NARRATIVA Y REFLEXIÓN COMO DESARROLLO PROFESIONAL

Cecilia Silva
Tohoku University

Resumen

Este trabajo se orienta hacia una dinámica de descripción del trabajo en el aula, reflexión acerca de teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, su relación con prácticas didácticas y su implementación real en el aula. Los participantes trabajarán con dos conceptos: narrativa profesional y práctica exploratoria. Se propone un modelo de reflexión basado en tres elementos: creencias, diarios e informes de clase. Los participantes pueden sugerir otros elementos componentes de un modelo reflexivo conducente a la producción teórica basada en la práctica real y a la autoevaluación de nuestra actividad en el aula de Español como Lengua Extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

Siempre hay un momento para decir "Nuevo trabajo. Nuevo semestre. Nuevo currículum. Una nueva oportunidad para renovar mi forma de trabajo" (Herndon 2002; Johnson 2002: 35). Pero también ha de haber un tiempo para reflexionar acerca de la práctica docente llevada a cabo hasta el momento. El objetivo de este trabajo es invitar a la reflexión sobre las prácticas docentes en el aula y su relación con bases teóricas. En este taller se desarrollarán los siguientes puntos: cómo combinar prácticas institucionales con teorías existentes y con creencias personales, valores y conocimientos acerca del aprendizaje de una segunda lengua, cómo crear oportunidades de independencia, creatividad e imaginación, cómo acompasar prácticas en el aula con la motivación (o la ausencia de ella) de los estudiantes. Tradicionalmente los profesores han sido considerados objetos de estudio, poseedores de conoci-

miento antes que agentes de cambio o investigadores. La situación comenzó a cambiar desde principios de los años 1990, cuando diversos movimientos basados en la reflexión y la investigación llevadas a cabo por el docente ayudaron a cimentar la legitimidad de las experiencias docentes y la reflexión sobre esas experiencias como creadores de teoría y motores de desarrollo profesional. Lamentablemente, los docentes están generalmente demasiado ocupados y a veces no pueden asumir tareas de recolección y análisis de datos. Pero así como los profesionales pueden aprender de la reflexión de sus actividades (Schön 1983: 3-69), del mismo modo los docentes pueden aprender de sus propias experiencias, las cuales se convierten en la base de una actividad reflexiva orientada a la producción de teorías. Esta actividad reflexiva produce una "narrativa profesional" (*narrative inquiry*, Clandinin y Connelly 2000; Johnson y Colombek 2002) y es un enfoque para comprender las experiencias humanas por medio de una práctica exploratoria. En el punto siguiente se definirán los conceptos "narrativa profesional" y "práctica exploratoria".

2. NARRATIVA PROFESIONAL

La narrativa profesional tiene algunas características particulares, intenta comprender y describir la experiencia docente, configura actividades y acciones cotidianas en una historia que les da sentido total y proporciona un marco para comprender acciones pasadas y planear acciones futuras. La narrativa profesional tiene tres dimensiones: una es personal y social e implica la consideración del profesional desde una perspectiva personal y también en su interacción con el mundo exterior. La segunda dimensión es tiempo: la narrativa profesional no se centra sólo en el presente sino también en el pasado y en el futuro, se sitúa en un proceso temporal. La tercera dimensión es lugar: en realidad la actividad docente tiene lugar dentro de una escuela, de una comunidad, de una sociedad.

Se entiende por narrativa profesional la exploración sistemática llevada a cabo por y para educadores en base a sus propias historias y lenguaje. La narrativa profesional le permite a los docentes organizar, articular y comunicar lo que saben y lo que creen acerca de la práctica educativa y quiénes son como educadores. Sus historias revelan sus conocimientos, ideas, perspectivas y experiencias que guían su trabajo. Los docentes comprometidos con la narrativa profesional se empeñan en organizar, articular y comunicar lo que saben con el fin de teorizar sobre su trabajo. Sus historias –su narrativa– no constituyen investigaciones con sesgo subjetivo sino que representan "cono-

cimiento en acción" y reflejan una dinámica interacción entre descripción, reflexión, diálogo y práctica (Richards 2007).

