

# Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia

Carmen Teresa Chacón

Universidad de Los Andes / Departamento de Idiomas / ctchacon@cantv.net

Aceptado: 2003

## Resumen

*Uno de los retos actuales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas es la necesidad de promover en los docentes la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. Este artículo discute parte de los datos recogidos durante un seminario de metodología de la enseñanza del inglés dictado como parte de los cursos de actualización ofrecidos a través de la unidad de postgrado de la Universidad de Los Andes Táchira. El seminario utilizó la observación a otro docente como estrategia para promover la reflexión crítica. Los docentes participantes describieron en detalle cada clase observada, junto con sus reflexiones sobre su propia práctica pedagógica y la del docente observado. Los resultados revelan la tendencia de los docentes observados a centrar la enseñanza del inglés en los aspectos gramaticales y en la traducción de oraciones. Asimismo, se observó carencia de estrategias efectivas para controlar la disciplina por parte de algunos docentes, quienes constantemente se veían en la necesidad de interrumpir la clase para mantener la disciplina.*

**Palabras clave:** Reflexión crítica, desarrollo profesional, enseñanza del inglés.

\*\*\*

## Abstract

**FOSTERING A REFLECTIVE PRACTICE THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN EXPERIENCE CONDUCTED WITHIN A SEMINAR FOR MIDDLE SCHOOL ENGLISH TEACHERS**

*A major concern within the language teaching profession is the need to foster teachers' self-reflection upon their pedagogical practice. This article discusses a professional development seminar conducted with a group of middle school EFL teachers who observed other colleagues' teaching as a way to foster self-reflection upon their own pedagogical practice in teaching English. Using thick description the teacher observers reported and reflected upon the aspects they chose to observe in each class. Findings reveal the observers' reflections on the tendency of EFL teachers to emphasize the teaching of grammar rules and translation as a method to teach English. They also observed the lack of effective strategies to control discipline and a tendency of teachers to spend too much time in trying to control student behavior.*

**Key words:** Reflective teaching, professional development, teaching English as a foreign language.

\*\*\*

## Résumé

**VERS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE RÉFLEXIVE AU MOYEN DE LA MISE À NIVEAU DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS DE LA TROISIÈME ÉTAPE DE L'ÉDUCATION DE BASE: ÉVALUATION D'UNE EXPÉRIENCE**

*Un des défis actuels dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et secondes est la nécessité de promouvoir auprès des enseignants la réflexion critique au sujet de la pratique pédagogique. Cet article discute d'une partie des données recueillies durant un séminaire de méthodologie de l'enseignement de l'anglais. Il a été prononcé comme faisant partie des cours d'actualisation offerts à travers de l'unité de second cycle de l'Université de Los Andes Táchira. Le séminaire a utilisé l'observation d'autres enseignants comme stratégie pour promouvoir la réflexion critique. Les enseignants participants ont décrit en détail chaque cours observé, conjointement à leurs réflexions sur leur propre pratique pédagogique et celle de l'enseignant observé. Les résultats relèvent la tendance des enseignants observés à centrer l'enseignement de l'anglais dans les aspects grammaticaux et dans la traduction de phrases. On a également observé des carences de stratégies effectives pour contrôler la discipline de la part de quelques enseignants. Ces derniers se voyaient constamment dans la nécessité d'interrrompre la classe pour maintenir la discipline.*

**Mots-clés:** Réflexion critique, développement professionnel, enseignement de l'anglais.

## Introducción

La enseñanza del inglés constituye un factor importante para tener acceso al mundo tecnológico y cultural en estos tiempos de cambios y globalización. Por tanto, es necesario investigar los procesos cognitivos que orientan las acciones de los docentes de inglés en su aula. El cambio e innovación en el aula sólo será posible cuando los docentes a través de la autorreflexión sobre su quehacer pedagógico encuentren soluciones y vías para mejorar su desempeño profesional. De tal manera que se hace necesario incorporar a los agentes del proceso en una práctica reflexiva mediante la cual el profesor esté en constante búsqueda del conocimiento y adaptación de éste a su entorno. Este trabajo se propone analizar la práctica pedagógica de los docentes de inglés en la III Etapa de Educación Básica, con el propósito de proponer vías que promuevan la actualización permanente como una alternativa para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés a la luz de las tendencias actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La carencia de métodos y estrategias apropiadas para enseñar inglés tiene que ver con el desconocimiento de las teorías lingüísticas y métodos que sustentan la enseñanza de lenguas. Generalmente, se asume que el docente egresado en inglés está preparado tanto en su formación de base como en su área de especialización para enseñar el idioma, pero desafortunadamente la realidad tiende a mostrar lo contrario.

