LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: UNA CONSTATACIÓN PEDAGÓGICA

Mª Leny Heiser Souza de Almeida
"Universidade do Estado do Rio de Janeiro"

Vamos a enfocar dicho tema desde tres apartados: 1) Antecedentes históricos del "Colégio de Aplicação"- Cap - . 2) El desarrollo de las actividades del Cap . 3) La constatación pedagógica .

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL "COLÉGIO DE APLICAÇÃO"

1.1. El "Colégio de Aplicação"-(Cap)

Cuando hablamos de práctica de enseñanza, debemos hacerlo teniendo en cuenta, antes de todo, el "Colégio de Aplicação" - lugar donde se procesa su acción didáctico pedagógica.

El "Colégio de Aplicação" (Cap) de la "Universidade Federal do Rio de Janeiro" - UFRJ, tuvo su primer año de funcionamiento en 1948, o sea, desde hace 47 años.

En sus comienzos tenía como objetivo perfeccionar la formación de profesores para la enseñanza secundaria, hoy abarca asimismo la enseñanza primaria.

Ha nacido con el propósito de rechazar la educación demasiado formal y tradicional valorando el aspecto de un Colegio "modelo", innovador en todos los sentidos; un colegio vanguardista con técnicas experimentales, con una orientación didáctico pedagógica encauzada a la práctica de la enseñanza y al ideal de una escuela nueva, pública, universal y gratuita y, máxime, bastante "politizada". Lo empírico es lo fundamental en este Colegio.

La estructura del Cap presenta cuatro figuras distintas:

- La primera: la del estudiante de los cursos de enseñanza secundaria, el cual tiene que someterse a una selección muy rigurosa para su ingreso en el colegio. Tal hecho es necesario para mantener el buen nivel de enseñanza/aprendizaje en la institución;
- La segunda: la de los profesores del Cap - de enseñanza secundaria, o de aquellos profesores venidos de la Facultad de Letras (nuestro caso específico) que imparten las clases regulares de LE en la educación secundaria;
- La tercera: la de los "licenciados", así llamamos a los estudiantes que terminan la Facultad y van al Cap y a la Facultad de Educación para la Complementación Pedagógica, sin la cual no pueden obtener el título de *Licenciado*, que se ocupan de *la observación*, la *coparticipación* y de impartir clases con vistas al *feed-back*;
- La cuarta y última se trata de la del profesor orientador, cuyo quehacer está directamente centrado en el "licenciado" con quien realiza una labor conjunta y profundizada.

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...
Centro Virtual Cervantes

1.2. La lengua española en el Cap.

Aunque el acuerdo MERCOSUR haya contemplado la enseñanza del español de forma obligatoria en todas las escuelas secundarias de Brasil, hasta el momento el "Colégio de Aplicação" - UFRJ no ha decidido implementarlo en su currícula. Eso perjudica su enseñanza, pues dicha asignatura ocupa un lugar inferior respecto al inglés y al francés, lo que dista un poco de nuestra realidad sociopolítica.

Respecto a la enseñanza de la lengua española, su complementación pedagógica empieza de modo incipiente a partir del 92, no obstante, sólo se concreta tras la Resolución nº 02/94 del "Conselho de Ensino de Graduação", cuyo fundamento presenta doble aspecto:

a) buscar la formación docente/discente de modo eficaz;

b) promover una innovación de manera intencionada, planificada y duradera, teniendo en cuenta el principio de la *coparticipación*. La *coparticipación* es una labor conjunta ejecutada a la vez por la unidad de contenido programático específico, en nuestro caso la Facultad de Letras (Letras españolas), la Facultad de Educación encargada de todas las asignaturas pedagógicas, así como el "Colégio de Aplicação" - Cap, sitio donde tiene lugar la práctica de enseñanza propiamente dicha. Nuestro régimen de *coparticipación* es semejante, en cierto modo, al principio de *coejecución* del *Tutorial System* "Coejecución es un término que expresa con mucha precisión la tarea conjunta que realizan educador y educando, o profesor y estudiante en el caso que aquí nos interesa." (González Simancas, 1992, p. 13).

Se concibe todo ello desde un enfoque estratégico, con una orientación integradora hacia un desarrollo colaborativo, para que la "puesta en acción" sea más eficiente, es decir, para que la interacción orientador/licenciando y alumno del Cap se realice plenamente.

2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN EL CAP. ¿CÓMO SE REALIZAN?

2.1. La observación

Podemos considerar la observación como método de investigación científica cuya base teórica favorece la práctica de enseñanza.

