

UNIVERSIDAD
SIGLO 21
La Educación Evolucionaria



LO OCULTO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

TESIS

Para obtener el título de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN

Presenta:

PEDRINI, MARÍA CRISTINA

2017

Dedicatoria

A mi esposo Martín.

A mis hijos, Gonzalo y Franco.

Gracias por su apoyo emocional y estímulo.

**A mis padres, por la semilla de superación
que han sembrado en mi.**

AGRADECIMIENTOS

Gracias Dios por permitirme llegar hasta este lugar.

Gracias a mis hijos y esposo. Por su comprensión y tolerancia, por el apoyo constante, por la motivación permanente y por ser fuente de inspiración en este logro. Gracias por creer en mí.

A mis ex alumnos, hoy colegas, que me permitieron entrevistarlos y observar sus clases.

A mis alumnos del IESVA, porque son ellos los que me impulsan día a día en el afán de superarme.

A mis colegas del IESVA, con los que comparto hace 17 años, esta profesión que me apasiona.

No ha sido sencillo el camino hasta ahora, pero gracias a todos ustedes, a su amor, a su inmensa bondad y apoyo constante puedo decir meta cumplida.

A todos aquellos, que están, estuvieron y estarán.

GRACIAS

Reconocimiento

**A todo el equipo de profesionales
de la Universidad siglo XXI, que compartieron y comparten sus
conocimientos en cada clase.**

Reconozco y agradezco infinitamente su trabajo constante.

**Gracias por brindarme la oportunidad
de desarrollar capacidades, competencias y
optar por el grado Académico de Licenciada en Educación.**

*“Lo que sea el profesor,
Importa más que lo que enseña”.*
Karl Menninger

Tema

Los modelos y/o representaciones mentales que los docentes internalizan a lo largo de su formación, respecto de su labor y de aquellos hacia quienes se dirige (alumnos).

Resumen

Desde mediados del siglo XX, la relevancia de la educación y de los procesos de aprendizaje ha adquirido un nuevo matiz. La necesidad de investigar acerca de las características de los procesos de aprendizaje, en general, y de la formación de los futuros educadores, en particular, ha ganado terreno al interior del campo educativo.

La reflexión sobre el lugar que ocupan los docentes formadores, así como el análisis del impacto que los modelos interiorizados durante la etapa de formación inicial pueden suscitar al momento de poner en práctica lo aprendido (es decir, al momento de desarrollar la experiencia áulica), se han convertido en uno de los puntos problematizados.

El presente proyecto se propone, desde su conformación en tanto investigación aplicada, ahondar respecto de esta problemática. Para ello se observarán y analizarán las prácticas educativas desarrolladas por los docentes egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, durante el primer semestre del año 2017.

Se trata de investigar sobre aquello que se hace a diario en el aula, para así poder contribuir a identificar los modelos docentes que subyacen en las prácticas pedagógicas de los egresados y que fueron incorporados, consciente o inconscientemente, durante sus años de formación profesional.

Palabras clave: Educación - Práctica educativa - Modelos de formación - Representaciones mentales - Teorías en uso y profesadas.

Abstract

Since the mid-20th century, the relevance of education and learning processes has acquired a new nuance. Need to investigate about the characteristics of the processes of learning, in general, and the training of future educators, in particular, has gained ground to within the educational field.

Reflection on the place that they occupy trainers teachers, as well as the analysis of the impact that models internalized during the stage of initial training can arise at the time of putting into practice what you've learned (i.e., at the time of developing the classroom experience), have become one of the points problematized.

This project is proposed, since its conformation in both applied research, deepen with respect to this issue. This shall be observed and analysed the educational practices developed by the teachers who have graduated from the Institute of education Superior Villa Angela, during the first half of the year 2017.

It is investigating about what is done daily in the classroom, and to help identify educational models that underlie the pedagogical practices of graduates and which were incorporated, consciously or unconsciously, during their years of training.

Keywords: Education - Educational practice - Training models - Mental representations - Theories in use and professed.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1. El Derecho a la educación: de educadores y educandos.....	15
1.1. El concepto de Educación.....	15
1.2. Derecho a la Educación: definición.....	17
1.3. El modelo dialógico de la pedagogía.....	20
1.4. La práctica educativa como un proceso interactivo.....	24
Capítulo 2. La relevancia del proceso pedagógico.....	27
2.1. Concepciones en torno del concepto de enseñanza.....	27
2.2. El acto educativo: definición y características fundamentales.....	30
2.3. Modelos de acto educativo.....	32
Capítulo 3. Los procesos de formación de los educadores.....	34
3.1. La importancia de la profesionalización docente.....	34
3.2. Los modelos de formación docente vigentes.....	38
3.3. La relevancia de la tradición.....	39
3.3.a. La tradición normalizadora-disciplinadora.....	40
3.3.b. La tradición académica.....	40
3.3.c. La tradición eficientista.....	41
3.4. Hacia un análisis crítico de los modelos internalizados.....	41

Capítulo 4. Trabajo de campo: El impacto que los modelos de formación inicial producen en las prácticas de los alumnos egresados del IESVA.....49

4.1. El Instituto de Educación Superior Villa Ángela: orígenes y conformación actual.....49

4.2. Descripción del estudio efectuado.....50

 4.2.a. Universo estudiado.....50

 4.2.b. Características de la muestra analizada.....51

 4.2.c. Herramientas de análisis.....51

 4.2.c.1. Entrevistas semi-estructuradas.....52

 4.2.c.2. Observación no participante.....54

4.3. Presentación de los resultados obtenidos.....56

 4.3.a. Formación Inicial Disciplinar.....56

 4.3.b. Formación Inicial Pedagógica.....57

 4.3.b.1. Concepción de la labor pedagógica efectuada.....57

 4.3.b.2. Diagramación/Estructuración del trabajo.....57

 4.3.b.3. Necesidad de reflexión acerca de la práctica docente.....58

 4.3.c. Concepción de la labor educativa: ¿Qué implica enseñar?.....58

 4.3.d. Estructuración de las clases.....59

 4.3.d.1. Actividades desarrolladas.....59

 4.3.d.2. Recursos didácticos.....59

 4.3.e. Vinculación docente-alumno.....60

 4.3.f. Criterios de evaluación.....61

Conclusiones.....62

Bibliografía.....65

Anexos.....70

1. Entrevistas Semi-Estructuradas.....70

 1.a. Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 1).....70

1.b. Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 2).....	72
1.c. Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 3).....	75
1.d. Sujeto entrevistado: Profesor de Educación Primaria.....	77
1.e. Sujeto entrevistado: Profesor de Biología.....	79
1.f. Sujeto entrevistado: Profesor de Química.....	82
1.g. Sujeto entrevistado: Profesor de Lengua.....	84
2. Observación no participante.....	86
2.a. Clase observada: Historia.....	86
2.b. Clase observada: Educación Primaria (sala de primer grado).....	87
2.c. Clase observada: Educación Primaria (séptimo grado).....	88

INTRODUCCIÓN

El 10 de diciembre de 1948, los miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunidos en París, proclamaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho documento, el cual constituyó un hito en la historia de la sociedad moderna, se convirtió, luego, en un logro de envergadura en lo que a la lucha por los Derechos Humanos fundamentales concierne.

