



Trigonos
Imagen digital, 2.126 x 1.217 píxeles

Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras*¹

Rosalba Cárdenas Ramos**

Este artículo presenta resultados de un estudio que contempló, entre sus objetivos, describir las tendencias actuales en la formación de profesores de lenguas extranjeras en el ámbito nacional. Inicialmente se llevó a cabo una revisión bibliográfica de los modelos de formación docente publicados en reconocidas fuentes internacionales; ésta sirvió de marco para el análisis de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras de siete universidades que forman licenciados en el país. Se realizó un análisis descriptivo basado en la lectura-relectura, la comparación y el contraste de los datos. Los resultados mostraron 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 humanista, conductista y cognitivista. Se evidencian acciones hacia el modelo reflexivo.

Palabras clave: modelos de formación docente, enseñanza universitaria de lenguas extranjeras, formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia

This article presents the results of a study which included among its objectives the description of trends in the education of foreign language teachers in Colombia. To this end, a literature revision of global models in Foreign language teacher education was carried out and used as the framework for the analysis of the Foreign Language Methodology syllabi of seven universities that prepare *Licenciados* in Languages in the central and western regions of Colombia. A descriptive analysis based on reading, comparing and contrasting data was carried out. The results show that there are no single models of teacher education in the programs because all syllabi are eclectic. Also, it is evident that the workshop model (Smagorinsky & Whittings, 1994), which combines theory with subsequent practice is the most commonly found, followed by the humanistic, behaviorist and cognitive models. Nonetheless, some syllabi also show activities oriented towards the reflective model.

Key words: models of teacher education, foreign language teaching, foreign language teacher development in Colombia

* Recibido: 16-02-09 / Aceptado: 26-05-09

- 1 El artículo hace parte del marco teórico y del análisis del estudio de investigación llevado a cabo entre agosto de 2006 y septiembre de 2007. El título del trabajo es “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”. El informe producido originó la ponencia presentada en el “II Seminario internacional de desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras: retos del nuevo milenio”, que tuvo lugar el mes de agosto de 2008 en la ciudad de Medellín.

Cet article présente les résultats d'une recherche dont l'un des objectifs était la description des tendances actuelles dans la formation de professeurs de langues étrangères au niveau national. Nous avons initialement mener à bien une révision bibliographique des modèles de formation de professeurs publiés par des sources reconnues; Cette révision a servi de cadre de référence à l'analyse des programmes de didactique des langues étrangères de 7 universités du pays offrant un diplôme de niveau licence. Nous avons effectué une analyse descriptive basée sur la lecture-relecture, la comparaison et le contraste des données. Les résultats ont montré que l'éclectisme est la tendance prédominante dans les programmes, mais aussi que le «modèle atelier», qui combine de la théorie à la pratique qui s'en suit, est le plus favorisé, suivi des modèles humaniste, behavioriste et cognitiviste. Des actions menant au modèle réflexif sont mises en évidence.

Mots clés: modèles de formation des professeurs, enseignement universitaire des langues étrangères, formation de professeurs de langues étrangères en Colombie

1. INTRODUCCIÓN Y PROPÓSITOS

Este artículo hace parte de un trabajo de año sabático, de mayor extensión, que buscó describir los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete programas de licenciatura en universidades públicas del país y determinar cómo responden a las expectativas y las necesidades de los estudiantes al inicio de su práctica docente.

Con ese objetivo, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de modelos de formación de docentes de lenguas, la cual constituye una parte del texto de dicho trabajo. También se analizó los programas antes mencionados y se utilizó una encuesta para estudiantes que estaban próximos a comenzar su práctica docente o habían iniciado el primero de los dos semestres de práctica, con el fin de establecer la conexión entre la preparación metodológica y sus preocupaciones y sentimientos antes de esta fase de formación, al igual que las sugerencias de estos estudiantes para enriquecer los programas de didáctica de las lenguas extranjeras.

Metodológicamente, la investigación puede definirse como descriptivo-comparativa, de diseño mixto y de enfoque predominantemente cualitativo, aunque la utilización y el análisis de las encuestas introdujeron un aspecto cuantitativo, lo cual justifica el enfoque mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

En el presente artículo sólo se aborda el estudio de las tendencias de formación de docentes de lenguas extranjeras y el análisis de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras, de acuerdo con las mencionadas tendencias.

2. LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1 Elementos de la formación

Los elementos esenciales en la formación de docentes de lenguas, tanto a nivel de formación inicial como en el ámbito del desarrollo profesional, han sido objeto de permanente discusión por teóricos y docentes en el área. Richards (1998) y Roberts (1998) analizan en detalle los aspectos clave de esta formación, en lo referente a conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades.

Richards (1998: 1-13) propone seis campos esenciales en los programas de formación de docentes: 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. Roberts (1998: 139-148) también presenta lo que sería un prototipo de programa de la misma naturaleza, incluyendo igualmente seis elementos necesarios, a saber: 1) el idioma a enseñar; 2) la teoría; 3) el contexto de la enseñanza; 4) la pedagogía para la enseñanza de lenguas; 5) las habilidades de uso inmediato, y 6) las habilidades para el desarrollo independiente en la vida profesional. Al menos cuatro de estos elementos son de total coincidencia en las dos propuestas; a continuación pasaremos a analizarlos en detalle.

Tanto Richards (1998) como Roberts (1998) señalan que el *conocimiento teórico* es importante para tener un marco de referencia, una base conceptual para explicar y justificar las prácticas utilizadas en la instrucción y los enfoques de enseñanza que se adopten. Roberts incluye, en este elemento, las teorías de aprendizaje y adquisición de lenguas.

El segundo elemento común en los dos autores, las *habilidades para enseñar*, incluye planeación, instrucción y evaluación, manejo de las situaciones de aula, selección, adaptación, producción y evaluación de materiales.

El *conocimiento del área a enseñar* incluye, para Roberts, la comprensión de la naturaleza de la comunicación en la lengua objeto y el uso del sistema lingüístico, la conciencia de la existencia de las variaciones lingüísticas, la

comprensión del papel de la lengua en la sociedad, el manejo de una gramática pedagógica y un alto nivel de competencia lingüística a nivel personal. Por su parte, en la propuesta de Richards, esta sección contiene las habilidades básicas de comunicación, como la calidad, la claridad y la modulación de la voz, la habilidad para establecer y mantener la conexión (*rapport*) con los estudiantes y aspectos como la personalidad y la presencia y, por supuesto, el nivel de “proficiencia” lingüística. Richards añade aspectos lingüísticos específicos, como la fonética y la fonología, la sintaxis y el análisis del discurso.

El cuarto y último elemento común a los dos autores es el *conocimiento del contexto*. En el caso de Roberts, este aspecto incluye la comprensión, la detección y la inclusión, en la planeación, de las necesidades del aprendiz, y el conocimiento tanto de las condiciones del medio y el entorno escolar, como del currículo. Roberts, a su vez, agrega a los ítems mencionados por Richards, el conocimiento de las políticas educativas y lingüísticas, los aspectos socio-culturales, los programas escolares, la mayor cantidad de información posible acerca de los aprendices y todo lo relacionado con los recursos para enseñar, incluidos los estilos y las estrategias de los aprendices.

De los otros elementos que a simple vista no parecen coincidentes, las *habilidades de comunicación* propuestas por Richards son complementarias del *conocimiento del área a enseñar* (en ambos casos se hace referencia a la lengua extranjera, con un mayor o menor grado de conocimiento formal; es decir, incluiría no sólo la competencia para usar el idioma, sino también el saber acerca del mismo). Estos dos aspectos corresponden al *idioma a enseñar* propuesto por Roberts.

Un caso similar es el de las *habilidades de uso inmediato* (*immediate enabling skills*), descritas por Roberts, y la *capacidad para el raciocinio pedagógico y la toma de decisiones*, propuesta por Richards, las cuales comparten varios elementos en común.

En la propuesta de Roberts, las habilidades de uso inmediato son las necesarias para los procesos de formación inicial, como la observación no estructurada y la sistemática, con su correspondiente análisis y relación con la teoría; las

habilidades de estudio, como buenos niveles de lectura, toma de notas, preparación de presentaciones orales, manejo de los estilos académicos de escritura, etc., y estrategias metacognitivas, como la reflexión sobre las experiencias personales, el seguimiento de los procesos propios y la búsqueda de ocasiones y el desarrollo de habilidades para conectar el “yo” con las teorías y las prácticas públicas.

En cuanto a la capacidad para el raciocinio y la toma de decisiones en el campo específico de la pedagogía —descrita por Richards como “las habilidades cognitivas complejas que subyacen a las técnicas y las habilidades para enseñar” y como “habilidades especializadas de pensamiento y resolución de problemas” (1998: 10)—,² va más allá de las habilidades metodológicas y técnicas para enseñar. Dentro de este grupo de habilidades, Richards (pp. 98-100) incluye el aprender a pensar acerca de los contenidos desde la perspectiva de los estudiantes, el adquirir una comprensión más profunda de los contenidos (*subject matter*), y el aprender a presentarlos de maneras apropiadas y a integrar el aprendizaje de lenguas con objetivos curriculares más amplios.

