

## IMPRESIONES DEL MODELO REALISTA DE KORTHAGEN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EGRESADOS DE LA ULA TÁCHIRA

Recibido: 10/02/2018 Aceptado: 03/04/2018

Angola Zambrano, Jhonny Orlando.  
Universidad de los Andes

### RESUMEN

El desarrollo del pensamiento práctico del docente implica un proceso continuo de investigación y acción, transitando entre intuiciones y teorías para mejorar su práctica. Los docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica, reflexionando sobre sus acciones a la luz de la experiencia y la investigación educativa. La teorización práctica implica reflexionar sobre la propia forma de actuar en base a experiencias relevantes y resultados de investigación. Implicar a los docentes en procesos de investigación-acción en sus contextos profesionales es crucial para desarrollar cambios e innovaciones valiosas en la enseñanza. La formación docente debe promover la reflexión, la sensibilidad hacia el entorno y la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia. La formación continua es esencial para enfrentar situaciones desconocidas y ofrecer un aprendizaje significativo a los estudiantes. El enfoque realista de formación docente propuesto por Korthagen destaca la importancia de reflexionar sobre la práctica y construir teoría a partir de ella. La investigación cualitativa y el enfoque introspectivo vivencial son herramientas clave en este proceso de formación. Entrevistar a educadores para indagar sobre su formación inicial y continua permite comprender la influencia de dicha formación en su práctica actual..

**Palabras claves:** Modelo Realista, Formación, inglés.

### ABSTRACT

The objective of this article is to interview educators to investigate their initial and continuing training to understand the influence of training in English on their current practice. Interviews were applied within the framework of the development of the teacher's practical thinking, which implied a continuous process of research and action, moving between intuitions and theories to improve their practice. Data on their actions were collected in light of experience and educational research. Practical theorizing involves reflecting on one's own way of acting based on relevant experiences and research results. Involving teachers in action research processes in their professional contexts is crucial to developing valuable changes and innovations in teaching; among the results, teacher training must promote reflection, sensitivity towards the environment and the construction of new knowledge through from experience. Continuous training is essential to face unknown situations and offer meaningful learning to students. In conclusion, the realistic approach to teacher training proposed by Korthagen highlights the importance of reflecting on practice and building theory from it. Qualitative research and the introspective experiential approach are key tools in this training process.

**Keywords:** Realistic Model, Training, English..

**Keywords:** Realistic Model, Training, English.

El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, en el continuo implícito-explicito de (Martín Y Cervi, 2006), requiere de procesos permanentes de investigación/acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones, y a los hábitos en los contextos o situaciones en los que se tiene que intervenir para poderlos mejorar. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para poder identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales.

Toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas (Garrison, 2001). Por esta razón, para ser responsable, además de ser reflexivo e intencional, primero hay que ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos, así como las posibilidades y resistencias del contexto (Wong, 2007; Pérez Gómez, 2008).

La reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Hagger y Hazel (2006) denominan este proceso teorización práctica como “practical theorizing”; Contreras (2010) lo piensa como la relación entre experiencia y saber, también como el saber que emerge de la propia experiencia pensada. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales (Stenhouse, 1975; Elliott, 2004). Al recopilar evidencias sobre el

desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas.

A este respecto el docente que es reflexivo se convierte en un profesional capaz de enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas (Pérez, 2008), dominar su propia evolución, construir nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido y de su experiencia (Perrenoud, 2010), y ofrecer, de este modo, al escolar, un aprendizaje realmente significativo y funcional (Del Moral, 2012). Entendida de esta manera, la práctica educativa es un “proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende” (Pérez, 2005, p. 18).

Uno de los autores reconocido por su trayectoria investigativa en lo que respecta a la formación inicial de los docentes, y por ser el creador y promotor de un enfoque que, aunque no constituya una panacea para algunos, podría ser considerado una verdadera posibilidad de evolución por su énfasis en la reflexión desde la práctica y el diseño de la teoría a partir de ésta, así como de valorar los aspectos más íntimo e intrínsecos de los docentes como sus sentimientos, los deseos y hasta las irritaciones en su relación con sus estudiantes, sus colegas y consigo mismo en el acto educativo, lo constituye el investigador y educador holandés Korthagen.

Este eminente intelectual ofrece una interesante reflexión a partir de su artículo titulado “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado (2010)”, desde donde plantea un modelo realista para la formación de los docentes. Este enfoque podría ser considerado como una contribución pertinente y eficaz a favor de la formación profesional del docente y de manera significativa para aquellos que se mantienen en el proceso de formación inicial, etapa desde la

cual se debería dar a conocer y enseñar a fin de cultivar un mirada introspectiva y reflexiva del ejercicio pedagógico priorizando las dificultades, indagando soluciones, promoviendo y aplicando estrategias y evaluando su fortalezas y debilidades.

