

CAPÍTULO 7

La práctica docente: una mirada multidimensional

Thomas Ndonyo Osoro¹

Este capítulo propone una reflexión de las experiencias docentes surgidas del proceso de formación en inglés, lengua extranjera, en estudiantes de distintas carreras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Sede Bogotá. Dichas reflexiones se enmarcan en una mirada multidimensional de la práctica docente, la cual abarca lo disciplinar, los aspectos axiológicos, la inclusión, y la evaluación cualitativa como herramienta para la educación por competencias. Así mismo, muchas de las consideraciones expresadas en este documento tuvieron su origen en los encuentros periódicos de los investigadores que luego de desarrollar ejercicios en torno a la caracterización de la práctica docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO, buscaron en una segunda

1 Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del inglés de la Universidad Externado de Colombia, Licenciado en Filosofía (Bachelor of Arts in Philosophy) de la Universidad Urbaniana de Roma (Italia), Tecnólogo en Estudios Filosóficos e Idiomas (curso de tres años) de Consolata Institute of Philosophy de Nairobi (Kenya), cursó estudios teológicos para Baccalaureum in Theologia y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Desde el año 2008 ha desempeñado como docente del inglés en el Colegio Bilingüe José Allamano, en el Instituto Ingabo, en Canadian College, en la Uniagustiniana, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (como profesor catedrático de seminarios interdisciplinarios y de inglés) y actualmente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios como docente del inglés.

fase de investigación generar algunos elementos para la cualificación de las prácticas docentes.

Consideraciones iniciales

Para realizar este ejercicio se partió de revisar diferentes experiencias de práctica docente, teniendo en cuenta que la experiencia es una herramienta de investigación ligada a la auto-etnografía, la cual, según Ellis, Adams & Bochner, (2011) y Douglas & Carless (2013), conecta lo personal a lo cultural y social enfatizando en la acción concreta, la emoción, la conciencia personal e introspección. Desde esta óptica, la experiencia es una manera de entender y comprender la práctica docente considerando los parámetros institucionales establecidos y las capacidades personales, para saber actuar en un contexto determinado. Las experiencias permiten evaluar el grado de cumplimiento de las labores profesionales, posibilitando una evaluación de la praxis pedagógica. Esto resulta pertinente además a la luz del enfoque de la pedagogía praxeológica desarrollada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, contexto en el que el autor de este texto ha adelantado su práctica docente en los últimos nueve años. En el enfoque señalado adquiere un gran valor la experiencia, en tanto promueve procesos formativos a partir de auto-observación, el análisis auto-crítico y la reflexión como base en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica.

El análisis de las experiencias como punto de partida de esta reflexión se justifica por el hecho de que estas permiten ver el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las teorías formuladas desde contextos y realidades distintas a aquellas donde se desarrollan las prácticas educativas. En este sentido, si se concibe la comunidad educativa como comunidad aprendiente, las experiencias surgidas de la formación y del acompañamiento formativo favorecen la contrastación y validación de las teorías con el fin de realizar ajustes pertinentes y situados en la práctica docente universitaria. Este es el aporte que este escrito propone en el marco de las comunidades de aprendizaje.

De esta manera, la experiencia que el autor de este artículo comparte, inicia en los años de su preparación como docente de inglés. En ese entonces se infundían, entre otras cosas, la importancia de una formación humana sólida, el desarrollo de unas competencias pedagógicas

y didácticas y el buen manejo de la disciplina, en este caso el inglés. Además de lo anterior, la formación recibida enfatizaba en cómo integrar tres partes importantes de la práctica docente: los involucrados en el proceso de aprendizaje (los estudiantes y el docente), las teorías sobre cómo el ser humano recibe, procesa la información y aprende, los modelos pedagógicos, y el contexto sociocultural donde el aprendizaje-enseñanza ocurre.