La observación implica bien un plano cuidadoso de trabajo, bien una preparación rigurosa del observador. En la planificación, se ha de tener en cuenta la decisión del grado de participación del observador y por otro lado la duración y el tiempo de las observaciones. Hay que delimitar el objeto -¿qué va a observar?- como también hay que delimitar los aspectos del problema que serán cubiertos -¿cómo va a observar?-

El observador/investigador debe hacer registros descriptivos, separar los detalles relevantes y hacer anotaciones organizadas.

Los apuntes de las observaciones deben hacerse lo más cerca posible de su momento de realización.

Bajo estas informaciones y otras más, cada "licenciado" fundamenta su observación a las clases monitoradas de LE en el "Colégio de Aplicação" de UFRJ, en alumnos de edades variadas, con todo, no demasiado dispares. Nuestro foco de interés es el desempeño de las becarias que imparten las clases, así como el comportamiento didácticopedagógico de los

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...
Centro Virtual Cervantes

demás "licenciados" y aun las reacciones de los alumnos del Cap frente a él y frente al nuevo modelo que se está proponiendo a la práctica de los "licenciados".

La observación necesita ser sistemática y controlada para ser eficiente.

2.2 La coparticipación

Además de haber en el aula las presencias de las dos "licenciadas" becarias que imparten las clases, hay asimismo otros "licenciados" que observan todo, para que terminada la clase, se haga con el profesor orientador, es decir, con nosotros, un análisis de la lección como un todo, de la actuación de las becarias, del *feed-back*, de las dificultades que puedan haber ocurrido, así como de la preparación de la clase siguiente, teniendo en cuenta los errores encontrados tratando de corregirlos.

Paralelo a las observaciones también se discuten las teorías didácticas y pedagógicas a partir de los textos teóricos presentes en la bibliografía, lo que favorece a los "licenciados", en sus jornadas lingüísticas, a percibir los puntos positivos y negativos de algunos métodos de enseñanza vigentes todavía en la LE.

3. UNA CONSTATACIÓN PEDAGÓGICA

3.1 Metodología y didáctica del español

3.1.1. Programa

Hemos pensado un programa para el Cap distribuido en diez temas en que cada cual tiene su objetivo específico y bien definido:

Tema 1: Variables que inciden en la enseñanza de idiomas.

Tema 2: Los principales métodos en la enseñanza de idiomas.

Tema 3: Principios metodológicos.

Tema 4: Algunos principios en el aprendizaje del español:

- La repetición
- El modelo de lengua
- La elaboración del programa docente.

Tema 5: La gramática en clase. ¿Cómo debemos enfocarla?

Tema 6: La observación como meta de investigación científica.

Tema 7: Los materiales en clase.

Tema 8: La expresión oral respecto al profesor.

Tema 9: La adquisición del vocabulario.

Tema 10: Enseñanza y evaluación.

Desarrollamos estos temas siguiendo la mayéutica socrática. A partir de la lectura del texto teórico hacemos preguntas que encuentran respuestas en el propio texto, donde buscamos comparaciones con el contexto y la realidad del alumno, del Cap, del "licenciado" y de la institución misma, con el objetivo principal de corregir los fallos en la formación de formadores.

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...

Centro Virtual Cervantes

3.1.2 ¿Qué es la Práctica de enseñanza en el Cap?

Como partimos de datos empíricos, claro, con el respaldo de lo teórico y lo realizado en el correr del año de 1994, preferimos enfocar los hechos en esta fecha acabada, pues aquí encontramos respuestas para lo cuestionado por los licenciados y por nosotros.

Tras muchos planteamientos y debates fundamentados en los textos teóricos señalados en la bibliografía y respuestas encontradas o no, llegamos a otra fase de ejecución de actividades que implica la actitud del futuro profesor respecto a la teoría. Llega el momento que él tiene que poner en práctica los conocimientos asimilados o no. En esa ocasión comprobamos la disparidad entre la teoría y la práctica, la multimedia desprestigiada por otros medios que ya no se utilizan hoy. Lo hemos filmado en vídeo para mejor apreciación de aquellos que se interesen por este estudio nuestro.

3.2. Teoría versus práctica: Tentativa de análisis de lo empírico

De la teoría comprobamos que está siempre versus la práctica. Y aquí hemos intentado un análisis de lo empírico. Hablar de teoría y práctica en el Cap es lo mismo que hablar de territorios con fronteras difíciles de transponer. En verdad, hay una larga distancia entre la práctica de lo cotidiano en el aula de clase y la teoría vigente; en otras palabras, hay una dificultad en poner en práctica lo asimilado entre lo leído, y lo observado y discutido.

