

CÓMO INTEGRAR LA FORMACIÓN TEÓRICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Pelusa Orellana Garcia
Universidad de los Andes.

Abstract

La formación inicial docente reviste enorme importancia y preocupación dado que se ha demostrado que es el profesor el eje más gravitante en el proceso de aprendizaje, y el de mayor incidencia en el logro de buenos resultados (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995). Actualmente, tanto en países desarrollados como en los de economías emergentes, se ha manifestado una preocupación por la formación de profesores, observándose una carencia de herramientas básicas para enseñar. Prueba de ello ha sido el interés por ir perfeccionando sistemas de enseñanza a nivel universitario y técnico.

En Chile las universidades han estado también preocupados por buscar propuestas curriculares que proporcionen la formación que permita enfrentar su labor bien preparados tanto en lo intelectual como en lo metodológico, valórico, tecnológico y práctico.

Preocupa también, que ante los débiles resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, pudiera haber falencias en la formación de los futuros profesores, ya sea a nivel de contenidos o bien en aspectos metodológicos.

Este trabajo describe cómo la inserción de un programa de Práctica de Observación Participante fortalece la calidad y el desempeño de futuros profesores, particularmente cuando se implementa de manera secuenciada a partir del primer año de carrera, y en estrecha vinculación con los contenidos de otras asignaturas

La experiencia de estas Pasantías en la Universidad de los Andes da cuenta de logros significativos en términos de aspectos tales como mayor reafirmación vocacional, mejor manejo grupal, dominio de técnicas adecuadas para la enseñanza, identificación y resolución de problemas al interior de la sala de clases, capacidad de observar de manera reflexiva el quehacer educativo y adaptarse al medio educativo con una actitud empática.

1. La realidad de Chile y otros países.

Las investigaciones y publicaciones en educación revelan los profundos cambios tanto en la formación inicial docente como en los programas de capacitación de los profesores en ejercicio. Estos cambios obedecen no sólo a las reformas curriculares implementadas en varios países, sino también al consenso en cuanto a que el profesor es el factor determinante en el logro de metas por parte de los estudiantes (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995, Guskey, 1998). Así, a pesar de los avances tecnológicos que cada vez más invaden la sala de clases, la figura humana del profesor continúa siendo elemento gravitante no sólo como agente trasmisor de conocimiento sino por sobre todo, como modelo de formación humana integral.

No resulta casual, por tanto, si el rol del profesor es tan crucial para el aprendizaje, que se centre la mirada en él. Linda Darling-Hammond (1997) recoge las conclusiones de

varios estudios que señalan que la calidad y el espectro de la formación pedagógica determinan hoy, más que nunca, el aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma, por avanzada que sea podrá garantizar el éxito de los escolares si no se cuenta con profesores bien formados. La preocupación por elevar el nivel de logro de los estudiantes chilenos pasa necesariamente por lo que ocurre, mucho antes, en las aulas universitarias: de ahí por tanto que las universidades chilenas estén empeñadas en estudiar a cabalidad cuáles son los modelos adecuados para formar profesores de calidad. Al respecto, Darling-Hammond y McLaughlin plantean que el desarrollo profesional de los docentes ha de centrarse en ofrecer oportunidades para que los profesores puedan reflexionar de manera crítica respecto de la práctica pedagógica, los contenidos, estrategias de enseñanza y la capacidad de aprender de los alumnos. Independiente de que este desarrollo profesional esté pensado para pre grado o para profesores en ejercicio, deberá hacer que los profesores se involucren en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que iluminen el proceso de aprendizaje y desarrollo evolutivo de los niños. Deberá ser un trabajo centrado en el cuestionamiento, la aplicación en terreno, y permanente en el tiempo, con períodos específicamente determinados para el diálogo con supervisores universitarios (en el caso de alumnos de pregrado) o supervisores del entorno escolar o entidad capacitadora (si procede en el caso de profesores en ejercicio), con los demás colegas o compañeros de práctica profesional, y tiempo suficiente para la reflexión sobre el ejercicio de la profesión, en ambos niveles. Otros autores como Clarke (1995) sostienen que la capacidad reflexiva del profesor es uno de los factores que más contribuyen a mejorar la práctica docente.

