

UNE VISION PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE L'ORIENTATION DU PROCESSUS  
ÉDUCATIF DANS LE PROGRAMME DE LICENCE EN LANGUES MODERNES  
ANGLAIS-FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DU CAUCA

GÓMEZ ALVARADO Marco Tulio  
MARTÍNEZ GUEVARA Anthony Andrés  
PAZ ORTEGA Marco Antonio

UNIVERSITÉ DU CAUCA  
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
DEPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES  
PROGRAMME DE LANGUES MODERNES  
POPAYÁN  
2015

UNE VISION PHÉNOMÉNOLOGIQUE DE L'ORIENTATION DU PROCESSUS  
ÉDUCATIF DANS LE PROGRAMME DE LICENCE EN LANGUES MODERNES  
ANGLAIS-FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ DU CAUCA

GÓMEZ ALVARADO Marco Tulio  
MARTINEZ GUEVARA Anthony Andrés  
PAZ ORTEGA Marco Antonio

Travail de recherche de fin d'études

Directeurs  
M. RIVERA ZAMBRANO James  
M. PETITGRAND Bertrand

UNIVERSITÉ DU CAUCA  
FACULTÉ DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
DEPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES  
PROGRAMME DE LANGUES MODERNES  
POPAYÁN  
2015

Dédié à Dieu,  
à nos familles pour leur appui inconditionnel,  
à nos parents pour nous aider à réaliser nos rêves,  
à nos professeurs, nos camarades,  
et à tous ceux que d'une façon ou d'autre  
nous ont aidé à être des meilleures  
personnes.

**FICHE D'APPROBATION**

---

RUBY ESPERANZA ULCHUR

JURÉE

---

LILIANA LÓPEZ ZAMBRANO

JURÉE

---

JAMES RIVERA ZAMBRANO

DIRECTEUR

POPAYÁN, AOÛT 2015

## RESUMEN

En este estudio se buscó comprender el significado de la práctica profesional, Orientación del Proceso Educativo (OPE) del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) de la Universidad del Cauca para cinco estudiantes de décimo semestre. La narrativa de sus vivencias en el proceso OPE, llevado a cabo durante el primer y segundo semestre de 2014, fue analizada desde el enfoque fenomenológico propuesto por Van Manen (1990), en el cual se abordó una dimensión estructural y textural; es decir, la descripción de lo que se vivió y el cómo se vivió. Entre los factores más influyentes en la construcción de los sentidos de los estudiantes se consideraron: La sugestión ejercida por el discurso de antiguos practicantes, los contextos de vulnerabilidad donde se adelantaron las prácticas, el acompañamiento brindado por sus asesores, y la preferencia por determinada lengua. Como conclusión se pudo establecer que los sentidos de la experiencia vivida durante la práctica del año 2014, para algunos estudiantes se caracterizaron por sentimientos contradictorios relacionados con las expectativas del proceso vivido que hicieron de la práctica un espacio marcado por la obligatoriedad, sensación de abandono, falta de preparación, afectación psico-fisiológica, y “desorientación” frente a una expectativa de “orientación”, y para otros, como un espacio más resiliente.

## RÉSUMÉ

Dans cette étude on a cherché à comprendre la signification du stage enseignant: Orientation du processus éducatif (OPE) du PLLMA-F de l'Université du Cauca pour cinq étudiants de dernier semestre. Le récit de leurs expériences dans le processus OPE, mené pendant le premier et le deuxième semestre 2014, a été analysé par le biais de l'approche phénoménologique faite par Van Manen (1990), lequel a abordé une dimension structurelle et une dimension sur la texture, c'est-à-dire, la description de ce qui a été vécu et de la manière dont cela a été vécu. Parmi les facteurs les plus influents dans la construction des significations des étudiants on a considéré: La suggestion produite par le discours tenu aux étudiants stagiaires par leurs prédécesseurs, les contextes de vulnérabilité où les étudiants ont fait leurs stages enseignants, l'accompagnement donné par leurs professeurs-conseils et la préférence pour une langue. En conclusion on a pu établir que les significations de l'expérience vécue pendant le stage enseignant 2014, pour certains étudiants ont été caractérisées par des sentiments contradictoires liés aux attentes du processus vécu qui ont fait du stage enseignant un espace marqué par l'obligation, la sensation d'abandon, le manque de préparation, l'affectation psychologique et physique, et la “désorientation” face à une attente “d'orientation”, et pour d'autres étudiants, comme un espace de résilience.

## TABLE DE MATIÈRES

1. INTRODUCTION.....	1
2. DESCRIPTION DU PROBLÈME.....	4
3. OBJECTIFS .....	7
3.1 Général .....	7
3.2 Spécifiques .....	7
4. JUSTIFICATION.....	8
5. MÉTHODOLOGIE.....	9
6. ÉTUDES PRÉCEDENTES.....	13
6.1 Niveau International.....	13
6.2 Niveau National .....	16
6.3 Niveau Local .....	17
7. CADRE THÉORIQUE .....	20
7.1 Modèles d'Enseignement .....	20
7.1.1 Modèle Artisanale .....	20
7.1.2 Modèle de Science Appliquée.....	21
7.1.3 Modèle Réflexif.....	23
7.2 Formation des Enseignants.....	23
7.3 Stage Enseignant .....	26
7.4 Le Stage Enseignant OPE .....	27
8. CADRE CONTEXTUEL.....	28
8.1 Antécédents du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de l'Université du Cauca.....	28
8.2 Caractéristiques du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de l'Université du Cauca.....	29
8.3 L'Élément du Stage Enseignant .....	30
9. PARTICIPANTS.....	31
10. ANALYSE .....	32
10.1 Moment préalable au début du processus OPE : suggestions, prédispositions, attentes et suppositions.....	33
10.2 Le démarrage de l'OPE .....	35

10.3 Pendant l'OPE.....	36
10.3.1 Imagination de l'OPE.....	36
10.3.2 Contexte et Population .....	40
10.3.3 Accompagnement des Professeurs Conseils OPE (PC) .....	47
10.3.4 Formation donnée par le Programme .....	53
10.3.5 Relation avec les Institutions Éducatives .....	57
10.3.6 Langue Enseignée .....	59
10.3.6 Vocation .....	60
10.4 Fin de l'OPE.....	61
11. CONCLUSIONS .....	66
12. RECOMMANDATIONS.....	69
13. BIBLIOGRAPHIE .....	73
14. ANNEXES .....	75

## TABLE DES FIGURES

Figure 1. Processus Méthodologique .....	12
Figure 2. Le modèle artisanale, 1991 .....	20
Figure 3. Modèle de science appliquée selon Wallace, 1991 .....	22



## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica profesional<sup>1</sup> conocida al interior del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés (PLLMI-F) como la Orientación del Proceso Educativo (OPE) es uno de los momentos más esperados por los estudiantes de dicho programa, ya que en él se ponen a prueba no sólo los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas a lo largo del programa en un contexto educativo real, sino también la vocación para dedicarse a la labor educativa.

En este proyecto denominado “Una visión fenomenológica de la Orientación del Proceso Educativo en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca” se pretendió realizar una investigación cuyo objetivo principal fue comprender el significado de la OPE para cinco (5) estudiantes de la cohorte del segundo periodo de 2010 del PLLMI-F de la Universidad del Cauca para lo cual se buscó comprender el significado de la OPE a través de la identificación de las experiencias significativas de los estudiantes educadores (EE) en el proceso OPE e interpretar el significado de las experiencias a la luz de un enfoque fenomenológico. La importancia de este proyecto radicó en los beneficios para el PLLMI-F especialmente en lo que concierne al momento de la práctica profesional para que ésta represente una experiencia positiva para los futuros estudiantes; sin embargo es importante aclarar que al momento de la realización de este trabajo, dicha práctica fue objeto de diferentes modificaciones en cuanto a su funcionamiento que no fueron tenidas en cuenta en este estudio. De la misma manera y dados los resultados de este estudio, se anexa el boletín visión del año

## 1. INTRODUCTION

Le stage enseignant<sup>2</sup> connue à l'intérieur du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français (PLLMA-F) comme l'Orientation du Processus Éducatif (OPE) est un des moments les plus attendus par les étudiants du dit programme, puisque c'est à ce moment-là où les étudiants mettent à l'épreuve non seulement leurs connaissances, leurs habilités et leurs compétences acquises tout au long du programme dans un contexte éducatif réel, mais aussi leur vocation de se consacrer à la mission éducative.

Dans ce projet de recherche intitulé “Une vision phénoménologique de l'Orientation du Processus Éducatif dans le Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de l'Université du Cauca” on a prétendu réaliser une recherche dont l'objectif principal était de comprendre la signification de l'OPE pour cinq (5) étudiants du groupe A de la cohorte de la deuxième période de 2010, c'est-à-dire la future promotion juin 2015 du PLLMA-F de l'Université du Cauca. Dans ce but, on a cherché à comprendre la signification de l'OPE à travers l'identification des expériences des étudiants-stagiaires (ES) dans le processus OPE et interpréter la signification des expériences par le prisme d'une approche phénoménologique. L'importance de ce projet de recherche a résidé dans les bénéfices pour le PLLMA-F, en particulier en ce qui concerne le moment du stage enseignant pour qu'il constitue une expérience positive pour les futurs étudiants du dit programme; cependant, il est important d'éclaircir qu'au moment de la réalisation de ce travail-ci le stage enseignant OPE a eu des différents changements quant à son fonctionnement qui n'ont pas été considérés dans cette recherche. Également, étant donné les

<sup>1</sup> Hace referencia al momento donde los estudiantes trabajan como profesores en las instituciones educativas enseñando una lengua extranjera. Ese momento en el sistema educativo francés es conocido como *stage enseignant*.

<sup>2</sup> On fait référence au moment où les étudiants travaillent comme professeurs dans des écoles en enseignant une langue étrangère. Ce moment-là dans le système français est connu comme *stage enseignant*.

2015 como una manera de advertir la diversidad de experiencias vividas en la OPE.

En el capítulo dos el lector encontrará el planteamiento del problema donde se abarca preocupaciones tales como: el descontento e inconformismo expresado por un grupo de estudiantes que adelantaron su práctica profesional, la ubicación tardía de la práctica profesional que se encuentra al final del periodo de estudios siendo contradictorio con lo planteado en el documento “La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés”, la carente investigación formal sobre la práctica profesional al interior del programa y por último la necesidad de comprender el significado que ésta tiene para los estudiantes.

En el capítulo tres el lector encontrará los objetivos generales y específicos propuestos en esta investigación los cuales representan la meta a alcanzar durante el desarrollo y conclusión del presente trabajo.

En el capítulo cuatro se encuentra la justificación en donde se identifican aportes de esta investigación. Entre los que se destaca la oportunidad para contribuir al proceso de autoevaluación y mejoramiento del PLLMI-F y que la OPE represente una experiencia positiva para los futuros practicantes, motivándolos a ejercer la labor docente al finalizar sus estudios.

En el capítulo cinco se abordará la metodología de carácter cualitativo que estará organizada en tres momentos, exploración, descripción y análisis; por otro lado se aborda los instrumentos utilizados para la recolección de la información, incluyendo la representación gráfica que mostrará con mayor claridad el proceso que se siguió para la recolección, análisis e interpretación de la información.

En el capítulo seis se presentan los estudios previos donde se abordan dos aspectos

résultats de cette étude, on y joint le bulletin universitaire “Vision” du 2015 comme une manière de montrer la diversité d’expériences vécues dans l’OPE.

Au deuxième chapitre le lecteur trouvera la description du problème qui reprend des inquiétudes telles que: le mécontentement et le non-conformisme exprimés par un groupe d’étudiants qui ont réalisé son stage enseignant ; le moment du stage enseignant à la fin du programme, étant contradictoire avec ce qui est stipulé dans le document “La pratique professionnelle de l’étudiant du programme de licence en langues modernes anglais-français”; le manque de recherche formelle sur le stage enseignant à l’intérieur du département de langues étrangères ; et finalement le besoin de comprendre la signification que l’OPE a pour les étudiants.

Au troisième chapitre le lecteur trouvera les objectifs généraux et spécifiques établis dans cette recherche lesquels représentent le but à parvenir pendant le développement et l’achèvement de ce travail.

Au quatrième chapitre on parlera de la justification dans laquelle sont identifiés certains des apports de cette recherche, parmi lesquels on souligne l’opportunité de contribuer au processus d’auto-évaluation et d’amélioration du PLLMA-F et pour que l’OPE représente une expérience positive pour les futurs stagiaires en les motivant à l’exercice de l’enseignement après leurs études.

Au cinquième chapitre on abordera la méthodologie, de caractère qualitatif, qui sera organisée en trois moments : exploration, description et analyse. D’un autre côté on considèrera les instruments utilisés pour la collecte de l’information. Enfin, et pour une meilleure compréhension, le processus qu’on a suivi pour la collecte, l’analyse et l’interprétation de l’information y a été représenté de manière graphique.

Au sixième chapitre sont présentées les études précédentes qui abordent deux aspects de

dentro de la formación docente, el primero las características que los programas de licenciatura de futuros educadores deben tener; y el segundo el estado en que se encuentra la formación de futuros docentes en el ámbito nacional.

En el capítulo siete, se expone el marco teórico que contiene los conceptos claves sobre los cuales giró nuestra investigación, como teoría-práctica en lenguas, formación docente y práctica educativa; para los cuales nos apoyamos en lo que diferentes autores han expresado sobre estos temas para al final determinar el concepto sobre el cual se va a trabajar en esta investigación.

En el capítulo ocho, se presenta el marco contextual el cual aborda las características de los espacios en los que se desarrolló la investigación, en primer lugar, por tratarse de un estudio cuya población pertenece al programa de licenciatura en lenguas modernas, se hablará de dicho programa; por otro lado se hará referencia a las características de la práctica profesional del estudiante del PLLMI-F.

En el capítulo nueve, se presentan los participantes en esta investigación, de los que se hizo una descripción general; igualmente se mencionan las condiciones por las cuales fueron seleccionados para este trabajo; finalmente, se presentan los investigadores.

En el capítulo diez, se aborda el análisis de la información recolectada el cual está organizado de forma cronológica de manera que se hablará de cuatro momentos, a saber: el momento previo al inicio de la práctica profesional OPE, el comienzo, el durante y el final de la misma, donde se tratan los diferentes sentimientos experimentados por los participantes en estos espacios.

En el capítulo once, se mencionan las conclusiones producto de este trabajo, donde se observa los resultados de la investigación.

la formation des enseignants: l'état dans lequel se trouvent les programmes de licence de futurs enseignants au niveau national et les caractéristiques qu'ils doivent avoir.

Au septième chapitre est exposé le cadre conceptuel contenant les concepts clés sur lesquels a reposé notre recherche, théorie-pratique en langues, à savoir: formation des enseignants et pratique éducative, pour lesquels nous sommes appuyés sur ce que différents auteurs ont écrit à leur sujet afin de déterminer le concept sur lequel on va travailler dans cette recherche.

Au huitième chapitre, on a présenté le cadre contextuel qui aborde les caractéristiques des espaces dans lesquels la recherche a eu lieu. Premièrement, pour s'agir d'une étude dont la population appartient au programme de licence en langues modernes, on parlera du dit programme; ensuite, on fera référence aux caractéristiques du stage enseignant des étudiants du PLLMA-F.

Au neuvième chapitre sont présentés les participants à cette recherche dont il est fait une description générale; en plus on mentionne les motifs pour lesquels ils ont été sélectionnés pour cette étude; finalement, on présente les chercheurs.

Au dixième chapitre aborde l'analyse de l'information collectée laquelle sera organisée de forme chronologique de façon qu'on parlera de quatre moments : le moment avant le début de l'OPE, le démarrage, la durée et la fin, où on traite les différents sentiments ressentis par les participants dans ces espaces.

Au onzième chapitre on mentionnera les conclusions, fruit de la finalisation de ce travail, où on observe les résultats de la recherche.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica profesional del PLLMI-F, según lo planteado en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), es el momento en el que los estudiantes tienen su primera o una de sus primeras experiencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras en una institución educativa de carácter oficial. Según el Comité de la Práctica Profesional (CPP) en su documento “La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés”, este es un momento que “Rescata el valor de nuestra propia experiencia como fuente y base de la producción de conocimiento y como forma de teorización. Este proceso se sintetiza en *práctica teoría práctica*, fortaleciendo sus relaciones y alejándose del abismo que, tradicionalmente, las ha separado”. Sin embargo hemos sentido que ese contacto real con los contextos educativos es demasiado tardío lo cual demuestra que esta organización curricular desde la perspectiva de Wallace (1991) (como se citó en Bastidas, 2009) refleja un modelo de ciencia aplicada “Este modelo consiste, primero en proporcionar una formación teórica con base en el conocimiento científico, teórico o filosófico disponible, para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica para la solución de problemas concretos”. Es decir que en primer lugar se dan los elementos teóricos y después son aplicados, lo que al final representa una contradicción ya que la propuesta del programa es un modelo más reflexivo.

Según el CPP del PLLMI-F de la Universidad del Cauca en su documento “La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés francés”, la práctica o la OPE como es conocida al interior del programa es una “Vivencia de formación investigativa-educativa que privilegia la investigación como proceso de conocimiento y como proceso pedagógico” que se inicia desde el primer semestre hasta el término del periodo

## 2. DESCRIPTION DU PROBLÈME

La pratique professionnelle du PLLMA-F, comme il est établi au Projet Éducatif du Programme (PEP), est le moment où les étudiants ont leur ou une de leurs premières expériences de l'enseignement d'une langue étrangère dans une institution éducative de caractère public. Selon le Comité du Stage Enseignant (CSE) dans le document “*La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés*”, c'est un moment qui “Tire la valeur de notre propre expérience comme source, base de la production de la connaissance et façon de théoriser. Ce processus se résume en pratique-théorie-pratique, en renforçant leurs relations et en s'éloignant de l'abîme qui, traditionnellement, les a séparées”. Néanmoins, nous avons senti que ce contact réel avec les contextes éducatifs est assez tardif ce qui démontre que cette organisation scolaire d'après la perspective de Wallace (1991) (comme cité dans Bastidas, 2009) représente un modèle de science appliquée “*Este modelo consiste, primero en proporcionar una formación teórica con base en el conocimiento científico, teórico o filosófico disponible, para luego aplicar dicho conocimiento a una realidad práctica para la solución de problemas concretos*”. C'est-à-dire qu'en premier lieu on donne les éléments théoriques et en deuxième lieu ils sont ensuite appliqués, ce qui en définitive représente une contradiction puisque la proposition du programme est un modèle plus réflexif.

Selon le CSE du PLLMA-F de l'Université du Cauca, dans son document “*La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés francés*”, l'OPE, comme elle est connue à l'intérieur du programme, est une “Expérience de formation de recherche et éducative qui privilégie la recherche en tant que processus pédagogique et de connaissance” qui commence dès le premier semestre et se

de estudios y está compuesta por tres momentos, el primero es la racionalidad de la experiencia en el proceso educativo, el segundo es la orientación del proceso educativo o práctica profesional y el tercer momento es la realización del trabajo de grado.

En este trabajo de investigación nos centramos en la segunda etapa OPE, puesto que desde que iniciamos nuestro proceso de formación dentro del programa, el momento de la práctica profesional nos llamaba poderosamente la atención y el hecho de enfrentarnos al contexto escolar colombiano, en pocas palabras enfrentarnos a nuestra realidad, despertaba en nosotros muchas expectativas. Sin embargo desde que iniciamos este proceso hemos sido testigos de un creciente descontento e inconformismo por parte de los estudiantes educadores EE, como son llamados los practicantes en el documento de la práctica profesional; hecho que nos llevó a indagar y comprender el significado que tiene esta experiencia específica para cinco estudiantes del PLLMI-F de la cohorte del segundo periodo de 2010.

El momento de la práctica profesional u OPE es parte importante del PLLMI-F y especialmente para sus estudiantes, es por esto que sorprende que no haya sido objeto de estudio dentro del departamento de lenguas extranjeras, ya que al momento de realizar la revisión de la literatura sólo se encontró un trabajo relacionado con este proceso: *“Formation des formateurs. Étude sur la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d'Anglais dans les Universités : du Valle, de Nariño et du Cauca”*, sin embargo este trabajo no indaga sobre la esencia o significado de esta experiencia para los estudiantes sino que busca identificar la relación entre los programas académicos y las practicas pedagógicas en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera en las Universidades ya mencionadas. Por otra parte aunque el programa

poursuit jusqu'à la fin du programme. Elle est composée de trois moments: le premier est la rationalité de l'expérience dans le processus éducatif, le deuxième est l'orientation du processus éducatif ou stage enseignant et le troisième moment est la réalisation du travail de recherche de fin d'études.

Dans ce travail de recherche nous nous sommes centrés sur le deuxième moment OPE, puisque dès le début de notre processus de formation à l'intérieur du programme, le moment du stage enseignant nous a beaucoup attiré l'intention et le fait d'affronter le contexte scolaire colombien, en d'autres mots, faire face à notre réalité, a éveillé en nous beaucoup d'attentes. Cependant, depuis que nous avons commencé ce processus nous avons été témoins d'un croissant mécontentement et du non-conformisme des étudiants stagiaires ES, comme sont appelés les étudiants qui sont dans le stage enseignant, dans le document du stage enseignant; fait qui nous a amenés à rechercher et à comprendre la signification de cette expérience spécifique pour cinq étudiants du PLLMA-F de la cohorte de la deuxième période du 2010.

Le moment de l'OPE est une partie importante du PLLMA-F et en particulier pour ses étudiants ; c'est pourquoi il nous a étonné que ce thème soit si peu étudié à l'intérieur du département de langues étrangères, puisqu'au moment de réaliser la révision de la littérature on n'a trouvé qu'un seul travail concernant ce processus: *“Formation de formateurs. Étude sur la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d'anglais dans les Universités: du Valle, de Nariño et de Cauca”*. Néanmoins, ce travail n'enquête pas sur l'essence ou la signification de cette expérience pour les étudiants, mais il cherche à identifier la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques dans la formation de professeurs d'anglais, langue étrangère dans les universités mentionnées. Par ailleurs, bien que le programme dispose de différents espaces pour comprendre le processus du stage

cuenta con diferentes espacios para comprender el proceso de la práctica profesional, tales como los espacios de análisis del proceso educativo y los informes de la OPE; la información no ha sido objeto de una investigación formalmente registrada.

Dada esta situación de incomodidad por la que atraviesan un gran número de EE en su OPE y la falta de trabajos de investigación sobre este tema, nos llevan a plantearnos la siguiente pregunta ¿Cuál es el significado de la práctica profesional OPE para cinco (5) estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la cohorte del segundo periodo de 2010 de la Universidad del Cauca?

enseignant, tels que les espaces d'analyse du processus éducatif et les rapports OPE, l'information n'a pas fait l'objet d'une recherche formellement enregistrée.

Étant donnée cette situation d'inconformité par laquelle passait un grand nombre d'ES en ce qui concerné l'OPE et le manque de travaux de recherche à ce sujet, nous sommes amenés à nous poser la question suivante : Quelle est la signification de l'OPE pour cinq (5) étudiants du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de la cohorte de la deuxième période du 2010 de l'Université du Cauca?

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 General**

Comprender el significado de la OPE para cinco (5) estudiantes del grupo A de la cohorte 2010 del segundo periodo del 2010 del PLLMI-F de la Universidad del Cauca.

#### **3.2 Específicos**

- Identificar las experiencias significativas de cinco estudiantes en particular en el proceso OPE.
- Comprender el significado de la OPE a través de un grupo focal.
- Interpretar el significado de las experiencias a la luz de un enfoque fenomenológico.

### **3. OBJECTIFS**

#### **3.1 Général**

Comprendre la signification de l'OPE pour cinq (5) étudiants du groupe A de la cohorte de la deuxième période du 2010 du PLLMA-F de l'Université du Cauca.

#### **3.2 Spécifiques**

- Identifier les expériences significatives de cinq étudiants en particulier dans le processus OPE.
- Comprendre la signification de l'OPE à travers un group cible.
- Interpréter la signification des expériences sous le prisme d'une approche phénoménologique.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

Como estudiantes de la Universidad del Cauca y específicamente del PLLMI-F, es de nuestro interés todo lo relacionado con éste, en especial lo concerniente a su buen funcionamiento. Es por esto que consideramos que este trabajo es una oportunidad para aportar a su constante proceso de evaluación y posterior mejoramiento. La importancia de este trabajo radica en la utilidad para el programa en cuanto a los procesos de reforma curricular propuestos por la universidad en su plan de mejoramiento. Por otro lado este tipo de trabajos de investigación aportan las exigencias del registro calificado y la acreditación de alta calidad recientemente obtenida por el programa, además se podrá preparar a los estudiantes para afrontar esta experiencia, a través de una mejor capacitación antes de vivir ese momento y brindarles un mejor acompañamiento por parte de los profesores asesores (PA) durante el mismo.

Las nuevas cohortes tendrán la oportunidad de formarse de una mejor manera en los aspectos pedagógicos desde los primeros semestres, lo que les permitiría tener bases sólidas para enfrentar esta experiencia educativa. Cambio que conllevaría a que esta experiencia represente un momento positivo en su vida universitaria y los motive a continuar en la docencia al finalizar su periodo de estudios.

Se creería que el futuro profesional de muchos estudiantes del PLLMI-F está estrechamente ligado a las experiencias pedagógicas durante su estadía en el programa, en particular a la práctica profesional u OPE. Esta experiencia fue objeto de estudio en este trabajo con el fin de identificar y comprender su verdadera significación.

#### 4. JUSTIFICATION

En tant qu'étudiants de l'Université du Cauca et plus précisément du PLLMA-F, tout ce qui le concerne nous intéresse, particulièrement ce qui touche à son bon fonctionnement. C'est pourquoi, nous considérons que ce travail de recherche est une opportunité de contribuer à son constant processus d'évaluation et d'amélioration. L'importance de ce travail réside dans son utilité pour le programme en ce qui concerne les processus de réforme scolaire proposés par l'université dans son plan d'amélioration. D'un autre côté, ce type de travaux de recherche permet de satisfaire le registre qualifié et d'accréditation de haute qualité récemment obtenue par le programme, de mieux préparer les étudiants pour affronter cette expérience, grâce à une meilleure formation préalable et de leur apporter un meilleur accompagnement des professeurs-conseils (PC) pendant son déroulement.

Les nouvelles cohortes auront l'opportunité de mieux se former aux aspects pédagogiques dès les premiers semestres, ce qui leur permet d'avoir des bases solides pour faire face à cette expérience éducative. Cela contribuera à que cette expérience représente un moment positif dans leur vie universitaire et les motive à continuer dans l'enseignement à la fin de leur études.

On penserait que l'avenir professionnel de beaucoup d'étudiants du PLLMA-F est étroitement lié aux expériences pédagogiques pendant leur séjour dans le programme, en particulier dans l'OPE. Cette expérience a été objet d'étude dans ce travail afin d'identifier et de comprendre sa vraie signification.



## 5. METODOLOGÍA

A lo largo de nuestras vidas afrontamos situaciones importantes que nos marcan de cierta forma, no obstante dentro de ese conjunto de vivencias existen algunas que tienen un mayor impacto o significado en nuestra vida, de ahí que sean apreciadas en mayor medida. Partiendo de esta concepción se llevó a cabo esta investigación con el fin de comprender el significado de la práctica profesional conocida como OPE para cinco (5) estudiantes del grupo A del PLLMI-F de la Universidad del Cauca. Para tal fin en primer lugar se buscó comprender el significado de la OPE a través de los diarios de experiencias<sup>3</sup>, en segundo lugar, se identificaron las experiencias significativas de los estudiantes en el proceso OPE y finalmente, se interpretó el significado de esas experiencias a la luz de un enfoque fenomenológico.

Teniendo como punto de referencia el fin de nuestra investigación el enfoque que mejor se ajustó y el cual nos proveyó la información necesaria fue la investigación cualitativa que según Galeano, M (2004) (como se citó en Garrido, 2009):

[...] busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de la información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. Las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, modos de vida

## 5. MÉTHODOLOGIE

Au cours de notre vie, on fait face à des situations importantes qui nous affectent de certaine façon. Cependant dans cet ensemble, certaines ont un impact majeur ou une signification majeure, raison pour laquelle on les apprécie davantage. En partant de cette postulat, on a fait cette recherche dans l'intention de comprendre la signification de l'OPE pour cinq (5) étudiants du groupe A du PLLMA-F de l'Université du Cauca. Pour mener cette étude on a cherché d'abord à comprendre la signification de l'OPE à travers des journaux d'expériences<sup>4</sup>, puis on a identifié les expériences significatives des étudiants dans le processus OPE et finalement on a interprété la signification des expériences à travers une approche phénoménologique.

