los practicantes.

Por lo tanto, es clave contar con la disposición y apoyo de las directivas, y de los docentes en las instituciones escolares, que permita el desenvolvimiento de los novatos, porque se debe contar con espacios académicos, que le den esta oportunidad al aprendiz.

4.1.5. HALLAZGOS DE LA ENCUESTA

Una vez terminada esta aproximación conceptual donde se expusieron las categorías con sus respectivos códigos de manera global, se procedió a aplicar una encuesta con los participantes de la comunidad virtual, esta vez llevándolo a la presentación numérica de estos rasgos y sus respectivos códigos, como se podrá apreciar a partir de la figura 15.

CATEGORÍA 1: PROPÓSITOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA REFLEXIVA

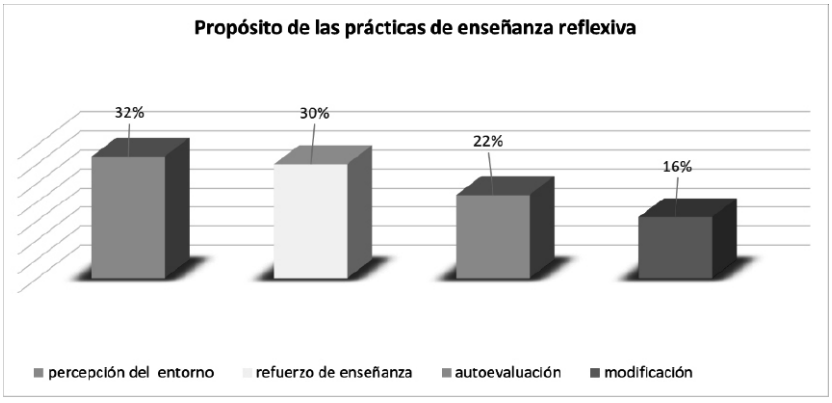

Figura 15: Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia

La figura 15 presenta la categoría relacionada con los propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva que dan razón de ser con (4) cuatro códigos. como bien apuntan los estudiados, estos hicieron pensar acerca de las estrategias didácticas aprendidas y exploradas a lo largo del plan de estudios cursado por los novatos, de otro lado, Zalipour (2015) explica los beneficios de espacios como el del blog que brinda la oportunidad de discernir sobre el ejercicio docente desarrollado, de esta forma los lleva a replantear las acciones que se consideren inconvenientes, para el desarrollo de sus clases.

Acontece además, que 32% de ellos expresaron que la percepción del entorno fue clave para llegar a la reflexión, en cuanto a la mejora de su trabajo como profesor, por encauzarlos hacia la comprensión y el análisis de las posibilidades de transformación de su práctica en los diferentes contextos donde interactuaron, Korthagen (1988) reafirma esta idea cuando enfatiza la importancia de la visión del docente principiante cuando entra en contacto con la escuela, por aterrizarlo y llevarlo a pensar sobre otros modos de hacer su quehacer docente.

Para dilucidar estos dilemas hay que considerar que los participantes mencionaron que la reflexión requiere de la acción y el cambio de sus prácticas, para que su presencia en la escuela cobra significación e importancia, el sujeto 6, lo confirma en la discusión 3, cuando comenta (…) “la enseñanza reflexiva no solo implica reflexión diaria sobre nuestro rol docente, además somos requeridos para implementar estrategias producto de la reflexión, para mejorar nuestras acciones educativas y así promover el aprendizaje.” (…)

De allí la sugerencia de Vera (1988) al considerar que este docente practicante se encuentra en un proceso de transición y afianzamiento de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes aprendidas, así como la contrastación de este conocimiento, teniendo la oportunidad de aplicarlo dentro de la práctica docente, para lo cual es vital la reflexión, el ajuste, la creatividad y la reedición de su actuar pedagógico.

Abundan los ejemplos en los cuales la reflexión propicia la interpretación de las situaciones del salón de clases, en la acción de acertar en la aplicación de estrategias de enseñanza que se exploraron y se aplicaron en estos

entornos educativos, como lo señala el novato 9, en la discusión # 3 “todos los estudiantes no son iguales así que las estrategias deben variar dependiendo de las circunstancias” (Sub 9, disc #3). Este planteamiento es apoyado por Marcelo (1991) quien reconoce la existencia de “dimensiones ambientales” que inciden en el análisis diferencial de los educandos, contemplando otros aspectos como los personales y los afectivos que el docente no puede pasar por alto al proponer su acción pedagógica, por ser estas condiciones particularizantes del salón de clase.

Aterrizando lo anterior en el contexto de la formación del profesor novato y resaltando la importancia de la enseñanza reflexiva, en la búsqueda de estrategias apropiadas para la apropiación de la lengua extranjera nos detenemos aleatoriamente en el sujeto 7 quien menciona: (…) “ER permite al profesor diseñar y desarrollar diferentes estrategias, así que en su proceso como educador él puede enseñar de acuerdo con las necesidades y el contexto de sus estudiantes…” (…)

El argumento plateado evidencia la postura de Bausela-Herrera (2011) quien considera que el profesor recién iniciado en el campo educativo, en algunas ocasiones se siente confundido frente a la realidad del salón de clase, sin embargo, define de manera notoria el cuestionamiento que este novato tiene, cuando entra en contacto con este, llevándolo a enfocarse esencialmente en el aprendiz, argumento contextualizado en este comentario que resalta la importancia tanto de las necesidades, como del contexto y la realidad de los estudiantes inmersos en los cursos de práctica docente, en los cuales este empieza su aprendizaje de profesor.

En este sentido, las estrategias de enseñanza deben ser determinadas después del análisis reflexivo de las condiciones presentadas por el salón de clases y de la escuela referidas en el blog, donde en un 30% la reflexión les permitió proponer estrategias para reforzar el conocimiento impartido en la clase de inglés.

Con un sano criterio, Dewey (1933) resalta la incidencia de la reflexión por parte de este profesor novato, que, mediante la crítica y la introspección profunda de todos los acontecimientos desarrollados en el aula, puede reorientar

y redireccionar su actuar pedagógico, una vez entra en contacto con ese contexto educativo, que le brinda nuevas alternativas y retos, surgidos como respuesta a las tensiones detectadas.

Considerados los resultados con un miramiento sumario y teniendo en cuenta la opinión del amateur, 22% de ellos consideraron la autoevaluación relevante dentro de la enseñanza reflexiva. esta apreciación se pudo ratificar en la definición propuesta por Mathew (2012) quien determina la importancia del diálogo entre la autoevaluación y la comprensión por parte del profesor novato, situación que le permite identificar argumentos que dan razón de sus actuaciones pedagógicas establecidas en un momento dado, entonces, estas cavilaciones, especulaciones y críticas así como la introspección que este hace en la autoevaluación, lo llevaron a contemplar consideraciones frente a su desempeño, convirtiéndose así en factores fundamentales, para fortalecer su desarrollo pedagógico.