Una gran mayoría de los docentes de inglés presentan carencias y debilidades en cuanto a la metodología para la enseñanza de lenguas y su competencia comunicativa y sociopragmática de la lengua (Chacón, 2002; Cullen, 1994; Li, 1998; Sato & Kleinsasser, 1999). Es importante señalar que la actualización permanente es una alternativa para ayudar a los docentes en servicio a mejorar sus carencias tanto a nivel de competencia lingüística como metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La actualización permanente tiene como finalidad primordial promover docentes innovadores, reflexivos, competentes para hablar y enseñar inglés.

## Planteamiento del Problema

La Enseñanza del Inglés en la III Etapa de la Escuela Básica se realiza siguiendo la normativa del Ministerio de Educación para la Tercera Etapa: 7°,

8° y 9° grado. *El Programa de Estudio y Manual del Docente Tercera Etapa de Educación Básica* en la asignatura Inglés vigente desde 1987, establece dos necesidades que orientan su estudio: «(1) ofrecer al alumno otra lengua que le permita comunicarse con individuos de otros pueblos. (2) Proporcionar al alumno un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico» (p.17).

De acuerdo con la literatura actual en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de las políticas curriculares del Ministerio de Educación, el enfoque sugerido para la enseñanza del inglés en la Escuela Básica enfatiza la necesidad de usar la lengua para la comunicación oral y escrita. En este sentido, el Programa de Estudio y Manual del Docente Tercera Etapa Educación Básica (1987) expresa, «comunicarse significa intercambiar y compartir ideas o información, interactuar con otros, ser capaz de obtener lo que uno necesita a través del uso de la lengua» (p.18). Sin embargo, pareciera que la concepción que ha prevalecido en la enseñanza del Inglés en la Escuela Básica sigue estando enmarcada dentro del enfoque tradicional de la enseñanza, con énfasis en la estructuras gramaticales; es decir se enfoca el aprendizaje de la lengua en los aspectos formales de la gramática mediante la práctica repetitiva de ejercicios fuera de contexto. Investigaciones (Chacón, 2002; Li, 1998) en el área de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) revelan que los docentes de inglés tienden a centrar la enseñanza de la lengua en el dominio de estructuras gramaticales con predominio del método de gramática traducción, el cual no amerita el uso de la lengua como medio de interacción social y comunicación entre los individuos.

## Objetivos

1. Describir la práctica pedagógica de los docentes de inglés en la III Etapa de Educación Básica.
2. Promover la reflexión crítica de los docentes de inglés sobre su práctica pedagógica a través del seminario y la observación como estrategias de reflexión.
3. Proponer un programa permanente de actualización docente fundamentado en la enseñanza reflexiva y la investigación acción para transformar la práctica pedagógica de los profesores de inglés de la III Etapa de la Educación Básica.

## Contexto del Estudio

La Universidad de Los Andes-Táchira, formadora de docentes en el área de Inglés en la región tiene la responsabilidad de hacer un seguimiento a sus egresados y asistirlos con programas de actualización que permitan a los docentes en servicio, mejorar e innovar la práctica pedagógica y, al mismo tiempo propiciar la apertura de espacios para la investigación mediante el trabajo colaborativo y la autorreflexión. En este sentido, en el presente estudio, la autora utilizó el seminario como estrategia (Zeichner, 1993) para promover la reflexión de 23 docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica adscritos a diferentes liceos públicos y privados del estado Táchira, quienes participaron en el seminario de actualización en la enseñanza y aprendizaje del inglés auspiciado por la Coordinación de Postgrado de la Universidad de los Andes-Táchira.

Este estudio aporta elementos que podrían ayudar a los docentes de inglés a establecer las bases para construir una cultura de colaboración, reflexión crítica y transformación de sus prácticas, mediante la confrontación a la luz de la teoría y su pertinencia con el contexto social.

## Consideraciones Teóricas

La enseñanza de una lengua debe tener como fin primordial el aprendizaje de esa lengua en relación con su uso cotidiano, de manera que permita al individuo satisfacer sus necesidades personales mediante el uso funcional del lenguaje. No obstante, tanto la concepción como la metodología que ha prevalecido en nuestro medio en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, evidencia el fracaso del enfoque tradicional centrado en el aprendizaje de los aspectos gramaticales del código lingüístico. Este aprendizaje fundamentado en la memorización de patrones estructurales no garantiza que el alumno pueda hacer uso del conocimiento adquirido para expresar sus ideas o necesidades.

Actualmente la literatura relacionada con el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras señala que los docentes de idiomas deben poseer no sólo el dominio escrito sino también oral de la lengua (Lafayette, 1995). Sin embargo, muchos programas de formación docente en el área de lenguas continúan considerando en su eje curricular el estu-

dio del idioma como conocimiento lingüístico teórico (Tedick y Walker, 1995). Bajo este enfoque se prepara al docente haciendo énfasis en la adquisición de las habilidades lingüísticas en función del dominio de sintaxis, morfología y léxico, obviando el hecho de que el lenguaje es un instrumento de interacción social que sirve como herramienta para comunicarnos.