En prenant le but de notre recherche comme point de référence, le type d'investigation le mieux adapté et qui nous a offert l'information nécessaire a été la recherche qualitative qui, selon Galeano, M (2004) comme cité dans Garrido (2009):

[...] busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de la información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. Las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, modos de vida (p.19).

<sup>3</sup> Sin embargo el número de estudiantes que lleva el diario es limitado lo que fue un obstáculo al momento de recolectar la información a través de este instrumento.

<sup>4</sup> Cependant le nombre d'étudiants qui écrivent le journal d'expérience est limité ce qui a été un obstacle au moment de récolter l'information à travers cet instrument.

(p.19).

Como enfoque metodológico se utilizó la fenomenología-hermenéutica desarrollada en un inicio por Martin Heidegger y posteriormente enriquecida por autores tales como Hans George Gadamer, Paul Ricoeur y Max Van Manen. Además como proceso metodológico, para este propósito y atendiendo a los planteados por Galeano (2008), la investigación se desarrolló en tres momentos: Exploración, descripción y análisis; sin embargo y debido al tipo de investigación estos momentos no representaron un esquema fijo a seguir ya que el momento de la recolección de la información y su análisis se realizaron de forma paralela.

Durante el primer momento denominado de exploración se llevó a cabo el primer contacto con las personas que fueron seleccionadas para participar en la investigación siguiendo el criterio planteado por autores como Boucher (2003); Huerta s.f. Kinneer y Taylor (1998); Mayan (2001); Prieto (2007); Rigler (1987), y Wolff, Knodl y Sittitrai (1993) “Los participantes son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio” como se cita en Escobar y Bonilla (2009), para este caso será la experiencia vivida en la OPE.

El segundo momento o de descripción se dividió en dos etapas, la primera estuvo dirigida a la realización de las primeras reuniones con un grupo focal, el cual según Aigner (2006); Beck, Bryman y Futing (2004), es “Un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” y cuyo propósito es hacer surgir en los participantes sentimientos, creencias, reacciones y experiencias lo cual sería difícil de lograr mediante el uso de otros métodos. Durante la segunda etapa y como un primer acercamiento al momento de análisis se identificaron las expresiones significativas producto del análisis de las primeras reuniones, lo que se conoce en investigación cualitativa

Comme approche méthodologique on a utilisé la phénoménologie-herméneutique développée par Hans George Gadamer et enrichie par la suite par des auteurs comme Martin Heidegger, Paul Ricoeur et Max Van Manen. Par ailleurs, et comme processus méthodologique pour ce but et conformément soulevé par Galeano (2008), la recherche s'est développée en trois moments: L'exploration, la description et l'analyse; néanmoins, et en raison du type de recherche, ces moments n'ont pas représenté un schéma fixe à suivre puisque le moment de la collecte de l'information et son analyse se sont réalisés parallèlement.

Pendant le premier moment dénommé d'exploration, on a établi le premier contact avec les personnes sélectionnées pour participer à la recherche selon le critère exposé par des auteurs tels que Boucher (2003); Huerta s.f. Kinneer et Taylor (1998); Mayan (2001); Prieto (2007); Rigler (1987), et Wolff, Knodl et Sittitrai (1993) comme cité dans Escobar et Bonilla (2009) “Les participants sont sélectionnés spécifiquement parce qu'ils ont une expérience en commun ou personnelle qui intéresse l'étude”; dans ce cas a été l'expérience vécue lors de l'OPE.

Le deuxième moment, dit de description, a été divisé en deux étapes. La première a été consacrée à la réalisation des premières réunions avec le groupe cible, lequel, selon Aigner (2006); Beck, Bryman et Futing (2004), est “Un groupe de discussion, suivant un ensemble de questions soigneusement élaborées dans un objectif particulier” et dont l'intention a été de faire émerger, chez les participants, des sentiments, des croyances, des réactions et des expériences, qu'il serait difficile d'atteindre au moyen d'autres méthodes. Pendant la deuxième étape et comme premier approche de l'analyse, on a identifié les expressions significatives résultant de l'analyse des premières réunions, ce qui est connu en recherche qualitative

como “horizontalización de los datos” (Creswell, 2007), estas expresiones significativas posteriormente se agruparon en las siguientes categorías o unidades de significado: el imaginario de la OPE, el contexto o población donde se desarrolla la OPE, el acompañamiento de los profesores asesores OPE, el idioma enseñado, la relación con las instituciones educativas donde los participantes hicieron sus prácticas, la formación dada por el programa y la vocación de los participantes.

Para el tercer momento de análisis recurrimos a la hermenéutica fenomenológica de Van Manen (1990). Según Van Manen (1990) la fenomenología hermenéutica no se limita a la descripción de las experiencias vividas, sino que se orienta también a la interpretación y búsqueda de los significados que éstas tienen para los individuos; lo que se constata en las palabras de Wilson y Hutchinson (1991):

*Hermeneutic phenomenology is concerned with the life world or human experience as it is lived. The focus is toward illuminating details and seemingly trivial aspects within experience that may be taken for granted in our lives, with a goal of creating meaning and achieving a sense of understanding<sup>5</sup>.*

El análisis previo dio lugar a la redacción de un texto fenomenológico descriptivo que combina lo que los participantes vivieron en la experiencia, lo que se conoce como “Descripción textural” (Creswell, 2007), y el cómo lo vivieron, lo que se denomina “Descripción estructural” (Creswell, 2007) texto que al final representa la esencia o significado

comme “horizontalisation des données” (Creswell, 2007), ces expressions significatives ont été regroupées dans les suivantes catégories ou unités de signification : l’imagination de l’OPE, le contexte ou population où on développe l’OPE, l’accompagnement des professeurs conseils, la langue enseignée, la relation avec les institutions éducatives où les participants ont fait leur stage enseignant, la formation donnée par le programme et la vocation des participants.

Pour le troisième moment dit d'analyse, nous avons fait appel à l’herméneutique phénoménologique de Van Manen (1990). Selon Van Manen (1990) la phénoménologie herméneutique ne se limite pas à la description des expériences vécues, mais guide l’interprétation et la recherche des significations qu’elles ont pour les individus ; comme l’expriment Wilson et Hutchinson (1991):

*Hermeneutic phenomenology is concerned with the life world or human experience as it is lived. The focus is toward illuminating details and seemingly trivial aspects within experience that may be taken for granted in our lives, with a goal of creating meaning and achieving a sense of understanding<sup>6</sup>.*

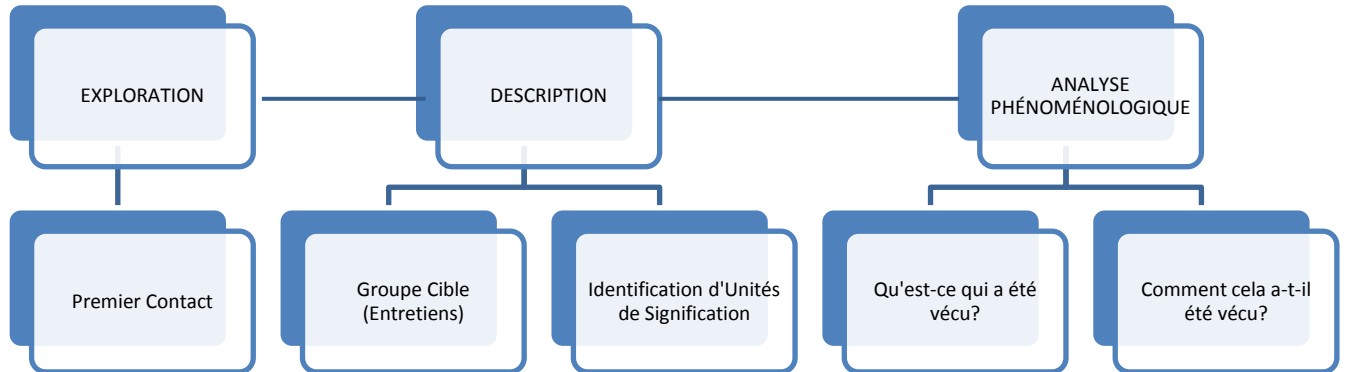
L'analyse préalable a donné lieu à la création d'un texte phénoménologique descriptif qui combine ce que les participants ont vécu au cours de l'expérience, ce qui est connu comme “Description sur la texture” (Creswell, 2007), et la façon dont ils l’ont vécue, ce qui est appelé “Description structurel” (Creswell, 2007), ce qui à

<sup>5</sup> La fenomenología hermenéutica se ocupa del mundo de la vida o de la experiencia humana tal como se vive. El enfoque es hacia los detalles que iluminan y aspectos aparentemente triviales dentro de la experiencia que pueden darse por sentado en nuestras vidas, con el objetivo de crear significado y lograr un sentido de comprensión (nuestra traducción)

<sup>6</sup> La phénoménologie étudie le monde de la vie ou de l’expérience humaine comme elle est vécue. L’emphase est sur les détails ravissant et sur des aspects apparemment banals dans l’expérience qui peuvent être tenus pour acquis dans notre vie afin de créer la signification et parvenir à un sens de compréhension. (Notre traduction)

de la experiencia como tal.

la fin représente l'essence ou la signification de l'expérience en tant que telle.



**Figure 1. Processus Méthodologique**

## 6. ESTUDIOS PREVIOS

Nuestra investigación tuvo como soporte otras investigaciones llevadas a cabo en ámbitos internacionales, nacionales y locales.

### 6.1 Nivel Internacional

Como primer antecedente a nivel internacional, se encontró la tesis doctoral elaborada por Portilla (2002), la cual se titula “La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación”, desarrollada en la Universidad de Xalapa en Veracruz, México. La investigación gira en torno a tres objetivos principales, la validación que permita recoger la información acerca del perfil y líneas de formación de los docentes de la Universidad de Xalapa (UX), la identificación actual del perfil de los profesores de la UX, basada concretamente en un proceso cualitativo y cuantitativo a partir de la obtención de los resultados arrojados por las respuestas dadas por los profesores de la UX, en los cuestionarios, la detección de necesidades de formación continua y líneas de formación del profesorado universitario de la UX; en donde tomando los resultados cuantitativos de los cuestionarios aplicados se procede a un análisis y reflexión de los mismos a partir de una metodología cualitativa que permita emitir juicios de valor a partir de una realidad concreta y concluir en un programa de formación continua.

A través de los resultados de esta investigación se buscó un acercamiento a la realidad de los docentes de dicha institución, que sometido al análisis, reflexión y crítica, permitió identificar el perfil actual de sus profesores, además de detectar las líneas a seguir dentro de un programa de formación continua.

Dado que la formación docente es un tema de bastante discusión y debate en la actualidad, esta tesis doctoral nos mostró un acercamiento a la realidad y al estado actual de ésta, el cual dentro del contexto educativo

## 6. ÉTUDES PRÉCEDENTES

Notre travail de recherche de fin d'études s'est appuyé sur d'autres investigations menées aux niveaux international, national et local.

### 6.1 Niveau International

Comme premier précédent on a trouvé, au niveau international, la thèse de doctorat de Portilla (2002), appelée “*La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*” faite à l'Université de Xalapa à Veracruz, au Mexique. L'investigation suit trois objectifs principaux; le premier, la validation qui permet de collecter l'information à propos du profil et des lignes de formation des enseignants de l'Université de Xalapa (UX); le deuxième, l'identification actuelle du profil des enseignants de l'UX, basée sur un processus qualitatif et quantitatif à partir de l'obtention des résultats obtenus grâce aux réponses données par les professeurs de l'UX, dans les questionnaires; et finalement, la détection de besoins de formation permanente et des lignes de formation des enseignants universitaires de l'UX; sur la base des résultats quantitatifs des questionnaires appliqués, il est procédé à une analyse et réflexion à partir d'une méthodologie qualitative qui permet de rendre un jugement de valeur à partir d'une réalité concrète et de conclure à un programme de formation permanente.

À travers les résultats de cette investigation on a cherché une approche de la réalité des enseignants de cette institution, qui, soumise à l'analyse, à la réflexion et à la critique, a permis d'identifier le profil actuel des professeurs, et de détecter les lignes à suivre dans le programme de formation permanente.

Étant donné que la formation des enseignants est un sujet de discussion et de débat actuellement, cette thèse de doctorat nous a montré une approche de sa réalité et de sa situation actuelle, ce qui, dans le contexte

colombiano, y más específicamente para la Universidad del Cauca, podría ayudar a solventar y a tener una visión más clara del estado actual de los procesos de formación docente, ya que ésta debe de ser considerada como una fuerza laboral, la cual posee exigencias propias con la actualización, capacitación y profesionalización, todo esto con el fin de que sea posible responder a los cambios políticos, culturales, sociales, y tecnológicos los cuales la formación docente debe enfrentar, además de los posibles desafíos presentes durante el desarrollo de la misma.

Como segundo antecedente a nivel internacional se encontró la tesis doctoral elaborada por Lacarriere (2008), la cual se titula "La formación docente como factor de mejora escolar". Esta investigación tiene por objetivos: Actualizar a los profesores en habilidades pedagógicas que atiendan a los propósitos educativos enunciados desarrollo de capacidades valores y competencias; mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje facilitando herramientas tecnológicas de educación y desarrollando la investigación-acción en el aula, además de apoyar a los estudiantes en la construcción del conocimiento con técnicas educativas como el trabajo colaborativo ; y establecer que el centro escolar sea unidad básica de cambio en el desarrollo curricular y en la innovación sobre la práctica docente.

De acuerdo a Lacarriere (2008), los resultados de esta investigación permitieron evaluar de manera sustancial y positiva la mejora en los mismos procesos educativos, por un lado uno tradicional basado en el conductismo, y por el otro un nuevo modelo educativo constructivista, que incluso está siendo aplicado como una tendencia de carácter mundial. El modelo constructivista permite desarrollar habilidades en los estudiantes para poder aprender a hacer, aprender a ser, trabajar en equipo y aprender para la vida, además los resultados han mostrado que es posible superar resultados académicos de menos a más, de lo particular a lo general, de lo abstracto a lo concreto, de lo teórico a lo práctico y de lo

éducatif colombien et spécifiquement pour l'Université du Cauca, pourrait aider à résoudre et à avoir une vision plus claire de l'état actuel des processus de formation des enseignants, puisqu'elle doit être considérée comme une force de travail, ayant des exigences propres quant à l'actualisation, la formation et la professionnalisation, à toute fin de répondre aux défis des changements politiques, culturels, sociaux et technologiques, que la formation des enseignantes doit relever, en plus de ceux pouvant se présenter au cours de la formation-même.

Le deuxième précédent a été, au niveau international, la thèse de doctorat faite par Lacarriere (2008), intitulée "*La formation docente como factor de mejora escolar*". cette investigation a les objectifs suivants: Actualiser les enseignants dans le domaine des compétences pédagogiques au service des objectifs éducatifs énoncés: développement de capacités, valeurs et compétences; améliorer les processus d'enseignement-apprentissage en facilitant des outils technologiques d'éducation et en développant la recherche-action dans la salle de classe, en plus de soutenir les étudiants dans la construction de la connaissance avec des techniques éducatives comme le travail collaboratif ; faire du centre scolaire une unité fondamentale de changement dans le développement des programmes scolaires et l'innovation sur la pratique enseignante.

Selon Lacarriere (2008), les résultats de cette investigation ont permis d'évaluer d'une façon substantielle et positive l'amélioration des processus éducatifs ; d'une part, un processus traditionnel fondé sur le béhaviorisme et d'une autre part un nouveau et constructiviste qui est même appliqué comme une tendance de caractère mondiale. Le modèle constructiviste permet de développer des compétences chez les étudiants, pour apprendre à faire, à être, à travailler en équipe et d'apprendre pour la vie. En outre, les résultats ont montré qu'il est possible de dépasser des résultats académiques du particulier au général, de l'abstrait au concret, de la théorie à la pratique et du complexe au simple; il a également été mis en évidence, au

complejo a lo sencillo; también se evidenció por medio de la observación que se debe mejorar algunos aspectos como contar con aulas más confortables, pupitres adecuados, útiles, iluminación y ventilación adecuada, sin olvidar la disposición de amplios espacios que permitan a los estudiantes desarrollar el trabajo en equipo.

Como tercer antecedente a nivel internacional se encontró la tesis doctoral elaborada por Márquez (2009), la cual se titula “La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica”. Esta investigación tiene por objetivo centrarse en la necesidad de formar al futuro profesor de enseñanza de secundaria de tal forma, que pueda responder al perfil profesional que se le pide y, además ofrezca al estudiantado aquellas enseñanzas necesarias para que pueda desenvolverse en el mundo en el que vive.

Dentro de los resultados alcanzados por esta investigación está el poder determinar las características que debe tener un Programa de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza de Secundaria, que se adapte al siglo XXI. Es importante afirmar que la formación inicial del docente de secundaria debe de estar acompañada de: Una formación general la cual debe incluir todos los componentes pedagógicos que están relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza, y al mismo tiempo debe conocer las características de los alumnos con los que va a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que va a utilizar. Además se debe entender que la formación docente tiene distintos escenarios formativos, desde las aulas de la Universidad a los centros de Enseñanza Secundaria, pero todos ellos tienen una misma finalidad, formar docentes para trabajar en la Secundaria actual, con alumnos reales a los que tendrán que educar para esta sociedad.

moyen de l'observation, que certains aspects doivent être améliorés: salles de classes plus confortables, pupitres adaptés, fournitures scolaires, illumination et ventilation appropriées, sans oublier la disposition d'espaces vastes qui permettent aux étudiants de travailler en équipe.

Comme troisième précédent, on a trouvé au niveau international, la thèse de doctorat de Marquez (2009) intitulée “*La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria*”. Cette recherche a pour objectif de se concentrer sur le besoin de former le futur professeur d'enseignement secondaire de façon à ce qu'il puisse correspondre au profil qui lui est demandé et offre de plus aux étudiants les enseignements nécessaires pour qu'ils puissent agir dans le monde où ils vivent.

Dans les résultats obtenus par cette investigation figure le fait de pouvoir déterminer les caractéristiques que doit avoir le Programme de Formation Initiale des Enseignants de l'Enseignement Secondaire, qui s'adapte au XXI<sup>e</sup> siècle. Il est important de dire que la formation initiale du professeur de secondaire doit être accompagnée de: Une formation générale incluant toutes les composantes pédagogiques liées aux processus d'enseignements et apprentissage. Le professeur doit avoir les connaissances nécessaires pour mener toutes les tâches liées à la conception, à la programmation et à la mise en pratique du processus d'enseignement et en même temps il doit connaître les caractéristiques des élèves avec qui il va travailler, ainsi que les théories sur l'apprentissage qu'il va utiliser. De plus, il faut comprendre que différents cadres formatifs (dès salles de classes de l'Université aux centres d'enseignement secondaire) de la formation d'enseignants ont tous une seule et même finalité: Former des enseignants pour travailler dans le secondaire actuel, avec des élèves réels qu'il doit éduquer pour la société.

El profesorado encargado de la formación docente, ya sea desde la teoría o desde la práctica debe conocer y responder a las características que el perfil del profesor de secundaria requiera, así como las exigencias profesionales que esto involucra para desempeñar esa tarea. Esto implica que los profesores encargados de la formación teórica deben conocer las exigencias y características de la realidad educativa y del estudiantado de Secundaria, y los profesores de prácticas deben estar al día en cuanto a las teorías del aprendizaje, las metodologías de enseñanza, las características del diseño y planificación educativa correspondiente.

## 6.2 Nivel Nacional

Como antecedente a nivel nacional se encontró el trabajo de investigación “Descripción de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete licenciaturas del país y de cómo estos responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes al inicio de la práctica docente” cuyos resultados fueron publicados en un artículo de la revista de lenguaje y cultura Íkala [Vol. 14, N. ° 22 (mayo-agosto de 2009)] de la Universidad del Valle, titulado “Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras” elaborado por la magister y docente titular de la Universidad del Valle Rosalba Cárdenas Ramos.

El objetivo de esta investigación consistió en describir las tendencias actuales en la formación de profesores de lenguas extranjeras en el ámbito nacional. Entre los resultados alcanzados, la autora presenta que la tendencia predominante dentro de los programas es el eclecticismo; que el modelo taller, que combina teoría y la subsiguiente práctica es el más favorecido, seguido por los modelos humanistas, conductista y cognitivista, además se evidencian acciones hacia el modelo reflexivo.

Teniendo en cuenta que una de las Universidades participantes en este trabajo investigativo fue la Universidad del Cauca con

Les professeurs chargés de la formation des enseignants, soit théorique ou pratique, doivent connaître et répondre aux caractéristiques que le profil du professeur de secondaire requiert, ainsi que les exigences professionnelles que cela implique pour remplir cette tâche. Il faut donc que les enseignants chargés de la formation théorique connaissent les exigences et les caractéristiques de la réalité éducative et des élèves. Les professeurs chargés de la pratique doivent être à jour en ce qui concerne les théories d'apprentissage, les méthodologies d'enseignement, les caractéristiques de conception et de planification éducative correspondante.

## 6.2 Niveau National

Comme travail précédent au niveau national, on a trouvé l'investigation intitulée “*Descripción de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete licenciaturas del país y de cómo éstos responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes al inicio de la práctica docente*” dont les résultats ont été publiés dans un article de la revue de langue et culture Íkala [Vol. 14, N. ° 22 (mai-août 2009)] de l'Université du Valle, intitulé “*Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras*” rédigé par la magister et professeur titulaire de l'Université du Valle Rosalba Cárdenas Ramos.

L'objectif de cette investigation a consisté à décrire les tendances actuelles dans la formation des professeurs de langues étrangères au niveau national. Les résultats présentés par l'auteur attestent que la tendance prédominante dans les programmes est l'éclecticisme ; que le modèle atelier, qui combine théorie suivi de la pratique est le plus fréquent. Viennent ensuite, les modèles humanistes, béhavioriste et cognitiviste, et des actions vers le modèle réflexive.

Étant donné, qu'une des Universités participant à ce travail d'investigation a été l'Université du Cauca



su PLLMI-F, este trabajo de investigación nos resultó de gran utilidad para conocer los parámetros y tendencias sobre las cuales se está llevando a cabo el proceso de formación docente en el programa, además representa una oportunidad para evidenciar si éstos han cambiado o permanecen igual.

### 6.3 Nivel local

Como primer antecedente, a nivel local, se encontró el trabajo de grado realizado por Burgos, O, Córdoba, J, Daza, L & Montaña, C. (2007) de la Universidad del Cauca, titulado “*Formation de formateurs: Étude sur la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d’Anglais dans les Universités: du Valle, de Nariño et du Cauca*”. Esta investigación tuvo por objetivo identificar la relación entre los programas académicos y las prácticas pedagógicas en la formación de profesores de inglés lengua extranjera en las Universidades de Valle, Cauca y Nariño. En cuanto a los resultados de dicha investigación se identificaron aspectos positivos o puntos de excelencia en el funcionamiento de las tres universidades, al mismo tiempo, ciertos puntos vulnerables que podrían ser abordados y fortalecidos en la adopción y aplicación de un pensamiento cooperativo y en conjunto, mediante la creación de un espacio de diálogo entre las tres universidades. Partiendo del hecho de que este trabajo es en parte comparativo, fue importante tenerlo en consideración para saber en qué estado se encontraba el PLLMI-F de la Universidad del Cauca con relación a los programas de formación de licenciados en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle y la Universidad de Nariño. Lo que al final representó una oportunidad para mejorar y seguir avanzando en busca de una mejor calidad en la formación de los futuros docentes.

Adicionalmente, a nivel local, se encontró la tesis de maestría “El sentido de aprender una lengua extranjera en jóvenes del programa de licenciatura en lenguas modernas Inglés – Francés de la Universidad del Cauca en Popayán” elaborada por Garrido (2012). El

avec son PLLMA-F, cette recherche a été très utile pour connaître les critères et tendances sur lesquels se fonde le processus de formation des enseignants dans le programme. C’est par ailleurs une occasion de mettre en évidence si ceux-ci ont changé ou restent les mêmes.

### 6.3 Niveau Local

Comme premier antécédent local, on a trouvé le travail de recherche de fin d’études fait par Burgos, O, Córdoba, J, Daza, L & Montaña, C. (2007) de l’Université du Cauca, intitulé “*Formation de formateurs : Étude sur la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d’anglais dans les Universités: du Valle, de Nariño et du Cauca*”. Cette investigation a eu comme objectif d’identifier la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques dans la formation des professeurs d’anglais, langue étrangère, dans les Universités du Valle, de Nariño et du Cauca. En ce qui concerne les résultats de cette investigation, des aspects positifs ou points d’excellence ont été identifiés dans les trois universités, de même que certains points faibles pouvant être abordés et renforcés par l’adoption et l’application d’une pensée coopérative et au moyen de la création d’un espace de dialogue entre les trois universités. Partant du fait que ce travail est une comparaison, il a été important de le prendre en compte pour savoir dans quel état se trouvait le PLLMA-F de l’Université du Cauca par rapport aux programmes de formation de licences en langues étrangères de l’Université du Valle et de Nariño. À la fin, ce travail a représenté une possibilité pour améliorer et progresser à la recherche d’une meilleure qualité dans la formation des futurs professeurs.

De plus, au niveau local, on a trouvé le mémoire de maîtrise “*El sentido de aprender una lengua extranjera en jóvenes del programa de licenciatura en lenguas modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca en Popayán*” rédigé par Garrido (2012). L’objectif

objetivo general de esta investigación consistió en comprender el sentido de aprender una lengua extranjera en jóvenes del PLLMI-F, de la Universidad del Cauca, en Popayán. Dentro de los resultados que la autora menciona se encuentran que el sentido de aprender una lengua extranjera se manifiesta en fuentes dispensadoras de sentido, es decir las motivaciones, razones y circunstancias que incitan o alientan el deseo de aprender una lengua extranjera; entre ellas se encontraron, la voluntad como método, el afecto, la motivación, la habilidad de entender e interactuar en lengua extranjera, como privilegio y reconocimiento familiar y social. Esta investigación nos es de gran importancia sobre todo en el aspecto metodológico, ya que al momento de iniciar nuestro propio proceso el concepto o idea de investigación cualitativa representaba para nosotros algo desconocido, extraño; pero gracias a este trabajo de investigación empezó nuestra inmersión en tratar de comprender lo que realmente significa conducir una investigación de tipo cualitativo. Por otro lado, al ser una investigación cuya población eran estudiantes del PLLMI-F, representó un gran antecedente para el desarrollo de nuestra propia investigación.

A nivel local y como último antecedente se encontró el trabajo de investigación llamado "*State of English Teaching in Public High schools in Popayán*", desarrollado por Parra y Encarnación (2010) en el cual se exploran las diferentes prácticas educativas en los colegios públicos de la ciudad y el nivel real de inglés en los colegios públicos de Popayán. Los objetivos fueron identificar los factores principales que influyen la calidad y efectividad de las prácticas educativas en los colegios públicos de Popayán. Además de contribuir al desarrollo profesional de los profesores de inglés al proponer un programa de desarrollo docente. Como resultado de esta investigación se encontró que el método predilecto por los educadores es el de traducción haciendo énfasis en la gramática, repetición y manipulación de estructuras. Además, dicha investigación mostró que debido a la falta de competencia en el idioma extranjero, la mayoría de veces las

général de cette recherche a été de comprendre quel sens à apprendre une langue étrangère pour les jeunes du PLLMA-F, de l'Université du Cauca, à Popayán. Dans cette investigation l'auteur dit, que le sens d'apprendre une langue étrangère se manifeste dans les sources distributrices de sens, c'est-à-dire dans les motivations, les raisons et circonstances qui incitent à apprendre une langue étrangère parmi lesquelles on trouve la volonté comme méthode, l'affection, la motivation, la capacité de comprendre et d'interagir en langue étrangère, comme privilège et motif de reconnaissance familiale et sociale. Cette recherche est particulièrement importante au niveau méthodologique, puisqu'au moment de commencer notre propre processus le concept ou l'idée d'investigation qualitative était pour nous inconnu et bizarre; grâce à ce travail de recherche a commencé notre investigation de type qualitatif. D'autre part, comme cette recherche a été faite avec des étudiants du PLLMA-F, elle a représenté un précédent pour le développement de notre propre investigation.