El último elemento propuesto por Roberts (1998: 147), y que no tiene paralelo en la propuesta de Richards, es el *desarrollo independiente posterior a la etapa de formación inicial*. Dentro de este grupo, el autor incluye una variada colección de saberes y habilidades, como la concientización (*self-awareness*); la mejora permanente del uso del idioma, de manera que pueda emplearse para efectos comunicativos en circunstancias diversas y para acceder a oportunidades de desarrollo profesional, como consultas bibliográficas, estudios de posgrado y contribuciones al saber del área mediante publicaciones en revistas o en otros medios; la capacidad para estar alertas ante las posibilidades laborales; la concertación de condiciones de trabajo y la búsqueda de “cualificación” posterior; la capacidad para estar atentos y aprovechar fuentes de desarrollo en el aula, en la escuela y fuera de ellas, como oportunidades de reflexión crítica sobre el trabajo que lleven a procesos de investigación colaborativa, oportunidades de ingresar a asociaciones profesionales y participar en sus eventos, etc.

2 La mayor parte de las citas textuales han sido traducidas del inglés por la autora de este trabajo.

Los dos últimos elementos propuestos por Roberts (1998) involucran la vida del docente en la institución de manera más directa, y definen su rol tanto en lo académico y legal, como en lo administrativo y lo social.

Como se evidencia en estas dos propuestas, se busca que los programas de formación de profesores de lenguas y de desarrollo profesional docente ofrezcan y posibiliten elementos variados, eclécticos y complementarios, que ya no corresponden a modelos únicos, sino que tratan de presentar y facilitar el desarrollo de una formación más acorde con la diversidad de las posibilidades de trabajo y con la rapidez con que se producen variaciones e innovaciones en el campo de la enseñanza y en las necesidades de los estudiantes.

Richards, en el prefacio de su publicación acerca del desarrollo profesional de docentes de lenguas (Richards y Farrell, 2005: vii), reafirma la necesidad de que estos, tanto en su formación inicial en las instituciones educativas como en el ejercicio de su vida profesional, se involucren en actividades que les permitan una formación sólida y un desarrollo permanente. El autor sugiere actividades como la autoevaluación y la reflexión; la adquisición de habilidades y conocimientos especializados dentro de su campo; el manejo de teoría, investigación y temas de actualidad; la preparación para aceptar nuevos roles dentro del área, que abarquen la asesoría, la supervisión o el acompañamiento a colegas, el planteamiento y el desarrollo de procesos investigativos y la producción de materiales, y el desarrollo de actitudes y habilidades para establecer relaciones de colaboración con otros profesores.

Richards y Farrell (2005: 9) también afirman que la formación de los docentes tiene una perspectiva individual y una institucional; esta última correspondería al desarrollo profesional o formación continuada (*in-service*), luego de haber terminado su formación inicial. La perspectiva individual, que idealmente debe ser guiada y facilitada por las instituciones formadoras, incluye aspectos como el conocimiento del área a enseñar, que debe comprender no sólo el uso del idioma, sino también el conocimiento acerca del mismo (*awareness*) para propósitos de análisis, explicación e investigación. Los conocimientos sobre desarrollo curricular, procesos de evaluación, procesos de adquisición de las

segundas lenguas,³ metodología e investigación, hacen parte de estos saberes. Dentro de esta perspectiva personal están también incluidos la experiencia (*expertise*) pedagógica con estudiantes de diferentes edades, niveles de conocimientos y contextos; el conocimiento de sí mismo como profesor en lo referente a sus fortalezas y limitaciones, creencias, valores y principios, y la comprensión de los aprendices en lo relacionado con sus estilos y estrategias de aprendizaje, sus problemas y dificultades, así como la manera de facilitarles el acceso a los conocimientos.

Hay también una tendencia a que los cursos de formación de docentes brinden a los estudiantes “contextos ricos” en oportunidades de interacción social, experiencias “de primera mano” en el contexto físico real y retroalimentación frecuente de parte de profesores y compañeros de clase, acerca de los procesos que se llevan a cabo. Un avance en las últimas décadas ha sido la inclusión de módulos o cursos sobre diseño curricular y diseño de cursos. Una necesidad que se hace evidente es la inclusión de elementos, especialmente evaluativos, que tengan en cuenta el movimiento de estándares, cada día más evidente en el mundo. Es de anotar que el papel de la tecnología es, así mismo, cada vez más evidente, aunque no de primera prioridad. El diálogo y el contacto humano son aún los elementos esenciales.

Por último, Kumaravadivelu (2001: 552-553) también argumenta que en los programas de formación docente, en la era posmétodo,⁴ la importancia del diálogo y la interacción social son vitales, ya que permiten el desarrollo de la capacidad crítica y la construcción del significado de los hechos. La responsabilidad de los programas que forman al profesor posmétodo comprende el ofrecer actividades y espacios para promover capacidades, habilidades y conocimientos, que les permita reconocer las desigualdades en los actuales

3 Segundas lenguas se refiere, en este contexto, al orden de adquisición o aprendizaje, y no al nivel de conocimiento o necesidades de uso.

4 Hay una era precientífica (anterior a los inicios del siglo pasado), una era de métodos que se inició con la era científica estructuralista, y una posmétodo, posterior a los enfoques comunicativos.

sistemas educativos; facilitarles la posibilidad de escribir y compartir, por medios variados, el desarrollo de sus creencias, suposiciones y conocimientos acerca del aprendizaje de lenguas, y promover el pensamiento crítico, para establecer la relación entre los elementos anteriores y el conocimiento profesional. También se busca que ese profesor pueda adquirir las habilidades para analizar el discurso del aula; promueva el tipo de investigación “empoderadora”, incluyente y participativa; incursione en la lectura y el análisis crítico de autores que promueven la pedagogía de la posibilidad, mediante consideraciones políticas, ideológicas y de poder, y establezca, siempre que sea posible, la conexión entre, por un lado, el conocimiento profesional contenido en la literatura y las realidades, y por otro, las particularidades del aprendizaje en contextos específicos.

Estos elementos estarían reflejados y contenidos en los programas de los cursos y, principalmente, en los de didáctica y pedagogía para la enseñanza de las lenguas, y en los de lingüística aplicada, análisis del discurso del aula e investigación en los programas mencionados.

2.2 Tendencias globales de formación de docentes de lenguas extranjeras

Según Crandall (2000), y de acuerdo con estudios realizados en instituciones de educación superior, los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras hacen usualmente parte de departamentos de lingüística aplicada, departamentos e institutos de educación y departamentos de lenguas y literaturas. Los modelos de formación de docentes de lenguas han seguido generalmente las tendencias de otras áreas.

Freeman (1989: 27), siguiendo los planteamientos de Senchuk (1984), insiste en afirmar que aunque la formación de docentes de lenguas extranjeras ha estado relacionada de manera estrecha con muchas disciplinas, siendo las de mayor influencia las pertenecientes a la lingüística aplicada, la investigación en adquisición de segunda lengua y la metodología, algunas veces no hay bases coherentes comúnmente aceptadas. Esto ocasiona que los formadores de profesores utilicen sus razonamientos, su intuición, su sentido de lógica y algunas suposiciones a la hora de diseñar e implementar programas de formación. Lo anterior, unido a la transparencia de los contenidos que enseña el profesor de

lenguas (no es un saber específico, porque muchas personas hablan idiomas extranjeros sin ser profesores) y “la naturaleza polimórfica de la enseñanza” (Senchuk, 1984: 192), ocasiona que la profesión docente sea muchas veces “invadida” por profesionales y no profesionales de otras áreas.

De acuerdo con estos planteamientos, para poder establecer modelos de formación, Freeman (1989: 31-35) propone definir el quehacer, es decir, la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante cuatro elementos constitutivos: el conocimiento, las habilidades, la actitud y la conciencia.

La importancia de los conocimientos y las habilidades son obvios: es necesario saber qué se va a enseñar, a quién y cuál es el contexto de la enseñanza; igualmente es necesario saber cómo llevar a cabo los procesos. Estos dos elementos son el conocimiento básico y dinámico del profesor, y deberían estar en un proceso periódico de redefinición y evolución durante su carrera.

La actitud es un elemento individual de vital importancia en la actuación del profesor de lenguas extranjeras; es la postura que se adopta hacia la actividad que se desarrolla, hacia los aprendices que en ella participan y hacia sí mismo. Es una conjunción de conductas, percepciones y acciones, con sentimientos, reacciones y reflexiones, lo externo y lo interno que dan forma y caracterizan el trabajo del profesor, que son responsables por sus aciertos o desaciertos, fortalezas y debilidades. Usualmente la actitud del profesor influye no sólo en su propio desempeño, sino también en el de sus estudiantes.