La reivindicación de los derechos inherentes a todos los seres humanos -sin distinción de raza, nacionalidad, lugar de residencia, sexo, color, religión o cualquier otra condición- supuso el inicio de una batalla que se libraría al interior de las distintas áreas o esferas que componen a la estructura social. En lo que refiere al Derecho a la educación, la Declaración Universal planteaba que:

(1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

(2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art.26).

La relevancia de la educación y de los procesos de aprendizaje eran puestos, de este modo, sobre el tapete.

Paralelamente, comenzaban a surgir nuevos enfoques teóricos que ponían en discusión los modelos de enseñanza imperantes. Enseñar ya no era concebido como la mera trasmisión lineal de conocimientos, sino como un proceso dialógico; un proceso de aprendizaje y enseñanza mutuo entre educador y educando.

La concepción de la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva y que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docentes y alumnos, comienza a imponerse no sólo en el contexto global, sino al interior de las distintas naciones.

El concepto de docencia, así como la relevancia de la intervención pedagógica ocurrida antes, durante y después de los procesos interactivos desarrollados en el aula, se tornan algunas de las cuestiones a problematizar. Aun cuando distante en el tiempo (sus orígenes se remontan a mediados del siglo XX) lo cierto es que dichas cuestiones continúan siendo, en la actualidad, fuente de problematización y debate.

La importancia de la educación de los pueblos excede a la esfera educativa propiamente dicha, en tanto su desarrollo incide sobre la totalidad del conjunto social en que se inscribe. En este marco, el análisis de los procesos educativos desarrollados, en general, y de los procesos de aprendizaje de los cuales son fruto los futuros educadores, en particular, adquiere un matiz esencial. Numerosos abordajes teóricos y debates se han suscitado en torno de esta cuestión.

La presente labor académica se propone, entonces, contribuir a la temática a partir del análisis de la dinámica educativa presente en un contexto particular y en un tiempo determinado. Tomando como referencia lo acontecido en el Instituto de Educación Superior Villa Ángela (IESVA), localizado en la ciudad homónima de la provincia de Chaco, República Argentina, durante el primer semestre del año 2017, la propuesta desarrollada en el presente trabajo se centra en el análisis y observación del impacto que los modelos de formación inicial producen en las prácticas de los alumnos egresados de los profesados de dicho Instituto.

Fundado en el año 1974, el IESVA se ha abocado a la formación de profesionales del ámbito de la educación. Desde su creación, el Instituto ha pasado por varias transformaciones. La sumatoria de estos elementos ha llevado a la conformación de una estructura compleja que deja huellas en cada uno de los estudiantes que allí reciben su formación inicial.

El presente trabajo se propone indagar acerca de si los docentes noveles, egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, perciben el impacto (ya sea a través de actitudes, valores, conductas y modelos de enseñanza, entre otros) que, tanto a nivel personal como

profesional, ejercen sus profesores durante su formación inicial y que se ve reproducido, consciente o inconscientemente, a posteriori, en sus prácticas pedagógicas.

Se trata, entonces, de abordar el análisis de la práctica educativa formadora, a la luz del análisis de tres dimensiones: a) las teorías profesadas y en uso por parte de los docentes formadores; b) los modelos docentes internalizados por los alumnos y c) las representaciones mentales, acerca del rol y de la labor docente, a las que dan lugar y su influencia en las prácticas pedagógicas posteriores.

Cabe señalarse que, la relación entre dichas dimensiones resulta interdependiente (es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras), por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada.

¿Cuáles son las percepciones de los alumnos egresados del Instituto de Educación Superior con respecto al modelo de docente?, ¿qué actitudes, valores y conductas manifiestan en sus clases?, ¿qué modelos de formación reproducen asiduamente en sus prácticas áulicas?, ¿cómo impactan los modelos de formación inicial incorporados por los docentes egresados del Instituto de Educación Superior, al momento de desarrollo de sus prácticas áulicas? son algunos de los interrogantes a los que se buscará hallar una respuesta.

A fines de poder cumplimentar los objetivos señalados, la presente labor se dividirá en cuatro partes o capítulos.

En el capítulo 1, se abordará la relevancia de la educación en tanto Derecho universal, así como se buscará dar cuenta de la relevancia de la pedagogía en lo que concierne a la relación establecida, dentro y fuera del aula, entre educadores y educandos.

Las nociones de enseñanza, acto educativo y modelo educativo serán abordadas y problematizadas en el capítulo 2.

Por su parte, en el capítulo 3 se analizarán aquellos elementos vinculados a los procesos de formación docente de los futuros educadores. De lo que se trata es de comprender la relevancia e incidencia de los mismos en el contexto comunitario, actual y futuro.

En el capítulo 4, se presentará el trabajo de campo efectuado, describiendo las particularidades del mismo, así como exponiendo sus resultados.

Hacia el final del trabajo, se presentarán las conclusiones más significativas a la que se haya podido arribar.

La labor efectuada se estructura desde el paradigma hermenéutico, lo que indica una metodología interpretativa cualitativa, en tanto el objetivo central del trabajo gira en torno del análisis y comprensión de las representaciones de los diferentes modelos docentes de la formación inicial que reproducen los egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela.

En este marco, se recurrirá a la utilización de distintos instrumentos de recolección de información y análisis (como ser: entrevistas semi-estructuradas aplicadas a un grupo de egresados del IESVA observación no participante de algunas clases de los egresados y registros de observación de clases, a través de una escala de apreciación), que permitan ponderar qué modelos y/o representaciones mentales los docentes noveles internalizan a lo largo de su formación, respecto de su labor y de aquellos hacia quienes se dirige (sus alumnos).

Antecedentes

A partir de la definición de la temática a abordar, se han encontrado varios trabajos que pueden actuar como marco o antecedente para el desarrollo de la presente labor. A saber:

- a) Ardiles, Martha. (2009). *Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba: En dicho artículo y tras tomar algunos de los aportes conceptuales de la teoría desarrollada por Meirieu, la autora se propone reflexionar sobre distintos aspectos de la formación, entre ellos la posibilidad de pensar que la misma requiere repasar las condiciones para enseñar y el reconocimiento del otro en tanto sujeto.

- b) Vaillant, Denise. (2007). *La identidad docente. El cambio social y el trabajo de los profesores*. Barcelona, España: GTD-PREAL-ORT. Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado: En su ponencia, Vaillant expone la relevancia del concepto de cambio social para la comprensión de los problemas de identidad que afectan a los docentes y que se transforma en unos de los desafíos que éstos deben de enfrentar. El cambio social ha transformado profundamente

el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

- c) Abarca, Ana Beatriz. (s.f.). *La práctica docente en la formación*. San Juan, Argentina: Escuela Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro: En el artículo citado, la autora expresa que en toda práctica se anudan sentidos cargados de diversidad y recurrencia, de continuidad, desplazamiento y ruptura. En lo que refiere al ámbito educativo, se destacan algunos nudos vinculados a las prácticas de Formación Docente, análisis de práctica docente, práctica educativa, práctica pedagógica y cultura pedagógica. En este marco, las instituciones formadoras tienen un lugar estructurante en la docencia, tornándose esencial la comprensión y reflexión acerca de los procesos de formación y de construcción y configuración de dichas prácticas.