Au niveau local et comme dernier précédent on a trouvé le travail de recherche intitulé "*State of English teaching in public high schools in Popayán*", mené par Parra et Encarnación (2010), dans lequel on explore les différentes pratiques éducatives dans les écoles publiques de la ville de Popayán et le niveau réel d'anglais dans ces écoles. Les objectifs ont été identifier les principaux facteurs qui influencent la qualité et l'efficacité des pratiques éducatives dans les écoles publiques de Popayán, en plus de contribuer au développement professionnel des professeurs d'anglais et de proposer un programme de développement d'enseignement. Comme résultat de cette investigation, on a trouvé que la méthode préférée par les professeurs est la traduction, insistant sur la grammaire, la répétition et la manipulation de structures. De plus, cette investigation a révélé qu'en raison du manque de compétence dans la langue étrangère, la plupart du temps les

instrucciones se dan en lengua nativa, porque hacerlo en L2 demandaría un esfuerzo más grande y retardaría el proceso, también los profesores que participaron en el estudio, no poseen el nivel requerido para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes y cumplir así con los parámetros definidos por las políticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este trabajo fue importante para nuestra investigación porque nos situó en la realidad educativa de la ciudad de Popayán, además buscó contribuir al PLLMI-F de la Universidad del Cauca a formar docentes.

instructions sont données en langue native, parce que le faire en L2 exigerait de redoubler les efforts et ralentirait le processus. Enfin, les professeurs qui ont participé à l'étude n'ont pas le niveau nécessaire pour développer la compétence communicative chez les étudiants et remplir ainsi les paramètres définis par les politiques proposées par le Ministère d'Éducation National (MEN). Ce travail a été important pour notre recherche parce qu'il nous a plongé dans la réalité éducative de la ville de Popayán ; il a essayé par ailleurs de contribuer par ses apports à améliorer la formation des futurs enseignants diplômés du PLLMA-F de l'Université du Cauca.

## 7. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta el tipo de investigación y los objetivos de la misma, los conceptos esenciales que se abordaron fueron la relación teoría-práctica en lenguas, la formación docente y práctica educativa. De los cuales se hizo una revisión cronológica y de los diferentes autores que han abordado estos temas.

### 7.1 Modelos de Enseñanza

En cuanto a los modelos de enseñanza de las lenguas, Wallace (1991) distingue tres modelos; el modelo artesanal, el modelo de ciencia aplicada y el modelo reflexivo.

#### 7.1.1 Modelo Artesanal

Desde la perspectiva de Wallace (1991) (como se citó en Bastidas, 2009), este modelo afirma que una persona experta en la práctica de una determinada profesión u oficio es la poseedora del conocimiento y la experiencia que son transmitidas y demostradas al alumno con el fin de que éste aprenda por medio de la observación, la imitación y la repetición.

## 7. CADRE THÉORIQUE

Étant donné le type de recherche et ses objectifs, les concepts essentiels abordés ont été la relation théorie-pratique en langues, la formation des enseignants et la pratique éducative. On a fait une révision chronologique ainsi que des différents auteurs qui ont parlé de ces thèmes.

### 7.1 Modèles d'Enseignement

En ce qui concerne les modèles d'enseignement des langues, Wallace (1991) distingue trois modèles; le modèle artisanale, le modèle de science appliquée et le modèle réflexif.

#### 7.1.1 Modèle Artisanale

D'après la perspective de Wallace (1991) (comme cité dans Bastidas, 2009), ce modèle affirme qu'une personne experte dans la pratique d'une profession ou d'un métier en particulier est en possession de la connaissance et de l'expérience qui sont transmises et démontrées à l'élève afin qu'il apprenne au moyen de l'observation, de l'imitation et de la répétition.

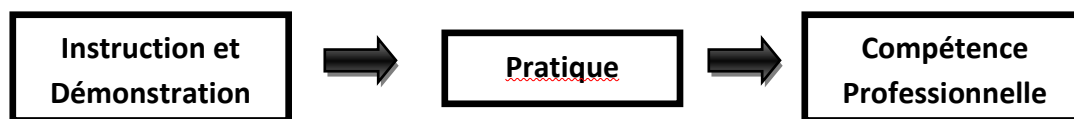


Figure 2. Le modèle artisanale, 1991

Según Stones y Morris (1972), en concordancia con Wallace aseguran que este modelo consistía en que el profesor demostraba a los alumnos cómo enseñar algo, y éstos a su vez intentaban recrear lo que habían visto a través de la imitación, repetición y práctica

Stones et Morris (1972), en accord avec Wallace, assurent que ce modèle consistait à ce que le professeur démontre aux élèves comment enseigner quelque chose, et qu'à leur tour ils essaient de recréer ce qu'ils avaient vu à travers l'imitation, la répétition et la pratique sous le

supervisada por el profesor. Por otra parte agregan que este modelo de enseñanza fue utilizado hasta finales de la segunda guerra mundial en 1945; como también que este modelo contribuyó a la idea de la enseñanza como un “arte”, a lo cual Zahorik (1986) hace referencia en los siguientes términos:

La esencia de esta forma de vislumbrar la enseñanza es la invención y la personalización. Un buen profesor es aquel que identifica las necesidades y posibilidades de una determinada situación e inventa y utiliza actividades que contribuyan a responder a las circunstancias de dicha situación. (p.22).

### 7.1.2 Modelo de Ciencia Aplicada

Wallace denomina modelo de ciencia aplicada (MCA) al modelo surgido en 1940 y que continúa aún vigente en los programas de pregrado y postgrado actualmente. Este modelo de enseñanza consiste en que el alumno primeramente recibe una formación teórica de acuerdo a los conocimientos científicos, teóricos y filosóficos con los que se cuenta, para luego aplicar dichos conocimientos en la solución de un problema específico, lo que representa la parte práctica. Este conocimiento al igual que en el modelo anterior es impartido por una persona experta en el campo para el cual el alumno se está preparando. En cuanto a la variabilidad denominativa este modelo es conocido bajo otros nombres por autores tales como Schön (1982,1987) quien lo denomina “Racionalidad Técnica (RT)”, Goyez y Uscategui (2000) se refieren a este modelo como “El Enfoque Técnico” y finalmente Posner (2005) lo denomina como “Una Perspectiva Conductista” basada en la “Estructura de las Disciplinas”.

contrôle du professeur. Par ailleurs, ils ajoutent que ce modèle d'enseignement a été utilisé jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale en 1945 et que ce modèle a contribué à l'idée de l'enseignement en tant qu'“art”, ce à quoi Zahorik (1986) fait référence comme suit:

La esencia de esta forma de vislumbrar la enseñanza es la invención y la personalización. Un buen profesor es aquel que identifica las necesidades y posibilidades de una determinada situación e inventa y utiliza actividades que contribuyan a responder a las circunstancias de dicha situación. (p.22).

### 7.1.2 Modèle de Science Appliquée

Wallace appelle modèle de science appliquée (MSA) celui qui surgit en 1940 et qui est toujours en vigueur dans les programmes de licences et maîtrise actuellement. Ce modèle d'enseignement consiste en ce que l'élève en premier lieu reçoive une formation théorique conforme aux connaissances scientifiques, théoriques et philosophiques disponibles, et que cet ensemble de connaissances soit appliqué à la solution d'un problème spécifique, ce qui représente la partie pratique. Cette connaissance, comme dans le modèle précédent est ensuite dispensée par une personne experte en la matière dans laquelle l'élève est en train de se préparer. Quant au nom, ce modèle est connu sous d'autres noms chez des auteurs tels que Schön (1982, 1987) qui l'appelle "Rationalité Technique (RT)", Goyez y Uscategui (2000) y font référence sous le nom d'approche Technique" et finalement Posner (2005), le qualifie comme "Une Perspective Comportementale" basée sur "La structure des Disciplines".

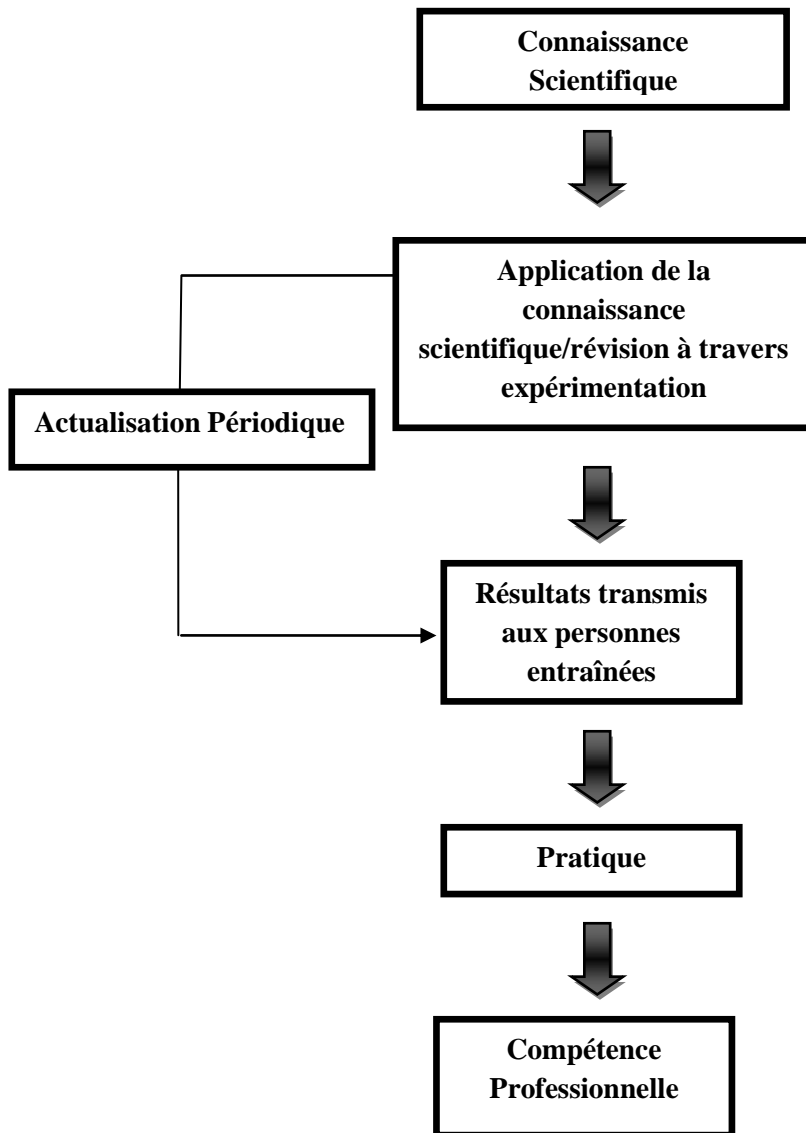


Figure 3. Modèle de science appliquée selon Wallace, 1991

### 7.1.3 Modelo Reflexivo

Con base en la concepción de Schön, quien resalta la forma como los profesionales de otras disciplinas solucionan los problemas que se les presentan en sus actividades diarias a través de la reflexión al momento de desempeñar su profesión, Wallace (1991) propuso el modelo reflexivo. Schön sostiene que a pesar de que estos profesionales recibieron vastos conocimientos para hacer frente a las dificultades que pudieran encontrar en su actividad, éstos recurren con mayor frecuencia a los conocimientos adquiridos estando ya desempeñando sus labores, haciendo uso de la improvisación y la reflexión, lo que puede catalogarse como experiencia o pericia para desarrollar sus actividades. Fundamentado en esta concepción Wallace (1991), sugiere la existencia de dos tipos de conocimientos que los profesores de lenguas adquieren, el primero “conocimiento recibido” el cual hace referencia a las teorías, datos, etc. que el alumno recibe durante su proceso de formación y el segundo “conocimiento práctico” que se adquiere mediante la experiencia estando en el ejercicio de su profesión. Estos dos tipos de conocimiento no se deben concebir como separados sino que están estrechamente relacionados entre sí. Finalmente, este modelo acepta la idea de que el alumno posee conocimientos previos antes de someterse a un proceso de formación, sin embargo Wallace no especifica qué se debe hacer con él ni como identificarlo.

### 7.2 Formación Docente

En cuanto a formación docente es importante tener en cuenta la variabilidad denominativa que ésta tiene, algunos autores hacen referencia a este concepto asignándole nombres como capacitación docente, formación en servicio, desarrollo profesional, actualización, entrenamiento, entre otros.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2004, p. 19) la formación docente tiene la tarea de no

### 7.1.3 Modèle Réflexif

Sur la base de la conception de Schön, qui souligne la manière dont les professionnels des autres disciplines résolvent des problèmes présentés dans leurs activités quotidiennes à travers la réflexion au moment d'exercer leur profession, Wallace (1991) a proposé le modèle réflexif. Schön soutient que malgré les amples connaissances qu'ils ont reçues pour faire face aux difficultés qu'ils pouvaient trouver dans leurs activités, ces professionnels recourent plus fréquemment aux connaissances acquises alors qu'ils étaient déjà en exercice, en utilisant l'improvisation et la réflexion, ce qui peut être classé comme expérience ou expertise pour exercer leurs activités. Sur cette base Wallace (1991), suggère l'existence de deux types de connaissances que les professeurs de langues acquièrent ; en premier lieu, les “connaissances reçues” qui font référence aux théories, aux données, etc. que l'élève reçoit pendant son processus de formation et en seconde lieu les “connaissances pratiques” acquises grâce à l'expérience dans l'exercice de la profession. Ces deux types de connaissances ne doivent être considérés séparément car ils sont étroitement liés entre eux. Finalement, ce modèle accepte l'idée que l'élève a des connaissances préexistantes au processus de formation ; cependant, Wallace ne spécifie pas ce que l'on doit en faire ni comment les identifier.

### 7.2 Formation des Enseignants

En ce qui concerne la formation des enseignants il est important de tenir compte de la variété d'appellation qu'elle a; certains auteurs y font référence avec des noms comme formation pédagogique, formation continue, développement professionnel, actualisation, entraînement, entre autres.

Pour Diaz-Barriga et Hernández (2004, p. 19) la formation des enseignants est chargée

sólo ayudar al profesor en su trabajo, sino también a nivel personal, para lo cual definen la formación docente como un “Proceso de desarrollo personal-profesional”, lo que busca alejarse de la concepción tradicional de formación docente que se limita al desarrollo de algo específico y que generalmente está relacionado con el trabajo, tal como se evidencia en la definición dada en el Diccionario de Psicología y Pedagogía (2004) “La inclinación o preparación concreta para el cumplimiento de una tarea, que generalmente se evalúa a través de test o exámenes, o bien, mediante la ejecución en una situación real.” Por su parte Richards and Nunan (1990) hablan de la importancia de hacer la distinción entre *teacher training* y *teacher education*, el primero hace referencia al enfoque prescriptivo en donde el estudiante en formación es dotado con una serie de herramientas, técnicas y habilidades con las cuales trabajar en el salón de clase. El segundo apunta a tener profesores que reflexionen críticamente su proceso, llegando a ser capaz de generar sus propias teorías e hipótesis para la resolución de problemas en sus contextos particulares de enseñanza. Por otro lado, Robalino (2004) aborda la formación como un componente del desarrollo profesional al afirmar que “Recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional, [...] como protagonistas de una profesión en constante construcción” (p. 160); lo cual es importante resaltar puesto que ve la formación como un proceso continuo e inacabado el cual debe estar en constante transformación y mejoramiento a través de los años.

Hablando de los componentes que integran la formación docente, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) de la República Argentina en su documento “Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios”

non seulement d'aider le professeur dans son travail, mais aussi au niveau personnel; c'est pourquoi ils définissent la formation des enseignants comme un “Processus de développement personnel-professionnel”, qui cherche à s'éloigner de la conception traditionnelle de la formation des enseignants qui se limite au développement de quelque chose de spécifique et qui généralement est lié au travail, comme en atteste la définition donnée dans le Dictionnaire de Psychologie et Pédagogie (2004) “L'inclination ou préparation concrète pour l'accomplissement d'une tâche, qui est généralement évaluée à travers des tests ou examens, ou bien, au moyen de l'exécution en situation réelle”. De son côté, Richards et Nunan (1990) parlent de l'importance d'établir la distinction entre *teacher training* et *teacher education*; le premier fait référence à l'approche prescriptive où l'étudiant en formation est doté d'un ensemble d'outils, de techniques et de capacités avec lesquels travailler dans la salle de classe. La deuxième vise à avoir des professeurs qui réfléchissent de façon critique à leur processus, et parviennent à être capables de produire leurs propres théories et hypothèses pour la solution des problèmes dans leurs contextes particuliers d'enseignement. D'un autre côté, Robalino (2004) aborde la formation des enseignants comme une composante du développement professionnel en affirmant qu'elle “Récupère pour les maîtres la nécessité de politiques, stratégies et actions qui garantissent leur apprentissage tout à long de leur vie professionnelle, [...] comme protagonistes d'une profession en construction constante” (p. 160), ce qui est important de souligner car il voit la formation comme un processus continu et inachevé devant être en constante transformation et amélioration au cours des années.

S'agissant des composantes qui intègrent la formation des enseignants, l'Association National des Facultés des Sciences Humaines et de l'Éducation (ANFHE) et le Conseil Universitaire de Sciences Exactes et Naturelles (CUCEN) de la République Argentine dans leur document “*Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores*”



(2011) expresan que la formación docente se compone de cuatro (4) campos de formación, formación general:

Está dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional. (p. 3).

La formación pedagógica “Incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos” (ANFHE Y CUCEN,2011), formación disciplinar específica “Incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título” (ANFHE Y CUCEN,2011); y formación en práctica profesional docente “Incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión”. Según este documento un campo de formación es entendido como “Un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los alumnos” (ANFHE Y CUCEN, 2011).

Además, Richards (1998:1,13) sugiere seis campos esenciales para la formación docente: las teorías de enseñanza, las habilidades para enseñar, las habilidades comunicativas, el conocimiento del área que se va a enseñar (*subject matter*), la capacidad para el raciocinio pedagógico y la toma de decisiones, y el conocimiento del contexto; (como se citó en Cárdenas, 2009). Roberts (1998: 138-139) también propone seis elementos necesarios para la formación docente, a saber: el idioma a enseñar, la teoría, el

*universitarios”* (2011) expriment que la formation des enseignants est composée de quatre (4) domaines de formation; en premier lieu formation générale :

Está dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional. (p. 3).

En deuxième lieu la formation pédagogique qui “Comprend l'ensemble des savoirs visant à connaître, comprendre et participer de façon critique des processus d'enseignement qui se déroulent dans différents contextes et niveaux éducatifs” (ANFHE Y CUCEN, 2011), en troisième lieu la formation disciplinaire spécifique laquelle “Aborde des savoirs nécessaires à l'appropriation créative des connaissances de la discipline correspondante au diplôme” (ANFHE Y CUCEN, 2011) et finalement la formation en stage enseignant qui “Comprend les savoirs et capacités mis en jeu dans l'action du professeur autant dans les salles de classe que dans d'autres activités qui font partie de l'exercice de sa profession”. Selon ce document un champ de formation est “Un ensemble de savoirs qui s'articulent autour d'un déterminé type de formation que l'on cherche à ce que les élèves obtiennent” (ANFHE Y CUCEN, 2011).

De plus, Richards (1998:1,13) suggère six domaines essentiels pour la formation des enseignants: les théories de l'enseignement, les compétences pour enseigner, les compétences communicatives, la connaissance de la matière à enseigner (*subject matter*), la capacité pour le raisonnement pédagogique et la prise de décisions, et la connaissance du contexte (comme cité in Cárdenas, 2009). Roberts (1998:138-139) propose lui aussi six éléments nécessaires pour la formation des enseignants, à savoir: la langue à enseigner, la théorie, le

contexto de la enseñanza, la pedagogía para la enseñanza de lenguas, las habilidades de uso inmediato, y las habilidades para el desarrollo independiente en la vida profesional; (como se citó en Cárdenas, 2009). Kumaravadivelu (2001: 552-553) habla de la importancia del diálogo y la interacción social en la formación docente, de la era postmétodo, ya que a través de éstos es posible el desarrollo de la capacidad crítica y la construcción del significado de los hechos.

### 7.3 Práctica Educativa

Por último, es también importante mencionar uno de los conceptos centrales de este trabajo de investigación, la práctica educativa que posee diferentes calificativos tales como, práctica docente, práctica pedagógica, práctica de enseñanza. En este trabajo la práctica educativa está definida siguiendo lo planteado por Fierro (1999:21) quien afirma que la práctica educativa es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

Por su parte Gimeno (1997) en Diker (1997:120) sostiene la “Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación”. Por otro lado, Del Valle y Vega (1995:31) consideran que la “Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas”. Finalmente, para Huberman (1998:25) la práctica educativa es:

contexte de l'enseignement, la pédagogie pour l'enseignement des langues, les capacités d'usage immédiat, et les capacités pour le développement indépendant dans la vie professionnelle (comme cité in Cárdenas, 2009). Kumaravadivelu (2001:552-553) parle lui de l'importance du dialogue et de l'interaction sociale dans la formation des enseignants, de l'ère post-méthode, à travers lesquels il est possible le développement de la capacité critique et de la construction de la signification des faits.

### 7.3 Stage Enseignant

Enfin, il est important de mentionner un des concepts centraux de ce travail de recherche, la pratique éducative, également appelée, pratique scolaire, pratique pédagogique, pratique de l'enseignement. Dans ce travail la pratique éducative est définie selon la déclaration faite par Fierro (1999:21) qui affirme que la pratique éducative est:

Une praxis sociale, objective et intentionnelle où interviennent les significations, les perceptions et les actions des agents impliqués dans le processus -maîtres, élèves, autorités éducatives, et parents- de même que les aspects politiques institutionnels, administratifs, et normatifs, qui selon le projet éducatif de chaque pays, délimitent la fonction du maître.

Pour sa part, Gimeno (1997) in Diker (1997:120) soutient la “Pratique éducative comme expérience anthropologique de toute culture, celle qui découle l'institutionnalisation même de l'éducation dans le système scolaire et dans le cadre qui régule l'éducation”. D'autre part, Del Valle y Vega (1995:31) considèrent que la “Pratique scolaire, depuis une approche écologique est un domaine traversé par de multiples dimensions: idéologiques, sociopolitiques, personnelles, curriculaires, techniques”. Finalement, pour Huberman (1998:25) la pratique éducative est:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.

#### **7.4 Practica de la Orientación del Proceso Educativo**

La práctica profesional del estudiante del PLLMI-F, según el CPP de dicho programa “Es una vivencia de formación investigativa-educativa que privilegia la investigación como proceso de conocimiento y como proceso pedagógico”, la cual se inicia desde el primer semestre y termina en el décimo con la presentación del trabajo de grado. Permitiendo de esta manera que el EE o llamado de otra forma el “Educador en formación” tenga espacios para la reflexión y análisis de su propio proceso de formación en las lenguas, pudiendo así identificar en este proceso elementos que faciliten u obstaculicen el normal desarrollo del mismo.

Processus conscient, délibéré, participatif mis en œuvre par un système éducatif ou une organisation dans l'objet d'améliorer des performances et des résultats, de stimuler le développement pour la rénovation dans des champs académiques, professionnels et de former l'esprit d'engagement de chaque personne avec la société et particulièrement avec la communauté où elle évolue.

#### **7.4 Le Stage Enseignant OPE**

Le stage enseignant de l'étudiant du PLLMA-F, selon le CSE du dit programme “Est une expérience de formation d'investigation-éducative qui privilégie la recherche comme processus de connaissance et comme processus pédagogique”, qui commencée dès le premier semestre et prend fin en dixième semestre avec la présentation du travail recherche de fin d'études. Elle permet de cette manière que l'ES, aussi appelé “L'éducateur en formation”, dispose d'espaces pour la réflexion et l'analyse de son propre processus de formation en langues, et puisse ainsi identifier dans ce processus les éléments qui facilitent ou compliquent son développement normal.

## 8. MARCO CONTEXTUAL

### 8.1 Antecedentes el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca

Según el PEP del PLLMI-F, el documento Maestro de Registro Calificado del PLLMIF, el Documento Maestro de la Acreditación de Alta Calidad y el documento borrador del Proyecto del Centro de Idiomas Extranjeros, el Programa de Lenguas Modernas se inició el 28 de febrero de 1972, bajo el nombre de Filología e Idiomas, adscrito a la Facultad de Educación, hoy Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación, dicho plan constaba de nueve (9) semestres. En 1986 se creó la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés, bajo la administración de la Facultad de Educación. En 1991, el ICFES realizó su última evaluación al PLLMI-F, concluyendo que el programa reunía los requisitos para su aprobación y mediante el Acuerdo No. 159 de 1991, concedió licencia de funcionamiento al PLLMI-F hasta el 31 de Julio de 1995, condicionada a la presentación de informes de auto-evaluación cada dos años, y al cumplimiento de las recomendaciones para el mejoramiento del programa. En 1995 el Consejo Superior aprobó el Programa atendiendo los requerimientos del ICFES. Desde 1998 el programa está adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. En este momento, el PLLMI-F cuenta con registro calificado hasta el año 2017 según resolución 10209 de Noviembre de 2010; y es la única licenciatura acreditada de alta calidad en la Universidad del Cauca según resolución 12458 del Ministerio de Educación Nacional.

## 8. CADRE CONTEXTUEL

### 8.1 Antécédents du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de l'Université du Cauca

Selon le PEP du PLLMA-F, le document Maître du Registre Qualifié du PLLMA-F, le Document Maître de l'Accréditation de haute qualité et le document brouillon du Projet du Centre de Langues Étrangères, la naissance du Programme de Langues Modernes date du 28 Février 1972, sous le nom de Philologie et Langues, rattaché à la Faculté d'Éducation, aujourd'hui Faculté des Sciences Naturelles, Exactes et de l'Éducation. Il se composait de neuf semestres. En 1986 a été créé la Licence en Langues Modernes Anglais-Français, sous l'administration de la faculté d'Éducation. En 1991 l'ICFES a réalisé sa dernière évaluation du PLLMA-F et a établi que le programme réunissait les conditions requises pour son approbation. L'autorisation de fonctionnement lui a été accordée jusqu'au 31 juillet 1995 par l'accord No. 159 de 1991, sous condition de présenter tous les deux ans des rapports d'auto-évaluation et de la prise en compte des recommandations pour l'amélioration du programme. En 1995 le Conseil Supérieur, sur requête de l'ICFES a reconnu le Programme. Depuis 1998 le programme est rattaché à la Faculté de Sciences Humaines et Sociales. Actuellement, le PLLMA-F dispose d'un registre qualifié jusqu'en 2017 selon la résolution 10209 de novembre de 2010 du Ministère d'Éducation National et c'est la seule licence de l'Université du Cauca ayant obtenu l'accréditation de haute qualité du Ministère d'Éducation National (résolution 12458).

## **8.2 Características del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés de la Universidad del Cauca**

El PLLMI-F, tiene como objetivo general contribuir al desarrollo educativo y social del departamento del Cauca y de la nación formando licenciados idóneos en las lenguas extranjeras inglés- francés con una visión crítica del mundo, objetivo que se pretende lograr a través del desarrollo de calidades pedagógicas, lingüísticas, comunicativas en lengua extranjera, el diseño de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza de las lenguas extranjeras y el desarrollo de una conciencia intercultural que permita comprender las diferentes culturas nacionales como las extranjeras. Por otro lado, el PLLMI-F tiene un compromiso con el desarrollo profesional y social del estudiante, mediante la investigación que lleve a la construcción de conocimientos específicos, pedagógicos y socio humanísticos, haciendo de él un ser creativo e idóneo, además, tiene también el compromiso de contribuir al desarrollo educativo de la comunidad formando educadores en lenguas, íntegros, idóneos, críticos y solidarios. Por su parte, el perfil profesional del licenciado en lenguas modernas inglés-francés tiene como finalidad desempeñarse como educador profesional en inglés y/o en francés en los diversos niveles y modalidades de nuestro sistema educativo, fundamentalmente en básica y media.

## **8.2 Caractéristiques du Programme de Licence en Langues Modernes Anglais-Français de l'Université du Cauca**

Le PLLMA-F, a comme objectif général de contribuer au développement éducatif et social du département du Cauca et de la nation en formant des licenciés idoines en langues étrangères anglais-français ayant une vision critique du monde, objectif visé à travers le développement de compétences pédagogiques, linguistiques et communicatives en langue étrangère, l'élaboration de matériel didactique d'appui pour l'enseignement des langues étrangères et le développement d'une conscience interculturelle qui permette de comprendre les différentes cultures nationales et étrangères. D'un autre côté, le PLLMA-F est impliqué dans le développement professionnel et social de l'étudiant, au moyen de la recherche qui mène à la construction de connaissances spécifiques, pédagogiques et socio humanistes, faisant de lui un être créatif et idoine. En fin, il est engagé dans le développement de la communauté par le biais de la formation d'enseignants en langues, intégraux, idoines, critiques et solidaires. Quant au diplômé en langues modernes anglais-français, selon son profil professionnel, est un enseignant professionnel en anglais et en français pour les divers niveaux d'éducation et modalités de notre système éducatif, principalement le primaire et le secondaire.