Desde esta perspectiva, es fundamental incentivar en el docente la búsqueda de soluciones a esta problemática a través de la investigación de su práctica pedagógica. Por tal razón, se hace necesario que los docentes de inglés asuman una posición crítica y reflexiva de su actuación en el aula como formadores y modelos lingüísticos de sus estudiantes, que sirva de base para reorientar y hacer los ajustes necesarios con el propósito de mejorar la calidad y eficiencia de la enseñanza del inglés en la Escuela Básica.

Durante los últimos treinta años se ha hecho hincapié en la investigación de los procesos de pensamiento de los docentes, la interpretación de sus acciones, conductas y toma de decisiones en su entorno escolar. En este sentido, Richards y Lockhart (1995) proponen un enfoque de la enseñanza de lenguas que lejos de centrarse en un método en particular, promueve una práctica profesional concebida de manera holista y tomando en consideración no sólo el contexto del aula sino los factores políticos, económicos, sociales y culturales y su influencia en cada espacio escolar. Por tanto, se promueve la reflexión crítica del docente sobre la base de su papel activo como investigador de su propia práctica con la finalidad de convertirse en agente de transformación del hecho educativo. Al respecto Zeichner (1993) sostiene que,

Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, éstos tienen ocasión de aprender de los demás... (p.47)

Investigadores (Korthagen, 1992; Liston y Zeichner, 1997) han insistido en que el docente en su rol transformador examine de manera crítica sus pensamientos, creencias, experiencias, y valores a la luz de las teorías para la toma de decisiones, planeamiento, y acciones educativas. De acuerdo con estos autores, un profesional reflexivo es un profesional que cuestiona su propia práctica para

descubrir el «cómo» y el «por qué» de sus acciones. Firestone (citado en Frank, 1999, 67) señala que «la incertidumbre» debe caracterizar la práctica reflexiva de manera que esta incertidumbre motiva al docente para estar en la búsqueda constante de soluciones a los problemas inherentes a las complejidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy día, las investigaciones hechas durante las últimas tres décadas han demostrado el fracaso del modelo de racionalidad técnica cuando se trata de promover cambios en el conocimiento práctico de los profesores, ya que este modelo no los prepara para enfrentar el mundo cambiante y complejo del aula, caracterizado como lo expresan Pérez y Gimeno (1990) por «cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, y conflictos de valor» (p. 19).

El uso de técnicas etnográficas tales como la observación, la redacción de diarios, y las simulaciones han sido propuestas (Day, 1990; Liston y Zeichner, 1997; Zeichner, 1993) como herramientas para promover profesionales reflexivos que a partir de estos procesos puedan construir y reconstruir su práctica pedagógica con el fin de transformarla. En el caso de los docentes de inglés los planteamientos anteriores son fundamentales por cuanto podrían incentivar la transformación de su praxis en al enseñanza del inglés

## Metodología

Esta investigación utiliza la metodología cualitativa etnográfica, específicamente la técnica de la observación y el análisis de diarios de reflexión como estrategias para promover la reflexión del grupo de docentes participantes del seminario de actualización sobre la enseñanza del inglés.

El paradigma cualitativo etnográfico permite describir e interpretar las distintas realidades del hecho social a estudiar. Contrariamente al positivismo, este paradigma no formula leyes ni proposiciones generales, ya que, por su concepción ontológica, el propósito de este enfoque es la descripción e interpretación de la realidad particular de cada individuo para generar conocimientos y entendimiento del fenómeno planteado (Guba y Lincoln, 1994).

Desde el punto de vista epistemológico, bajo este paradigma no existe separación entre el investigador y el objeto investigado ya que, «No hay observaciones objetivas, sólo observaciones situadas den-

tro de un contexto social en el mundo del observador y lo observado.» (Denzim y Lincoln 1994, p. 12). De igual manera, el docente-investigador forma parte de la dialéctica de esas interacciones debido a que su subjetividad y experiencias influyen y se ven influidas por el fenómeno observado (Phillips and Burbules, 2000).

## El Seminario Como Estrategia de Reflexión y Desarrollo Profesional

El seminario objeto de este estudio, se escogió como estrategia de reflexión para facilitar a los docentes un espacio para el diálogo, la colegialidad, y el apoyo mutuo. Asimismo, el seminario tuvo como finalidad promover la discusión y análisis de los problemas confrontados en el aula, a la luz de las teorías y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Como parte de los requerimientos del seminario, que tuvo una duración de 12 semanas, se realizaron un total de 92 horas de observación a docentes de 7mo, 8vo, y 9no grado. Cada participante efectuó entre 4 y 6 sesiones sistemáticas al mismo docente en un grado específico y a horas diferentes, para seguir una secuencia que permitiera describir y posteriormente reflexionar de manera crítica sobre la práctica pedagógica. Posteriormente, presentaron un informe con los registros obtenidos y sus reflexiones en torno a las clases en las que estuvieron presentes. Previamente recibieron instrucción acerca de la observación como técnica etnográfica a fin de garantizar la confiabilidad de los datos a ser recogidos. Esta preparación incorporó la discusión de ejemplos de observaciones de aula, su respectiva orientación y discusión. Cada participante contactó con antelación al docente para solicitar acceso a su aula de clase.