El éxito de su aplicación y consiguiente progreso dependerá en gran medida de la actitud de los docentes frente al reconocimiento e importancia que se le debe otorgar a la reflexión de aquellos comportamientos que resulten incómodos y sobre los cuales se aconseja construir la teoría con “t” minúscula (Freudenthal, 1978), es decir, construir la teoría en y sobre la práctica, a partir de la exhaustiva y creativa forma de encontrar soluciones a las limitaciones e irregularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que autores como (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) lo sugieran como un ejercicio que deba labrarse desde las etapas iniciales de la formación del docente.

Para llevar a cabo dicho proceso se adoptó el enfoque cualitativo. El empleo del presente paradigma en el mencionado estudio es respaldado por (Hernández, Fernández, & Baptista, 1998). De igual manera, se empleó el enfoque introspectivo vivencial como enfoque epistémico propuesto por (Padrón, 1998) y a través del cual se valora el conocimiento como interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva.

Partiendo de los principios establecidos por (Korthagen, 2010) desde el enfoque realista, se ha decidido entrevistar a cuatro (4) educadores, con la finalidad de indagar cómo fue, es y ha sido su proceso de formación inicial y continua, y poder evidenciar ciertas impresiones del enfoque realista durante dichos procesos formativos.

Durante la construcción del análisis de los puntos de vistas manifestados por los cuatro entrevistados se contó con el apoyo de las ideas del mismo (Korthagen, 2010), así como de otros autores para hacer la analogía tales como (Pérez Gómez, 2010), (Carlson, 1999) y el

trabajo cooperativo de (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001), entre otros.

A continuación se presentan las respuestas y el análisis a un conjunto de preguntas en profundidad a las cuales fueron sometidos este grupo de docentes conformado por cuatro informantes clave entrevistados, egresados de la carrera de Educación Mención Inglés, régimen de anualidad, y de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés del régimen de semestre, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, cuyas intervenciones estarán representadas bajo los códigos D1: Docente 1, D2: Docente 2, etc.

Para mayores detalles, el D1 es magister en Orientación de la conducta, ésta laborando en una universidad pública con una experiencia de dos años y tres meses en esa institución, pero con una experiencia laboral de 8 años en otros nivel del sistema educativo nacional, el D2 actualmente realiza estudios de Maestría en Enseñanza Virtual, trabaja en un institución privada con estudiantes de educación media y bachillerato con una experiencia de 5 años, el D3 es profesor en un plantel público y enseña solo en bachillerato con 8 años de experiencia, mientras que el D4, magister en Evaluación Educativa, con 12 años de experiencia, es maestro integral en una escuela pública e imparte clases a estudiantes de cuarto grado de primaria, en donde se dedica al menos dos horas a la semana a dar inglés conforme a lo establecido en el Currículo Nacional Bolivariano.

El guión de la entrevista de profundidad o abierta siguió los lineamientos de (Patton, 1990) y estuvo conformada por las siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos de su formación inicial han influido de forma positiva y negativa en su formación permanente?, ¿Bajo qué modelo o paradigma ha desarrollado usted su práctica docente y por qué ha considerado desarrollar su praxis bajo dicho modelo?, ¿Qué elementos actualmente estarían promoviendo y fundamentando su formación permanente y por qué los ha considerado?, ¿De qué forma su acción docente corresponde con la relación

teoría-práctica de la cátedra de inglés?, ¿Con qué mecanismos, medios y recursos cuenta usted para llevar a cabo su formación docente? (por ejemplo: tecnología, infraestructura, etc.), ¿Qué mecanismos de formación continua considera necesarios en su entorno escolar?, ¿Considera usted que tiene acceso a la formación continua o permanente? Explique brevemente ¿de qué manera este proceso de formación tiene relación con sus intereses? Y por último ¿Qué incidencia tiene en los estudiantes su formación continua o permanente?

El cuerpo de interrogantes que componen el guión de la entrevista, de acuerdo con la intención del investigador, se dividió en tres categorías: Formación inicial (pregunta 1), Relación teoría-práctica (preguntas 2, 3 y 4), y Formación continua (preguntas 5, 6, 7 y 8).

La primera interrogante planteada a los profesores de inglés indaga ¿Qué aspectos de su formación inicial han influido de forma positiva y negativa en su formación permanente?, ésta permitió conocer la influencia de la transición de la teoría a la práctica durante la etapa de la formación inicial en la docencia, intentando determinar qué aspectos positivos y negativos de dicho modelo o enfoque de formación inicial han influido actualmente en su proceso de formación permanente.

Dicha pregunta permitió evidenciar algunos planteamientos expuestos por (Korthagen, 2010) como por ejemplo cuál de los tres enfoques de formación del profesorado pudieron ser desarrollados por sus formadores en pregrado. Los modelos o enfoques son: el modelo basado de la teoría a la práctica de corte tradicional (Carlson, 1999), otro fundado en la práctica o en el ensayo y error, y por último el modelo realista apoyado por el mismo (Korthagen, 2010), y otros investigadores (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) con énfasis en la reflexión, el acompañamiento y la construcción de la teoría desde la práctica.

La revisión y analogía de los principios teóricos de estos enfoques también permitieron

reflexionar sobre la efectividad y la pertinencia del enfoque de formación empleado por los docentes quienes formaron a los entrevistados, así como indagar sobre la actualización o no de los programas y currículos adaptados a las exigencias del momento y su repercusión en los aprendices, ya hoy docentes en ejercicio.

