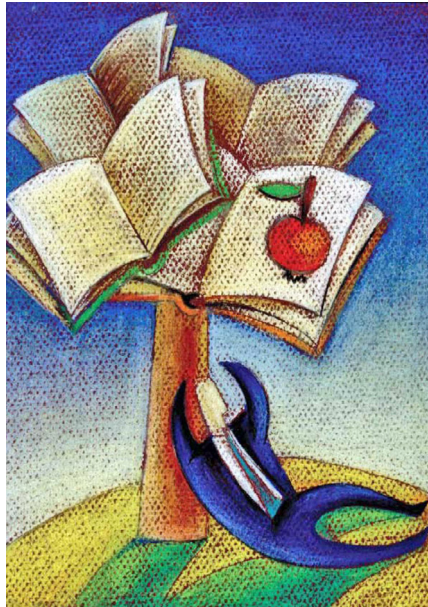


Capítulo V

MODELOS DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LENGUAS EXTRANJERAS

*'If you have to put someone on a pedestal,
put teachers. They are society's heroes.'* –Guy Kawasaki



<https://sites.google.com/site/almiiiiiiii/SixSigmaEducation0129.jpg>

Como se ha venido mencionando, la formación de docentes de lenguas ha sido un campo que ha preocupado en los últimos años a los programas de licenciatura, ya que las grandes transformaciones tecnológicas, sociales y culturales del mundo actual, requiere de docentes reflexivos, críticos, capaces de generar conocimiento, afrontar los nuevos cambios y proponer acciones de mejora.

Sin embargo, ese no siempre ha sido el propósito de todos los modelos de formación; cómo se evidenciará en este capítulo, los modelos han sido diseñados de acuerdo con un objetivo de formación específico, una concepción determinada del aprendizaje y el conocimiento o las funciones que se espera del docente en formación desarrolle dentro de su práctica docente. Sin embargo, estos modelos han sido permeados por una necesidad para dar respuesta a los lineamientos del Ministerio de Educación y requerimientos para acreditación (Usma, 2009 y Ramos; 2019), y responder a la necesidades y demandas del mundo contemporáneo en términos laborales (González, 2012 citado en Fandiño, 2017; y Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas, 2016)

En este capítulo se abordará inicialmente el concepto de formación docente, luego se analizará en detalle cómo los modelos de formación han evolucionado de acuerdo con sus propósitos de formación, seguido por propuestas de modelos creados en los últimos años, para finalmente concluir con los desafíos de los modelos de formación docente en el siglo XXI.

Formación docente

El concepto de formación docente no se limita a la adquisición de conocimientos de la lengua y sus procesos de enseñanza. Ramos (2019) considera la formación docente como un proceso continuo en donde el sujeto se transforma y transforma su realidad a través de la reflexión y trasciende lo teórico a un contexto real. Fandiño (2010) añade que la formación docente es un proceso de autodescubrimiento y actualización

en donde los docentes en formación tienen una mirada sobre el conocimiento y no son simplemente agentes pasivos de recepción de este. Por su lado, Johnson (2009) sugiere que la formación docente es un aprendizaje social que incluye conocimientos sobre sí mismo, los estudiantes, el contexto y el área de enseñanza de lenguas.

En este sentido, la formación docente se podría considerar como el aprendizaje de sí mismo y colectivo, en donde concluyen conocimientos teóricos alimentados por el contexto, la interacción y la reflexión constante de los mismos, con el fin de trascender y transformar las prácticas de enseñanza y aportar conocimiento teórico a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con base en las definiciones anteriores, la formación de docentes en lenguas extranjeras, no se puede limitar a los componentes que Richards (1998) sugiere como fundamentales a la formación de docentes; teorías sobre la enseñanza, habilidades para la enseñanza, habilidades para la comunicación, conocimiento disciplinar, razonamiento pedagógico, toma de decisiones y conocimiento contextual; o que Johnson (2009) resume en saber, enseñar y aprender a enseñar.

Aunque estos componentes son fundamentales al momento de enseñar una lengua, estas dos propuestas se centran básicamente en la adquisición de conocimientos teóricos sobre la lengua, la enseñanza, la metodología y la pedagogía y su puesta en práctica, dejando un poco al lado los procesos de investigación y reflexión que permitan entender los requerimientos y necesidades de aprendizaje de una comunidad educativa específica.

