

LA FORMACIÓN DOCENTE EN L2. APORTES A LA FORMACIÓN EN ELE

MARCONI, Alicia aliciam@logos.uncu.edu.ar UNCuyo
LIZABE, Gladys glizabe@logos.uncu.edu.ar UNCuyo
DEL MORAL, Gabriel

Introducción

Como formadoras de formadores en lenguas extranjeras (LE) y miembros de equipos de trabajo en el área de formación docente en español como lengua extranjera (ELE), nos interesa compartir nuestras reflexiones acerca de algunas problemáticas relacionadas con nuestro propio desempeño docente que afecta a quienes formamos. Si bien esta temática es amplia y puede ser abordada desde diferentes perspectivas, nuestra intención es reflexionar acerca de esta situación desde el diseño de los programas de formación docente en LE vigentes, incluyendo, además, algunas ideas relativas a la formación de profesores en ELE (español como lengua extranjera). Pensar sobre nuestros propios desempeños como formadoras de formadores es uno de los caminos que podrían optimizar los propios desempeños de los practicantes y profesores que acompañamos en las etapas iniciales de sus carreras.

Proponemos la hipótesis de que los formadores de profesores en LE incluido el ELE necesitamos repensar nuestra práctica como formadores. Durante muchos años, hemos actuado quizá sin cuestionarnos debidamente nuestro propio quehacer educativo. Actuamos y hemos actuado creyendo que lo que hacemos como formadores va a servir a quienes están aprendiendo a enseñar, sin mediar demasiados cuestionamientos. En términos generales, entendemos que nosotros mismos debemos examinar y revisar nuestras propias prácticas en función de re-considerar a los futuros profesores como sujetos de aprendizaje.

El verdadero aprendizaje de saberes, correspondientes a cada área curricular y que el alumno-futuro docente necesita conocer, no se reduce a un mero acopio de saberes descontextualizados e inoperantes. Por el contrario, el *qué* aprende y *cómo* lo aprende, el futuro docente, debería entrar a formar parte de su esquema general de conocimiento donde la interrelación de los conceptos y la funcionalidad de los mismos sería una realidad en su futura práctica. Esto significa que el alumno, futuro docente también ha de "aprender" los saberes disciplinares y metodológicos-didácticos y "aprender a hacer" con esos saberes. A este "saber hacer" es al que responde la presencia de los contenidos procedimentales en los currículos de la formación docente universitaria, que impactarán en cómo aprenden para luego enseñar.

Durante muchos años hemos formado a docentes de LE convencidas de que lo que estábamos haciendo les serviría a quienes estaban aprendiendo a enseñar. Partimos del supuesto que el dictado de programas de formación docente con sus actividades y metodologías era la clave del éxito y que aprender a enseñar era el producto de buena materia prima

(practicantes capaces y formadores calificados), del diseño de programas de entrenamiento a corto y largo plazo y de materiales para formación docente bien estructurados. Si bien a lo largo de nuestra experiencia como formadoras de formadores hemos obtenido resultados satisfactorios, la observación directa del desempeño de los profesores noveles, sus propias devoluciones luego de finalizada su formación docente a nivel superior y los testimonios de directivos de diferentes instituciones educativas, nos demuestra que un número significativo de profesores egresa y se inserta en el medio laboral con una formación deficitaria, que no les alcanza para dar respuesta a las demandas que en la actualidad exigen los diferentes contextos educativos. Muchas son las razones que intentan dar una explicación a tal situación entre las que se encuentran baja carga horaria destinada a prácticas áulicas en los programas de formación vigentes, escasez de formadores frente al elevado número de practicantes, situaciones sociales que exceden nuestro ámbito, condiciones laborales precarias, situación económica adversa, por sólo mencionar algunas. Sin embargo, existe un espacio que se ha mantenido al margen de cualquier análisis sistemático y que, a nuestro entender, merece ser tratado y debatido. Nos referimos específicamente al análisis de las actitudes, creencias, valores y paradigmas que nos guían a nosotros, como formadores de formadores y que se reflejan en nuestros programas de formación docente, los que, sin lugar a duda, tienen un impacto directo en cómo enseñan nuestros egresados.

Iniciemos nuestra tarea analizando las distintas concepciones teóricas que subyacen a la gran mayoría de programas de formación de profesores en LE, concepciones cuyos principios y supuestos presentan implicancias y desafíos en cuanto a nuestro propio rol de formadoras.

