

Artículo

Impacto de la práctica docente en el alumno del profesorado en inglés

Nelson Martínez*

Resumen

Este artículo hace un breve recorrido por el programa de formación de docentes en El Salvador y sobre el componente de la práctica docente. Luego entra en el análisis y reflexión sobre como la práctica docente impacta positivamente o negativamente en el perfil profesional del futuro profesor de inglés. Este análisis se hace sobre la base de 10 supuestos claves que toda buena práctica docente debe alcanzar. La práctica docente es un componente bastante fuerte y sistematizado dentro de dicho programa de formación que supone resultados muy favorables; sin embargo, como lo demuestro en este artículo, hay áreas donde no tiene la incidencia que se supone debería tener.

Palabras clave: Formación de docentes, práctica docente, profesorado en inglés, impacto, El Salvador

Introducción

En la formación de docentes se destacan dos componentes: la formación que se realiza en las aulas de las instituciones formadoras,

Abstract

This article briefly overviews both the teacher training program in El Salvador and the practicum component as well. Then it analyzes and reflects on how the practicum impacts, for good or bad, on the future English teacher. The analysis is carried out on the bases of 10 key assumptions that an outstanding practicum should accomplish. Being the practicum a strong and well structured component of such English teacher training program, it should enhance outstanding and remarkable outcomes; however, as shown in this paper, there are areas where it does not impinge as much as presumed.

Key words: Teacher training, practicum, English teaching, impact, El Salvador

generalmente de carácter teórica, que incluye tanto la formación general como la especializada; y la formación en los centros de práctica, orientada a la práctica misma. Esa relación

* Catedrático de Didáctica del Inglés, Licenciado en Idioma Inglés y Director del Departamento de Investigación y Tecnología Educativa de la Universidad Don Bosco. Correo: nelson.martinez@udb.edu.sv

dialógica en la cual la teoría y la práctica se sustentan mutuamente es la que permite desarrollar y consolidar los conocimientos y competencias didáctico-pedagógicas que necesitan los nuevos docentes para cumplir con éxito su nueva misión de instruir y educar. En pocas disciplinas la teoría y la práctica son tan necesarias como en la formación de docentes.

En el programa de formación de docentes de El Salvador impulsado por el Ministerio de Educación, y más específicamente en el programa de formación de profesores de inglés, la práctica docente juega un rol protagónico. Dicho rol está determinado por el número de "prácticas" (5 en total), el número de unidades valorativas (32 de 108 UVs), por la intensidad y el peso porcentual que representa en el currículo (30%), y por la organización administrativa y el personal docente que involucra. Una práctica docente así de fuerte y sistematizada supone resultados muy alentadores que incluso sobrepasen las propias expectativas. A partir de esta premisa, abordo las siguientes preguntas: ¿Qué impacto tiene la práctica docente en el alumno del profesorado en inglés? ¿Cumple la práctica docente con lo que se espera de ella? El análisis de este artículo se centra en el componente de la práctica docente y más específicamente analiza como la práctica docente influye, impacta o incide positiva, o negativamente, en

la formación docente del estudiante de profesorado en inglés, demostrando que la práctica docente no tiene en ciertas áreas clave el impacto que se presume.

Para hacer dicho análisis, primero hay que entender dos cosas: en qué consiste el programa de formación de docentes y en qué consiste el componente de la práctica docente.

La formación de docentes en El Salvador

El programa de formación de docentes de El Salvador, vigente hasta la fecha, nace en 1998 a iniciativa del Ministerio de Educación como un intento por recuperar la calidad en la formación de maestros y por ordenar las prácticas caóticas y anárquicas que imperaban en dichos programas de formación (IESALC, 2004).

Por ley² se establece que el Ministerio de Educación (1) determinará los planes y programas de formación de los maestros de los niveles y modalidades educativas, (2) determinará las exigencias y requerimientos mínimos de las instituciones que ejecuten dichos programas y (3) autorizará las instituciones de educación superior que desarrollarán los planes y programas oficiales de formación de maestros. Las normativas y lineamientos que organizan y estructuran el programa de formación de docentes están contenidos en los documentos *Normas y Orientaciones*

2. Artículo 57 de la Ley de Educación Superior, 1997 y Art. 5 de la ley de la Carrera Docente, 1996

Curriculares para la Formación Inicial de Docentes que data de 1997, y el *Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado* de 2005. Éstos, entre otras cosas, establecen que:

- Los planes de estudio para el profesorado tienen una duración de tres años.
- Los planes de estudio cubren 108 UVs en seis ciclos de 16 semanas.
- Los requisitos de graduación son cierto puntaje en la PAES, dependiendo del año de graduación, y la aplicación de dos pruebas psicológicas a los candidatos.
- Los requisitos de egreso son CUM mayor de 7.0 y la aprobación de la ECAP.
- El enfoque y malla curricular es prescrito por el MNED.
- Las instituciones formadoras deben cumplir con al menos 22 requisitos y condiciones organizacionales, físicas y de recursos para ser autorizadas.