Modelos de formación de docentes en lenguas extranjeras según su propósito de formación

Deyrich y Stunel (2014) definen un modelo de formación docente como formas de presentar el pensamiento, racionalizar acerca de procesos complejos y tomar decisiones informadas. Estas formas de presentación no son estáticas, sino por el contrario, dejan la puerta abierta para que avances teóricos sean adoptados y contribuyan a la evolución del pensamiento y cambios de acuerdo con las necesidades de enseñanza de los docentes de lenguas. En este mismo sentido, Johnson (2009) sugiere que los modelos de formación deben propender por co-construir procesos dialógicos de creación de conocimiento situados en contextos y situaciones específicas.

Sin embargo, no todos los modelos han propiciado la construcción de conocimiento o cambios en la práctica por parte de los docentes en formación, ya que la manera como conciben el conocimiento y los procesos de aprendizaje-enseñanza de lenguas, hace que

ellos se centren más en la adquisición de determinadas teorías y habilidades, y en algunos casos de su aplicación. Para hacer un análisis de los modelos de formación que han surgido aproximadamente desde los años 70, a continuación estos se presentarán de acuerdo con sus propósitos de formación.

Un primer propósito de los modelos formación y que caracterizaba a los primeros programas de lenguas extranjeras, se centraba en adquirir conocimientos sobre la lengua y habilidades para desenvolverse en clase (Jhonson, 2009 y Deyrich y Stunnel, 2014); es decir eran modelos principalmente teóricos donde el conocimiento estaba en manos del docente formador, mientras el docente en formación tenía un rol pasivo y reproductor de lo enseñado.

Para Cárdenas (2009) este tipo de modelos podrían clasificarse dentro de una visión conductista o *craftmodel*, donde el docente en formación básicamente trata de imitar la metodología y estrategias de un docente experimentado. Para ello, se implementan actividades de observación y micro-enseñanza que permiten desarrollar destrezas y competencias a partir de la imitación de otros docentes; es decir son entrenados para que sigan ciertos patrones y actúen de una manera específica dentro del aula de clase.

Aunque este tipo de modelos permiten replicar las metodologías de enseñanza siguiendo los procedimientos dados, el problema es que no admiten espacio para la reflexión sobre la propia práctica, adaptar la metodología implementada a la situación o dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes. Es un modelo que desliga la teoría con los contextos de aprendizaje, pero que permite al docente en formación conocer en detalle los procedimientos de enseñanza y convertirse en un experto en ciertas metodologías.

El segundo modelo tiene como objetivo que los docentes en formación aprendan cómo enseñar la lengua y aplicar estos conocimientos en el aula de clase (Johnson, 2009). Es decir, se pasa de un modelo de formación básicamente de imitación a un modelo de desarrollo de destrezas y práctica, a los que Deyrich y Stunnel (2014) se refieren como modelos de aplicación o de desarrollo en donde cada una de las habilidades requeridas para la enseñanza son divididas en componentes y al final pueden ser evaluados de forma individual o como un todo. Esto significa que el conocimiento es fraccionado y se da prelación a la metodología y teoría de enseñanza, dejando a un lado los aspectos sociales, culturales y políticos que hacen parte de la escuela y otros elementos de la enseñanza que se adquieren únicamente gracias a la práctica.

Aunque estos tipos de modelos permiten a los docentes en formación desarrollar destrezas dentro del aula de clase y ver cómo las teorías de enseñanza-aprendizaje trascienden de

los libros, al igual que el modelo anterior, es poco el conocimiento que ellos generan, aunque les permite estudiar y conocer en profundidad tanto los componentes de la lengua como las teorías, estrategias y actividades para la enseñanza de la misma.

De los modelos anteriores, Ramos (2019) menciona que se basan en otras ciencias, especialmente la lingüística aplicada para estructurar el conocimiento que los docentes en formación adquieren sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es por esto por lo que el objetivo principal de estos dos modelos de formación es aprender cómo se enseña y aprende. En consecuencia, no hay una ciencia dedicada exclusivamente a la formación de docentes, sino que toma elementos de otras para construir un modelo de formación.

Un tercer modelo tiene como objetivo generar conocimiento a partir de la reflexión y la investigación (Johnson 2009). Ramos (2019) llama a estos “modelos de formación” ya que no solo tienen en cuenta el conocimiento adquirido, sino que también brindan espacios para su construcción y reflexión a través de la práctica y procesos de investigación.

Entre algunas ventajas de este modelo, Deyrich y Stunnel (2014) aseveran que los docentes en formación aprenden a tomar decisiones y a ser críticos sobre su propio desempeño en el aula, mientras que Cárdenas (2009) sugiere que promueve la capacidad de análisis crítico y de resolución de problemas de forma creativa y ajustada a un contexto educativo específico.