Por último, la conciencia (*awareness*) es definida por Freeman como

La capacidad de reconocer y monitorear la atención que le estamos dando o hemos dado a algo. Como consecuencia, actuamos o respondemos a los aspectos de una situación de la cual estamos conscientes (1989: 33).

La conciencia de las acciones propias y el ejercicio docente permiten que estos aspectos se revisen y modifiquen, al hacerlos más precisos, más presentes y más conectados con los conocimientos preexistentes. De este modo, la conciencia afecta la manera en que la persona usa los conocimientos, las habilidades y la atención.

Los cuatro elementos antes mencionados le dan, al profesor de lenguas extranjeras, lo que necesita, tanto a nivel cognitivo como a nivel actitudinal, para llevar a cabo su labor. Además, le permiten, mediante la reflexión sobre y en la acción, mejorar en su desempeño y ser un aprendiz permanente.

Los autores consultados en lo referente a modelos de formación específicos de profesores de lenguas extranjeras (Crandall, 2000; Wallace, 1991; Freeman, 1998 y 1991; Roberts, 1998, entre otros) coinciden en resaltar dos aspectos característicos de estos modelos: sus raíces en la lingüística aplicada, y la prevalencia, por muchos años y aún en la época contemporánea, de los modelos de transmisión orientados al producto. También señalan que hay una tendencia actual, compartida con la formación de docentes en otras áreas, hacia los procesos constructivistas, que tienen en cuenta las experiencias de aprendizaje previo de los futuros docentes.

Freeman (1991) y Wallace (1991) presentan modelos muy similares de formación del docente de lenguas extranjeras. Wallace identifica tres modelos, dos basados en “conocimiento recibido” y uno en conocimiento desarrollado mediante la experiencia y la reflexión:

- a. El modelo de desarrollo de destrezas (*the craft model*) se funda en la relación entre el aprendiz y el experto, en el cual el primero observa las demostraciones del segundo y lo imita en su práctica.
- b. El modelo de ciencia aplicada o de relación directa entre teoría y práctica (*the applied science model*), en el cual los conceptos teóricos de los expertos son aplicados en situaciones reales.
- c. El modelo basado en la reflexión (*the reflective model*), donde el docente en formación, mediante la reflexión constante acerca de sus propios procesos, evalúa, modifica y construye sus conocimientos y su práctica.

A su vez, Freeman (1991) afirma que el conocimiento del docente se construye de tres maneras: haciendo (*teaching as doing*), pensando en lo que hace (*thinking and doing*) y sabiendo qué hacer (*knowing what to do*). La enseñanza como “el hacer” es conductista y en ella el desarrollo de habilidades es la base esencial; es el modelo correspondiente al de desarrollo de destrezas (*craft model*) de Wallace. La enseñanza como “el pensar y el hacer” es cognitivista, y se concentra en lo

que los docentes saben y cómo lo ponen en práctica; este modelo se relaciona con el *applied science model* de Wallace. Por último, la enseñanza como “el saber hacer” es de base interpretativa, de cómo lo que se hace está determinado por los diferentes contextos; las decisiones dentro de este modelo se toman con conocimiento, habilidad y reflexión, y originan un verdadero desarrollo profesional. Este modelo coincide con el *reflective model* planteado por Wallace.

Los modelos de transmisión antes mencionados han sido analizados y criticados por teóricos y prácticos en el área de formación de docentes sobre todo, como modelos únicos de formación. Por ejemplo, el desarrollo de destrezas no es apropiado para todos los quehaceres y está basado en transmitir el saber de generación en generación, concepto bastante estático, no válido para la sociedad actual. El modelo de ciencia aplicada mantiene una separación entre el productor de teoría —el investigador— y el profesor, lo cual ocasiona que muchas veces la teoría producida por el primero no llene las expectativas ni responda a las necesidades del segundo. Por otra parte, el modelo reflexivo está más acorde con las corrientes constructivistas actuales y trata de integrar el conocimiento recibido con el conocimiento generado de la experiencia, mediante procesos constantes de reflexión, para producir profesionales competentes (Wallace, 1991: 6-15). No obstante, se critica el hecho de que hay diferentes conceptos asociados con el término “reflexión”, lo cual puede conducir a vaguedad y a que la misma palabra indique algo diferente en diversos contextos y para distintos sujetos.

Varios autores (Crandall, 2000; Richards, 1990; Wallace, 1991; Roberts, 1998; Richards, 1998, entre otros) coinciden en afirmar que los modelos de formación y desarrollo profesional son necesarios y complementarios, y que el profesor de lenguas extranjeras podría beneficiarse de elementos de estos tres modelos, ya que usualmente, en el aprendizaje del docente, puede darse un proceso similar al del aprendiz de lengua que Freeman (1991) denomina *interteaching*, haciendo una analogía con *interlanguage*.

Interteaching es definido por Freeman como “el movimiento del profesor hacia la práctica efectiva y autosuficiente” (1991: 1), durante el cual construye su saber y su experiencia, pasando de etapas de mayor dependencia, recepción de

información y guía, a etapas de mayor independencia y creación. Estas etapas podrían ser coincidentes con los elementos planteados por Richards sobre lo que constituye el quehacer del docente de lenguas:

La enseñanza depende de la aplicación de teoría apropiada, del desarrollo de estrategias de instrucción cuidadosas y del estudio de lo que realmente sucede en el aula de clase (1990: vii, citado en Crandall, 2000: 36).

Roberts (1998) hace una detallada relación de las teorías de aprendizaje y sus implicaciones en la formación de profesores de lenguas extranjeras. El autor agrupa las tendencias de formación de acuerdo con las diferentes teorías del aprendizaje y según su énfasis en la persona o en la reflexión. A continuación se presentan y discuten los aspectos esenciales de cada una de ellas.

1. Tendencias o modelos de influencia conductista

Entre estos modelos se incluyen la microenseñanza clásica, la educación basada en competencias y el modelo de desarrollo de destrezas, correspondiente al *craft model* planteado por Wallace (1991).

La microenseñanza

La microenseñanza clásica tiene como propósito esencial el desarrollo de habilidades básicas de enseñanza, de manera dosificada, mediante la reunión de estudiantes en grupos pequeños, para demostrar la enseñanza de las habilidades de forma simplificada, en clases de corta duración y con grupos pequeños. Las notas o la filmación del trabajo realizado se utilizan para hacer las correcciones que la evidencia señale e insistir en la imitación de los comportamientos considerados adecuados. Las habilidades por desarrollar se organizan en listas de comportamientos y competencias precisas, con el fin de que sirvan de guía para la implementación y la evaluación de los procedimientos.

Wallace (1991) menciona las siguientes etapas del proceso de microenseñanza: 1) la instrucción, en la cual se da al aprendiz información oral o escrita sobre la actividad por realizar; 2) la enseñanza, donde el aprendiz enseña la microlección; 3) la crítica, en la cual se examina, analiza y evalúa la evidencia recolectada en

la miniclase, y 4) la repetición de la enseñanza, donde se repite la experiencia, incorporando las correcciones que surjan de la etapa de crítica.

El autor asocia la microenseñanza con el modelo de ciencia aplicada y el reflexivo, para lograr de esa manera que revista un carácter más formativo, aunque acepta que en sus orígenes tuvo claras bases conductistas.

La microenseñanza subsiste, en la actualidad, en programas de formación, aunque en muchos casos ha evolucionado, debido a la inclusión de procesos cognitivos y de reflexión, haciéndola parte de programas más amplios y estructurados de observación, tal como la planteó Griffiths (1977). Cochran-Smith y Zeichner (2005) mencionan el uso de actividades conductistas denominadas “experiencias de laboratorio” y que se refieren básicamente al uso de la observación y la microenseñanza como una práctica generalizada en los programas de formación docente en Estados Unidos.

La educación basada en competencias

Este modelo también tiene, en su origen, elementos conductistas. Se funda en la definición de objetivos de aprendizaje (*behavioral objectives*), muy en boga en Estados Unidos en la década del setenta del siglo pasado, y popularizada en el Reino Unido en la del ochenta. Los objetivos están determinados de manera anticipada a la iniciación de los procesos de formación, con el objeto de generar expectativas sobre el aprendizaje, hacer explícita la relación entre teoría y práctica, y permitir la posibilidad de aprendizaje individualizado.

Los programas de formación docente basados en competencias utilizan la observación sistemática de los practicantes en las aulas de clase, como principal elemento de formación, y utilizan dos instrumentos esenciales: uno de observación, para anotar las conductas y el desempeño de los practicantes, y otro de evaluación, en el cual hay un listado de indicadores de competencias, acompañado de unos descriptores de niveles de desempeño. Como las observaciones son sostenidas y sistemáticas, al finalizar el período de formación se tiene un registro acumulado de demostración de competencias de los estudiantes para abordar, desarrollar y enfrentar las diferentes situaciones que surgen en el aula.