Problema de Investigación

¿Cómo impactan los modelos de formación inicial incorporados por los docentes egresados del Instituto de Educación Superior, al momento de desarrollo de sus prácticas áulicas?

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los alumnos egresados del Instituto de Educación Superior con respecto al modelo de docente?

¿Qué imagen de docente se forjaron durante los años que duró su carrera?

¿Qué actitudes, valores y conductas manifiestan en sus clases?

¿Qué modelos de formación reproducen asiduamente en sus prácticas áulicas?

Justificación

Al observarse las prácticas educativas desarrolladas por los docentes egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, genera interés e incertidumbre el impacto que los modelos interiorizados durante la etapa de formación inicial pueden suscitar al momento de poner en práctica lo aprendido, es decir, al momento de desarrollar la experiencia áulica.

El presente proyecto se propone, desde su conformación en tanto investigación aplicada, ahondar respecto de esta problemática.

La complejidad del planteo, sobre las implicancias del accionar docente cotidiano, interpela e invita a la reflexión sobre el lugar que ocupan los docentes formadores para así poder develar aquellas conductas recurrentes que los egresados reproducen casi de manera inconsciente, automática o espontánea.

Se trata de investigar sobre aquello que se hace a diario en el aula, para así poder contribuir a identificar los modelos docentes que subyacen en las prácticas pedagógicas de los egresados.

Objetivo General

Reconocer los diferentes modelos docentes, incorporados durante la instancia de formación inicial o de base, que los egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela reproducen en sus prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos

- Visibilizar modelos docentes presentes en la formación inicial de base.
- Describir e interpretar las representaciones mentales y supuestos que los alumnos construyen en su formación.
- Identificar conductas y actitudes recurrentes de los egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela.

CAPÍTULO 1

El Derecho a la educación: de educadores y educandos

Educar, educación, educadores, educandos, estudio. Términos simples en apariencia pero que esconden una complejidad, cuya incidencia excede el campo que les es inherente y se disemina por la totalidad del campo social, actual y futuro.

¿Qué se entiende por educación? ¿Qué papel se asigna a los procesos educativos en la práctica? ¿Qué relación se establece entre los actores involucrados? Estos son algunos de los interrogantes surgidos y, a partir de los cuales, puede comenzar a desglosarse el fenómeno a analizar.

De lo que se trata, entonces, es de abordar la relevancia de la educación en tanto Derecho universal, así como de analizar la importancia de la pedagogía en lo que concierne a la relación establecida, dentro y fuera del aula, entre educadores y educandos.

1.1. El concepto de Educación

El estudio etimológico del concepto de educación puede ayudar a buscar en sus orígenes, su auténtico sentido. Tal como señalan Díaz Domínguez y Alemán (2007) es importante hurgar en esos orígenes para adentrarse en el significado contemporáneo de dicho concepto.

En el análisis etimológico de la educación aparecen dos formas en principio y aparentemente contrapuestas, del acto educativo: *educare* en latín, o sea proporcionar lo necesario desde afuera, o *educere*, en latín, o sea proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano.

A través de la historia de la educación podemos encontrar partidarios de ambas posiciones, sin embargo a nuestro juicio este significado nos da el complemento del concepto, en tanto la educación puede ser entendida como un proceso de dar o sea de conducir, de guiar y de extraer el caudal de experiencias que cada ser humano tiene y debe ser abierto desde una posición de liderazgo del que educa y desde un aprendizaje significativo del que aprende.

Educar es un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y del progreso. La educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla de manera consciente, equilibrada y eficiente para que puedan actuar como personas responsables socialmente (Díaz Domínguez y Alemán, 2007, p. 3).

Por ello, el resultado del proceso educativo implica transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades que los individuos adquieren, a lo largo de su vida.

A lo largo de la historia se observa una tendencia de las sociedades a la conservación de su cultura, es el proceso de socialización o enculturación de sus miembros que es función de la educación a través de la cual, a nivel social, se adaptan los individuos a los comportamientos y exigencias de su grupo social y también se les imprime el deseo de mejora y cambio de su propia realidad social. Desde el punto de vista social la educación se produce siempre en contextos sociales tales como familia, amigos, escuela, asociaciones, etc., que a su vez son influidas por la cultura común de la sociedad a la que pertenecen, y es ella la que al potenciar las relaciones e influencias entre grupos prepara a los individuos para comportarse como personas y desempeñar su función social. Esas relaciones e influencias grupales generan un conjunto de valores y conocimientos que se transmiten y que son asimilados desde una perspectiva social, por ello en el proceso educativo está presente la contradicción dialéctica entre lo individual y lo social cuya solución es el enmarcamiento social de la educación (Díaz Domínguez y Alemán, 2007, pp. 3-4).

Desde el punto de vista cultural, la educación debe atender a la necesidad de que cada grupo social disponga de su propia cultura. La cultura dinamiza la estructura social que se transmite de unas generaciones a otras y, por ello, la socialización plena de los individuos de una sociedad debe hacerse desde el compromiso de educar y culturizar a todos sus miembros.

El proceso educativo es por tanto un proceso universal inherente a toda la humanidad, pero se mueve en un determinado marco sociocultural que es el vehículo para hacer cumplir sus funciones sociales.

1.2. Derecho a la educación: definición

La relevancia de la educación ha sido reconocida desde tiempos remotos de la humanidad. No obstante, el reconocimiento del Derecho a la educación, de todo ciudadano -es decir, al proceso de aprendizaje de los conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos, presentes en un contexto espacio-temporal dado y necesarios para la inclusión y desarrollo del individuo en el mismo- se ha consolidado en épocas recientes, más precisamente, a partir de mediados del siglo XX; siglo que estuvo marcado por una sucesión de hechos significativos cuya importancia permite caracterizar a la sociedad moderna actual.

Hacia fines de la década de 1940, y con posterioridad a la culminación de la Segunda Guerra Mundial, surgieron, a escala mundial, distintos movimientos tendientes a la reivindicación de los Derechos Humanos considerados fundamentales. Es decir, de aquellos derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de raza, nacionalidad, lugar de residencia, sexo, color, religión o cualquier otra condición.

Las batallas libradas por dichos movimientos se dieron al interior de las distintas áreas o esferas que componían la estructura social vigente. La esfera educativa no se encontró ajena a dicha situación.

El 10 de diciembre de 1948, los miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunidos en París, proclamaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho documento, el cual constituiría un hito en la historia de la sociedad moderna, se convirtió, luego, en un logro de envergadura en lo que a la lucha por los Derechos Humanos fundamentales concierne.

En lo que refiere al Derecho a la educación, la Declaración Universal planteaba que:

1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

(2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art.26).

