

FORMACIÓN INICIAL Y COMPETENCIA COMUNICATIVA: PERCEPCIONES DE UN GRUPO DE DOCENTES DE INGLÉS

CARMEN CHACÓN

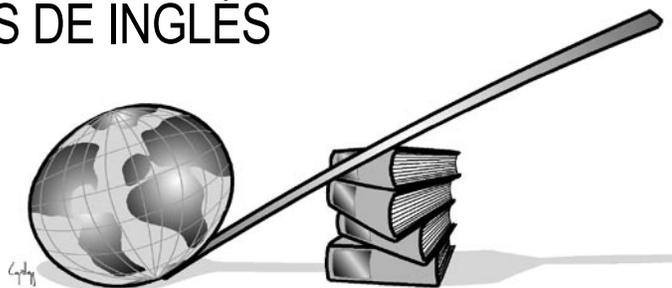
ctchacon@cantv.net

Univesidad de Los Andes.

Núcleo "Pedro Rincón Gutierrez".

San Cristóbal, Edo. Táchira.

Venezuela



Fecha de recepción 30-04-05

Fecha de aceptación 14-11-06

Resumen

El propósito fundamental de este estudio descriptivo es indagar acerca del grado de satisfacción y percepción de la formación inicial de un grupo de 100 docentes de inglés de la Escuela Básica. Para ello se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos que permitieran la triangulación de información para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se aplicó una encuesta que luego de ser procesada arrojó datos que sirvieron para orientar las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con una muestra de 20 docentes. Entre los hallazgos encontrados se destaca la insatisfacción del 85% de los entrevistados en relación con la formación recibida en su especialización. Por otra parte, también se encontró que según los participantes, el diseño curricular de su carrera se orientó más hacia el eje pedagógico con énfasis en la teoría desvinculada de la práctica. Los resultados obtenidos aportan elementos útiles para orientar el diseño curricular de la formación de profesores de inglés. Asimismo, los hallazgos muestran la urgente necesidad de contextualizar la teoría y la práctica en la formación de docentes de inglés eficaces, y capaces de manejar la "incertidumbre" de su praxis.

Palabras clave: docente, enseñanza y aprendizaje, inglés, formación docente, competencia comunicativa.

Abstract

INITIAL EDUCATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE: PERCEPTIONS FROM A GROUP OF ENGLISH TEACHERS

The main aim of this descriptive study is to investigate the degree of satisfaction and perception of the initial education of a group of 100 Elementary School English teachers. To achieve that, quantitative and qualitative methods were combined allowing information triangulation to be able to answer the aims of the research. A survey was carried out and the outcome was data that was useful to guide the semi-structured interviews carried out with a 20-teacher sample. 85% of the people interviewed stand out among the findings as being dissatisfied in relation to the education received through their major. On the other hand, it was also found that according to the participants, their major's curricular design was more oriented to the pedagogic axis emphasizing theory separate from practice. The obtained results contribute with useful elements for the orientation of English teachers education's curricular design. As well, the findings show the urgent need of contextualizing theory and practice when educating efficient and capable English teachers, who are able to handle the "uncertainty" of their practice.

Key words: teacher, teaching and learning, English, teachers' education, communicative competence.



Formación inicial de los profesores de inglés



Uno de los problemas más comunes en la formación de los docentes de inglés es la competencia lingüística y la preparación que los docentes reciben en los programas de formación inicial en cuanto al uso de la lengua como herramienta de comunicación fundamentándose en el enfoque comunicativo funcional para enseñar inglés. Tradicionalmente, en muchos programas de formación docente en el área de lenguas extranjeras se tiende a dar prioridad a los aspectos teóricos de la lengua, es decir, se estudia la gramática, la fonología, la morfología, y la sintaxis desde un punto de vista teórico (Crandall, 1999; Cullen, 1994; Freeman, 1989; Lafayette, 1993; Li, 1998; Tedick y Walter, 1995), haciendo particular énfasis en el estudio de la estructura de la lengua, lo cual conduce al análisis de oraciones aisladas y fuera de contexto.

Como resultado de este enfoque metodológico, el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés se centra en la competencia lingüística, o conocimiento teórico de la lengua, relegando a un segundo plano el uso o *performance* necesario para utilizar el idioma de manera funcional. Ello trae como consecuencia que una gran mayoría de los docentes no adquieran la competencia comunicativa del inglés; según los investigadores citados aprender los aspectos estructurales de un idioma no garantiza que el individuo adquiera la suficiencia para usar dicha lengua como herramienta de interacción social.

Tedick y Walter (1995) señalan que el desarrollo del lenguaje es un proceso continuo; por tanto, los programas de formación para profesores de lenguas deben seguir un enfoque comunicativo, integrando la lengua y la cultura. Sin embargo, según estas autoras, generalmente se aborda el estudio de la lengua como “objeto”, y es desafortunadamente este enfoque el que parece predominar en la formación del profesorado de lenguas tanto en nuestro país como en muchas partes del mundo.