De las respuestas ofrecidas por los entrevistados se pudo determinar entre los aspectos positivos la influencia de algunas asignaturas del plan de estudio de la carrera de Educación Mención Idiomas Extranjeros: inglés – francés, de índole pedagógico, las cuales proporcionaron el conocimiento de los enfoques o modelos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un docente como D1 opinó que: “La pedagogía y la psicología me ayudan ya que me dan distintos enfoques para preparar y enseñar”. Desde esta respuesta, es posible percatarse que algunos formadores universitarios se vieron en la tarea de brindar contenidos relacionados sobre los paradigmas, modelos, enfoques y tendencias cuyos principios permitieron reconocer, guiar y diseñar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, despertando en los futuros docentes la necesaria tarea de seguir formándose en diferentes aspectos interdisciplinarios, vinculados a su función como educador y a su área específica de enseñanza como el inglés. Es también probable que algunos de sus docentes formadores hayan tomado en serio la tarea de ser ellos mismos los modelos de algunos de esos enfoques y de mostrar la pluralidad de estos o de algunos paradigmas en la enseñanza.

Para otro docente entrevistado, ciertas unidades curriculares del Área de Formación de las competencias del inglés como por ejemplo: la gramática, la comprensión lectora y la literatura de países angloparlantes, contribuyeron e incentivaron más adelante a mantener a mediano y largo plazo un proceso continuo de formación. Al respecto, el informante D4 afirmó: “La formación gramatical fue excelente, así como la comprensión lectora y los conocimientos relacionados a la historia anglosajona, novelas y poemas”.

No obstante, a pesar de no estar satisfecho plenamente por el dominio de ciertos conocimientos, competencias o habilidades lingüísticas como la fluidez en la comunicación oral del inglés, éste mismo (D4) confesó más adelante que: “En lo negativo hubo poca formación en la fluidez de la lengua”. Es posible que esta limitación o carencia hiciera que algunos de los docentes se vieran en la obligación de realizar talleres o buscar algún programa que compensara dicha necesidad lingüística.

Sin embargo, no todo estuvo relacionado con perfeccionar el ámbito lingüístico de su especialidad, también en al ámbito pedagógico un docente exigió como necesario el fortalecimiento en la formación inicial de conocimientos estadísticos necesarios para llevar cabo una investigación más adelante como egresado, pues es muy probable que el conocimiento teórico y el dominio práctico en dicha disciplina le facilitara algún estudio e investigación en el postgrado. Esta fue la opinión del docente D2: “debí procurarme mejores bases de estadística para educadores tan convenientes para mis estudios de maestría”.

Se podía deducir entonces que para algunos profesores, a pesar de haber limitaciones en su formación inicial, las exigencias de su entorno lo ha llevado a desarrollar maneras de subsistencia profesional buscando adaptarse, y que por más que domine ciertas competencias pedagógicas establecidas en su currículo universitario, no siempre egresa de la universidad como un producto acabado, pero al menos hace falta que en su formación se les hiciera advertencia de desarrollar su competencia de crecimiento, tal como lo establece (Korthagen, 2010)

Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su competencia decrecimiento. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica. (p.87)

Desarrollar la competencia de crecimiento es la tarea y el reto de los formadores de docentes los cuales deben insistir en que éstos tomen realmente conciencia de que lo que están aprendiendo. Solo así podría tener sentido si la teoría aprendida se construye sobre la práctica real y la reflexión de las limitaciones que pueden encontrar desde el mismos momento de su formación inicial, tal y como lo han venido planteando los docentes entrevistados, quienes al quejarse por no haberse formado en conocimientos de estadística y domino de la fluidez en inglés, han podido hallar la manera de solventar aquello que les hizo falta y los impulse a estar al día y procurar satisfacer las exigencias de sus estudiantes.

En la segunda interrogante, ¿Bajo qué modelo o paradigma ha desarrollado usted su práctica docente y por qué ha considerado desarrollar su praxis bajo dicho modelo? La respuesta dada por los cuatro (4) entrevistados fue muy similar, aunque uno de ellos opinó haber desarrollado sus actividades de aula acompañado de otros enfoques. Según la experiencia de estos docentes, el constructivismo había favorecido como enfoque el proceso de aprendizaje en el aula, pero el docente D4 señaló que además del constructivismo otros modelos como el humanista y el conductista habían sido empleados para llevar acabo el desarrollo de sus actividades de aula. En este orden de ideas, los docentes informantes alegan que con el modelo constructivista se ha logrado una enseñanza más humana y significativa, asimismo, motiva al estudiante para que se prepare y al mismo tiempo, indicarle que él es el responsable de su estudio y con relación al rol de los docentes, estos se convierten en orientadores, guías y facilitadores del proceso.

Por ejemplo, el D2 opinó:

“Bajo el modelo constructivista, ya que es importante motivar al estudiante para que se prepare y al mismo tiempo indicarle que él es el responsable de su estudio. Los docentes son orientadores, guías y facilitadores”.