Este modelo tiene una visión constructivista del conocimiento, ya que no se limita a la imitación o reproducción de ciertas técnicas, sino que, con base en la experiencia adquirida a través de la práctica, se construye conocimiento sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto los docentes formadores pasan de ser transmisores a mediadores de conocimiento.

Lo mencionado anteriormente se logra a través de la investigación como proceso fundamental en las actividades de formación; sin embargo, en algunos casos la investigación se ha convertido en un obstáculo para los docentes en formación para concluir sus estudios porque no ven en ella un camino para enriquecer su conocimiento y reflexionar sobre la práctica y el contexto, sino un proceso que demanda tiempo y esfuerzos.

En conclusión, aunque la visión del conocimiento puede diferir en los tres modelos y algunos propenden por una formación un poco más crítica que otros, los tres coinciden en que su objetivo es lograr que los docentes en formación adquieran y practiquen las habilidades de enseñanza a través de estrategias como la reflexión, micro-enseñanza, observación e investigación. En este sentido no se podría hablar de un modelo único de formación, ya que como concluye Cárdenas (2009), los programas de licenciatura

en lenguas toman elementos de estos tres modelos para estructurar sus currículos y actividades, lo que se constituye en un modelo ecléctico y particular para cada programa.

Propuestas en modelos de formación

En los últimos años, ha surgido una visión más holística del docente, no solo como un sujeto receptor o productor de conocimiento sobre cómo se enseña, sino como un individuo que se cuestiona constantemente sobre por qué enseñar, para qué enseñar, y qué otras alternativas hay para enseñar.

En este sentido, se han propuesto modelos de formación de docentes en lenguas que trascienden lo instrumental de la enseñanza. A continuación, se presentarán y analizarán algunas de las propuestas que han nacido como respuesta a una formación más integral.

Un primer modelo es llamado por Cárdenas (2009) como humanista, el cual busca generar un mayor nivel de autonomía y donde las emociones, experiencias y sentimientos tienen más importancia en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes formadores pasan de intervenir directamente en cómo los docentes en formación enseñan, a convertirse en facilitadores del aprendizaje y tutores que tratan de entender y guiar las acciones de cada docente en formación con base en sus emociones y experiencias.

Este modelo resalta la capacidad de cada individuo para encontrar por su cuenta soluciones o alternativas a las situaciones que se presentan en el aula de clase, con base en sus experiencias previas y emociones y no solo con conocimientos teóricos. Por lo tanto, se deja a un lado la visión transmisionista del aprendizaje y al docente en formación como receptor de conocimiento y se inclina por la construcción de conocimiento y dar forma a su propio modelo de enseñanza. Además, sobresale la importancia que tienen las experiencias previas como parte de su identidad profesional y las creencias que van construyendo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una segunda propuesta se basa en un modelo de co-enseñanza (Altstaedter, Smith y Fogarty, 2016) o enseñanza en equipo (Barahona, 2017) donde los docentes en formación amplían su conocimiento sobre enseñanza-aprendizaje desarrollando su autonomía, colaboración y pensamiento crítico. Sin embargo, la esencia de este modelo se centra aún en desarrollar habilidades de enseñanza y planeación, aunque con una visión más crítica y dialógica.

A pesar de esto, el modelo da prioridad a la práctica y permite enriquecer el conocimiento y actuación de los docentes en formación a partir de las experiencias propias y los docentes acompañantes; es decir, deja de ser un modelo de supervisión para ser un modelo de

colaboración. Igualmente, Altstaedter, Smith & Fogarty (2016) y Barahona (2017) concluyen que el modelo de co-enseñanza desarrolla mayores niveles de colaboración y confianza en los docentes en formación; así mismo promueve la creación de comunidades de aprendizaje, en el cual confluyen expertos y principiantes para compartir experiencias y discutir sobre aspectos metodológicos y del aula que enriquecen su identidad como docentes.

Propuestas de modelos de formación de docentes en lenguas más recientes, han tratado de apuntar a modelos más interdisciplinarios. Por ejemplo, Fandiño y otros (2016) sugieren un modelo permeado por TICs y discursos en nuevas pedagogías que permitan la reflexión, creación y construcción de conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello sugieren implementar las comunidades de práctica y el post-método como marco conceptual de su propuesta.

Aquí se evidencia un interés por promover una formación más acorde al contexto actual, donde las nuevas tecnologías permean con mayor fuerza el aprendizaje y las comunidades se han convertido en fuentes de conocimiento y aprendizaje, lo que contribuye a que los docentes en formación tengan una mirada más compleja sobre la enseñanza, les ayude a comprender tanto el contexto donde se desempeñan como sus necesidades, y a partir de ahí crear su propio método de enseñanza.