Concepciones subyacentes a los programas de formación

A lo largo de nuestro desempeño como formadores de futuros profesores de LE, hemos vivido y sobrevivido a distintas enfoques metodológicos y disciplinares de los que se ha nutrido nuestra labor en aquella formación. Basados en estos marcos, vale la pena revisar los estudios de Jack Richards (2000) que, siguiendo a Zahorik (1986), demuestran la existencia de tres concepciones principales subyacentes en los programas de formación docente en LE. Cada una de ellas toma una postura determinada respecto de la naturaleza de las habilidades de enseñanza y ello trae aparejado consecuencias en la formación de profesores. Las tres categorías a las que nos referimos son: la concepción denominada ciencia – investigación, la concepción teoría- filosofía y la concepción arte-artesanía.

a) La concepción ciencia-investigación en enseñanza de lenguas considera la enseñanza como un tipo de actividad científica, apoyada por la investigación experimental y empírica. ¿Cómo ésta concepción ha influido el campo de la enseñanza de SL (Segundas lenguas) y LE? Esta concepción se basa en el desarrollo de

principios de enseñanza a partir de investigaciones de la psicología del aprendizaje, pensemos en el papel de la memoria, la transferencia, la motivación y otros factores que se consideran relevantes en el aprendizaje en general.

En el campo específico de las lenguas, el método audiolingual y la enseñanza basada en tareas son ejemplos de la aplicación de esta concepción y demuestran cómo los resultados de investigaciones educativas han sido la base para crear métodos de enseñanza de lenguas. El método audiolingual estuvo en boga de la década los años sesenta y setenta particularmente para enseñanza de LE y se basó principalmente en una teoría del aprendizaje asociada con la escuela de psicología del momento conocida como conductismo. La mímica, la memorización y los ejercicios repetitivos eran las principales técnicas de enseñanza justificadas según el concepto de Skinner de condicionamiento. En el caso del enfoque por tareas, sus principios derivan de investigaciones en adquisición de lenguas, específicamente surgen de estudios que comparan aprendizaje en contextos de instrucción formal y contextos naturales. Los que adhieren a este enfoque argumentan que la investigación en adquisición de segundas lenguas demuestra que el aprendizaje exitoso de lenguas involucra a los estudiantes en la negociación de significado. Nuevamente, este principio, derivado de la investigación, se transfiere al aula, proponiendo que las tareas áulicas que requieren de la negociación de significado deben formar la base del currículo de la enseñanza de lenguas. Otro enfoque que se deriva de esta concepción es "hacer lo que hacen los profesores efectivos". Esto implica identificar profesores considerados ejemplares (por supervisores, por el resultado de sus alumnos, o cualquier otro criterio de efectividad) y estudiar sus prácticas docentes a través de observación de sus clases y entrevistas. En este caso, también un ejemplo de concepción ciencia-investigación, observamos como la investigación en enseñanza efectiva lleva a la identificación de principios que, en teoría, pueden ser utilizados como la base de capacitación y evaluación docente.

¿Cómo influye la concepción ciencia - investigación a nivel de programas de capacitación docente? Esta concepción considera que los profesores necesitan constantemente actualizar sus conocimientos de acuerdo con las investigaciones en curso y buscar formas de aplicar tales conocimientos a la enseñanza. Deben lograr que su enseñanza esté adecuada a los principios de investigación vigentes tanto como sea posible. Los profesores son parte del proceso por el cual los resultados de la investigación se transforman en práctica. Por lo tanto, los programas de capacitación docente que se construyen alrededor de esta concepción enfatizan la investigación y la teoría de la enseñanza, así como la validez de perspectivas teóricas particulares sobre la enseñanza y aprendizaje de LE. Las buenas prácticas docentes, según esta concepción, radican en enseñar según los resultados de las investigaciones.

b) La segunda concepción, denominada concepción teoría-filosofía de enseñanza, requiere que los profesores conozcan y comprendan cabalmente la teoría que subyace al enfoque y, luego, enseñen de tal manera que la teoría se convierta en práctica áulica. Tales

concepciones de enseñanza son mucho más comunes en la enseñanza de LE que las derivadas de las concepciones ciencia-investigación. Dentro de esta concepción encontramos enfoques que se desarrollan a partir de los valores que se tienen sobre los profesores, los estudiantes, y el rol de la educación en la sociedad. Uno de los enfoques que se identifica con esta concepción es el del profesor reflexivo que se basa en la creencia que los profesores pueden mejorar la calidad de su quehacer docente reflexionado críticamente sobre sus experiencias docentes. Algunos conectan este enfoque a metas más amplias, y consideran el ejercicio de la reflexión del profesor como una postura social y crítica hacia la enseñanza. De esta manera, apelan a un sistema de valores culturales, educacionales y sociales para justificar su propuesta. Otro ejemplo de aplicación de esta concepción es el enfoque comunicativo, muy en boga para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Este enfoque se basa principalmente en la teoría de la lengua en uso y en qué digo, a quién, por qué y en qué situación comunicativa. Se proponen especificaciones respecto de lo que constituye una enseñanza comunicativa según las clases, programas, materiales y técnicas de enseñanza y la actuación docente se evalúa de acuerdo con el grado de comunicatividad que presentan sus clases.