Asimismo, el D3 afirmó:

“Constructivista porque hace que el estudiante crea ideas y así puedan desarrollar a cabo un trabajo de manera satisfactoria”.

La opción de estos docentes por acoger el constructivismo como modelo de enseñanza pareciera estar en sintonía con el mismo proceso pedagógico realizado por sus formadores y que en cierta medida, consciente o inconscientemente, imitan. Lo positivo de dicha elección está en que sus formadores pudieron haber asumido de manera consciente ese modelo no solo porque lo haya impuesto el currículo, sino por estar convencidos de que su actual contexto lo exigía, lo cual evidencia ciertos rasgos del enfoque realista. De igual manera, no ha sido producto de una simple moda, sino que dicha preferencia ha pasado anteriormente por un momento de reflexión e incertidumbre que coloque en tela de juicio las teorías y cuya corroboración en la práctica les hiciera sentirse más confiables y no ajenos. (Korthagen, 2010) al referirse al modelo realista opina:

El último está, en mi opinión, más en línea con las visiones constructivistas del aprendizaje del alumno. Si queremos alumnos en las escuelas que confíen en su capacidad para construir su propio conocimiento, para reflexionar sobre sus propias visiones del mundo y para desarrollar su identidad personal y misión en la vida, creo que los formadores de profesores deben tomarlo como modelo para hacer hincapié en las mismas cuestiones en el aprendizaje de nuestros futuros profesores. (p. 98)

La opinión de (Korthagen, 2010) deja claro los docentes formadores a nivel universitario deben procurar no fijarse de forma exclusiva en instruir y reforzar contenidos sin conexión alguna con la práctica, y por supuesto, no irse al otro extremo de abandonar al estudiantado a la deriva. Si se desean estudiantes en las escuela, liceos y universidades que aprendan a ser constructores de un pensamiento crítico y emancipado, entonces hay que empezar por abonar el terreno desde los centros de formación del profesorado.

Si los docentes informantes entrevistados han confiado y se percataron de los problemas del aula es quizás porque una parte de su formación inicial ha contribuido a cómo identificarlos, cómo actuar frente a ellos y resolverlos, pero si esto no fuera así, entonces tarde o temprano, la misma circunstancia le demandará hacer lo necesario para corregir el conflicto, ya sea porque lo exige la parte directiva, sus propios colegas, estudiante o su propia conciencia.

El docente D1 deja bien claro que el constructivismo conduce a “una enseñanza significativa”, el D2 a través del constructivismo busca que el estudiante sea “el responsable de su propio estudio” y el D3 permite al estudiante “crear sus propias ideas”, se aprecia un deseo por el desarrollo de la autonomía principio particular del enfoque realista, pero además es conveniente apuntalar al aprendiz hacia algunos ejercicios como los señalados por (Korthagen, 2010):

Para trabajar con un enfoque realista es necesario tener la capacidad de elaborar sobre las inquietudes de los futuros profesores, de ayudar a cada estudiante a atravesar las fases de reflexión, de organizar interacciones reflexivas entre los futuros profesores, de enseñarles a desarrollarse sistemáticamente por sí mismos. (p. 98)

Lo que los docentes hacen hoy es fruto de como fue formado, la idea no está en imitar sino en aprender a reflexionar contrastando lo que se ha adquirido con lo que se demanda realmente desde el contexto y desde la cooperación en las interacciones con los otros.

Con la tercera interrogante ¿Qué elementos actualmente estarían promoviendo y fundamentando su formación permanente y por qué los ha considerado?, el aporte de los cuatro docente fue diverso aunque se podría resumir en tres elementos: el primero es aprender a desaprender y lo considera porque ha deseado contrastar lo que ha aprendido en teoría y que debería tener vinculo de hecho o no con la realidad y la práctica del aula, el segundo es el entusiasmo por las herramientas tecnológicas

ante el boom informativo y el tercer elemento relacionado con el fortalecimiento de las competencias lingüísticas del inglés fundamentado en el perfeccionamiento del idioma y las mismas opciones tecnológicas que promueven los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje (Tancredi, 2009).

Se citan algunas opiniones como la del D2 quien afirma:

“Actualmente estoy promoviendo en mis clases el uso de la tecnología, ya que es una herramienta que permite que las clases sean más creativas y la información se difunda más rápido”.

Y el D3 quien dice:

“Interés de fortalecer y ampliar y conocimientos en cuanto todo lo relacionado al idioma inglés y así poder mejorar profesionalmente”.

La opinión de los docentes lleva a pensar en las reflexiones ofrecidas por (Pérez Gómez, 2010) sobre el desarrollo del pensamiento práctico en la formación del profesorado. Desde esta perspectiva y al igual que (Korthagen, 2010) hacen hincapié en la reflexión que se debe hacer frente a la incertidumbre y al problema que aqueja su práctica docente.