En esta misma línea, Fandiño (2017) propone dos características para un modelo distinguido para empoderar a los estudiantes de su formación y así convertirse en sujetos transformadores al servicio de la educación. Por un lado, un componente sociocultural crítico basado en el diálogo y los compromisos contribuye a que los estudiantes en formación aprendan a tomar decisiones sobre situaciones en el aula de clase y su propio aprendizaje. Por otro lado, también sugiere un componente interpretativo cultural cuyo objetivo es que los docentes en formación comprendan los procesos educativos desde la perspectiva de los participantes para su posterior reflexión.

Esta propuesta refleja una visión más holística del docente en formación, ya que no solo le da importancia a adquirir habilidades y destrezas para la enseñanza, sino que piensa en su sujeto crítico, investigativo y creativo capaz de proponer su propia metodología de enseñanza y contribuir al aprendizaje de la lengua de sus estudiantes.

En una línea similar a la de Fandiño (2017), Ramos (2019) propone un modelo “desde una perspectiva contextualizada y menos homogenizante” (p.36). Esta se refiere a un modelo donde los docentes en formación primero comprendan la complejidad de los actos educativos y las necesidades de un contexto específico, con el fin de realizar transformaciones sociales y culturales.

Para esto, Ramos (2019) sugiere conocer los contextos a fondo, recopilar experiencias y desde una mirada reflexiva y crítica, entender las vivencias y sus sentidos, y a partir de allí crear diferentes posibilidades. Esto requiere que, dentro de los programas se de mayor énfasis a las prácticas de observación no solo para observar aspectos metodológicos y de manejo de clase, sino también para interactuar con los actores educativos, conocer sus experiencias y partir de allí crear su propuesta de enseñanza.

Las propuestas de modelos expuestos en los apartados anteriores, dan cuenta de la preocupación por dejar atrás una visión instrumentalista de la formación docente que ha caracterizado a los programas de lenguas extranjeras, para proponer modelos distinguidos por la formación de docentes críticos, reflexivos e investigativos, que contribuyan a la transformación de las sociedades desde la educación. Sin embargo, la realidad es que existen diferentes desafíos que dificultan llevar este tipo de propuestas a la práctica.

Primero, Usma (2009) y Ramos (2019) ambos coinciden que los programas han sido diseñados para dar respuesta principalmente a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y a los requerimientos de acreditación. Aunque esto garantiza altos estándares de calidad, esto dificulta la puesta en marcha de modelos menos estandarizados y más adaptados a las necesidades de contextos a donde los docentes en formación desempeñarán su labor.

Segundo, gran cantidad de la demanda laboral de docentes de lenguas en la actualidad requiere de docentes principalmente altamente competentes en el uso de la lengua y con conocimientos y habilidades en metodologías de enseñanza y uso de TICs. Aunque esto contribuye al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes y los estándares establecidos por las entidades gubernamentales, un gran porcentaje de los empleadores e instituciones educativas poco se preocupan por tener docentes reflexivos, críticos y propositivos que vayan más allá de enseñar una lengua y generen cambios no solo en la enseñanza, sino en el contexto educativo.

Desafíos de los modelos de formación docente en el siglo XXI.

Tres desafíos principales tienen los programas en formación para los próximos años. Primero, los modelos deben procurar promover el aprendizaje como una construcción colectiva a partir de las experiencias y el diálogo entre actores educativos. Allí la retroalimentación y reflexión ayudan a la construcción de las creencias que harán parte de su identidad como docente y de su propio concepto de enseñanza.

El segundo desafío plantea que los programas en formación brinden las herramientas, recursos y espacios para que los docentes en formación diseñen su propio método de enseñanza (post-método) que le permita dar respuesta a las necesidades de un contexto específico. También, que desarrollen una mirada crítica y reflexiva hacia todas las tendencias y métodos de enseñanza, con el fin de rescatar y apropiarse mejor de cada uno y ser consciente en qué situaciones podrían funcionar o no.

El último desafío debe ser promover el pensamiento crítico, la reflexión e investigación como estrategias para la transformación social y creación de nuevos ambientes con fundamentos teóricos y argumentos sólidos.

En conclusión, cada programa de formación debe adaptar y proponer modelos de formación, que aunque tengan que seguir ciertos requerimientos de calidad, vayan más allá de la instrumentalización de la enseñanza y promuevan la formación de agentes reflexivos, críticos y propositivos hacia la teoría de enseñanza-aprendizaje, su práctica y sistema educativo.

Catalina Herrera Mateus

Docente Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés -UNIMINUTO