Aunque no hay evidencias provenientes de investigaciones sostenidas y sólidas que prueben la eficacia de este tipo de modelo de formación, aún goza de popularidad en los países antes mencionados, debido a que, en palabras de Roberts,

[...] llena las exigencias políticas y burocráticas sobre estándares de formación y entrenamiento objetivos y evaluables mediante pruebas y sobre la rendición de cuentas institucionales (1998: 15).

Otros autores y asociaciones, como Defino (1983) y el Consejo Nacional de Profesores de inglés en Estados Unidos (citados en Roberts, 1998: 15), han criticado este modelo, sobre todo como elemento único de formación, argumentando, entre otros aspectos, el peligro de que los valores y los aspectos humanísticos sean descuidados en beneficio de un sistema de formación que busca ante todo la facilidad de evaluar objetivos específicos. No obstante, hay aspectos del modelo, como los objetivos compartidos entre profesores y estudiantes, y la pertinencia, la practicidad y la facilidad que aporta en la rendición de cuentas, que lo han hecho, durante décadas, un modelo deseable para muchos administradores y profesores en programas de formación.

El modelo de desarrollo de destrezas y habilidades

Éste se caracteriza porque el aprendizaje se da como producto de la relación entre el maestro, que funge como persona de experiencia y conocimiento, y como modelo, y el aprendiz, la persona en formación, mediante la observación y posterior imitación, por el segundo, de las acciones del primero. El aprendizaje esperado consiste en el desarrollo de habilidades y destrezas al observar al maestro. El modelo de imitación fue importante en la formación de docentes en gran parte del mundo, desde mediados del siglo xx.

Las críticas hechas a estos modelos de base conductista están fundamentadas principalmente en la importancia que se da a la imitación dentro de ellos y en la poca cabida que tiene el análisis de las situaciones particulares de las aulas, con el fin de tomar decisiones informadas sobre el uso que los docentes necesitan hacer de las habilidades desarrolladas en su formación. También se cuestiona la suposición de que existe un modelo único y bueno para abordar la diversidad de situaciones de aprendizaje y enseñanza, la poca cabida que la imitación deja

para desarrollar habilidades de planeación y evaluación según la situación específica, la falta de reconocimiento a las diferencias individuales de docentes y estudiantes, la inconveniencia de repetir modelos que se vuelven rápidamente obsoletos en estos tiempos y la inhabilidad de estos para abordar aspectos culturales diversos y para preparar a los futuros docentes para seguir aprendiendo fuera del contexto de la educación formal (Roberts 1998:16-17).

2. Modelos humanistas

En el campo de la educación, los enfoques humanísticos hacen énfasis en la autonomía del aprendiz y en su autodeterminación para aprender. El papel del profesor, en este enfoque, es el de facilitador de los procesos de aprendizaje y no el de controlador de los mismos. Más específicamente, en el área de educación de profesores, la tendencia humanística tiene como rasgos distintivos el reconocimiento de la necesidad de respetar la autonomía personal de los profesores, cuando se introducen cambios sistémicos en todo el currículo; la adaptación de los modelos de consejería a los procesos de intervención y a la supervisión de los profesores en formación por profesores experimentados; la importancia de las relaciones de asociación y colaboración entre supervisores y practicantes en la educación inicial de profesores; la consideración de la formación inicial de profesores como un proceso de autorrealización y, por último, el reconocimiento de la importancia de lo emocional en el cambio personal y, por tanto, en la necesidad de apoyo del profesor (Roberts 1998:20).

Intervención no dirigida

En relación con la psicología humanística, el modelo mencionado por Roberts (1998) es el de *intervención no dirigida*. Inicialmente, este modelo se desarrolló a partir de los planteamientos humanísticos de Kelly (1955), Rogers (1961) y Maslow (1968), y tiene como rasgo predominante la importancia del cambio personal, como producto del deseo, el esfuerzo y la decisión del individuo mismo, y no por imposición de otros.

Dentro de la psicología humanística, tienen cabida

[...] temas que tienen poco lugar en las teorías y sistemas existentes, tales como el amor, la creatividad, el Yo, el crecimiento, el mejoramiento personal, los altos valores,

el ser, el evolucionar, la espontaneidad, el juego, el humor, el afecto, la naturalidad, el calor humano, la autonomía, la responsabilidad [...] (Roth, 1990: 419, citado en Roberts, 1998: 18).

La teoría de la intervención no dirigida tiene, en la psicoterapia de Carl Rogers, su principal exponente. Se trata de ofrecer al “cliente” un apoyo incondicional, valorando su individualidad y su mundo interior, con el fin de que, con la expresión abierta de sus sentimientos, supere sus dificultades y enfermedades, y así sea capaz de desarrollarse o superar sus problemas por sus propios medios. Rogers afirma que “ningún enfoque que confíe en el conocimiento, el entrenamiento, en la aceptación de algo que es enseñado, es de utilidad para cambiar a las personas” (1961: 32).

Enfoque de supervisión clásica

Wallace se refiere a este modelo o enfoque como *supervisión clínica*, a partir de la definición hecha por Sergiovanni y Starratt (1983:291), según la cual dicho enfoque se ocupa de lo que sucede dentro de las aulas de clase y “se refiere al contacto con profesores con la intención de mejorar la instrucción y aumentar el desarrollo [del futuro profesor]” (Wallace, 1991).

En la actualidad, la intervención no dirigida y la supervisión clínica en el campo de formación de docentes hacen parte de otros modelos de formación y han sido el origen de muchas innovaciones en el área. El uso de la autoevaluación, el trabajo y la toma de decisiones en grupos; la importancia de ofrecer a los estudiantes medios para su desarrollo personal y profesional, luego de terminados los procesos formales, y los grupos de autoayuda son algunas de estas contribuciones. También el reconocimiento de los sentimientos, las emociones y las relaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es producto de las tendencias humanísticas, que reconocen al lenguaje como elemento mediador de las comunicaciones interpersonales.

En su crítica de la teoría humanística, Roberts (1998) cuestiona, entre otros aspectos, que la ética del cambio agenciado por el mismo individuo está ligada a una filosofía individualista, que tiene visos de egoísmo, por buscar siempre la autosatisfacción, lo cual va en detrimento de las metas colectivas y sociales.

La vida y la cultura escolar son altamente socializantes y aunque el desarrollo profesional puede depender en gran medida del empeño individual, los docentes no pueden sustraerse al medio en el que se desempeñan y al cual contribuyen. Roberts también cuestiona la dependencia de los sentimientos y del “fuero” interno propios para guiar las acciones, ya que estos recursos pueden no ser suficientes, debido a las carencias, las sobredimensiones o las debilidades que la persona pueda tener y de las cuales no esté consciente.

Roberts, en su crítica, también se pregunta si una teoría utilizada para el tratamiento de individuos en psicoterapia puede ser transferida con éxito y resultar efectiva en áreas como la educación, en donde los procesos son altamente socializados, en especial en el área del aprendizaje de lenguas. Los futuros docentes necesitan, en muchos casos, tanto una retroalimentación crítica, con parámetros de expectativa claros, como apoyo emocional y respeto de sus opiniones. Además, el individualismo propio de este modelo puede chocar con la perspectiva pluricultural que generalmente hace parte de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el esfuerzo grupal, la cohesión de grupo, la construcción colectiva y la idea de comunidad son más comunes, porque

[...] la identidad del profesor se desarrolla a través del intercambio entre las teorías personales y el auto-concepto por una parte y las exigencias de nuestro contexto social y ocupacional por la otra (1998: 22).

El autor aboga por un equilibrio de estos factores, para hacer del docente un profesional completo, satisfecho de su desarrollo personal, participante activo y comprometido en la vida y las decisiones de la comunidad educativa.

3. Modelo constructivista

El movimiento constructivista es la tercera de las teorías revisadas por Roberts. El fundamento de esta teoría es la manera como un aprendiz, como individuo, construye el conocimiento en su mente. En la actualidad existe gran variedad de interpretaciones del término, “una familia de teorías”, que considera que el aprendizaje consiste en construcción, reaprendizaje y reorganización de las representaciones anteriores. A las teorías constructivistas contemporáneas han contribuido las ideas de autores que cubren un lapso extenso en la histo-

ria de la enseñanza, como Immanuel Kant, John Dewey, Thomas Kuhn, Jean Piaget, Lev Vigotsky, entre otros.

Algunas manifestaciones del pensamiento constructivista en el área de la enseñanza de lenguas son: 1) la aceptación del uso de estrategias propias y de representaciones mentales del aprendiz en procesos de comprensión como la lectura; 2) el valor de las expectativas y los conocimientos previos, como elementos que interactúan con las nuevas situaciones para generar nuevos conocimientos, y 3) la existencia de los programas construidos durante los procesos de enseñanza y no previos a ellos, entre otros (*process syllabus*).