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales... Para ser responsable, además de ser reflexivo e intencional, primero hay que ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos y las posibilidades y resistencias del contexto. (p. 47)

La toma de decisiones de los docentes entrevistados no fue fortuita, al menos eso se cree, es posiblemente el fruto de esa reflexión intencional de la que habla (Pérez Gómez, 2010) por comprometerse con la realidad escolar, es allí donde se puso a prueba su sensibilidad, sus deseos (Lo implícito) sobre lo

que le hace falta, lo que no logró adquirir en la formación inicial (lo explícito) y que amerita el desarrollo responsable de las competencias lingüísticas en el inglés, las habilidades tecnológicas, entre otras.

La cuarta interrogante es aún más interesante pues la misma ya confronta de manera radical la relación teoría-práctica. ¿De qué forma su acción docente corresponde con la relación teoría-práctica de la cátedra de inglés? El punto de vista de los docentes fue dividida, ya que para unos fue satisfactoria y para otros debería fortalecerse o replantearse la teoría desde la práctica, al menos se debieron haber estudiado en la formación inicial situaciones reales a fin de poder ejemplificar mejor esos contenidos teóricos. Asimismo, demandan llevar a cabo una reflexión pertinente y grupal como estrategia desde la misma formación inicial a fin de anteponerse a prevenir situaciones irregulares que a futuro se les podría presentar y poder así ejercer un plan de acción para corregirlas. Traemos a colación las respuestas de dos docentes para justificar la queja y la inconformidad.

El D1 opinó:

“Debe fortalecerse más los aspectos prácticos desde los estudios en la universidad. Yo me he estrellado con muchos coordinadores especialmente en la elaboración detallada de mi planificación. Ellos son muy tradicionales y perfeccionistas y a mi parecer exigen redacción correcta tanto de las estrategias como de los indicadores, tal y como lo exige la Zona Educativa. Considero que para esto no me habían preparado en la Práctica profesional. Pienso también que sus didácticas en clase son muy tradicionales y no les gusta como desarrollo mis clases de inglés ya que mis estudiantes hablan mucho, cantan, conversan y en ese momento púes hay mucha bulla. Trabajo bien con algunos grupos de estudiantes por lo general, pero mi problema a veces son los coordinadores del colegio”.

Por otro lado, el D3 afirmó:

“De ninguna forma. Ya que lo que he aprendido en la teoría no está correlacionado lamentablemente con la práctica en las aulas de clase en tiempo real. Hay cosas que no se nos han enseñado como estrategias didácticas para enseñar el inglés frente a salones con grandes grupos de estudiantes que presentan muchos problemas de aprendizaje y de conducta. Algunas veces me ha tocado hablar con la coordinadora o con otros docentes para contarle lo que pasa y ver como hacen ellos”.

Pareciera que la relación teoría-práctica presenta conflicto en la cátedra de Inglés, pero haciendo una analogía a la clasificación de los enfoques establecida por (Korthagen, 2010) esta parece inclinarse por instantes hacia el segundo enfoque de la teoría a la práctica (Carlson, 1999), es un enfoque tradicional caracterizado por la influencia del profesor en decidir qué es importante al momento de aprender, pero como lo ha catalogado el mismo (Korthagen, 2010) ya no se cree en la posibilidad de una transferencia directa de conocimientos. Es probable que algunos formadores de los profesores entrevistados hayan asumido dicho enfoque en algunas ocasiones; sin embargo, la inquietud de otros y de los mismos estudiantes, basándose siempre en experiencias propias o ajenas, les permitirá evolucionar a los otros enfoques como el de ensayo-error.

Bajo este enfoque de ensayo-error o denominado también por (Korthagen, 2010) como basado en la práctica, otros docentes formadores pudieron brindarles a los estudiantes, desde la universidad, la oportunidad de lanzarse al ruedo del aula de clase a partir de las experiencias planificadas desde la práctica profesional. Y por qué no, algunos estudiantes en formación han tenido la oportunidad, ya sea por misma la situación económica y política del país, de adentrarse prematuramente al campo laboral en distintos centros educativos, experimentado directamente este mismo enfoque en el que la característica primordial es dejar al aprendiz solo sin ningún acompañamiento.

Para hacer memoria, los estudiantes a ser futuros docentes, egresados de la ULA Táchira, dedican en sus últimos semestres de carrera a desarrollar el proceso de práctica profesional en tres fases: Fase I de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en la Metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, fase II de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en los Recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, y una fase III de Experiencia de Investigación Aplicada con énfasis en la pasantía (REGLAMENTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ULA Táchira (Propuesta), 2009).

Retomando nuevamente los enfoques expuestos, se podría afirmar que los mismos son todavía una realidad presente en el contexto local, pero el deber ser del desarrollo adecuado de la práctica profesional en cualquiera de sus fases dependerá del grado de pertenencia con que el docente formador desarrolle cualquiera de las fases, o incluso de cualquier otra cátedra del plan de estudio de la carrera de Idiomas Extranjeros: Inglés-Francés, y su vinculación con la siguiente fase, así como el trabajo en equipo, organizado y colaborativo entre los docentes de dichas unidades curriculares. Aquí entra en juego la labor o el rol de investigador tanto del formador como del formando, bautizándolo y confirmándolo en dicho ejercicio desde muy temprano sería una de las tantas metas a lograr. Al respecto (Pérez Gómez, 2010) citando a (Stenhouse, 1975) y (Elliot, 2004) comenta:

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales. (p. 47)

Esta es otra competencia valiosa a desarrollar desde la formación inicial y que por alguna razón no se ha valorado adecuadamente. La optimización de la investigación-acción es intrínseca a la formación inicial y continua ya que es la esencia misma del ejercicio docente



cuestionarse el cómo, el qué, el por qué y para qué se debe intervenir en tal situación.