Frente a lo anterior, es importante aclarar que el autor que comparte las experiencias adquiridas en el ejercicio la profesión, lo hace en un contexto cultural diferente al de su formación, viniendo de un país (Kenia) donde el inglés es idioma oficial, el cual se aprende y enseña porque se requiere para aprender todos los contenidos del currículo. En dicho contexto, el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua se ve articulada a todas las áreas, lo cual potencia el avance de las habilidades comunicativas. Al llegar a Colombia, el profesional formado en otro contexto sociocultural se encuentra con una realidad distinta, en donde el idioma inglés, en la mayoría de las instituciones de educación básica y media, se aprende como lengua extranjera, y no incide mucho en la totalidad de los procesos académicos porque es solamente un requisito para la graduación, pero no es una exigencia para la comunicación cotidiana. Es decir, el idioma no tiene una injerencia directa en el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes, a menos que ellos se encuentren en instituciones bilingües.

Ahora bien, las experiencias que se analizan en este escrito hacen referencia a la enseñanza del inglés en el contexto universitario, el cual se imparte como conocimiento transversal en las diferentes carreras o programas universitarios, lo que lo distancia de la formación que reciben, por ejemplo, los estudiantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras con énfasis en inglés. Esta aclaración es relevante, ya que las estadísticas oficiales en Colombia según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES (2020) y El Tiempo (2015) muestran que el objetivo del bilingüismo se logra con dificultad, según estas cifras, el 2% de los bachilleres del sector oficial se ubica en el nivel intermedio (B1) y el 90% alcanza un nivel básico (A1-A2), lo cual resulta significativo porque son estos mismos estudiantes, con bajos niveles de inglés, los que continúan con su formación en lengua extranjera en carreras universitarias.

Indudablemente, estos datos inciden en la labor docente en el área de inglés, quien debe saber cómo sortear este bajo nivel de competencias. No obstante, cuando se toma la decisión de ser docente de inglés la motivación principal debe ser aportar conocimientos y competencias lingüísticas a los que quieran desarrollar sus habilidades comunicativas en dicha lengua, con el fin de poder intercambiar ideas y aspectos culturales con otras sociedades de habla anglófona utilizando ese medio, por lo cual las adversidades del contexto educativo y la multiplicidad de variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes deben verse como una oportunidad para la cualificación de docentes y estudiantes.

La experiencia como docente de inglés del autor de este texto, inicia en el año 1999 en la institución pública Nyamboga D.E.B Primary School, en Kisii Kenya. Como ya se mencionó, en este contexto cultural el inglés se adquiere como un medio de instrucción de todo el currículo y para la interacción en contextos oficiales. Posteriormente en el 2008, al finalizar otros estudios en áreas complementarias, el autor retoma la enseñanza del idioma inglés en el colegio bilingüe José Allamano de Bogotá Colombia. En el mismo año, se vincula a la antigua Corporación Universitaria Nueva Colombia, ahora conocida como Universidad Agustiniiana (UNIAGUSTINIANA). En el año 2009 se vincula a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como docente catedrático en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en inglés (LEBEI). Luego, al terminar sus estudios de Maestría en Educación con énfasis en la Didáctica de Inglés en el año 2012, se vincula a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, donde se ha desempeñado como docente en el área transversal de lenguaje, a la cual se adscribe el curso de inglés para estudiantes de todas las carreras de la Universidad. Si bien las experiencias docentes acumuladas son diferentes y desde varias instituciones, lo que se comparte en seguida son reflexiones surgidas de la vivencia como docente del curso transversal de inglés impartido en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede principal.

Reflexiones sobre la práctica del docente de inglés como curso transversal

A partir de las experiencias adquiridas como docente universitario del área de inglés, se puede afirmar que existe, hasta cierto punto, una coherencia entre el saber saber (la disciplina) y el saber hacer (el enseñar)

que incide en el grado de aprendizaje de los estudiantes. Más allá de las competencias pedagógicas y didácticas, se debe manejar el saber de la disciplina de manera adecuada para lograr altos niveles de competencias comunicativas y así el tan anhelado equilibrio entre el saber y el hacer. Uno de los puntos neurálgicos de esta dupla, está en el hecho de que el estudiante que llega a la universidad lo hace con sus hábitos de aprendizaje del idioma. Son hábitos de aprendizaje estructurados a partir de lo que el docente ha proporcionado para su aprendizaje.