El siguiente concepto relevante es el de "práctica exploratoria", que impulsa a los docentes a identificar un área que quisieran comprender mejor y reflexionar sobre ella.

La práctica exploratoria comienza con la identificación de un tema o problema que implica cuestionamiento, pensamiento y discusión. Luego de identificar el área de reflexión los docentes han de formular una pregunta como punto de partida para comenzar la indagación, la reflexión y la producción de narrativa. La práctica exploratoria invita a los docentes a recolectar datos de un modo no invasivo, en realidad una importante característica de esta práctica es la posibilidad de hacer investigación de un modo natural, sin interrumpir la rutina del aula (Richards 2007).

Los docentes a investigadores comprometidos en narrativa profesional poseen en común el estudio de narrativa o descripción de acontecimientos: coinciden en señalar que la historia es la unidad de estudio fundamental a través de la cual se expresa la experiencia humana. La narrativa es, al mismo tiempo, método de investigación y fenómeno de estudio.

En el proceso de rastrear la historia de la narrativa como fenómeno de estudio se pueden citar a autores como Mikhail Bahktin, Jerome Bruner y Roland Barthes. Sin embargo, a diferencia de autores cuyo enfoque es la crítica literaria, la filosofía o la psicología, el enfoque de Clandinin y Connelly, adoptado en el presente trabajo, es más intimista y personal.

En el camino que va desde el positivismo en la investigación social hacia la investigación basada en la narrativa se pueden distinguir cuatro cambios (Clandinin 2007: 1-34):

1. Un cambio en la relación entre el investigador y lo investigado. Este cambio se caracteriza por un alejamiento de la objetividad hacia una perspectiva centrada en la interpretación del significado lo cual confiere importancia al contexto y a las relaciones humanas que ocurren dentro de él.
2. Revalorización de las palabras. No se trata de un completo rechazo de los "números" pero sí un reconocimiento de que al traducir experiencias a datos numéricos pueden perderse muchas particularidades derivadas de la interacción humana. Por ello, los docentes e investigadores comprometidos con la narrativa profesional proponen la narrativa, las historias, para comprender mejor la experiencia y la interacción humanas.

3. Desde lo general a lo particular. Se evidencia una re-valorización de la experiencia particular, en un contexto particular e involucrando gente particular. Esto se debe a que en la narrativa profesional las historias personales son la unidad de estudio.
4. Múltiples perspectivas. Los docentes e investigadores comprometidos con la narrativa profesional consideran que cada experiencia puede ser abordada desde muy diversos puntos de vista, no hay un solo camino válido para estudiar un área de conocimiento sino diversas vías.

La narrativa profesional comienza con historias en base a experiencias docentes. Los puntos siguientes se refieren a cómo llevar a cabo la reflexión sobre las experiencias docentes y cómo documentarlas.

3. PUNTO DE PARTIDA PARA LA NARRATIVA PROFESIONAL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

El punto de partida para llevar a cabo una práctica exploratoria y producir narrativa profesional puede ser una o más preguntas generales o específicas. En el taller llevado a cabo en el XIX Congreso de ASELE la autora de este trabajo propuso a los participantes los siguientes tópicos como punto de arranque para la reflexión y la producción de narrativa:

3.1. ¿Cómo puedo recabar información sobre mi forma de enseñar?
3.2. ¿Cuáles son mis creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras?
3.3. ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras?
3.4. ¿Qué estilos de aprendizaje tiendo a favorecer?
3.5. ¿Cuál es mi rol como educador?
3.6. ¿Qué estructura tienen mis clases?
3.7. ¿Qué formas de interacción ocurren en mis clases?
3.8. ¿Qué actividades de aprendizaje empleo en mis clases?
3.9. ¿Qué oportunidades de usar en forma auténtica la lengua extranjera tienen los estudiantes?
3.10. ¿Qué tipo de actividades grupales puedo organizar?
3.11. ¿Cómo puedo usar el material visual en mis clases?
3.12. ¿Cómo puedo superar los nervios en la clase?
3.13. ¿Por qué un día me siento tan bien enseñando y otro día me siento tan mal?