El impacto de una mala o incompleta preparación docente trae como consecuencia graves perjuicios para los alumnos y

lamentablemente esto ya se ha podido constatar en varios países. En los Estados Unidos, por ejemplo, hay informes que revelan que más de un 12% de los profesores del sistema público carece de didácticas adecuadas, no conoce bien los contenidos de su asignatura, y tampoco es capaz de identificar las etapas del desarrollo en sus alumnos. Las cifras en Latinoamérica se empinan por sobre el 25% (Villegas-Reimers, 1998), y el número de profesores poco calificados en países como Sudáfrica es aún mayor, al punto que se les denomina "bare-foot teachers" (profesores a pie pelado). Muchos de ellos apenas han completado la enseñanza secundaria, aspecto que también se observa en algunos países asiáticos en vías de desarrollo.

Precisamente, en algunos de éstos países denominados de "economías emergentes" una importante cantidad de profesores inician su labor sin mayor preparación. Algunos poseen algún tipo de certificación post secundaria, no necesariamente en educación. Otros sólo tienen la licencia secundaria, e incluso hay quienes apenas han concluido la básica (Villegas-Reimers, 1998). En los E.E. U.U. más de cuarenta estados han creado programas alternativos de formación pedagógica con el fin de conseguir la certificación casi inmediata de profesores con el consiguiente sacrificio de la calidad y cobertura. La razón que explica esta carencia es que existe una mayor demanda que oferta de profesores, por lo tanto, con el fin de atraer personas a estas carreras se busca reducir las exigencias y la calidad de los programas. Países como Pakistán, Eritrea y Malawi, por ejemplo, casi no establecen requisitos para ser profesor. Una vez que se convierten en profesores de hecho, estas personas deben someterse a intensos programas de capacitación no sólo para mejorar su forma de hacer clases, sino que literalmente para aprender su trabajo.

Aún así, en aquellos países en que sí existe formación, tanto a nivel universitario como de otro tipo de institución, los programas varían enormemente en cuanto a contexto institucional, áreas de especialización, duración, orientación y particularmente en la calidad de experiencias prácticas a que se someten (Ben Peretz, 1995). Por ejemplo, en países como el Reino Unido, India e Israel, los profesores de educación básica se forman en instituciones que se dedican especialmente a esto y que no necesariamente son universidades.

Nuestro país, que también ha experimentado varias reformas curriculares, no está ajeno a esta preocupación. Prueba de ello son las revisiones de mallas curriculares, planes y programas en pedagogía, con el fin de proporcionar a los futuros educadores las herramientas necesarias para abordar los requerimientos que se perciben como inminentes en los alumnos del siglo XXI. Si bien en Chile las carreras pedagógicas son todas impartidas en universidades, hay grandes diferencias en cuanto a duración de los estudios, enfoques, experiencias prácticas previas a la inserción en el mundo laboral y grados de especialización.

Los estudiantes de Pedagogía en Chile se enfrentan muchas veces al mismo problema del que dan cuenta los estudios antes mencionados. Muchos de ellos, al no haber tenido experiencias en terreno durante los primeros años de carrera, sienten verdadero pánico ante la práctica profesional en cuarto o quinto año, observándose falencias importantes en cuanto a manejo grupal, expresión oral, e incluso inseguridad en el plano de la vocación.

Sin perjuicio de que es bueno y necesario que exista la diversidad antes mencionada, la tendencia en la gran mayoría es a ir incorporando más y más el aspecto práctico

mediante visitas a terreno en distintas etapas de la carrera.