Entre las actividades de los "licenciados" podemos destacar dos grandes momentos: en el primero, los futuros profesores se dedican al estudio e interpretación de los materiales teóricos seguidos de un debate sobre lo leído (hasta determinado momento) comparándolo todo con la práctica desarrollada en el Cap y los diferentes materiales didácticos utilizados por ellos en otras experiencias pedagógicas.

El tema de la evaluación forma parte de nuestro programa, ya que dicho asunto consiste en uno de los retos básicos del proceso enseñanza/aprendizaje. Y sobre la evaluación constatamos la falta de principios didácticos o metodológicos partiendo de algunos "licenciados", no sólo respecto a la falta de dominio de las cuatro habilidades lingüísticas, sino también a lo que corresponde a la falta de equilibrio, madurez y competencia para discutir los procedimientos e implicaciones de la evaluación, y, aun más, la falta de espíritu crítico de sí mismo, es decir, la falta de autocrítica.

En el segundo momento los licenciados tienen la oportunidad de poner en práctica todo manantial de conocimientos asimilados y discutidos.

En esta segunda etapa se ha salido del plano de la observación. Ésta es la fase en que afrontan al monstruo de la práctica propiamente dicha, llega el momento en que tienen que impartir sus clases y serán observados por los demás, y víctimas de sus comentarios, lo cual no siempre tienen la humildad de aceptarlos. Es cuando constatamos realmente la comprobación del aprendizaje, la retroalimentación, positiva para unos y negativa para otros.

Estos detalles empíricos nos han encaminado a una confrontación entre los dos diferentes mundos de la teoría y la práctica. Los educados que presentan problemas serios respecto a su formación académica no siempre son conscientes de lo que se les pasa. La interferencia de su lengua materna no permite que el aprendiz venza ese obstáculo en la comunicación. La interferencia se da tanto a nivel de brasileños como de hablantes nativos del español, los que tampoco son conscientes de las interferencias sufridas en el contacto con la L2. En ello radica un problema más difícil todavía de solucionar. Esta interlengua perjudica el aprendizaje de nuestros estudiantes brasileños, que van a confiar mucho más en un

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...
Centro Virtual Cervantes

nativo, en su desempeño lingüístico que en el del no nativo. No obstante, ese no es un tema para plantearse en esta reflexión.

Y aquí cabe la pregunta ¿qué significado tiene la Práctica de Enseñanza para algunos "licenciados"? Considerando que todos los estudiantes de la misma carrera hayan recibido el mismo nivel de estudios y hacen la práctica al igual que los demás ¿cómo se puede explicar ese fenómeno? ¿Qué cosa encauza a ese alumno hacia actitudes y desempeños o métodos de vida profesional tan diferentes, tan distantes y tan discrepantes?

Estas preguntas nos parecen convergentes cuando abarcan la cuestión de lo que espera y quiere cada "licenciando" de Práctica de Enseñanza de español, su objetivo y su firmeza de carácter como profesional formador de formadores.

3.3. Conclusión

Para pasarse de una trayectoria a otra, hace falta recorrer largos caminos. Lo mismo pasa con la teoría y la práctica, para entender ambos funcionamientos hay que definir las fases que forman su trayectoria. La primera tuvo un tratamiento específico, se ha hecho hincapié en la teoría, leyendo sus textos, discutiéndolos y reflexionando sobre sus contenidos, con el objetivo de encontrarla más adelante en la práctica o, a lo mejor, no identificarla en ningún momento; constatando, de esa forma, la falta de acercamiento entre las dos. No obstante, se ha tenido siempre en cuenta la importancia de la una y de la otra.

Las fases caminan, a la par. Todo se desarrolla simultáneamente.

La segunda etapa se ha caracterizado por las observaciones de las clases impartidas por las "licenciadas" en el Cap de la UFRJ, seguidas de fructíferos debates que resultaron en:

- más madurez en el análisis de los materiales didácticos;
- la introducción del elemento lúdico con el objetivo de incentivar el aprendizaje;
- sugerencia de otros ejercicios diferentes del libro para valorar y estimular la conversación;
- sugerencia de otros temas más cortos y más amenos tipo: estímulo-respuesta;
- sugerencia de aplicación distinta de la empleada en el libro didáctico para tornar más agradable los contenidos.

Las sobredichas sugerencias objetivan dinamizar las clases y despertar el interés del alumno hacia su mejor desempeño lingüístico.

