

SOBRE FORMACIÓN DOCENTE Y SU CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA

NANCY PESTANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Resumen

En este artículo se presenta un recuento de resultados de evaluaciones realizadas a programas de formación docente de educación superior, enfocado el análisis en la transferencia de propuestas y contenidos de esos programas a la realidad concreta del aula y en el trabajo con la asignatura y con los alumnos.

Se recogen testimonios de profesores cursantes del programa de Actualización Docente (PAD) del Vicerrectorado Académico de nuestra institución, sobre la necesidad de experimentar, en la situación real del aula, con variaciones de la técnica de la microenseñanza y evaluar, a través de aplicaciones en extenso de estrategias didácticas escogidas durante la realización del seminario sobre estrategias Metodológicas, sus posibles consecuencias en el tratamiento de la asignatura.

Abstract **On teacher-training and its practical application**

This paper summarizes the results of evaluation studies of university teacher-training programs, and examines how well the aims and content of these programs are adjusted to the reality of giving a course to students in a classroom situation.

It is a compilation of opinions from professors taking part in the In-Service Teaching Program sponsored by the office of the Academic Vice-Rector of the University of Los Andes. They expressed the need to experiment in a classroom situation with variations of Micro-teaching techniques, and to evaluate the ways teaching strategies they had been given in the Seminar on Methodological Strategies might be extensively applied in their particular area.

Artículos

Las propuestas de formación docente de educación superior tienen sus orígenes en reflexiones y visiones acerca de las tareas que realizan, o deben realizar, los profesores. Esto supone que, en el diseño de esas propuestas, se analizan las variables involucradas en el ejercicio atendiendo a modelos o enfoques sobre el pensamiento y la acción del profesor y tomando en cuenta el dominio de conocimientos, el comportamiento actitudinal, la reserva de valores y las actividades prácticas. Se pretende que los contenidos de esa formación sean interpretados por el docente en su trabajo en el aula y con sus alumnos, permitiéndole la reflexión sobre sus utilidades y posibles aplicaciones en el marco de la asignatura que imparte.

Sin embargo, en revisión bibliográfica sobre resultados de esas programaciones encontramos, de manera reiterativa, la comprobación de la poca incidencia de las mismas en la práctica docente. Se señalan como elementos causantes de ese resultado: la poca concordancia entre los contenidos de los programas y el ejercicio cotidiano en el aula (Díaz Barriga, 1987), supuestos en la formación que plantean las acciones educativas como una acción homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad (Uralde, 1990), la poca importancia que se le otorga a la materia y a sus contenidos (Ferry, 1991), la centralización de los programas de formación en modelos restrictivos de enseñanza que privilegian la fase interactiva de “dar clase”, desatendiendo otros elementos que tienen que ver, por ejemplo, con su planificación previa o con su posterior evaluación (Diker y Terigi, 1997).

Podemos anexar a esa lista otros aspectos que esas programaciones soslayan o mencionan sólo de pasada: el tratamiento de los contenidos, el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el modo en que los profesores elaboran y procesan informaciones que luego proyectan a situaciones de enseñanza, la interpretación de esas situaciones, la toma de decisiones. Generalmente, la exploración de esos elementos se deja a cargo de los interesados en su investigación, quienes luego se encargan de sugerir acciones que, pocas veces, encuentran respaldo.

No estamos sugiriendo que en la elaboración de planes de formación se suplanten unos contenidos por otros, lo que queremos es enfatizar la necesidad de incorporar elementos que pueden contribuir, tanto con el conocimiento del cómo y del por qué de los sucesos del aula, como para sentar bases sobre posibilidades novedosas de formación continua del profesorado.

Las reflexiones en torno a los resultados de

evaluaciones de programas de formación, recomiendan vías de acceso que tomen en cuenta los aspectos que nos preocupan. Se considera urgente, por ejemplo, la necesidad de seguimiento de los programas, la atención de la práctica y de lo que en ella ocurre, la exploración de los pareceres de los docentes en cuanto a la experimentación con los conocimientos adquiridos y sus efectos en el alumnado, las opiniones de los alumnos sobre las acciones que se promueven en la situación de la clase y su participación en las mismas.

Testimonios recogidos en mi trabajo en el Programa de Actualización de los Docentes (PAD) del Vicerrectorado Académico de la ULA, específicamente en la coordinación de los talleres de Microenseñanza y Estrategias Metodológicas, confirman las necesidades, por parte de los profesores, de experimentar con otras opciones que tomen en cuenta los aspectos mencionados. Estas propuestas surgen del trabajo en equipo de profesores pertenecientes a una misma área disciplinar quienes han asumido la formación como un intercambio crítico y reflexivo. El contenido de sus sugerencias proviene de observaciones y discusiones sobre lo que se considera problemas que caracterizan la vida del aula y otros lugares de acción (laboratorios o talleres) y sobre los que hay que tomar decisiones argumentadas, eficaces y eficientes. La concreción de esa problemática sugiere como actividades nucleares:

- La necesidad de considerar aplicaciones en extenso, es decir, durante la programación de un semestre o de una anualidad de las estrategias metodológicas seleccionadas, a manera de experimento durante la asistencia al taller, con el fin de evaluar a más largo plazo su posible contribución en el tratamiento de la materia a la cual se va a aplicar.