Cullen (1994) coincide con Tedick y Walter al señalar que en la mayoría de los programas de formación docente

en el área de idiomas, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se hace de manera fragmentada, descontextualizada, centrada en el profesor y aislada de las necesidades e intereses de la comunidad y del estudiante. Se asume que durante su formación inicial el profesor de lenguas debe desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1972) que lo capacitaría para convertirse en usuario de la lengua (Cullen, 1994). Sin embargo, investigaciones (Li, 1998; Sato y Kleinsasser, 1999), señalan lo contrario; es decir, no siempre los profesores de inglés poseen suficiencia oral de la lengua. Por otra parte, en nuestro contexto, algunos estudios (Chacón 2003; Chacón, 2005) muestran la dificultad que tienen los docentes de inglés para implementar el enfoque comunicativo funcional según las teorías y métodos actuales de la enseñanza de lenguas y según la normativa vigente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1987) para los programas de la Tercera Etapa de Educación Básica.

Parte de esta dificultad se relaciona con el nivel de eficacia que los docentes perciben en cuanto a su competencia oral. Si el docente cree que su competencia lingüística oral es limitada, esta percepción afecta su autoeficacia (Bandura, 1997) para hablar inglés. Por tanto, pareciera que la percepción de la poca eficacia que el docente tiene para hablar en inglés lo lleva a compensar esa carencia enseñando gramática; de allí que se dedique al conocimiento y aplicación de reglas por parte de sus alumnos, haciendo énfasis en la forma (*accuracy*), y no en el significado (*meaning*) del mensaje.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, vale la pena destacar que las acciones de los docentes en su aula están estrechamente vinculadas con sus concepciones, percepciones de eficacia, y experiencias de aprendizaje previas (Freeman, 1996; Pajares, 1992; Richards, 1996). En virtud de sus concepciones y creencias, el docente de inglés que percibe debilidades en su competencia comunicativa, probablemente no utiliza el Enfoque Comunicativo para promover la interacción social en el aula (Li, 1998); por el contrario, tiende a centrar su práctica pedagógica en la enseñanza descriptiva de estructuras gramaticales (competencia lingüística) del inglés. Esto no significa que el estudio de la gramática no sea importante, pues ésta constituye un aspecto fundamental de la competencia comunicativa; no obstante, la enseñanza y aprendizaje del inglés debería enfocarse hacia la comunicación e interacción social, y no hacia el conocimiento teórico de la lengua.

Investigaciones en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras señalan las características que distinguen a los profesores eficaces. Brosh (1996), por ejemplo, realizó un estudio con 200 profesores de inglés, francés y hebreo con una población de 406 estudiantes de noveno grado. Brosh encontró entre las características más importantes de un docente eficaz, en primer lugar, la competencia comuni-

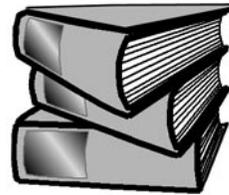
cativa, y en segundo lugar, la habilidad para organizar, explicar, y mantener el interés y motivación de los estudiantes. Los sujetos de Brosh manifestaron que un profesor de idiomas debe poseer suficiencia en las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar, y entender). De igual manera, otros estudios (Lafayette, 1993; Lange, 1990) coinciden con Brosh al señalar que entre las características de un profesor de lenguas, la competencia comunicativa ocupa el primer lugar seguida de las competencias didácticas para enseñar la lengua. Lange (1990) manifiesta que la suficiencia del idioma implica “la habilidad del docente para entender, leer, hablar, y escribir en la lengua que enseña”, así como también, el conocimiento disciplinar sobre cómo se aprende y cómo se enseña el idioma, además de su interrelación con la cultura (p. 248). Igualmente este autor destaca que el conocimiento de la lengua por parte del profesor de idiomas no es un asunto de manejo de vocabulario y estructuras correctas, sino que tiene que ver con el uso significativo de la lengua para establecer relaciones con el entorno social.

Como puede verse, Lange y Brosh coinciden en señalar la competencia comunicativa de la lengua meta como una prioridad. Asimismo, Hancock (1981) enfatiza la importancia de la competencia comunicativa y propone que ésta sea el eje fundamental en la formación de los docentes de lenguas. Lafayette (1993) señala que, “entre los componentes de un programa de formación de profesores de lenguas, la competencia comunicativa reviste importancia significativa” (p. 135). En este sentido, se entiende por competencia comunicativa el conocimiento sintáctico, morfológico, léxico, y fonológico que permite al hablante producir y crear mensajes para interactuar con su medio, lo cual implica el uso apropiado de la lengua meta de acuerdo con contextos o situaciones reales de comunicación.

En consecuencia, el Enfoque Comunicativo Funcional (CLT) propuesto para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Richards y Rodgers, 2001; Savignon, 1983) se centra en el propósito comunicativo del acto del habla, y responde a la necesidad de promover la comunicación y desarrollo de las habilidades para comprender, hablar, leer y escribir en la lengua meta. De allí la necesidad de enseñar la gramática en contexto sin olvidar que las reglas gramaticales son sólo una parte de la competencia lingüística, y que es necesario usar ese conocimiento lingüístico para interactuar en situaciones cotidianas.