La relevancia de la educación y de los procesos de aprendizaje eran puestos de este modo sobre el tapete. Distintos Organismos Internacionales se hicieron eco de esta demanda y la incorporaron a sus documentos constitutivos.

Si bien el concepto de Derecho a la educación se halla contenido en numerosos Tratados Internacionales de Derechos Humanos, lo cierto es que su formulación más extensa se encuentra en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, sancionado el 16 de diciembre de 1966.

En el mismo se establece que:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, art. 13)

En este contexto, la necesidad de que los Estados implementen políticas tendientes a la conformación y desarrollo de sistemas educativos de carácter igualitario, integrador, accesible y de calidad se planteaba como imperiosa.

En lo que concierne a la calidad educativa, propiamente dicha, puede señalarse que dicho concepto ha ido evolucionando y ganando mayor protagonismo en las últimas décadas. Fue en los años ochenta, cuando comenzó a observarse un mayor interés por el concepto de calidad; por el desarrollo de modelos y de herramientas que permitieran garantizarla. Ya para la década de 1990, educadores de todo el mundo comenzaron a centrar su interés en el desarrollo de experiencias escolares que fomentasen la adquisición de habilidades de pensamiento de los alumnos, en el aula y fuera de ella. Comenzó a primar, entonces, la idea de que los alumnos debían salir de las instituciones educativas no sólo con un acervo de información básica, sino convertidos, también, en pensadores competentes.

Fernández (2007) postula que las habilidades de pensamiento de una persona se encuentran íntimamente vinculadas con el desarrollo de un aprendizaje exitoso. En este contexto es que se plantean la importancia y la necesidad de que el cultivo de estos procesos de pensamiento pueda y deba ser parte intrínseca de la buena enseñanza, desde el comienzo del proceso de escolarización de los individuos.

En sintonía con lo planteado, distintos intelectuales pusieron el acento en el hecho de que la mera escolarización, no alcanzaba para asegurar la igualdad en la educación, en tanto una enseñanza de escasa calidad, continuaría siendo fuente de desigualdades (Filmus, 1993).

La concepción de que la conformación y desarrollo de una sociedad igualitaria, en lo que a las distintas posibilidades de acceso y ascenso social refiere, requiere del fortalecimiento y contención de la totalidad de los integrantes de la población, también desde el ámbito educativo, se tornó imperante. Conceptos como los de inclusión social, equidad e igualdad de oportunidades fueron algunos de los que comenzaron a adquirir peso y a considerarse fundamentales.

Paralelamente a dicha tendencia, comenzaron a surgir, al interior del campo educativo propiamente dicho, nuevos enfoques teóricos que ponían en discusión los modelos de enseñanza imperantes. Enseñar ya no era concebido como la mera trasmisión lineal de conocimientos, sino como un proceso dialógico; un proceso de aprendizaje y enseñanza mutuo entre educador y educando.

1.3. El modelo dialógico de la pedagogía

En contraposición a la linealidad y unidireccionalidad (profesor-alumno) propia del modelo tradicional de la enseñanza, el modelo dialógico plantea la existencia, tal como su nombre lo indica, de una relación dialógica, de interacción, entre los actores del acto educativo. Se trata de desarrollar un proceso de aprendizaje en el que tanto profesores como alumnos cumplan papeles esenciales pero diferenciados. Una enseñanza donde el docente guíe la acción pero respetando las dinámicas y los procesos propios del estudiante.

Los representantes del modelo tradicional de la enseñanza concebían al saber como una construcción externa al salón de clase. En este marco, la educación era entendida como un proceso, centrado en la actividad del docente, a través del cual los alumnos debían aprender, asimilar y copiar las informaciones y normas que le fuesen transmitidas; informaciones y normas que prefiguraban modos de ver, de pensar y de actuar reclamados por la sociedad y por el contexto social, o más precisamente económico-político, en el cual se encontraban insertos.

Toffler y Shapiro (1985) señalan que dicho modelo educativo fue utilizado, de forma encubierta, en las sociedades de los países industrializados, para disciplinar a las futuras fuerzas de trabajo. Puntualidad, obediencia y trabajo mecánico y repetitivo fueron algunos de los elementos enseñados a los niños y utilizados para inculcarles las responsabilidades que deberían

de afrontar en el mundo adulto. De este modo, la escuela actuaba a imagen y semejanza de la fábrica, con el objetivo de formar los obreros y empleados que demandaría el mundo industrial.

Desde la ideología de la eficiencia social, hasta entonces imperante, se consideraba al docente como un obrero de línea que empleaba paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales llegaban prefabricados e implicaban que la calidad debía medirse en fenómenos aislados que se recogían en el producto final.

Durante mucho tiempo, se pensó que calidad educativa consistía en que los alumnos acumulen conocimientos y habilidades, que debían ser colocados en las mentes de los estudiantes a través de prácticas de recompensas por el aprendizaje adquirido. Se dejaban de lado, de este modo, el pensamiento propio y la capacidad de resolución de problemas dentro de la enseñanza. Las cosas debían aprenderse de memoria y mientras más información se retuviese, mejores serían los resultados obtenidos.

Piaget (1948/1974) fue una de los primeros pensadores en sostener que el conocimiento adquirido mediante la memorización no es entendimiento verdadero y, por tanto, no sirve, en el largo plazo, en la vida de una persona. En este marco, se debe enseñar a partir del pensamiento, de una construcción de ideas, no a partir de la repetición de los contenidos; se debe transformar la información brindada en una herramienta de la cual los alumnos se valgan para comenzar un proceso de comprensión y posterior utilización de dicho contenido, cuando el contexto lo haga necesario.

La teoría cognitiva no resultó fácil de implantar ya que se oponía un poco al conocimiento específico y se mostraba a favor de construir habilidades de pensamiento más allá del aprendizaje puntual. Sin embargo, la misma ofrece una perspectiva del aprendizaje centrada en el pensamiento y el significado: saber algo sobre una determinada cosa no es sencillamente haber recibido la información concerniente a ella sino, también, haberla interpretado y relacionado con otros conocimientos previos.

Tal concepción de la enseñanza influyó, así mismo, en la concepción que existía acerca de la relación establecida entre los actores involucrados en el acto educativo, es decir, entre educadores (entendidos como aquellos actores encargados de transmitir los conocimientos y formar a los alumnos) y educandos (comprendidos como aquellos actores que reciben los conocimientos transmitidos o enseñados por los maestros).

Inicialmente concebida como una relación lineal y unidireccional, correspondía al educador el rol activo de educar y al educando, el rol pasivo de recibir lo enseñado. El proceso de enseñanza se asociaba, entonces, a la mera incorporación de saberes por parte del alumnado.

Hacia mediados del siglo XX, dicha concepción fue fuertemente debatida. La educación comenzó a pensarse en términos dialógicos y de múltiple influencia, donde todos los individuos eran concebidos como educadores y educandos a la vez.

Al abordar la temática analizada, Ferradal y Flecha (2008) señalan que la construcción del modelo dialógico de la pedagogía surge a partir del cambio de paradigma ocurrido al interior del campo educativo. Cambio vinculado a la comprensión de la educación como un medio destinado a promover las interacciones humanas, dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo.