El uso de un equipo múltiple de observadores conforma en sí misma una fuente de triangulación de datos (Adler y Adler, 1994; Denzim, 1989), mediante el cruce de información que contribuya a garantizar la confiabilidad de los datos recogidos.

## Observación a Otro Docente

La observación como técnica etnográfica permite al investigador formar parte de la realidad y participar de las interacciones de los actores del fenómeno investigado en su contexto natural (Adler y

Adler, 1994). De allí que este estudio utiliza la observación como técnica etnográfica para permitir al docente observador captar y describir en detalle lo que ocurre durante una clase desde una perspectiva holística que abarca la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus dimensiones (Day, 1990) y que, como tal, contribuye a promover la autorreflexión. Al respecto, Wajnryb (2002) expresa:

Cuando enseñamos, estamos a menudo tan concentrados en el propósito, procedimiento, y logística de nuestra lección que no podemos observar los procesos de aprendizaje e interacciones que ocurren durante la clase. En cambio, en el rol de observador, uno se siente liberado de estas presiones y puede darse la libertad de observar la clase desde distintos ángulos que están incluso fuera del alcance de lo planteado en el plan de clase. (p. 7)

Por su parte, Fanselow (1990) metafóricamente expresa que la observación a otro docente es como un espejo «mirroring» que puede llegar a reflejar las propias actuaciones del docente observador en su aula. Wajnryb (idem.) continúa diciendo que el docente en su rol de observador aprende, y que este aprendizaje por descubrimiento fomenta su autonomía ya que no tiene que seguir reglas impuestas de fuera, sino que al contrario, es el docente el que decide lo que quiere observar de una clase particular. De igual manera, observar a un colega es una forma de promover el trabajo colaborativo, y establecer nexos de cooperación y colegialidad entre los docentes. En este caso, la observación a otro sirvió como fuente de recolección de datos e identificación de las categorías emergentes de este estudio cualitativo.

Con base en los datos aportados por el equipo de observadores se procedió a validar la información tomando en consideración que cada uno de ellos observó sistemáticamente las clases de inglés previamente determinadas en diferentes liceos tanto públicos como privados en el área de San Cristóbal.

Como se mencionó anteriormente, cada participante representa en sí mismo una fuente de triangulación de información, ya que incorpora a la investigación su realidad social e interpretación personal de acuerdo con su experiencia, inicialmente como aprendiz del inglés y como docente de esta lengua.

## Análisis e Interpretación de los Datos

Las observaciones y los diarios de reflexión sirvieron como fuente de recolección de datos del presente estudio. Estas fuentes fueron posteriormente trianguladas y mediante el método de comparación se procedió a codificar y analizar los datos. Para ello se siguió el esquema sugerido por Martínez (1991) transcribiendo en detalle la información en los dos tercios derechos de la página numerada y con líneas para facilitar la referencia posterior. Luego se clasificaron los datos en unidades temáticas y, finalmente se procedió a categorizar y codificar cada unidad temática. Cada unidad temática a su vez, se dividió en subcategorías.

### Características de los Participantes en el Seminario

La encuesta de datos personales aplicada el primer día de clase, sirvió para obtener los datos descriptivos de los participantes.

**Edad:** La edad de los participantes estuvo comprendida entre 22 y 42 años con una edad promedio de 30 años.

**Sexo:** El grupo estuvo mayoritariamente conformado por 21 docentes del sexo femenino (90.9%) y 02 (9.9%) del sexo masculino.

**Título:** En cuanto al título obtenido, 95.5% son Lic. en Educación mención Inglés y 4.5% obtuvo el título de especialista. Entre el grupo de participantes (95.5%) son egresados de la ULA-Táchira mención Inglés mientras que 01 docente (4.5%) es egresada en literatura y letras de la ULA Mérida.

**Nivel educativo desempeñado:** Trece docentes (56.52%) de Inglés de séptimo, octavo y noveno grado; 02 docentes (8.69%) de educación superior, tres docentes (13.04%) maestros de primaria; una docente (4.43%) en Inglés de segundo grado; tres docentes (13.04%) desempleadas para el momento del taller, y una docente (4.34%) quien desempeñaba labores en el Instituto Venezolano de los Seguros Sociales (IVSS).