No obstante, a pesar del consenso de los expertos en reconocer que el aprendizaje de una lengua requiere de las competencias lingüística y comunicativa, en muchos países (Cullen, 1994), los programas de formación de profesores de lenguas continúan asumiendo la lengua como objeto de estudio. En la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como objeto de estudio se aborda el conocimiento de los aspectos teóricos y normativos del idioma. Como

ya se señaló, este conocimiento, sin embargo, no conduce por sí mismo a la adquisición de la competencia comunicativa; para que esto ocurra se requiere usar el lenguaje para crear y entender mensajes apropiados en situaciones reales. Bajo una perspectiva marcada por el gramaticalismo, la formación del docente de inglés se centra en los elementos formales y prescriptivos, relegando el uso funcional del lenguaje a un segundo plano. De acuerdo con estos planteamientos, la presente investigación se propone



indagar sobre las percepciones de un grupo de docentes de inglés de Educación Básica del estado Táchira en relación con su competencia comunicativa del inglés adquirida en su programa de formación docente.

Objetivos de la investigación

- 1) Indagar sobre las percepciones de los participantes en relación con la competencia comunicativa del inglés adquirida durante su programa de formación inicial.
- 2) Indagar sobre el nivel de satisfacción de los participantes en relación con su programa de formación inicial.

Contextualización del estudio

Los participantes de este estudio pertenecen al Distrito Escolar N° 1 del estado Táchira, el cual comprende San Cristóbal, San Josecito y Santa Ana. El estudio abarcó 51 Escuelas Básicas (34 privadas y 17 públicas) tomando como población (N=100) profesores de inglés distribuidos en séptimo, octavo y noveno grados, quienes para el momento de la recolección de datos se desempeñaban en esas escuelas. La investigadora a través de la Zona Educativa Táchira, solicitó los nombres de los profesores de cada institución, los contactó personalmente y luego con la ayuda de tres asistentes aplicó una encuesta a los docentes en sus lugares de trabajo. Un total de 100 encuestas fueron aplicadas.

Metodología del estudio

Con la finalidad de obtener información desde una perspectiva amplia, se utilizó una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos (Glesne y Peshkin, 1992) para la recolección y análisis de la información. Inicialmente se aplicó una encuesta, y a partir de ésta se procedió a entrevistar a los docentes a fin de conocer sus opiniones y percepciones en relación con su formación docente. Además de la encuesta y las entrevistas, también se trianguló



la información mediante el análisis de documentos tales como el Diseño Curricular para la Formación de Licenciados en Educación Mención Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira (1996), y el Manual del Docente para la Tercera Etapa de Educación Básica Asignatura inglés (1987).

Encuesta

Para efectos del presente trabajo se incluyen en el análisis los ítemes 16 y 19 del apartado II de la encuesta, los cuales corresponden al nivel de satisfacción personal de los docentes en relación con su formación inicial, y también los ítemes que suministran información demográfica. Los ítemes 16 y 19 fueron diseñados en una escala Likert del 6 al 1, donde 6 representa “Totalmente de acuerdo” y 1 “Totalmente en desacuerdo”. El ítem 16: “Recibí el entrenamiento necesario en mi programa de formación inicial para manejar casi cualquier problema de aprendizaje”, y el ítem 19: “Mi programa de formación inicial me suministró las habilidades necesarias para ser un profesor de inglés, eficaz”, miden el nivel de satisfacción personal en relación con la formación inicial y fueron adaptados de dos instrumentos validados en investigaciones conducidas por Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonell, Pascal, Pauly, y Zellman (1976), y Woolfolk y Hoy (1990). También se consideró pertinente tomar en consideración el apartado III de la encuesta, el cual mide la percepción de los encuestados en relación con su suficiencia lingüística para comprender, hablar, leer y escribir en inglés.



Entrevistas

Después de procesar las encuestas, se procedió a seleccionar 20 participantes para entrevistarlos y de esta manera profundizar en los puntos de vista y percepciones sobre la formación inicial recibida. Para resguardar su identidad se citan sus testimonios bajo un nombre diferente. La selección de los entrevistados se llevó a cabo mediante un muestreo intencional (Ary, Jacobs, y Razavieh, 1996; Martínez, 1999) de una lista de 65 encuestados que llenaron la planilla anexa a la encuesta manifestando su deseo de ser entrevistados. La muestra incluyó docentes que según la encuesta obtuvieron puntajes altos, medios y bajos a partir de la sumatoria producto de las respuestas que medían la autoeficacia docente. Asimismo, se incluyeron docentes de 7º, 8º y 9º grado, hombres y mujeres, con diferentes niveles de experiencia en la enseñanza del inglés. Las entrevistas semi-estructuradas tuvieron una duración de 45 a 60 minutos y fueron grabadas y transcritas para el análisis y categorización de datos. Se condujeron

en español, excepto en un caso donde la docente manifestó su voluntad de responder en inglés.