De acuerdo al Instructivo del 2005, hay diez carreras de profesorado que abarcan los niveles (parvularia, básica y media) y las especialidades del área general (ciencias sociales, lenguaje y literatura, matemática, ciencias naturales, inglés, educación especial, educación física, teología). Dichos profesorados son:

- Educación parvularia
- Educación básica para primero y segundo ciclos
- Ciencias sociales para tercer ciclo y bachillerato
- Lenguaje y literatura para tercer

ciclo y bachillerato

- Matemática para tercer ciclo y bachillerato
- Ciencias naturales para tercer ciclo y bachillerato
- Idioma inglés para tercer ciclo y bachillerato
- Educación especial para nivel básico
- Educación física par el nivel básico y medio
- Teología

Estas carreras son desarrolladas en la actualidad por 8 instituciones de educación superior³ que han sido facultadas por el Ministerio de Educación para poder implementar el programa de formación de docentes (Ministerio de Educación, 2006). Como tal, dichas instituciones, llamadas instituciones formadoras de docentes, otorgan el grado de profesorado en los niveles y especialidades mencionados anteriormente.

De acuerdo a la normativa vigente, la estructura de los planes de formación inicial de docentes comprende tres grandes áreas curriculares las cuales se desarrollan paralelamente a lo largo de los tres años que dura el programa de formación. Éstas son el área de formación general, el área de formación especializada y la práctica docente.

El área de formación general está enfocada a la formación de las competencias psicopedagógicas,

3. De las cuales hay 7 universidades y 1 instituto especializado, y 7 son instituciones privadas y 1 estatal.

didácticas, curriculares y evaluativas que todo docente debe poseer independientemente del nivel o especialidad en que se desempeñe. Las nueve asignaturas del área de formación general son comunes para todas las especialidades de profesorado y abarcan un total de 36 unidades valorativas que corresponden a un peso del 33% del currículo (ver tablas 1 y 2).

El área de formación especializada permite al futuro docente adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias didácticas propias de su especialidad o nivel. Se desarrolla

a través de 8 asignaturas que acumulan un total de 40 unidades valorativas y representan el 37% del peso del currículo (ver tablas 1 y 2).

El área de la práctica docente no está concebida en términos de asignaturas sino en términos de espacios y procesos que permiten el desarrollo sistemático, gradual, continuo y progresivo de la experiencia pedagógica en el aula del centro educativo. Esta área incluye cinco espacios que acumulan un total de 32 unidades valorativas para un peso de 30% del total del currículo (ver tablas 1 y 2).

Área curricular	Número de asignaturas		Unidades valorativas		% Peso aproximado	
	Matriz gral.	Prog. inglés	Matriz gral.	Prog. inglés	Matriz gral.	Prog. inglés
Formación general	9	8	36	36	33	32.7
Formación especializada	8	8	40	42	37	38.2
Práctica Docente	5	5	32	32	30	29.1
Total	22	21	108	110	100	100

Tabla 1: Áreas curriculares con sus unidades valorativas y peso porcentual del profesorado en general y del profesorado en inglés

El programa de profesorado en inglés contiene los mismos elementos y requerimientos definidos anteriormente, con pesos y porcentajes curriculares ligeramente diferentes de la matriz general de los profesorados (ver tabla 1), pero con la variante que a los requisitos de ingreso se agrega el dominio avanzado del idioma inglés, y a los requisitos de egreso se le añade obtener 520 puntos en la prueba TOEFL-IP.

De las 8 instituciones de educación superior que han sido facultadas para poder desarrollar el programa de formación de docentes, 4 sirven la carrera de profesorado en idioma inglés: UCA, UES (San Salvador, Santa Ana, San Miguel), UDB, y UPES y que en su conjunto formaban en el 2005 a 350 alumnos de profesorado en inglés (MINED, 2005)

La práctica docente
Como se estableció antes, la práctica

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI
Psicopedagogía I 4 UV	Psicopedagogía II 4 UV	Diseño y Aplicación de Currículo 4 UV	Infomática Educativa 4 UV	Desarrollo Profesional 4 UV	Curso de Especialidad 5 UV
Didáctica General I 4 UV	Didáctica General II 4 UV	Evaluación del Aprendizaje 4 UV	Curso de Especialidad 5 UV	Curso de Especialidad 5 UV	Curso de Especialidad 5 UV
Educación y Sociedad 4 UV	Curso de Especialidad 5 UV	Curso de Especialidad 5 UV	Curso de Especialidad 5 UV	Práctica Docente IV: Aplicación del Currículo 10 UV	Práctica Docente V: Aplicación del Currículo 10 UV
Curso de Especialidad 5 UV	Práctica Docente I: Observación Institucional 4 UV	Práctica Docente II: Asistencia al Docente 4 UV	Práctica Docente III: Asistencia al Docente 4 UV		

Formación general

Formación especializada

Práctica docente

Tabla 2: Malla curricular de los profesorados⁵

docente es un área concebida como espacio de aplicación de la teoría, no exactamente como una asignatura, y está orientada a la práctica pedagógica misma. Es un área común para todas las carreras de profesorado. Se desarrolla a lo largo de los tres años de formación en tres fases con cinco prácticas, tiene 32 UVs y un peso curricular del 30% en la matriz general.