Conviene ahora observar el resultado del código relacionado con la transformación, donde 16% de los participantes discurrieron que las acciones surgidas de las reflexiones, incidieron en la búsqueda de estrategias aplicadas en enseñanza de la lengua, cuestión corroborada cuando el interlocutor 3, argumentó “(…) Nosotros podemos actuar para cambiar esas realidades educativas en la medida que alcancemos una transformación de nuestro trabajo y al mismo tiempo mejoraremos el proceso enseñanza – aprendizaje de nuestros estudiantes.” (…)

En esta perspectiva, podemos ratificar esta opinión con York-Barr et al, 2006 quien da importancia al pensamiento crítico que aunado con las consideraciones personales posibilitan la implementación de transformaciones y cambios en el aula, pero que deben estar acompañadas del desarrollo integral, para promover un desempeño profesional de mayor alcance en este docente novato.

En esta línea argumentativa, el practicante # 5 igualmente manifestó (…) “ser capaz de ejercer control sobre las debilidades y establecer prioridades sobre las estrategias que darán solución a las anteriores, abre la posibilidad de transformar la vida diaria dentro del salón de clases y, a su vez, nuestra práctica

docente.” lo anteriormente expresado se consolida con Olaya Mesa (2018) quien aporta los criterios de percepción, actitudes, emociones y sentimientos de este novato, con el propósito de reconsiderar todas sus acciones cuando detecta una tensión para impulsarlo a generar acciones docentes en el contexto de la práctica, de tal manera que pasan a ser potencialidades de su desempeño, nacidas a partir de las consideraciones emotivas, las cuales son importantes, para fortalecer su desempeño profesional.

CATEGORÍA 2: MENTEFACTOS DE LOS PROFESORES NOVATOS

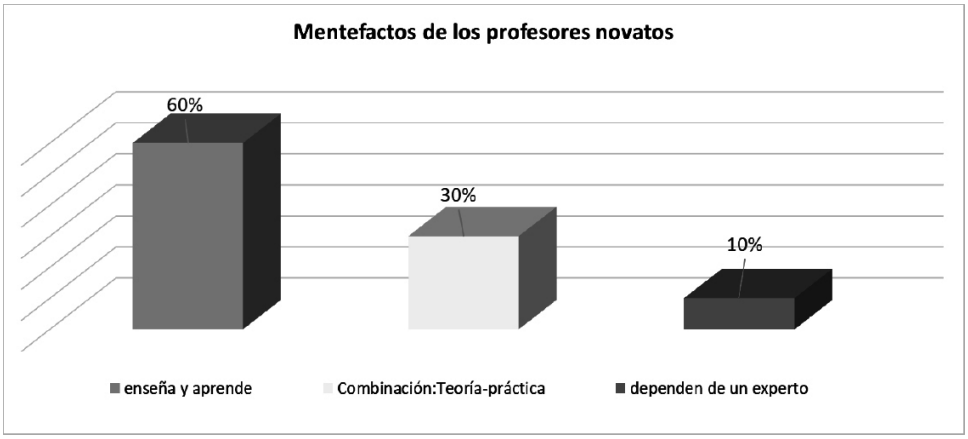

Figura 16:Mentefactos de los profesores novatos. Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia

Esta figura refleja que el 60% de los miembros de la comunidad reconocen el valor de la práctica para desarrollar sus competencias como docente, sobre este particular, Vera (1988) señala que un novato se encuentra inmerso en un proceso de transición dentro del cual coadyuvan tanto las habilidades, como las destrezas y las actitudes aprendidas a lo largo de su proceso de formación, de tal manera que, estos considerandos se vuelven potencialidades en sus intervenciones dentro de la comunidad, llevándolo a optimizar su desempeño pedagógico.

En la misma línea, Maglioli (2012) resalta la necesidad de considerar todos estos aspectos dentro del currículo, por ser criterios decisivos para el

novato, convirtiéndose en aprendizajes que solidifican y fortalecen su desempeño que reflejan las habilidades, las competencias, los enfoques y los resultados alcanzados. Con todo esto, reconocen que aprenden cómo enseñar, solo cuando se involucran en la experiencia docente, de igual manera, establecen una reciprocidad entre aprender y enseñar a sus alumnos.

En la misma línea, el participante # 5 establece: (…) “la actividad de práctica docente involucra enseñar los respectivos temas y aprender a enseñar, tomando en cuenta no sólo los meros aspectos teóricos” (…) este planteamiento ejemplifica la trascendencia de la práctica en virtud de ser un espacio que proporciona una conceptualización real de este contexto, desvirtuando los imaginarios del novato, contrastándolo con el marco teórico impartido, se recomienda entonces, incluir la práctica en los currículos universitarios desde los primeros semestres, iniciando como observadores y luego como practicantes. Esta afirmación ratifica el pensamiento de Olson y Osborne (1991) quienes explican la influencia de las creencias en las percepciones de los principiantes.

Sobre las oportunidades brindadas por la práctica docente, uno de los intervientes señaló (…) “al mismo tiempo que estoy poniendo en práctica lo que he aprendido en la universidad… estoy aprendiendo cómo enseñar” sobre esto, Cárdenas (2010) explica que las fuentes de conocimiento de los profesores provienen de dos vértices, por un lado, está la relacionada con los hechos y teorías adquiridas en el contexto de un plan de estudios y por el otro, el conocimiento ofrecido por los espacios de la práctica o de la experiencia, las cuales se reconoce como “el conocimiento experiencial” denotando que ambas fortalecen la formación del docente.

En tal sentido, Korthagen (1988) rescata la importancia del contexto escolar concebido referente de formación, porque cuando este novato se inserta en la práctica se genera un crecimiento y desarrollo en su profesión., fortaleciendo su aprendizaje cuando entra a enseñar un saber, especialmente por las particularidades que pueda tener cada contexto, de allí también se realza el significado de asumir una posición crítica, en su ejercicio docente.

Continuando con la explicación de la figura, se encuentra que el 30% de los copartícipes consideraron que la reflexión los llevó a una fase

de transformación, porque al converger las situaciones enfrentadas por el conocimiento y las experiencias vividas durante su práctica docente, pudieron considerar que este escenario les dio la oportunidad de redefinir y resignificar, muchos conceptos respecto a la escuela desde su vicisitud como docentes.

Con la idea anterior es importante mencionar a Perrenoud (2004) quien da importancia al contexto donde se desarrolla la práctica docente, porque genera dudas, incertidumbres y desconciertos para quien está aprendiendo a ser profesor, que lo llevan al mismo tiempo, a tomar decisiones frente a la diversidad y complejidad misma de las dinámicas vividas en la escuela.