- El uso de variaciones de la Microenseñanza que permitan recoger ejecuciones de unidades completas de la asignatura, con el objeto de dar atención a los contenidos de la misma.

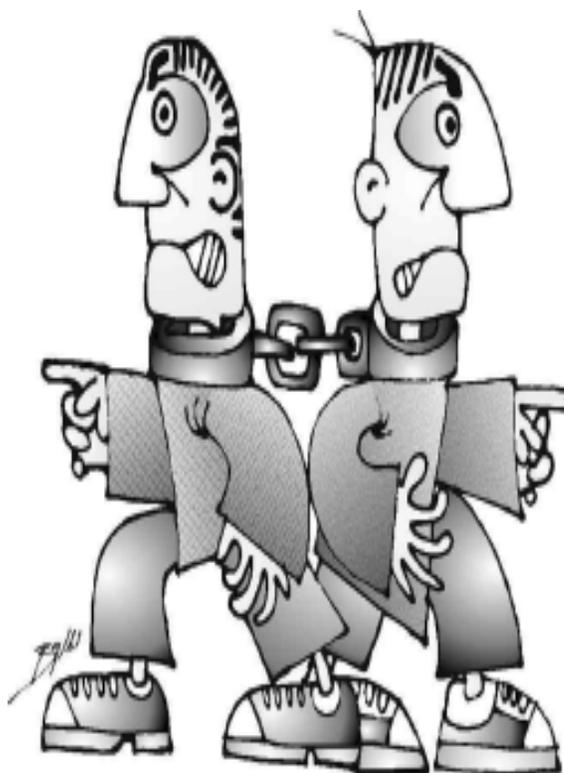
La experimentación con estrategias metodológicas recoge resultados benéficos, sobre todo en lo que respecta al trabajo del alumnado. Esto, por cuanto el uso de cualquiera de esas estrategias exige que muchas de las actividades, normalmente realizadas por el profesor, se deleguen en los alumnos: exposiciones de contenidos; demostraciones de técnicas y equipos; discusiones organizadas y coordinadas por grupos de alumnos; reportes verbales o escritos de experiencias recogidas con experimentos, búsquedas bibliográficas o visitas; progresos sobre investigaciones, individuales o en grupo, a través de seminarios.

Los profesores reconocen que apoyar una práctica

innovadora, durante un período largo de programación, supone grandes esfuerzos de modo de transferir esa acción al trabajo habitual con los alumnos y los colegas que no han experimentado una reconversión en un programa de formación. Por otra parte, darle un sesgo más formal a estas experimentaciones requiere de nuevos planeamientos de la asignatura que involucran a pares y a los departamentos, acciones no exentas de obstáculos que sólo pueden subsanarse conformando equipos interesados en planes de renovación con supervisores comprometidos.

Las incursiones con la Microenseñanza, aun cuando significan movilización de recursos, ofrecen un campo con más probabilidades que compromete a los programas de formación y a la influencia que éstos puedan ejercer en las diferentes facultades. La técnica, en la versión aplicada en el PAD, concentra sus acciones en torno al ordenamiento de la sesión de la clase y genera, en la mayoría de los profesores que cursan el taller, expectativas sobre las posibilidades para la experimentación con sus distintas versiones y con el recurso video. Entre ellas se proponen el manejo de bloques extensos de contenidos de la asignatura; el uso del video para la exploración de actividades realizadas por el docente y sus alumnos –a manera de ejemplo– los procesos en la explicación y resolución de problemas; el video como almacenamiento permanente que permita a los docentes el rastreo de situaciones concretas en diferentes períodos de tiempo. También, y al igual que con estrategias metodológicas, se propone el trabajo de discusión entre pares de modo de aprovechar espacios para la reflexión, sobre la coherencia entre fines planteados y procedimientos de acción posteriores; preparación de unidades de instrucción; sesiones de crítica; en fin, actividades que sirvan para apoyar la capacidad reflexiva de los profesores, tanto en el diseño como en el desarrollo de su tarea durante la clase.

Estudiosos de la Microenseñanza y de su integración a las diversas estrategias de formación sugieren la opción de laboratorios de videoscopia que ofrecerían, al docente que se entrena, la posibilidad de



poner en práctica el conocimiento teórico a través de actividades específicas más articuladas y más congruentes (Gregory, 1986). Esta sugerencia ha sido apoyada por Postic y De Ketele (1988) en el marco de la organización de la práctica y de la formación docente centrada en la acción pedagógica. Señalan que estas acciones funcionarían como parte de la complementaridad y variación de teorías de aprendizaje y el desarrollo de la experiencia del educador disminuyendo, a través de este ambiente educativo, las diferencias entre la educación teórica y la práctica.