Para organizar y estructurar la ejecución de todo el proceso de la práctica docente se cuenta con el documento *Normas para la Práctica Docente Formación inicial para Maestros y Maestras* (1998), el cual establece en los alcances de la práctica docente, tres puntos importantes:

Una definición

"... la práctica docente consistirá en la aplicación de diferentes teorías pedagógico-didácticas en el proceso

educativo, en la investigación y análisis de los problemas que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje, en la reflexión continua sobre la aplicación de dichas teorías para la construcción de un pensamiento pedagógico y su consecuente dominio en el ejercicio docente."

El propósito

"... que el futuro profesional contraste la teoría pedagógica analizada, con la realidad educativa, y tome conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa y en situaciones específicas. En tal sentido, la práctica docente es un eje fundamental para adquirir e internalizar los procesos cognitivos, y para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que permitan, al futuro profesional, comprender los factores y las variables que intervienen en el proceso educativo, con sensibilidad humana y social."

5. Fuente: Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes, MINED 1997

La función principal

"La práctica docente tendrá como función principal el conocimiento de los diferentes factores y variables que intervienen en el proceso educativo, así como la valoración de las limitaciones que enfrentan maestros/as y alumnos/as, durante el proceso de enseñanza aprendizaje; todo ello será analizado a la luz de los conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos, con el propósito de reajustar el currículo en los diferentes planes de formación docente."

Las tres fases de la práctica docente son la observación, la asistencia al docente y la aplicación del currículo. La fase de observación, de 4 UV, es la primera práctica y se lleva a cabo durante el segundo ciclo académico del primer año de formación. En esta práctica se observa y analiza la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la dimensión del estudiante como de la del docente y del entorno educativo del centro escolar. Durante esta práctica el practicante no realiza actividades docentes.

La fase de asistencia al docente, con 8 UVs, se desarrolla a lo largo del segundo año en las Prácticas II y III. Esta fase permite al futuro docente analizar y participar más de cerca en la práctica pedagógica del tutor en aspectos como la planificación, estrategias metodológicas y evaluación.

La fase de aplicación del currículo, con un peso de 20 UVs, se desarrolla en las Prácticas IV y V en el tercer año. Durante ésta, el practicante asume la práctica pedagógica de la asignatura, desarrollando el currículo bajo la supervisión del tutor y con una constante evaluación y reflexión crítica del proceso.

Los objetivos de cada fase de la práctica docente se describen en la tabla 3.

De acuerdo al *Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado* (2005), en la organización de las carreras de profesorado las instituciones formadoras deberán cumplir, entre otras cosas, con un requisito de autorización directamente relacionado con la práctica docente: Contar con un Coordinador/a General de Práctica Docente, con grado académico mínimo de Licenciado/a en Ciencias de la Educación; con experiencia nacional en el nivel o niveles educativos correspondientes; experiencia en formación de docentes y contratado/a a tiempo completo. Podrá tener una carga docente máxima de una asignatura y hasta dos grupos de estudiantes por ciclo.

El Instructivo en mención, también plantea requerimientos para la organización y supervisión de la práctica docente, siendo éstos:

Primer año Ciclo II Observación Institucional	Segundo año Ciclos III y IV Asistencia al Docente	Tercer año Ciclos V y VI Aplicación del Currículo
<ul style="list-style-type: none"> ● Observar las características del desarrollo psicosocial, cognoscitivo, moral y afectivo de lo/as estudiantes, desde la perspectiva de sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ● Observar y analizar la concreción del currículo y la práctica educativa en el aula en términos de su adecuación al nivel educativo, necesidades, intereses y otras peculiaridades de lo/as estudiantes y de la escuela. ● Observar y analizar las estrategias aplicadas por distintos maestro/as para generar y mantener un clima de orden, de convivencia respetuosa y de trabajo cooperativo en el aula. ● Observar y analizar las interacciones maestro/a-alumno/a, dentro y fuera del aula. ● Observar, describir y analizar las estrategias motivacionales empleadas por distintos maestro/as y hacer inferencias sobre su efectividad en función de características evolutivas. ● Observar y analizar la organización, los proyectos institucionales y el desarrollo de los procesos administrativos de la escuela, y las relaciones de ésta con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar la práctica educativa del maestro/a tutor/a a la luz de los enfoques teóricos estudiados. ● Analizar con el maestro/a tutor/a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer ejercicios de planificación para períodos cortos. ● Practicar diversos aspectos de la docencia mediante el desarrollo de algunas unidades temáticas bajo la supervisión directa del maestro/a tutor/a. ● Analizar el sistema y los instrumentos de evaluación utilizados por el maestro tutor. ● Diseñar instrumentos de evaluación y discutirlos con los estudiantes y con el maestro/a tutor/a. ● Analizar los procesos de evaluación y formular recomendaciones para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje con base en sus resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar, en forma continua a lo largo de todo el año escolar, todas las tareas involucradas en el proceso docente y analizar constantemente su desempeño con la ayuda del maestro/a tutor/a. ● Desarrollar y aplicar estrategias de auto monitoreo y auto evaluación en el ejercicio docente, a fin de valorar oportunamente logros y deficiencias. ● Utilizar estrategias institucionales de evaluación docente como retroalimentación sobre el propio desempeño. ● Identificar y analizar factores personales y del contexto escolar y social que incidan en el trabajo docente. ● Analizar críticamente la concreción de la reforma educativa en una determinada situación escolar, así como experiencias innovadoras que enriquecen el proceso educativo.