c) La tercera concepción, denominada arte-artesanía, conceptualiza la enseñanza como un arte que depende de la habilidad individual del profesor y de su personalidad. Los principios que subyacen a esta concepción incluyen:

- El profesor considera cada situación de enseñanza como única
- Identifica características particulares de cada situación
- Prueba diferentes estrategias de enseñanza
- Desarrolla enfoques de enseñanza personales

Zahorik (1986) aclara que la esencia de esta perspectiva de buena práctica docente es la invención y la personalización. Un buen profesor de LE es una persona que evalúa las necesidades y posibilidades de una situación y crea y usa sus prácticas futuras para esa situación.

Ahora bien, el rol de la formación docente en la concepción arte-artesanía es muy diferente de las dos concepciones descritas anteriormente, ciencia – investigación y teoría – filosofía, ya que ambas pueden considerarse descendente. Requieren que los profesores modifiquen su enseñanza en la dirección de un modelo de enseñanza externo; mientras que la concepción arte-artesanía es esencialmente ascendente: los profesores deben intentar descubrir sus estilos de enseñanza personales a través de diferentes actividades de formación docente y prácticas de enseñanza. Mientras que los profesores pueden apropiarse de las habilidades de enseñanza genéricas, principios y técnicas como punto de partida, el docente selecciona, adapta, y crea un estilo personal de enseñanza. La formación docente es, por tanto, un proceso de descubrimiento constante y de creación de nuevas alternativas.

Concepciones y 'clases de profesores'

Como aclara Richards, ninguna de las tres concepciones señaladas puede ser considerada un ideal que existe en forma pura en el mundo real. La mayoría de los programas adoptan el eclecticismo, es decir, a la hora de diseñar un programa de formación, toman diferentes aspectos de cada una de las tres concepciones mencionadas. Otros programas adoptan un segundo enfoque, que podemos llamar no compatible. Éste se basa en la creencia que una concepción particular de enseñanza es válida y las otras son inaceptables. Esta postura se observa en algunos programas que se articulan con una metodología de enseñanza especial; tal es el caso de algunas certificaciones o diplomaturas internacionales en las que los profesores son evaluados de acuerdo a un método específico, por ejemplo, según cómo aplican el modelo presentación – práctica- producción. Por último, existe un tercer enfoque, que considera las diferentes concepciones como un continuum. En esta perspectiva se considera que los practicantes o profesores noveles necesitan en un principio de una competencia técnica en enseñanza y la confianza de enseñar según principios probados, para lo que las concepciones ciencia-investigación pueden proveer un buen punto de partida. A medida que ganan experiencia, estos profesores noveles pueden modificar y adaptar la teoría y transitar una visión más interpretativa, acercándose así a las concepciones teoría – filosofía. Y, finalmente, a medida que desarrollan sus propias teorías personales pueden enseñar ya más desde un enfoque arte – artesanía, creando enfoques de enseñanza de acuerdo a sus situaciones particulares y a la dinámica de la situación en la que trabajan. Estas concepciones resumen, de alguna manera, el estado actual de los programas de formación docente en LE. Si bien algunos son eclécticos, es posible que otros adopten la perspectiva del continuum, y tal vez no encontremos demasiados que adhieran puramente a la concepción arte-artesanía. De todas maneras, lo cierto es que es posible determinar que nuestros programas y metodología de trabajo como formadoras de formadores se enmarcan o se identifican con alguna o con algunas de estas teorías.

Nos hemos ubicado en este panorama de la situación actual para, a partir de allí reflexionar e intentar contribuir a una mejora de nuestra labor como formador de formadores. A través de la descripción de las teorías que hemos realizado, teorías ampliamente aceptadas y largamente implementadas, hemos podido detectar algunos aspectos específicos del área de formación docente que aparecen poco estudiados y que, a nuestro entender, son de gran interés. Como hemos visto, la principal preocupación de las concepciones se refleja en qué contenidos debemos desarrollar en nuestros programas de formación. Para el caso de ELE podemos mencionar el libro de Pozzo, *La formación básica del profesor en ELE*, (2004), que describe qué contenidos son prioritarios para la formación de ELE.