### 8.3 El Componente de la Práctica Profesional

El componente de la práctica profesional según el PEP (2010), integra dos asignaturas: Orientación del Proceso Educativo I y Orientación del Proceso Educativo II, las cuales se desarrollan en los semestres octavo y noveno respectivamente en los cuales se lleva a cabo la practica como tal en una institución educativa de carácter oficial en el área de lenguas extranjeras Inglés-Francés, bajo el acompañamiento de un profesor OPE perteneciente al departamento de lenguas, sin embargo en cualquier caso el periodo de OPE se considerará completo al cumplir dieciséis (16) semanas por semestre de trabajo educativo. En cuanto al reglamento que rige la OPE se estipula que todo EE deberá asistir mínimo al 90% de las actividades propias de la OPE, tales como asesorías, plenarias, orientación de clases en los horarios asignados, reuniones con profesores de la institución educativa, reuniones con padres de familia de los alumnos de la institución educativa, acciones consideradas como fundamentales en el PEI de la institución y las jornadas de trabajo programadas por el profesor OPE y/o por el CPP. En el marco de la práctica profesional los practicantes deben presentar al final de cada periodo OPE un proyecto y un informe final que se presenta a la institución educativa, el cual consta de los siguientes puntos: Presentación o introducción, propósitos, marco legal (Ley 115, Programa Nacional de Bilingüismo, Estándares, Derechos del Niño, Lineamientos Curriculares), contexto sociocultural, referentes Conceptuales, metodología, actividades y recursos, evaluación (Propuesta de evaluación y valoración del trabajo con los estudiantes al interior del curso e informe de logros atendiendo a la reglamentación vigente), reflexión individual sobre la experiencia en la OPE, conclusiones y por ultimo recomendaciones.

### 8.3 L'Élément du Stage Enseignant

L'élément du stage enseignant selon le PEP (2010), intègre deux matières: l'Orientation du Processus Éducatif I et l'Orientation du Processus Éducatif II, lesquelles se développent en huitième et neuvième semestres respectivement et dans lesquelles on effectue le stage enseignant en tant que telle dans une institution éducative de caractère public dans le domaine des langues étrangères anglais-français, avec l'accompagnement d'un professeur conseil OPE appartenant au département de langues. Cependant quel que soit le cas, la période d'OPE sera considérée complète après la réalisation de seize (16) semaines de travail éducatif par semestre. En ce qui concerne le règlement qui régit l'OPE, il y est stipulé que tout ES devra assister à un minimum de 90% des activités propres de l'OPE, telles que l'évaluation, l'orientation de cours dans les horaires assignés, les réunions avec professeurs de l'institution éducative, les réunions avec les parents d'élèves de l'institution éducative, les actions considérées comme fondamentales dans le PEI de l'institution et les journées de travail programmées par le professeur OPE et par le CSE. Dans le cadre du stage enseignant les ES doivent présenter à la fin de chaque période OPE un projet et un rapport final à l'institution éducative, qui se compose des points suivants: La présentation ou l'introduction, l'objectif, le cadre légal (Loi 115, Programme National de Bilinguisme, Paramètres, Droits de l'enfant, Orientation curriculaire), le contexte socioculturel, les référents conceptuels, la méthodologie, les activités et les ressources, l'évaluation (La proposition d'évaluation et l'appréciation du travail avec les étudiants à l'intérieur du cours et le rapport des résultats obtenus en faisant attention à la réglementation actuelle), une réflexion individuelle sur l'expérience dans l'OPE, les conclusions et finalement les recommandations.

## 9. PARTICIPANTES

En este capítulo se habla de los participantes de este trabajo investigativo, incluyendo en ese grupo tanto el grupo de los sujetos de estudio como los propios investigadores.

En primer lugar, los sujetos de estudio fueron personas que cumplieron con las siguientes especificaciones, pertenecer a la cohorte del segundo periodo de 2010 del PLLMI-F grupo A, haber concluido su práctica profesional y principalmente que hayan vivido y manifestado un alto grado de inconformismo durante su práctica o un cierto nivel de conformidad durante la misma. Además para respetar las condiciones de género, se buscó equidad a la hora de seleccionar los participantes de manera que al final participaran tres (3) mujeres y tres (3) hombres; sin embargo al momento del desarrollo del estudio se contó con la participación de tres (3) mujeres y sólo dos (2) hombres.

En segundo lugar, el grupo de investigadores fue conformado por tres estudiantes de décimo semestre del programa en mención, pertenecientes también a la misma cohorte que el grupo mencionado anteriormente y que adelantaron su práctica OPE. Los integrantes fueron Marco Tulio Gómez Alvarado, Anthony Andrés Martínez Guevara y Marco Antonio Paz Ortega.

## 9. PARTICIPANTS

Dans ce chapitre il traite des participants à ce travail de recherche, c'est-à-dire le groupe des sujets d'étude comme des enquêteurs eux-mêmes.

D'abord, les sujets d'étude ont été des personnes qui avaient les suivantes spécifications : appartenir à la cohorte de la deuxième période du 2010 du PLLMA-F groupe A, avoir réalisé le stage enseignant et principalement avoir manifesté un haut degré de non-conformisme pendant leur stage ou au contraire un certain niveau de conformité. De plus, afin de respecter les conditions de genre et d'équité, au moment de sélectionner les candidats on a choisi trois (3) femmes et trois (3) hommes; mais en fait nous n'avons eu que trois (3) femmes et juste deux (2) hommes.

En deuxième lieu, le groupe d'enquêteurs a été formé par trois étudiants de dixième semestre du programme, appartenant à la même cohorte que le groupe mentionné antérieurement et qui on fait leur OPE. Les membres du groupe de recherche ont été Marco Tulio Gómez Alvarado, Anthony Andrés Martínez Guevara et Marco Antonio Paz Ortega.

## 10. ANÁLISIS

En la búsqueda de lograr el objetivo de este estudio, el cual radicaba en comprender el significado que tuvo la experiencia en la OPE para cinco (5) estudiantes de último semestre del PLLMI-F de la Universidad del Cauca, se abordarán siete (7) ejes de análisis: el imaginario de la OPE, el contexto o población donde se desarrolla la OPE, el acompañamiento de los profesores asesores OPE (PA), el idioma enseñado, la relación con las instituciones educativas donde los participantes hicieron sus prácticas, la formación dada por el programa y la vocación de los participantes. De dichos ejes de análisis se hará una descripción de lo vivido y especialmente del cómo fue vivido por los participantes, haciendo énfasis en los sentimientos experimentados por los sujetos ya que se considera que es en la parte emotiva donde radica el significado de esta experiencia.

La comprensión del significado de la experiencia OPE se abarcó de manera cronológica, es decir que en primer lugar, se habló de un sentimiento previo al inicio de la OPE; en segundo lugar, se hizo referencia al momento de inicio de la práctica OPE; en tercer lugar, se trataron los sentimientos experimentados durante la OPE, esto con el fin de contrastar si lo que se vivió en ese momento, aunque fue de manera parcial, correspondía o no con las ideas planteadas en el primer momento; y en cuarto lugar, se hizo alusión a lo vivido al final de la práctica OPE, donde se pudo constatar si habiendo finalizado la vivencia en la OPE los supuestos o ideas que se tenían previas al inicio de la OPE correspondían o no con lo vivido por los participantes de este estudio en la OPE.

## 10. ANALYSE

Afin d'atteindre l'objectif de ce travail de recherche, lequel essayait de comprendre la signification que l'expérience dans l'OPE a eu pour cinq (5) étudiants du dernier semestre du PLLMA-F de l'Université du Cauca, on abordera sept (7) axes d'analyse: l'imagination de l'OPE, le contexte de développement ou la population de l'OPE, l'accompagnement des professeurs-conseils OPE (PC), la langue enseignée, la relation avec les institutions éducatives où les participants ont réalisé leurs stages enseignants, la formation donnée par le programme et la vocation des participants. Des dits axes d'analyse on fera la description de ce qui a été vécu par les participants et spécialement de la manière dont ils l'ont vécu, en privilégiant les sentiments éprouvés par les sujets au cours du processus car on considère que c'est dans la partie émotive où réside la signification de cette expérience.

La compréhension de la signification de l'expérience OPE a été abordée de manière chronologique ; c'est-à-dire qu'en premier lieu on a parlé d'un sentiment préalable au début de l'OPE. En deuxième lieu, on a fait référence au moment du démarrage du stage enseignant OPE. En troisième lieu, on a traité les sentiments éprouvés pendant l'OPE, afin de mettre en évidence si ce qui avait été vécu jusqu'à ce moment-là, bien que ce soit de manière partielle, correspondait ou non aux idées soulevées dans le premier moment de cette analyse. Finalement, en quatrième lieu on a fait allusion à ce qui a été vécu à la fin du stage enseignant OPE, où on a pu constater si à la fin de l'expérience OPE, les suppositions ou les idées préalables au début du stage enseignant correspondaient ou non à ce qui avait été vécu par les participants de cette étude concernant l'OPE.



### 10.1 Momento previo al inicio del proceso OPE: Sugestiones, predisposiciones, expectativas y supuestos

El primer momento de este análisis hará referencia a los sentimientos, ideas y expectativas experimentadas por algunos de los participantes antes del inicio de la práctica OPE. En primer lugar, los sentimientos experimentados por los EE fueron tres en particular; la obligatoriedad, la predisposición a la dificultad que representaba la OPE y la exclusión frente a la toma de decisiones por parte del CPP. La obligatoriedad, se refleja en lo que la participante E1 dice: “Porque uno primeramente se siente obligado así usted esté como esté, enfermo, llueve, truene relampaguee, usted tiene que estar ahí, si usted no está ehh prácticamente se puede decir que vas a perder la materia”, lo que deviene en una inconformidad desde la misma concepción inicial en la OPE, pues la obligatoriedad es un hecho bastante marcado para algunos de ellos, inclusive desde la asignación de los lugares para realizar su PP. En cuanto a la predisposición a la dificultad que representaba la OPE, se encuentra el comentario realizado por la participante E4: “Yo pues tenía la idea de que iba a ser un poco complicado porque pienso que para ser profesor de niños es como más ser didáctico como por ejemplo creativos y esas cosas”, en la anterior cita se ve una clara referencia al contexto o población con la cual se trabajó en la OPE, aspecto que se vislumbra ya como uno de los que más influyó en la manera como se vivió la experiencia en la OPE. Esta predisposición a la dificultad de la OPE, en algunos casos, representó miedo, provocando llegar a la OPE con pocas expectativas. Con respecto a la exclusión experimentada por los EE en la toma de decisiones por parte del CPP, se encuentra lo expresado por la participante E4:

Ahora en la Universidad es completamente diferente y yo creo que eso te marca un poco la manera

### 10.1 Moment préalable au début du processus OPE : suggestions, prédispositions, attentes et suppositions

Le premier moment de cette analyse fera référence aux sentiments, aux idées et aux attentes de certains participants avant le démarrage du stage enseignant OPE. En premier lieu, les ES ont éprouvés trois (3) sentiments : l'obligation, la prédisposition à la difficulté que représentait l'OPE et l'exclusion par rapport à la prise de décisions du CSE. L'obligation se reflète dans ce que dit la participante E1: “*Porque uno primeramente se siente obligado así usted esté como esté, enfermo, llueve, truene relampaguee, usted tiene que estar ahí, si usted no está ehh prácticamente se puede decir que vas a perder la materia*”, ce qui correspond à une inconformité dès le début de l'OPE, car le caractère obligatoire est souligné par certains d'entre eux dès l'attribution des lieux de réalisation du stage enseignant. Quant à la prédisposition à la difficulté que représentait l'OPE, on trouve le commentaire fait par la participante E4: “*Yo pues tenía la idea de que iba a ser un poco complicado porque pienso que para ser profesor de niños es como más ser didáctico como por ejemplo creativos y esas cosas*”. Dans la citation antérieure on voit clairement une référence au contexte ou à la population avec laquelle on a travaillé dans l'OPE, aspect préconçu parmi ceux ayant eu le plus d'effet et d'influence sur la façon dont l'expérience a été vécue. Cette prédisposition à la difficulté de l'OPE, dans certains cas, a signifié la peur, d'où le peu d'expectative face à l'OPE. Concernant l'exclusion ressentie par les ES par rapport à la prise de décisions du CSE, voici ce qui a été exprimé par la participante E4:

*Ahora en la Universidad es completamente diferente y yo creo que eso te marca un poco la manera o*

o la forma en que uno pues tiende a desenvolverse, no? y: Si uno pudiera buscar las condiciones de realizar la actividad como tal, sería completamente diferente, digo yo que es mucho más difícil o uno se siente como muy presionado si pues como que ni te consultan ni te hablan ni nada sino que te imponen, pues a usted le tocó allá, *sorry*, ya! O sea nada qué hacer.

Y por la participante E1 al decir: “Ir a un colegio donde por al azar te tocó sin opción a objetar sino que te tocó ahí y ya, te tocó y punto si no lo haces ya sabes que no te vas a poder graduar”, de los anteriores apartes se infiere que este sentimiento desemboca en otros tales como abandono, molestia y desprotección por parte del CPP y de los PA desde el día en que fueron presentados en las diferentes instituciones educativas donde realizarían su OPE, como lo expresa la participante E4: “Entonces los profesores se aparecieron allá, estuvieron cinco minutos, ‘ustedes aquí se quedan, *chao*’”, expresando una falta de acompañamiento en esa etapa inicial.

En el caso de las ideas con las que se llegó a la PP y que sin duda afectaron la manera de desenvolverse en dicha experiencia, es relevante destacar el hecho de que la PP sea vista como un simple requisito para culminar el periodo de estudios y no como lo que en realidad es, una oportunidad y un medio para aprender y mejorar en la actividad docente, idea que queda ratificada con las aseveraciones dadas por la participante E1: “La práctica profesional en la OPE para mí es algo que pues que si uno sabe que no lo hace no se va a poder graduar” y “Eso es un requisito de grado”. En cuanto a las expectativas que se tenían por parte de los participantes hacia la PP se encontró que éstas eran escasas en gran medida por la influencia que tuvieron los diferentes comentarios negativos de personas que ya habían vivido el proceso OPE. Este hecho deja al descubierto la motivación con la que algunos

*la forma en que uno pues tiende a desenvolverse, no? y: Si uno pudiera buscar las condiciones de realizar la actividad como tal, sería completamente diferente, digo yo que es mucho más difícil o uno se siente como muy presionado si pues como que ni te consultan ni te hablan ni nada sino que te imponen, pues a usted le tocó allá, *sorry*, ya! O sea nada qué hacer.*

Et ce que la participante E1 dit: “*Ir a un colegio donde por al azar te tocó sin opción a objetar sino que te tocó ahí y ya, te tocó y punto si no lo haces ya sabes que no te vas a poder graduar*”, des extraits antérieurs il peut être déduit que ce sentiment débouche sur d’autres types de sentiments comme l’abandon, la gêne et l’absence de protection de la part du CSE et des PC dès la journée où les ES ont été présentés dans les différentes institutions éducatives où ils ont réalisé leur stage enseignant OPE, comme la participante E4 l’exprime: “*Entonces los profesores se aparecieron allá, estuvieron cinco minutos, ‘ustedes aquí se quedan, *chao*’*”, expression qui reflète un manque d’accompagnement dans cette étape initiale.

Concernant les idées que les participants ont eu au début du stage enseignant et qui ont affecté sans doute la manière d’agir dans l’expérience, il est pertinent de mettre l’accent sur le fait que l’OPE est perçue comme une simple exigence pour finir la période d’études et non comme ce qu’elle est vraiment, une opportunité et un moyen d’apprendre et de se perfectionner dans la tâche éducative, idée qui est ratifiée par les déclarations données par la participante E1: “*La práctica profesional en la OPE para mí es algo que pues que si uno sabe que no lo hace no se va a poder graduar*” et “*Eso es un requisito de grado*”. Par rapport aux attentes que les participants avaient envers le SE on a trouvé qu’elles étaient faibles du fait essentiellement de l’influence des différents commentaires négatifs faits par des personnes qui avaient déjà vécu le processus OPE. Fait qui révèle la motivation avec laquelle certains ES

EE iniciaron su PP, pensando incluso que lo único que harían sería “malgastar” su tiempo tratando de enseñar algo que a priori sabían o suponían saber que no iba a tener éxito. Este fenómeno se infiere de expresiones tales como las mencionadas por las participantes E1 y E4 respectivamente: “Pues yo no, en realidad no tenía ningunas expectativas altas” y “No sé como muy, la verdad no tenía buenas expectativas en cuanto a lo que iba a pasar, como que ya sabía que no iba a funcionar muy bien, y efectivamente”, demostrando claramente su estado de ánimo previo al inicio del proceso OPE. En cuanto a los sentimientos e ideas previas que tenían algunos participantes, éstas fueron fuertemente influenciadas por comentarios de estudiantes que ya habían cursado la OPE, como es el caso de la participante E1 quien afirma: “Yo fui prevenida desde un principio, principalmente por los estudiantes educadores que estuvieron anteriormente, eso fue el mismo orientador del proceso”, de la anterior expresión se percibe claramente cómo un simple comentario de otra persona puede condicionar al estudiante que va a iniciar la OPE, haciendo que llegue a la experiencia con un imaginario negativo lo que probablemente termine afectando su desempeño y por consiguiente su vivencia.

## 10.2 Inicio de la práctica OPE

Para este caso en particular se tomará como referencia lo expresado por el participante E3 quien afirma: “Al comienzo sí me sentía muy mal, decepcionado todos los sentimientos mal al principio porque fue muy difícil, me parecía muy difícil”, y lo que el participante E2 dice: “La OPE está muy desordenada, le falta mucho orden, muchas cosas, entonces eso es lo que siempre he escuchado y ya cuando empecé el proceso OPE fui dándome cuenta”. Aquí se puede constatar cómo hasta este punto las ideas, sentimientos y supuestos que se tenían previas al inicio de la práctica parecen confirmarse, ya que en el caso del participante E3 lo que

ont commencé leur stage enseignant, pensant même que la seule chose qu'ils feraient, serait de “gaspiller” leur temps à essayer d'enseigner quelque chose qu'ils savaient ou supposaient dès le départ que cela ne fonctionnerait pas. Ce phénomène est mis en évidence dans des expressions comme celles utilisées respectivement par les participantes E1 et E4: “Pues yo no, en realidad no tenía ningunas expectativas altas” et “No sé cómo muy, la verdad no tenía buenas expectativas en cuanto a lo que iba a pasar, como que ya sabía que no iba a funcionar muy bien, y efectivamente”, ce qui démontre de manière claire leur état d'âme préalable au début du processus OPE. Quant aux sentiments et aux idées préalables qu'avaient certains participants, ils ont été fortement influencés par des commentaires faits par des étudiants qui avaient vécu la même expérience, comme c'est le cas de la participante E1 qui affirme: “Yo fui prevenida desde un principio, principalmente por los estudiantes educadores que estuvieron anteriormente, eso fue el mismo orientador del proceso”, de l'expression préalable on perçoit clairement comment le simple commentaire d'une autre personne peut conditionner l'étudiant(e) qui va commencer son stage enseignant, faisant qu'il ou elle aborde son expérience avec une image négative qui probablement affectera sa performance et donc son expérience elle-même.

## 10.2 Le démarrage de l'OPE

Pour ce cas en particulier on prendra comme référence le commentaire du participant E3 qui affirme: “Al comienzo sí me sentía muy mal, decepcionado todos los sentimientos mal al principio porque fue muy difícil, me parecía muy difícil”, et ce qui a été exprimé par le participant E2 qui dit: “La OPE está muy desordenada, le falta mucho orden, muchas cosas, entonces eso es lo que siempre he escuchado y ya cuando empecé el proceso OPE fui dándome cuenta”. Ici on peut constater que jusqu'à ce moment-là les idées, les sentiments, et les suppositions que les participants avaient préalables au début du SE semblaient se

encuentra es una gran dificultad para desempeñarse en su rol como EE. El participante E2 sostiene que al iniciar su práctica evidenció lo que ya había escuchado y lo que en parte pensaba, que la práctica OPE estaba muy “mal organizada”; sin embargo, como se dijo este es sólo el inicio de la OPE y por eso no es posible sacar conclusiones en este momento, sino que es necesario abordar lo vivido durante y al final de la práctica donde estaremos en capacidad de develar si esas ideas y sentimientos corresponden o no a lo experimentado por los participantes en su OPE.

### 10.3 Durante la práctica OPE

El tercer momento de análisis tiene que ver con lo vivido por los participantes al estar ya desempeñando su rol como EE en las instituciones educativas asignadas para tal efecto. Se considera que este es el punto más importante de este análisis puesto que este es el momento en el cual los participantes experimentan por sí mismos la OPE y pueden de alguna manera desligarse de todos esos sentimientos, ideas y supuestos previos que se tenían y que en gran medida estaban fundados sobre comentarios de otras personas, y por ende formarse su propia idea o percepción de la PP. En este orden de ideas, se ha decidido dar un espacio propio a los diferentes ejes de análisis tales como: el imaginario de la OPE, el contexto y la población, el acompañamiento de los PA, la formación dada por el programa, la relación con las instituciones educativas, el idioma enseñado y la vocación.

#### 10.3.1 Imaginario de la OPE

Después de haber conocido la concepción de la OPE tanto previa como al inicio del proceso, es tiempo de abordar esas ideas, sentimientos y expectativas estando ya en el desarrollo de la OPE con el fin de ir contrastándolas con lo vivido durante el proceso OPE. En cuanto a los sentimientos siguen estando muy presentes en el discurso de algunos

confirmar, car, dans le cas du participant E3, il trouvait une grande difficulté pour travailler dans son rôle d'ES. Le participant E2 affirme que le début de son stage enseignant a confirmé ce qu'il avait déjà entendu dire et qu'il pensait aussi que l'OPE était “très désorganisée”; cependant, comme on a dit, ce n'est que le début de l'OPE et pour cela il est encore trop tôt pour tirer des conclusions, il faut avoir fait le stage enseignant dans son intégralité pour savoir si ces idées et ces sentiments initiaux correspondent ou pas à ce qui a été expérimenté par les participants dans leur OPE.

### 10.3 Pendant l'OPE

Le troisième moment de l'analyse est en rapport avec ce qui a été vécu par les participants en travaillant comme ES dans les institutions éducatives. On considère que ce point est le plus important de cette analyse car c'est le moment où les participants expérimentent par eux-mêmes l'OPE et peuvent, d'une manière ou d'une autre, se dissocier de tous ces sentiments, ces idées et ces suppositions préalables qu'ils avaient et qui étaient fondées en grande partie sur les commentaires d'autres personnes. C'est alors seulement qu'ils peuvent se forger leur propre idée ou perception du SE. Dans cet ordre d'idées, on a décidé de donner un espace propre aux différents axes d'analyse tels que: l'imagination de l'OPE, le contexte et la population, l'accompagnement des PC, la formation donnée par le programme, la relation avec les institutions éducatives, la langue enseignée et la vocation.

#### 10.3.1 Imagination de l'OPE

Après avoir connu la conception de l'OPE avant le début et au début du processus, vient le moment d'aborder ces idées, sentiments et attentes en cours d'OPE afin de contraster ces idées initiales avec ce qui a été vécu pendant le processus OPE. Concernant les sentiments de l'obligation et de l'abandon de la part du CSE, ils continuent à être présents dans le discours de

de los participantes la obligatoriedad y el abandono por parte del CPP. La obligatoriedad se ve reflejada en la afirmación dada por la participante E4:

*Yo creo que se ha como prolongado por muchísimo tiempo una organización que estaba como muy atrás, sí o sea eso ya se volvió como la mafia de la OPE, y no hay cambios, no se aceptan cambios, nadie puede hacer nada, nadie puede decir nada y si no te gusta de malas y ya, yo creo que así como que no es.*

En el anterior fragmento se percibe la falta de participación de los EE en la toma de decisiones y la imposición de condiciones por parte del CPP, situación que genera molestia e inconformismo en algunos de los participantes, sentimientos que provocan un malestar hacia su proceso OPE. En el caso del abandono por parte del CPP, se piensa que no hubo una adecuada orientación en la OPE como lo afirma el participante E3: “Sálvese quien pueda, usted verá cómo lo hace”. Desde el sentir de E3 los EE son “dejados” en la institución educativa, suponiendo que ya están preparados para desenvolverse solos en la OPE y por lo tanto no se les brinda un apoyo constante durante el proceso. En el caso de las expectativas, según el participante E3: “Tengo que ir y ya y hago mi mejor esfuerzo”, se ve claramente que están ligadas a la obligatoriedad que impone el tener que estar en un lugar que como lo expresa la participante E1 no es de su agrado: “Sí la verdad sí, yo la verdad créame como que no quiero estar allá”. En el caso del participante E2 quien asegura: “Yo iba nada más pensando en cumplir mis objetivos y no tenía expectativas de que me fuera bien ni nada de eso”, su interés se veía reducido al cumplimiento de los objetivos propuestos para el curso.

certain participants. L'obligation se reflète dans l'affirmation de la participante E4:

*Yo creo que se ha como prolongado por muchísimo tiempo una organización que estaba como muy atrás, sí o sea eso ya se volvió como la mafia de la OPE, y no hay cambios, no se aceptan cambios, nadie puede hacer nada, nadie puede decir nada y si no te gusta de malas y ya, yo creo que así como que no es.*

Dans le passage précédent on perçoit le manque de participation des ES dans la prise de décisions, et l'imposition de conditions de la part du CSE, situation qui continue à générer la gêne et le non-conformisme chez certains participants. Ces sentiments débouchent sur un malaise envers leur processus OPE. Quant à la sensation d'abandon de la part du CSE, on pense que l'organisation n'est pas adéquate dans l'OPE comme le participant E3 affirme: “Sálvese quien pueda, usted verá cómo lo hace”. De l'avis du participant E3 les ES sont “Abandonnés” dans les institutions éducatives et l'on assume qu'ils sont déjà capables, dans la pratique, de se débrouiller tout seuls. C'est pourquoi ils ne reçoivent pas d'appui constant pendant le processus. Concernant les attentes, d'après le participant E3: “Tengo que ir y ya y hago mi mejor esfuerzo”, on voit qu'elles sont liées à l'obligation qu'impose le fait d'être dans un lieu, qu'ils n'aiment pas, comme l'exprime la participante E1: “Sí la verdad sí, yo la verdad créame como que no quiero estar allá”. Dans le cas du participant E2 qui assure: “Yo iba nada más pensando en cumplir mis objetivos y no tenía expectativas de que me fuera bien ni nada de eso”, son intérêt était réduit à atteindre les objectifs proposés pour le cours.