3.14. ¿Cómo puedo dar instrucciones más claras?
3.15. ¿Qué errores debo corregir? ¿Cómo puedo corregirlos?
3.16. ¿Cómo lograr que todos los estudiantes hagan sus tareas?
3.17. ¿Qué puedo hacer cuando me quedan 5 minutos al final de la clase?
3.18. ¿Cómo puedo hacer un uso más efectivo del tiempo de los estudiantes en la clase?
3.19. ¡Los estudiantes quieren más gramática! ¿Qué puedo hacer al respecto?
3.20. ¿"Cuánta" gramática he de enseñar? ¿Les sirve para sentirse más confiados a la hora de la interacción oral?
3.21. ¿De dónde saco el tiempo para preparar clases más interesantes y atractivas?
3.22. ¿Cómo puedo hacer para que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje?
3.23. ¿Qué puedo hacer en la clase de mañana?
3.24. ¿Cómo puedo identificar las estrategias cognitivas de los estudiantes?
3.25. ¿Qué cultura he de enseñar?
3.26. ¿Cómo he de lograr que la administración cambie el libro o alguna política con la que no estoy de acuerdo?
3.27. ¿Cuál es el mejor método para enseñar?
3.28. ¿Cómo acompasar mis prácticas en el aula con mis conocimientos teóricos y mis creencias sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?
3.29. ¿Cómo puedo ser fiel a mis principios y al mismo tiempo respetar ciertos límites institucionales?
3.30. ¿Cómo puedo crear oportunidades para la creatividad, la imaginación y el compromiso personal de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje?
3.31. ¿Cómo puedo combinar las teorías con la práctica en el aula?

En el taller llevado a cabo en el XIX Congreso de ASELE la autora de este trabajo propuso una reflexión sobre la enseñanza de gramática en la clase de E/LE, sobre la idea básica de enseñar estructuras gramaticales que permitan a los estudiantes expresarse con confianza y precisión. Con tal propósito, se propuso el siguiente esquema de reflexión: creencias, descripción de actividades en el aula: diarios e informes y documentación de experiencias en el aula: formularios y fotografías.

4. CREENCIAS

Al momento de seleccionar actividades, hacer preguntas, controlar la comprensión de los estudiantes, presentar nuevos temas o al tratar cualquier

tema relativo a la actividad docente nuestras creencias y procesos de pensamiento estarán allí presentes, consciente o inconscientemente.

Las creencias derivan de diversas fuentes: la experiencia como estudiantes, práctica, personalidad, factores derivados de la aplicación de determinados métodos o enfoques, ideas u opiniones de cuál es la mejor forma de aprender y enseñar lenguas extranjeras, experiencias derivadas de la aplicación de teorías ampliamente aceptadas, etc. La autora compartió con los participantes al taller sus creencias básicas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: el estudio de gramática como base para que los estudiantes se sientan confiados al momento de usar la lengua extranjera. Tal creencia deriva de su experiencia como estudiante de inglés.

5. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES EN EL AULA: DIARIOS

Un diario es una descripción honesta y emocional de lo ocurrido en la clase. Es aconsejable que cada descripción contenga tres aspectos: cómo se presentaron las actividades en la clase, algunos problemas que requieren mayor consideración, ideas y reflexiones sobre procedimientos alternativos para el futuro. Si bien son descripciones simples, al ser muy detalladas sirven para constatar diversos aspectos: si estamos en el camino hacia los objetivos propuestos, si tenemos la seguridad de que todos los estudiantes participan y comprenden, cuánto tiempo ocupamos y cuánto le concedemos a los estudiantes.

6. DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES EN EL AULA: INFORMES

Un informe es un inventario estructurado (formulario) de lo que sucedió en una lección o durante un componente de una clase. El informe describe formalmente lo realizado en una determinada lección: cuál fue el tema, cuánto tiempo se le dedicó, cómo se explicó, qué actividades hicieron los estudiantes, etc. En el taller, la autora propuso el formulario que utiliza para controlar la enseñanza de gramática.