En el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras, la corriente constructivista sirvió de base para la reestructuración de la microenseñanza planteada por Griffiths (1977, citado en Roberts, 1998: 25), en la cual se reconocen las diferencias individuales de los practicantes y se concibe que el aprendizaje radica en el desarrollo conceptual que determina el cambio de comportamiento y no sólo en el comportamiento en sí. La retroalimentación se enfoca en el pensamiento y las percepciones del aprendiz de profesor, al igual que en sus acciones; los practicantes o aprendices de profesores, pueden aprender mediante el desarrollo de sus percepciones, al igual que mediante el entrenamiento en habilidades; por último, en la nueva microenseñanza, los modelos se usan para ejemplificar y analizar, y no sólo para imitar, y la habilidad del aprendiz de profesor para reconocer y analizar la enseñanza efectiva es tenida en cuenta.

Otras implicaciones de este modelo en la formación inicial de profesores comprenden la aceptación de los aportes del aprendiz dentro de los procesos (como sus expectativas y sus “teorías personales”), la exploración de las interpretaciones hechas por los estudiantes del *input* que reciben, y el compartir los pensamientos y las opiniones acerca de lo que constituye la buena enseñanza. Todo esto ayuda a que el conocimiento tácito se vuelva explícito y sea analizado y compartido.

Algunas de las críticas hechas al constructivismo incluyen la vaguedad de sus términos clave, producto de la diversidad de subteorías originadas en áreas de estudio diferentes y en marcos de referencia distintos. En el campo educativo, la crítica más constante ha sido el individualismo del constructivismo de la persona, que

[...] excluye aspectos claves del aprendizaje humano que son de gran importancia en la educación de profesores de lenguas; tiene poco que decir de los aspectos afectivos del aprendizaje, del pensamiento no racional y del aprendizaje de habilidades, o acerca de la cultura y el poder dentro del aula de clases (Bell y Gilbert, 1996: 54, citados en Roberts, 1998: 28).

De la discusión de los modelos basados en el conductismo, la psicología humanística y el cognitivismo, podemos concluir que, por lo general, son complementarios y no excluyentes, ya que la formación inicial de docentes, al igual que el aprendizaje de lenguas, necesitan de aportes de todos ellos, a la vez que de la inclusión de los aspectos sociales, tan importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como bien lo resume Dewey, “toda experiencia humana es fundamentalmente social [e] involucra contacto y comunicación” (1938: 38, citado en Roberts 1998: 28).

4. Enfoques dirigidos a la dimensión social del aprendizaje

Los planteamientos teóricos basados en la persona (Roberts, 1998) incluyen el de la *persona como ser social, ciencia de la acción y constructivismo social*, que buscan rescatar la dimensión social del aprendizaje, como reacción a la visión individualista del constructivismo.

Persona como ser social

El aprendizaje del futuro profesor dista mucho de ser una empresa puramente individual, ya que en la construcción de la definición e identidad del profesor confluyen las imágenes e ideas propias y las imágenes e ideas de otros, para poder así desarrollar una identidad social. Ésta no se limita al contacto con estudiantes, colegas, superiores, padres de familia, representantes de compañías que producen materiales educativos, etc., sino que incluye, además, la influencia que ejerza, en cada uno de estos grupos, el participar en la inversión de dineros públicos, el verse involucrado en conflictos sociales y políticos, entre otros.

Sin duda, la enseñanza es una de las profesiones más “sociales”, tanto en el efecto que produce en la sociedad, como en la manera como ésta actúa en la profesión, para confrontarla, analizarla, juzgarla, modificarla y actualizarla. En las aulas de las instituciones que forman docentes y en los contactos que

del trabajo docente se generen se da una socialización, en la cual se adquieren y desarrollan valores, principios, actitudes, intereses, conocimientos y habilidades. Estos saberes y habilidades les permiten integrarse social y profesionalmente al grupo del cual ya hacen parte o del cual formarán parte en el ejercicio de su trabajo.

La perspectiva social también nos señala y permite analizar elementos clave de la formación de docentes, como el estatus social de la profesión, la acogida que ésta tiene dentro de los jóvenes aspirantes, las normas que rigen la cultura escolar en general y las interacciones que se dan en el aula. En lo personal, esto incide en el concepto de *sí mismo* del docente y en el impacto de la cultura escolar en su desarrollo individual y profesional. Es una relación circular que involucra consideraciones sobre “qué hago”, “cómo me veo”, “cómo me ven” y “qué estoy dispuesto a hacer para cambiar (si es necesario) la autoimagen y la imagen que proyecta y perciben, de mí, los otros”.

Ciencia de la acción

Dentro de esta perspectiva social del aprendizaje también se inscribe el trabajo de Lewin (1946, en Roberts, 1998:40) sobre la ciencia de la acción, cuya metodología o modo de operar es la investigación-acción.

La ciencia de la acción (*action science*) propone el trabajo de científicos sociales con grupos interesados en generar cambios y construir, de esa manera, teorías de cambio social. De los planteamientos iniciales de Lewin se deriva el trabajo sobre investigación-acción que se utiliza actualmente en la investigación curricular, en el desarrollo profesional de los profesores y en el trabajo de las aulas; estas propuestas han sido interpretadas y ampliadas por autores como Kemmis y McTaggart (1982), Elliott (1991), Richards y Lockhart (1994), Carr y Kemmis (1988), entre otros.

Un principio fundamental en los planteamientos de Lewin (en Roberts, 1998: 40-41) es que la acción en los ambientes educativos no sólo debe dirigirse a mejorar las prácticas de aula, sino también modificar las perspectivas y los procedimientos de los involucrados, para que realmente el mejoramiento sea sostenido.

Constructivismo social

Las dos fuertes tendencias que en la educación se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado, a saber, el constructivismo y la perspectiva social, han generado el *constructivismo social*. Este enfoque tiene como elementos principales la atención al contexto social y político en que se desenvuelven las acciones educativas, el diálogo y la colaboración como aspectos centrales a la labor docente, el control y la participación voluntaria en los procesos, y la generación de planes de acción desde la base, con sentido comunitario (Beck y Kosnik, 2006).

En el marco del constructivismo social, el aprendizaje del profesor no es un proceso lineal y perteneciente a un período determinado de su vida, sino que corresponde a actividades cíclicas interrelacionadas y que integran los componentes de este enfoque. Roberts (1998: 46) presenta el siguiente compendio de autores, como Pennington, Wallace, Woodward y Wajnryb, en donde se encuentran actividades que ilustran este modelo cíclico de desarrollo docente de lenguas extranjeras: el acceso a nueva información a través de lecturas, conferencias, modelos; las actividades de concientización acerca de las experiencias, las creencias, las prácticas y el conocimiento; las experiencias personales directas e indirectas en el aprendizaje de lenguas; la microenseñanza y la práctica docente, o a través de observaciones estructuradas.

También hacen parte de estas actividades las oportunidades individuales de reflexión acerca de estas experiencias e *inputs*, a través, por ejemplo, de escritura reflexiva; las oportunidades de diálogo con colegas y otros (profesores y personal en educación) acerca de las prácticas y creencias propias, y sobre las presiones sociales que afectan el trabajo propio, y el desarrollo de habilidades y actitudes (de estudio, observación y para trabajo en grupo) que capaciten al docente a sacar el mayor provecho de todos los elementos anteriores.

Los planteamientos teóricos presentados por Roberts (1998), discutidos hasta ahora, y sus perspectivas en la formación de profesores de lenguas extranjeras, pueden considerarse complementarios, ya que todos aportan elementos para la construcción de enfoques y modelos que también estarán, en cierto modo, moldeados por consideraciones dictadas por el contexto.

- La perspectiva conductista aporta el conocimiento sobre el desarrollo de habilidades y destrezas, sin que esto signifique que los profesores deban aprender a través de la imitación.
- La perspectiva humanista contribuye con la valoración del individuo, de su identidad, experiencias, emociones y sentimientos, y de cómo estos influyen en sus procesos de aprendizaje; igualmente, los procesos autoevaluativos y la promoción de conductas autónomas son piezas clave en la formación del actual profesor.
- El aporte de constructivismo está orientado a la creación, en el aula, de un ambiente de respeto, confianza y reciprocidad, que promueva y propicie las situaciones de construcción de conocimientos, de reconocimientos de ritmos, percepciones y opiniones diferentes entre los estudiantes. El docente asume el papel de orientador y “propiciador”, y puede, además, estimular la búsqueda del sentido en las cosas y dirigir el intelecto de sus estudiantes hacia la exploración de lo divergente, lo creativo y lo novedoso en la solución de problemas y dificultades.
- En cuanto al enfoque de la persona como ser social, sus contribuciones más importantes son la búsqueda de la identidad y el valor social de la profesión de docente, la promoción del autoconcepto, la concientización acerca de la estrecha interrelación de la vida del educador y del estudiante, como individuos, con la de la comunidad educativa y la sociedad en general. Otro aporte esencial de este enfoque es reconocer que las historias, las teorías y las experiencias personales interactúan con las fuerzas económicas, culturales y políticas, y afectan y determinan el desarrollo profesional del docente y el de la profesión misma.

