

Del aprendizaje a la enseñanza: realidad, dificultades y posibilidades en la formación de profesores

Gretel Eres Fernández
Faculdade de Educação – USP

Introducción

Para tratar un tema tan amplio e importante como el propuesto para esta XXI edición del *Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* – El profesor de Español como lengua extranjera en Brasil – el primer reto que he tenido que enfrentar ha sido delimitar el foco sobre el cual incidirían mis reflexiones, precisamente por considerar que son varios los aspectos que merecen nuestra atención.

Considerando que llevo más de dos décadas dedicándome a la formación inicial de profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) y también porque últimamente uno de los aspectos que gana fuerza en los debates del área es el conocimiento lingüístico y pedagógico del profesor, he optado por presentar algunos elementos que, espero, cumplan la función de provocar la reflexión y el debate. Para eso, empezaré por trazar un brevísimo panorama sobre qué aspectos se han valorado a lo largo del tiempo en la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) y qué se espera hoy de esa formación inicial.

En un segundo momento llamo la atención sobre la configuración de tales cursos y sobre sus consecuencias tanto en la formación inicial como en la formación continuada, contexto al que también le dedico algunas reflexiones. Por último, sugiero algunos caminos que, desde mi punto de vista, pueden conducir a cambios no solo en el panorama que tenemos actualmente sino – y principalmente – en nuestra actitud frente a esa situación de insatisfacción y, en ocasiones, de cierta apatía, además de relativamente cómoda.

Panorama general de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras

Cuando analizamos cómo ha evolucionado la formación de profesores de lenguas extranjeras desde una perspectiva pedagógica considerada en sentido amplio, constatamos que a lo largo del tiempo el foco ha variado considerablemente. Así, en dado momento se valoraban ciertos aspectos y, por lo tanto, sobre ellos incidían las atenciones y, claro está, los programas de los cursos de formación inicial. Ya en un momento posterior el eje de los programas formativos apuntaba hacia otros elementos y los anteriores o bien se pasaban a rechazar, o bien quedaban en segundo plano.

De ese modo, durante mucho tiempo se entendió que el buen profesor era aquel que dominaba los diferentes *contenidos*, es decir, el que tenía muy buenos conocimientos gramaticales, sintácticos, morfológicos, ortográficos, fonéticos, etc., pues la enseñanza de idiomas se pautaba precisamente en esos contenidos. Consecuentemente, la formación inicial de docentes giraba alrededor de esos elementos y de su enseñanza, con el propósito de garantizar, tanto como fuera posible, que los profesores tendrían condiciones de impartir buenas clases.

En un momento posterior los contenidos dejaron de ser tan relevantes y cedieron lugar a las *habilidades*. El entender, hablar, leer y escribir ganaron fuerza y se impusieron, lo cual exigió que los profesores de lenguas extranjeras ya no solo dominaran los contenidos y las reglas – normalmente de la norma culta y de la modalidad escrita – sino que fueran capaces de efectivamente usar el idioma (oral y escrito) pues también tendrían, de alguna manera, que perseguir ese objetivo en sus clases.

Más tarde vivimos la era de las *metodologías* y, con ella, en los cursos de formación inicial de profesores se pasó a hacer hincapié en el conocimiento y aplicación de los distintos métodos de enseñanza de idiomas, claro está que con el propósito de que el profesor fuera capaz de aplicar adecuadamente el método de enseñanza en boga. En ese sentido, si, por ejemplo, se trataba de seguir el método audiolingual, el profesor debería conocer a fondo todas sus etapas y procedimientos, de modo a poder aplicarlo eficazmente en clase.

En los tiempos que corren vivimos el auge de las *competencias*, de tal forma que se espera que el profesor de LE desarrolle varias de ellas: lingüística, comunicativa, pedagógica, metodológica, sociocultural, estratégica, discursiva, teórica, profesional, reflexiva, didáctica, político-educativa, etc. Es común que se espere que el (buen) profesor alcance óptimos niveles en todas esas competencias ya durante su formación inicial, puesto

que ellas son parte integrante de su profesión, como señala Almeida (2005: 3), “discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da **competência** profissional” (subrayado mío).