Otra sugerencia han hecho los "licenciados". Es que las clases futuras no deben seguir exclusivamente el modelo clásico de relación alumno-profesor, profesor-alumno, deben de favorecer también las relaciones entre los alumnos de práctica (los "licenciados") y los alumnos del Cap; la mayor interacción entre ellos podrá convertirse en buena estrategia para cualquier procedimiento didáctico.

Por fin, queremos registrar que, como resultado de las observaciones, los "licenciados" han descubierto que la observación misma constituye un método, porque es en el transcurrir de dicho procedimiento que ellos construyen sus propios métodos. Aseveran los licenciados que es en el momento de la *coparticipación* que ponen en práctica las cosas que observan, o las conclusiones a que llegan. Así que, según estos alumnos de práctica, los momentos de *observación y coparticipación* son importantísimos porque constituyen la marcha imprescindible para la formación de estos futuros formadores.

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...

Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Didáctica, curriculo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, Almex, 1987.

BOHN, H. E. WANDRESEN, P. *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1971.

GIMENO SACRISTÁN, J. ct PÉREZ GÓMEZ, A. (edits.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis. *Principios del "Tutoring"*. Navarra, Euro-graf, 1992, 31p.

LÜDKF, M. et ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens quaitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

SÁNCHEZ, Aquilino. *La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos*. Barcelona, Hora, 1982.

-La aplicación de los métodos nocio-funcionales en contraste con los estructurales en la enseñanza del español. Madrid, SGEL, 1984.

-El Método Comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas. Madrid, SGEL, 1987.

SLAGER, Peter. *Orientación sobre distintos enfoques metodológicos y su aplicación a los problemas del aprendizaje*. In: *Jornadas internacionales de Didáctica del español como LE*. Ávila, MEC, 1986 p. 5-37.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1992.

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...

Centro Virtual Cervantes

CONTAR HECHOS PASADOS: UN CASO DE ANGLOHABLANTES DE ELE

M.Rosario Hernández
University College Dublin

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha adquirido tales proporciones en los últimos años que existen muchísimos estudios -teóricos y prácticos- iluminados por disciplinas como la sociología, antropología, psicología, educación, lingüística, psicolingüística, etc. La aplicabilidad de esta investigación a la pedagogía de las lenguas es, hasta el momento, muy limitada como dicen Larser-Freeman y Long (1991: 3-4). Aunque se sabe más sobre lo que hacen y lo que saben los aprendices/aprendientes, todavía quedan muchas preguntas sin resolver sobre *cómo* se aprende una lengua extranjera y sobre todo *qué* técnicas de enseñanza debemos adoptar.

En esta comunicación voy a centrarme en un aspecto gramatical: el uso de los tiempos pasados (imperfecto/indefinido) en un ejercicio de narrativa realizado por un grupo de estudiantes irlandeses anglohablantes de University College Dublin. No pretendo sacar grandes conclusiones sobre el aprendizaje de ELE que nos lleven a formular teorías, pero quizá este análisis nos ayude a una re-orientación pedagógica a la hora de enseñar español, en concreto a estudiantes anglohablantes.

En este estudio haré referencia al español como lengua extranjera y no como segunda lengua, dado que el grupo de estudiantes irlandeses aprenden la L2 (español) en un país de habla inglesa.[1]

2. LA NARRATIVA EN PASADO

En inglés sólo existe un tiempo pasado, aunque se dé la distinción entre su forma 'simple', 'progressive', con 'would', 'used to' etc. El dilema con el que se encuentran los estudiantes anglohablantes es intentar establecer equivalencias entre los usos del pasado en inglés y en español. Ciertos usos del pasado en español (e.g. pasado habitual, acciones puntuales, etc) no presentan tanta dificultad, mientras que el uso del pasado en narrativa es quizá

[1] El término SLA (Second Language Acquisition = adquisición de segundas lenguas) ha sido acuñado por los estudiosos en un sentido amplio y a veces es necesario especificar en que contexto lo utilizamos. Si hablamos de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas, la L2 (español) se aprende en el país donde se habla dicho idioma; mientras que si la L2 se aprende en un país donde no se habla español, nos referimos a la adquisición de lenguas extranjeras. En español el término acuñado es ELE (español lengua extranjera) tanto para referirse a lengua extranjera como a segunda lengua. Algunos pensarán que se trata de una observación demasiado trivial, pero me parece importante hacer esta aclaración ya que se trata de aprendizajes diferentes.

ASELE. Actas VI (1995). M.ª LENY HEISER SOUZA DE ALMEIDA. La práctica de enseñanza: una co...
Centro Virtual Cervantes