2. Formación Docente: Enfoques y resultados

La formación docente se define en la actualidad como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. Al ser de largo plazo, el desempeño de un profesor debe ser evaluado de manera sistemática y debe propender al crecimiento reflexivo y permanente. Tampoco es posible ya afirmar, como se hacía antiguamente, que los buenos profesores nacen y no se hacen. Este es el argumento que a juicio de muchos expertos constituye la causa de la débil preparación de muchos egresados de escuelas de educación (Stevenson & Stigler, 1992). Por esta razón, no bastan los cuatro o cinco años de cursos universitarios: un profesor debe formarse a lo largo de toda su vida profesional, concluyen los autores. Y junto con ello, resulta absolutamente perjudicial confiarse solamente a la inspiración y el idealismo o las buenas intenciones sin elaborar un plan de formación consciente y completo.

El profesor capaz de ejercer cambios profundos en sus alumnos es aquel que les enseña a resolver problemas, a inventar cosas nuevas y a aplicar el conocimiento en diversas situaciones. Se trata de personas con conocimiento profundo y flexible de su materia (Tatto, 1997), que saben representar ideas adaptando la instrucción a las características individuales de los alumnos y a un mundo cada vez más cambiante y dependiente del manejo de información. Desgraciadamente existe aún una gran brecha entre estas recomendaciones teóricas y el traspaso de ellas al campo de la pedagogía.

Existen ciertas orientaciones conceptuales respecto de la preparación de profesores, dentro de las cuales podemos mencionar: el

aspecto académico, que se refiere al grado de dominio del contenido de la asignatura a enseñar. En este contexto se prioriza la formación en contenidos, que debe caracterizarse por ser rigurosa y completa. En segundo lugar se encuentra la orientación práctica, que enfatiza la habilidad de manejo de actitudes propias del profesor, las cuales se adquieren mediante la experiencia en salas de clases y el esquema de mentores. En tercer lugar está la orientación personal, que enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales al interior del aula, y cuyo principal ingrediente es por tanto el descubrimiento de las propias fortalezas. Finalmente está la orientación de revisión crítica o reflexiva, que plantea la enseñanza como un agente de cambio social, en el cual los colegios promueven valores democráticos y reducen la inequidad social. En este sentido, si lo que se busca es que los profesores se conviertan en promotores del cambio social, se insistirá en el desarrollo de prácticas críticas y reflexivas para lograrlo.

Los expertos sostienen que estas orientaciones no se excluyen unas a otras; sin embargo, cada una tendrá un énfasis determinado en una sociedad en particular, dependiendo del contexto histórico-cultural, los valores, e incluso la visión del rol que cumple el educador al interior de dicha sociedad. Guskey (1995) descubrió que la mayoría de los investigadores sugieren que la formación docente sea en efecto, una "justa mezcla" entre la actividad práctica intensiva, la formación teórica en directa y formal relación con la anterior. Destaca entre otras cosas, que uno de los esfuerzos más exitosos en la preparación de profesores ha sido el incluir instancias en que los estudiantes intercambien perspectivas y busquen soluciones a problemas comunes y esto también es verdadero del desarrollo profesional de quienes están ya en ejercicio, lo que en la actualidad se denomina el profesor

como un "profesional reflexivo" (teachers as reflective practitioners).

Existen además otros factores determinantes en la calidad de la preparación de los profesores. Uno de ellos lo constituye la condición en que ejercen la docencia. Un estudio citado por la UNESCO revela, por ejemplo, que en países como Bangladesh, Etiopía, Uganda, Tanzania y Zambia, entre el 35 y el 47 % de los alumnos no cuenta con pizarrones adecuados, más del 90% no tiene láminas con mapas del mundo, y entre el 31 y el 90% de las salas de clase no cuentan con una silla para el profesor. Así, se puede concluir que factores de carácter económico, social, político y profesional tienen incidencia directa en la preparación de los profesores, dado que las realidades a las que se verán enfrentados son muy distintas, y en muchos casos, bastante dramáticas.