En este punto se hablará de lo que produce en algunos de los participantes el hecho de saber que tenían que asistir a la OPE que inclusive desde el día anterior se empezaba a sentir el efecto “enfermedad OPE” como se ha querido llamar en este estudio a ese sentimiento tan particular experimentado por algunos de los participantes, y que como veremos se manifestaba incluso en la salud de algunos de ellos. Los primeros comentarios que tienen que ver con la “enfermedad OPE” son los realizados por las participantes E1 y E4 respectivamente: “Ay noooo pues como la clase es el jueves uno comienza desde el miércoles... ay noo tengo que levantarme ay nooo mañana toca ir(a la institución)” y “Uno ya está como predispuesto y el cuerpo siente que va a pasar entonces yo como que estaba ahí toda enferma y eso era no más porque sabía que iba ir donde los chinos y eso”. Estos comentarios podrían considerarse como los síntomas iniciales y previos al momento de ir a la institución educativa y orientar la clase. Ahora bien, lo que se ha dicho hasta ahora representa los momentos previos a la OPE, posteriormente ese sentimiento se manifestaba en el cansancio y malestar físico que la OPE suponía para algunos participantes como es el caso de la participante E1 quien afirma: “Los jueves termino cansadísima, con un dolor en la garganta tenaz, con un estrés espantoso”. Situación que lleva a la participante a afirmar que en definitiva la OPE viene siendo según sus propias palabras: “Las dos horas, las más traumáticas de la semana para mí”. Por otra parte, es importante destacar el grado tan elevado de estrés que algunos participantes de este estudio tuvieron que experimentar que incluso en ocasiones les fue inevitable ocultarlo tal y como lo expresa la participante E4 haciendo referencia a una experiencia en particular que vivió: “Ese día yo le dije, yo quería salir corriendo mandar todos esos chinos a la mierda que se pudran me importa un culo sino aprenden nada y ya váyanse”. Como vemos en este caso el factor eran los niños y su indisciplina que se sigue presentando como un problema de difícil solución para los EE. Otro ejemplo de lo que para algunos participantes representó la experiencia en la OPE, es el

À ce point on parlera de la “maladie OPE” que produisait chez certains participants dès la veille, le fait de savoir qu'ils devaient assister à l'OPE. Comme son nom l'indique, cela affectait la santé de certains d'eux. Les premiers commentaires liés à la “maladie OPE” sont ceux réalisés respectivement par les participantes E1 et E4: “Ay noooo pues como la clase es el jueves uno comienza desde el miércoles... ay noo, tengo que levantarme, ay nooo, mañana toca ir (à la institución)” et “Uno ya está como predispuesto y el cuerpo siente que va a pasar entonces yo como que estaba ahí toda enferma y eso era no más porque sabía que iba ir donde los chinos y eso”. Ces commentaires pourraient être considérés comme les symptômes initiaux et antérieurs au moment d'aller à l'institution éducative et d'y faire le cours. Ce qui a été exprimé jusqu'ici représente les moments préalables à l'OPE; ensuite, ce sentiment est manifesté sur la fatigue et le malaise physique que l'OPE supposait pour certains participants comme c'est le cas de la participante E1 qui dit: “Los jueves termino cansadísima, con un dolor en la garganta tenaz, con un estrés espantoso”. Situation qui mène l'étudiante à dire qu'en définitive l'OPE devient selon ses propres mots: “Las dos horas, las más traumáticas de la semana para mí”. D'autre part, il est important de noter le niveau si élevé de stress que certains participants de cette étude ont dû supporter au point de ne pas pouvoir le cacher dans certaines situations, comme l'exprime la participante E4 faisant référence à une expérience en particulier qu'elle a vécue: “Ese día yo le dije, yo quería salir corriendo mandar todos esos chinos a la mierda que se pudran me importa un culo sino aprenden nada y ya váyanse”. Comme on voit dans ce cas-là la raison principale était les enfants et leur indiscipline qui continue à être un problème difficile à résoudre pour les ES. Un autre exemple de ce que l'expérience dans l'OPE a représenté par certains participants, c'est le commentaire fait par la participante E1 qui dit: “Uno es como que es capaz de hacer cualquier cosa con tal de librarse así sean diez minutos de ellos”. En plus, elle ajoute: “Creo que hasta me inventé que tenía que ir por unos

comentario realizado por la participante E1 quien afirma: “Uno es como que es capaz de hacer cualquier cosa con tal de librarse así sean diez minutos de ellos”. Además agrega: “Creo que hasta me inventé que tenía que ir por unos exámenes, quería irme ya no soportaba más, no quería estar más ahí, no quería, me estaba volviendo loca”. Todos estos ejemplos nos dan a entender que en ocasiones la OPE fue vista como algo indeseable, como una “prisión” de la que se quería escapar a como diera lugar, en pocas palabras como algo que de cierta manera hacía la vida de algunos de los participantes infeliz. Sin embargo, en este punto, especialmente al momento de terminar la primera etapa OPE e iniciar la segunda, para algunos participantes las cosas empezaron a cambiar paulatinamente y eso se debe a que sin ser percibido, el modelo pedagógico presente en el programa cumplía en parte con su objetivo ya que en la primera etapa OPE, los EE adquirieron conocimientos que les fueron útiles para el desarrollo de su segunda etapa, como se manifiesta en la afirmación realizada por el participante E3:

Sí, sí traumático y de frustración y en la segunda ya viendo un poco que las cosas van cambiando entonces sientes que como que sí te van prestando atención como que se va encariñando con las clases entonces uno siente, me produce cierto tipo de satisfacción y yo al menos di como con la metodología con la que sentía que podía seguir trabajando, entonces eso como que me produce tranquilidad y como confianza.

Para este participante en particular los sentimientos hacia la OPE van tornándose positivos al hablar de tranquilidad y confianza, sentimientos que al inicio y parte del desarrollo de la PP OPE no se esperaban.

*exámenes, quería irme ya no soportaba más, no quería estar más ahí, no quería, me estaba volviendo loca”. Tous ces exemples nous montrent que parfois l'OPE a été conçue comme quelque chose d'indésirable, comme une “prison” d'où l'on voudrait s'échapper de n'importe quelle façon; en d'autres mots, elle rendait la vie de certains participants malheureuse. Cependant, à ce point-là, spécialement au moment de finir la première étape de l'OPE et de commencer la deuxième, les choses ont commencé à changer graduellement pour certains participants et cela grâce au fait que, sans être noté de manière claire, le modèle pédagogique présent dans le programme atteignait partiellement son objectif car pendant la première étape de l'OPE, les ES avaient acquis des connaissances utiles pour le développement de la deuxième étape, comme on le perçoit dans l'affirmation du participant E3:*

*Sí, sí traumático y de frustración y en la segunda ya viendo un poco que las cosas van cambiando entonces sientes que como que sí te van prestando atención como que se va encariñando con las clases entonces uno siente, me produce cierto tipo de satisfacción y yo al menos di como con la metodología con la que sentía que podía seguir trabajando, entonces eso como que me produce tranquilidad y como confianza.*

Pour ce participant en particulier les sentiments envers l'OPE commencent à devenir positifs quand il parle de la tranquillité et de la confiance, sentiments qui au début et durant une grande partie du développement du SE-OPE n'étaient pas attendus.

### 10.3.2 Contexto y Población

El contexto y la población con la que se trabajó en la OPE fue uno de los aspectos que en principio generó mayor impacto en la forma de desenvolverse en ésta y en el significado que tuvo para los participantes. Antes de iniciar el análisis, es importante realizar una breve descripción de las instituciones educativas en donde los participantes de este estudio tuvieron su PP, aclarando que ésta se llevó a cabo en básica primaria, dando prioridad generalmente de 3 a 5 grado. Las instituciones educativas que hicieron parte de este proceso fueron la institución educativa Carlos M. Simmonds en su sede central y sede Pedro Antonio Torres; la institución educativa Técnico Industrial sede San Camilo; la institución educativa John F. Kennedy sedes José María Obando y Nueva Esperanza. Instituciones caracterizadas en su mayoría por atender a una población generalmente de estratos bajo y medio, aunque es muy poca la presencia de población perteneciente a éste último, población que posee problemas particulares, como se refleja en el siguiente fragmento tomado del documento de la PP del estudiante del PLLMI-F:

En estos escenarios se ha trabajado con niños, niñas y jóvenes de diversas procedencias y condiciones sociales especialmente caracterizadas por ser una población de bajos y escasos recursos económicos pertenecientes a los estratos 0, 1, 2 y 3, algunos de ellos en condiciones de vulnerabilidad como por ejemplo desplazamiento forzado, núcleo básico familiar inexistente, maltrato infantil, índices de violencia intrafamiliar, drogadicción y alcoholismo.

Todas estas características de la población estudiantil como lo expresa la participante E4: “La situación social y el contexto en el que ellos se encuentran afecta demasiado la manera en que el aprendizaje pues (Inaudible) sus frutos o

### 10.3.2 Contexte et Population

Le contexte et la population avec laquelle on a travaillé dans l'OPE est un des aspects qui a généré l'impact majeur sur la façon dont les participants ont agi dans le stage enseignant et en définitive sur la signification qu'elle a eu pour eux. Avant de commencer l'analyse, il est nécessaire de réaliser une description brève des institutions éducatives où les participants de cette étude ont effectué leur SE, en précisant que l'OPE a été menée dans l'école primaire, en privilégiant généralement de CE2 à CM2. Les institutions éducatives qui ont fait partie de ce processus ont été l'institution éducative Carlos M. Simmonds, sièges central et Pedro Antonio Torres ; l'institution éducative Técnico Industrial, siège San Camilo ; l'institution éducative John F. Kennedy, sièges José María Obando et Nueva Esperanza. Ces institutions éducatives se caractérisent pour travailler avec une population généralement de couches sociales 1, 2 et 3 bien que la présence de population appartenant à cette dernière soit faible. Cette population a des problèmes particuliers, comme il est reflété dans cet extrait pris du document du SE de l'étudiant du PLLMA-F:

*En estos escenarios se ha trabajado con niños, niñas y jóvenes de diversas procedencias y condiciones sociales especialmente caracterizadas por ser una población de bajos y escasos recursos económicos pertenecientes a los estratos 0, 1, 2 y 3, algunos de ellos en condiciones de vulnerabilidad como por ejemplo desplazamiento forzado, núcleo básico familiar inexistente, maltrato infantil, índices de violencia intrafamiliar, drogadicción y alcoholismo.*

Toutes ces caractéristiques de la population estudiantine comme il est exprimé par la participante E4: “La situación social y el contexto en el que ellos se encuentran afecta demasiado la manera en que el aprendizaje



lo que sea”, terminan afectando el proceso que se quiere llevar con ellos y dificultando el trabajo del EE.

Lo anterior nos lleva a uno de los puntos claves para entender el porqué el contexto fue tan determinante a la hora de hacer frente a la PP para los participantes de este estudio, puesto que la formación brindada por el programa no está diseñada para atender este tipo de población, como lo afirma la participante E5: “El perfil del licenciado en lenguas no es netamente para primaria y abarca más lo que es secundaria”. En este caso se ve reflejado el inconformismo por el tipo de población con el que se trabajó en la OPE.

En este orden de ideas, otro inconveniente expresado por algunos de los participantes es que si bien en el programa se abordó la parte relacionada con la pedagogía, ésta y todo el proceso de formación en este sentido fue descontextualizado. Uno de los primeros aspectos que se desprende de esta problemática es la falta de inclusión en las asignaturas del programa de pedagogos colombianos que conozcan y hayan vivido el contexto escolar colombiano con todas sus características tan complejas, como lo expresa la participante E4:

A pesar de que digamos lo que se ha tratado en los talleres con la profesora Eve ha sido de alguna manera útil umm creo que de alguna manera también han sido un poco descontextualizados como lo mencionaban ellos, es muy complicado tratar de manejar un salón eh organizándolo por estaciones o sea en estas escuelas donde a duras penas hay un tablero y pupitre, si? Entonces obviamente yo no puedo tener una zona de manualidades, una zona de *reading* y una zona donde se lavan las manos porque pues eso no pasa en Colombia.

*pues* (Inaudible) *sus frutos o lo que sea*”, affectent le processus d’apprentissage et rendent difficile le travail des ES.

Ce qui précède, nous mène à un des points clés pour comprendre pourquoi le contexte a été si déterminant au moment de faire face au SE pour les participants de cette étude car la formation donnée par le programme n’est pas prévue pour enseigner à ce type de population, comme la participante E5 l’affirme: “*El perfil del licenciado en lenguas no es netamente para primaria y abarca más lo que es secundaria*”. Dans ce cas on voit reflété le non-conformisme pour le type de population avec laquelle on a travaillé dans l’OPE.

Dans cette perspective, un autre inconvénient exprimé par certains participants est que bien qu’à l’intérieur du programme on ait abordé la partie liée à la pédagogie, cet aspect et l’ensemble du processus de formation donné par le programme ont été hors contexte. Un des premiers aspects qui se détache de cette problématique est le manque d’inclusion dans les matières du programme de pédagogues colombiens qui connaissent et ont vécu le contexte scolaire colombien avec toutes ses caractéristiques si complexes, comme il est exprimé par la participante E4:

*A pesar de que digamos lo que se ha tratado en los talleres con la profesora Eve ha sido de alguna manera útil umm creo que de alguna manera también han sido un poco descontextualizados como lo mencionaban ellos, es muy complicado tratar de manejar un salón eh organizándolo por estaciones o sea en estas escuelas donde a duras penas hay un tablero y pupitre, si? Entonces obviamente yo no puedo tener una zona de manualidades, una zona de reading y una zona donde se lavan las manos porque pues eso no pasa en Colombia.*

Este fragmento hace referencia a una de las actividades organizadas por el CPP y en el cual si bien sí se reconoce la utilidad e importancia de este tipo de actividades, sigue estando presente el problema de que están muy alejadas de la realidad que se vive en el contexto educativo colombiano y en este caso específico de la ciudad de Popayán. Por otro lado, afirmar que el programa se quedó “corto” en algunos aspectos importantes como el manejo de este tipo de contextos y poblaciones tan difíciles, se ve reflejado en expresiones como la revelada por la participante E1:

Yo siempre he dicho que nos quedó faltando, ¿sí? Pues más que todo para el contexto en el que estamos la gran mayoría o por decir todos estamos trabajando con niños en colegios públicos, con algunas discapacidades, con problemas sociales y todo este cuento entonces yo creo que claro, frente a eso uno no sabe qué hacer o a qué como dice el cuento a qué santo rezarle porque uno no sabe para dónde coger ni qué hacer.

Lo que a su vez provoca en los EE un sentimiento de incertidumbre sobre todo al inicio de la práctica tal y como lo refleja la participante E1:

Uno llega allá con los ojos vendados a que apenas comience, se les destape ese y uno dice “¿Dios mío yo qué hago aquí? ¿Esto qué es? ¿Yo qué voy a hacer?” De tanta indisciplina uno dice: ¿Yo cómo controlo esto? ¿Qué hago?” umm es muy difícil.

En el anterior aparte se refleja un aspecto que trataremos más adelante, el sentimiento de no sentirse preparado (a) para enfrentar la PP OPE.

Otro aspecto que es importante tratar en este análisis es el relacionado con las dificultades encontradas por los EE que son

Dans cet extrait on fait référence à une des activités organisées par le CSE et dans lequel même si on reconnaît l'utilité et l'importance de ce type d'activités, le problème est encore présent car ces activités sont très éloignées de la réalité que l'on vit dans le contexte éducatif colombien en général et dans celui de la ville de Popayán en particulier. D'un autre côté, affirmer que le programme échoue en partie dû aux quelques aspects importants comme la conduite de ce type de contextes et de populations si difficiles, se reflète sur des expressions comme celle de la participante E1:

*Yo siempre he dicho que nos quedó faltando, ¿sí? Pues más que todo para el contexto en el que estamos la gran mayoría o por decir todos estamos trabajando con niños en colegios públicos, con algunas discapacidades, con problemas sociales y todo este cuento entonces yo creo que claro, frente a eso uno no sabe qué hacer o a qué como dice el cuento a qué santo rezarle porque uno no sabe para dónde coger ni qué hacer.*

Ce qui à son tour entraîne chez les ES un sentiment d'incertitude surtout au début de l'OPE comme la participante E1 l'a mis en évidence:

*Uno llega allá con los ojos vendados a que apenas comience, se les destape ese y uno dice “¿Dios mío yo qué hago aquí? ¿Esto qué es? ¿Yo qué voy a hacer?” De tanta indisciplina uno dice: ¿Yo cómo controlo esto? ¿Qué hago?” umm es muy difícil.*

Dans le passage antérieur ressort un aspect qu'on traitera plus tard, le sentiment de ne pas se sentir préparé(e) pour faire face à l'OPE.

Un autre aspect qu'il est important de traiter dans cette analyse, c'est celui lié aux difficultés rencontrées par les ES qui sont

propias de este tipo de contextos educativos de carácter oficial como: el número de estudiantes por salón, comportamientos agresivos de los estudiantes de las instituciones, situaciones particularmente difíciles de manejar para los EE y la falta de recursos en algunas instituciones educativas; dificultades que van más allá de la indisciplina que como los mismos participantes lo expresaron, es algo que siempre va a estar presente en un salón de clases y más teniendo en cuenta que son niños. En primer lugar, el número de estudiantes por salón fue una gran dificultad para el desarrollo de la práctica, como es el caso de la participante E4 quien afirma: "Manejar un grupo de personas en una clase es un poco *challenging*, eh manejar como el triple o cuatro veces más grande un grupo es como que a uno a veces lo tiende a volver loco". En segundo lugar, en algunos casos se encontró que los grupos con los que se trabajó en la OPE eran un tanto violentos, como lo expresa la participante E1: "De pronto de que los ponga a trabajar en grupo a lo cual yo les tenía miedo porque por lo general son muy agresivos entonces, uno piensa bueno qué tal se agarren y entonces me daba miedo", situación que se debía al sentimiento de no estar preparado para desenvolverse en ese tipo de contextos y por sentirse muchas veces solo en este proceso. En cuanto a este aspecto, algo que llamó la atención fue lo expresado por la participante E1: "El mismo orientador del proceso (asesor OPE) me dijo 'vea apenas usted llegue allá usted tiene que ser mano dura porque esos niñitos son así, así', 'a ellos nunca les vaya a decir por favor porque nunca entienden'", reflejando que la predisposición de algunos EE no fue solamente fundada por compañeros del PLLMI-F, sino también por los mismos asesores OPE, quienes buscaban ayudar al EE para que estuviera preparado pero al final resultó ser contraproducente ya que eso se convirtió en un obstáculo más para poder establecer una mejor relación con los niños de las instituciones. En tercer lugar, se presentaron algunas situaciones en las cuales los EE no sabían qué hacer o qué decir puesto que en el programa de licenciatura no se les había enseñado a manejar circunstancias de esa índole. La participante E5 narra una situación que vivió: "Los niños

propres à ce type de contextes éducatifs de caractère public comme: le nombre d'élèves dans les salles de classe, les comportements agressifs des étudiants des institutions éducatives ; difficultés ajoutées à l'indiscipline qui, comme les participants l'expriment, va toujours être présente dans une salle de classe et plus encore s'il s'agit des enfants. En premier lieu, le nombre d'élèves a été une grande difficulté pour le développement du SE, comme dans le cas de la participante E4 qui affirme: "*Manejar un grupo de personas en una clase es un poco challenging, eh manejar como el triple o cuatro veces más grande un grupo es como que a uno a veces lo tiende a volver loco*". En deuxième lieu, dans certains cas on a trouvé que les groupes étaient un peu violents, comme il est manifesté par la participante E1: "*De pronto de que los ponga a trabajar en grupo a lo cual yo les tenía miedo porque por lo general son muy agresivos entonces, uno piensa bueno qué tal se agarren y entonces me daba miedo*", situation qui était dû au sentiment de ne pas être préparé pour se débrouiller dans ce type de contextes et pour se sentir souvent seul dans ce processus. Dans cette partie, ce qu'a exprimé la participante E1 nous a attiré l'attention: "*El mismo orientador del proceso (asesor OPE) me dijo 'vea apenas usted llegue allá usted tiene que ser mano dura porque esos niñitos son así, así', 'a ellos nunca les vaya a decir por favor porque nunca entienden'*", qui met en évidence que la prédisposition de certains ES n'étaient pas seulement fondée sur des commentaires faits par des camarades du PLLMA-F, mais aussi sur ceux des PC eux-mêmes qui cherchaient à prévenir ou à aider l'ES afin qu'il soit préparé. Mais à la fin cela a été contreproductif car c'est devenu un obstacle pour établir une bonne relation avec les enfants des institutions éducatives. En troisième lieu, il y a eu quelques situations dans lesquelles les ES ne savaient vraiment pas quoi faire ou quoi dire puisque dans le programme de licence ne leur avait pas appris à gérer des situations de ce type. La participante E5 raconte une situation qu'elle a vécue: "*Los niños estaban con una manualidad y entonces uno de ellos se me acercó y me dijo 'profe ayer mataron a mi tío', entonces yo no sabía qué decirle y se le*

estaban con una manualidad y entonces uno de ellos se me acercó y me dijo 'profe ayer mataron a mi tío', entonces yo no sabía qué decirle y se le empezaron a aguar los ojos y en el momento yo me sentía incomoda", en dicha situación no hallaba solución como lo expresa la participante E1:

Pero yo digo esas realidades son muy difíciles y apenas uno como aprendiz, uno no sabe qué decir y las palabras correctas sin afectar esa persona porque cualquier cosa que uno diga o lo puede ayudar a salir de ese problema o lo hunde más.

Es claro que estas situaciones ajenas a los EE generan desconcierto por no saber qué hacer. En cuarto lugar, una dificultad encontrada por los EE fue la falta de recursos y material en algunas instituciones para el desarrollo de las clases como lo expresa el participante E2: "Pues ya eso dependiendo del contexto, en la primera OPE era un contexto difícil no había mucho material, prácticamente la cuestión de la tecnología era nula". Sin embargo, y como se va a mostrar más adelante, el problema no era la disponibilidad de recursos sino el desconocimiento de ello por parte de los EE, tema que en este análisis será abordado como una distorsión en la comunicación entre el programa y las instituciones educativas.

A continuación, se hará referencia a dos casos particulares que vivieron los participantes E3 y E4, caracterizados por ser muy significativos debido a su complejidad. En el caso del participante E3 lo vivido le causó mucha sorpresa: "Fue muy difícil, me parecía muy difícil por el hecho de que en mi salón había dos niños ciegos, yo no sabía, llegue allá y no sabía qué hacer". Esta situación es fiel muestra de lo complicado que fue el contexto para algunos participantes de este estudio, pero como se dijo fue un caso especial aunque sin duda marcó en gran medida su forma de enfrentar la experiencia OPE. La segunda situación de la participante E4 tiene que ver más

*empezaron a aguar los ojos y en el momento yo me sentía incomoda"; dans cette situation l'étudiante ne trouvait pas de solution comme l'exprime la participante E1:*

*Pero yo digo esas realidades son muy difíciles y apenas uno como aprendiz, uno no sabe qué decir y las palabras correctas sin afectar esa persona porque cualquier cosa que uno diga o lo puede ayudar a salir de ese problema o lo hunde más.*

Il est évident que ce type de situations échappant aux ES génèrent la confusion du fait de ne pas savoir quoi faire. En quatrième lieu, une difficulté trouvée par les ES a été le manque de ressources et de matériaux dans certaines institutions éducatives pour le développement des cours, comme il est exprimé par le participant E2: "Pues ya eso dependiendo del contexto, en la primera OPE era un contexto difícil no había mucho material, prácticamente la cuestión de la tecnología era nula". Cependant, et comme on le verra plus tard, le problème n'était pas la disponibilité des ressources mais la méconnaissance de leur existence de la part des ES, thème qui sera abordée dans cette analyse comme une distorsion dans la communication entre le programme et les institutions éducatives.

Ensuite, on fera référence à deux cas particuliers vécus par les participants E3 et E4, très significatifs en raison de leur complexité. Dans le cas du participant E3 ce qu'il a vécu l'a beaucoup surpris: "Fue muy difícil, me parecía muy difícil por el hecho de que en mi salón había dos niños ciegos, yo no sabía, llegué allá y no sabía qué hacer"; cette situation est une preuve de la complexité du contexte pour certains participants de cette étude, mais comme on a dit, cela a été un cas exceptionnel mais qui, sans aucun doute, a marqué de manière significative sa façon de faire face à l'expérience OPE. La deuxième situation de la participante E4 concerne une affaire de

con un asunto de vocación, ya que ella no sentía afinidad por trabajar con población infantil, debido a que pensaba que no tenía las características para hacerlo, como ella misma lo expresa:

*Yo creo que para lo de la OPE hay que ser muy paciente y a pesar de que no me considero que sea la más impaciente en el mundo, no llego a ese nivel de paciencia necesaria, me cuesta mucho trabajo como ver tantos niños juntos.*

Sin duda hasta este punto el tema del contexto viene siendo un factor determinante en el significado que esta experiencia en la OPE tuvo para los participantes de este estudio. Es por eso que la intención en esta parte del análisis es reflexionar sobre la influencia que tuvo la experiencia previa en Unilingua<sup>7</sup> sobre la experiencia en la práctica OPE. Aspecto que no había sido tenido en cuenta desde el inicio de este trabajo sino que surgió como fruto de los análisis. En esta unidad gran parte de los estudiantes del PLLMI-F tienen la oportunidad de adelantar su primera o una de sus primeras experiencias en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso del inglés. Unilingua cuenta con características que la hacen un contexto totalmente diferente al encontrado por los participantes del estudio en la OPE. Dichas características van desde la disponibilidad de textos guías para el desarrollo de las clases, disponibilidad de un monitor asistente en algunos casos, facilidad para la adquisición de diversos materiales ya sean físicos como fotocopias, grabadoras, juegos didácticos, proyector, etc. o digitales como CD's e incluso una plataforma virtual para la práctica en línea del idioma a enseñar. En cuanto a la población, en su gran mayoría son niños o jóvenes que

vocation, car elle ne sentait aucune affinité pour travailler avec la population infantile, étant donné qu'elle pensait qu'elle n'avait pas les caractéristiques pour le faire, comme elle-même le dit:

*Yo creo que para lo de la OPE hay que ser muy paciente y a pesar de que no me considero que sea la más impaciente en el mundo, no llego a ese nivel de paciencia necesaria, me cuesta mucho trabajo como ver tantos niños juntos.*

Sans doute le thème du contexte est-il un facteur déterminant dans la signification que l'expérience OPE a eu pour les participants de ce travail de recherche. D'où l'intention de cette partie de l'analyse de réfléchir à l'influence de l'expérience préalable à Unilingua<sup>8</sup> sur l'expérience dans l'OPE. Aspect qui n'avait pas été pris en compte dès le début de cette recherche mais qui a surgi comme résultat des analyses antérieures. La plupart des étudiants du PLLMA-F ont l'opportunité d'y avoir leur première ou une de leurs premières expériences dans l'enseignement d'une langue étrangère, dans ce cas de l'anglais. Unilingua a certaines caractéristiques spéciales qui en font un contexte totalement différent de celui rencontré par les participants de cette étude dans l'OPE. Ces caractéristiques incluent la disponibilité des manuels pour le développement des cours, la présence d'un assistant dans certains cas, la facilité pour l'acquisition de différents matériaux physiques comme des photocopies, un projecteur, etc. ou digitaux comme des CD ou même une plateforme virtuelle pour pratiquer la langue enseignée en ligne. Quant à la population, la plupart sont des enfants ou des jeunes motivés par l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, les groupes ne dépassent jamais

<sup>7</sup>“La Unidad de Servicios en Lenguas Extranjeras, Unilingua, es un proyecto académico administrativo adscrito al Departamento de lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, que ofrece cursos de idiomas por extensión” (<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/admisiones/unilingua>)

<sup>8</sup>“L'unité de services en langues étrangères, Unilingua est un projet académique et administrative qui est rattaché au Département de langues étrangères de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de l'Université du Cauca, offrant des cours de langue par extension” (<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/admisiones/unilingua>) (Notre traduction)

quieren aprender el idioma por iniciativa propia, además los grupos cuentan con un número no mayor a veinte (20) estudiantes quienes por lo general provienen de estratos sociales medianamente acomodados. Todo lo anterior marca una enorme diferencia con lo que se vive y se encuentra en la PP OPE.

La experiencia en Unilingua es de gran utilidad para los estudiantes del programa; sin embargo, es necesario ser cuidadosos para que esta experiencia no se convierta en un referente de lo que debe ser un contexto escolar, como sucedió para algunos de los participantes de este estudio para quienes las constantes comparaciones entre uno y otro contexto terminaron afectando su PP, hasta tal punto de preferir o querer hacer la PP en Unilingua o en otros contextos pero con las condiciones de Unilingua, como es el caso de la participante E1 quien expresa:

*Ir a trabajar a Unilingua o a otro colegio porque el contexto es muy diferente y uno se siente como libre de hacer muchas cosas porque es tu salón y no hay nadie ahí como anotando todo lo malo hasta que se caiga un marcador.*

En la anterior cita se manifiesta que en Unilingua se siente más cómoda para hacer cosas que en la práctica OPE y además hace referencia al acompañamiento brindado por los PA OPE que, como se abordará más adelante, muchas veces son percibidos más como supervisores que como guías o acompañantes en este proceso. Todo lo anterior lleva a deducir que la influencia de la experiencia previa en Unilingua fue muy fuerte para la concepción de la OPE ya que algunos de los EE hacen mucho énfasis en la comparación de los dos contextos, y obviamente al llegar a la práctica OPE todo es diferente a como era en Unilingua y en este caso la diferencia es causa de malestar.

vingt (20) élèves issus la plupart du temps de couches sociales intermédiaires. Tout ce qui précède marque une grande différence avec ce qui est vécu dans le stage enseignant OPE.