Frente a lo anterior, se debe resaltar que uno de los aspectos a desarrollar por el docente es el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje en consonancia con las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky (citados por Schunk 2012). La teoría constructivista señala que los seres humanos aprenden por sí solos, siempre y cuando se dispongan a hacerlo aprovechando los recursos que el entorno les ofrece. No obstante, partiendo de la experiencia situada en las clases, se observa que los estudiantes asisten a las sesiones de clase para que el docente les comparta sus conocimientos en el curso, sin asumir una posición activa en su propio aprendizaje. En este tipo de educación bancaria, en palabras de Paulo Freire, genera en el estudiante la sensación de estar desprovisto de cualquier conocimiento, en un sentido metafórico el estudiante se ve como un recipiente vacío que el docente debe llenar. Una de las dificultades más notorias que deriva de dicha perspectiva del aprendizaje, es que quien almacena esos contenidos lo hace en la memoria a corto plazo, allí la información desaparece rápidamente, así en un círculo vicioso el estudiante vuelve a las clases para mantenerse lleno de información, pero sin aprender. Esto es contrario a la teoría constructivista que no busca llenar las vasijas vacías, sino promover en los estudiantes su capacidad de confrontar lo recibido y construir sus saberes, siendo conscientes de su manera de aprender.

¿Qué es la práctica?

En el contexto de Educación Superior el profesorado está involucrado con la práctica docente universitaria, pero ¿qué tanto se entiende lo que ellos hacen en el proceso de formación de los futuros profesionales? En este apartado resulta necesario entender lo que el docente debería tener en cuenta en la práctica y las dimensiones de su labor formativa. Según Barón et al. (2017) la práctica se define “como una experiencia

que subyace a una habilidad, profesión o saberes específicos” (p. 28). Del mismo modo, Juliao (2013) habla de una práctica reflexiva donde se encarnan dos realidades: la teoría y la acción. La teoría debería iluminar todo el quehacer docente, la acción o la práctica docente. De acuerdo con la visión de Juliao, esa dialéctica teoría-acción no es una realidad estática sino cambiante de acuerdo con los contextos que de por sí son cambiantes y que invitan a los docentes universitarios a estar en constante reflexión investigativa para nutrir las teorías o desarrollar unas nuevas. Para Juliao, los saberes teóricos fundamentan las acciones de los maestros porque de ellos “se construyen saberes útiles para afrontar las exigencias concretas de la profesión” (p. 251).

Aunque Juliao nos deja claro su comprensión de la práctica docente en la dialéctica teoría-acción, cabe analizar algunas dimensiones que hacen parte de una práctica como los saberes disciplinares, axiológicos, la inclusión sobre la evaluación cualitativa en una educación por competencias que en seguida se analizan.

La mirada multidimensional de la práctica

Como ya se ha anticipado al inicio del capítulo, es importante abordar el tema de la práctica desde una visión multidimensional, observando todas las dimensiones que el docente desarrolla en la misma. En esa mirada multidimensional, se aborda la dimensión disciplinar, la dimensión axiológica; concerniente a las relaciones de poder entre el docente y los estudiantes, la dimensión inclusiva; relativa a las diferencias entre los sujetos de formación y, por último, la dimensión de la evaluación; en este caso cualitativa, que busca desarrollar las competencias en el uso del idioma extranjero en lugar de calificaciones basadas en contenidos que se pueden memorizar sin usar. A continuación, se enuncian una serie de reflexiones en torno a la práctica docente, inscritas desde cada una de las dimensiones seleccionadas.

La práctica del docente universitario de inglés desde lo disciplinar

Debido al incremento en las oportunidades laborales en aquellos sectores que requieren el uso del idioma inglés, ha surgido el interés de aprender la lengua paralelo a la formación disciplinar. Al mismo tiempo,

ha crecido la necesidad de profesionales para la enseñanza del idioma. No obstante, si se analizan las estadísticas sobre los niveles de alcance de las competencias comunicativas en el idioma en la mayoría de las etapas de formación, se observa que los niveles están muy debajo de lo que los mecanismos nacionales establecen como norma (El Tiempo, 2015). Entonces surgen las interrogantes: ¿dónde está fallando el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿los maestros están capacitados en el idioma que enseñan?, ¿qué dicen las estadísticas?, ¿un profesional certificado como docente, pero con un bajo nivel de inglés, pueda llevar a los estudiantes a niveles superiores? Y si tiene el nivel, pero no es competente en el saber pedagógico ¿puede enseñar de la manera adecuada?