A pesar de ello, las investigaciones realizadas por Craig, Kraft y Du Plessis en 1998 revelan que existen, en distintos países del mundo, programas de formación inicial de profesores bastante exitosos, y que cuando la preparación es la adecuada, habrá un impacto directo en los logros de los alumnos. Cuando estos programas de formación inicial docente se caracterizan por factores específicos tales como años de duración, preocupación por la calidad de la expresión oral en los alumnos, conocimiento cabal de su materia, textos de calidad, expectativas del profesor respecto a sus alumnos, el desempeño de éstos en el aula es muy superior pues se observa mayor seguridad en el manejo de contenidos, explicaciones claras y precisas a los alumnos, un alto grado de exigencia. Esto a su vez se traduce en un ambiente escolar conducente a un aprendizaje más significativo, donde se respetan ritmos de aprendizaje y por ende todos los alumnos alcanzan los objetivos que la escuela les plantea.

A juicio de los expertos, una de las principales herramientas en la formación de profesores es insertar a los universitarios en pequeñas investigaciones acerca de los estilos e instancias de aprendizaje de los niños en las que evalúan el impacto de los modelos de enseñanza en la calidad de los aprendizajes (Darling-Hammond, 2000). Se utilizan metodologías tales como estudios de caso de niños, estudios y encuestas en la comunidad, y por sobre todo la reflexión en torno a problemáticas educacionales tal y como se presentan en la realidad escolar.

Craig, Kraft y Du Plessis concluyen, a partir de la información obtenida, que lo que los estudiantes de pedagogía deben aprender en primer lugar es: una buena preparación respecto a los contenidos a enseñar, luego, algunas estrategias elementales para transmitir esa materia, competencia verbal eficaz en un lenguaje de instrucción adecuado, material educativo y su uso, algunas estrategias básicas de manejo grupal y destrezas básicas de observación y reflexión. Aún cuando parte de esta información puede ser entregada en seminarios o clases expositivas, los investigadores sostienen que estas destrezas se internalizan más profundamente en terreno, a través de una práctica progresiva y supervisada por un experto.

¿Qué son las Pasantías?

La Práctica de Observación Participante o Pasantía es una actividad curricular que culmina con la Práctica Profesional, en la cual el alumno se incorpora de manera paulatina a una realidad educativa específica, con el fin de ir observando experiencias educativas y relacionarlas con contenidos teóricos de algunas de las asignaturas del plan de estudios. Esta Pasantía se estructura en cuatro niveles anuales de seis horas semanales. En ellos el alumno asiste a un centro educativo y

registra observaciones a la vez que poco a poco va asumiendo su rol profesional, desarrollando una actitud reflexiva ante su persona y el quehacer educativo. Junto con ello existen instancias quincenales de reunión con la persona encargada de supervisar sus observaciones y visitas a escuelas para analizar las experiencias descritas aplicando los conocimientos adquiridos en una determinada asignatura.

La Pasantía está estrechamente ligada a una asignatura del plan de estudios cada año. Así, por ejemplo, en Pasantía 1, los alumnos deben realizar observaciones relativas a las etapas del desarrollo del niño, contenido medular del curso Psicología del Desarrollo. Con la información obtenida a través de las observaciones realizan informes de investigación, pequeñas presentaciones e incluso les sirve para citar ejemplos de aquello estudiado en la teoría. Más adelante la conexión se hará con temas de las asignaturas de Curriculum, asignaturas del plan de estudios y sus metodologías, Evaluación, y otros, hasta llegar a la Práctica Profesional, en que se integran todos estos saberes.

Cabe destacar que esta visión más bien pragmática del quehacer pedagógico está fundado sobre una sólida base filosófica que se configura mediante cuatro cursos semestrales de filosofía, los cuales van gradualmente entregando a los alumnos los sustentos en el plano antropológico y propiamente filosófico y una capacidad de razonamiento bien elaborada.

Existe un estrecho vínculo entre los docentes que supervisan las Pasantías y los profesores de asignatura, así como también entre los primeros y los coordinadores, jefes de U.T.P., profesores jefes y directores de los colegios a los cuales asisten los alumnos. El objetivo de esto es llevar un registro acucioso tanto de la asistencia como del desempeño y evolución

de los alumnos en práctica, e ir identificando y potenciando sus fortalezas a la vez que pulir los defectos.