L'expérience à Unilingua est très utile pour les étudiants du programme; cependant il est nécessaire d'être prudent pour que cette expérience ne devienne pas un référent de ce qu'un contexte scolaire doit être, comme c'est arrivé pour certains participants de cette étude pour qui les constantes comparaisons entre un contexte et l'autre ont fini par affecter leur SE, au point de préférer ou de vouloir faire le SE à Unilingua ou dans d'autres contextes mais avec les conditions d'Unilingua, comme c'est le cas de la participante E1 qui exprime:

*Ir a trabajar a Unilingua o a otro colegio porque el contexto es muy diferente y uno se siente como libre de hacer muchas cosas porque es tu salón y no hay nadie ahí como anotando todo lo malo hasta que se caiga un marcador.*

Elle y manifeste qu'à Unilingua elle se sent plus à l'aise pour faire son travail que dans l'OPE et par ailleurs elle y fait référence à l'accompagnement offert par les PC-OPE qui comme on en traitera plus tard, sont le plus souvent perçus comme des superviseurs plutôt que comme des guides ou accompagnants dans ce processus. Tout ce qui précède mène à la conclusion que l'influence de l'expérience préalable à Unilingua a été très forte pour la conception de l'OPE car certains ES insistent sur la comparaison des deux contextes. Celui de l'OPE, au moment de commencer, est certainement bien différent de celui d'Unilingua et dans ce cas la différence est une cause de malaise.

### 10.3.3 Acompañamiento de los profesores asesores (PA)

El siguiente eje de análisis es el relacionado con el acompañamiento brindado por los PA OPE y de quienes los participantes de este estudio reconocen su importancia y necesidad al estar ellos aún en proceso de formación tal y como lo expresa el participante E2:

Usted al ser una persona inexperta todavía o estar todavía en un proceso de formación, usted debe de contar con el acompañamiento permanente de alguien y ese alguien debe de ser flexible y debe de ser eh totalmente o sea ser sólo una guía mas no un tutor ahí que no te deja hacer nada más.

La figura del asesor OPE surge como una ayuda al EE que está adelantando su práctica OPE ya que como se expresa en el documento de la PP: “Esta labor se realiza con el acompañamiento y asesoría de un profesor del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés” (2010). Un aspecto recalcado por algunos de los participantes de este estudio es la falta de comprensión por parte de algunos PA ya que se considera que los EE al estar aún en proceso de formación, no tienen la suficiente experiencia para hacer frente a todas las situaciones que se presentan y menos en este tipo de contextos, caso que se manifiesta en los siguientes comentarios realizados por algunos de los participantes, la participante E4 afirma: “Los profesores yo creo que no tienen en cuenta eso, o sea ellos ya como que están acostumbrados y pues que bueno, que si no le funcionó pues de malas, no? Debería pensarlo hacer mejor o no sé”, de lo anterior se infiere una falta de comprensión por parte del asesor que en lugar de hablar con el EE y ayudarlo a encontrar una solución lo que hace es decirle que debió pensar mejor antes de hacer alguna actividad. En el caso del participante E3:

### 10.3.3 Accompagnement des Professeurs Conseils OPE (PC)

L'axe d'analyse suivant est lié à l'accompagnement fourni par les PC-OPE et dont les participants de cette étude admettent son importance et son utilité comme le participant E2 mentionne:

*Usted al ser una persona inexperta todavía o estar todavía en un proceso de formación, usted debe de contar con el acompañamiento permanente de alguien y ese alguien debe de ser flexible y debe de ser eh totalmente o sea ser sólo una guía mas no un tutor ahí que no te deja hacer nada más.*

La fonction du PC est une ressource pour les ES en train de faire leur OPE, car comme le document du SE dit “*Esta labor se realiza con el acompañamiento y la asesoría de un profesor del Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés*” (2010). Un aspect important que certains participants de cette étude expriment, est le manque de compréhension de la part des PC, si l'on considère que les ES sont encore en processus de formation et n'ont pas l'expérience suffisante pour faire face à toutes les situations qui se présentent surtout dans ce type de contextes. On peut le voir dans quelques commentaires faits par certains participants. À ce sujet, la participante E4 dit: “*Los profesores yo creo que no tienen en cuenta eso, o sea ellos ya como que están acostumbrados y pues que bueno, que si no le funcionó pues de malas, no? Debería pensarlo hacer mejor o no sé*”, de ce qui précède, il en ressort le manque de compréhension de la part des PC qui, au lieu de parler avec l'ES et de l'aider à trouver une solution, critique le travail fait par l'étudiant. Dans le cas du participant E3:

Yo pienso que mis asesores fueron bien pero sí pienso que falta mucha más comprensión por parte de los profesores hacia los estudiantes, no tanta rigidez de la OPE, no tanta imposición, no tanto que usted tiene que hacer esto, esto y esto y nunca le preguntan ni le explican por qué.

En el anterior fragmento E3 reconoce que en su caso el acompañamiento recibido fue el adecuado pero hace también un recuento de algunos aspectos que deberían ser tomados en cuenta por los asesores para mejorar el acompañamiento brindado por ellos.

Como se dijo al inicio de este capítulo, el asesor OPE debe ser un guía que oriente al EE en su proceso OPE; sin embargo, no todo el tiempo fue así. Se presentaron algunos casos donde el asesor era visto más como un supervisor que como un guía como lo expresa el participante E3 al decir: “El asesor o asesora interrumpía la clase, que iba y preguntaba en qué parte del plan de curso va, que tenía que ser súper estricto, que regañaba incluso al mismo docente delante de los estudiantes”. Además este comentario nos lleva a otro aspecto que queremos analizar y es el sentimiento experimentado por algunos de los participantes de esta muestra quienes expresaron que en reiteradas ocasiones sintieron que el asesor o asesora sólo criticaba y no cumplía su función de ayudar y guiar en el proceso, e incluso se habló de falta de compromiso y de responsabilidad por parte de algunos asesores, como se refleja en el caso de la participante E1: “Pero listo es fácil decir cómo no vas hacer eso entonces enséñeme cómo manejarlo, dígame qué teoría o qué puedo hacer, qué metodología aplico o bueno... ¿qué hago? Porque yo no sé hacerlo”. En el caso de la falta de compromiso y responsabilidad por parte de los asesores, se presentó una situación en particular con la participante E1 en la segunda etapa de la OPE, la cual es expresada en el siguiente comentario: “Dicen yo les voy a mandar algo esta noche y pueden pasar veinte noches y no te envían eso que te iba ayudar, eso que tú necesitas, entonces yo diría que mala” (acompañamiento).

*Yo pienso que mis asesores fueron bien pero sí pienso que falta mucha más comprensión por parte de los profesores hacia los estudiantes, no tanta rigidez de la OPE, no tanta imposición, no tanto que usted tiene que hacer esto, esto y esto y nunca le preguntan ni le explican por qué.*

Dans le fragment précédent, E3 reconnaît que l'accompagnement dans son cas est approprié, mais il fait un bilan de certains aspects qui devraient être pris en compte par les PC pour améliorer l'accompagnement qu'ils font.

Comme cela a déjà été dit au début de ce chapitre, le PC doit être un guide qui oriente l'ES dans son processus OPE; cependant, cela n'a toujours pas été le cas. On a constaté des cas dans lesquels le PC a été perçu plus comme un superviseur que comme un guide, comme l'a été mentionné le participant E3: “El asesor o asesora interrumpía la clase, que iba y preguntaba en qué parte del plan de curso va, que tenía que ser súper estricto, que regañaba incluso al mismo docente delante de los estudiantes”. Par ailleurs, ce commentaire nous amène à un autre aspect que l'on veut analyser, il s'agit du sentiment éprouvé par certains participants de cette étude qui ont souvent exprimé qu'ils avaient perçu que le PC critiquait sans cesse et ne remplissait pas sa fonction d'aide et de guide dans le processus. Le manque d'engagement et de responsabilité de la part de certains PC apparaît dans le cas de la participante E1: “Pero listo es fácil decir cómo no vas hacer eso entonces enséñeme cómo manejarlo, dígame qué teoría o qué puedo hacer, qué metodología aplico o bueno... ¿qué hago? Porque yo no sé hacerlo”. Dans le cas du manque d'engagement et de responsabilité de la part des PC, s'est présentée une situation particulière avec la participante E1 dans la deuxième phase de l'OPE, ce qu'on peut voir dans les commentaires comme: “Dicen yo les voy a mandar algo esta noche y pueden pasar veinte noches y no te envían eso que te iba a ayudar, eso que tú necesitas, entonces yo diría que mala” (acompañamiento).



Otro aspecto a analizar es el poco acompañamiento refiriéndose en particular a las visitas durante las horas de clase en las instituciones educativas, agravada esta situación por los juicios que los PA hacían en el poco tiempo que presenciaban la clase, en cuestiones como la disciplina y en general del trabajo desarrollado por el EE. Ejemplo de lo primero es el comentario hecho por el participante E2: “El problema es que no se realiza un acompañamiento de una manera permanentemente sino que el profesor va cinco o diez minutos”, y como ejemplo de lo segundo tenemos lo expresado por la participante E1:

Los asesores les falta más acompañamiento y no juzgar todas las clases por veinte minutos que estén, no juzgar todo el semestre de la práctica porque han ido dos veces y entonces se han encontrado con la indisciplina y con cosas que no siempre han sido así.

De estos comentarios se puede deducir que en el caso de estos participantes el tiempo dedicado para la observación de clases es muy limitado e insuficiente para poder evaluar ya sea la preparación de la clase, el manejo del grupo y en general el desempeño del EE.

Por otro lado, uno de los factores que mayor molestia generó en algunos participantes fue la imposición de condiciones por parte de algunos asesores, obligándolos en ocasiones a realizar actividades o incluir temas que ellos no tenían contemplado abordar y que otras veces representaron para éstos una violación a la autonomía que ellos como profesores deben tener. El caso más significativo en este sentido fue el vivido por el participante E2 quien afirmó: “La verdad no considero que haya tenido *full* malos momentos, ni nada de eso sino que la experiencia más cansona de la OPE es que a mí me hayan obligado hacer algo que yo no quería hacer”, situación a la cual se refirió en los siguientes términos: “Me pareció re-pendejo que un asesor, se supone que estás en tu práctica

L'autre aspect à analyser est le manque d'accompagnement marquant en particulier les visites dans le cours dans les institutions éducatives, aggravé par les jugements que les PC faisaient dans le peu de temps passé dans la salle de classe, spécialement en ce qui concerne des aspects comme la discipline et des aspects généraux du travail développé par l'ES. Un exemple du premier énoncé est le commentaire du participant E2: “*El problema es que no se realiza un acompañamiento de una manera permanentemente sino que el profesor va cinco o diez minutos*”, et comme exemple du deuxième est le commentaire de la participante E1:

*Los asesores les falta más acompañamiento y no juzgar todas las clases por veinte minutos que estén, no juzgar todo el semestre de la práctica porque han ido dos veces y entonces se han encontrado con la indisciplina y con cosas que no siempre han sido así.*

De ces affirmations on peut déduire que dans le cas de ces participants le temps consacré à l'observation de cours est limité et insuffisant pour évaluer la préparation des cours, la gestion de groupe et en général la performance de l'ES.

D'autre part, l'un des facteurs qui a le plus gêné certains participants a été l'imposition de conditions de la part de certains PC. Ils se sont vus obligés quelques fois de faire des activités ou d'inclure des thèmes qu'ils n'avaient même pas envisagés et d'autres fois ces actions ont représenté, pour les ES, un viol de l'autonomie que les ES doivent avoir. Le cas, le plus significatif dans ce domaine est celui vécu par le participant E2 qui a mentionné: “*La verdad no considero que haya tenido full malos momentos, ni nada de eso sino que la experiencia más cansona de la OPE es que a mí me hayan obligado a hacer algo que yo no quería hacer*”, situation qu'il a rappelé comme suit: “*Me pareció re-pendejo que un asesor, se supone que estás en tu práctica venga y te*

venga y te obligue a hacer las maricadas que a él le gustan". Estas situaciones generan inconformismo y cierto malestar en los EE y tienen consecuencias, por ejemplo, en la relación con el asesor, lo que se refleja en lo expresado por el participante E2: "Yo tengo más confianza en contarle mucho más al profesor del colegio de la institución que al asesor mismo", demostrando que la comunicación entre el EE y el asesor OPE está interrumpida, lo que terminará afectando la experiencia como tal. Por otro lado, de este acompañamiento inadecuado se desprenden también consecuencias que afectan directamente al EE creando en él/ella un sentimiento de inseguridad sobre su trabajo y sus conocimientos, un sentimiento de duda por no saber si lo que está haciendo es lo adecuado, y todo esto al final produce un malestar e indisposición para orientar las clases y hacer frente a la experiencia, afectando su trabajo y el resultado del mismo, como lo veremos en lo expresado por el mismo participante. Algunas de las expresiones que sostienen lo que se dijo previamente son las hechas por el participante E2: "La verdad el hecho de que te venga y se te meta un asesor a decir qué es lo que tenés que hacer, te empieza crear algo de inseguridad a vos" y:

Pero es que si vos planteas tu clase y vienen y te la cambian de un día para otro, vos vas a una clase con descontento, vos vas a una clase como que mmm y claro eso empieza a afectar el trabajo de uno y empieza a afectar el resultado de la misma clase.

Todos estos ejemplos de situaciones vividas por algunos de los participantes de este estudio demuestran que a veces el trabajo realizado por algunos asesores no fue el esperado para este proceso como lo señala la participante E1 al indicar: "Mala (la experiencia OPE) porque la mayor parte ha sido mala por los asesores" y por lo expresado por la participante E5: "Hay asesores que en lugar de ayudarlo a uno, a motivarlo o algo así, es como que le ponen más cosas, más trabajo, más peros

*oblige a hacer las maricadas que a él le gustan". Ces situations créent un certain malaise chez les ES en ayant des conséquences, par exemple dans la relation avec le PC et on peut le démontrer avec cette phrase du participant E2: "Yo tengo más confianza en contarle mucho más al profesor del colegio de la institución que al asesor mismo", où l'on voit que la communication entre l'ES et le PC disparaît, ce qui affecte l'expérience. D'autre part, à cause de cet accompagnement inapproprié, apparaissent des conséquences qui affectent directement l'ES, en créant chez lui un sentiment d'insécurité dans –son travail et ses connaissances, un sentiment de doute du fait de ne pas savoir si sa performance est correcte ou incorrecte, ce qui crée un malaise au moment de faire le cours, de faire face à l'expérience, cela–affectant son travail et le résultat de cette expérience. Les commentaires faits par le participant E2 appuient ce qui précède: "La verdad el hecho de que te venga y se te meta un asesor a decir qué es lo que tenés que hacer, te empieza crear algo de inseguridad a vos" et :*

*Pero es que si vos planteas tu clase y vienen y te la cambian de un día para otro, vos vas a una clase con descontento, vos vas a una clase como que mmm y claro eso empieza a afectar el trabajo de uno y empieza a afectar el resultado de la misma clase.*

Tous ces exemples de situations vécues par certains participants de cette étude de recherche, démontrent que quelquefois le travail fait par certains PC n'a pas été celui escompté pour ce processus comme la participante E1 lorsqu'elle dit: "Mala porque la mayor parte ha sido mala por los asesores" et la participante E5: "Hay asesores que en lugar de ayudarlo a uno, a motivarlo o algo así, es como que le ponen más cosas, más trabajo, mas peros al asunto". Pour parler de cette partie de

al asunto”. Para abordar esta parte concerniente al acompañamiento inadecuado de algunos PA, se hablará de dos aspectos; el primero, relacionado con lo que algunos participantes de este estudio consideran una sobrecarga de trabajo impuesta por algunos asesores, y el segundo sobre las asesorías mismas dadas por ellos. En cuanto al primer aspecto, el sentir que algunos asesores “sobrecargan” a los EE de trabajo tiene que ver con que los EE piensan que durante los últimos semestres de la carrera se acumula mucho trabajo, puesto que además de las materias propias del programa como tal, está el trabajo de grado y desde luego la PP OPE, a todo esto se suma el trabajo que algunos asesores asignan a ciertos estudiantes y en el caso de las asesorías, éstas al final se convierten en una clase más como lo expresa la participante E5: “Con xxx específicamente uno va a clase y no a asesoría”. Aquí se refleja una incomodidad por todo el trabajo de la asesoría o clase como ella misma la llama y donde además se visualiza la obligatoriedad en la asistencia a las asesorías, aspecto que se tratará a continuación. En segundo lugar, en cuanto a las asesorías, lo primero que se observa es una inconformidad con el tinte de obligatoriedad que éstas tienen, cuando algunos participantes consideran que deberían ser a pedido del mismo EE si éste lo considera necesario, ya que se piensa que las asesorías están diseñadas como un espacio para hablar y reflexionar sobre los problemas o inconvenientes que se tengan en el desarrollo de la OPE pero si no se presenta ningún inconveniente, no tiene sentido asistir a una asesoría, como lo manifiesta la participante E4:

Es que asesoría como tal no me parece, pero sí como el momento de reunirse y hablarlo ya, pues eso no le quita nada a nadie, pero obviamente no en términos de asesoría porque la asesoría es algo que uno la necesita, no es obligatoria.

Ahora bien como la participante E4 lo expresó: “No es el hecho de que le den a uno todos los elementos, pero si pueden como que

l'accompagnement inapproprié de certains PC, on parlera de deux domaines importants; le premier concerne une surcharge de travail imposée par certains PC et le deuxième les soutiens scolaires donnés par eux. En ce qui concerne le premier aspect, le sentiment que certains PC “surchargent” les ES de travail affecte les ES qui croient qu'à la fin du programme il y a beaucoup de travail, en plus des matières du programme qu'ils doivent étudier, le travail de fin d'études et l'OPE. De plus, certains PC donnent des devoirs à certains étudiants et dans le cas des soutiens scolaires, ils deviennent un cours normal, comme la participante E5 dit: “*Con xxx específicamente uno va a clase y no a asesoría*”. Cette phrase traduit un mécontentement occasionné par tout le travail de soutien scolaire ou de cours comme elle-même l'appelle. On se rend compte de l'obligation d'assistance, un aspect qu'on abordera après. Deuxièmement, on parlera des soutiens scolaires; il y a un mécontentement quant au caractère obligatoire d'ils, quand les participants de ce travail considèrent qu'ils doivent être à la demande de l'ES lui-même s'il en exprime le besoin, car ils pensent qu'elles sont conçues pour être un espace où l'on parle, écoute et réfléchit sur les problèmes ou les inconvénients rencontrés dans le développement de l'OPE, mais si on n'a pas de problème, alors il n'est pas nécessaire d'assister aux soutiens scolaires, comme la participante E4 l'exprime:

*Es que asesoría como tal no me parece, pero sí como el momento de reunirse y hablarlo ya, pues eso no le quita nada a nadie, pero obviamente no en términos de asesoría porque la asesoría es algo que uno la necesita, no es obligatoria.*

Comme la participante E4 a dit: “*No es el hecho de que le den a uno todos los elementos, pero si pueden como que mira este es el*

mira este es el camino, deberías irte por el lado de acá, y ya uno empezar a que puede valerse digamos”. La función de los asesores no es y no se puede pretender que así sea, solucionar todas las dificultades que el EE tenga durante el desarrollo de su OPE, basta con que haya un acompañamiento donde el asesor se convierta en un aliado del EE y que esté disponible a escucharlo, orientarlo y corregirlo cuando sea necesario. En este sentido, algunos asesores tuvieron éxito, contribuyendo enorme y positivamente para que la experiencia en la OPE fuera más “llevadera” y se acercara a lo que se pretende que sea, una experiencia de enriquecimiento y aprendizaje para los EE. En primer lugar tenemos el comentario hecho por la participante E1 donde habla de la importancia y utilidad en muchos casos de las sugerencias hechas por los asesores, que incluso puso en práctica y le funcionaron:

*Sí me hacen sugerencias mira de pronto podrías esteee, este tema que vas a manejar podrías manejarlo de pronto en grupo o hacer este juego, entonces eso es como una sugerencia y bueno una la toma y para qué a uno esas sugerencias a uno le sirven.*

Otro comentario positivo en este aspecto es el hecho por la participante E4:

*xxx no era la perfección pero pues al menos pienso que era de alguna manera útil, que uno se reuniera y hablara después de la clase algo servía y era diferente, pero pues igual yo no pedía mucho acompañamiento porque igual era inglés.*

De lo cual se percibe que también el acompañamiento fue el justo y necesario y que sin duda ayudó mucho en el desarrollo de su práctica OPE. Para terminar esta parte es necesario aclarar que debido a que la PP OPE se desarrolla en dos etapas y con un asesor diferente, el acompañamiento percibido por

*camino, deberías irte por el lado de acá, y ya uno empezar a que puede valerse digamos”. La fonction des PC n'est pas et ne doit pas être celle de donner tous les outils ou résoudre toutes les difficultés et problèmes que l'ES a pendant le développement de son OPE. il suffit que le PC devienne un allié de l'ES et qu'il soit à l'écoute pour le guider et le corriger quand il est nécessaire. A cet égard, certains PC ont réussi et ont contribué considérablement à la réussite de l'expérience OPE et de cette manière à ce qu'elle soit plus “supportable”, et devienne une expérience d'enrichissement et d'apprentissage pour les ES. Dans son commentaire la participante E1 parle de l'importance et de l'utilité dans de nombreux cas des suggestions faites par les PC qu'elle a mis en œuvre et qui ont marché:*

*Sí me hacen sugerencias mira de pronto podrías esteee, este tema que vas a manejar podrías manejarlo de pronto en grupo o hacer este juego, entonces eso es como una sugerencia y bueno una la toma y para qué a uno esas sugerencias a uno le sirven.*

Un autre commentaire positif dans ce domaine est le suivant fait par la participante E4:

*xxx no era la perfección pero pues al menos pienso que era de alguna manera útil, que uno se reuniera y hablara después de la clase algo servía y era diferente, pero pues igual yo no pedía mucho acompañamiento porque igual era inglés.*

Il apparaît là que l'accompagnement a été opportun et nécessaire et qu'il a beaucoup aidé au développement de son OPE. Pour finir cette partie de l'analyse il est nécessaire de remarquer que du fait que l'OPE se déroule en deux phases, chacune avec un conseil différent, la perception de chaque participant n'a pas été

cada participante fue diferente en las dos etapas, pasando en ocasiones de sentirse respaldado totalmente por el asesor en la primera a sentirse en el total abandono en la segunda o viceversa; o en otros casos en los que el sentimiento fue el mismo en las dos etapas.

#### 10.3.4 Formación dada por el Programa

En este eje de análisis uno de los elementos más importantes es el sentimiento que experimentaron algunos de los participantes de no sentirse preparados para afrontar la OPE, sentimiento que desembocó en otros tales como inseguridad tanto a la hora de impartir las clases como de manejar la disciplina dentro del grupo. Es importante resaltar lo expresado por algunos participantes de este estudio quienes consideran que hizo falta una etapa previa al comienzo de la OPE en donde se diera a conocer ciertas características ligadas al contexto y en general a la práctica con el objetivo de haber llegado a ese momento con una idea más clara de lo que se iban a encontrar, como se puede establecer en lo dicho por el participante E3:

*Digámoslo así entonces si uno estuviera preparado, o bueno no preparado porque no vamos a saber cómo van a ser la cosas, pero si tuviéramos una idea de cómo puede ser el manejo de grupo, de cómo es importante que puedas controlar a los niños y que no todos se paren a darte quejas al mismo tiempo si uno viera todo ese cúmulo de cuestiones e hiciera la práctica al final, yo creo que sería ideal ¿sí?.*

Otro elemento de gran importancia y que está estrechamente ligado a la falta de esa etapa previa al comienzo de la OPE y que es de total responsabilidad de las materias del área de pedagogía del programa, es la insistencia en la poca observación realizada en los semestres previos al inicio de la PP y que sin duda habría sido de gran ayuda a la hora de hacerse una idea de lo que más adelante se encontrarían los EE, este sentimiento se ve reflejado en el

la même dans les deux phases, on peut se sentir appuyé ou abandonné selon le cas. Dans d'autres le sentiment a été le même pendant toute l'année.

#### 10.3.4 Formation donnée par le Programme

Dans cet axe d'analyse, l'un des éléments les plus importants est le sentiment de certains participants de ne pas se sentir prêt pour faire face à l'OPE. Un sentiment devenu insécurité au moment du cours et de gérer l'indiscipline en classe. Il est important de remarquer les déclarations faites par certains participants de cette étude, ceux qui pensent qu'une phase préalable au début de l'OPE aurait été nécessaire, dans laquelle ils auraient pu connaître certaines caractéristiques liées au contexte et en général à L'OPE, avec l'objectif d'arriver à ce moment avec une idée plus claire de ce qu'ils allaient trouver, comme il est établi grâce au participant E3:

*Digámoslo así entonces si uno estuviera preparado, o bueno no preparado porque no vamos a saber cómo van a ser la cosas, pero si tuviéramos una idea de cómo puede ser el manejo de grupo, de cómo es importante que puedas controlar a los niños y que no todos se paren a darte quejas al mismo tiempo si uno viera todo ese cúmulo de cuestiones e hiciera la práctica al final, yo creo que sería ideal ¿sí?.*

Un Autre élément très important au manque de phase préalable au début de l'OPE et qui est de la pleine responsabilité des cours de pédagogie du programme, est l'insistance dans le manque d'observation faite dans les semestres préalables au début de l'OPE qui aurait été une aide précieuse pour les ES au moment de se faire une idée de ce qui les attend. On peut voir ce sentiment dans le commentaire suivant de la participante E1: "Nosotros ¿realmente qué

comentario de la participante E1: “Nosotros ¿realmente qué hicimos? Por ejemplo esa vez que nos llevaron a ese colegio cerca al terminal ahí la verdad... vimos fue los cortes de cabello que tenían los chicos”, se infiere cómo claramente no sólo no hubo la suficiente observación de clases sino que además la poca que se llevó a cabo, no se hizo de manera adecuada.

Otro elemento importante que influye en el hecho de no sentirse preparado tiene que ver con las materias pertenecientes al área de pedagogía, a saber: psicología del desarrollo, sociedad y educación, psicoanálisis, pedagogía de las lenguas y producción de materiales, seminario de pedagogía I y II; y orientación del proceso educativo (OPE) I y II como se expresa en el PEP del programa y su aporte en la preparación para hacer frente a la PP. En cuanto a este aspecto encontramos lo expresado por la participante E4: “Yo vi producción de materiales y pues tal vez no aprendí ni hacer... (E1 dice: ni un barco de papel) exactamente, ¿si?”, lo cual nos lleva a otro aspecto abordado en este sentido y es que algunos participantes consideraban que estas materias se enfocaron en gran medida a la parte teórica, dejando de lado lo que algunos de ellos consideran mucho más importante, la parte práctica; como se evidencia en lo exteriorizado por la participante E5: “Pues en ese caso me parece que eso sólo quedó en la teoría” y por el participante E3:

He pensado que a uno le queda faltando mucho y de que por ejemplo en las materias de pedagogía o producción de materiales, se trató mucha teoría, yo pienso que fue algo muy general, que en verdad son bases muy generales pero lo que yo realmente pienso, es que hubiera sido más útil cosas muy concretas, herramientas muy concretas.

Además se refleja una clara postura hacia una formación mucho más específica y aplicable al contexto en el que se desarrolla la práctica; en el caso de este participante quien

*hicimos? Por ejemplo esa vez que nos llevaron a ese colegio cerca al terminal ahí la verdad... vimos fue los cortes de cabello que tenían los chicos”*; il ressort clairement qu’il n’y a pas eu suffisamment d’observation de cours mais aussi que le peu qui est fait n’est pas approprié.