Consideramos las propuestas de experimentación, sugeridas por estos grupos de profesores, nuevas vías que contemplan a la formación bajo el ángulo de la creación de un conjunto de condiciones que permitan experiencias susceptibles, tanto de adquisición de conocimientos como de diversidad de estilos docentes y de una actitud de apertura hacia nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vías éstas que se nos antojan llenas de futuro y merecedoras de apoyo (E)

Bibliografía

- DÍAZ BARRIGA, A. (1987). "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México". En: *Cuaderno de Trabajo Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, UNAN-ANUIES-SEP*.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ecuador: Paidós.
- GREGORY, I. (1986). "Tired world-first world: Time for another look at microteaching". En: *Journal of Education for Teaching*, 12, 187-188.
- POSTIC, M. Y DE KELETE, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- URALDE, B. (1990). *La capacitación docente. Un proceso de construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: CIPES.

Pensamiento global

IESA: Evaluación de la viabilidad de las Escuelas Bolivarianas

El Instituto de Estudios Superiores Avanzados (IESA) determinó cuánto costaría implementar el régimen de jornada completa diurna en todos los centros oficiales de educación primaria: 11 años de trabajo ininterrumpido y una inversión extraordinaria de 2,5 billones de bolívares. Cifra que equivale al presupuesto total del Ministerio de Educación, que financia la Educación Básica, Media y Superior pública venezolana.

“Una investigación del Conicit, que evaluó 50 escuelas públicas, puso en evidencia que el proyecto de las Escuelas Bolivarianas se implementó a la ligera. Era necesario un proceso gradual, pero lo que hicieron fue improvisar. Los docentes no están comprometidos ni fueron entrenados previamente, la remuneración no está acorde, la adaptación de las infraestructuras no se hizo. Algunas no tienen comedor ni espacios para actividades extra-académicas; resuelven el dilema poniendo a los niños a comer en sus aulas”, lamentó María Alejandra Aguilar, profesora del IESA.

Interesado en aportar un grano de arena para poner orden al caos que subyace, el IESA ofreció los resultados de su diagnóstico sobre la viabilidad financiera y logística del proyecto de jornada completa.

El programa de reforma gradual propuesto, con una duración estimada de 11 años, implicaría construir 49 mil aulas nuevas y reacondicionar otras 39 mil. “El techo de las aulas rurales, por ejemplo, necesita cambiarse por tejas. El calor es insoportable durante las tardes para los niños que reciben clase bajo techos de zinc”.

La formación de 45 mil nuevos docentes es otra prioridad. Para el año 2011, podrán beneficiarse de este esquema escolar cerca de 3 millones de estudiantes. Para cubrir esa demanda, los 80 mil maestros actuales resultan insuficientes: 125 mil docentes es el número ideal.

La inversión para acondicionar la infraestructura alcanza los 169 millardos de bolívares anuales. Al cabo de los once años, 1,9 billones de bolívares. La formación de docentes implicaría un aporte total de, aproximadamente, 600 millardos de bolívares.

En suma, se trata de 2,5 billones de bolívares que el Estado desembolsaría gradualmente a medida que se desarrolle el plan. En promedio, serían desembolsados 225 millardos de bolívares cada año; monto que representa un 0,36% del Producto Interno Bruto.

Pero también hay que incorporar los gastos ordinarios que se irán sumando a la ya de por sí pesada carga de egresos del Ministerio de Educación. “Los ajustes salariales que se han hecho hasta hoy son una miseria. Trabajan el doble pero les pagan sólo 30% más. El ajuste ideal se ubica entre 60% y 100%.

Esto supone que, para que el sistema funcione bien, el Estado debería estar pagando en el 2011 a su nómina de maestros 709 millardos de bolívares más de los que pagan en la actualidad.

Los almuerzos escolares son otro aspecto incorporado a la estimación de costos del IESA. Para poder atender sólo las bocas de los niños que se incorporarán el próximo año al sistema, el Ministerio tendrá que sumarle 7 millardos de bolívares a su reporte de gastos.

Por su parte, Ruth Hurtado, consultora y especialista en modelos educativos foráneos, advirtió sobre las limitaciones de la reforma bolivariana planteada. Parece copia al carbón de la experiencia chilena: “Institucionalizar la jornada doble se enfrenta a la falta de un financiamiento oportuno y suficiente. Eso imposibilita la contratación de personal especializado en la realización de los talleres propuestos y los docentes regulares se vieron obligados a implementarlos con sus propios conocimientos y experiencias personales”.

¿Resultado? Improvisación en cuanto a las necesidades específicas de aprendizaje, desviaciones en la distribución del tiempo de los alumnos, alumnos rurales aprendiendo de computadoras pero desvinculados de sus necesidades reales (carpintería, artesanía, turismo), y un largo y triste etcétera.

Todas estas observaciones se hicieron con el fin de evaluar y presentar alternativas concretas para afianzar la implantación de este sistema en las escuelas básicas venezolanas.