Cada una de las concepciones ofrece principios teóricos relevantes que sustentan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debemos desarrollar en nuestros programas. Nos permiten determinar y detectar claramente el qué de nuestros programas: los contenidos y habilidades que consideramos esenciales que nuestros practicantes adquieran: desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse con idoneidad frente a una clase de LE, identificación de los principios teóricos que sustentan su práctica, desarrollo de la capacidad de reflexión acerca de su propia práctica, etc., etc., etc. Pero sentimos que la principal preocupación de las concepciones radica en la preponderancia de contenidos a desarrollar en nuestros programas de formación.

Sin embargo, a la hora de analizar resultados no parecen no ser todo lo exitosos que se espera. Por un lado, si bien dichos contenidos son trabajados a conciencia en los diferentes programas de formación y de hecho, algunos practicantes o profesores noveles los internalizan satisfactoriamente, la observación directa de la actuación docente en diferentes instituciones educativas del medio permite asegurar que existe un número importante de casos que, a pesar de haber compartido el mismo entorno, haber tenido las mismas posibilidades de aprendizaje y haber demostrado dedicación, fracasan o solo consiguen magros resultados.

Es cierto que en muchos casos esta situación se revierte con la experiencia o por razones que habría que estudiar, pero ¿qué sucedió durante el programa de formación a nivel superior? ¿Qué le faltó? ¿En qué falló? Junto a estas preguntas, una encuesta realizada en Mendoza a profesores del medio revela que a la hora de contestar dónde aprendieron a enseñar, los profesores noveles no parecen considerar los programas de formación docente como principal fuente de aprendizaje. Esta evidencia es apoyada por bibliografía actualizada que sugiere que los profesores manifiestan que aprenden a enseñar aprovechando una gran variedad de oportunidades y de experiencias planificadas o incidentales/casuales. Indica, además, que otras instancias de aprender a enseñar se relacionan con cuestiones de personalidad del profesor y experiencias en la clase, con temas de motivación personal y aprendizaje basado en los procesos de prueba y error. Como vemos, hay un calidoscopio de situaciones de aprendizaje casi ilimitado pero lo llamativo es que excluye a los centros formales de formación docente como una de las principales fuentes de aprendizaje.

Esta evidencia nos lleva a sugerir que los centros de formación no son lo efectivos que debieran ser, sino que, por el contrario, en algún punto resultan desvalorizados al no figurar como fuente principal de aprendizaje. Así, nuestra primera reflexiones ¿Por qué los programas de formación no son suficientemente valorados a la hora de aprender a enseñar? La segunda cuestión que surge del análisis de estas concepciones que, como dijimos, subyacen a la gran mayoría de los enfoques adoptados por los programas de formación, se relaciona con la ausencia de referencias explícitas a nuestro sujeto de aprendizaje.

Como podemos observar, cada una de las concepciones adhiere a una postura respecto de lo que implica hacer buena docencia y de los conocimientos y habilidades esenciales de los profesores. Vemos cómo estas concepciones se ven reflejadas en el diseño de programas de formación y en la construcción del perfil del egresado, es decir, qué profesor queremos formar y qué actitudes hacia la investigación, conocimiento, y actitudes pretendemos desarrollar. Sin embargo, es importante destacar que en las tres concepciones ciencia-investigación, teoría -filosofía y arte-artesanía hay un gran ausente y éste es nuestro sujeto de aprendizaje: ¿qué nos dicen estas concepciones respecto de nuestro sujeto de aprendizaje? ¿Qué nos dicen respecto de cómo aprenden a enseñar? Pareciera ser que nuestro sujeto de aprendizaje ha resultado desplazado del horizonte de nuestras preocupaciones didácticas. Quizá, sería apropiado reflexionar acerca de esta situación y analizar las ventajas y beneficios que podrían llegar a surgir a partir de estudios que intenten posicionar a los practicantes o profesores noveles como sujetos de aprendizaje y centro de nuestras propias prácticas docentes como formador de formadores que, paradójicamente, es lo que les pedimos hagan en sus clases, al posicionar al alumno como centro de la enseñanza.