Además, la competencia como eje en la formación de docentes es lo que defienden y estipulan textos legales brasileños, como la *Resolução CNE/CP 1*, de 18/02/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica y de la cual podemos tomar como ejemplo ilustrativo el siguiente fragmento:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (subrayados míos)

Ante tal reiteración del término *competencia*, no cabe duda que es imprescindible contar con una definición objetiva, pero, más allá de simplemente intentar definir qué se entiende por competencia, en nuestro caso importa aclarar de qué concepción de *competencia de profesor* estamos tratando. Para eso, recorro a Basso (2008: 128), quien considera que es:

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive.

Ahora bien: ¿podemos afirmar que en nuestros cursos de formación inicial los futuros profesores desarrollan esa competencia docente?

La realidad de los cursos de formación inicial

La *Resolução CNE/CP 2*, de 19/02/02, establece que los cursos superiores de formación inicial deben tener como mínimo 2.800 horas de clase, repartidas en por lo menos 3 años. Esas 2.800 horas de que trata el texto legal se distribuyen, desde mi punto de vista, de modo insatisfactorio pues son insuficientes para atender a todas las áreas de conocimiento y a todas las asignaturas necesarias a la formación inicial de los docentes. La primera consecuencia directa de esa reducida cantidad de horas de curso es que el nivel de conocimiento lingüístico (en nuestro caso de español) de los futuros profesores es deficiente.

Tomando como base los datos relativos a la carrera de Letras en el estado de São Paulo disponibles en el estudio de Galván y otros (2010), se llega al asustador promedio de 393,4 horas destinadas a las clases de lengua española. Consideradas en el ámbito de las 2.800 horas estipuladas por el texto legal nacional, tan solo 14,05% de ese total corresponden a clases de español lo cual, por supuesto, es insuficiente para alcanzar un

buen nivel de conocimiento lingüístico, en especial si se considera que la mayoría de los estudiantes ingresa en la carrera sin haber tenido contactos previos con el idioma extranjero.

Además, como también se destinan pocas horas a la formación pedagógica específica (en general 120 horas de clases teóricas de Metodología o Prácticas de Enseñanza y otras 120 horas dedicadas a las prácticas en colegios), hay otra deficiencia añadida: en este caso, el precario nivel de dominio del lenguaje pedagógico y del conocimiento didáctico-metodológico.

En síntesis, lo que actualmente se hace en gran parte de los cursos superiores de Letras es enseñar la LE *desde el principio*, ya que los alumnos ingresan sin conocimientos previos, en lugar de destinar ese lugar a discusiones sobre aspectos más teóricos y abstractos sobre el idioma. Como se dispone de pocas horas de clase, se reduce el tiempo para reflexiones sobre usos, variedades lingüísticas y socioculturales, contrastes, prejuicios lingüísticos, etc. Por la misma razón la oralidad ocupa un lugar secundario y se valoran más los conocimientos formales, es decir, se privilegia la gramática normativa de la modalidad escrita de la lengua, y no el uso efectivo del idioma.

En lo que concierne a la formación pedagógica, cabe señalar que raramente se le da importancia al lenguaje pedagógico, es decir, al lenguaje corriente de clase y por eso muchos profesores lo desconocen o no lo dominan adecuadamente. También hay que señalar que no siempre se discute la realidad del cotidiano escolar y, en lugar de eso, lo que se hace es centrar la atención y las discusiones en contextos de enseñanza ideales que, como sabemos, no existen. Hay que añadir, además, que no siempre se articula la formación pedagógica a formación en Letras, es decir, los conocimientos pedagógicos y los lingüísticos muchas veces constituyen bloques separados, incomunicados y aislados.

Vista así, la formación inicial tiene serias deficiencias y algunas de ellas se procuran eliminar en los programas de formación continuada, aunque no siempre sean esos los espacios más indicados.