Para analizar la información recogida se triangularon las observaciones múltiples efectuadas por los participantes del seminario. Para ello se tomó como referencia el informe presentado por cada uno, junto con el diario final de las reflexiones sobre la

experiencia. Como resultado del análisis recursivo y contraste de información, se procedió a la identificación de las categorías emergentes en cuanto a la

práctica pedagógica de los docentes de inglés de la Escuela Básica las cuales se presentan a continuación:

Categorías	Subcategorías
1. Didáctica de la enseñanza del Inglés	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Énfasis en la explicación gramatical y traducción del Inglés al español</li> <li>▪ Clases expositivas centradas en el docente</li> <li>▪ Alumnos pasivos receptores de conocimiento</li> <li>▪ Tendencia a la rutina y escaso uso de materiales auténticos</li> <li>▪ Libro texto y pizarrón como los recursos mas utilizados</li> </ul>
2. Manejo de la disciplina en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Carencia de estrategias para controlar la disciplina</li> </ul>
3. Uso del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interrupciones constantes para controlar la disciplina</li> <li>▪ Excesivo tiempo en actividades de rutina</li> </ul>

### 1. Didáctica de la enseñanza del Inglés

Después de las actividades de rutina (formación, lista, saludo) los docentes en su mayoría anuncian el objetivo (de acuerdo al programa o texto guía) y, luego sin recurrir al campo experiencial del alumno, la mayoría de los profesores inician la clase de una manera expositiva usando el pizarrón o el libro texto como los medios instruccionales más comunes en la clase de inglés. Las siguientes descripciones son extractos de las observaciones realizadas por los docentes participantes del seminario. Los nombres han sido cambiados para garantizar la confidencialidad y privacidad del docente observador.

Los alumnos formaron filas antes de entrar al aula. El profesor manda a pasar primero las niñas y después los varones. Cierra la puerta, y saluda, «Good morning,» y los alumnos responden «Good morning.» Luego les pide que se sienten y sugiere que abran sus libros en la página 19. El profesor comienza con la frase «Thank you,» y pide a un alumno voluntario que diga una posible respuesta a esta expresión. Miguel se levanta y dice «Don't mention it, teacher.» Luego el profesor pregunta a Miguel si sabe el significado de esta frase en español y otro alumno se adelanta y contesta «No hay de que.» Luego el profesor dice: «I'm sorry,» y otro voluntario responde, esta vez es Lorena, y dice: «Don't worry, teacher,» y significa, «No te preocupes.» Así continuaron con varias expresiones más. Luego hicieron ejercicios escritos en la pizarra. El profesor daba una expresión en inglés y un voluntario pasaba y escribía la posible respuesta. (9/11/96 Ana)

En estas descripciones se evidencian el predominio del método 'tradicional' de gramática y traducción de textos (Lee & Vanpatten, 1995) como el más empleado por los docentes de inglés en su práctica pedagógica. Así mismo, se observó la tendencia a usar el texto como el medio instruccional para desarrollar el contenido programático ayudado por el pizarrón para complementar la explicación a través de ejercicios escritos.

Las siguientes descripciones son otra muestra representativa del uso del pizarrón y el texto como instrumentos para transmitir los conocimientos lingüísticos de la lengua meta.

Observé que utiliza abundantemente el pizarrón con ejercicios para que las alumnas fijen las ordenes, siempre pronuncia y escribe en el pizarrón . . . la docente dice en Inglés y lo escribe : «open your books on page 47... indica a las alumnas que se agrupen dos a dos, o grupos de tres y explica los pasos a seguir ...los ejercicios consisten en contestar expresando aprobación, contestar expresando desaprobación, completar según el diálogo y el diálogo para leer y traducir. (Isabel, 13-11- 96)

El profesor dijo: «Hoy vamos a ver cómo se ofrece, acepta, y rechaza ayuda.» Seguidamente, pasó a leer un diálogo del libro. Lo repitió y después él mismo lo tradujo. Siguió leyendo y traduciendo todo lo que estaba escrito en esa página. Leyó y tradujo también las expresiones nuevas. Mientras tanto, los alumnos copiaban todo lo que el profesor traducía. (Elena, 11-11-96)

De acuerdo con Nunan (1995), en «el salón de clase 'tradicional,' los estudiantes reciben instruc-

ción sistemática de la gramática, vocabulario, y pronunciación con oportunidades para practicar las estructuras nuevas de la lengua en la medida en que éstas son introducidas a los alumnos» (p.145). Sin embargo, bajo este enfoque «bancario» (Freire, 2002), el alumno es pasivo y su rol es repetir y memorizar las estructuras gramaticales señaladas por el profesor. Esta práctica conductista de la adquisición de la lengua concebida como conducta externa que se aprende mediante repeticiones, imitación, y ejercicios de reforzamiento escritos en el pizarrón, como en la mayoría de las clases observadas, no promueve la interacción social y negociación de significado entre los alumnos, condiciones necesarias para llevar a cabo funciones comunicativas apropiadas a un contexto específico.