Tabla 3: Objetivos curriculares de la práctica docente por fase y año de estudio⁶

- Diseñar un Plan de Práctica Docente por semestre del cual deberá entregarse una copia completa a la Dirección Nacional de Educación Superior y dos copias a el/la Director/a del centro de práctica referente a su centro escolar, quien hará llegar una de estas copias a el/la Asesor/a Pedagógico/a correspondiente.

- La supervisión de la práctica docente será realizada por un Supervisor estableciéndose un máximo de 40 estudiantes por supervisor.

- Los supervisores deberán estar contratados a tiempo completo; tener experiencia docente en el nivel educativo y como mínimo

6. Fuente: Normas y Orientaciones Curriculares para la Formación Inicial de Docentes, Mined 1997

tres años en la especialidad correspondiente.

- Durante la realización de la práctica docente, se supervisará a cada estudiante con la siguiente frecuencia: fase I: 4 veces, fase II: 8 veces y fase III: 20 veces
- Llevar un registro de la supervisión de la práctica docente.
- Formalizar los convenios con los centros de práctica, enfatizando en programas de calidad y desarrollo académico del centro educativo.
- Ejecutar la práctica docente en el mismo nivel y especialidad de formación.
- Realizar la práctica docente exclusivamente en jornadas matutinas o vespertinas y no en horas nocturnas.
- Anexar a los títulos de los graduados, y para efectos de registro en la DNES, las constancias de los centros educativos donde realizaron la práctica docente.

Impacto de la práctica docente
Después de esta breve descripción de la naturaleza, organización y alcance del programa de formación y de la práctica docente, se puede retomar el hilo conductor del análisis expresado en las preguntas

planteadas anteriormente: ¿Qué impacto tiene la práctica docente en el alumno del profesorado en inglés? ¿Cumple la práctica docente con lo que se espera de ella? Para dar respuesta a dichas preguntas, parte de 10 supuestos⁷ donde se establecen las condiciones de una experiencia exitosa de práctica docente para un alumno del profesorado en inglés y los contrasto con la experiencia de la práctica docente real de los practicantes, supervisores de práctica y la mía propia. Estas experiencias no se circunscriben únicamente a la UDB. La suma de estos análisis-reflexiones permite dimensionar la incidencia que dicha práctica tiene en la formación del estudiante de profesorado en inglés.

1. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés el medio para abordar y comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje en contextos reales.

Definitivamente sí. A través de las diferentes fases de la práctica docente el alumno entra en contacto con el hecho educativo tal cual se desarrolla en los salones de clase. Es un testigo-protagonista que eventualmente puede establecer un marco de referencia general y específico de lo que significa "dar clases", gestionar el aprendizaje de los alumnos, dimensionar la relevancia-pertinencia de los procesos e identificar los problemas (de

7. Estos "supuestos" son afirmaciones, condiciones y expectativas tomadas de los objetivos y alcances de la práctica docente.

aprendizaje) que todo hecho educativo implica.

La práctica docente permite al practicante examinar de cerca los procesos cognitivos así como el desarrollo de las destrezas comunicativas en el momento que se concretiza el currículo. Por tanto, no solo aprende a monitorear el progreso sino también a determinar las posibilidades y limitaciones en la construcción del aprendizaje de los estudiantes mismos como consecuencia de sus propias estrategias, estilos y esfuerzos por aprender así como de las experiencias de aprendizaje generadas por el docente, que incluyen entre otras cosas, la metodología, el estilo y filosofía de enseñanza, la forma de evaluar, etc. A través del contacto con los estudiantes dentro del aula, el profesor practicante aprende a discernir como ciertas estrategias y enfoques tienen más impacto en el aprendizaje y como otras inciden menos o no ayudan para nada en el aprendizaje del segundo idioma

Ese acercamiento a los procesos y formas en que los estudiantes "aprenden" un segundo idioma tiene su impacto en el practicante, aún si dichos procesos no son las mejores experiencias de aprendizaje gestionadas tanto por el docente como por el estudiante ya que de dichas experiencias, el profesor practicante, también aprende.

2. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés el medio para abordar y comprender la naturaleza de los procesos educativos y administrativos, así como la dinámica y el entorno social de los centros educativos.