Finalmente, en este análisis el 10% de los agentes de este estudio plantearon en el chat del blog la relevancia de contar con tutores cualificados, durante su proceso de entrenamiento pedagógico, resaltando que ellos son maestros experimentados que otorgan sentido a su identidad como docentes y les direcciona el conocimiento que les permite resolver problemas acompañándolos y orientándolos permanentemente, en la búsqueda de metodologías efectivas para enseñar la lengua, además en momentos de tensión asumen el papel de consejeros ayudando a resolver incluso trances personales.

Esta idea es soportada por Saint-Onge, M. (1993) y Bausela-Herreras (2011) quienes reconocen la importancia del profesor experto, por fungir las funciones de orientador de este aprendiz, quien en compañía del profesor titular brinda un acompañamiento y un trabajo en equipo, para alguien que apenas se adentra en el mundo de la docencia, notándose que en la mayoría de ellos les acompaña un gran compromiso, dedicación y entrega en la búsqueda de un buen desempeño de ese novato, quien necesita frecuentemente una orientación frente al ejercicio que empieza a desarrollar, cuando se encuentra involucrado en la práctica docente de inglés y que requiere ser acompañado y muchas veces motivado.

CATEGORÍA 3: NUEVOS ESCENARIOS DE REFLEXIÓN: LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL

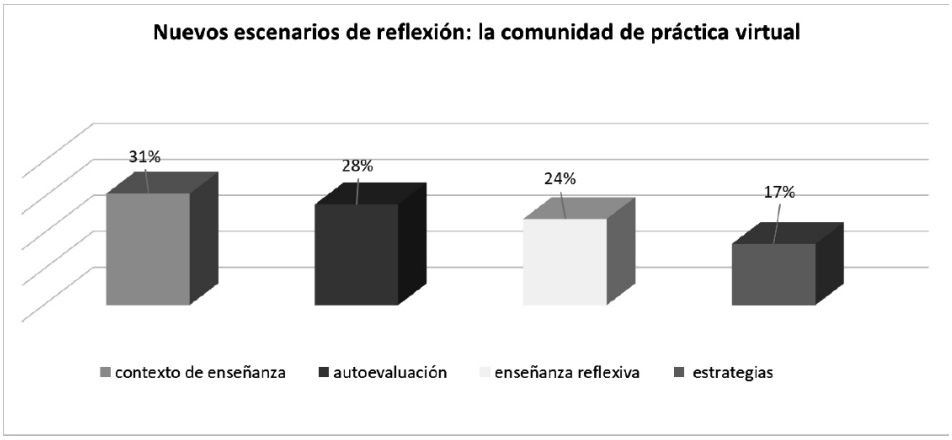

Figura 17:Nuevos escenarios de reflexión: la comunidad de práctica virtual. Propósitos de las prácticas de enseñanza reflexiva. Fuente: Propia. Elaboración: Propia

La figura 17 deja ver que el 31% de los interlocutores coinciden en identificar en sus historias incertidumbres, temores, dudas y aciertos en las acciones emprendidas en este nuevo contexto, reconociendo así su importancia, lo cual dejó ver su comodidad al contar con el espacio de la comunidad virtual académica, por permitirle dar a conocer sus experiencias, siendo además propiciador de la reflexión y socialización de las prácticas y estrategias aplicadas, según Díaz (2004) una comunidad de práctica virtual promueve la interacción entre personas con intereses comunes, que en este caso están relacionados con ser inexpertos y estar cursando la práctica docente, rescatando el hecho de romper la ubicuidad, pues no estaban en el mismo espacio o lugar, pero participaban ampliamente dentro del blog.

En tal sentido, esta investigación examinó a fondo el ejercicio del practicante que condujo al reconocimiento del contexto de la enseñanza, por permitirle inspeccionar sobre el uso de estrategias particulares, tal como lo expresó el individuo 7 cuando dijo: (…) “esta comunidad virtual de práctica nos dio información sobre qué ocurría en otros salones, nos dijo qué tan exitosa fueron las estrategias, sus fallos e incluso cómo implementar metodologías redefinidas

en los actuales salones y en nuestro contexto particular." (…) Algo similar plantea Imbernón y otros (2011) revelando la trascendencia de la comunidad práctica donde los agentes debe sentirse cómodos para socializar toda aquella situación que ellos a bien tengan, esto con el propósito de ver los matices que sólo a través de la discusión puedan ser descubiertos, a pesar de las diferencias particulares de cada lugar de procedencia de los intervinientes.

Ahora el interés gira entorno a extraer de los resultados, que el 28% examinaron su rol como profesores y consideraron que las comunidades de práctica dieron cabida a la autoevaluación amplia, flexible y formativa, convirtiéndose en un generador de pensamientos y acciones reflexivas en este amateur. Este comentario es soportado por el colaborador 3 quien explicó "… nosotros compartimos experiencias y conocimientos para mejorar nuestras prácticas de enseñanza día tras día."

Aquí conviene detenerse un momento a fin de reconocer que Korthagen (1988) señala que el espacio del blog mediado por los procesos de reflexión sirve de espejo para los intervinientes, por verse reflejadas todas sus acciones de aula, hecho que a su vez permite promover un auto diálogo, para encontrar razones que justifiquen su toma de decisiones, cuando se encuentran frente a un grupo.

Basado en lo anterior, el participante 11 expresó "Gracias a estos tipos de comunidades, nosotros aprendemos a reconocer esas deficiencias y corregirlas, lo cual nos permite mejorar gradualmente nuestro trabajo docente." (disc #4).

En este caso, Marcelo (2009) demuestra lo trascendental de contar con una comunidad de práctica la cual para este caso era virtual, hecho que facilitaban la intervención de sus participantes, y que definitivamente promueven la adquisición de conocimientos, dejándole socializar sus factores emocionales los cuales fundamentan su capacidad de decisión e intervención.

Entre los datos obtenidos, 24% de ellos consideraron que pertenecer a la comunidad virtual les brindó un espacio de interacción, comunicación e intercambio de ideas, aun para quienes estuvieron geográficamente distantes, aclaremos este punto conectándonos con García (2002), quien resalta

la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo, porque requiere de una participación activa, constante, permanente, comprometida y argumentada por parte de sus participantes en la CoVP.

Tal como lo afirma el interviniente 1 cuando habla sobre la comunidad de práctica: “Nosotros aprendemos de los procesos reflexivos de los participantes y de las mismas prácticas profesionales no solo de gente de la misma ciudad, pero de muchos ambientes incluso mundiales.”

Aquí también es válido el ángulo de Schön (1983) quien señala que el proceso reflexivo debe ser constante y en comunidad, para que surjan nuevas alternativas que viabilicen acciones por parte del docente, basadas en la reconsideración de lo pedagógico.