Desde esta comprensión, educar significa, precisamente la transformación de cada sujeto que enseña y aprende resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez. Este concepto de educación dinamiza desde el propio sistema de creencias que porta el profesorado y todos los implicados en un proceso educativo, al mismo tiempo que orienta cada una de las acciones prácticas que se realizan cotidianamente en los distintos espacios de la escuela (Ferradal y Flecha, 2008, p. 45).

Se dejaba, de este modo, a un lado aquella concepción exclusora de la educación según la cual ésta debía concebirse como un conjunto de prácticas orientadas a preservar y reproducir conocimiento, costumbres y tradiciones de la sociedad, manteniendo así la estructura social imperante. Desde esta perspectiva, la función de la educación se limitaba a la mera reproducción y no a la producción de conocimiento, impidiendo o limitando la posibilidad de cambio o modificación de lo dado.

Por el contrario, desde la perspectiva propuesta por el modelo dialógico de la pedagogía:

Educar significa enseñar a conocer lo que no se sabe, es un interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente (...) En consecuencia, el concepto de educación que orienta el modelo dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les

involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente (Ferradal y Flecha, 2008, p. 46).

Al abordarse la temática del proceso educativo, el rol del educando comenzó a concebirse como activo y protagónico. Es el niño quien construye su propio aprendizaje. El educador pasaba a concebirse como el encargado de orientar y dotar al alumno de las herramientas necesarias para que éste, en forma individual o grupal, pueda cuestionar y razonar lo que hace, de tal modo que sus conclusiones y la búsqueda de soluciones se transformen en una experiencia real y pertinente para su vida, presente y futura.

Se trata de que el alumno pueda relacionar los conocimientos adquiridos con el entorno en el cual se haya inserto y, de este modo, pueda proyectar sus conocimientos en el tiempo, de tal modo que obtenga aprendizajes significativos.

El rol desempeñado por el educador continua siendo de envergadura en tanto promueve tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo individual y social del ser humano. El docente tiene el poder de generar redes de apoyo, así como también cumple un rol de mediador y orientador del proceso de enseñanza aprendizaje, es un ser que motiva y estimula la iniciativa y creatividad del alumno/a, a la vez que sugiere diversas formas y oportunidades de aprendizaje personalizado.

Arturo Ramo (2008) señala que:

Educación procede de la palabra latina **educare** que significa “alimentar, “criar”, “nutrir” y de **educere**, que equivale a “sacar de” y “extraer”.

De acuerdo con la primera significación (educare) el acto de educar es instruir, informar y transmitir conocimientos. La labor del educador (profesor y padre) es ponerlo todo desde fuera, llevar la dirección del proceso. Esto es una parte de la educación.

Partiendo de la segunda etimología (educere) la educación es sacar del educando todo lo bueno y positivo que hay en él, desarrollar sus propias capacidades y crear las condiciones ambientales, familiares y personales para que esto se produzca (Ramo, 2008, párraf. 2-4).

Para luego añadir que:

Cada aspecto por separado es una visión parcial del quehacer educativo y por tanto una reducción. La verdadera educación es la síntesis de los dos verbos latinos educare y educere, referidos al educando como protagonista de su formación, con capacidad de aceptar y buscar ayuda de los educadores (Ramo, 2008, párraf. 8).

1.4. La práctica educativa como un proceso interactivo

En concordancia con las modificaciones señaladas, la concepción de la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva y que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docentes y alumnos, comienza a imponerse no sólo en el contexto global, sino al interior de las distintas naciones, hacia mediados del siglo XX.

Las prácticas educativas desprendidas de un sistema tal se tornan fundamentales en tanto no sólo transmiten conocimientos que forman a los individuos, sino que también los dotan de las herramientas necesarias para comprender el contexto en el que se insertan y para poder actuar en él; es decir, para poder participar plenamente en la vida de la comunidad a la cual pertenecen.

Tal como señala UNESCO (s.f): "la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo" (párraf. 1).

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello, es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica,

reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa. Ambos conceptos aluden al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan en el contexto del salón de clase y que dan lugar al denominado triángulo interactivo, surgido de la vinculación entre profesor, alumnos y contenido.

A partir de tal definición, los autores postulan la existencia de tres grandes dimensiones de la práctica educativa; dimensiones correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula escolar.

En este sentido, la Dimensión A representa al antes (al pensamiento del profesor) y, en este marco, comprende tres aspectos básicos: a) las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular; b) la planeación que el profesor hace de su clase y c) las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.

El conjunto de dichos aspectos constituye el bagaje experiencial y los propósitos del maestro que influye en sus actuaciones. Kane, Sandretto y Heath, (2004) lo denominan teorías asumidas por el profesor, que son en gran medida implícitas y que requieren ser explicitadas mediante diversos mecanismos, como lo proponen Arbesú y Figueroa (2001).

Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Dimensión B refiere al durante y, por ende, a la interacción en el aula. Incluye la realización y la objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión, se concretan las previsiones hechas, con anterioridad, por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos.

Así mismo, en ésta, el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, es decir, pone en juego sus teorías.

La Dimensión C, por último, refiere a la reflexión sobre la práctica educativa en sí misma. Se corresponde con el reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje; es decir, refiere a las transformaciones surgidas en los alumnos y en el profesor mismo, a partir de la interacción que se produjese entre ambos. En base a ello es que Glassick, Taylor y Maeroff (2003) señalan la importancia de evaluar la docencia no sólo a través del proceso educativo (es decir, independientemente de cuan elocuente sea el desempeño del maestro), sino de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 2

La relevancia del proceso pedagógico

La pedagogía es aquella rama de la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación.

En un contexto donde la educación tiene como propósito incorporar a los sujetos a la sociedad en la que se encuentran insertos (es decir, a un conjunto con pautas culturales que le son propias y características) y, por ende, lleva implícita la intencionalidad de un mejoramiento progresivo que permita al ser humano desarrollar todas sus potencialidades, la importancia de los procesos pedagógicos se torna fundamental.

Se trata, entonces, de comprender qué se entiende por procesos educativos y cuáles son los modelos de actos educativos que se imponen en la práctica.

2.1. Concepciones en torno del concepto de enseñanza

Delors (s.f.) señala que, dadas las características de la sociedad actual (una sociedad compleja, atravesada por nuevos y constantes desafíos), la educación debe estructurarse, a fin de poder cumplir con el conjunto de las misiones que le son propias, en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos y d) aprender a ser. Dichos aprendizajes se convertirán, para cada persona, en un pilar de su conocimiento.

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que

recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, s.f., p. 103).

Pese a las modificaciones operadas hacia mediados del siglo XX, y que se consolidaran hacia la década de 1970, en lo que concierne a la relación entre educador y educando, el rol del maestro/profesor continua concibiéndose como el de un agente activo y de relevancia en el desarrollo del proceso educativo. De allí, la necesidad de analizar cuál es la mirada o concepción no sólo explícita sino, fundamentalmente, implícita que condiciona su formación y se plasma, con posterioridad, en el desarrollo de su profesión; es decir, sobre la práctica de enseñanza que desarrollan.