La dimensión disciplinar consiste en el saber que los maestros traen desde su formación profesional que forma una parte fundamental de lo que ellos socializan con los estudiantes. De acuerdo con Tardif citado por Barón et al. (2017) “el saber de los maestros es temporal, significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (p. 44). Por el carácter temporal de los saberes, los docentes deben estar siempre actualizándose en sus disciplinas para poder responder adecuadamente a las exigencias emanadas de sus ejercicios profesionales. En consonancia con Barón et al. (2017) hay varios aspectos del dominio disciplinar que requieren constante revisión tales como la formación profesional, la disciplina misma, el currículo, las experiencias adquiridas y todos estos dan forma a la práctica docente.

Ahora bien, un docente que realiza una práctica universitaria es o debe ser aquel o aquella que ha sido convocado por la institución para poner su saber disciplinar al servicio de la comunidad académica, empleando todas las estrategias formativas adquiridas en su área y al mismo tiempo aplicando los enfoques institucionales. Para el caso de UNIMINUTO, el enfoque praxeológico se asume en el marco de la reflexión crítica de la misma praxis o práctica docente a partir de cuatro fases: “Ver” la realidad de los estudiantes y de uno mismo, a través de todos los instrumentos de observación que se emplean como el diagnóstico que se realiza al inicio de un periodo académico, “Juzgar”, que tiene que ver con las reflexiones al respecto a las observaciones para tomar ciertas determinaciones que respondan a la realidad analizada, “Actuar”, que implica una ruta de acción concreta para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

y por último, la “Devolución Creativa”, donde todo el proceso de acompañamiento docente para retomar el mismo proceso con nuevos incentivos para mejorar su práctica y la de los estudiantes.

Partiendo de lo concertado anteriormente sobre el proceso praxeológico, la labor de enseñar no depende o no debería depender exclusivamente de los docentes. Los estudiantes deben ser protagonistas en su proceso de aprendizaje, ya que el proceso de adquirir conocimientos de acuerdo a las teorías de procesamiento de información, el cognitivismo, el constructivismo, etc., resta en lo que ellos puedan alcanzar por medio de los mecanismos cognitivos que posibilitan la interiorización del conocimiento por el proceso introspectivo (Loneragan, 1999), procesos meta-cognitivos (Chamot et al. 1999), (Chamot & O’Malley 1994) o por medio de las pedagogías recientes sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Cohen, 1998). Las pedagogías sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras promueven el uso de procesos significativos de aprendizaje que hacen uso de las actividades didácticas apropiadas. La invitación que se les hace a los estudiantes es ir más allá de una simple adquisición empírico-sensorial de información dada por medio de los recursos y los medios didácticos empleados en las clases para apropiarse de los contenidos. Al mismo tiempo, el docente del área de inglés debe reflexionar sobre lo que hace en el aula, en tanto su praxis puede generar dificultades en el proceso de aprendizaje, especialmente si no maneja bien la disciplina o presenta vacíos en el saber pedagógico y didáctico como requisitos vertebrales en su práctica docente.

En consecuencia, la práctica docente en cuanto al saber disciplinar y saber pedagógico y didáctico requiere una reflexión constante. Los llamados “saberes de la experiencia que resultan de la reflexión sobre la acción” (Juliao, 2013, p. 253) son elementos necesarios para una mejora continua de la práctica docente universitaria. No obstante, solo “la experiencia es insuficiente como única guía para la acción cuando el práctico comienza a intervenir en un contexto diferente”, (Juliao, 2013, p. 255). Pues, según el autor se requieren los saberes prácticos de los maestros y la experiencia de los investigadores con sus saberes teóricos para responder adecuadamente a la realidad concreta donde labora el docente. Son requerimientos que exigen que los estudiantes y docentes sean reflexivos en sus prácticas reconociendo sus responsabilidades.