En muchos aspectos, si. Al estar inmerso en la dinámica del quehacer del centro escolar, el practicante llega a conocer muchos de los procesos educativos, sobre todo los relacionados con el desarrollo de los programas de estudio en los cuales se concentran los esfuerzos de la práctica docente misma. Esos procesos incluyen mayormente el desarrollo de clases y evaluaciones dentro del aula. De igual manera llega a conocer sobre las atribuciones del director, cuerpo docente, consejo directivo escolar, relación con otras instancias del MINED, organización y desarrollo de eventos educativos, culturales, recreativos, deportivos y sociales, etc. También incidentalmente conoce el ambiente social y de relaciones personales generado por los miembros de la comunidad educativa, con todas las cosas buenas e incómodas que estas implican.

Este acercamiento a la dinámica y naturaleza del quehacer escolar del centro educativo, sin embargo, pudiera ser más productivo si el alumno tuviera acceso o mayor participación, por ejemplo en (1) el período de organización al inicio del

año que incluye la matrícula y la planificación; (2) el período de finalización del año con sus evaluaciones finales, promedio y registro de calificaciones, elaboración de certificados y clausura; (3) en reuniones de docentes o de padres de familia, o en algunos eventos sociales y culturales.

3. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés el espacio que le permite abordar la realidad educativa del centro escolar y el aula no solo para conocerla y comprenderla sino también para transformarla e innovarla.

Definitivamente no. En su calidad de practicante, el estudiante no tiene control sobre los procesos educativos, administrativos o de otra índole dentro del centro de práctica. De hecho, su capacidad de incidir en los procesos áulicos es bastante limitada, y como se explica posteriormente, no tiene la libertad incluso de aplicar la metodología y enfoque que la teoría educativa dice con respecto al aprendizaje de un segundo idioma y mucho menos aplicar con creatividad sus propias propuestas y hallazgos (mas allá de lo que permite el docente tutor y el currículo), si es que los tuviera.

La práctica docente y el centro de práctica son más bien un espacio de adaptación al sistema que un espacio para la transformación y la innovación.

El ambiente generado por el tutor, cuerpo docente / administrativo y la institución misma inducen al practicante a que se "institucionalice". Es decir, sutil o abiertamente requieren que el estudiante, se "amolde" a la forma de trabajo, adquiera los hábitos y rutinas, siga los lineamientos y mecanismos, trabaje de acuerdo al ritmo, asimile la dinámica en la cual opera la institución. Ese "acomodamiento" a un estilo de hacer docencia no es dañino en tanto que la institución tenga un sistema de aplicación de "las mejores prácticas"⁸, promueva la creatividad, la innovación y la sistematización de de la práctica pedagógica, cosa que no sucede con la frecuencia que debería. Pero ese acomodamiento es realmente nocivo cuando proporciona un ambiente anárquico, negligente y desordenado, poco eficiente, propenso al conformismo y al desgano, como sucede en algunos centros escolares. El peligro de estar expuesto a esta forma de hacer docencia es que el practicante adopte prácticas inadecuadas, hábitos relajados, actitudes de apatía y falta de compromiso antes de terminar su formación docente. El acomodamiento a actitudes y prácticas pedagógicas tradicionales es realmente conflictivo con el carácter innovador y transformador que debería suponer la práctica docente.

8. "Mejor práctica o mejores prácticas", del inglés "best practice", es una técnica o metodología que a través de la experiencia y la investigación ha probado ser confiable para alcanzar los resultados deseados. El compromiso de implementar las mejores prácticas en cualquier campo es un compromiso de usar todo el conocimiento y tecnología a disposición para asegurar el éxito. Este término se usa frecuentemente en los campos de la atención médica y la salud, administración gubernamental, educación, administración de proyectos, desarrollo de aparatos tecnológicos y programas de computación, etc.

4. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés el espacio por medio del cual toma conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa.

Si. Es un hecho que el practicante puede identificar y comprender el rol o roles que el profesor de inglés desempeña como docente dentro y fuera del aula, y a partir de esa base inferir y construir los roles que él eventualmente desempeñará. A través del modelado de los roles del tutor que como parte de la práctica misma le toca desempeñar, el practicante puede discernir con bastante claridad lo que en calidad de docente le corresponde hacer una vez sea docente titular en el aula. Es a través de la práctica, del contacto con la realidad de la escuela misma, y no de la teoría, que el profesor practicante puede comprender la naturaleza y alcance de la misión que eventualmente asumirá.

5. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés tanto el espacio para contrastar y comprobar la teoría pedagógica con la realidad educativa como la oportunidad para aplicar dicha teoría pedagógica-didáctica en contextos educativos reales.

Si, la práctica docente permite al practicante comparar y comprobar la teoría estudiada en la universidad

con la práctica pedagógica de la clase de inglés en los centros escolares. En la universidad el practicante adquiere las bases y principios didácticos, pedagógicos y epistemológicos que sustentan la enseñanza de un segundo idioma. En la práctica docente verifica si esas bases son las mismas que sustentan dichos procesos de aprendizaje, si son aplicadas o como son aplicadas. En la práctica docente, el practicante tiene la oportunidad de verificar los factores y variables que inciden, para bien o para mal, en la aplicación de esa teoría en los procesos de aprendizaje que se dan en las aulas. A menudo descubre que una variedad de circunstancias: salones reducidos, mobiliario inapropiado, gran cantidad de estudiantes, maestros no especialistas de inglés, alumnos desmotivados y apáticos, falta de materiales y tecnología, etc., disminuyen drásticamente las posibilidades de aplicar esa teoría en la forma que la literatura especializada lo sugiere.