Un Autre élément important qui influe sur le fait de ne pas se sentir prêt concerne les cours appartenant au domaine de la pédagogie: psychologie du développement, société et éducation, psychanalyse, pédagogie des langues et production de matériels, séminaire de pédagogie I et II et orientation du processus éducatif (OPE) I et II comme l’indique le PEP du programme et leur contribution à la préparation pour faire face à l’OPE. Ce qu’a dit la participante E4 concerne cet aspect: “*Yo vi producción de materiales y pues tal vez no aprendí ni hacer... (La participante E1 dice: ni un barco de papel) exactamente, ¿si?*”, ce qui nous amène à un autre aspect abordé dans ce sens. Certains participants considéraient que ces cours avaient porté sur la partie théorique, laissant de côté des choses très importantes, la partie pratique, comme en témoignent la participante E5: “*Pues en ese caso me parece que eso sólo quedó en la teoría*” et le participant E3:

*He pensado que a uno le queda faltando mucho y de que por ejemplo en las materias de pedagogía o producción de materiales, se trató mucha teoría, yo pienso que fue algo muy general, que en verdad son bases muy generales pero lo que yo realmente pienso, es que hubiera sido más útil cosas muy concretas, herramientas muy concretas.*

De plus, on adopte une position vers la formation plus spécifique et applicable au contexte dans lequel se développe l’OPE; avec ce que la participant affirme: “*En las*

luego afirma: “En las (asignaturas) que tiene que ver relacionado con teoría, siento que eso queda como bueno ya hicimos o la hizo o se escuchó la charla y ya murió, entonces me parece que eso no tiene tanta trascendencia”, se entiende claramente que la ausencia de la parte práctica en los contenidos abordados en estas materias termina siendo un elemento que las torna estériles y sin mayor efecto para el estudiante.

Ahora bien, la idea de esta parte del análisis es comprender el porqué de ese sentimiento de no estar preparado para afrontar la experiencia en la OPE expresado por algunos participantes de esta muestra. En ese sentido, es importante destacar un desconocimiento del modelo pedagógico que se maneja al interior del PLLMI-F y su PP por parte de algunos estudiantes, la orientación del proceso educativo OPE. El modelo pedagógico privilegiado por el programa es el modelo reflexivo el cual busca que el aprendiz a pesar de haber recibido vastos conocimientos para hacer frente a las dificultades que se le puedan presentar desempeñando su labor, esté en la capacidad de aprender a solucionarlas también con conocimientos adquiridos en su propio proceso; en pocas palabras que el aprendiz aprenda de y en su propia experiencia; sin embargo, como se ve reflejado en la siguiente enunciación de la participante E5: “La práctica es como pues eso poner en práctica toda la teoría que que durante varios semestres se ha trabajado... y como ya utilizar esas herramientas en el campo”, la concepción de modelo pedagógico que se tiene es de un modelo de ciencia aplicada donde primeramente todos los conocimientos y las teorías son dadas al aprendiz para su posterior aplicación en el campo, en resumidas cuentas que lo que se debe dar es un manual de instrucciones a seguir para solucionar todas las dificultades que se presenten en la práctica.

En cuanto al modelo reflexivo, dentro de éste hay una herramienta importante como medio para reflexionar sobre el proceso de formación a lo largo de todo el programa y especialmente durante la OPE, el cual es el diario de experiencias (DE). La concepción que

(asignaturas) *que tiene que ver relacionado con teoría, siento que eso queda como bueno ya hicimos o la hizo o se escuchó la charla y ya murió, entonces me parece que eso no tiene tanta trascendencia*”, on comprend que l'absence de la partie pratique dans les contenus abordés dans les cours, les rend stériles et sans effet pour l'étudiant.

Toutefois, l'idée de cette partie de l'analyse consiste à comprendre la raison de ce sentiment de ne pas être préparé pour affronter l'expérience de l'OPE décrite par certains participants de cet échantillon. À cet égard, il est important de souligner une méconnaissance du modèle pédagogique en vigueur à l'intérieur du PLLMA-F et qui régit leur OPE par certains étudiants. Le modèle pédagogique privilégié par le programme est le modèle réflexif qui cherche à ce que le stagiaire bien qu'ayant reçu de vastes connaissances pour faire face aux difficultés qui peuvent surgir dans son travail, soit dans la capacité d'apprendre à les résoudre avec les connaissances aussi acquises dans leur travail; autrement dit, le stagiaire apprend de sa propre expérience, même si, comme il est reflété dans la déclaration suivante de la participante E5, “*La práctica es como pues eso poner en práctica toda la teoría que que durante varios semestres se ha trabajado... y como ya utilizar esas herramientas en el campo*”. La conception du modèle pédagogique que les ES ont, est qu'il s'agit d'un modèle de science appliquée où toutes les connaissances et les théories sont d'abord données au stagiaire pour leur mise en application ultérieure sur le terrain. En un mot, ce qu'on devrait donner c'est un manuel d'instructions pour résoudre toutes les difficultés qui se posent à l'ES.

En ce qui concerne le modèle réflexif, il y a un outil important pour réfléchir au processus de formation tout au long du programme et en particulier au cours de l'OPE, qui est le journal d'expérience (JE). La conception que certains ES en ont, est qu'il est considéré comme une

algunos de los EE tienen de éste es que se considera como un requisito o como una simple tarea más que debe ser entregada al PA, como lo expresan los participantes E3 y E1 respectivamente: “Era requisito en esta experiencia” y “Yo siempre hice las reflexiones porque fue un requisito tanto en el primer semestre como en este segundo de OPE”. Por otro lado, refiriéndonos al hecho de que el DE debe ser entregado al PA para ser revisado y en algunas ocasiones calificado, es algo que causa cierta molestia en los EE, como lo expresa la participante E1:

Pero yo digo pues que personalmente a mí me parece una bobada porque pues esa reflexión es mía y para mí, a él qué le importa, digamos si a mí me fue mal ya después de la clase, pues él que puede hacer? ya qué, o sea ya, ya no.

Ahora en cuanto al hecho de que sea calificado, todos los participantes están de acuerdo en que es inconcebible que se haga como lo expresa el participante E3: “El profesor les diga ‘no es que usted tiene que volver a reescribir esa parte’ o ‘usted está haciendo mal su reflexión’”. Por otro lado, hay quienes consideran el DE importante como medio de reflexión sobre su proceso de formación, como el participante E3 quien afirma:

Yo pienso que es importante esto llevar un registro de mi propio proceso que sea algo muy personal y que no sea algo que uno tenga que mostrarlo y más bien que sea de iniciativa propia, cuando uno quiera registrar su experiencia propia.

De lo cual se infiere que si el DE es llevado de manera voluntaria sería mucho más significativo para el EE porque el EE se sentiría más libre para registrar su sentir.

Ahora es el momento de visualizar uno de los factores desencadenantes del sentimiento de no sentirse preparado para hacer frente a la

condition ou un simple travail de plus qui doit être remis au PC, comme les participants E3 et E1 l'ont exprimé respectivement: “*Era requisito en esta experiencia*” et “*Yo siempre hice las reflexiones porque fue un requisito tanto en el primer semestre como en este segundo de OPE*”. D'autre côté, en faisant référence au fait que le JE doit être donné au PC pour être révisé et qualifié dans certains cas, c'est une cause de malaise pour les ES, comme la participante E1 l'exprime:

*Pero yo digo pues que personalmente a mí me parece una bobada porque pues esa reflexión es mía y para mí, a él qué le importa, digamos si a mí me fue mal ya después de la clase, pues él que puede hacer? ya qué, o sea ya, ya no.*

Maintenant, en ce qui concerne le fait qu'il soit noté, tous les participants sont d'accord pour dire que c'est inconcevable. Le participant E3 ainsi l'exprime: “*El profesor les diga ‘no es que usted tiene que volver a reescribir esa parte’ o ‘usted está haciendo mal su reflexión’*”. D'autre part, il y a ceux qui considèrent le JE important—comme moyen de réflexion sur leur processus de formation, comme le participant E3 qui affirme:

*Yo pienso que es importante esto llevar un registro de mi propio proceso que sea algo muy personal y que no sea algo que uno tenga que mostrarlo y más bien que sea de iniciativa propia, cuando uno quiera registrar su experiencia propia.*

D'où il ressort que ce serait beaucoup plus significatif pour l'ES si le JE était fait de façon volontaire parce que l'ES se sentirait plus libre d'y exprimer son sentir.

Voyons maintenant l'un des facteurs déclencheurs du sentiment de manque de préparation pour faire face à l'OPE. En tenant



OPE. Teniendo en cuenta todo lo anterior se puede afirmar que este sentimiento tiene como base una distorsión de la comunicación entre el programa y los estudiantes, ya que hay desconocimiento por parte de los estudiantes del modelo pedagógico que se maneja al interior del mismo y en especial durante la OPE, lo que se refleja en que durante el proceso de formación, los estudiantes esperan del programa que les sean dadas todas las herramientas para enfrentar el proceso OPE y el programa no lo hace porque en definitiva esa no es su intención. Lo que nos lleva a plantear que gran parte de este problema se solucionaría si desde el inicio del periodo de estudios los estudiantes supieran cual es el modelo pedagógico que prima en el programa, evitando contradicciones y ciertas diferencias como las que se evidenciaron.

### 10.3.5 Relación con las instituciones educativas

En este aspecto las sensaciones experimentadas por gran parte de los participantes de este estudio fueron muy positivas, donde se resalta el apoyo, el acompañamiento constante y la disposición de los profesores de las instituciones educativas para colaborar a los EE en todo lo que necesitaran, ya fuera en recursos o en manejo del salón de clases como lo expresa el participante E2: “La profesora si estuvo muy pendiente de colaborarme con materiales y todo eso y lo mismo para la disciplina, un acompañamiento total para la disciplina en mi clase”. Lo que representó una gran ayuda para el EE tratándose de un asunto tan delicado, que como ya se ha demostrado fue una preocupación de los EE dadas las características de la población. En definitiva el apoyo recibido por parte de los profesores de las instituciones fue positivo y sin duda fue un aspecto que hizo más “llevadera” la experiencia en la práctica OPE.

En segundo lugar es relevante señalar el grado de autonomía que los EE tuvieron para el desarrollo de sus clases en la OPE, y si bien la

compte de ce qui précède, on peut dire que ce sentiment a comme base une distorsion de la communication entre le programme et les étudiants, puisqu'il y a méconnaissance de la part de ces derniers du modèle pédagogique qui régit à l'intérieur du même et surtout au cours de l'OPE. Ce qui fait que les étudiants attendent, au cours de ce processus OPE, que le programme leur donne tous les outils nécessaires pour affronter le processus OPE, ce qu'il ne fait pas parce qu'en fin de compte, ce n'est pas son intention. Ce qui nous amène à considérer qu'une grande partie de ce problème serait résolue si dès le début de la période d'études les étudiants savaient quel est le modèle pédagogique en vigueur dans le programme, évitant ainsi contradictions et certaines différences comme celles qui ont été montrées.

### 10.3.5 Relation avec les Institutions Éducatives

À cet égard les sensations perçues par une grande partie des participants de cette étude ont été très positives. Ils soulignent l'appui, l'accompagnement constant, la disposition des professeurs des institutions éducatives et leur collaboration dans tout ce dont ils avaient besoin, soit en termes de ressources ou de la discipline comme l'exprime le participant E2: “La profesora sí estuvo muy pendiente de colaborarme con materiales y todo eso y lo mismo para la disciplina, un acompañamiento total para la disciplina en mi clase”. Ce qui a représenté une grande aide pour l'ES s'agissant d'une affaire si délicate, qui, comme il a déjà été démontré, était une préoccupation des ES étant données les caractéristiques de la population. En bref, l'appui reçu par les professeurs des institutions éducatives a été positif et a sans doute été un aspect qui a rendu plus “supportable” l'expérience dans l'OPE.

En deuxième lieu, il est important de noter le bas niveau d'autonomie que quelques ES ont eu pour le développement de leurs cours

mayoría de los participantes consideran que no tuvieron ningún inconveniente en este sentido, es importante mencionar el caso de la participante E1 quien experimentó situaciones no tan agradables en sus dos etapas OPE. En la primera como ella lo expresa: “Algo que me disgustó mucho en San Camilo de hecho me pasó dos veces en ambas, es que me pidieron cambiar las notas” y en la segunda etapa: “La profesora me dijo que por favor cambiara las notas, que le subiera más la nota, si yo les había puesto 3,5 que le pusiera 4 y algo”. De las anteriores situaciones se entiende que el EE no tuvo autonomía en cuanto a la evaluación de su propia materia, lo que sin duda generó en el EE un malestar y un interrogante sobre qué tan valorado es su trabajo en las instituciones educativas.

Un último elemento que vale la pena abordar en este eje de análisis y que está ligado al contexto de las instituciones educativas es la falta de recursos en las instituciones. El participante E2 dice: “Uno por más de que pedía esa sala de sistemas, pa' que!, era lo que tenían un poco de cajas con un poco de cables, todo equis<sup>9</sup>”, donde se refleja una clara queja sobre la falta de este tipo de recursos que son de gran importancia a la hora de enseñar una lengua extranjera. Sin embargo, en este sentido hay que aclarar que en muchos casos esta creencia de que no existían recursos en las instituciones obedeció a una falta de comunicación entre la institución educativa y los EE y el CPP, tal y como lo expresa la participante E4:

Yo pienso que los profesores deberían de haber hablado con los directores de curso del colegio y más bien como de alguna manera sí presentar más bien como con qué elementos cuenta uno, como qué cosas se puede hacer como para qué

dans l'OPE, tandis que la plupart des participants n'ont rencontré aucun inconvénient dans ce sens, il est nécessaire de mentionner le cas de la participante E1 qui a vécu des situations pas si agréables lors de ses deux étapes OPE. Dans la première, comme elle l'exprime: “*Algo que me disgustó mucho en San Camilo de hecho me pasó dos veces en ambas, es que me pidieron cambiar las notas*” et dans la deuxième étape: “*La profesora me dijo que por favor cambiara las notas, que le subiera más la nota, si yo les había puesto 3,5 que le pusiera 4 y algo*”. Avec des situations ci-dessus on comprend que l'ES n'a pas été autonome en ce qui concerne à l'évaluation de sa propre matière, ce qui sans doute a créé chez l'ES une gêne et un point d'interrogation sur la façon dont est apprécié son travail par les institutions éducatives.

Un dernier élément qu'il faut aborder dans cet axe d'analyse et qui est lié au contexte des institutions éducatives est le manque de ressources dans les institutions. Le participant E2 dit: “*Uno por más de que pedía esa sala de sistemas, pa' que!, era lo que tenían un poco de cajas con un poco de cables, todo equis<sup>10</sup>*”, d'où un mécontentement évident quant au manque de ce type de ressources qui sont de grande importance au moment d'enseigner une langue étrangère. Toutefois, dans ce sens, il faut préciser que l'idée reçue qu'il n'y a pas de ressources dans les institutions, s'explique souvent par un manque de communication entre l'institution éducative et les ES et le CSE, tel que l'exprime la participante E4:

*Yo pienso que los profesores deberían de haber hablado con los directores de curso del colegio y más bien como de alguna manera sí presentar más bien como con qué elementos cuenta uno, como qué cosas se puede hacer como para qué cosas se presta más el*

<sup>9</sup> Expresión utilizada particularmente por los jóvenes para mostrar su descontento frente a una situación o evento

<sup>9</sup> Expression utilisée particulièrement par les jeunes pour montrer leur mécontentement face à une situation ou événement

cosas se presta más el colegio más que como el caso de hablarnos sobre cómo se comportan los niños o algo así.

Ya que se presentó que en algunos casos los EE tenían recursos que hubieran podido aprovechar y explotar en el desarrollo de sus clases pero que en ese momento no tenían conocimiento de su existencia sino sólo hasta la finalización de la practica OPE cuando se dio el último informe en las instituciones educativas.

### 10.3.6 Idioma enseñado

Este eje de análisis es importante tenerlo en cuenta debido a que en este aspecto existen preferencias por un idioma, ya sea por simple gusto; y el simple hecho de enseñar el idioma que sea de la preferencia del EE puede incidir en que el EE se sienta muy cómodo o muy seguro a la hora de orientar las clases, lo que puede terminar representando una ventaja para el EE. Esto se manifiesta en lo expresado por las participantes E4 y E1 respectivamente: “Además de que era la primera etapa fue inglés entonces yo considero inglés como mi fuerte, si?” y:

A mí yo creo que la primera etapa que la hice en francés me gustó mucho, yo creo que para mí siempre ha sido mucho más fácil el francés, creo que me va mejor, me siento mejor e igual el grupo fue mejor que el último, entonces yo pienso que en mi caso todo se dio para que... me gustara más.

En segundo lugar, tenemos el caso contrario, como el que vivió la participante E4 quien no ocultó su molestia o incluso desagrado por la lengua francesa, tal y como se aprecia en los siguientes comentarios: “En cambio ahora es francés y como que... pues equis” “en el segundo semestre francés como que me hizo miserable” y “no sé, me parece como que lo

*colegio más que como el caso de hablarnos sobre cómo se comportan los niños o algo así.*

On a souligné que dans certain cas les ES avaient des ressources qu'ils auraient pu saisir et exploiter dans le développement de leurs cours, mais qu'ils n'avaient découvert leur existence qu'à la fin de l'OPE, au moment du rapport final dans les institutions éducatives.

### 10.3.6 Langue Enseignée

Il est important de tenir compte de cet axe d'analyse car il existe parfois une préférence pour une langue ou pour une autre. Le simple fait d'enseigner la langue qui est celle qu'on préfère peut faire que l'ES se sente très à l'aise ou très en sécurité quand il donne ses cours; ce qui peut finir par représenter une avantage pour l'ES. Ceci est montré dans les suivants commentaires manifestés par les participantes E4 et E1 respectivement: “Además de que era la primera etapa fue inglés entonces yo considero inglés como mi fuerte, si?” et:

*A mí yo creo que la primera etapa que la hice en francés me gustó mucho, yo creo que para mí siempre ha sido mucho más fácil el francés, creo que me va mejor, me siento mejor e igual el grupo fue mejor que el último, entonces yo pienso que en mi caso todo se dio para que... me gustara más.*

On a aussi le cas contraire, vécu par la participante E4 qui n'a pas caché sa gêne ou son dégoût pour la langue française, comme on apprécie dans les commentaires suivants: “En cambio ahora es francés y como que... pues equis” “en el segundo semestre francés como que me hizo miserable” y “no sé, me parece como que lo peor”, ce qui probablement s'est

peor”, lo que probablemente se vio reflejado en su desempeño y en su motivación para preparar y orientar las clases durante su práctica OPE, mostrando una clara falta de interés al momento de realizar su trabajo en la institución educativa.

Por otro lado tenemos un sentimiento de curiosidad, experimentado por algunos de los participantes, por ser la primera vez que iban a enseñar francés y si bien al principio fue un poco confuso como lo expresa el participante E3: “Era un idioma diferente y yo me sentía muy extraño dando clases de francés me parecía algo rarísimo para mí”. En el caso del mismo participante E3 afirma que:

En este caso me produce satisfacción que fue la primera vez dando clase en francés pero como que si soy capaz de hacer esto y si esto me gustó y no sabía que lo sabía hacer y me iba tan bien, entonces un sentimiento de satisfacción.

De esta manera, podemos evidenciar cómo el hecho de desempeñarse ya sea en un idioma o en el otro termina influenciando la manera en que el EE hace frente a su PP, motivado ya sea por gustos o preferencias personales como los que se mencionaron anteriormente y que en definitiva marcan una clara diferencia en cómo se vive la experiencia y en el significado que ésta tiene al final para cada uno de ellos.

### 10.3.6 Vocación

Este eje de análisis llama la atención porque parece ser que es sólo hasta el momento de hacer la PP que los estudiantes se dan cuenta que el programa en el que cursan y el cual están a punto de culminar es una licenciatura con todo lo que esto implica, cuando es algo que se debería tener muy claro desde el mismo inicio del periodo de estudios. Es por eso que al momento de realizar el análisis se encontraron comentarios como los realizados por la participante E4: “Yo no es que tenga la vena de

vu reflété dans sa performance et sa motivation pour planifier et pour l'orientation de ses cours pendant son OPE, en montrant un clair manque d'intérêt au moment de réaliser son travail dans l'institution éducative.

D'un autre côté, on a un sentiment de curiosité, expérimenté par certains participants, parce que c'était la première fois qu'ils allaient enseigner le français, ce qu'au début a représenté de la confusion comme l'exprime le participant E3: “*Era un idioma diferente y yo me sentía muy extraño dando clases de francés me parecía algo rarísimo para mí*”. Mais après, cette perception du participant a changé:

*En este caso me produce satisfacción que fue la primera vez dando clase en francés pero como que si soy capaz de hacer esto y sí esto me gustó y no sabía que lo sabía hacer y me iba tan bien, entonces un sentimiento de satisfacción.*

De cette façon, on peut mettre en évidence comment le fait de se sentir capable que ce soit dans une langue ou dans l'autre finit par influencer la façon dont l'ES fait face à son SE, motivé soit par ses goûts ou ses préférences personnelles comme celles qui ont été mentionnées précédemment et qui en fin de compte font une claire différence quant à la manière dont on vit l'expérience et à la signification qu'elle a à la fin pour chacun d'entre eux.

### 10.3.6 Vocation

Cet axe d'analyse attire l'attention parce qu'il semble que ce n'est qu'au moment de faire le SE que les étudiants se rendent compte que le programme dans lequel ils sont inscrits et qu'ils sont sur le point de terminer est une licence, avec tout ce qui cela implique; alors, cela devrait être clair dès le même début de la période d'études, mais il n'est le pas. C'est ce qui explique certains commentaires comme ceux faits par la participante E4: “*Yo no es que tenga la vena de la pedagogía ahí para*

la pedagogía ahí para dárme las como de ahí de ser profesora o ser la mejor profesora” y:

Yo creo que para lo de la OPE hay que ser muy paciente y a pesar de que no me considero de que sea la más impaciente en el mundo, no llego a ese nivel de paciencia necesaria me cuesta mucho trabajo como ver tantos niños juntos.

Finalmente se presentó el caso de la participante E5 en el cual se podría afirmar que la práctica OPE dio un giro inesperado a su idea inicial de no dedicarse a la labor docente, al afirmar:

Pues en mi caso suena como gracioso pero en mi caso siempre he tenido claro que no quiero ser profesora toda mi vida, ehh pero el primer proceso OPE me gustó mucho y o sea me gustó mucho por los niños y todo eso y porque estaba en francés, me gustó mucho dar francés.

#### 10.4 Final de la OPE

Finalmente, llegamos al momento más importante de este análisis el cual trata de los sentimientos experimentados por los participantes luego de haber terminado su OPE. Como se planteó desde un inicio, el objetivo en esta parte del análisis es establecer cierto tipo de contraste entre los sentimientos e ideas que se tenían en las etapas anteriores y los presentes en este momento; aclarando que éstos últimos son el producto de la experiencia personal y están totalmente desligados de cualquier influencia.

Lo primero que llama la atención en esta parte es la permanencia de ciertos sentimientos como la obligación por asistir a la OPE y la imposición de condiciones. Como es el caso de la participante E1 quien afirma: “La verdad en la gran mayoría (de veces) yo asistí con un sentimiento de que tengo que ir porque sino voy a perder la OPE y tengo que repetirlo fue con

*dárme las como de ahí de ser profesora o ser la mejor profesora” et :*

*Yo creo que para lo de la OPE hay que ser muy paciente y a pesar de que no me considero de que sea la más impaciente en el mundo, no llego a ese nivel de paciencia necesaria me cuesta mucho trabajo como ver tantos niños juntos.*

Finalment, considérons le cas de la participante E5 pour qui on pourrait dire que la pratique OPE a pris un tournant inattendu par rapport à son idée initiale de ne pas se consacrer à l'enseignement:

*Pues en mi caso suena como gracioso pero en mi caso siempre he tenido claro que no quiero ser profesora toda mi vida, ehh pero el primer proceso OPE me gustó mucho y o sea me gustó mucho por los niños y todo eso y porque estaba en francés, me gustó mucho dar francés.*

#### 10.4 Fin de l'OPE

Finalment, on arrive au moment le plus important de cette analyse qui concerne les sentiments éprouvés par les participants après avoir terminé leur OPE. Comme on a indiqué dès le début, l'objectif de cette partie de l'analyse est d'établir une sorte de contraste entre les sentiments et les idées des étudiants avant et après leur stage enseignant; en précisant que ces derniers sont le produit de l'expérience personnelle et totalement affranchis de toute influence.

La première chose qui attire l'attention dans cette partie est la persistance de certains sentiments comme l'obligation d'assister à l'OPE et l'imposition de conditions. Comme c'est le cas de la participante E1 qui affirme: “La verdad en la gran mayoría (de veces) yo asistí con un sentimiento de que tengo que ir porque si no voy a perder la OPE y tengo que

ese sentimiento de que tengo que ir”, donde se evidencia que la OPE fue vista siempre como una obligación. En el caso del participante E3 quien realiza el siguiente comentario: “Hay un sentimiento como de enojo con la OPE, con los procesos, con las imposiciones, con todo”, se ve reflejado gran parte del sentir que fue muy recurrente durante todo el proceso; y es que las “imposiciones” a las que fueron sometidos estos estudiantes en particular tuvieron un gran efecto tanto en la manera de desempeñarse en la práctica OPE como de concebirla, tal y como lo muestra la participante E4 al decir: “Yo creo que de alguna forma tener un sentimiento de rencor para no ponerlo en términos de odio es natural cuando uno es obligado a hacer cosas que no le nacen”.

Este punto nos lleva a examinar la concepción final de la OPE que tuvieron algunos participantes, por ejemplo los participantes E3 y E4 afirman respectivamente: “En sí yo sí sentí que la OPE era como un espacio o sea como si estuvieran enseñándote a nadar pero tirándote allá y lanzándote y como que defiéndase como usted pueda” y “Es como que cuando uno quiere aprender a nadar, pues es como ilógico que alguien te tire de una patada a la piscina más honda si?”. Donde se evidencian otros sentimientos como de abandono, de desprotección a la hora de hacer frente a la práctica OPE; además donde llama poderosamente la atención las palabras utilizadas puesto que algunas hacen referencia a que la forma en que las cosas fueron llevadas a cabo no fue tal vez la más adecuada.

Por el contrario, hay algunos participantes que consideran que a pesar de todas las dificultades, el proceso representó un aprendizaje aunque aclaran que fue uno bastante doloroso; tal y como lo dice la participante E5:

Todo proceso de aprendizaje por el que uno pasa, todo duele; cada etapa de la vida, cada aprendizaje trae un sufrimiento digámoslo así, yo creo que esta OPE ha sido una etapa en la que hemos sufrido pero digamos que al final por lo menos en mi caso y

*repetirlo fue con ese sentimiento de que tengo que ir”, où l'on voit que l'OPE a toujours été vue comme une obligation. Dans le cas du participant E3 qui fait le commentaire suivant: “Hay un sentimiento como de enojo con la OPE, con los procesos, con las imposiciones, con todo”, on voit là reflété une grande partie du sentir très récurrent tout au long du processus; et que les “impositions” auxquelles ont été soumis ces étudiants en particulier ont eu un effet majeur sur leur façon d'effectuer l'OPE comme sur la conception qu'ils en ont comme le dit la participante E4: “Yo creo que de alguna forma tener un sentimiento de rencor para no ponerlo en términos de odio es natural cuando uno es obligado a hacer cosas que no le nacen”.*

Ce point nous amène à examiner la conception finale de la OPE de certains participants; par exemple les participants E3 et E4 disent respectivement: “En sí yo sí sentí que la OPE era como un espacio o sea como si estuvieran enseñándote a nadar pero tirándote allá y lanzándote y como que defiéndase como usted pueda” et “Es como que cuando uno quiere aprender a nadar, pues es como ilógico que alguien te tire de una patada a la piscina más honda si?”. On y voit d'autres sentiments comme l'abandon, l'absence de protection à l'heure de faire face à l'OPE; en outre, les mots utilisés attirent fortement l'attention car certains font référence au fait que, la façon dont les choses ont été effectuées, n'était pas la plus adéquate.

Au contraire, certains participants considèrent qu'en dépit de toutes les difficultés, le processus a représenté un apprentissage, même s'ils disent qu'il a été assez douloureux comme la participante E5:

*Todo proceso de aprendizaje por el que uno pasa, todo duele; cada etapa de la vida, cada aprendizaje trae un sufrimiento digámoslo así, yo creo que esta OPE ha sido una etapa en la que hemos sufrido pero digamos que al final por lo menos en mi caso y*

como escucho a mis compañeros uno se da cuenta de las cosas ya como son y de cómo uno podría trabajar pero igual tiene como un tinte amargo, ¿sí?

Hecho que también se puede interpretar como un posible acierto del programa al lograr que la EE reflexionara en y de su propia experiencia, como herramienta para la generación de conocimiento que le será útil en su futuro profesional.