La formación continuada de profesores como solución

Los programas de formación continuada de profesores se configuran, en ocasiones, como una posibilidad para reducir los problemas de la formación inicial. Sin embargo, muchas veces en lugar de solucionarlos se crean otros, incluso porque no siempre se le da a la formación continuada el tratamiento que le corresponde. Aquí, entendemos por formación continuada de profesores:

Atividades com vocação formadora desenvolvidas com professores de línguas após a certificação na formação inicial ou pré-serviço e paralelamente às atividades docentes do professor ou profissional da linguagem. Tais atividades têm como objetivo um aprofundamento do conteúdo disciplinar que o professor ou profissional ministra, uma atualização na concepção filosófica de ensinar essa língua-alvo e uma (re)orientação renovadora das práticas empreendidas pelos professores em formação continuada. (Almeida Filho, 2011: s/p)

Es decir, este tipo de formación debe ocuparse de ofrecerle al docente oportunidades para reflexionar en profundidad sobre asuntos que ya conoce y domina, así como para que se actualice, en especial desde perspectivas conceptuales teóricas, sobre las prácticas pedagógicas vigentes. Sin embargo, a lo largo de los años la experiencia nos ha demostrado que, salvo raras excepciones, lo que se ve con frecuencia no son programas de formación continuada, sino charlas o talleres pedagógicos que procuran suplir algunas de las deficiencias lingüísticas y/o pedagógicas de los cursos de formación inicial. Dicho de otra forma: aquello que no se hace en los cursos de formación inicial se procura hacer en la formación continuada y, en cierto sentido, la responsabilidad que le correspondería a los cursos de pregrado recae sobre esas iniciativas tan variadas como son las de formación permanente.

Esas iniciativas –que se llevan a cabo con la mejor de las intenciones y que son muy útiles, hay que decirlo– si bien le ofrecen algún soporte principalmente a los profesores con poca experiencia, están lejos de constituirse de hecho como iniciativas de formación

permanente. Lo que muchas veces se ve en ese tipo de propuesta es la oferta de sugerencias –¿modelos?– de actividades para las clases (con foco en contenidos, habilidades o estrategias y procedimientos) que puedan llevar a resultados supuestamente eficaces, aunque no siempre tienen en cuenta el proyecto político pedagógico del curso. Así, en lugar de que sea el profesor quien se haga responsable por definir qué hacer en cada momento del curso en función del contexto de enseñanza, de los objetivos establecidos, de los problemas o dificultades encontrados, quien da las directrices sobre los procedimientos o actividades a incorporar en las clases es el cursillo al que se asistió, estén o no en consonancia con el diseño curricular seguido.

También suele ser común discutir, en tales actividades de formación continuada algunas cuestiones teóricas, tanto lingüísticas como pedagógicas, pero no siempre se asocian a la práctica. Dicho de otra forma, se plantean asuntos importantes desde la perspectiva externa, del expositor, que no vive exactamente la misma realidad del profesor que participa de la actividad de formación continuada y en raras ocasiones se vinculan esos puntos teóricos a las situaciones que viven, en su cotidiano escolar esos docentes, con lo cual poco o ningún valor de reorientación profesional tienen esas propuestas.

En los últimos años, en especial en la última década, se han ampliado en Brasil las oportunidades de formación continuada. A cada mes se divulgan diversas iniciativas que tienen por finalidad contribuir al perfeccionamiento lingüístico y/o metodológico del profesorado. Sin embargo, por mejores que sean esas propuestas –y no cabe duda que lo son– están pensadas desde el punto de vista de quienes las ofrecen sin tener en cuenta el público al que se destinan, es decir, los profesores. Ya hace algunos años indiqué, en otra edición de este mismo *Seminario*, la necesidad de darles voz a los profesores y preguntarles qué necesitan, sobre qué quieren que se trate en los programas de formación continuada. Ha pasado el tiempo, no les hemos preguntado nada a los profesores y seguimos ofreciéndoles lo que creemos que es importante, lo que consideramos que les hace falta. Pero esa es nuestra visión, el punto de vista de las instituciones formadoras, del que está fuera y ajeno de la escuela, en especial de la pública. Por lo tanto, considero que aunque tenemos buenas intenciones, conviene preguntarles a los profesores qué quieren, qué necesitan. Somos nosotros, los formadores, los que debemos ajustarnos a sus necesidades y no lo contrario.