Pese a lo anterior, se ha observado que algunos estudiantes no se preocupan por su aprendizaje, entendiendo que el control sobre el mismo es una oportunidad para trascender en el mero almacenamiento de datos. Esta situación impide que el aprendizaje se perciba como un proceso activo y reflexivo que contemple la metacognición, para lograr pasar de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Schunk, 2012). De acuerdo con esa línea de pensamiento, resulta necesario guiar a los estudiantes sobre cómo aprender de manera significativa y activa empleando estrategias propias y creando escenarios que favorezcan el desarrollo de los conocimientos.

Para ejemplificar lo anterior, las actividades didácticas tales como los juegos, role plays, ejercicios en parejas o grupos, trabajos investigativos, exposiciones, socialización de tareas asignadas y otro tipo de tareas encaminadas a incentivar a los estudiantes para aprender, pierden su sentido cuando el estudiante no trascienda sobre ellas. Dichas estrategias didácticas empleadas en el salón de clase deben servir a los estudiantes como punto de partida para su proceso de conocimiento, lo que Lonergan (1999) llama “el nivel de experiencia”, como insumo para realizar su proceso de aprendizaje que requiere que cada estudiante realice su camino introspectivo para apropiarse del contenido y así llegar a su comprensión. Pues, de repente y partiendo de las experiencias del aula, las actividades didácticas, más que incentivar el aprendizaje, para algunos estudiantes son puntos de llegada. Se ha evidenciado que existe una preocupación por parte de los estudiantes de realizar tareas y otras actividades así sea copiar o realizarlas con ayuda de otra persona con el fin de sacar buenas notas. No obstante, la preocupación no es tanto lo que ellos puedan aprender para mejorar sus habilidades comunicativas sino cumplir con realizar tareas. Dichas actividades y actitudes no contribuyen mucho al conocimiento, motivo por el cual hay que fortalecer la conciencia y autonomía sobre el aprendizaje. Por ello, hay que interrogarse sobre el valor cognoscitivo que tienen las actividades, subidas por ejemplo a las aulas virtuales, y otro tipo de ejercicios que requieren llenar con información que el estudiante puede copiar o encargar a otras personas realizarlas por él.

Al pensar qué hacer frente a esta situación, se ha ido cambiando constantemente la manera en que se asesoran los trabajos asignados en grupos y la manera en que se socializan los temas. Se ha pensado que

hay necesidad de enseñar a los estudiantes a cómo aprender de manera autónoma, más allá de una simple memorización de contenidos a corto plazo que luego ellos reproducen en los parciales, sin ningún impacto en sus conocimientos y en las competencias comunicativas que se pretenden alcanzar. En este sentido, se resalta el uso de métodos como el socrático para involucrar activamente a los estudiantes a la hora de socializar los contenidos. Aunque en la teoría constructivista el estudiante aprende de manera autónoma a partir de sus conocimientos previos, debe haber preguntas que le sirvan de orientación a lo que es necesario aprender. La aplicación de este tipo de técnicas en el aula de inglés, lengua extranjera, genera mejoras en los resultados, especialmente en la producción oral, lo que lleva a concluir que ejercicios que motiven a los estudiantes a pensar frente a los temas que se abordan en clase les ayudan a aprender más allá del interés de sacar buenas calificaciones.

La dimensión axiológica en la socialización de los saberes

Como profesional formado en ciencias humanas -filosofía, idiomas, teología, educación-, el autor de este texto se comprende como una persona con un proyecto de vida dotado de valores humanos que le han hecho posible relacionarse adecuadamente y de manera comprensible con las personas. Ha aprendido a lo largo de su formación profesional a manejar su vida como persona, a conocerse cada vez más y a desarrollarse como ser humano con el interés de aportar algo a la formación de los estudiantes. En la profesión docente los valores contribuyen a propiciar un clima de aprendizaje cálido, de respeto y empatía en el cual escuchar a los demás se hace fundamental en el ejercicio de construcción de los conocimientos. Para el caso del docente que narra aquí sus experiencias, la escucha le ha permitido conocer la realidad de los estudiantes y participar en la búsqueda de soluciones para las dificultades que se les presentan en su proceso de aprendizaje.