De Vicenzi (2009) postula que uno de los conceptos necesarios para abordar las concepciones que los educadores poseen sobre su labor es el de Teorías implícitas. El concepto de teoría implícita refiere, en forma general, a aquellos modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera, en su cotidianidad.

En este marco, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) definen a las Teorías implícitas sobre la enseñanza como: “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p.245).

Retomado la clasificación esbozada por Rodrigo et. al. (2003), De Vicenzi (2009) analiza las distintas teorías implícitas que los profesores poseen sobre la enseñanza. A saber:

- a) *La Teoría dependiente*: partiendo de los principios esbozados por la teoría tradicional de la educación, el profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, en tanto fuente de conocimiento. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo. El alumno contempla un rol pasivo. La relación entre el docente y el alumno es unidireccional y distante.

- b) La Teoría productiva: La relación profesor-alumno es jerárquica y lineal (no hay espacio para el intercambio). El aprendizaje se produce en un contexto de construcción individual del tipo estímulo-respuesta. La enseñanza es concebida como el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados y plasmados en objetivos.
- c) La Teoría expresiva: La relación profesor-alumno se torna dialógica; existen espacios de acuerdo entre ambos respecto de las actividades académicas por realizar. Desde esta teoría implícita sobre la enseñanza, la actividad educativa se oriente al desarrollo de un intercambio de conocimientos en un contexto de permanente experimentación. El rol asignado al alumno es activo.
- d) La Teoría interpretativa: “Encuentra sus supuestos en la corriente pedagógica constructiva, que se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget, los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operatoria. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje. Los rasgos más distintivos de esta teoría implícita de los profesores sobre la enseñanza son: el lugar del docente como “orquestador” - “artista”, quien promueve la interacción con los estudiantes y, por ende, asume una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, favoreciendo experiencias cooperativas de trabajo con permanentes espacios para la negociación de significados” (De Vicenzi, 2009, p. 91).
- e) La Teoría emancipatoria: desarrollada y consolidada en el siglo XX, a partir de los trabajos vinculados a la denominada Nueva Sociología de la Educación, dicha teoría se centra las dimensiones sociales de la práctica educativa, más precisamente, en la influencia que el contexto puede ejercer y ejerce en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada una de dichas Teorías se encuentra asociada a un determinado “deber ser” cuyas consecuencias prácticas exceden el ámbito académico, impactando en el conjunto de la cotidianidad de maestros y alumnos.

2.2. El acto educativo: definición y características fundamentales

Reducir el ámbito de actuación del acto educativo al espacio del salón de clases sería erróneo. En sentido amplio, puede definirse al acto educativo como aquel proceso de interacción social a través del cual los individuos desarrollan sus facultades físicas, intelectuales y morales.

Este tipo de actos se produce, permanentemente, en tanto forma parte del proceso de socialización e interacción socio-cultural a partir del cual las personas adquieren y comparten conocimientos que le permitan poder vivir en comunidad. Por tanto, puede señalarse que el acto educativo, en general, ha existido y existirá independientemente de la existencia formal de instituciones educativas.

No obstante, en lo que concierne al campo de la educación institucional, Nicoletti (s.f.) sostiene que la misma tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyectar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias.

En función de cumplimentar esa finalidad, el acto educativo engloba diferentes agentes y componentes en su seno:

- El educador,
- El educando,
- La interacción entre ambos,
- La interacción con el ámbito institucional,
- El contexto espacial,
- El contexto temporal,
- El contexto socio-político-económico,
- Los objetivos,
- Los contenidos,
- Los medios de transferencia del conocimiento,
- Los mecanismos de asimilación del conocimiento, y
- Los mecanismos de evaluación.

Sería, entonces, imposible teorizar acerca del acto educativo sin una disposición comprensiva ante

un proceso capaz de relacionar en su interior los elementos que la componen. Proceso que debe ser abordado como objeto de prácticas y reflexión, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes, constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza (Nicoletti, s.f., pp. 3-5).

El acto educativo es, en sentido estricto, un acto pedagógico que a su vez expresa el sentido de una acción política.

En otras palabras todo hecho educativo a la vez expresa acción pedagógica y una acción política. Consciente o inconscientemente, todo hecho educativo, además de generar procesos de enseñanza y aprendizaje, expresa una serie de sentidos, unas formas de pensar y hacer, unas formas de enseñar y comunicar, que hacen que el acto pedagógico también sea un acto político (Campus Virtual O, s.f., pp. 3-4).

Como acto pedagógico, todo hecho educativo es un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencia la producción de conocimientos, intercambio de saberes, entrenamiento de habilidades, orientados a la formación y el desarrollo de facultades intelectuales, físicas y morales de la persona. En otras palabras, las acciones educativas son acciones pedagógicas, y como tales, explícitamente, se plantean los problemas del aprendizaje y las funciones esenciales de la educación: aprender a saber (desarrollo de conocimientos), aprender a hacer (formación de habilidades) y aprender a ser (cultivo de valores y actitudes).

En este contexto, todo acto educativo abarca o supone la interacción de diferentes dimensiones, como ser:

- La dimensión de la praxis: propone a la educación por su carácter práctico, al pretender producir ciertos efectos y modificaciones sobre la realidad.
- La dimensión teórica: propone a la educación en función de los conocimientos transferidos en la enseñanza misma.
- La dimensión normativa: propone a la educación en tanto espacio que favorece la reflexión acerca de lo que el hombre debe ser.

La educación tiene arraigados dos conceptos paralelos y complementarios que son necesarios distinguir: la enseñanza y el aprendizaje. Mientras que enseñar es mostrar algo a los demás, el

aprendizaje sería su proceso complementario, su efecto (Nicoletti, s.f., pp. 8-9).

2.3. Modelos de acto educativo

Gilles Ferry (1996) señala la existencia de tres tipos de modelos de actos educativos. A saber: a) el modelo de las adquisiciones, b) el modelo del proceso *demarche* y c) el modelo del análisis.

El modelo de las adquisiciones es aquel que plantea la necesidad de dominar los conocimientos disciplinarios a transmitir. Es decir, no basta con haber adquirido los conocimientos, también hay que saber transmitirlos y que los alumnos puedan apropiarse de ellos. El docente es aquel que tiene capacidades en la disciplina que enseña y también competencias del saber hacer.

El segundo modelo, de proceso *demarche*, plantea que el docente no sólo tiene que dominar los conocimientos y el saber hacer, sino además debe tener la madurez intelectual, social y afectiva que le permita interactuar con los alumnos y volver más ágil el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo del análisis, por su parte, sostiene que el docente, al trabajar con una realidad compleja, tiene que analizar las prácticas que va a aplicar y sólo de esta manera podrá hacer las adquisiciones convenientes y buscar las experiencias formadoras necesarias.