Cabe destacar que bajo este enfoque, la instrucción de la gramática sigue una secuencia lineal donde aplicar la norma correctamente pasa ser más importante que el mensaje en sí mismo. Dentro de esta tendencia tradicional, la práctica orientada hacia la traducción literal de oraciones, diálogos, y lecturas «...se enfoca primordialmente hacia las convenciones lingüísticas, es decir, gramática y léxico» (Dvorak, citada en Lee y Vanpatten, 1995, 219) dando énfasis a la aplicación correcta de reglas y uso de estructuras que carecen de significatividad para el alumno. Los siguientes ejemplos ilustran como práctica recurrente entre los docentes observados, la traducción de textos en la clase de inglés, aún en casos en que el docente usa materiales auténticos, como una canción:

Toma una lámina y la pega en la pizarra al mismo tiempo que les explica que lo que hay allí escrito es una canción. Las instrucciones que da son: escribir la canción en inglés, traducirla y por último escucharla del casete y cantarla. Luego la docente empieza a traducir. Para ello, da un vocabulario Inglés-español sacado de la canción con la finalidad de que los alumnos mismos traduzcan. Línea por línea estudiantes y profesora traducen.» (Mireya, 25/11/96)

En una observación anterior, Mireya ilustra nuevamente la tendencia de la profesora hacia el método de gramática-traducción:

Pidió a los alumnos que subrayaran los verbos nuevos en la lectura y palabras nuevas y que le hicieran la respectiva traducción a toda la lectura. Pidió a un alumno que leyera la traducción

que había hecho, el alumno lo hizo de manera aceptable y cada vez que cometía un error, la profesora preguntaba: «is it right or wrong?» si eso esta mal, entonces, ¿cómo se traduce? Y, algunos alumnos hacían la corrección necesaria» (Mireya, 18-10-96)

El profesor se limitó a hablar él mismo. No utilizó materiales didácticos, como láminas, grabador, casetes, etc. El profesor casi nunca se levantó del escritorio para explicar los objetivos. Usa un libro (Basic English) no lo deja de usar ni un momento. Realiza también él los ejercicios leyéndolos directamente del libro. (Elena, 11-11-96)

Escribió las expresiones en situación formal e informal. Como se ofrece ayuda y como se acepta o se rechaza. Se limitó a escribir las expresiones y repetirlas. Una alumna pidió que le repitiera la pronunciación de las nuevas expresiones. El profesor siguió (como si no le hubiesen dicho nada) escribiendo y traduciendo cada expresión escrita. (Elena, 25-11-96)

En las descripciones anteriores se destaca que la traducción literal es una de las estrategias más usadas por los profesores de Inglés. De acuerdo con la comparación (ver cuadro 2) que hace Celce-Murcia (1991) en cuanto a las características de los métodos de gramática-traducción y audiolingual con el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, puede constatar que las acciones de los docentes observados tienden a enmarcarse fundamentalmente en una combinación del método de gramática-traducción y audiolingual con muy poco uso del enfoque comunicativo.

A pesar de que los docentes observados usan diálogos con el objetivo de que los estudiantes se comuniquen usando el Inglés para expresar funciones tales como disculparse, ofrecer, aceptar y rechazar ayuda tal y como lo exige el Programa de Estudio y Manual del Docente Tercera Etapa de Educación Básica 7º, 8º, 9º grados (1987), la estrategia que fundamenta el uso del diálogo es la traducción literal suplementada por ejercicios escritos y copiados generalmente del pizarrón. En consecuencia, los alumnos no interactúan a partir de esos diálogos para crear y/o simular nuevas situaciones sino que se les pide traducir y memorizar las frases y estructuras presentes en el diálogo.

Gramática-traducción	Audiolingual	Comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucción en la lengua materna</li> <li>• Uso limitado de la lengua meta</li> <li>• Énfasis en la enseñanza de reglas gramaticales</li> <li>• Énfasis en la traducción de oraciones de la lengua meta a al lengua materna</li> <li>• Los alumnos no desarrollan habilidades para usar la lengua con fines comunicativos</li> <li>• El profesor no tiene que tener suficiencia oral en la lengua meta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de diálogos para iniciar la lección</li> <li>• Se enseña la lengua de manera descontextualizada</li> <li>• Se hace énfasis en la imitación, repetición, y memorización de estructuras</li> <li>• El profesor solo necesita tener suficiencia en los contenidos a enseñar los cuales son cuidadosamente controlados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la lengua meta como medio de instrucción</li> <li>• Se promueve la interacción social entre los alumnos</li> <li>• Se usan materiales auténticos y actividades que responden a situaciones de la vida diaria</li> <li>• El rol del profesor es facilitar la comunicación</li> <li>• El profesor debe usar la lengua meta con fluidez</li> </ul>

Fuente: Celce-Murcia, M. (1991). (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Se hace poco énfasis en la pronunciación y creación de nuevos mensajes. Por otra parte, se observó que en general, el español es la lengua de instrucción en la clase de inglés. El uso del inglés como lengua de instrucción se limita a las estructuras que aparecen en el libro texto. Algunos docentes saludan en inglés y usan una que otra frase de rutina para dirigir las actividades de aula. El patrón de interacción que predomina es profesor-alumno, alumno-profesor siendo el alumno un recipiente de los conocimientos impartidos por el profesor, quien es el protagonista central de la clase.