Desde la óptica de Noguera (2016) “ante la crisis del humanismo” la educación debe activar la función socializadora y creadora de las comunidades alfabetizadas en valores. En ese contexto, se ve la labor docente como aquella que va más allá de la socialización de solo conocimientos. Siguiendo estas ideas, todos deben considerarse ciudadanos de un mundo ordenado por medio de los valores esenciales para la convivencia de las

distintas identidades culturales. En instituciones orientadas a los valores de convivencia, el ambiente humanista debe ser lo característico de los escenarios de formación, vivir los valores humanistas que hacen posible una convivencia pacífica, de respeto mutuo y de corresponsabilidad. El docente debe también comprender su rol como un modelo a seguir en la formación de los estudiantes, como representante de la sociedad.

Así pues, al asumir la labor docente, el primer compromiso sería hacerlo bien para el bien común de la sociedad académica y social. Entonces, el punto de partida sería ver a los estudiantes como quienes poseen las potencialidades requeridas para su formación, no tanto en el sentido de tabula rasa de John Locke, sino las posibilidades cognitivas (conciencia personal) y las impresiones sensoriales que se adquieren del mundo externo (Schunk, 2012). Si cada persona lleva adelante su proceso de aprendizaje empleando todos los recursos innatos y externos, todos son capaces de alcanzar los mismos objetivos académicos y llegar a las mismas competencias en el uso del idioma extranjero. El compromiso con la responsabilidad por parte de docente y estudiantes no es algo de más tarde sino algo de *hic et nunc*.

Aun así, se sabe que los estudiantes no aprenden de la misma forma, ni siquiera emplean las mismas estrategias de aprendizaje. Esa realidad le exige al docente estar atento al proceso diferencial de todos los estudiantes, el cual responde necesidades formativas particulares. La actitud de acompañamiento tanto en las aulas de clase como en las tutorías, es uno de los valores que se destaca como una de las buenas prácticas docentes a nivel universitario. Al mismo tiempo, hay que hacer las cosas bien contribuyendo con el aprendizaje de manera satisfactoria. En definitiva, la labor de escuchar es un valor imprescindible para poder acompañar a los estudiantes de manera eficaz. Hay que quitar las barreras que se interponen entre el docente y los estudiantes si queremos ofrecerles una formación integral. Por último, el respeto y ser respetuoso con todos incluyendo administrativos, colegas, estudiantes, y todos los que nos rodean es un valor importante en la práctica docente en el contexto universitario porque crea un ambiente favorable para la convivencia y el trabajo.

La inclusión en la práctica docente

En aras de consolidar una educación inclusiva, propugnada por las políticas educativas internacionales, se puede evidenciar que existe una conciencia y una voluntad para instaurar procesos que aumenten “la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión” en las instituciones educativas (Barón et al., 2017, p. 63). Se enfatiza en la necesidad de transformar la cultura de las instituciones para atender a la diversidad de su población, para atender a los estudiantes susceptibles de ser excluidos y también para ayudarlos a superar los obstáculos que éstos encuentran en su camino de formación.

La dinámica en el mundo actual es la de establecer una sociedad organizada que respete los derechos fundamentales de las personas. En contravía a una mentalidad cultural orientada a patrones homogéneos, está aquella que invoca modelos heterogéneos que permitan que todas las personas y culturas con sus diferencias puedan convivir pacíficamente y contar con el mismo derecho de ser tratado igual a los demás. En concordancia con este postulado, las instituciones de Educación Superior han acogido la llamada inclusión o educación inclusiva, vinculando a aquellos individuos quienes son excluidos por la sociedad por su condición socioeconómica, física, cultural, entre otros, para ofrecerles la oportunidad de formarse profesionalmente. La opción se hace a partir de las filosofías de liberación contextualizadas.

En particular, frente al proceso de acompañamiento de estudiantes de inclusión en los cursos transversales de inglés de la UNIMINUTO, se puede precisar que al estar en el aula con aquellos que presentan una limitación visual, y con otros que presentan dificultades cognitivas, la autoexclusión es una de las primeras reacciones, dado que no se sienten cómodos al trabajar con otros estudiantes en las actividades de clase. Frente a estas situaciones es común sentirse impotente al no haber sido capacitado para manejar otras realidades o para saber cómo acceder al mundo de las personas con capacidades diferentes. Está aún una realidad por conocer y, por ende, descubrir las estrategias necesarias para trabajar con la población de inclusión. Desde la experiencia de la práctica docente, se ha manejado la situación asignando padrinos para aquellos que necesitan más atención en las actividades de clase, aunque aun así se percibe que no se ha logrado mucho. Entonces, la práctica docente, vista