Caminos posibles

Resulta claro que hay muchos problemas y dificultades pero no por eso debemos considerar que la situación es inmutable, sino todo lo contrario. Precisamente porque se detectan problemas hay que tratar de buscar soluciones que afectan tanto a la formación inicial como a la continuada y, en ese sentido, estamos frente a la necesidad urgente de contar con una efectiva política de formación de profesores.

Según Guimarães (2005: 33), aunque ambas tienen naturaleza y características diferentes, la formación inicial y la continuada “têm o mesmo objetivo, que é propiciar preparo ao professor para atuar bem, de maneira criativa, assegurando aprendizagem de qualidade aos alunos”.

Como se sabe, no es fácil garantizar que se alcancen unos niveles de calidad mínima en los cursos de formación inicial de profesores de español, así como tampoco se pueden asegurar condiciones efectivas para que los profesores participen de programas de formación continuada, ya que ni el estado ni los municipios contribuyen efectiva y eficazmente para eso. Sin embargo, entiendo que es hora de que cada uno de nosotros, formadores y profesores, nos empeñemos y nos comprometamos para que se produzcan algunos cambios. En ese sentido, considero que es hora de que hagamos menos política y de que hagamos *más política lingüística* y *más política de formación de profesores*. Mientras nos preocupemos con asuntos que nos son ajenos (y con los que algunos quieren que nos preocupemos) no direccionalaremos nuestra atención a lo que verdaderamente importa, es decir, a exigir que se cuente con una política de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y con una política de formación de profesores consistente y eficaz.

De igual importancia es hacerles ver a los profesores y futuros profesores que cada uno de ellos es (co)responsable por su formación lingüística y pedagógica, lo cual supone, por otra parte, que nosotros, los formadores, debemos auxiliarlos a desarrollar su autonomía de aprendizaje durante la formación inicial y continuada así como también debemos auxiliarlos a que desarrollen su autonomía como docentes, a que desarrollen la crítica y la autocrítica, de modo a que pasen a exigir más de los cursos y de los programas de formación.

Paralelamente, al exigir más de los cursos y programas, el profesor y el futuro profesor también han de exigir más de sí mismos, de modo que puedan ser profesionales más autónomos lo cual, a su vez, supone asumir una actitud proactiva. Y, como se sabe, la “proactividad no significa solo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan; decidir en cada momento lo que queremos hacer y cómo lo vamos a hacer”. La proactividad, según Viktor Frankl, es “la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida” (Pallarés, 2006: s/p).

Bibliografía

- ALMEIDA, M.I., 2005, “Formação contínua de professores”, en MEC. 2005. *Formação contínua de professores. Boletim 13*. Brasília, agosto/2005, p.3-10. Disponible en: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acceso: 21 feb. 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de, 2011, *Projeto Glossa*. Disponible en: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acceso: 11 mar. 2013.
- BASSO, E.A. 2008, “As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE”, em Silva, K.A. da; Ortiz Álvarez, M.L., 2008, *Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada*, São Paulo, Pontes, pp. 127-155.
- BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO, *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP2002.pdf>>. Acceso: 13 dic. 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acceso: 21 feb. 2013.
- GALVÁN, C.B., ALONSO, M.C.G.P., TOFFOLI, T.C., 2010, *O Espanhol no Ensino Universitário Brasileiro. El español en la enseñanza universitaria brasileña*, Brasília, DF., Consejería de Educación de la Embajada de España.
- GUIMARÃES, V.S., 2005, “Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua”, en MEC., 2005, *Formação contínua de professores. Boletim 13*. Brasília, agosto/2005, pp.33-38. Disponible en: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acceso: 21 feb. 2013.
- PALLARES, M., 2006, “Proactividad, ¿qué es?”, en *La Flecha. Tu diario de ciencia y tecnología*. Disponible en: <http://www.laflecha.net/articulos/empresas/que_es_proactividad?page=1>. Acceso: 11 mar. 2013.