Igualmente, los resultados de la encuesta también sirvieron de base para elaborar el guión que orientó la entrevista como método para profundizar en los objetivos del estudio. Las entrevistas incluyeron tanto preguntas abiertas (Spradley, 1979) como descriptivas y estructurales con la finalidad de recoger las perspectivas de cada docente sobre el fenómeno planteado. De acuerdo con Spradley (1979), las preguntas descriptivas tratan de descubrir la representación de algún aspecto de la cultura o del mundo del respondiente, de manera que éste exprese con sus propias palabras la mayor información posible. Preguntas como “De acuerdo con su experiencia, ¿qué factores limitan su práctica como profesor de inglés?” fueron contestadas por los entrevistados.

Por otra parte, las preguntas estructurales sirven para “verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos” (p. 139). Las siguientes son preguntas estructurales empleadas durante la entrevista: “*Si pudiera proponer cambios al programa que lo formó como docente de inglés, ¿cuáles serían?*” “*¿Cree usted que su formación inicial le suministró la preparación necesaria para enseñar inglés de manera eficaz? Justifique su respuesta*”. Luego del análisis y comparación de respuestas se procedió a establecer las categorías y subcategorías a partir de la comparación constante de patrones recurrentes en las respuestas suministradas por los entrevistados en relación con sus percepciones acerca de la competencia lingüística del inglés adquirida en su formación inicial.

Características demográficas de los participantes

A continuación se describen las características demográficas de los informantes del estudio. En función de la población consultada se determinó que el 26% de los docentes posee menos de 5 años de experiencia enseñando inglés, el 26% tiene entre 13 y 20 años respectivamente mientras que el 40% tiene entre 6 y 12 años contra un 8% que tiene 21 o más años de experiencia (ver Cuadro 1).

Cuadro No 1: Años de experiencia enseñando inglés.

Años de experiencia	F	%
0-5 años	26	26
6-12	40	40
13-20	26	26
21 o más	8	8
Total	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002.



La mayoría de los encuestados (84%) posee título de licenciado en Educación Mención Inglés (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Título obtenido por los informantes

Título obtenido	F	%
Licenciado en Educación (Mención Inglés)	84	84
Licenciado en Letras	2	2
Pedagogo	3	3
No contestaron	11	11
Total	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002

Según muestra el Cuadro 3, algunos docentes (8%) poseen estudios de postgrado; sin embargo, dada la escasez de oportunidades para especializarse en su área disciplinar y la dificultad de trasladarse a otros lugares, los informantes manifestaron que “tuvieron” que optar por postgrados en Educación de Adultos, Educación Básica y Gerencia Educativa.

Cuadro 3: Estudios de Cuarto Nivel

Estudios de Cuarto Nivel	F	%
Posee estudios de magíster	3	3
Posee título de especialista	3	3
No ha realizado estudios de Cuarto Nivel	92	92
No contestaron	2	2
Total	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002.

De acuerdo con la información que se suministra en el Cuadro 4, puede observarse la urgente necesidad de formación continua de los docentes, quienes en su mayoría (54%) manifestaron no haber participado nunca en cursos de actualización y/o formación permanente, mientras que una escasa minoría (4%) reportó actividades de formación permanente con una frecuencia de más de tres veces al año.

Cuadro Nº 4: Participación en cursos de actualización y formación permanente

Participación en talleres/cursos de desarrollo profesional y/o actualización	F	%
Nunca ha participado	54	54
Ha participado al menos 1 vez al año	30	30
Ha participado por lo menos 2 veces al año	8	8
Ha participado 3 o más veces al año	4	4
No contestaron	4	4
Total	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002

Finalmente, el Cuadro 5 indica, como era de esperarse, que el 77% de los encuestados manifestó no haber viajado o estudiado en países de habla inglesa, contra un 22% que sí posee vivencias en países de habla inglesa.

Cuadro Nº 5: Experiencia de los informantes en países de habla inglesa

Visitas o estudios en países de habla inglesa	F	%
Sí	22	22
No	77	77
No contestó	1	1
Total	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002.

Análisis e interpretación de los datos

A partir de las encuestas aplicadas y utilizando las entrevistas y documentos analizados en la triangulación de la información recogida, se procedió mediante un proceso sistemático de comparación y contraste a la codificación (Martínez, 1999) de los datos e identificación de las categorías y subcategorías emergentes, las cuales se presentan a continuación.

Categoría 1: Percepciones de los docentes sobre su formación inicial

Los resultados de la encuesta y las respuestas de los docentes en relación con los ítemes que medían la satisfacción personal con el programa de formación docente se muestran en el Cuadro Nº 6.