desde la inclusión, descubre nuevas necesidades formativas que hay que incluir en la ruta de formación profesional y en la educación continua.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la institución debe preparar profesionales que puedan atender a las personas con capacidades diferentes para que ellos no sigan siendo excluidos aun estando con el resto de sus colegas que gozan de las óptimas condiciones requeridas para su formación. Una buena iniciativa dirigida a este objetivo es el caso de algunos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes optan por la electiva Lengua de señas, como curso complementario de su formación, el cual ofrece múltiples herramientas para acompañar a los estudiantes con dificultades auditivas.

La evaluación cualitativa, una herramienta para la educación por competencias

En Barón et al. (2017), los autores reflexionan acerca de la evaluación: cómo, por qué y para qué. El grupo describe lo que se entiende por evaluación, el propósito de evaluar y los tipos de evaluación. Por lo tanto, hablar de la práctica docente es al mismo tiempo hablar de todos los procesos que intervienen en la formación profesional de los universitarios, de tal manera que se formen para una responsabilidad en la sociedad, esto también implica que los sujetos alcancen ciertos estándares en las competencias. Por lo general, la evaluación es una actividad de medir o calificar “provee información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de la práctica docente que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos” (Barón et al. 2017, p. 64). Dicha evaluación debe ser cualitativa en cuanto se centra en la mejora progresiva de la formación de los sujetos empleando la información que propicia los diferentes momentos: al inicio de la formación, durante el desarrollo del proceso y al final.

Al mismo tiempo, pensar la evaluación implica reflexionar acerca del ideal de la persona que se quiere formar. Según el modelo educativo de las instituciones de Educación Superior, se espera formar profesionales altamente competentes y comprometidos con y para la sociedad, promover el desarrollo integral de las personas y sus entornos hacia unos estándares esperados. Ese es el ideal del tipo de profesional que se pretende formar, lo cual exige formar en competencias y evaluar a

partir de lo que los estudiantes son capaces de realizar; la apuesta de una evaluación cualitativa.

Desde esta perspectiva, cuando se evalúan los procesos de la clase de inglés, el objetivo es saber el alcance que se ha logrado en los nuevos conocimientos y saber cómo inciden en las competencias comunicativas, pues en ocasiones hay estudiantes que obtienen buenos resultados en los parciales, muchos de ellos estructurados en la lógica de los conocimientos gramaticales, pero no se comunican efectivamente, lo que muestra que el éxito en los parciales no coincide con las habilidades de producción oral y escrita. Ahí surge la interrogante: ¿para qué reproducir las estructuras gramaticales si no es posible usarlas para comunicar de manera competente?

En este sentido, la evaluación cualitativa cobra gran importancia, en tanto se relaciona con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que busca el desarrollo de las competencias comunicativas. Los malos índices en los resultados son una señal de que aún se requiere una intervención inmediata y trabajar más, retomando los contenidos de aprendizaje para mejorar o alcanzar las competencias. A veces, los resultados muestran una falta de compromiso de ambas partes, estudiantes y docente. No obstante, sin culpar a ninguno, la evaluación cualitativa debe guiar a las dos partes, para buscar más oportunidades y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje proporcionando más recursos de apoyo.

En el contexto de las experiencias de la práctica docente aquí expuestas, se ha aplicado un tipo de evaluación basada en lo que los estudiantes son capaces de realizar o desde los niveles de competencia en el uso de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Es un tipo de evaluación que promueve procesos metacognitivos y de autoevaluación frente a los contenidos desarrollados durante las clases. La experiencia desde la práctica docente explicita que es necesario cambiar las formas de evaluar a los estudiantes, especialmente a partir de lo que ellos logran realizar con lo que ven en clase, las competencias comunicativas.