Otro elemento esencial que tampoco queda al azar son los registros de observación que los alumnos llevan en unos cuadernos que se revisan quincenalmente y sobre los cuales versarán las reuniones de Pasantía. Si bien en un comienzo los alumnos no le ven la importancia a esta rutina, van paulatinamente mejorando su capacidad de observar de manera objetiva lo que ocurre en la sala de clases y pueden sugerir soluciones útiles y creativas a los problemas que en ellas se generan.

Un dilema al que los formadores de docentes pueden enfrentarse es qué hacer cuando la calidad de los modelos que los alumnos observan es mala. En este sentido es importante mencionar que las visitas se realizan en todo tipo de colegios. El programa de Pasantía incluye experiencias en sala de clases de muy buena calidad, otras regulares y algunas muy deficientes. Aún cuando los alumnos comentan a veces que no les parece útil ir a observar un profesor que no es bueno, rápidamente se dan cuenta de que esto también constituye un aprendizaje, pues no querrán incurrir en el error que han observado cuando sean ellos quienes estén al frente del curso.

Experiencias

La implementación del programa de Pasantías en la Escuela de Pedagogía ha significado avances importantes en el plano de la formación profesional. Lo primero que se observa en los alumnos es una clara reafirmación de su vocación docente y mayor seguridad en el desempeño en sala de clases. Otro aspecto observado es un mejor manejo de las metodologías de las distintas asignaturas, ya que al verlas en ejercicio éstas

son asimiladas de manera más adecuada. Junto con ello, los alumnos perciben la conexión entre las planificaciones y la ejecución de las clases, identificando etapas, uso de recursos, manejo de diferencias individuales, aspectos disciplinares, la importancia de la evaluación, etc.

Por otro lado, el gran interés que sienten por su carrera y la convicción de que tienen cualidades para ejercer la docencia se refleja en la manera positiva de evaluar el trabajo en sala de clases y la percepción de ellas mismas en esta situación. Corroboran esta evaluación los comentarios de los alumnos: "me ha hecho ver qué es lo mío", "me siento bien en el colegio", "me ayuda a entender cómo funcionan los niños en sala de clases", "ayuda a tener más clara la vocación de profesor", "se asocian los ramos de la universidad a la vida real", etc., como se ha podido apreciar en encuestas y entrevistas a los alumnos.

El impacto del programa de Pasantías se ha trasladado también a otras áreas de la formación universitaria. Un claro ejemplo de ello es la capacidad de asimilación de contenidos teóricos de las asignaturas relacionadas con ellas. Por ejemplo, en el área de Trastornos del Aprendizaje se ha logrado una mayor empatía hacia los alumnos con dificultades ya que al observarlos en terreno han podido percibir cómo se manejan y enfrentan los obstáculos, y por sobre todo el modo en que la actitud del profesor incide en su aprendizaje.

Si bien se trata de una primera evaluación de esta experiencia metodológica en cuatro años de aplicación, los resultados son claramente alentadores y acordes a lo que la investigación revela de otras realidades similares. A medida que se van perfeccionando los programas y las exigencias a los alumnos, la Pasantía parece ser una de las instancias de mayor aprendizaje para los futuros profesores, pues constituye

además un eje integrador de saberes.

Los recientes resultados del proceso de admisión a las universidades chilenas reflejaron un creciente interés por carreras pedagógicas. Prueba de ello han sido la cantidad de postulantes así como también el incremento en los puntajes ponderados de los admitidos en cada universidad. Ciertamente es alentador observar que existe vocación por la educación, y las universidades debiéramos aprovechar este interés de los jóvenes por la pedagogía, asegurando que su formación sea lo más completa e integral posible.