Cuadro Nº 6: Nivel de satisfacción en relación con el programa de formación docente

Satisfacción personal	M	DE
16. Recibí el entrenamiento necesario en mi programa de formación inicial para manejar casi cualquier problema de aprendizaje.	4.36	1.09
17. Mi programa de formación inicial me suministró las habilidades necesarias para ser un profesor de inglés eficaz.	4.24	1.40

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de inglés Distrito Escolar No 1. 2002.

El Cuadro Nº 6, señala una tendencia positiva sobre la percepción de los docentes hacia su programa de formación en las áreas relacionadas con el componente pedagógico, tales como entrenamiento y manejo de estrategias y habilidades para enseñar inglés. No obstante, al contrastar esta información con los datos suministrados



durante las entrevistas se observó cierta discrepancia en lo concerniente a las percepciones de los informantes sobre la formación inicial y las competencias lingüísticas y pedagógicas adquiridas en sus programas. El 85% de los entrevistados coincidieron en señalar de manera recurrente las limitaciones que, según ellos, poseen en cuanto a la suficiencia comunicativa y fluidez del inglés. Por otra parte, el resultado del análisis cuantitativo de los ítems (Apartado III) que medían la percepción de los encuestados sobre la competencia para hablar, leer, comprender, y escribir en inglés, mostró una tendencia positiva hacia las capacidades de lectura y escritura en inglés, mientras que hablar y comprender mensajes orales tuvieron una tendencia negativa.

De acuerdo con los testimonios expresados por los entrevistados, su programa de formación docente presentó debilidades en relación con el componente disciplinar de la carrera. Es importante resaltar que sólo el 15% se mostró confiado en su competencia comunicativa y opinó positivamente sobre la formación disciplinar recibida. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron las siguientes subcategorías:

1.1 Currículo predominantemente normativo y gramatical. El 85% de los entrevistados manifestó su inconformidad por el predominio del enfoque gramatical de sus programas de formación docente con énfasis en los aspectos teórico-formales de la lengua. Bajo este enfoque se destaca la forma, es decir, la gramática normativa, y se relega el significado del mensaje; se aborda el aprendizaje del inglés en torno a la sintaxis, fonología y semántica, siendo éste conocimiento teórico la base de la competencia lingüística del idioma. Este enfoque no otorga a la lengua una función mediadora como herramienta de interacción social y comunicación. El testimonio de Roxana, una de las entrevistadas, refleja su frustración por no poseer suficiencia comunicativa: “Yo esperaba que cuando saliera poder hablar fluidamente el inglés pero esa fue mi gran decepción y la de muchos también. . . esa es una de las cosas en las cuales no me formó la universidad”.

Aun cuando los docentes reconocen que la gramática es importante, están conscientes de que la competencia gramatical o lingüística no les garantiza que puedan comunicarse en inglés. Al referirse a su preparación inicial, Willy expresó: “Yo digo que sí, que la universidad me preparó en lo que es el nivel gramatical, magnifico, pero no en la parte conversacional”. Lily, por su parte dijo: “Es importante que el docente de inglés salga preparado en las cuatro habilidades, no simplemente porque sepa gramática, porque el inglés no es gramática, el inglés son muchos aspectos”. Los testimonios anteriores sugieren que la formación del profesorado de inglés sigue siendo dominada por un enfoque estructuralista. Cabe señalar que, si los profesores no se perciben capaces en el manejo de las

capacidades para hablar en inglés, ello afectará su sentido de eficacia en el momento de hablar y en consecuencia, no promoverá actividades que permitan la interacción social de sus alumnos en inglés.

Por otro lado, a pesar del predominio del enfoque gramatical, los entrevistados cuestionaron este conocimiento que, según su propio testimonio, también presentó fallas. Lily comentó: “Mucha gente se graduó con deficiencias tal que decían, por ejemplo, ‘she cans to speak’; con deficiencias como esa, se graduó gente”, recalcó. Otra profesora se hizo eco de las palabras de Lily al reconocer: “Yo, pues tengo que hacerme mi curso porque en realidad a mí me hace muchísima falta, y hay muchas cosas de gramática que tengo mis dudas, y tengo que llegar a buscar en los libros, y me da pena, ay Dios mío”. Un docente acotó: “Muchas personas que se graduaron conmigo no están [estaban] en capacidad de egresar con un título en mención inglés. . . la vivencia me lo dijo. Incluso en competencia gramatical hubo muchos problemas; de mi salón éramos 33 y el 35% del salón sí tenía capacidad para continuar la carrera”. De acuerdo con estos testimonios, vale la pena destacar que carencias como éstas agudizan la problemática de la enseñanza y aprendizaje del inglés a cargo de docentes que tampoco parecieran estar bien preparados en la competencia lingüística del idioma.

1.2 Desvinculación entre teoría y práctica. En relación con la formación inicial, la mayoría de los entrevistados mencionaron la desvinculación entre teoría y práctica, tanto en el eje de formación pedagógica como en su especialización. Algunos de ellos expresaron su crítica a un currículo sobrecargado de materias pedagógicas que, según expresaron, no tenían relación con su eje disciplinar. Roberto por ejemplo comentó: “Yo como que estudié dos carreras, eran materias que no tenían nada que ver con el inglés, y como yo no estaba estudiando educación sino que me gustaba era el inglés, entonces lo veía así diferente, como que prácticamente estaba en dos carreras”.