Partiendo de las afirmaciones anteriores, se puede dar cuenta de que existe una conexión entre la manera de evaluar y los contenidos desarrollados en las aulas de clase. La evaluación es primordial en cualquier

proceso de aprendizaje-enseñanza para evidenciar los niveles de alcance de las competencias requeridas. La información que se obtiene de dicha evaluación puede ser un insumo importante a la hora de hacer ajustes del proceso. Es decir, si se nota que los estudiantes, e inclusive los docentes no van bien, se pueden hacer modificaciones a los contenidos y cambiar la metodología de clase para lograr los objetivos.

Al respecto, cabe anotar que un proceso que mide la calidad de las habilidades comunicativas del estudiante apunta a una evaluación cualitativa. En el caso contrario, aquella que mide la capacidad memorística a corto plazo no contribuye a la formación en competencias comunicativas. Sin embargo, es importante mencionar que se requiere la memoria a corto plazo para el procesamiento de la información durante aprendizaje, a través de las pruebas que exigen conocimientos estructurales que se podrían memorizar de un día al otro.

Por ejemplo, algunas veces los estudiantes expresaban: “¿por qué no toma las actividades de evaluación o de producción escrita y oral desarrolladas en clase como nuestra evaluación del proceso, en cambio de las pruebas de gramática?”. La respuesta del docente era que él no tenía la potestad de hacer eso, ya que las pruebas eran estandarizadas, se aplicaban en ciertas fechas, y se les comunica a los estudiantes los resultados con un número de entre 0 y 5.0 para resumir su proceso. La nota mínima para aprobar la materia es de 3.0 y quien saca 2.9 o menos pierde. Ante esta situación, los estudiantes preguntaban si podrían saber en qué tipo de preguntas les va mal, es decir, revisar las preguntas en clase para ver qué errores cometieron, con lo cual la evaluación traería otros beneficios, por la estructura de la prueba eso no estaba contemplado. Así las cosas, cada quien se quedaba con sus errores, los repetían sin llegar a saber qué era lo que realmente hacían de manera errada. En una evaluación cualitativa, la evaluación se considera un instrumento de aprendizaje que ayuda para aclarar las dudas, especialmente cuando se hace la retroalimentación.

Partiendo de esa experiencia docente, sería bueno replantear la forma en que se evalúa a los estudiantes, preguntar si la actual forma de evaluar contribuye al desarrollo de las competencias, entendidas como las capacidades para realizar una actividad determinada en un momento dado, el saber hacer en un contexto real que requiere habilidades

comunicativas requeridas en un área de formación. Evaluar a los estudiantes por competencias presupone una formación por competencias, una metodología de enseñanza basada en las competencias. Al mismo tiempo, eso implicaría replantearse la posibilidad de un currículo por competencias o un currículo problémico, donde se busca resolver problemas comunicativos en el idioma inglés o cualquiera otra área de formación. Finalmente, si se requiere tomar la evaluación como un instrumento que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entonces dicha evaluación debe proveer una “información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de la práctica docente que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos” (Barón et al., 2017, p. 64).

Las reflexiones hechas hasta aquí condensan una serie de consideraciones, iniciativas y puntos de vista sobre la práctica como docente del curso de inglés en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Tales reflexiones son un punto de referencia para comprender la importancia de generar procesos de auto-observación de la práctica, considerando cada una de las dimensiones que la integran y en la perspectiva de cualificarla y adaptarla mejor a los contextos y a las necesidades de los estudiantes.

Referencias

- Barón, B., García, Z., Gutiérrez, B., Mendieta, C., Herrera, C., Riveros, D., Bautista, D., García, M., Acosta, N., Sánchez, O., Sánchez, S., Ndongyo, T. y Muñoz, W. (2017). *Caracterización de las Prácticas Docentes Universitarias. Desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains. Longman.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains. Longman.
- Cohen, A. (1998). *Strategies and using a second language*. Longman.
- Douglas, K., Carless, D., (2013). A History of Autoethnographic Inquiry. Jones, S., Adams, T., Ellis, C. *Handbook of Autoethnography* (84-106). Routledge.

- Ellis, C. Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- El Tiempo. (2015, 13 de junio). En 2018, sólo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757>
- Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Sígueme UIA.
- Noguera, P. (2016). *Educación para el siglo XXI. Reflexiones Humanistas*. Universidad Sergio Arboleda.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva educativa* (6ª Edición). The University of North Carolina at Greenboro, Pearson.