## 2. Manejo de la disciplina en el aula

A continuación se presentan algunos ejemplos de la forma como los docentes manejan la disciplina en clase.

Dentro del aula, el profesor se dirigió hacia el escritorio, los alumnos comenzaron a ARREGLAR los pupitres, a unirse (porque no todos tienen el libro). El profesor tranquilo se sentó (sin saludar), abrió su portafolio buscando el libro lo sacó, lo colocó encima del escritorio y comenzó a pasar la lista. Mientras, el ruido aumentaba (los alumnos buscando pareja para sentarse). Pidió silencio en tres oportunidades. Por fin cuando termino (duró cerca de 5 minutos pasando la lista). Después dijo: «Bueno, vamos a empezar la clase.» Unos alumnos todavía estaban buscando pareja. De nuevo, el profesor habló: «Busquen con quien sentarse. Quien los manda a no tener el libro (Elena, 11-11-96)

Los alumnos desde que se inicia la clase casi no prestan atención a la profesora... Un alumno

empezó a llamar la atención de los compañeros con unos lentes que usaba con total naturalidad sin que la profesora se percatara de esta distracción. Mientras esto sucedía la profesora continuaba explicando algunas estructuras gramaticales en el pizarrón. Un grupo de 5 alumnos jugaban con un cocosette y al final terminaron comiéndoselo...los alumnos se sienten inquietos e impacientes preguntando la hora, otros ni siquiera prestan atención a la clase y están realizando unos ejercicios de matemáticas que deben enseñar a la hora siguiente. (Natalia, 13-11-96)

Como puede apreciarse en las descripciones anteriores, existe carencia de estrategias efectivas para controlar y mantener la disciplina en clase, y como consecuencia, los docentes desaprovechan tiempo valioso tratando de disciplinar los alumnos y mantener su atención.

Por otra parte, el predominio de clases expositivas, centradas en el docente, con ausencia de recursos auténticos y técnicas de socialización que motiven al alumno a aprender inglés, contribuyen a la desmotivación del alumno, fomentan el tedio y aburrimiento, razón por la cual muchos alumnos buscan la forma de distraerse o llamar la atención hablando, jugando como en el caso del «cocosette y los lentes,» o haciendo la tarea de otra asignatura en la clase de inglés.

## 3. Uso del tiempo

Otra de las categorías incluidas en el presente estudio se refiere al consumo excesivo de tiempo en actividades de rutina, control de disciplina, revi-



sión individual de tareas, e interrupciones por otras causas tales como no la falta de tiza. Los ejemplos siguientes describen esta situación.

El profesor, después de casi 15 minutos perdidos en actividades de rutina y tratando de poner orden, antes de empezar, comenzó la clase (sentado y leyendo). De repente, pregunto: «Podrían decirme, quien es el semanero?» Necesito tiza. El semanero tuvo que salir a buscar tiza porque lo había olvidado. Llegó el semanero. Le entregó la tiza, y el profesor se levantó para escribir en el pizarrón. (Elena, 11-11-96)

En primer lugar, la docente pierde mucho tiempo, en realidad de los 40 minutos de clase, sólo 20 son empleados en las actividades propias de la clase. El resto del tiempo lo utilizaba corrigiendo tareas alumno por alumno, fila por fila, mientras 3 o 4 alumnos escribían en el pizarrón los ejercicios sin que se les prestara la atención debida... (Mireya, 2-12-96)

### Reflexiones Tomadas del Análisis Crítico de los Docentes Observadores

Con base en las reflexiones sobre las clases observadas por cada participante se evidencia la necesidad de actualización e intenciones de mejoramiento profesional por parte de los docentes que participaron en el seminario de actualización. Las siguientes reflexiones tomadas de su diario final ilustran los logros alcanzados durante esta experiencia como participantes y observadores en el seminario de actualización.

Ojalá todos los docentes tuvieran esta oportunidad de hacer este tipo de observaciones porque uno aprende mucho de las cosas que uno cree que se pudieran mejorar... (Belkis)

Las observaciones me sirvieron para adquirir nuevas estrategias así mismo poder autoevaluarme en mi práctica pedagógica, ya que esta es la mejor manera de poder detectar los errores que se pueden cometer dentro del aula y la forma mas recomendada para corregirlos (Rosaura)

Para concluir quiero decir que gracias a estas observaciones pude verificar que en algunas ocasiones la rigidez de las actividades y la falta de recursos apropiados inciden el desarrollo de la clase, de modo que muchas veces éstas son

tediosas, no lográndose en verdad un cambio por parte de los alumnos... (Morella)

El trabajo de observación de estas cuatro clases ha sido muy satisfactorio e interesante para mi, ya que no es lo mismo estar frente a un grupo de alumnos y dirigiendo una clase, que hacer el papel de observador y poder detectar los detalles mas mínimos de la conducta del grupo, del trato del profesor con el alumno, de las diferentes técnicas que otros profesores utilizan para tratar de enseñar de la mejor manera, como también observar algunas que uno desconoce o les resta importancia y que dejan buenos resultados en el aprendizaje, como también fallas del colega que también uno tal vez comete sin darse cuenta (Danny).