Elsa por su parte fue enfática al manifestar: “Cuando yo ingresé a la universidad iba con la ilusión, me imaginaba haciendo traducción simultánea, pero resulta que a tí te preparan es con teoría para trabajar en el liceo... con ese basamento pedagógico tan fastidioso de teoría que a la larga, tú en tu realidad no lo puedes aplicar... Claro tú lo moldearás algo, lo adaptarás a lo que tienes, pero es que, una cosa es la universidad, y otra cosa es la que te sueltan ahí”. Como puede apreciarse, los profesores manifestaron su insatisfacción con un currículo recargado de asignaturas teórico pedagógicas desvinculadas de la práctica de su eje disciplinar.

El énfasis teórico del currículo desligado del área de especialización relega el eje disciplinar, es decir, el inglés, a un segundo plano. Ello trae como resultado la formación

de educadores con escasas competencias lingüísticas para promover el aprendizaje del idioma de manera comunicativa. El Programa de Estudio y Manual del Docente 7°, 8°, 9° Grado Tercera Etapa Educación Básica Asignatura Inglés (1987) emanado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes establece que la enseñanza del inglés se realizará bajo el Enfoque Comunicativo Funcional (p. 18).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la formación del profesorado de inglés bajo un currículo fragmentado y aislado del eje disciplinar, con un alto porcentaje (67%) de asignaturas que se dictan en español, como es el caso de la Carrera de Educación Mención Inglés de la Universidad de Los Andes Táchira, amerita una revisión profunda que promueva los cambios curriculares necesarios para mejorar la calidad y eficacia de los docentes de la mención. La Reforma de la Carrera de Educación del Núcleo Universitario del Táchira (NUTULA) efectuada en 1994 y vigente para este momento, establece prioridad para el componente pedagógico: “Se presenta como el Eje fundamental dentro de esta Carrera por cuanto ofrecerá al futuro profesional de la docencia un conjunto de saberes derivados de la pedagogía como ciencia de la enseñanza y de las demás ciencias que se ocupan de explicar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las interacciones de la educación con la sociedad y la cultura” (p.75).

Es hasta cierto punto contradictorio que se pretenda formar educadores con suficiencia lingüística en inglés con un reducido porcentaje de asignaturas (aproximadamente 33%) en torno al eje disciplinar, y más grave aún, la mayor parte de las clases se dictan en español, lo cual reduce el tiempo de exposición o *input* en inglés, requisito indispensable para adquirir el dominio de la lengua tanto a nivel escrito como hablado. Refiriéndose a esta situación, uno de los docentes entrevistados comentó: “la universidad tiene que reforzar la carrera de inglés y el diseño curricular; claro que el componente pedagógico es sumamente importante, pero insertado de una manera, o sea verlo en inglés para que exista un equilibrio”.

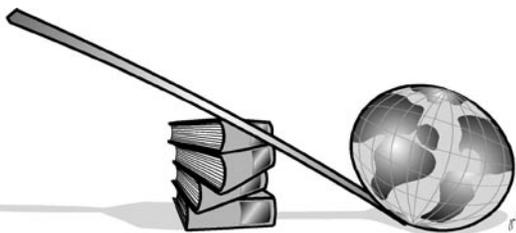
Ahora bien, volviendo a las deficiencias de que hablan los entrevistados en relación con su competencia oral y las razones de esas limitaciones, es indispensable que el futuro docente reciba constante *input* en inglés en su formación inicial. Por tal motivo, el inglés debe ser el eje sobre el cual se integre el componente pedagógico, de extensión e investigación, de manera que el estudiante de la mención adquiriera competencia oral y escrita en la lengua

inglesa mediante su uso como herramienta fundamental de su formación. Al respecto, una de las entrevistadas, profesora egresada del nuevo pensum según la Reforma Curricular (1994) del NUTULA, se refirió a su formación docente en los términos siguientes:

Yo pienso que en la parte de pedagogía el pensum mejoró, lo malo fue la formación de nosotros como profesores de inglés; nunca vimos fonética como materia básica ni morfosintaxis, nada de eso que estaba en el pensum anterior. Teníamos muy pocas horas semanales de inglés, teníamos sobrecarga pedagógica, por lo menos si veíamos 8 o 10 materias 2 o 3 eran de la especialidad. Es imposible que en un contexto donde hablamos en español alguien domine bien el idioma [inglés]. Esa fue la parte mala de la Reforma Curricular.

Por las razones expuestas, la pedagogía de la lengua inglesa debe orientarse hacia el uso del idioma en contextos reales de comunicación, significativos y adecuados al entorno sociocultural e histórico del futuro docente, con un currículo cuya concepción gire en torno al eje de especialización y no un currículo parcelado y recargado de asignaturas no conectadas con el eje de especialización.