Aunque la aplicación de la teoría pedagógica al ejercicio docente está claramente establecida en el alcance de la práctica docente; ésta parece no darse, ya que no se trata solo de poner un practicante al frente de un grupo de estudiantes sino de ponerlo para que gestione experiencias de aprendizaje significativo, con creatividad, efectividad, productividad y bajo los principios estudiados. Este es uno de

los puntos más débiles de la práctica. Efectivamente, en las aulas universitarias, y más específicamente en las Didácticas del Inglés I y II, el alumno aprende a planificar; a implementar estrategias, técnicas y métodos de enseñanza actualizados con enfoque comunicativo; a implementar estrategias de manejo de la clase; a diseñar y usar material didáctico; a diseñar y aplicar instrumentos de evaluación basados en un enfoque comunicativo; a usar ayudas tecnológicas como grabadora, TV y VCR; a usar inglés como medio de comunicación y como contenido de la clase, etc. Es decir, se prepara al alumno como un especialista de la enseñanza del idioma inglés. Pero el profesor practicante raramente tiene la oportunidad de aplicar esta forma de abordar la enseñanza en la clase de inglés de los centros de práctica. Demasiado a menudo el tutor demanda dar continuidad a la metodología con la que él aborda el aprendizaje del idioma inglés.

Esta situación puede explicarse a través de una variedad de razones, pero la explicación de fondo es que algunos tutores no logran entender el enfoque de enseñanza y prefieren que se haga a su manera, es decir, a una forma tradicional, sin fundamentos o con fundamentos didácticos ajenos a la enseñanza de los idiomas. Como resultado, el practicante pierde la oportunidad de aplicar la teoría aprendida en la

universidad y probar en el contexto real que dicha teoría funciona, no funciona, funciona en parte, o como adaptarla a las condiciones y circunstancias propias de ese entorno educativo.

6. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés un espacio para la reflexión y retroalimentación continuas sobre la práctica misma.

No necesariamente. La reflexión es una estrategia muy apropiada para evaluar, analizar y retroalimentar la práctica pedagógica del practicante. Esta reflexión se hace en términos de aciertos, logros y aspectos positivos relevantes que valen la pena rescatar, pero también en términos de dificultades y problemas que se deben mejorar. Tiene el propósito de ayudar al practicante a perfeccionar su práctica pedagógica, de repensar sus posibilidades didácticas, de apoyar la construcción de su propio ejercicio docente. La reflexión sobre la práctica pedagógica es tan importante como la práctica docente misma. Es una acción de aprendizaje invaluable que le da significado y valor al trabajo del practicante dentro del aula. Esa reflexión-retroalimentación debe darse en una relación dialógica, no jerárquica, entre supervisores-tutores-practicantes para enriquecerla y aprender de ella mutuamente.

El documento *Normas para la Práctica Docente* establece que la práctica docente requiere un análisis individual y colectivo así como la reflexión y evaluación de logros y dificultades que se presentan en los centros de práctica y que estas deben hacerse en reuniones periódicas en tres niveles: (1) practicante con tutores y autoridades del centro educativo, (2) practicante con el coordinador de práctica de su universidad, (3) el grupo de practicantes de un mismo año con su equipo de maestros, asesores y coordinadores de práctica. Igualmente al final de cada fase de práctica, los practicantes deben presentar un informe al coordinador y al centro educativo para que se evalúe y reflexione sobre la práctica docente. Dicho informe incluye entre otras cosas las valoraciones personales (autorreflexión) del practicante y una auto-evaluación.

Sí, hay un acompañamiento del docente supervisor y el tutor en el proceso, pero al final de la clase-práctica, la retroalimentación, si se da, no es exactamente la retroalimentación-reflexión bidireccional, concienzuda y continua que la práctica docente amerita. Raramente hay un encuentro entre el tutor, formador, director y practicante para retroalimentar la práctica pedagógica del estudiante. El informe final por fase de prácticas promueve la auto-reflexión y la auto-evaluación, a través de la cual el

practicante valora y asume su propio desempeño, lo cual en si es muy bueno pero insuficiente. La reflexión unidimensional y unidireccional del practicante sobre su propia práctica es insuficiente si no se socializa y construye con los otros actores del proceso que también tienen algo que aportar. Además, si el tutor no es un especialista en la enseñanza del inglés ¿Cómo puede retroalimentarlo adecuadamente? En consecuencia, el practicante puede intuir sus fortalezas y debilidades docentes pero pocas veces realmente toma conciencia de ellas a la luz de una reflexión profunda. La mejor explicación a este fenómeno es quizá que los que hacen docencia en la escuela salvadoreña carecen de una cultura de reflexión y autocrítica.

7. La práctica docente supone para el alumno de profesorado en inglés un proceso organizado que garantiza tanto el normal desarrollo de los procesos como el alcance de los objetivos.