En lo que atañe a su práctica, los docentes pueden hacer elecciones entre las teorías y las concepciones que han internalizado y la acción pedagógica que llevan a cabo. En este marco, la relación entre las ideas o conceptos que expresan en la fase pre activa o de planificación y las que ponen realmente en práctica en la fase interactiva con los alumnos en el aula no siempre resulta concordante. De hecho, una de las características principales que se observa en el contexto escolar es la falta de relación entre las teorías profesadas por los docentes, ya sea en sus planificaciones, metodologías de trabajo, evaluaciones o en sus discursos, y las teorías que realmente ponen en uso.

En este punto, es que se retoma la separación conceptual desarrollada Argyris y Schön (1974); autor para el cual el concepto de teorías profesadas refiere a aquello que las personas dicen que hacen en una situación determinada y a lo que en verdad creen, mientras que teorías en

uso alude a aquello que las personas en realidad hacen, pudiendo ser invisible para el actor y ser incompatible con la teoría profesada. Precisamente, la observación de la conducta es la que permite la reconstrucción de la teoría en uso.

CAPÍTULO 3

Los procesos de formación de los educadores

En tanto actores del proceso pedagógico, los docentes elaboran y sistematizan saberes que, luego, concretan en las prácticas áulicas. La reflexión del docente sobre sus prácticas pedagógicas es una de las razones que contribuye a explicar el impacto de los modelos de formación inicial. Cuando se analiza y reflexiona sobre el saber pedagógico es necesario tener en cuenta los modelos de formación puestos en juego.

Tal como menciona Prieto Castillo (2010) nadie enseña como no aprendió. Ante esta realidad, se torna necesario re-aprender y reaprenderse y el desarrollo de la meta cognición es una vía posible para este proceso.

3.1. La importancia de la profesionalización docente

Desde hace algunas décadas, el discurso acerca de la necesidad e importancia de la profesionalización docente ha ganado terreno tanto entre las autoridades ligadas al ámbito educativo, como entre los distintos organismos internacionales, los medios masivos de comunicación e, incluso, en el seno de las familias.

Los docentes deben de formarse y dicha formación impacta en el modo en que se desarrolla su práctica profesional. En el presente apartado, se expondrán distintos enfoques acerca de la relevancia de la formación docente y de su vinculación con la calidad educativa de las instituciones, así como de la importancia de la rigurosidad teórica y práctica con vistas al desarrollo de una docencia comprometida con la formación de los ciudadanos y, en particular, de los de los sectores más desprotegidos de la población.

La formación inicial de los docentes debe encaminarse a la formación de un profesional de la educación. Tal afirmación se desprende, por ejemplo, del documento titulado "Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente",

que dichas organizaciones internacionales emitieran en el año 1966.

Tras aseverar que:

La educación debería tener por objeto desde los primeros años de asistencia del niño a la escuela el pleno desarrollo de la personalidad humana y el progreso espiritual, moral, social, cultural y económico de la comunidad, así como inculcar un profundo respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. En relación con estos valores debería concederse la mayor importancia a la contribución de la educación a la paz así como a la Comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre los diferentes grupos raciales o religiosos (1966, art. 3).

El documento señala que: "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador" (1966, art. 4).

En este marco, "la situación del personal docente debería corresponder a las exigencias de la educación, definidas con arreglo a los fines y objetivos docentes; el logro completo de estos fines y objetivos exige que los educadores disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece" (1966, art. 5).

Para ello,

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados (1966, art. 6).

Claramente, el documento citado toma a la profesión docente en relación a la formación para el desempeño de una función que exige responsabilidades especiales para con la educación de los alumnos. Se trataría de igualar, de esta manera, a las demás profesiones que tienen un status y reconocimiento social fundado en la seriedad y rigurosidad de los estudios de grado y en la forma en que se ejerce.

En este marco es que, en territorio latinoamericano, hacia la década de 1970 se eleva la formación docente al nivel terciario de la enseñanza, a cargo de institutos de formación docente y

carreras de profesorado de las Universidades. No debe olvidarse que la tercerización de la formación docente se basaba en recomendaciones internacionales que sugerían una formación de nivel secundario como requisito para acceder a los estudios de magisterio, con el objetivo de profesionalizar el desempeño docente (UNESCO/OIT, 1966, art. 14).

El magisterio, a diferencia de otras profesiones, no surgió de una asociación espontánea. Fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación -mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones- y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen le dio a la enseñanza una impronta particular (Alliaud, 1995, p. 3).

Considerar el rol que ha jugado el Estado en la constitución de la profesionalización docente resulta fundamental para no caer en posiciones simplistas que tiendan a igualar y comparar a la docencia con otras profesiones, en todos sus términos. Al pretender asimilar la docencia con las profesiones tradicionales, también se estarían tomando sus ideas y visiones acerca de lo que debe ser una profesión, basadas generalmente en una racionalidad instrumental.

Décadas después, el documento de la V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), desarrollado en el año 1993, entendía por profesionalización al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado. De manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra deben tomarse de acuerdo a los avances de los conocimientos científicos y técnicos, los marcos de responsabilidad preestablecidas, los criterios éticos que rigen la profesión y los diversos contextos y características culturales. Así mismo, el Comité reconocía que tal profesionalización no debía concebirse como exclusivamente referida a cuestiones de índole técnico, sino en el marco de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos.

Por su parte, en la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", emitida en el marco del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, convocado por la Organización de Estados Iberoamericanos, en el mes de marzo de 1990, los Estados miembros de la Organización señalaban la necesidad de fortalecer la concertación de acciones tendientes al desarrollo de una educación para todos (inclusiva).

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966). La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos “una visión ampliada y un compromiso renovado (Declaración Mundial sobre educación para todos, 1990, art.7).

Si bien la idea de profesionalización para el campo de la educación no es nueva, aparece con mayor énfasis en el contexto de las políticas neoliberales desarrolladas a partir de la década de 1990. En este marco, se torna necesario realizar una aclaración. Bregar por la profesionalización docente y por la transformación de las instituciones educativas en pos de una mayor autonomía en lo que atañe a su gestión, no implica traspasar la responsabilidad indelegable del Estado por la educación, a las instituciones y a los docentes.

En tal sentido, y conforme lo expresado por Feldman (1996):

Reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar (...) profesionalizar implica brindar condiciones profesionales (p. 13).

3.2. Los modelos de formación docente vigentes

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto (Arredondo et. al., 1989).

Los paradigmas o enfoques que se presentan en este apartado no tienen la finalidad de ser considerados como propuestas cerradas o incuestionables. Esto se debe, por un lado, a que los modelos no se cumplen o se aplican de una manera exacta o integral y, por otro, a que no pueden plantearse como mutuamente excluyentes.

Los límites de los modelos suelen ser difusos ya que aunque teóricamente sus características estén bien definidas no puede afirmarse lo mismo en lo que concierne a su implementación (Castillo, 2006). No obstante, constituyen elementos teóricos de relevancia para orientar la labor desarrollada y el análisis de los resultados obtenidos.