En cuanto al componente pedagógico y de especialización, los entrevistados mostraron preocupación por las carencias de su formación docente. Lily manifestó: “Si estamos estudiando inglés es verdad que es importante saber pedagogía y todo pero no podemos salir a enseñar algo que no manejamos; entonces, es importante que un docente de inglés salga bien preparado”. Elizabeth, por su parte, critica la “enseñanza repetitiva a través de un texto con un reproductor si se quiere con un sonido no nítido En este momento con la experiencia que tengo podría decir que la universidad me dio todo un contenido académico-teórico pero nunca nos propiciaron situaciones [donde] que nosotros pudiéramos aplicar esta teoría”. Lisa también criticó la concepción normativa en el aprendizaje del inglés, “muchísima gramática. Ella [la profesora] trabajó mucho composición y lo que nos evaluaba era gramática igual, pero del inglés cuando trabajábamos la parte de expresión oral eso era un módulo y debería ser una materia completa que fuera hablar, hablar, hablar ¿Qué hacíamos nosotros? Era repetir con un cassette, llenábamos la guía”. De lo que Lily, Elizabeth y Lisa nos hablan no es otra cosa que el resultado de un currículo prescriptivo y parcelado que responde a una tradición academicista (Zeichner y Liston, 1996) y transmisionista donde predomina la adquisición de conocimientos teóricos que se imparten de manera descontextualizada y que, generalmente, no se corresponden con la realidad. Conviene destacar que bajo este modelo tradicional, también denominado “de racionalidad técnica” (Shon, 1983), el estudiante es el receptor





del conocimiento impartido por los formadores de profesores, quienes constituyen la autoridad y por tanto, son los poseedores del conocimiento.

La separación entre la teoría y la práctica representa un reto constante en el quehacer pedagógico de los formadores de docentes de lenguas extranjeras. Como bien lo menciona Kincheloe (2001), “Enseñar es un actividad incierta y compleja” (p. 267); por tanto, la formación de educadores con base en fórmulas, reglas, generalizaciones e información fragmentada no prepara a los futuros docentes de inglés para enfrentarse con la incertidumbre del aula y la dinámica de la lengua como fenómeno social. Casi todos los entrevistados coincidieron en señalar la separación entre teoría y práctica que ellos percibieron en su formación.

Categoría 2: Carencia de formación permanente y actualización continua

Aunado a la problemática planteada por la mayoría de nuestros profesores en cuanto a la concepción del currículo en su programa de formación docente, el 54 % de los encuestados no ha participado en actividades de desarrollo profesional ni ha formado parte de ningún plan de formación permanente. Esta situación muestra el escaso apoyo institucional que los docentes de inglés de este estudio han recibido a lo largo de su carrera profesional. Cuando fueron entrevistados, en su mayoría los profesores se mostraron conscientes de sus debilidades sobre todo en inglés; por tanto muchos manifestaron su interés por mejorar pero también lamentaron que ni la universidad ni el Ministerio de Educación Cultura y Deportes les ofrecieran programas de desarrollo profesional permanente tanto para mejorar como usuarios de la lengua como para formarse y/o actualizarse en lo referente al uso del Enfoque Comunicativo Funcional.

Categoría 3: Práctica, conversación, hablar

Cuando se pidió a los entrevistados sus propuestas de cambio al currículo de sus respectivos programas, la mayoría coincidió en señalar la necesidad de un cambio curricular en dos dimensiones. En primer lugar, se hace primordial promover un cambio de concepción donde la lengua inglesa deje de ser el objeto de estudio para transformarse en el instrumento de comunicación de la carrera. Como lo expresó uno de los entrevistados: “Se necesita más práctica, hablar, hablar... mucho *speaking*”. Otro propuso: “profundizar en la parte conversacional, creo que es lo que más ha faltado”.

En segundo lugar, es imprescindible que la formación del profesorado esté vinculada al desarrollo de un docente reflexivo y crítico que esté preparado, no solamente en su eje disciplinar y pedagógico sino, en las capacida-

des, conocimientos y consciencia que le permitan ser un agente problematizador y transformador de su práctica. Para que ello ocurra, la formación del profesorado amerita un cambio hacia el modelo o tradición de formación social reconstruccionista propuesta por Zeichner y Liston (1996), quienes argumentan que la formación docente no sólo incluye conocimiento pedagógico, disciplinar y de investigación sino que debe trascender el aula y conectar teoría y práctica en el entorno socio-político de la escuela con la finalidad de promover cambios hacia la equidad y la justicia social. En la formación del profesorado de inglés es fundamental potenciar las competencias comunicativas de los docentes a fin de favorecer su condición de usuario de la lengua, para que de este modo pueda orientar eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en sus alumnos.