5. Tendencias de formación basadas en la reflexión

Estas tendencias, discutidas por Roberts (1998), toman en cuenta las diferentes nociones de *reflexión* y cómo ellas han influido, en el pensamiento de educadores, a través de casi un siglo. Autores como J. Dewey, D. A. Schön, C. Argyris y D. Kolb han contribuido a esta discusión, traída de nuevo a la atención de los educadores en el área de idiomas por el trabajo de Wallace (1991).

Dos de las nociones de reflexión más influyentes en la educación y en el campo de formación de docentes han sido las de Dewey (1938) y las de Schön (1983).

La reflexión en Dewey

Para Dewey, la reflexión es “el pensamiento disciplinado, consciente, explícito y crítico que contribuye al desarrollo intelectual y moral de una persona” (citado en Roberts 1998: 48). Para aquel, las etapas del ciclo de la reflexión son: 1) este tipo de pensamiento surge cuando el flujo normal de las actividades se ve interrumpido ante la sorpresa y la perplejidad causadas por una discordancia entre lo que se tiene y conoce, y lo que se encuentra o se requiere; 2) la observación, con el fin de definir la dificultad; 3) el contemplar una variedad de alternativas para resolver la situación; 4) el análisis de las implicaciones que tienen estas alternativas; 5) la selección de la mejor alternativa en ese caso específico, y 6) de nuevo, la observación, que ayuda a verificar lo adecuado de la teoría o la alternativa; en caso de que sí sea lo apropiado para resolver, enfrentar o explicar la situación, se adopta como conocimiento personal.

Dewey afirma que la reflexión contribuye al crecimiento personal, porque amplía las opciones de definición de problemas y búsqueda de soluciones. Este autor, y más tarde Argyris y Schön, en 1974 (véase Roberts, 1998) comparten la noción de la *redefinición de problemas (reframing)*, que indica que la habilidad de pensar, analizar, definir y conceptualizar alternativas de solución a un problema es parte esencial del desarrollo profesional y de la habilidad de resolver problemas acertada y creativamente.

En el trabajo docente, la reflexión y la redefinición de problemas resultante son factores trascendentales no sólo en la mejora del trabajo diario, sino también en la evolución profesional y personal del docente. La reflexión es un proceso largo y progresivo, que conduce al desarrollo de conductas autónomas y a la autodeterminación.

La reflexión en la acción, de Schön

Por su parte, Schön (1983) expuso su teoría del docente reflexivo (*reflective practitioner*), aquel que tiene la capacidad para resolver los problemas de manera rápida y creativa, para el contexto en el cual se generan. Sus planteamientos enfatizan el valor de la reflexión en la acción (*reflection-in-action*), la cual es consciente, simultánea a la acción que la genera y conduce a la experimentación inmediata de soluciones. En la formación de docentes de lenguas, la

interacción entre el estudiante o futuro docente, y su orientador o profesor, ayuda a la obtención, la construcción y el desarrollo de “pericia” (*expertise*); el futuro docente reflexiona y luego confronta sus conclusiones con la opinión de su maestro orientador.

Las críticas al modelo de reflexión planteado por Schön (1983) incluyen el hecho de excluir a la enseñanza en su caracterización de la “pericia” (*expertise*) profesional, lo cual hace que se otorgue poca importancia al formador, con la consiguiente sobrevaloración de la autogestión (*self-agency*), aun en el caso de los practicantes o docentes en formación, que aún no poseen las habilidades necesarias para realizarla.

A partir de las perspectivas sobre reflexión expuestas por Dewey (1938) y Schön (1983), Roberts (1998: 53-58) resume las actividades reflexivas frecuentes y de mucha utilidad en la educación de profesores de lenguas extranjeras propuestas por varios autores. Entre estas encontramos la utilización de la autobiografía reflexiva, para concientizar sobre la imagen profesional de la enseñanza; el uso de mapas mentales, conversaciones estructuradas con supervisores, exploración de metáforas e imágenes, para concientizar sobre las teorías, los valores y las creencias personales; el reflexionar sobre el estilo personal de aprender lenguas extranjeras, mediante comparaciones y contrastes de prácticas e incidentes relacionados con los procesos de aprendizaje propios y de otros estudiantes.

Otras actividades individuales comprenden la concientización acerca del nivel de desempeño propio como aprendiz, por medio de la anotación detallada de la conducta propia en una actividad de enseñanza; la identificación posterior de sus patrones de comportamiento y el contraste, con los de sus compañeros y colegas; la concientización acerca de las rutinas propias; su justificación a través de “recordación estructurada”⁵ y con ayuda de otros, y la discusión y la retroalimentación sobre las prácticas.

5 Recordar hechos y eventos con ayuda de un esquema o formato.

La observación estructurada y la descripción de los eventos permiten desarrollar la habilidad para analizar situaciones de enseñanza, al igual que el análisis y la discusión de las diferentes estrategias de enseñanza y de modos de instrucción. De igual manera, la revisión y la evaluación de las acciones propias en el aula de clase se facilita mediante la recolección de datos momentáneos que ayuden a recordar hechos; de este modo se puede evaluar el estilo de enseñanza propio, de acuerdo con los criterios de los cursos y con las metas y las teorías personales; éstas pueden, más adelante, ser discutidas con supervisores y colegas, y el proceso posibilitará reestructurar interpretaciones de las prácticas personales, utilizando también la escritura reflexiva.

Las actividades reflexivas propician la investigación curricular colaborativa con colegas de mayor experiencia, con investigación-acción hecha de manera rigurosa; también facilitan la evaluación de la consistencia entre los hechos del salón de clase y las teorías educativas. Además, los seminarios o trabajos escritos permiten la aplicación de la teoría a eventos del aula, para evaluar la relevancia y veracidad. Por último, las discusiones y la escritura estructuradas son herramientas para que el docente, o futuro docente, se concientice acerca del significado político y social del trabajo propio.

Esta revisión de modelos de formación docente propuestos en varios continentes nos permite concluir que en el área de lenguas extranjeras recurren elementos comunes, como dar importancia a las experiencias, conocimientos y creencias de los futuros docentes; acentuar el papel de la reflexión dentro de los procesos; hacer más extenso el período de práctica en contextos reales; utilizar el estudio de casos y las narrativas personales, como elementos de formación; incluir la investigación dentro del currículo o utilizarla como metodología de formación, y evaluar con base en el desempeño.

Específicamente, en el área de formación en docencia para lenguas extranjeras o segunda lengua, se incluyen factores que desarrollan cuatro variables: actitud, conocimiento, habilidades y concientización (Freeman, 1989). Es también notoria la disminución del énfasis en el hablante nativo como modelo para la formación docente (Cook, 1999; Kalimini y Stein, 1999; Medgyes, 1994, citados en Freeman, 1989).

2.3 Tendencias locales de formación de docentes de lenguas extranjeras

En esta sección se presenta el análisis de los programas de didáctica, de acuerdo con los modelos de formación de docentes de lengua extranjeras discutidos en la sección anterior. En este estudio se tuvo la colaboración de siete universidades públicas del centro y occidente del país,⁶ que tienen programas de Licenciatura en Lenguas extranjeras.

El número total de programas (*syllabi*) de didáctica de lenguas extranjeras analizados fue de diecinueve, debido a que la mayoría de los programas de estudio (4) poseen dos programas de didáctica, pero dos de ellos aportaron cuatro programas, dos de inglés y dos de francés en la U2, y dos de didáctica I y dos de didáctica II en la U4, ya que los orientan profesores que escribieron programas diferentes. Una de las licenciaturas sólo tiene un curso de didáctica y dos cuentan con tres.

Los programas se analizaron mediante la lectura y la relectura, el análisis y la síntesis constantes, y la yuxtaposición de los diferentes elementos descritos en los programas y los modelos teóricos. Las categorías de descripción fueron aportadas por la estructura de los programas; las de análisis, por la teoría. No surgieron categorías nuevas originadas en los programas. El modelo para la categorización de los programas fue básicamente tomado de Smagorinsky y Whiting (1994).

Otros elementos para la comprensión de las interacciones y los complementos de la didáctica dentro del currículo de los programas de licenciatura fueron aportados por documentos institucionales, como la malla curricular, los programas de otros cursos complementarios en las áreas de pedagogía, psicología, sociología y lingüística aplicada y, en algunos casos, apartes de los

6 Las universidades participantes fueron: Universidad Nacional de Bogotá, Universidad Surcolombiana, Universidad de Caldas, Universidad de Quindío, Universidad de Antioquia, Universidad de Cauca y Universidad del Valle. Las universidades se identifican como U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7; dentro de una misma universidad, cuando los profesores del mismo nivel facilitaron programas diferentes, se les identifica como P1, P2, P3.

documentos de acreditación de los programas de licenciatura. Por último, el proyecto macro, del cual se extrajo el presente artículo, empleó, además, encuestas, respondidas por cien estudiantes de 7.º a 9.º semestres de Licenciatura en Lenguas extranjeras; sin embargo, la discusión del análisis de éstas no es parte del presente trabajo.