Ha sido una experiencia maravillosa y en varios aspectos me han servido de retroalimentación a mis conocimientos, tanto en la parte didáctica como metodológica de la enseñanza. (Ana)  
Estas observaciones me ayudaron a reflexionar mucho sobre la labor tan delicada en la que, día a día nos tenemos que desempeñar, como lo es EDUCAR... El profesor que observé, lamentablemente no me dejó nada positivo. O mejor dicho, son tantas las cuestiones negativas que observé, que ellas me servirán para en lo posible, tratar de no caer en los mismos errores. (Elena)

Pienso que en nuestra asignatura, donde no tenemos suficientes horas de clase, donde hay excesiva cantidad de alumnos (como en este caso en particular) hay que tratar de ahorrar y aprovechar el tiempo al máximo. (Mireya).

Como se desprende de los comentarios anteriores, se hace imperativo estimular la consolidación de un programa de formación permanente dirigido a los profesores de inglés a fin de profundizar en los procesos reflexivos que contribuyan a mejorar las competencia lingüísticas y pedagógicas de los docentes del área.

### Conclusiones y Recomendaciones

Es importante destacar que los hallazgos de esta experiencia de observación en equipo llevada a cabo durante el seminario de actualización tienen implicaciones relevantes no sólo para los participantes del seminario y para los docentes observados

sino también para la universidad como formadora y comprometida con ofrecer oportunidades para su desarrollo profesional. Los resultados obtenidos confirman la urgente necesidad que tienen los docentes de Inglés de participar en un programa de actualización permanente que les sirva de ayuda y soporte para superar las carencias detectadas, fomentar en ellos la cooperación y reflexión crítica de su práctica pedagógica, capacitarlos para afrontar las complejidades de su quehacer profesional, y promover la investigación e innovación en el aula. Así mismo, es crucial fomentar en los docentes una cultura de trabajo colaborativo y enseñanza reflexiva que les motive a innovar y cuestionar su práctica pedagógica desde una perspectiva holista que trascienda las paredes del aula y que conciba su práctica inmersa dentro de un contexto socio-cultural (Chacón, 2001). Como conclusión de las experiencias vividas por los participantes, se hace necesario insistir en la apertura de un programa de desarrollo profesional permanente dirigido a los docentes de inglés de la región que necesitan mejorar la competencia comunicativa y pedagógica del inglés lo cual sin duda alguna, redundará en beneficio de los estudiantes de la Escuela Básica. Es necesario reconocer que por muchos años la Universidad de Los Andes Táchira ha dejado desasistidos a estos profesionales a quienes no podemos juzgar por carencias lingüísticas y pedagógicas producto de su formación inicial y falta de programas permanentes de desarrollo profesional en la región.

---



## Referencias

---

- Adler, P. A., y Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp.215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp.202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991). (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Chacón, C. (2002). *El sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de inglés de la escuela básica en San Cristóbal, Venezuela*. Tesis Doctoral, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Chacón, C. (2001, Marzo). *La pedagogía crítica y la formación de los docentes de inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en la trigésima quinta Convención Anual de TESOL (Enseñanza de Inglés a Estudiantes de Otras Lenguas), St. Louis, Missouri.
- Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programs. *ELT Journal*, 48(2), 162-172.
- Cochran-Smith, M., & Lyttle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, Washington, DC: AERA.
- Day, R. (1990). Teacher observation in second language teacher education. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp.43-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. , y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fanselow, J. F. (1990). 'Let's see': contrasting conversations about teaching. In J. C. Richards, & D. Nunan., (Eds.), *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Guba, E. G. , y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Korthagen, F. A. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265-274.
- Lafayette, R. C. (1995). Subject matter content: What every foreign language teacher needs to know. In G. Guntermann (Ed). *Developing language teachers for a changing world*. (pp. 124-158) Chicago: National textbook company.
- Lee, J. & Vanpatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Li, D. (1998). «It's always more difficult than you plan and imagine»: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in south Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703.
- Liston, D. P. , y Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Martinez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Edit. Texto.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente Tercera Etapa de Educación Básica asignatura Inglés*. Caracas: Autor.
- Nunan, D. (1995). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Phoenix ELT.
- Perez, A. I., y Gimeno, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de pedagogía*, 22(11), 9-36.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. New York: Rowman & Littlefield publishers, inc.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Sato, K. & Kleinsasser, R.C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83, 494-517.
- Tedick, D. J. & Walker, C.L. (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28(4), 499-517.
- Wajnryb, R. (2002). *Classroom observation tasks*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.