El siguiente código, apoyado por los miembros, trató la utilidad de las comunidades en términos del proceso de transformación de la enseñanza. En este aspecto, 17% de las opiniones generadas sugirieron que las comunidades representan una fuente valiosa para la enseñanza reflexiva y conectaron la transformación con la investigación acción, en el salón de clases

Con el objeto de afianzar esta idea se cita a Veenam (1984) quien destaca la importancia de la comunidad por los aportes pedagógicos ofrecidos al desarrollo personal y educativo de este novato, dilucidando sus confusiones al proporcionarle una orientación mediática y dinámica, especialmente cuando se siente desorientado y sin alternativas, dándoles sugerencias y posibilidades para su actuar pedagógico cuando lo requerían. Sobre esto, el interlocutor 3 dijo: (…) “Como profesores, tenemos que estar dispuestos a escuchar opiniones sobre las prácticas pedagógicas, para reconocer debilidades y buscar destrezas direccionadas en el mejoramiento de nuestro desempeño.” (…)

Con esto se llega a Kumaravadivelu et. Al, (2006) quien declara que este novato está acompañado de creencias frente al desarrollo de su ejercicio docente, pero que una vez las contrasta con las teorías y las aplica a la práctica, se enriquece su crecimiento docente, llevándolo a crear alternativas y porque no a producir nuevas teorías basadas en los hallazgos, que tiene una vez entra en acción, dentro del contexto de la práctica.

Dicho proceso tal como lo plantea este autor debe ser cíclico y continuo para alcanzar un desempeño acorde a las exigencias del contexto, donde se desarrolla la práctica docente, que avanzará en la medida en que sea contrastado en la experiencia.

Conviene, entonces traer a Del campo (2012) quien explica que el pensamiento del docente puede postular una serie de factores relacionados con su autonomía y creatividad, el cual acompañado por los procesos de reflexión y mediación se convierten en factores imprescindibles para proponer diferentes alternativas que dan respuesta a la realidad de la escuela.

Entonces, cuando tratamos de superar esas dudas, estamos reflexionando sobre las cosas que necesitamos mejorar y secuencialmente estamos transformando nuestros procesos pedagógicos. Sobre este particular, el colaborador 12 opina: (…) “Sin duda, esto es una cosa increíble porque yo considero que aquí es donde inicia la investigación acción, y esto es un principio fundamental para sentirse parte del desarrollo en la educación” (…)

En esa misma línea, Rodríguez (2009) agrega que existe la necesidad de impulsar el pensamiento crítico de este nuevo docente, con el propósito de llevarlo a proponer nuevas sugerencias pedagógicas y didácticas, de tal manera que todo su accionar se base en la reflexión de aplicación de sus pensamientos en el aula para hacerlo sentir vivo en la escuela. Abordaremos ahora la categoría 4, a continuación.

CATEGORÍA 4: DESAFÍOS DEL NOVATO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA

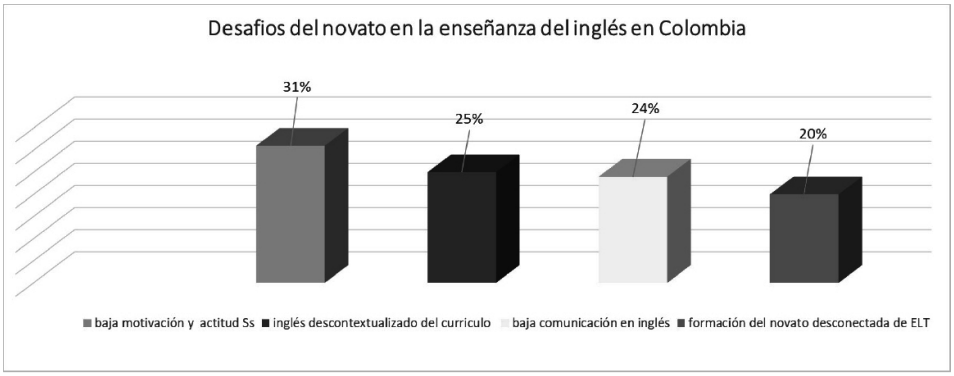

Figura 18:Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia. Fuente: Propia. Elaboración: Propia

Para analizar los datos relacionados con la categoría de los Desafíos del novato en la enseñanza del inglés en Colombia, los participantes brindaron información, con la cual fue definida (4) cuatro códigos que se exponen a continuación.

Con esto en mente se menciona a Díaz y Núñez (2008) quienes especifican la necesidad de convertir los desaciertos del novato en retos, mediados por la crítica y la reflexión ofreciendo alternativas en relación con su ejercicio docente, para proyectar como visionario los retos impuestos en el perfil del nuevo estudiante del siglo XXI, caracterizado por tener otras expectativas y modos de acceder al conocimiento.

Esto deja en evidencia que la ausencia de materiales pedagógicos para crear ambientes de aprendizaje significativo representa un desafío para la mayoría de ellos, en este sentido, el practicante 4 dice: (…) “esto afecta completamente mi trabajo debido al hecho de que estos materiales son una base fundamental para la promoción de espacios de enseñanza innovadores y motivantes.” (…)

Estas herramientas posibilitan el uso de diferentes espacios, sin embargo, cuando los practicantes no tuvieron acceso a estos, la planeación de sus clases, al igual que su desarrollo, requirió de más esfuerzo y creatividad.

Con esto traemos a Pineda (2008) quien exalta la importancia de la crítica en los procesos de formación de los inexpertos, por ser considerados motores de la autonomía y de la innovación, especialmente cuando se presentan dificultades, tal como lo manifiestan estos aspectos relacionadas con la poca disponibilidad de materiales, llevándolos a replantear las formas de acceso al conocimiento, sorteando esta dificultad que se convierte en una fortaleza y en un modo de ver la enseñanza efectiva, que satisfaga las necesidades de los aprendices.

Digámoslo con toda crudeza que si es necesario fomentar el uso real de la lengua en el aula con el propósito de animar y comprometer a los discentes en la clase de inglés, consideración que este caso se muestra con un 31 % de desfavorabilidad, siendo este uno de los temas comunes encontrados en la discusión del grupo al respecto, el practicante 11 expresa (…) “Me gustaría discutir temas en esta comunidad sobre: cómo lidiar con los problemas dentro del salón, maneras en las que podamos motivar a nuestros estudiantes a aprender sin la necesidad de hacer constante mención de las notas o cómo tener un manejo de clase adecuado sin fallar en el intento,” (…).