Siguiendo los modelos globales antes presentados, el análisis de los programas muestra lo siguiente:

- a. No hay un modelo de formación único entre las universidades, como grupo ni de manera individual; la mayor parte de los programas de cursos muestran elementos variados. Otras veces se evidencian elementos de modelos complementarios. Las mayores evidencias encontradas apuntan a los modelos taller (ciencia aplicada al desarrollo de habilidades), humanista, conductista, cognitivista, constructivista, constructivista social y reflexivo. Estos modelos hacen parte de los esquemas presentados por Freeman (1989 y 1991), Wallace (1991), Richards (1998) y Roberts (1998).
- b. En las actividades y las perspectivas del modelo cognitivista encontradas, se privilegia el conocimiento, tanto de la teoría como del contexto. La teoría se refiere al lenguaje, al aprendizaje, a la naturaleza del sistema lingüístico y las habilidades, a las diferencias entre enseñanza a niños y a adultos, a procedimientos pedagógicos (enseñanza) generales y metodológicos específicos. Se hace frecuente referencia a los métodos. El conocimiento del contexto incluye, esencialmente, el de las instituciones educativas, aunque en algunos casos se trasciende la institución. Hay también discusión de lo local y lo nacional (U3, U6 y U7).
- c. El conocimiento teórico precede a las actividades prácticas; éstas incluyen microenseñanza, demostraciones, práctica con compañeros de curso, actividades de observación en vivo o de videos. Los cursos de didáctica I tienen, por lo general, más elementos teóricos que los de didáctica II.
- d. Las actividades y las perspectivas propias del enfoque humanista incluyen la promoción de la autonomía, la autoevaluación, el uso de la autobiografía, la participación en la toma de decisiones y las asesorías individualizadas.
- e. Las actividades y las perspectivas de tipo conductista y de transmisión son la observación (dentro de uno de los enfoques denominados “experiencia

de laboratorio” por Cochran-Smith y Zeichner, 2005); el desarrollo de destrezas mediante la observación de modelos y la repetición; la microenseñanza clásica, encontrada en las U2-inglés, U4-P1 y P2, y U5 (aunque no hay evidencia de que se den todos los pasos que ella comprende); el desarrollo de competencias mediante el énfasis en objetivos medibles; la preparación para exámenes nacionales, y el énfasis en el desarrollo y el reconocimiento del metalenguaje; en casi todos estos aspectos se mezclan también elementos cognitivistas (U1, U2-inglés, U5).

Se debe anotar aquí, sin embargo, que la observación en los diferentes programas no parece tener la rigidez y la sistematicidad propia de la utilizada dentro del modelo conductista de la educación basada en competencias, en el cual se emplea una lista de conductas observables que se comparan con descriptores del desempeño esperado. La observación que se lleva a cabo parece ser más de tipo etnográfico o aun enfocada, pero sin el objetivo de producir un registro acumulado de demostración de competencias. Aunque los estudiantes son observados en sus sesiones prácticas, en los programas se utiliza más la observación, de parte de los estudiantes, para descubrir rasgos, modelos, metodologías y aspectos generales, particulares y émicos de las instituciones educativas de nivel básico y medio que visitan, y no con fines evaluativos.

- f. De tipo constructivista son la valoración de las estrategias propias del estudiante, la valoración de sus conocimientos previos, la importancia que se da a sus expectativas, el reconocimiento de las diferencias individuales, la utilización de modelos y demostraciones para analizar y no para imitar, la microenseñanza modificada, entre otras. Estas actividades son evidentes en la U1, la U2-francés y en la U7.
- g. En cuanto a las actividades y las perspectivas asociadas al constructivismo social, encontramos la coevaluación, las actividades de tipo reflexivo (aunque tampoco hay evidencia de que se cumplan todos los pasos del proceso de reflexión), la toma de decisiones grupales, la promoción de asistencia a eventos para posteriormente compartir experiencias, el conocimiento y la interacción con el contexto educativo, y el inculcar la valoración de la profesión docente, entre otras. Esto se presenta en las U1, U2-inglés, U3 y U7.
- h. Las actividades asociadas con el modelo reflexivo incluyen la promoción de conductas autónomas; la autoevaluación; la toma de decisiones consensuadas

y la observación, seguida de descripción, interpretación y análisis; el uso de portafolios, entre otras. Las U1, U3 y U7 utilizan estas actividades.

- i. Con menor frecuencia, se encuentran actividades y perspectivas de formación pertenecientes al modelo de persona como ser social y al modelo crítico (la autobiografía, el uso de la investigación-acción como modelo de formación, el conocimiento a fondo del contexto, con el planeamiento de intervenciones para solucionar problemas o cambiar situaciones). La U1, en los cursos de didáctica, y las U2 y U7, dentro de su componente investigativo e interrelacionadas con la didáctica y la práctica, presentan este tipo de actividades.
- j. De las necesidades de formación del profesor mencionadas por Richards (1998) y Roberts (1998), se evidencia mayor énfasis en el conocimiento, en el desarrollo de habilidades pedagógicas y de uso inmediato, y la capacidad de raciocinio pedagógico y toma de decisiones; con menor frecuencia se presentan el desarrollo de la actitud, la conciencia y la promoción del desarrollo independiente, posterior a la etapa de formación inicial.
- k. De los elementos del esquema conceptual que Darling-Hammond y Brandford (2005) elaboraron mediante el estudio de los trabajos de Reynolds (1989), en el cual la visión del actual profesor tiene en cuenta el conocimiento de los aprendices, del contexto en que se educan y del currículo, y la comprensión de los procesos de enseñanza en relación con los contenidos y los estudiantes, encontramos que los programas participantes en este estudio desarrollan estos elementos, como se planteó antes en esta misma sección. Algunos de ellos son parte integral de los mismos programas de didáctica de las lenguas y otros son desarrollados o apoyados por los componentes de investigación en el aula.
- l. Aunque todos los programas tienen como elemento importante el conocimiento curricular —en este caso, el conocimiento del área de lenguas, las habilidades a enseñar y la comprensión del propósito social de la educación—, hay tres que parecen hacer especial énfasis en este último aspecto (U2-francés; U4-P1; U6). Este énfasis se manifiesta, por ejemplo, en los objetivos del programa de didáctica 1, U2-francés:

[...] ejercitar el espíritu crítico del estudiante-maestro en formación, con referencia a la necesidad de participar en el análisis de las políticas educativas internacionales y del país y que no se centre solamente en los contenidos de su asignatura [...]

o

Desarrollar estados más elevados de conciencia en el estudiante, para que genere cambios necesarios en él como persona, como educador y en la comunidad de su entorno.

En la U5-didáctica III, uno de los objetivos busca “Entender el compromiso y la responsabilidad que requiere el enseñar inglés a niños”. Finalmente, en la U6, uno de los objetivos generales de los tres cursos de didáctica es “sensibilizar al futuro docente sobre el compromiso ético y social de su misión”.

- m. Las discusiones plenarias y en grupos, las observaciones y las prácticas comunitarias y el análisis comparativo de las condiciones en las cuales se lleva a cabo la enseñanza de lenguas en las instituciones son algunas de las actividades específicas de concientización. Estas actividades se encontraron explícitamente en la U7; sin embargo, pese a que no se hacen evidentes en los programas de los cursos, en varias de las universidades hay también actividades del tipo antes mencionado para discutir temas de actualidad académico-social, como son las acciones para el cumplimiento de los estándares, el nivel en que estos son alcanzables en las actuales condiciones, los nuevos rumbos trazados por las políticas educativas y el estatus social y profesional de la enseñanza. A esta conclusión se llegó en conversaciones con los profesores orientadores de los cursos de didáctica.
- n. En más de la mitad de los programas (U1; U2, inglés; U3, U4, P1 y 3) se observa el énfasis en la planeación “micro”, enfocada en las lecciones y las actividades, y no en la planeación de secuencias didácticas más extensas, como las unidades temáticas, los proyectos y las tareas. Además, en casi la mitad de los programas (U2, inglés y francés; U3; U4, P1 y 2; U6) no se mencionan las últimas tendencias metodológicas y sólo en dos universidades y tres programas (U2, inglés y francés; U7) se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación.
- o. Los procedimientos evaluativos se encuentran más o menos equilibrados entre la evaluación práctica y formativa, y la teórica y sumativa. Se observa, sin embargo, en algunos programas, una tendencia marcada a la preparación para los exámenes mediante el énfasis en la teoría y la elaboración de ensayos. Esto fue más evidente en las U2-inglés y U5.