Conclusiones

El inglés como componente de especialización en los programas de formación docente debe constituir el eje fundamental de la carrera sobre el cual giren los demás elementos pedagógicos del currículo. Por tanto, los programas de formación docente deben abordar el inglés como componente de especialización de manera integrada y utilizando el idioma para construir significados a través de los distintos contenidos curriculares, y así contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua desde una perspectiva social y comunicativa. Es de hacer notar que, sólo el 15% de los entrevistados manifestó estar satisfecho con la preparación recibida durante su formación en cuanto al eje disciplinar. La mayoría expresó preocupación por sus limitaciones para expresarse en inglés y carencias pedagógicas derivadas de un currículo parcelado en el que teoría y práctica estuvieron separadas de la realidad que ellos luego enfrentaron al incorporarse al sistema como docentes de inglés.

Por tanto, de este estudio se desprende la necesidad de un cambio de concepción pedagógica que trascienda el enfoque normativo estructural de la enseñanza del inglés centrado en el estudio de la gramática como objeto y no como medio de comunicación. En este sentido, la revisión curricular de la formación de los profesores de inglés exige un cambio paradigmático desde dos perspectivas. En primer lugar, el rol tradicional del formador de profesores como transmisor de conocimiento, autoridad académica y lingüística en el aula de clase debe ser reemplazado por una concepción constructivista y emancipadora (Freire, 2002) en la que el futuro docente desarrolle capacidades y herramientas conceptuales que le permitan crear y expresar situaciones significativas mediante el uso del inglés. Se hace necesario entonces, concienciar al futuro docente sobre la función comunicativa de la lengua como herramienta de construcción de significados en el discurso cotidiano.



Mediante el enfoque constructivista social basado en la psicología de Piaget y Vigotsky así como en el enfoque comunicativo funcional (CLT), los formadores de los futuros docentes de inglés deben promover experiencias de aprendizaje contextualizadas que respondan a los intereses y necesidades de sus alumnos, modelando de esta forma una práctica pedagógica consistente con la tendencia actual de la enseñanza de lenguas, así como de las teorías de aprendizaje. Los programas de formación de profesores de inglés deben garantizar a los futuros egresados de la mención la suficiencia comunicativa que les permita convertirse en usuarios de la lengua tanto escrita como oral.

En segundo lugar, es importante destacar que debido a la complejidad del fenómeno educativo, la relación

teoría-práctica debe ser fortalecida desde los inicios de la carrera docente. De esta manera, el futuro docente se preparará desde el comienzo para la “incertidumbre” (Kincheloe, 2001) planteada por la multiplicidad de factores coexistentes en el aula de clase y fuera de ella, y que necesariamente, los educadores como agentes mediadores y promotores de cambio deben estar preparados para afrontar. Finalmente, y en razón de esa “incertidumbre,” es pertinente apoyar a los profesores en servicio a través de un programa permanente de desarrollo profesional y actualización que contribuya a mejorar la formación de éstos y por tanto, a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en nuestros estudiantes. ©

Bibliografía

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E., y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Report No. R-2007 LAUSD. Santa Monica, CA: RAND Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).
- Ary, D., Jacobs, L., y Razavish, A. (1996). *Introduction to research in education* (5th ed.). New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-138.
- Chacón, C. T. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educaron Básica. *Acción Pedagógica*, 12(2), 104-113.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Comisión Curricular ULA Táchira. (1994). *Reforma de la Carrera de Educación*. San Cristóbal, Venezuela: Autor.
- Crandall, J. (1999). Aligning teacher education with teaching. *TESOL Matters*, 9(3), 1-21.
- Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2), 162-172.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-44.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed*. (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Glesne, C., y Peshkin, A. (1992). *Becoming a qualitative researcher*. White Plains, NY: Logman.
- Hancock, C. R. (1981). Modest proposals for second and foreign language teacher education in the 1980s. En: J. K. Phillips (comp.), *Action for the 80s: A political, professional, and public program for foreign language education* (pp. 179-194). Skokie, IL: National Textbook.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En: J. B. Pride y J. Holmes (comps.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Ediciones Octaedro, S. L.
- Lafayette, R. C. (1993). Subject matter content: What every foreign language teacher needs to know. En: G. Guntermann (comp.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 124-158). Chicago: National Textbook.
- Lange, D. L. (1990). A blueprint for a teacher development program. En J.C. Richards y D. Nunan (comps.), *Second language teacher education* (pp. 245-268). Cambridge,





- MA: Cambridge University Press.
- 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.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- 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, Venezuela: Autor.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Sato, K. y Kleinsasser, R.C. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 83, 494-517.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Shon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Spradley, J. P. (1979). *Participant observation*. New York: Harcourt Brace Jovanich.
- Tedick, D. J. y Walker, C. L. (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28(4), 499-517.
- Woolfolk, A. E., y Hoy, H. W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

**A LOS DOCENTES
DE LOS NUEVE GRADOS
DE EDUCACIÓN BÁSICA VENEZOLANA**



El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes y el Seminario Venezolano de Educación, ofrecen su nueva publicación especializada.

**XEQUIS
ANGULO**

REVISTA ELECTRÓNICA
IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Consúltela a través de su nuevo portal electrónico:

www.saber.ula.ve/actualizaciondocente/equisangulo