Entonces, es entendible que una condición imprescindible para el desarrollo y funcionamiento de las comunidades virtuales académicas, se relaciona con los intereses de sus integrantes. Diaz (2017) confirma que los intereses de una comunidad de este tipo giran en torno a distintas actividades relacionadas con el campo por ejemplo de la docencia o de la investigación, donde los intervinientes se sintieron identificados y motivándolos a interactuar.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, los profesores amateurs están en el punto de partida del mejoramiento de la educación del inglés y sostienen en ellos parte de la responsabilidad del éxito de los futuros estudiantes. Es por esto, que ellos deben reflexionar siempre sobre sus prácticas. No obstante, esto es más complicado si no tienen un vasto dominio de la lengua extranjera.

A tal propósito Fidalgo (2014)explica que es necesario generar y crear un saber común empleando herramientas a las cuales se tenga acceso, esto fue un factor decisorio para el uso del blog, que permitió sortear muchas de las dificultades encontradas en relación con el uso de materiales, el conocimiento que los estudiantes tenían producto de la etapa de formación, en la cual están involucrados así como las múltiples situaciones que acompañaron el actuar de los docentes practicantes en el contexto de la práctica.

Continuando con el análisis se observa que el 25% de los participantes evidenció la descontextualización del inglés en el currículo de la escuela, hecho considerado como otro de sus desafíos, por las implicaciones en el uso de la lengua extranjera, que van más allá de las paredes de la escuela, pero que influyen notablemente, en el ejercicio del amateur.

Convergemos esta idea con la explicación de Díaz (2004) quien resalta la influencia de factores externos relacionados con las instituciones y con el mismo currículo, que interfieren en los estilos de enseñanza adoptados por este novato, aunque son elementos externos en los cuales él no puede tener mayor incidencia, si influye notablemente en sus modos de enseñar, aspecto reconocido incluso por estos aprendices, quienes tratan de tener en cuenta estas consideraciones en su actuar pedagógico.

En esta aseveración, es importante mencionar a Maglioli (2012) quien reconoce la influencia de factores externos relacionados en este caso con los padres, que afectan notablemente el desarrollo de la experiencia pedagógica de estos profesores novatos, por lo cual es necesario contar con su apoyo, por constituirse en un factor determinante en el aprendizaje de la lengua.

Esta situación plantea otro desafío para el inexperto, en relación con la falta del apoyo familiar a los procesos académicos de los escolares, tal como lo enuncia el practicante 3 cuando expone: (…) “Este factor es uno de los más difíciles para manejar, debido a la ausencia de los padres que he notado durante mi periodo como practicante,” (…) esta situación fue percibida por el practicante 5 quien determina que (…) “… muchos padres no entienden el lenguaje y por consiguiente, no pueden ayudarle a sus hijos a continuar con la enseñanza en casa.” (…) En este punto, se puede advertir dos probabilidades para tal hecho, una es la situación laboral de estos padres y la otra, el desconocimiento de la

lengua extranjera, estas situaciones se salen del alcance del novato, llevándolo a hallar modos que propendan por el aprendizaje de la lengua en estos grupos de escolares.

A este propósito, es importante considerar que un grupo de ellos expuso que desarrolló sus prácticas en escuela públicas. En contraste a ello, el segundo lo desarrolló en una institución de primaria privada, y en este caso manifestó que; (…) “los padres usualmente no interfieren en mis clases para nada, así que no son un impedimento para el aprendizaje.” (…) situación que deja ver la desigualdad ante la calidad de la educación en Colombia.

Respecto a los hallazgos, se encontró que el 24% consideraron las prácticas en aulas ELT poco comunicativas resultando ser así, una provocación para su imaginación, cuando se carece de materiales o instrumentos que faciliten tanto la enseñanza de esta lengua., tal cual lo propone Richards (2001) “La enseñanza del lenguaje a través del mundo hoy, no podría ser más exitosa sin el extensivo uso de materiales comerciales.” Sin embargo, este autor no considera la realidad diferente que vivimos en nuestros contextos, la cual no corresponden a la situación vividas por ellos.

Es de advertir que lo propuesto en estas teorías en muchos casos son poco viables y aplicables a la realidad colombiana, tal es el caso planteado por el aprendiz, quien deja ver que existe la necesidad proponer otros modos de enseñar la lengua, que no estén mediados por materiales físicos, o tecnológicos, pues en muchos casos se carecen de ellos, o no están al alcance de la comunidad educativa para su uso.

Por lo anterior, se requiere de un docente con espíritu creador e ingenioso, generador de ideas promotoras de su autonomía, que le den la astucia para formular nuevas apuestas inventoras y significativas, este es el perfil del docente novato.

Desencadenando otras particularidades relacionadas con los códigos se encontró que el 20% consideró que la falta de un entrenamiento contextualizado en ELT es una desventaja, porque sintieron desconcierto y susto cuando estaban en el salón y una variedad de dificultades aparecieron, advirtiendo incongruencias

entre su saber y la realidad, por lo cual este factor fue considerado como otro desafío.

Para entender mejor este asunto acudimos a Olson y Osborne (1991) quienes sustentan que las creencias afectan la percepción de la realidad. Además, estos autores contemplan que "lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, generando una desorientación que lleva a los profesores principiantes, a dedicar bastante tiempo, en resolver tales discrepancias" (p. 165).

Esta innovadora manera de conformar una comunidad virtual de práctica, les ofreció bastantes beneficios que fortalecieron en muchos casos sus prácticas y su formación integral, así lo señala el practicante 9 quien reconoce el impacto brindado por el hecho de ser miembro de una comunidad virtual de práctica, la cual según su criterio ofreció (…) "… la posibilidad de mejorar la experiencia como practicantes escuchando las experiencias y consejos obtenidos de la participación de otros," (…)

De igual manera, el practicante 14 ratifica lo anterior cuando dice: (…) "los practicantes y profesionales pueden compartir el mismo espacio de discusión y analizar las prácticas de enseñanza y el trabajo." (…) en estos comentarios se evidencio el alcance de los objetivos de la comunidad virtual de práctica, que de acuerdo con Wenger (1998) permiten compartir un sentido de emprendimiento común, una participación recíproca y un repertorio de respuestas compartidas," donde ellos tuvieron la oportunidad de expresar sus hallazgos y percepciones, encontrando alternativas y sugerencias por parte de los usuarios del blog dándole otra opción, como lo señala el practicante 17 al (…) "intercambiar experiencias vividas en el salón de clases, ya sea sobre cómo manejar la disciplina para brindar metodologías y técnicas para una mejor enseñanza – aprendizaje" (…)

Desde la voz de Howard y McKeown (2011) cobra importancia el compromiso de los novatos con una temática o con el debate creado en el blog, esto con el objetivo de colaborar y solidarizarse con cada intervención y opinión registradas en este espacio virtual.