- p. Aunque, en su descripción, presentación y contenidos, todos los programas podrían considerarse eclécticos, sólo se menciona expresamente el eclecticismo en dos programas (U2-francés y U7). Hay dos maneras posibles de interpretar este hecho: podría deberse a la falta de claridad teórica, de sistematización del conocimiento de base en el área, lo cual motivaría a la planeación de tipo intuitivo por los profesores que orientan los cursos de didáctica. Esta interpretación está reforzada por los planteamientos de Shenchuk (1984) y Freeman (1989), quienes dicen que aunque la enseñanza de lenguas ha estado usualmente asociada con muchas disciplinas, se carece de bases coherentes y comúnmente aceptadas, debido a la “naturaleza polimórfica de la enseñanza, a la multiplicidad de bases teóricas y a la transparencia del saber específico” (Shenchuk, 1984, citado en Freeman, 1989; 27). Una segunda interpretación es que los profesores de los cursos están conscientes de que no hay un modelo único que pueda servir de base a “la naturaleza polimórfica de la educación” ni a la multitud de factores individuales y sociales que en ella coinciden; por tanto, es necesario utilizar elementos de varios modelos (Crandall, 2000; Richards, 1998; Wallace, 1991; Roberts, 1998) en la formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- q. En lo concerniente a los modelos de formación docente utilizados en la actualidad, el modelo constructivista social se empieza a encontrar poco a poco en los programas nacionales estudiados. Sus características, que incluyen lo crítico y el énfasis en lo social y en la importancia de lo integral en la educación del individuo, se hace evidente en los procesos de varias universidades. Así, la U2-francés, y la U4-P1 dan a los futuros docentes la oportunidad de desarrollar su propio estilo de enseñanza, con su sello personal, teniendo en cuenta las particularidades del contexto y los parámetros trazados por los profesores de los cursos. Las experiencias de los estudiantes de licenciatura, la importancia del diálogo como elemento de construcción del conocimiento, el uso de la investigación como aspecto fundamental de la formación y el trabajo colaborativo de docentes en formación y formadores se encuentran en la mayor parte de los programas (U1, U2- francés, U4-P1, U5, U7). La integración, la investigación y el sentido de comunidad (Beck y Kosnik, 2006), pilares del constructivismo social, ya hacen parte de la mayoría de los programas analizados.

- r. De los enfoques usados en la educación de profesores en Estados Unidos encontrados por Cochran-Smith y Zeichner (2005) —las experiencias de laboratorio (incluyendo la microenseñanza y las simulaciones por computador), el uso del método de casos como elemento de estudio, el empleo de videos e hipermedia, la utilización de portafolios y el uso de la investigación como medio de formación—, el más común en los programas estudiados es la microenseñanza, encontrada en las U2-inglés, U4-P1 y P2, y U5. En otras universidades hay también demostraciones de actividades y microprácticas, pero no se refieren a ellas como “microenseñanza” (U1, U7). A este elemento le sigue el uso de la investigación en el aula, ya sea como medio de formación (U1,⁷ U2-inglés y francés), como componente —con varios cursos— del currículo de la licenciatura (U1, U7) o como un curso dentro del currículo (U4, U6, U3, U5). En casi todos los programas de didáctica se hace expreso el uso de herramientas investigativas de tipo cualitativo, como la observación, los diarios y las entrevistas, salvo en la U2 y la U5. En varias universidades se está promoviendo la coinvestigación de los docentes en formación con los profesores de las licenciaturas, aunque esta información no aparece en los programas analizados. Esta práctica es cada vez más común en las U1, U4 y U7.
- s. Con respecto a los otros enfoques mencionados por Cochran-Smith y Zeichner (2005), algunos de los cuales están también incluidos en el modelo de Beck y Kosnik (2006), el uso de portafolios sólo se menciona en las U1 y U7, y el uso de videos o hipermedia únicamente se menciona en las U1, U2-inglés, U3, U6-didáctica III y U7. No hay referencia alguna al uso del método de casos (discusión de casos diseñados para propiciar el análisis y la solución de problemas). Sin embargo, en las evaluaciones de la U7 se trabaja la solución de problemas, basándose en casos contextualizados diseñados por las profesoras.
- t. Hay, además, un elemento de formación presente en la U1, dentro del cual los estudiantes de didáctica sirven como asistentes de un profesor de lenguas extranjeras del programa de licenciatura y deben, en ese proceso,

7 Los dos seminarios de investigación de este programa se desarrollan paralelos a los dos cursos de didáctica y se trata de integrar estos elementos mediante proyectos pedagógicos.

reflexionar acerca de los principios que fundamentan las prácticas de ese profesor, sus procedimientos metodológicos y las relaciones entre teoría y práctica. No hay detalles de cómo se organiza y se lleva a cabo esta práctica para conjugar el número de asistentes asignados a cada profesor o el tiempo que se dedica a esta actividad. Es, no obstante, un elemento que sería importante conocer mejor, ya que es una práctica local que quizá pueda ser utilizada en otros programas. Esta práctica es independiente de la ayudantía que hace parte de la práctica docente, posterior a las didácticas, en casi todos los programas, con excepción del de la U6.

3. CONCLUSIÓN

Como conclusión, se puede anotar que una mirada atenta a los modelos de formación docente propuestos en varios continentes, tanto en la formación inicial como en la formación continuada (desarrollo profesional) de los docentes, y en el caso que nos ocupa, de los docentes de lenguas extranjeras, nos muestra que aunque aún persisten los modelos de transmisión de conocimiento y de desarrollo de habilidades, es cada vez más evidente una búsqueda de propuestas más adecuadas para el mundo actual, con mayor énfasis en lo individual y lo social.

En el ámbito de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras de las universidades participantes en el proyecto, esto se traduce en la presencia de diversos elementos, como otorgar importancia a las experiencias, los conocimientos y las creencias de los futuros docentes; resaltar el papel de la reflexión dentro de los procesos; incrementar la práctica en contextos reales; incluir más espacios de investigación-acción y etnográfica en los programas de estudio, y evaluar con base en procesos, además del desempeño.

En los modelos globales, y en menor escala en los programas locales, se hace evidente la inclusión de factores que desarrollan cuatro variables: la actitud hacia la profesión; el conocimiento no sólo del saber específico (la lengua extranjera y su metodología), sino también del contexto específico, sus problemáticas y posibilidades; las habilidades de uso inmediato y las que permiten el desarrollo profesional más allá de los estudios formales, y la concientización

acerca del significado y la responsabilidad del ejercicio docente en lenguas extranjeras (Freeman, 1989; Richards, 1998; Roberts, 1998).

También se nota, en el contexto nacional, la influencia de las regulaciones oficiales de reglamentación de estándares, en la composición y la evaluación propuesta en los cursos de didáctica, que, en algunos casos, está inclinando el énfasis de los cursos hacia la preparación para las pruebas, que cada vez son más frecuentes dentro del auge de la rendición de cuentas y del “paradigma evaluativo” propio del mundo globalizado.

El estudio de los diecinueve programas sirvió de base para construir este panorama parcial, pero, seguramente, bastante cercano a la realidad de los programas de didáctica o metodología de las lenguas extranjeras en la mayor parte de los programas de licenciatura en el país.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, C. y C. Kosnik. (2006). *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist approach*. New York: State University of N.Y. Press.
- Cárdenas, R. (2007). 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. Informe de investigación de año sabático. Universidad del Valle. No publicada.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education*. The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, N. J. y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, (20), 34-55.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Darling – Hammond, L. y Bransford, J. 2005. *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, 23 (1), 27-45.

- Freeman, D. (1991). Three views to teachers' knowledge. *IATEFL Teacher Development Newsletter*. December, 1-4.
- _. (1998). *Doing Teacher Research. From inquiry to understanding*. Newbury House: Heinle & Heinle.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs: A theory of personality*. 2 vols. New York: W.W. Norton & Co. Inc.
- Kemmis, S. and Mc Taggart, R. (Eds.) (1982). *The Action research Planner* (third edition). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a post method pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35 (4), Winter.
- Maslow, A. H. (1968). *Towards a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Richards, J. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: CUP
- Richards, J. and Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a Person: A Therapist's view of Psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals think in Action*. London: Temple Smith.
- Smagorinsky, P. and M. Whiting. (1994). "How teachers get taught: Five models for teaching the secondary English methods class", Trabajo presentado en el Annual Meeting of the National Council of Teachers of English.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective Approach*. Cambridge: CUP.

LA AUTORA

** Rosalba Cárdenas Ramos es magíster en Interdisciplinary studies in linguistics and foreign language education, Universidad de Louisville, Louisville, Kentucky, Estados Unidos; posee un diploma en English Language Testing and Programme Evaluation, de la Universidad de Reading, Reading, Inglaterra, y un diploma en Language Teacher Development, Thames Valley University,

Londres - Inglaterra; es profesora titular de lingüística aplicada, metodología para la enseñanza de lenguas, investigación en el aula e inglés en la Universidad del Valle - Colombia, además de coordinadora del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Docente en Inglés de la misma universidad y miembro del Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA). Correo electrónico: roscarde@univalle.edu.co