Esta experiencia puede constituir un aporte novedoso e interesante para los programas de formación docente, dada su estructuración y coordinación desde un punto de vista temático con aspectos del desarrollo infantil, la estrecha relación y diálogo que se produce entre el alumno y su supervisor y el fomento de la capacidad de reflexión y análisis de problemáticas educativas por parte del alumno.

Referencias

Ben Peretz M. (1995) Curriculum of Teacher Education Programs. En Anderson, L. (ed.) **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Londres: Pergamon Press. Citado por Reimers, F. & Villegas-Reimers: **Profesional Development of teachers as life-long learners: models, practices and factors that influence it**. Washington DC: 2000.

Berry, B. Quality Alternatives in Teacher Preparation: Dodging the "Silver Bullet" and Doing what is right for students. www.teachingquality.org/resources/articles/silverbullet.htm

Bruer, J. (1999) **Escuelas para Pensar**. Madrid. Paidós Temas de Educación.

Clarke, A. (1995) Professional Development in Practicum settings: reflective practice under scrutiny. **Teacher and Teacher Education** 11 (3) 243-261.

Craig, H. Kraft, R. Du Plessis, J. (1998) **Teacher Development. Making an Impact**. USAID, World Bank. Human Development Network. Washington D.C.

Cobb, V. (1999). An International comparison of teacher education. ERIC Digest. Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Darling-Hammond, L (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher development. **Educational Leadership**, 53 (6),4-10

Darling-Hammond, L., Mc Laughlin, (1995) M. Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. **Phi Delta Kappan** 76 (8), 597-604

Darling Hammond L. (2000) How Teacher Education Matters. **Journal of Teacher Education** (51) 3. 166-173

Foxwell, E. (1993) Making the Grade. Teacher Education's Role in Achieving the National Education Goals. www.ericfacility.net/ericdigests/ed358069.html

Gardner, H. (1993) **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic Books.

Guskey, T. Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. North Central Regional Educational Laboratory. www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.html

Perkins, D. (1998) **La Escuela Inteligente**. Barcelona. Gedisa.

Reimers, F., Villegas-Reimers, E. **Professional Development of Teachers as Lifelong Learners. Models, Practices and Factors that Influence it.** Washington D.C. The Board on International Comparative Studies in Education of the National Research Council.

Reimers, E. **Strengthening Teacher Education: New Strategies and Best Practices.** Conferencia presentada en el Seminario Strengthening Teacher Education. Harvard Graduate School of Education, Universidad de Harvard, septiembre 3 al 7, 2001.

Robinson, B. (1999) "Asian Learners, Western Models. Some discontinuities and issues for distance educators. En Carr, R., Jegide, O.J., Wong Tat-meng y Yuen Kin-Sun (eds): **The Asian Distance Learner.** Hong Kong.

Robinson, M. (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: experiences, reflections and challenges. **Journal of Education for Teaching.** 25 (3), 191-201.

Santander, M. De los A. "¿Es la Reforma Educacional el Camino para Resolver los Problemas del Sector?". Instituto Libertad y Desarrollo. Serie Informe Social, n°68, Febrero 2002.

State of Illinois. Board of Higher Education. **Teacher Preparation and Competency.** Respuesta a un artículo publicado en The Sun-Times, el 6 de septiembre 2001 titulado: "5,243 Illinois teachers failed key exams."

Stevenson, H. & Stigler, J. (1992) **The Learning Gap.** Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese Education. New York: Touchstone Books.

Tatto, M. T. **Strengthening Teacher Education. New Strategies and Best Practices.** Ponencia presentada el 7 de septiembre 2001. En el

Seminario Strengthening Teacher Education. Universidad de Harvard. Cambridge, 2001.

Tatto, M.T. **Reconstructing Teacher Education for Disadvantaged Communities.** *International Journal of Educational Development* 17 (4) 405-415.

Torres, Rosa María (2000). From Agents of Reform to Subjects of Change: The Teaching Crossroads in Latin America. **Prospects** 30 (2), 255-273.

Universidad de los Andes. Escuela de Pedagogía. (1999) **Planes y Programas de Pasantía.**