No pude pasar por alto la opinión de los docentes D2 como el D4, quienes mostraron cierta satisfacción y conformidad respecto al vínculo teoría-práctica. A continuación, algunas respuestas dadas por los docentes:

Para el D2:

“Los aspectos teóricos me sirven para aplicar técnicas adecuadas a un salón de clase, ya que cada grupo de estudiantes es único, como primer punto. La teoría me guía para aplicar técnicas según lo que se va a impartir, si es listening, speaking, writing o reading, y dependiendo del nivel de práctica y conocimiento que tienen los estudiantes”.

Mientras que el D4 simplemente contestó: “Muy buena, porque de la teoría se hace la práctica”.

A pesar de la satisfacción de los docentes D2 y D4, (Pérez Gómez, 2010) probablemente propondría a estos dos docentes la siguiente reflexión: “Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros”. (p. 47) La intención de este experto es la de convocar a los docentes a un trabajo de interacción e intercambio de experiencias negativas como positivas a fin de potenciar el crecimiento de la phronesis y con ello la construcción de una teoría o episteme desde la reflexión y el cuestionamiento crítico de la acción en el aula.

Tanto (Korthagen, 2010) con su enfoque realista como (Pérez Gómez, 2010) con la formación del pensamiento práctico han realizado una convocatoria a los formadores y a los futuros docentes a tomar en serio el desarrollo de una conciencia crítica que parta de una reflexión sobre el propio accionar del proceso de enseñanza y aprendizaje y que sobre éste tomo valor real la teoría.

De aquí en adelante, las interrogantes van dirigidas a analizar la opinión de los informantes respecto a la categoría Formación

continua. La pregunta 5 indaga ¿Con qué mecanismos, medios y recursos cuenta usted para llevar a cabo su formación docente? Brevemente, la opinión de los docentes se centró en poder contar al menos con una herramienta como el internet a fin de mantenerse en contacto con otros colegas y poder intercambiar experiencias. Otros han utilizado el mismo recurso para llevar a cabo investigaciones o mejoramiento de sus habilidades, en este caso en el inglés y por su propia cuenta. En opinión de otro docente, la queja viene en no poder contar con alguna opción académica como un postgrado en su especialidad.

Analizando a su vez la pregunta 6, la cual guarda relación con la anterior pregunta 5: ¿Qué mecanismos de formación continua considera necesarios en su entorno escolar? Los profesores reiteraron un mejor plan de formación en el uso de las tecnologías, pero, por otro lado, dejan entrever otras opciones como el trabajo cooperativo y solidario entre los docentes y el mejoramiento de las plantas físicas de algunas instituciones de formación. Otro docente ha dejado claro que las autoridades o el Estado no ha brindado algún mecanismo de formación.

Como muestra lo manifestado por el docente D2:

“En estos momentos cuento con computadora con acceso a internet y correo electrónico, para poder llevar a cabo un intercambio de experiencias didácticas con otros profesores. Visito muchos los foros para poder conocer la opinión de expertos y poder hacerles preguntas sobre cómo enseñar gramática o mejorar la expresión oral en mí y en los estudiantes”.

La opinión del mismo docente D2 en la pregunta 6:

“Para la competencia profesional considero necesario adiestramiento en estadística, investigación y TIC’s; competencia ciudadana: empatía, solidaridad e iniciativa”.

Y el docente D3 afirmó:

“Trabajo para el Ministerio de Educación y no me ofrecen nada. Cabe destacar que yo me actualizo a través de talleres por mi cuenta. Con recursos propios en talleres y congresos tales como VENTESOL anualmente, entre otros”.

Los distintos puntos de vista ofrecidos entre ambas interrogantes dejan claro que los informantes desean permanecer actualizados en todo lo vinculado con las nuevas tecnologías y especialmente establecer un constante proceso de formación tanto para ellos como para sus estudiantes. Lamentablemente, algunos muestran sus limitaciones al no poder contar de forma personal y en sus mismas instituciones de una red tan importante como el mismo internet.

Venezuela cuenta con un sistema de internet deficiente si lo comparamos con el resto de países latinoamericanos y quizás uno de los más lentos del mundo, incluso siendo superados por países como Haití. En opinión de (González, 2018) y haciendo referencia a la alerta del (Observatorio Gasto Público CEDICE, 2018): “Las enormes deficiencias en los servicios de Internet en Venezuela quitan oportunidades de desarrollo profesional en la economía digital y a sus habitantes” (p. 2).