Como hemos visualizado hasta ahora, los paradigmas actuales de formación docente parecen estar centrados en enseñar contenidos disciplinares y metodológicos propios de las LE, soslayando de alguna manera a los destinatarios de nuestro quehacer educativo. Ser capaces de repensar a los practicantes como sujetos de aprendizaje, sin dudas, modificaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas de formación docente y podríamos tal vez revertir la falta de protagonismo que aparentan tener nuestros programas.

A partir de estas dos cuestiones: ¿Por qué los programas de formación no son suficientemente valorados a la hora de aprender a enseñar? y ¿Quién es nuestro sujeto de aprendizaje?, intentamos dirigir nuestra reflexión hacia nuestra propia práctica, la que dio como resultado una serie de preguntas que quisiéramos compartir con ustedes. En algunos casos no encontramos respuesta y en otros, las respuestas han resultado vagas y/o están en construcción; para presentarlas, las hemos organizados por 'categorías' de cuestionamientos:

a) Desde nuestros saberes: ¿aparece el practicante o profesor como sujeto de aprendizaje? ¿Existen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que otorgan especificidad al formador de formadores en este sentido? ¿Se enseña a enseñar con la misma metodología que se enseñan otros contenidos? ¿Que nos autoriza o permite enseñar a enseñar una LE? ¿Es sólo cuestión de práctica y años de experiencia enseñando una LE?

b) Desde la metodología: los formadores: ¿Estamos seguros de conocer el proceso de cómo se aprende a enseñar? ¿Realmente les enseñamos a enseñar o estos aprenden desde la práctica y según sus propias motivaciones? ¿Aprender a enseñar es una combinación de aprendizaje

y experiencia? Y en tal caso: ¿qué les podemos enseñar y qué no? ¿Los estilos de aprendizaje juegan un papel a la hora de aprender a enseñar? ¿Qué incidencia tienen? ¿Los tenemos en cuenta, o los deberíamos tener en cuenta a la hora de diseñar nuestros programas?

c) Desde los destinatarios: ¿Nuestros programas de formación están centrados en el practicante como alumno? Es decir, enseñamos a planificar secuencias didácticas, a técnicas para enseñar las distintas habilidades, a evaluar, etc. y también nos ocupamos de la metodología- enseñamos a través de microclases, investigación-acción, bitácora de clases, etc.-. pero ¿Cuánto sabemos de nuestro sujeto de aprendizaje, es decir, de nuestros practicantes o profesores noveles? ¿Qué características individuales tienen? ¿Cuáles son sus motivaciones, estilos de aprendizaje, edad, personalidad? ¿Cómo impactan esas características en su aprender a enseñar y en su enseñar? ¿Cuáles son sus inteligencias? ¿Deberíamos tenerlas en cuenta? Sin dudas aspectos complejos cuyo impacto e influencia en los programas de formación docente vigentes permanecen poco estudiados.

d) Desde la evaluación: ¿Evaluamos el impacto que nuestras prácticas tienen en los practicantes? ¿O solo evaluamos nuestra práctica a nivel contenido? ¿Evaluamos cómo impactan diferentes metodologías en diferentes practicantes? ¿Nos detenemos a analizar algún patrón de conducta que necesitaría otro tipo de intervención? ¿Qué hacemos cuando nos enfrentamos con practicantes que sabemos no están preparadas para afrontar los desafíos que implica una clase?

Como conclusión a la problemática que hemos planteado, creemos que repensar nuestras propias prácticas redimensionando el papel que los practicantes juegan como sujetos de aprendizaje podría ser una de las posibilidades para mejorar sus propios desempeños áulicos en cuanto incluiría no sólo el qué y cómo enseñar sino incorporaría cuestiones más amplias, referidas a quién aprende a enseñar, y cómo lo hace. De esta manera, podríamos dilucidar cómo se les debe enseñar más eficazmente.

Si bien repensarnos como formadores es una ardua tarea metacognitiva que puede parecernos desorientadora, también se nos plantea como un gran desafío. Por último, mover las agujas del reloj para obtener una mejor comprensión de nuestros estudiantes seguramente contribuirá a reformular nuestros programas de capacitación docente, fortalecerá nuestro desarrollo profesional y cambiará las formas en que preparamos a nuestros practicantes y los formamos en el Nivel Superior, ámbito en el que deben generarse los cambios.

Bibliografía

Monereo, C. (coord.); Castello, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Perez Cabiani, M.L. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó, 1994.

Pozzo, M. I. (2004) La formación básica del profesor en ELE. Rosario: UNR.

Richards, Jack (2000). Beyond Training. Cambridge University Press

Zahorik , J. A. (1986). Acquiring teaching skills. Journal of Teacher Eduation (March-April): 21-5