Es de exaltar la visibilización de los participantes quienes consideraron que este medio, les brindó alternativas frente a aquellas situaciones que parecían de difícil manejo, pero que al considerar las experiencias de otros, se sintieron identificados al conocer otras posibilidades de solución que indirectamente los llevaron a buscar alternativas, dinámica que fortaleció el dominio de las estrategias de un maestro reflexivo basado en el diálogo binario, donde aprendió a escuchar y mejoró su trabajo, asumiendo con autonomía las situaciones de estas experiencias.

Los anteriores autores señalan que las comunidades virtuales son mediáticas, sin embargo, es necesario tener en cuenta que sus intervinientes deben participar de manera voluntaria, permanente y proactiva en estos espacios, especialmente, porque esta forma de trabajo colaborativo considera pertinente la reflexión, la crítica del quehacer, impulsándolo hacia la acción asumiendo un liderazgo.

Como resultado de este debate, se debe considerar todos los beneficios y conocimientos que adquirieron en la acción y reflexión sobre su práctica, empoderándose de su papel y dándole un valor preponderante al trabajo en equipo. En esta dirección el interviniente 1 expresó (…) “Considerando mi propia experiencia (la cual es reciente como practicante) sería muy útil conocer la perspectiva de profesionales de la enseñanza experimentados al compartir sus puntos de vista respecto al manejo de grupo, la disciplina, el manejo del tiempo y todo lo relacionado con el manejo de la tensión que es generado cuando estás enseñando.” (…)

El anterior análisis se sostiene con las ideas de Soisangwarn y Wongwanich (2014), quienes reconocen que (…) “la enseñanza reflexiva es efectiva para el desarrollo profesional del docente ya que lo anima a mirar maneras de manejar el salón de clases y los niños desde diferentes perspectivas basados en los datos de evaluación.”(…) Por esta razón, es de vital importancia el acompañamiento de los investigadores en la implementación y observación del blog, que permitieron detectar situaciones, tensiones y dificultades, a ser consideradas en esta investigación.

4.2. DISCUSIÓN

Después de analizar las categorías y sus códigos se puede afirmar que las comunidades de práctica virtuales actuaron como facilitadoras a la luz de la enseñanza reflexiva, que brindó un empoderamiento de su rol de docentes de inglés en un contexto real educativo. Estas precisiones se corroboran con Kumaravadivelu et. Al, (2006) quien reconoce la necesidad de ofrecer al novato oportunidades que le permitan adueñarse de su crecimiento personal y profesional de manera integral, proyectándose hacia la autonomía, en el marco de la práctica, que es fuente de conocimiento, en tal sentido, los integrantes involucrados expresaron diversas preocupaciones, y al mismo tiempo, planteando sus caminos para superarlos.

Dicho de un modo llamativo, ellos reconocieron la importancia del trabajo colaborativo en las comunidades por permitirles (…) “intercambiar experiencias vividas en el aula, ya sea cómo manejar la disciplina para brindar metodologías y técnicas para mejorar la enseñanza y aprendizaje” (…) (Sub 17 disc #3). Aquí vale la pena acotar la opinión de Soisangwarn y Wongwanich (2014) quien resalta la importancia de la enseñanza reflexiva por propiciar el desarrollo y la organización de una comunidad pedagógica que facilita y fortalece la acción del futuro docente del siglo XXI.

Este hecho se comprueba con el argumento de mayor frecuencia que señala: (…) “la enseñanza reflexiva es efectiva por el desarrollo profesional del docente en que motiva al docente a mirar formas de manejar el salón de clases y los niños desde diferentes perspectivas, basadas en la evaluación de los datos” (…)

El haberse detenido en esta experiencia innovadora permitió decir que la estructura organizacional de las CoVP, soporta la siguiente afirmación, a partir de la voz de los participantes cuando refieren: (…) “Practicantes y profesionales pueden compartir el mismo espacio para la discusión y análisis de las prácticas de enseñanza y trabajo” (…) argumento consolidado por Wenger (1998 b, citado en Gairín, 2015, p. 24) al comentar que “compartir un sentido de emprendimiento común, una participación recíproca y un repertorio de respuestas compartidas.” Es decir, que en ella cobran relevancia las voces de los practicantes, de los

tutores, y de los directores de práctica, porque las diversas aristas apuntan a un mismo objetivo planteado al interior de un grupo en un blog académico.

Ahora, considerando que los participantes de las CoVP se caracterizaron por su compromiso, Howard y McKeown (2011) ratifican el valor de estos espacios entre los docentes de inglés en formación de hoy, para avivar las reflexiones individual y colectivamente por la característica mediática asincrónica que facilita expresar sus experiencias e intereses y a la vez posibilita encontrar soluciones veraces, con la intención de desarrollar su propio potencial de enseñanza (Olaya, 2018d).

En estas líneas, se recobró el protagonismo de las CoVP por brindar accesibilidad e inmediatez y confiabilidad a los profesores de inglés en formación que poco a poco reconocieron sus beneficios llevándolos a impulsar y conducir estrategias más efectivas que le dieron confianza a su ejercicio docente, mediante la permanente reflexión colaborativa (Impedovo y Malik, 2016).

Este argumento lo ratifica el sujeto 14 cuando dice: (…) "… la posibilidad de mejorar nuestra experiencia como practicantes se logra escuchando a otros practicantes, en la comunidad virtual" (…) esta aseveración coincide con Kumaravadivelu (2006) quien reconoce la importancia de la escucha en la participación de los individuos, que hacen parte de una comunidad.

Asimismo, los practicantes reconocieron que involucrarse en estas acciones es constructivo, para su proyección como docente y para adquirir conocimiento de cómo enseñar, especialmente en su caso de docentes, no experimentados porque nunca se sintieron reprimidos, coaccionados o temerosos.

Por consiguiente, las CoVP pudieron propiciar diálogos académicos operando como un centro de recursos donde los participantes compartían materiales que les permitieron dar alternativas frente a las tensiones del aula. Sin embargo, se requiere tener en cuenta al novato con sus propuestas o temáticas de intereses, para lograr que la reflexión sea el eje entorno al cual giren las prácticas de enseñanza (Zalipour, 2015).

Desde luego y sin ir más lejos, las CoPV desafían las formas actuales de comunicación y comprometen la educación en una tendencia más globalizada en

términos de acercamiento a la información. Por lo tanto, los inexpertos, pueden beneficiarse de los ambientes virtuales para enseñar y aprender, trascendiendo a las fronteras espacio temporales cibernaúticas en sus encuentros, Johnson (2001, citado en Gairín, 2015, p. 40) sugiere que: (…) “las comunidades virtuales están identificadas con una idea o tarea, en vez de identificarse con un lugar.” (…)

Ciertamente, las comunidades virtuales están transformando las reflexiones introspectivas de los maestros, en ideas sinérgicas colectivas y públicas que pueden ser accesibles para personas que quizá compartan intereses similares, o que también estén interesados en los mismos temas, saliéndose de la trivialidad de estos medios.