1. El punto central de la lección de hoy fue:
   a) práctica mecánica X
   b) reglas gramaticales
   c) uso comunicativo de las estructuras gramaticales
   d) otro

2. El tiempo dedicado al trabajo gramatical fue:
   a) toda la clase
   b) casi toda la clase X
   c) menos de (…) minutos
   d) otro

3. Los puntos gramaticales se decidieron:
   a) de acuerdo al libro X
   b) de acuerdo al programa de contenidos
   c) basados en errores de los estudiantes en trabajo oral y escrito

4. Enseñé gramática:
   a) explicando las reglas X
   b) usando material visual
   c) presentando errores cometidos
   d) haciendo práctica basada en el libro
   e) práctica con ejercicios que yo diseñé X

5. Cuando asigné el trabajo, lo hice de modo que los estudiantes:
   a) estudien las reglas
   b) practiquen ejercicios orales X
   c) hagan tareas
   d) hagan ejercicios basados en errores notados en el trabajo oral y escrito de los estudiantes
   e) corrijan entre ellos la tarea y el trabajo de clase X
   f) lleven un diario de los errores cometidos
   g) hagan juegos y ejercicios basados en la producción de oraciones X
   h) produzcan oraciones en base a reglas o modelos X
   i) identifiquen y corrijan errores en sus propios textos
   j) identifiquen y corrijan errores en los textos de sus compañeros
   k) otros. Traté de dar una explicación muy simple en japonés.

7. DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS

Hemos reflexionado sobre la base de un modelo compuesto por creencias, diarios de clases e informes de lecciones. El próximo punto sería cómo documentar las experiencias docentes y nuestra reflexión sobre ellas con el fin de transformar conocimiento tácito (en la mente del docente) en conocimiento explícito. La documentación de experiencias es un proyecto representativo de ideas prácticas, por lo cual es útil compartirlas. Hay nume-

rosas formas de documentar experiencias docentes, la autora de este trabajo propuso dos: formularios y fotos (Libedinski 2001: 93-111).

7.1. Formulario propuesto por la conductora del taller para documentar experiencias llevadas a cabo en el aula

Formulario para documentar experiencias docentes	
Nombre	
Área de desarrollo profesional	
Descripción de las actividades	
Antecedentes	
Gente involucrada	
Fecha de iniciación	
Fecha de terminación	
Frecuencia	
Recursos necesarios	
Etapas	
Evidencia	
Momentos importantes en la evolución de la experiencia	
Efectos observados	
Aprendizaje	
Significación de la experiencia en relación al contexto	
Errores, carencias, etcétera	
Problemas (si fuera posible, proponer soluciones)	
¿Quién evaluó la experiencia?	
Futuras etapas	
¿A quién podría interesarle la experiencia?	

7.2. Fotos

Las fotos se inscriben en la llamada narrativa visual y no sólo apoyan a la palabra sino que la complementan e incluso pueden llegar a reemplazarla. Las fotos no solamente constituyen una prueba sino que también cuentan una historia completa y llevan un sentido de investigación y re-investigación.

8. CONCLUSIÓN

El taller propuso una forma de desarrollo profesional a través de la reflexión crítica sobre nuestra práctica docente. El marco de dicha reflexión lo ofrece la Narrativa Profesional, que propone una investigación en base a historias, narrativa, virtualmente la mejor forma de plasmar la experiencia humana. Y se complementa con la documentación de dichas experiencias a fin de compartirlas con colegas y ampliar los límites de la reflexión. La narrativa profesional es productora de teoría originada en la práctica cotidiana y real.

BIBLIOGRAFÍA

CLANDININ, J. (2007): *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology.* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

CLANDININ (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco, California: John Wiley and Sons, Inc.

GEBHARD, J. y OPRANDY, R. (2005 [1999]): *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices.* Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNSON, K. y GOLOMBEK, P. (2002): *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development.* Cambridge: Cambridge University Press.

LIBEDINSKI, M. (2001): *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula.* Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (2007 [1996]): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* USA: Basic Books, Inc.