A pesar de que el contexto, fue uno de los puntos más determinantes para esta experiencia, resulta curioso como los EE al final de su PP experimentaron sentimientos tales como nostalgia e incluso tristeza por terminar el ciclo en las escuelas. Uno de los ejemplos es el comentario realizado por la participante E1 quien dice: “Al final no pensé que me fuera sentir triste de dejarlos (a los niños), pero sí, me dio nostalgia de dejarlos a pesar de todo; pensé que iba ser muy feliz ese día pero no”. Tratando de buscar una explicación, nos encontramos con la expresión realizada por el participante E3: “En las ultimas clases donde ya me sentí a gusto y pude decir, sí como que puedo controlar el grupo y lo que están aprendiendo, sí les interesa la clase que es todo chévere y en este caso, eh...”, se percibe que este tipo de sentimientos se justifican en un mejoramiento del desempeño del EE y de sentirse más cómodo en el desarrollo de las clases; lo que demuestra también que el poco tiempo que dura la OPE es una limitante en el proceso ya que el EE se va sintiendo más a gusto al final, como lo expresa la participante E1: “En un principio para mí, como lo dije alguna vez fue muy traumático y al final fue donde les tome más afecto y pude como manejar el grupo de mejor manera incluso creo que las actividades me resultaron mejor”; sin embargo, queda la impresión de que es un poco tarde porque ya es la parte final de la experiencia en la OPE.

Por otro lado, todo lo contrario sucedió con la participante E4 para quien el hecho de terminar la OPE fue como ella misma lo expresa, motivo de alegría: “Sí obviamente yo

*como escucho a mis compañeros uno se da cuenta de las cosas ya como son y de cómo uno podría trabajar pero igual tiene como un tinte amargo, ¿sí?*

La réflexion de l'ES sur et durant son expérience exploitée comme un outil pour la génération de connaissances utiles pour son avenir professionnel doit également être considéré comme une possible réussite du programme.

Bien que le contexte ait été un des points les plus déterminants pour cette expérience, il est curieux de voir que les ES ont connu, à la fin de leur SE, des sentiments tels que la nostalgie de voire la tristesse de terminer ce cycle dans les écoles. Un exemple en est le commentaire fait par la participante E1 qui dit: “*Al final no pensé que me fuera sentir triste de dejarlos (a los niños), pero sí, me dio nostalgia de dejarlos a pesar de todo; pensé que iba ser muy feliz ese día pero no*”. En essayant de chercher une explication, on trouve l'expression du participant E3: “*En las ultimas clases donde ya me sentí a gusto y pude decir, sí como que puedo controlar el grupo y lo que están aprendiendo, sí les interesa la clase que es todo chévere y en este caso, eh...*”; on perçoit que ce type de sentiments est justifié par une amélioration de la performance de l'ES et de se sentir plus à l'aise dans le développement des cours, ce qui démontre aussi que le peu de temps que dure l'OPE est une restriction dans le processus car l'ES se sent plus à l'aise à la fin, comme l'exprime la participante E1: “*En un principio para mí, como lo dije alguna vez fue muy traumático y al final fue donde les tome más afecto y pude como manejar el grupo de mejor manera incluso creo que las actividades me resultaron mejor*”; toutefois, c'est un peu tard car cela correspond à la partie final de l'expérience dans l'OPE.

D'un autre côté, tout le contraire s'est passé avec la participante E4 pour qui le fait de terminer l'OPE a été comme elle le dit elle-même un motif de bonheur: “*Sí obviamente yo sí*

sí me siento aliviada ya, me siento aliviada de que se haya acabado, cuando uno tiene que pasar por un proceso que no te causa ningún tipo de gratificación el terminarlo te causa felicidad”, sentimiento que al final se ve reflejado claramente en su concepción y el significado que tuvo la OPE para ella.

Otro elemento que termina siendo importante en la construcción del significado de la experiencia en la OPE para los EE es el valor que se le dio al trabajo realizado por ellos en las diferentes instituciones educativas. En este sentido, algunos participantes como es el caso de la participante E1:

En la Nueva Esperanza siempre la directora del colegio eh nos daba, nos hacía que nos dieran refrigerio, incluso el último día nos invitó a un almuerzo, muy rico por cierto, y en forma de agradecimiento entonces uno siente pues que sí, no? Igual todas las palabras de los profesores fueron de agradecimiento y de cosas como que nos deseaban lo mejor y que muy bien todo lo que hicieron, entonces uno se siente bien. Entonces yo creo que sí se ve como que que valoran el trabajo de uno pues de alguna manera.

Se percibía que el trabajo era bien valorado tanto por las directivas de la institución educativa como por los profesores encargados de los grupos donde realizaron su práctica OPE. Para otros estudiantes el valor dado a su trabajo por las instituciones educativas no fue suficiente puesto que no lo sentían así; en el caso de la participante E4 quien considera: “Yo creo que siempre piensan que la parte del lenguaje es como muy de recocha, y eso era como por cumplir con el espacio y ya, y si...”, ve que las instituciones educativas en algunos casos no toman con seriedad el trabajo realizado por los EE. Esta idea de la poca valoración del trabajo también la sintieron los participantes E1 y E3 respectivamente: “Uno sabe que como practicante no no es que le tengan mucho en

*me siento aliviada ya, me siento aliviada de que se haya acabado, cuando uno tiene que pasar por un proceso que no te causa ningún tipo de gratificación el terminarlo te causa felicidad”,* sentiment que l'on voit clairement reflété à la fin dans sa conception et la signification qu'a eu l'OPE pour elle.

Un autre élément qui finit par être important dans la construction de la signification de l'expérience dans l'OPE pour les ES est la valeur donné au travail fait par eux dans les différents institutions éducatives. Dans ce sens s'expriment certains participants comme c'est le cas de la participante E1:

*En la Nueva Esperanza siempre la directora del colegio eh nos daba, nos hacía que nos dieran refrigerio, incluso el último día nos invitó a un almuerzo, muy rico por cierto, y en forma de agradecimiento entonces uno siente pues que sí, no? Igual todas las palabras de los profesores fueron de agradecimiento y de cosas como que nos deseaban lo mejor y que muy bien todo lo que hicieron, entonces uno se siente bien. Entonces yo creo que sí se ve como que que valoran el trabajo de uno pues de alguna manera.*

On percevait que le travail était fortement apprécié tant par la direction de l'institution éducative que par les professeurs chargés des groupes où les ES avaient fait leur OPE. Pour d'autres étudiants la valeur donnée à leur travail par les institutions éducatives n'était pas suffisante, comme dans le cas de la participante E4 qui estime: “Yo creo que siempre piensan que la parte del lenguaje es como muy de recocha, y eso era como por cumplir con el espacio y ya, y si...”, elle voit que les institutions éducatives dans certains cas n'attachent pas assez d'importance au travail fait par les ES. Cette idée de la faible appréciation du travail les participants E1 y E3 l'ont senti respectivement: “Uno sabe que como practicante no no es que le tengan mucho en cuenta, si? Entonces para ellos es alguien más



cuenta, si? Entonces para ellos es alguien más que va a dar una clase” y “Entonces como se desvalorizan mucho las iniciativas propias del estudiante no se tiene en cuenta el esfuerzo”, donde además agregan que se sintieron poco tenidos en cuenta en las instituciones educativas, hecho que en definitiva hizo que los EE al ver estas actitudes hacia ellos y su desempeño, terminaran haciendo su trabajo sin motivación y sólo por cumplir con el requisito que representa la realización de la PP OPE.

A través de este análisis hemos sido testigos de las diferentes etapas por las cuales los EE pasaron, partiendo desde el momento previo la OPE, el inicio, el durante y el final de la misma; como también los sentimientos experimentados por cada uno de los participantes en estos momentos. Para concluir se podría decir que la OPE para los diferentes participantes representó un proceso cambiante en algunos casos, pasando de negativo a positivo o vice versa y en otros fue un proceso constante siendo negativo o regular de principio a fin, puesto que ningún participante consideró como totalmente positiva la experiencia.

*que va a dar una clase” et “Entonces como se desvalorizan mucho las iniciativas propias del estudiante no se tiene en cuenta el esfuerzo”;* en plus, ils se sont sentis peu pris en compte dans les institutions et ils étaient vus comme quelqu'un qui allait simplement faire un cours de plus et c'est tout, ce qui démotive les ES qui finissent par faire leur travail pour remplir une condition requise.

À travers cette analyse, on a été témoin des différentes étapes par lesquelles les ES sont passés, entre le début et la fin de l'OPE, ainsi que des sentiments éprouvés par chacun des participants à ces différents moments. Pour terminer on peut dire que l'OPE, pour les différents participants, a constitué un processus d'évolution dans certains cas, allant du négatif au positif ou vice versa, négatif dans son ensemble dans d'autres cas ou encore moyen dans son ensemble puisqu'aucun participant n'a considéré l'expérience comme totalement positive.

## 11. CONCLUSIONES

A pesar de que a lo largo de este documento y en especial en la parte que aborda el análisis se han presentado de manera parcial algunas conclusiones, consideramos importante recapitularlas y mencionar otras con el fin de brindar un mayor entendimiento de los resultados a los que se llegó mediante la elaboración de la presente investigación:

- ❖ El efecto de la experiencia en Unilingua es muy marcado en los participantes de este estudio a la hora de hacer frente a su OPE, ocasionando una constante comparación entre las dos experiencias.
- ❖ La imposición de condiciones por parte del CPP y de los asesores es uno de los factores que más marcó a los EE y por lo tanto el que les generó mayor inconformidad, muchas veces generando diferencias entre EE y PA.
- ❖ La orientación del proceso educativo es un proceso cambiante en donde se encuentran momentos negativos y positivos sobre todo al final del proceso; lo que demuestra que el corto tiempo es una limitante en el proceso en todos los ámbitos.
- ❖ Se presenta una distorsión de la comunicación entre el CPP y los EE que genera en una confusión en cuanto a los modelos pedagógicos empleados, hecho que se explica en parte por la ubicación tardía de la OPE.
- ❖ El sentimiento de no estar preparado para enfrentar la OPE, experimentado por los participantes de este estudio de investigación radica entre otras cosas en la ausencia de preguntas didácticas durante su proceso de formación; es decir que rara vez se cuestionó sobre cómo enseñar o la enseñabilidad de lo

## 11. CONCLUSIONS

Même si, tout au long de ce document et spécialement dans la partie de l'analyse, on a déjà présenté de manière partielle quelques conclusions, on considère important de les récapituler et d'en mentionner d'autres afin de fournir une meilleure compréhension des résultats obtenus au moyen de la réalisation de cette étude de recherche:

- ❖ L'effet de l'expérience à Unilingua est très marqué chez les participants de cette étude à l'heure de faire face à leur OPE, du fait d'une comparaison constante entre les deux expériences.
- ❖ L'imposition des conditions de la part du CSE et des PC est un des facteurs qui a le plus affecté les ES et pourtant qui a produit la plus grande insatisfaction jusqu'à créer parfois des différents entre les ES et les PC.
- ❖ L'orientation du processus éducatif est un processus changeant où l'on trouve des moments négatifs mais aussi positifs, surtout à la fin du processus; ce qui démontre que le temps court de l'ES est un obstacle dans le processus dans tous ses aspects.
- ❖ Il y a une distorsion dans la communication entre le CSE et les ES qui génère une confusion quant aux modèles pédagogiques utilisés, fait qui est expliqué partiellement par l'arrivée tardive de l'OPE dans le programme.
- ❖ Le sentiment de ne pas être préparés pour faire face à l'OPE exprimé par les participants de cette étude de recherche réside entre autres choses dans l'absence de questions didactiques pendant leur processus de formation; c'est-à-dire, on est rarement interrogé sur la manière

que se estaba aprendiendo al interior del programa.

- ❖ Al momento de llegar a la práctica OPE hay muchos supuestos sobre los cuales se parte y que en ocasiones no corresponden a la realidad; por ejemplo se supone que durante los semestres anteriores a la OPE se hizo observación de clases y en este caso no fue así tal y como lo expresaron los EE.
- ❖ La complejidad del contexto con el que se trabajó en la OPE fue determinante en la consolidación del sentido que ésta tuvo para los EE.
- ❖ La OPE es percibida y tolerada únicamente porque se considera un requisito de grado.
- ❖ El número de estudiantes que llevan el DE es limitado. Además, algunos de los EE ignoran que el diario es una herramienta importante dentro del modelo reflexivo propuesto por el programa.
- ❖ La decisión de trabajar con la población infantil obedece a una intención del programa en su afán de resolver un problema social, la falta de profesores de inglés en básica primaria, está trivializando la formación para enseñar a niños, ignorando las herramientas necesarias para trabajar en este contexto y las cuales no son suministradas por el programa.
- ❖ La influencia que tuvo el idioma o lengua enseñada fue muy marcada en algunos casos, donde este hecho está ligado principalmente a una cuestión de preferencias por parte del EE.
- ❖ La poca observación previa a la OPE realizada por los participantes fue insuficiente para hacerse una idea global de lo que la OPE involucra.

d'enseigner ce qui est en train d'apprendre à l'intérieur du programme.

- ❖ Au moment d'arriver à l'OPE, il y a beaucoup de suppositions à partir desquelles on commence et parfois celles-ci ne correspondent pas à la réalité ; par exemple, on suppose que pendant les semestres avant l'OPE on a fait de l'observation de cours et comme les ES l'ont exprimé, dans ce cas, ça n'a pas été comme ça.
- ❖ La complexité du contexte dans lequel s'est déroulée l'OPE, est déterminant pour la consolidation de la signification que celle-ci a eu pour les ES.
- ❖ L'OPE est perçue et tolérée uniquement parce que c'est une exigence du programme.
- ❖ Le nombre d'étudiants qui écrivent le JE est limité. En plus, quelques-uns des ES ignorent que le journal est un outil important dans le cadre du modèle réflexif proposé par le programme.
- ❖ La décision de travailler avec la population enfantine obéit à une intention du programme de résoudre un problème social; le manque de professeurs d'anglais dans l'éducation primaire banalise la formation pour enseigner aux enfants, ignorant les outils nécessaires pour travailler avec cette population, qui ne sont donnés par le programme.
- ❖ L'influence de la langue enseignée a été très marqué dans certains cas, liée principalement à une question de préférences de la part des ES.
- ❖ Le peu d'observations préalables à l'OPE réalisées par les participants a été insuffisant pour se faire une idée générale de ce qu'implique l'OPE.

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Para los estudiantes de este estudio la formación brindada por el programa se caracterizó por ser descontextualizada y muy alejada de la realidad del sistema educativo del país.</li><br/><li>❖ Algunos estudiantes se dan cuenta que están en una licenciatura y lo que esto implica, únicamente al momento de realizar la PP.</li><br/><li>❖ El mismo nombre que se le da a la PP dentro del programa, al llamarla “Orientación del proceso educativo” genera confusión en los estudiantes porque como su mismo nombre lo indica, lo que se espera es que el EE sea “orientado” a través de todo su proceso, lo que pocas veces se ve durante la experiencia.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Pour les étudiants de cette étude la formation donnée par le programme s’est caractérisée par son manque de contextualisation et son éloignement de la réalité du système éducatif du pays.</li><br/><li>❖ Certains étudiants se rendent compte qu’ils sont dans un programme de licence et tout ce que cela entraîne, seulement au moment de réaliser le SE.</li><br/><li>❖ Le nom que le SE a à l’intérieur du programme, appelée “Orientation du Processus Éducatif” engendre la confusion chez les étudiants parce que comme son nom l’indique, ce qui est attendu c’est que l’étudiant soit “orienté” au cours de son processus, ce qui est rarement ressenti pendant l’expérience.</li></ul> |
|--|--|

## 12. RECOMENDACIONES

Como producto de la investigación llevada a cabo con el fin de comprender el significado que tuvo la experiencia en la OPE para cinco (5) estudiantes del PLLMI-F de la Universidad del Cauca, a continuación se presentan las sugerencias las cuales estarán organizadas de acuerdo a dos criterios; el primero, las realizadas por los propios participantes de este estudio y las propuestas por el grupo de investigadores; el segundo criterio, teniendo en cuenta el destinatario de dichas recomendaciones.

En primer lugar, se encontrarán las recomendaciones hechas por los participantes de este trabajo de investigación a las diferentes instancias:

### Para el comité de la práctica OPE

- ❖ La necesidad de una introducción temprana a ambientes educativos, con el objetivo de tener la oportunidad de conocer y reflexionar sobre las dificultades y fortalezas presentadas y trabajar en ellas con el fin de reformularlas, propiciando que los EE lleguen con las herramientas suficientes a la hora de realizar su práctica profesional y facilitando el proceso de reflexión que el programa plantea.
- ❖ La realización de talleres, charlas y diferentes actividades organizadas por el CPP, que sean contextualizadas al entorno al cual los EE se enfrentarán.
- ❖ La realización de la práctica OPE con diferentes poblaciones para de esta manera enriquecer la experiencia del EE en diferentes contextos, lo que a su vez estaría

## 12. RECOMMANDATIONS

Comme produit de la recherche menée afin de comprendre la signification de l'expérience de l'OPE pour cinq (5) étudiants du PLLMA-F de l'Université du Cauca, sont présentées ci-après les suggestions sont organisées selon deux critères ; le premier, celles faites par les participants à cette étude et celles proposées par le groupe de chercheurs ; le second, en tenant compte du destinataire des dites recommandations.

En premier lieu, on trouvera les recommandations faites par les participants de ce travail de recherche adressées aux différentes instances:

### Pour le comité de l'OPE

- ❖ Le besoin d'une introduction rapide aux environnements éducatifs, dans l'objectif d'avoir l'opportunité de connaître, de travailler et de réfléchir sur les difficultés et les points forts présentés en vue de les reformuler, afin que les ES arrivent avec les outils suffisants à l'heure de réaliser leur SE et de faciliter le processus de réflexion que le programme propose.
- ❖ La réalisation des séminaires, des conférences et des différentes activités organisées par le CSE, doivent correspondre au milieu auquel les ES feront face.
- ❖ La réalisation de la pratique OPE avec différentes populations pour, de cette façon, enrichir l'expérience de l'ES dans différents contextes, ce qui serait plus conforme au

más acorde con el perfil profesional que maneja el programa y evitando limitarse a un sólo tipo de población.

profil professionnel du programme en évitant se limiter à un seul type de population.

#### **Para los profesores asesores OPE**

- ❖ La realización de asesorías un poco más flexibles, en las cuales el EE se pueda expresar de manera más abierta y libre.
- ❖ El acompañamiento se debe caracterizar por una mayor amabilidad hacia el EE, disposición para escucharlo y comprensión con el hecho de que se es aún inexperto en ciertos temas.
- ❖ Implementar modelos alternativos para el desarrollo y la evaluación del DE.
- ❖ Dar prelación a las reflexiones de manera oral más que escrita y que éstas se den en un lapso corto después de vivida la experiencia, con el objetivo de no omitir detalles relevantes experimentados en el salón de clases.

#### **Para el programa**

- ❖ La reformulación del modelo de evaluación en la OPE, lo que representaría sentirse menos presionado y de esta manera mejorando el desempeño de los EE en su PP.
- ❖ Si no es posible dicho cambio, se sugiere que la calificación sea dada por los profesores directores de grupo en las instituciones educativas, quienes son al final los que conocen de primera mano el trabajo del EE con el curso asignado.
- ❖ La formación brindada por el programa debería ser contextualizada para los actuales problemas del ámbito colombiano.
- ❖ La posibilidad de conocer el grupo con el cual se va a desarrollar la PP con antelación

#### **Pour les professeurs conseils OPE**

- ❖ La réalisation de conseils un peu plus flexibles, dans lesquels l'ES puisse s'exprimer de façon plus directe et libre.
- ❖ L'accompagnement doit se caractériser par une plus grande considération envers l'ES, disposition pour l'écouter et compréhension en tenant compte de l'inexpérience de certains sujets.
- ❖ Mettre en place des modèles alternatifs pour le développement et l'évaluation du JE.
- ❖ Accorder la priorité à réaliser les réflexions de façon orale plutôt qu'écrite et peu après l'expérience vécue, dans l'objectif de ne pas omettre des détails pertinents rencontrés dans la salle de classe.

#### **Pour le programme**

- ❖ La reformulation du modèle d'évaluation dans l'OPE, ce qui signifierait se sentir moins stressé et de cette façon permettrait d'améliorer la performance des ES dans leur SE.
- ❖ Si ce dit changement n'est pas possible, on suggère que la note soit donnée par les professeurs titulaires dans les institutions éducatives, qui sont finalement ceux qui connaissent de première main le travail de l'ES effectué avec le cours alloué.
- ❖ La formation donnée par le programme devrait être adaptée aux problèmes actuels du contexte de notre pays.
- ❖ La possibilité de connaître le groupe avec lequel on va développer le SE à l'avance,

al inicio de la misma, con la intención de crear una buena relación y reducir el estrés del EE y los estudiantes de las instituciones educativas frente al nuevo proceso.

- ❖ Promover la vocación docente durante el proceso de formación.

#### **Para las instituciones educativas**

- ❖ Mayor valoración del trabajo llevado a cabo por el EE en las diferentes sedes.
- ❖ Mayor respeto por las decisiones y criterios de los EE en aspectos como: la autonomía para el desarrollo de las clases y la evaluación de las mismas.

En segundo lugar, se presentarán las recomendaciones hechas por el grupo de investigadores a las diferentes instancias:

- ❖ La realización de una investigación de estas mismas características en un plazo mínimo de cinco (5) años, con el propósito de establecer la evolución de la OPE dado que en la actualidad han tenido lugar algunas modificaciones.
- ❖ Es necesario continuar con el proceso de análisis de la información recolectada en este estudio.
- ❖ Evitar “sobrecargar” de deberes a los estudiantes durante la OPE
- ❖ Una mayor comunicación con las diferentes instituciones educativas con el fin de informar a los EE sobre los recursos con los que éstos disponen para el desarrollo de su PP.
- ❖ Tratar de evitar la imposición de condiciones en todos los aspectos de la PP.
- ❖ Tener en cuenta las características personales de los EE a la hora de asignar la población con la que van a adelantar su PP OPE.

afin de créer une bonne relation et de réduire le stress de l'ES et des étudiants des institutions éducatives face au nouveau processus.

- ❖ Promouvoir la vocation enseignante pendant le processus de formation.

#### **Pour les institutions éducatives**

- ❖ Une meilleure appréciation du travail mené par l'ES dans les différents sièges.
- ❖ Un plus grand respect pour les décisions et critères des ES dans des aspects comme : l'autonomie pour le développement des cours et l'évaluation.

Recommandations faites par le groupe de chercheurs pour les différents destinataires:

- ❖ La réalisation d'une recherche de ces mêmes caractéristiques sur une période de cinq (5) ans, afin d'établir l'évolution de l'OPE, étant donné qu'elle a subi certaines modifications.
- ❖ Il est nécessaire de continuer le processus d'analyse de l'information recueillie dans cette étude.
- ❖ Éviter de “surcharger” de devoirs les étudiants pendant l'OPE
- ❖ Une meilleure communication avec les différentes institutions éducatives afin d'informer les ES sur les ressources qu'ils ont pour le développement de leur SE.
- ❖ Éviter l'imposition de conditions dans tous les aspects du SE.
- ❖ Prendre en compte les caractéristiques personnelles des ES au moment d'affecter la population avec laquelle ils vont faire leur SE-OPE.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Mejorar la comunicación entre el programa y los estudiantes con el fin de que haya claridad en cuanto al modelo pedagógico privilegiado por el programa, evitando así confusiones como la que se presentó con los participantes de esta muestra.</li><li>❖ Se ve necesaria una reforma curricular con el propósito de minimizar la labor académica al final del periodo de estudios, con el fin de reducir la presión generada por todas las responsabilidades que se tienen en esta parte de la carrera.</li><li>❖ La realización de la OPE durante dos años lectivos, dividida cada año en un idioma, con la intención de que el tiempo no sea una limitante en el proceso.</li><li>❖ La reconsideración de las implicaciones de la denominación “Orientación del Proceso Educativo” en las expectativas de los estudiantes y el diseño de una estrategia de comunicación que le permita al estudiante y a los asesores OPE compartir un sentido del término “orientación”.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Améliorer la communication entre le programme et les étudiants afin d’avoir plus de clarté concernant le modèle pédagogique privilégié par le programme, évitant ainsi des confusions comme on a trouvé avec les participants de cette étude.</li><li>❖ Une réforme des programmes d’études est nécessaire afin de minimiser le travail universitaire à la fin de la période d’études, en vue de réduire la pression générée par toutes les responsabilités dans cette partie du programme.</li><li>❖ La réalisation de l’OPE sur deux ans scolaires, alternant une langue et l’autre permettrait une diminution de l’impact du facteur temps dans le processus.</li><li>❖ Reconsidérer les implications du nom “<i>Orientación del Proceso Educativo</i>” sur les attentes des étudiants et la création d’une stratégie communicative qui permette à l’étudiant et aux professeurs conseils d’avoir un même sens du terme “<i>orientación</i>”.</li></ul> |
|---|--|



### 13. BIBLIOGRAPHIE

- Angulo, F. (1998). La formación del profesor de ciencias: fundamentos teóricos en una perspectiva de auto regulación meta cognitiva. *Revista educación y pedagogía*. Páginas 69-96
- Bastidas, J. (2009). Fundamentación teórico-práctica de los programas de educación en idiomas extranjeros. *Rehc*. Vol. 12. No. 12. Páginas 273-299
- Burgos, O, Córdoba, J, Daza, L & Montaña, C. (2007). Formation de formateurs. Etude sur la relation entre les programmes académiques et les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la formation des futurs enseignants d'Anglais dans les Universités: du Valle, de Nariño et du Cauca. *Travail de recherche de fin d'études*, Université du Cauca, Popayán, Cauca
- Calvo, G. (2004). La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico. Departamento de posgrados de la facultad de educación. Universidad pedagógica nacional. Bogotá, D.C.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, revista de lenguaje y cultura. Pages 71-75
- Comisión mixta: Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. Ciudad de San Juan, Argentina
- Comité de la práctica profesional, programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés, Universidad del Cauca. (2010). La práctica profesional del estudiante del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés – francés
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Del Valle, A; Vega, V. (1995). La capacitación docente una práctica sin evolución. Ed. Magisterio del Río de la Plata. p. 185
- Diker, G; Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Paidós, Argentina
- Encarnación, C & Parra, A. (2010). The state of English teaching in public high schools in Popayán. Published master degree, University of Caldas, Manizales, Caldas
- Escobar, J; Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Revista cuadernos hispanoamericanos de psicología*. Pág. 51-67
- Fierro, C, Fortour, B; Rosas, L. (1993). *Trasformando la práctica docente*. Ed. Paidós, España
- Galeano M., M. E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garrido, M. (2012). El sentido de aprender una lengua extranjera en jóvenes del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés – francés de la Universidad del cauca en Popayán. trabajo presentado como requisito para optar al título de magister en educación línea comunicación educación y cultura. Universidad del Cauca, Popayán, Cauca.

- Goyes, I y Uscátegui, M. (2000). Teoría curricular y Universidad. Universidad de Nariño, Pasto, Nariño.
- Huberman, S. (1999) Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona Editorial Paidós
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a post method pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35 (4), Winter
- Lacarriere, J. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Márquez, A. (2009). La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.
- Moreno, E. (2002) Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la facultad de humanidades*. N° 16, p. 105-129.
- Portilla, A. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis doctoral. Departamento de pedagogía aplicada. Universidad autónoma de Barcelona, España.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*, México: Mc Graw Hill
- Richards, J. and Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press. UK
- Programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés, Universidad del Cauca. (2010). Proyecto educativo del programa de licenciatura en lenguas modernas inglés-francés (PEP). Popayán, Cauca
- Richards, J. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold
- Roth, A.R. (1999). *The role of university in the preparation of teachers*. Falmer press, London.
- Sacristan, G. (1997) *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelos Educativos*. Ed. Buenos Aires
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Stones, E. y Morris, Sidney. (1972). *Teaching practice: Problems and perspectives*. London. Methuen.
- Universidad del Cauca. (2011). Plan de mejoramiento institucional, Popayán, Cauca
- Valencia, W. (2008). *la práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo*. Instituto universitario de educación física, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- *Vision*, Boletín de la práctica profesional, ISSN 1657-7426, Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias humanas y sociales, Departamento de lenguas extranjeras, mayo 2015, Popayán.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University press.
- Zahorik, J. (1986). *Acquiring teaching skills*. *Journal of teacher education*. P. 22-25

## 14. ANNEXES

Annexes Physiques :

- Bulletin de la Pratique Professionnelle VISION

Annexes CD :

- Entretien Group Cible
- Transcription des Entretiens Catégories
- Unités de Signification
- Bulletin de la Pratique Professionnelle VISION (Digital)