PARTE V

CONCLUSIONES Y APORTES

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo contiene los principales hallazgos derivados del análisis aplicado a las intervenciones realizadas por los practicantes dentro de la comunidad virtual dentro de la cual se han congregado diversos puntos neurálgicos que dan explicación a los resultados obtenidos en esta investigación. Neurálgicos quedan explicación a los resultados obtenidos.

A partir de este trabajo de investigación etnográfico virtual, se abrió un abanico de posibilidades al analizar los alcances de una comunidad de práctica con profesores de inglés en formación de dos universidades en Colombia, los cuales llevaron a las siguientes conclusiones.

5.1. CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La enseñanza reflexiva es una práctica que brinda oportunidades a los inexpertos para proyectar una nueva generación para la juventud del siglo XXI, al darle un giro a la educación de este nuevo docente y permitirle acercarse a la realidad educativa con dinamismo y trayectorias hacia la investigación dinámica que debe ser considerada en las facultades de educación por favorecer de manera consensuada y articulada el espíritu crítico en su quehacer.

La metodología planteada en esta investigación fomentó la comprensión de las prácticas individuales a través de la exploración de las experiencias compartidas en el colectivo, lo cual comprobó que este tipo de estrategias basadas en la reflexión y mediadas por la CoVP contribuyen ostensiblemente al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del docente en formación.

La naturaleza de los grupos de CoVP representó una fortaleza de inclusión mediática para compartir prácticas de enseñanza. Además, puso en consideración las preocupaciones del docente, sus intereses, peticiones e inquietudes, las cuales, en un acto solidario con otros miembros de su comunidad, permitieron reformular el trabajo colectivo y pedagógico que la sociedad actual está requiriendo.

Cuando se incluyen las CoVP en los ejercicios de formación profesional en el campo de la educación, inmediatamente se están fortaleciendo rasgos como el liderazgo, la democracia, el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo y transformador, demostrando un giro solicitado por las nuevas condiciones y políticas de la educación. Ello permitió comprobar su aceptación entre los docentes en formación, tomándola como una herramienta dinámica para el aprendizaje, que debe ser fuertemente considerada por las instituciones universitarias de educación superior.

En contextos como el colombiano y particularmente en el campo de la educación las comunidades virtuales académicas probaron cuán relevante fue el dialogo en la construcción del pensamiento docente cuando va acompañado del conocimiento teórico científico donde entran a ser consideradas las experiencias de la práctica en formación para construir acciones dirigidas a proyectar al profesional en su aprendizaje de ser profesor y en su condición de personal integral.

Para los jóvenes digitales que dominan las Tics, estos ciberespacios como los blogs resignifican su vida académica y dan una mirada más cercana a los ambientes virtuales, por los cuales apuestan la educación actual. Adicionalmente, el estudio confirmó el compromiso que los profesores novatos dieron a este ejercicio reflexivo en términos de la discusión, colaboración,

solidaridad, participación y camaradería académica, características valiosas en un futuro docente que estamos seguros proyectará en su comunidad de escolares.

Una comunidad de práctica es un espacio de interacción mediado por la participación de los miembros de la comunidad donde se desarrolla investigación con intereses similares, cuyo propósito es la reflexión de su práctica profesional, apoyarse con los demás y conjuntamente construir productos que los ayuden a desarrollar, mejorar y finalmente profesionalizarse.

El blog resultó en una herramienta eficiente que promueve la consolidación de las CP virtuales, donde diferentes temas alrededor de la práctica de enseñanza pueden ser discutidos, analizando diferentes situaciones surgidas de la experiencia como resultado de su contacto con la escuela.

Los participantes mostraron mayor interés al momento de generar discusiones en la comunidad con el uso de debates recurrentes, en los cuales se hablaba sobre diversas situaciones de su interés, constituyéndose en una motivación para la participación y aflorando valores como la solidaridad y consolidando así un espacio democrático en el cual a pesar de las diferencias siempre hubo puntos de encuentro enriquecedores del trabajo de sus integrantes, hecho relevante si se compara con las situaciones vividas en otros grupos distintos a los aquí analizados.

Finalmente se reconoce el valor dado a la voz del invisible del “YO”, es decir al practicante, que casi siempre está destinado a escuchar las indicaciones de otro y a observar a los otros “expertos” para aprender a actuar como docente, o estudiar a la comunidad en la cual se hace la práctica docente. En esta investigación pria lo grupal frente a lo personal, loque posibilita generar lazos de compromiso, unión y solidaridad entre los integrantes.

Por último, esta investigación llega a considerar temas que han de ser indagados en relación con la expansión de este tipo de metodologías, donde los maestros profesionales esconden su voz por distancia o por condiciones adversas, convirtiéndose en una ventana para actualizarse y entrar en diálogo con otros en la promulgación de la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, G. (2009). Etnografía Virtual: Una exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Q Educación Comunicación y Tecnología, 03(06), pp1-31.

Ardichvili, A. (2008). Learning and Knowledge Sharing in Virtual Comunities of Practice: Motivators, Barries, and Enablers. Advances in Developing Human Resources, 10(04), pp541-554. doi: DOI:https: //doi.org/10.1177/1523422308319536

Armengol, C. N. (2015). La creación de comunidades de práctica profesional. In J, Gairín. (Ed). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

Atehortúa Correa, L. F. (2010). Comunidades de práctica, una estrategia para la democratización del conocimiento en las organizaciones, una reflexión. Revista Ingenierías Universidad De Medellín, pp. 141-150.

Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. (S. L. Education, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press: In J.C. Richards and D. Nunan (Eds).

Bausela-Herreras, E. (2011). Profesor principiante versus profesor experto: detección de dificultades. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y Oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.

Bostancıoğlu, A. (2016). Factors affecting English as a foreign language teachers' participation in online communities of practice: The case of Webheads in Action. International Journal of Languages 'Education and Teaching, 4(3), pp20-35. doi:/doi.org/10.18298/ijlet.1651

Bostancioglu, A. (2016). Factors affecting English as a foreign language teachers' participation in online communities of practice: The case of Webheads in Action. International Journal of Languages Education and Teaching, 4(3), (pp 20-35).

Bozu, Z. &. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. Universidades de lengua catalana., 6(1), pp.1-10.

Brouwer, P. B. (2012). "Communities of practice in the school workplace". Journal of Educational Administration., 50(3), pp.346-364. doi:https://doi.org/10.1108/09578231211223347

Brunner, J. J. (2011). Universidad para todos. Revista Estudios Públicos. (124), pp.151 - 170.

Campo, M. (2012). Los libros de texto en la formación de docentes de inglés: de la didáctica tradicional a la didáctica no parametral. Actualidades Pedagógicas (59), pp. 59-83.