A todas estas lo que llama la atención, es que los docentes han podido reflexionar y tomar acertadamente la opción correcta, es decir, la de demandar el uso de los nuevos ambientes de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías, así como la incorporación o formación de las comunidades de aprendizaje. Esta decisión acertada es probablemente el fruto de lo que (Korthagen, 2010) ha denominado como discrepancias entre el pensamiento y los aspectos volitivos, los deseos, los valores y las decisiones inconscientes que usualmente toman los docentes como si fueran hábitos.

De igual manera (Korthagen, 2010) explicita que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, pero si se tiende a potenciar la reflexión de los profesores hacia una mayor conciencia de los orígenes irracionales del

comportamiento educativo, esto también conlleva un cambio del énfasis en la episteme a una mayor atención a la phronesis. Lo ideal de esta situación es que estos profesionales han transformado la irritación y la preocupación por sus limitaciones en una ocasión para lograr la toma de decisiones consciente, acertadas y como consecuencia una mayor empatía entre sus colegas y sus estudiantes.

La siguiente pregunta 7 ¿Considera usted que tiene acceso a la formación continua o permanente? Explique brevemente ¿de qué manera este proceso de formación tiene relación con sus intereses? Las respuestas más significativas a esta interrogante fueron las ofrecidas por estos dos docentes:

D3: “Si. Existen en universidades públicas gubernamentales, pero lamentablemente no hay recursos económicos actualmente que puedan cubrir gastos para el proceso de formación continua. Considero que las universidades y/o escuelas de enseñanzas de idiomas deberían programar más talleres y congresos relacionados a estrategias para la enseñanza del idioma Inglés”.

D4: “Tengo acceso a mi formación continua de acuerdo a mis posibilidades y recursos económicos. La relación entre el proceso de formación y mis intereses se basa en el manejo de la lengua para mejorar las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla”.

La realidad, en conformidad a las opiniones dadas por los docentes, es que se han presentado ciertas limitaciones para que estos puedan acceder de algún modo a cualquier mecanismo; sea curso, maestría o taller de formación bajo diferentes modalidades de interacción e intercambio de saberes y experiencias. Aunque existen universidades que los puedan brindar, ciertamente los docentes no cuentan los recursos económicos para poderlos costear. Por otro lado, no todas las instituciones ofrecen planes de estudio que satisfagan los propios intereses de los profesores.

De igual manera, los docentes suelen ser empujados a desarrollar talleres o cursos vinculados más con intereses curriculares o ideológicos que les impone el Ministerio de Educación, más que apoyar sus intereses particulares. Sería conveniente que el Estado y sus autoridades en educación aplicase a si mismos la sentencia de (Korthagen, 2010) cuando afirma: “el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático.” (p. 91). La falta de empatía de estas autoridades hacia las necesidades reales de los docentes, sus intereses, deseos y valores, sería un posible primer cambio que los estimule a continuar un proceso continuo de formación.

Otro aspecto llamativo es que los docentes dan más importancia a su formación técnicas más que interiorizar y participar en lo ha denominado (Korthagen, 2010) como la reflexión sistemática y efectiva que lleve a: “transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido como el desarrollo de la phronesis” (p. 98). No se desea que los docentes dejen de perfeccionarse en su especialidad, por el contrario, se necesita buscar un equilibrio que intente dar igual e incluso mayor importancia a la reflexión de su propia identidad misión.

Finalmente, la pregunta 8 ¿Qué incidencia tiene en los estudiantes su formación continua o permanente? Un aprendizaje significativo fue la respuesta común entre los encuestados. Por ejemplo, el caso del docente D3:

“Inciden directamente porque ayuda a ampliar y a mejorar el conocimiento de los y las estudiantes de manera óptima y logrando plasmar un aprendizaje significativo”.

Para otro docente como el D2: “La puesta en práctica de conocimientos actualizados”.

La significatividad para (Pérez Gómez, 2010), quien también comparte los mismos intereses sobre la reflexión en la práctica del docente como (Korthagen, 2010), pero

planteada desde el pensamiento práctico, esboza la siguiente afirmación:

Todo aprendizaje, pero en particular aquel que es relevante y duradero, es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida. (p. 48)

Es decir, la actualización que hace el docente a fin de brindarle a sus estudiantes un contenido adaptado a las circunstancias y exigencias que demanda la sociedad, solo podría tener sentido y valor si los aprendices ven ese aprendizaje como un medio idóneo para establecer e intercambiar experiencias útiles y enriquecedoras con otros pares, que a su vez le permita resolver las dificultades diarias y desenvolverse sin traumas en la cotidianidad.

Añade el mismo (Pérez Gómez, 2010):

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría. (pp. 39-40)

Con más razón debe ser significativo el aprendizaje tanto para el aprendiz como para el docente, ya que el fin del mismo es promover el desarrollo constructivo de una conciencia reflexiva y crítica sobre el accionar personal y el de la misma realidad que le rodea, procurando de esta forma comparar, analizar, evaluar y tomar conscientemente opiniones y decisiones acertadas.