Sí, pero no completamente. Es cierto que la práctica docente organiza los procesos en forma sistemática a través de instructivos y normativas los cuales son aplicados en forma estandarizada por todas las instituciones formadoras con el propósito de evitar desorden y arbitrariedades. A pesar de esos controles y restricciones, las prácticas no están exentas de algunas situaciones anómalas que inciden

negativamente (algunas más, otras menos) en el normal desarrollo de los procesos y por lo tanto en el alcance de los objetivos de la práctica docente de inglés. Así lo señalan los resultados del estudio de un grupo focal con coordinadores de prácticas docentes de tres instituciones formadoras en el 2004 (IESALC, 2004) que establece los siguientes hallazgos:

- Incumplimientos de horas. No siempre se cumple con la cantidad de horas efectivas de práctica que deben realizar los futuros docentes. No siempre se cumple el número de supervisiones por fase/alumno. Las fechas y períodos de práctica pueden no ser respetados. Las prácticas de inglés se interrumen, posponen o no se dan debido ausencias del docente o a otras actividades de la escuela.

- Incumplimiento de roles y funciones. En los centros escolares de práctica, los estudiantes en formación docente se ven obligados a realizar actividades que no corresponden a los objetivos didácticos de la práctica docente. Algunos tutores descargan totalmente su función docente en los practicantes. Algunos tutores tienen actitudes poco colaborativas con el practicante. No se da una tutoría real y efectiva por parte del tutor. El practicante es más bien un

sustituto o un ayudante en las tareas del docente tutor.

- Evaluaciones poco efectivas. Los instrumentos y procesos de evaluación de la práctica docente proporcionados por la normativa no son los más apropiados. Las evaluaciones que el tutor hace al practicante no son tan objetivas. Los practicantes no administran objetivamente su auto-evaluación.

Algunos de estos factores que inciden en la calidad de la práctica docente tienen origen en las universidades mismas, en su organización y personal docente. Pero muchos otros están fuera del control de las universidades y se originan en los centros escolares que, en su propia dinámica de trabajo, contribuyen poco a una práctica más efectiva. El Ministerio de Educación hace también su parte ya que como lo establece el estudio antes mencionado, ejerce muy poca supervisión de campo en el centro de práctica en tanto que el seguimiento que éste realiza se limita fundamentalmente a exigencias de papeleo y documentación de la institución formadora.

8. En el contexto de la práctica docente, el profesor de inglés es un modelo en términos del dominio del idioma inglés.

No exactamente. Muchos de los docentes que imparten inglés no

tienen las credenciales que los acrediten como profesores o licenciados en idioma inglés. Muchos de estos docentes son empíricos; es decir, por una serie de circunstancias, siendo docentes de otras especialidades, han terminado impartiendo clases de inglés sin tener un nivel avanzado de dominio del idioma inglés, tal como lo demuestran los resultados de la prueba TOEFL-ITP aplicada por el MINED a los profesores de inglés en el 2006. Muy pocos tienen un dominio que esté entre los rangos de intermedio alto a avanzado. Muy pocos profesores de inglés tienen una pronunciación impecable y muy pocos usan inglés continuamente como medio de comunicación en la clase. En consecuencia, un alumno de profesorado de inglés puede aprender poco inglés de un docente con este perfil lingüístico. De hecho, en algunos casos, los profesores de inglés reconocen que el practicante tiene mejor dominio del idioma, y en otros casos hasta se sienten amenazados por eso.

9. En el contexto de la práctica docente, el profesor de inglés es un modelo en términos de aplicaciones didácticas, estrategias, técnicas y métodos de enseñanza.

Solo en muy pocas ocasiones. Como se estableció anteriormente, no todos los docentes que imparten inglés son profesores o licenciados de esta especialidad; en consecuencia, no

todos los profesores de inglés tienen las bases ni los principios didácticos-pedagógicos-epistemológicos que sustentan la enseñanza de un segundo idioma ni poseen las competencias didácticas-pedagógicas para enseñarlo en forma creativa, efectiva y comunicativa.

Dentro de este contexto se pueden destacar al menos cinco elementos distintivos de la metodología usada por el profesor tutor: (1) Su metodología es congruente con el método de la traducción gramatical, hace poco o nada de énfasis en la producción oral, no tiene el enfoque comunicativo que implica la adquisición de un idioma extranjero, ni usa del inglés como medio de comunicación en la clase. (2) Usa una metodología sin el apoyo de las tecnologías como grabadora, CD's, cassettes, VCR's, DVD's, TV's, computadoras con Internet, etc. que son herramientas tan útiles en la enseñanza de los idiomas. (3) En algunos casos la metodología de enseñanza está basada en el uso de libros de texto. Pocos de éstos tienen un enfoque comunicativo, pero son utilizados religiosamente al pie de la letra como único medio de instrucción. El uso de estos textos sustituye en muchos casos el programa de inglés, que dicho sea de paso también necesita revisión. (4) En general, el enfoque metodológico usado por los docentes privilegia la memorización y la

acumulación de conocimientos sobre el idioma inglés en detrimento del uso del inglés como medio de comunicación. (5) Lo mismo puede afirmarse de las estrategias y enfoque de evaluación donde las actividades y pruebas evaluativas no están basadas en un enfoque comunicativo ya que raramente se aplican pruebas para evaluar el desarrollo de las competencias orales, de audición comprensiva, de lectura o escritura.