Cárdenas, M. G. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: Algunas consideraciones conceptuales para Colombia.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (4a ed.). (pp.358-380). Thousand Oaks, CA: SAGE. (4a ed ed.). (H. o. en N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cook-Craig, P. G. (2009). The Role of Virtual Communities of Practice in Supporting Collaborative Learning Among Social Workers. British Journal of Social Work, 39(4), pp.725-739. doi: http://dx.doi.org/bcp048

Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. (M. (. Davini, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dewey, J. (1993). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, United States of America: D.C. MA Heath & Co Publishers.

Díaz, F. y. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos. Revista Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios (53), pp.49-61.

Díaz, J. A. (2004). Las comunidades académicas. Revista Colombiana De Educación (34). doi:https://doi.org/10.17227/01203916.5412

Díaz-Maggioli, G. (2003, a). Fulfilling the promise of professional development. IATEFL Newsletter Samples. doi: http:// www.iatefl.org/content/newsletter/174.php

Feiman-Nemser, S. (2001). Learning to teach. (E. L. (Eds.), Ed.) Nueva York, Estados Unidos: Longman., (Eds.) Handbook of teaching and policy.

Fidalgo, A. (2014). Cómo crear una comunidad de aprendizaje. doi:[en línea] https://innovacioneducativa.wordpress.com/2014/07/06/como-crear-una-comunidad-de-aprendizaje/

Flick, U. K. (2004). A Companion to Qualitative Research. Thousand Oaks.

Fullan, M. y. (1992). What's worth fighting for in your school? Open University Press.

García, J. (2004). La mentoría: Una alternativa para el desarrollo profesional en la educación superior. México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés.

García, N. (2002). Las comunidades de aprendizaje. doi:https://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf

Hall, P. A. (2015). Teach, reflect, learn: building your capacity for success in the classroom. VA:ASCD: Alexandria.

Hine, C. (2000). Virtual Ethnography. USA: Sage Publications. doi:doi: https://dx.doi.org/10.4135/9780857020277

Hine, C. (2004). Etnografía Virtual (Original Publicado en 2000 ed.). (U. (. Cataluña), Ed., & C. P. Traducido por Hormazábal, Trad.) Barcelona: UOC (Universidad Oberta de Catalunya).

Holton, J. (2007). The coding Process and its Challenges. (C. S. The SAGE handbook of grounded theory. Thousand Oaks, Ed.) En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.).

Howard, S. M. (2011). Online practice & online roles: A cultural view of teachers' low engagement in online communities. American Educational Research Association. doi: https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1686&context=edupapers

Imbernón Muñoz, F., & Canto Herrera, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. (I. T. Occidente, Ed.) Revista Electrónica Sinéctica (41), pp.1-112. doi:Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Revista Delaware Ciencias Humanas, 12(19), pp. 75-86.

Impedovo, M. M. (2016). Becoming a Reflective In – service Teacher: Role of Research Attitude. doi: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6. (http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6, Ed.) Australian Journal of

Teacher Education, 41(1), pp.100 – 112. doi:http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6

Instituto Cervantes. Lacorte, M. y. (2018). El español: una lengua viva. Madrid: Instituto Cervantes.

Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. The Internet and Higher Education, 4(1), pp-45-60. doi: https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00047-1.

Korthagen, F. y. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy. Educational Researcher, 28(41), pp.4 – 17.

Kumaravadivelu, B. (2003). “A Postmethod Perspective on English Language Teaching”. Forum Language Pedagogy, 22 (4), pp.539-550.

Lave, J. W. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. doi: doi: https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lieberman, A. M. (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for A New Century. (A. f. Curriculum, Ed.) In Education in a New Era, Brandt, R. (ed.), pp. 47-66.

Liston, D. P. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata.

Malderez, A. y. (2007). Teaching Teachers: Processes and Practices. Continuum.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), pp. 1-25. doi: ISSN1138-414x [Links]https://www.ugr.es/~recfpro/rev1

Marcus, G. (1998). Ethnography Through Thick and Thin. Princeton NJ: Princeton University Press.

Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3), pp. 295-211.

Mathew, N. G. (2012). Reflective classroom practice for effective classroom instruction (Vol. 5). International Education Studies. doi: https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p205

Ming, S. T. (2011). “Creating and maintaining online communities of practice in Malaysian Smart Schools: challenging realities”. (d. 10.1080/09650792.2011.547724, Ed.) Educational Action Research,

19(1), pp. 87 - 10. doi: doi:10.1080/09650792.2011.547724

Olaya, M. M. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice (Vol. 25). HOW. doi: https://doi.org/10.19183/how.25.2.386

Olson, M. R. (1991). Learning to teach: the first year. Teaching and Teacher Education, pp.331-343.

Pereira de Sá, S. (2001). Netnografías en las redes digitales. Universidad de Brasilia. X Campus.

Pérez, G. (2007). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos. Madrid, España, España.: Editorial La Muralla S.A.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España: Colección Biblioteca del Aula.

Rodríguez, A. (2000). Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Oviedo: Septem Ediciones.

Ruiz Méndez, M., & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III (Vol. 21). México, México: Universidad de Colima. doi:Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31639397004

Saint-Onge, M. (1993). “Les objectifs pédagogiques: pour ou contre?”. Pédagogie collégiale, vol. 6(núm. 2).

Sandoval, C. (1996). Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá, Colombia.

Schempp, P., & Sparkes, A. &. (1993). The micropolitics of teacher induction (Vol. 30). E.U: American Educational Research Journal. doi: https://doi.org/10.3102/00028312030003447

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. New York: Basic Books.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), pp.4 –14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the New Reform, 57(1), pp. 1 – 23.

Soisangwarn, A. W. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. Procedia – Social and Behavioral Sciences (116), pp. 2504 - 2511. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.601

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research., 54(2), pp.143-178. doi: https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Vera, J. (1988). El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Valencia, España: Promolibro.

Wenger, E. (1998b). Communities of practice: A Brief Introduction. In Las Comunidades de Práctica Profesional. Una breve descripción. In J. Gairín. (Ed). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and Social Learning Systems. Organization (Vol. 7).

Wenger, E. (2001). Comunidad de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Wenger, E. M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston: Mass: Harvard Business School Press.

York-Barr, J. S. (2006). Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators (Second Edition ed.). Thousand Oaks, CA, USA.

Zalipour, A. (2015). Reflective Practice. Teaching Development Unit, Wāhanga Whakapakari Ako. (Vol. 4). Hamilton: The University of Waikato. doi: Retrieved from: https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0006/360861/Reflective-Practice-June-2015.pdf

Zhu, E. B. (2005). From learning community to community learning: pedagogy, technology and interactivity. Educational Media International, 42(3), pp. 251-268. doi: doi: 10.1080/09523980500161395

ANEXOS