Luego de haber desarrollado todo este análisis, procurando en lo posible evidenciar ciertos trazos de los principios del enfoque realista de (Korthagen, 2010), en relación con la construcción de la teoría desde la misma práctica docente, y de acompañar estas mismas ideas con las de algunos colegas suyos, quienes igualmente asumieron con interés el proceso de formación del profesorado y promoviendo la reflexión desde la práctica docentes como (Carlson, 1999), (Pérez Gómez, 2010), entre otros, se concluye a partir de los cuatro (4) docentes entrevistados, egresados de la ULA Táchira, que la formación inicial de los informantes reveló un proceso que mantiene ciertos aspectos negativos análogos a los expuestos por (Korthagen, 2010) como el escaso desarrollo de la reflexión sistemática por parte de algunos docentes formadores a partir de las situaciones problemas que se les pudiera presentar a futuro en el aula.

Esta situación pareciera ser reiterativa tanto en las unidades curriculares de la especialidad de inglés como de índole pedagógico. Aunque resulte incongruente, y en pleno siglo XXI, todavía es una realidad la presencia de algunos formadores, que aun les cuesta valorar los mismos fenómenos o situaciones que acontecen en la práctica docente y construir a partir de los mismos un conjunto de saberes sustentados en esas situaciones impertinentes en donde la irritación, los sentimientos y los deseos parecieran estar más a flor de piel, pero que lamentablemente suelen ser ignorados y no se les presta la debida atención, en ocasiones son los que generan las respuestas más inoportunas por parte de los profesores, quienes según (Korthagen, 2010) y (Pérez Gómez, 2010) todavía suelen limitarse a repetir hábitos, acciones reiteradas o enseñadas desde la teoría impartida en el pregrado.

Sin embargo, no todos los docentes se mantuvieron instruyéndolos desde el enfoque tradicional de la teoría a la práctica. Cada vez aparecen oasis de reflexión que permiten intercambiar, en diferentes encuentros entre docentes y estudiantes, experiencias en las que la relación entre la práctica y la teoría, entre

phronesis y episteme, son la clave para comprender este proceso.

En lo que respecta a esa relación o vínculo entre la teoría y la práctica, como ya se ha afirmado, no es un proceso fácil de lograr, como lo señala (Korthagen, 2010) implica salir de la zona de confort, implica ser técnico y reflexivo a la vez, y de acuerdo con lo manifestado por los docentes informantes existe por un lado cierto miedo para afrontar la incertidumbre que genera los problemas en el aula, y por otro lado, hay cierta frustración, ya que sienten que les hizo falta algo y que ahora demandan tener, por lo que algunos parecieran estancarse en el segundo enfoque de (Korthagen, 2010), del ensayo y error, improvisando sin ningún acompañamiento.

Por último, en cuanto a la formación continua, no se debe subestimar el esfuerzo que realizan los docentes frente a la situación por la cual transita Venezuela y especialmente la universidad y el sistema educativo nacional. A pesar de las dificultades, estos docentes han salido de su zona de confort y se han integrado a los nuevos ambientes de aprendizaje especialmente tratando de inmiscuirse y formarse en todo lo que tiene que ver con las tecnologías de información y comunicación.

Lamentablemente, pese a los impedimentos o traspies que genera la falta de directrices que atiendan las demandas de los profesores como mejorar sus salarios para poder costearse sus estudios de postgrado o especializaciones, poder contar con herramientas tecnológicas de punta, una conexión de internet adecuada, entre otras peticiones, éstas no detienen la buena voluntad por entregar a sus estudiantes lo mejor de lo mejor.

Se podría cerrar esta breve conclusión afirmando que es probable que el enfoque realista de (Korthagen, 2010) se hace presente y consciente en los docentes principiantes, al menos en los entrevistados para este estudio, ya en la etapa laboral cuando se están estrenando y enfrentando a una realidad que quizás no se la imaginaban como se las había pintado la universidad donde fueron formados. Para otros docentes puede ser que el proceso de este

enfoque realista se déantes, lo que no sabemos es si estos educadores en algún momento de su vida habrán escuchado o leído el enfoque realista de (Korthagen, 2010).

### TRABAJOS CITADOS

Carlson, H. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher. *Teaches and Teaching: Theory and Practice* , 5 (2), 203-218.

Elliot, J. (2004). Using research to improve practice: the notion of evidence-based. (C. D. (Eds., Ed.) *International Handbook of the Continuing*.

Freudenthal, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical*. Dordrecht: Reidel.

González, A. (2018, junio 06). Fedecamaras Radio. Retrieved 06 06, 2018, from Fedecamaras radio: <https://www.fedecamarasradio.com/deficiencias-internet-desarrollo/>

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68 (24,2)), 83-101.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Observatorio Gasto Público CEDICE. (2018). *Monitoreo de Servicios: Al borde de colapso* (Mayo 2018). Caracas.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California, USA: Sage Publications.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 68 (24, 2), 37-60.

REGLAMENTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ULA Táchira (Propuesta). (2009). *Del Caracter, estructura y fases de la Práctica profesional*. San Cristóbal, Venezuela.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. In D. Vaillant, & C. Vélaz, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 159-170). Madrid, España: Fundación Santillana.