Este escenario es completamente desfavorable en la formación didáctica-pedagógica del practicante del profesorado en inglés ya que no solo le abona muy poco sino que en muchos aspectos contradice la formación recibida en las aulas universitarias. El riesgo de estar constantemente bajo la influencia de modelos metodológicos y prácticas pedagógicas inapropiadas para enseñar inglés es que el profesor practicante se deje permea, asimile y eventualmente reproduzca dichos patrones de enseñanza en su práctica pedagógica.

10. En el contexto de la práctica docente, el profesor de inglés es un modelo en términos de actitudes, valores y hábitos profesionales y personales.

La idea de la práctica docente es que el practicante aprenda *in situ* del tutor no solo conocimientos y

destrezas didácticas sino también una serie de elementos intangibles como actitudes y valores profesionales y personales propias de un buen maestro de inglés. A este respecto se ha podido evidenciar una variedad de conductas que varían en un amplio rango. Se han encontrado maestros muy cumplidos, muy honestos, dinámicos, responsables y muy comprometidos con su trabajo; pero igualmente se han encontrado maestros desgana, autoritarios, irresponsables, pasivos, conformistas, que proporcionan un modelo muy pobre sobre la misión y el compromiso que conlleva la profesión docente. Es tarea del supervisor y el practicante mismo filtrar estas experiencias a fin de aprender solo los mejores ejemplos.

Conclusión

A modo de conclusión puedo establecer que los esfuerzos por desarrollar una práctica docente más organizada y sistematizada han tenido resultados positivos. Dentro de éstos se pueden destacar la importancia que se le da a la práctica no sólo por el estudiante mismo que ahora la ve como un elemento de mayor peso en su formación sino también por las instituciones formadoras que ahora le asignan el tiempo, los recursos y el personal, que antes de 1998 no tenían. La estandarización de los procesos en todas las instituciones formadoras también ha ayudado a evitar la

dispersión y mejorar los controles. La práctica, como complemento al elemento teórico, también ha contribuido a una formación más integral del futuro profesor de inglés, sobre todo en lo que se refiere al abordaje y comprensión de la realidad del aula y del centro escolar.

Sin embargo, la práctica docente también presenta una serie de aspectos que contribuyen poco o inciden negativamente en la formación del futuro profesor de inglés. Uno de esos elementos es el tutor. Muchos de los tutores carecen del perfil de un verdadero profesor de inglés; es decir, a menudo carecen de un dominio avanzado de inglés y de los principios-competencias didácticos propios de la enseñanza de un segundo idioma. De igual forma, el tutor desempeña con algún grado de negligencia su rol de tutor; no siempre es un guía real y eficaz que orienta y apoya el proceso de formación del practicante de profesorado en inglés. Otro elemento crucial para apoyar la formación del practicante lo constituye el centro de práctica que también ha demostrado algunas carencias y debilidades ya que sus entornos educativos poco exigentes y organizados proporcionan modelos inapropiados e impactan de forma contraria a los propósitos de la práctica en el profesor practicante.

Por todo esto es válido afirmar que la práctica docente de inglés proporciona experiencias y vivencias

únicas de abordaje de la realidad del hecho educativo, pero contribuye poco a consolidar la teoría y las destrezas didácticas-pedagógicas inherentes a la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

Referencias bibliográficas

IESALC (2004) Estudio sobre los Procesos de Formación de los Docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador Copán Honduras 6, 7 de Septiembre de 2007 Consultado el 15 de octubre 2007 en www.iesalc.unesco.org.ve/.../Seminario%20COPAN/Presentación%20Formación%20Docente%20-%20El%20Salvador.pdf

Ley de Educación Superior (1995)

Ley de la Carrera Docente (1996)

Ministerio de Educación (2005) Instructivo para el Funcionamiento de las Carreras de Profesorado Dirección Nacional de Educación Superior

Ministerio de Educación (1997) Normas para la práctica docente Formación Inicial de maestros y maestras.

Ministerio de Educación (2006) Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior 2005

OEI-Ministerio de Educación de El Salvador (n. d.) Organización y Estructura de la Formación Docente

en Iberoamérica _ El Salvador
Consultado el 15 de octubre 2007
en [www.oei.es/quipu/salvador/infome
docentes.pdf](http://www.oei.es/quipu/salvador/infome docentes.pdf)

SearchSoftwareQuality.com Definitions
Definición de "best practice"
consultado el 23 de noviembre de
2007 en [http://searchsoftwarequality.
techtarget.com/sDefinition/0,,sid92_
gci498678,00.html](http://searchsoftwarequality.techtarget.com/sDefinition/0,,sid92_gci498678,00.html)