Por su parte, Medina (2001) destaca como modelos más notables en la formación del profesorado los siguientes:

1. *Modelo de autodesarrollo profesional*: basado en la autoafirmación profesional individualizada de cada profesor, teniendo en cuenta su realidad de Centro y de aula, el autodesarrollo se basa en el autoconocimiento de la acción docente por lo que la autobiografía puede resultar muy adecuada.
2. *Modelo de desarrollo en colaboración*: centrado en la búsqueda del desarrollo, por parte del docente, de la capacidad de pensar y actuar desde una óptica institucional, de trabajo en equipo y de toma de decisiones colegiadas plantea la metodología más adecuada es el diálogo para el diseño y desarrollo de proyectos institucionales.
3. *Formación desde la práctica reflexiva*: supone la práctica en sí misma no es garantía de formación del profesorado por lo que necesita un proceso de vivenciación comprensiva y de valoración de las tareas realizadas entre profesores y alumnos. Esta práctica reflexiva

es útil en la formación inicial y, especialmente, en la formación permanente del profesorado.

4. *La construcción del saber y la formación en el marco del aula y del Centro*: tanto el aula como el centro se constituyen en ecosistemas capaces de generar elementos formativos para el profesorado, influyendo en el desarrollo profesional y en la mejora profesional. Lang, Day y Colls. (1999) unen el desarrollo del Centro al pleno desarrollo profesional del profesorado.
5. *Modelo pensativo-colaborativo*: se trata de unir a los procesos de indagación en el pensamiento del profesor, el diálogo con los colegas y los propios estudiantes.

3.3. La relevancia de la tradición

María Cristina Davini (2001) es una de las autoras que analiza y reflexiona acerca del rol de las tradiciones en las prácticas de formación docente.

Tras conceptualizar a las tradiciones como las configuraciones de pensamiento y de acción que, independientemente del momento histórico que les diera origen, sobreviven en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones, en tanto se hallan institucionalizadas (es decir, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos), la autora identifica la existencia de tres tradiciones, en lo que concierne al desarrollo de la estructura educativa del país: a) normalizadora- disciplinadora, b) académica y c) eficientista, así como ciertas tendencias que, si bien no se consolidaron como tradiciones, han buscado caminos alternativos en la formación docente, tales como la pedagogía crítica y la pedagogía hermenéutico-participativa.

3.3.a. La tradición normalizadora-disciplinadora

La tradición normalizadora-disciplinadora es aquella que centra su atención en la formación del buen maestro. Aunque en su origen esta tradición se consolida especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden con independencia de la actuación del docente, en un nivel determinado de enseñanza.

Si bien siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes, al menos en Argentina, está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar.

La Lic. Ricci, Cristina Rafaela en la VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2011 expresa que esta tradición sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo y en las imágenes sociales circulantes. La tendencia a modelizar la realidad y a manejarse con estereotipos tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal. Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material. Así mismo, su permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia.

3.3.b. La tradición académica

La tradición académica, por su parte, centra su mirada en el docente enseñante. Desde que existen las instituciones escolares y se constituyeron los programas de formación de los docentes ha ido perfilándose nítidamente la tradición académica, que se distingue de la tradición normalizadora-disciplinadora respecto de dos ideas básicas: a) lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y b) la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.

Hoy en día, la tradición académica circula no sólo en el discurso de los especialistas sino que ha sido incorporada en el discurso docente y de la sociedad (opinión pública), mostrándose mediante los medios de comunicación masiva la supuesta incompetencia de la escuela y, por ende, de los docentes.

A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se le imponen por su opacidad o por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tienen consecuencias pedagógicas importantes.

Además en la VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, 2011 la Lic. Ricci expone que más allá de ello existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica. La escuela no es sólo el espacio de la instrucción, los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio.

3.3.c. La tradición eficientista

La tradición eficientista, por otro lado, toma como eje formativo el del docente técnico.

La década de 1960 trajo la instauración de una nueva tradición que es la que ha producido mayor número de reformas en los sistemas educativos y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del crecimiento económico. Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial moderna superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades tradicionales. A partir de ello, se prevé un estadio de despegue, otro de impulso hacia la madurez y finalmente una etapa de alto consumo de masas. En esta evolución se anticipa que la etapa de despegue no se alcanzará sino bajo la conducción de las sociedades avanzadas, por lo tanto, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social.

Evaluada como atrasada e ineficiente, las acciones de reforma llevaron a la escuela y la enseñanza los enfoques tayloristas que habían dado éxito en la productividad industrial. Con ello, se introdujo la división del trabajo escolar, separando a los planificadores, los evaluadores, los

supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. Por primera vez aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por “otros” constituyéndose en un objeto de control social.

Por su parte Ricci, Cristina Rafaela expone que la tradición eficientista se mantiene hoy tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política. Ello se expresa en la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado.

3.4. Hacia un análisis crítico de los modelos internalizados

Una de las acciones fundamentales de las que se requiere, en la actualidad, es la de revisión del quehacer docente, en general, y del quehacer docente vinculado al proceso formativo de nuevos profesionales del ámbito educativo, en particular.

En lo que concierne a los institutos o centros de formación docente, la búsqueda por implementar mejoras en las prácticas educativas se centró, durante décadas, en el establecimiento de mejoras curriculares, obviándose la reflexión necesaria acerca de los fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados.

Retomando lo esbozado por Busquets (1974), Santos Guerra (1993) suele utilizar la metáfora del *currículum* del nadador para referirse a los problemas de la formación inicial de los profesores, surgidos a partir de las relaciones de teoría-práctica presentes en el proceso de formación inicial del profesorado.

En palabras de Busquets (1974):

Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua.

En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de invierno (p. 50).

Claramente, el contenido teórico brindado por la escuela no poseería ninguna utilidad en tanto no se viese acompañado por su implementación práctica y por la existencia de una relación dialógica entre ambas instancias.

En concordancia con lo manifestado por otros expertos y profesores del campo (Varela y Ortega: 1984; N.E.A: 1967; Lortie: 1975; Ben-Peretz: 1988), es que Santos Guerra (1993) señala que el modelo de formación inicial se ha convertido en el blanco principal de las críticas en tanto no logra cubrir las necesidades pedagógicas actuales. Dicho modelo, basado en una perspectiva tecnicista de la educación, se caracteriza por el desarrollo de una orientación más teórica que práctica, obviando con ello toda una serie de cuestiones fundamentales para la inserción y desarrollo de sus alumnos, en el ámbito social.

Desde dicha perspectiva, el profesor es concebido como un mero experto aplicador de conocimiento y saber producidos por otros o como un agente destinado a llevar a cabo las tareas socializadoras exigidas por las fuerzas político-sociales de turno.

Ante tal visión reductora de la enseñanza, Tardif (2004) propone tener en cuenta la subjetividad de los actores, de los docentes, como personas que dan sentido a su práctica y generan conocimiento de la misma. A criterio de dicho autor, el saber docente surge como síntesis de saberes procedentes de cuatro fuentes diferentes:

- a) ***Saberes de la formación profesional***: se trata de los saberes proporcionados en las instituciones de formación del profesorado por las diferentes Ciencias de la educación. Además, formarían parte de este conjunto los saberes pedagógicos procedentes de determinadas ideologías pedagógicas (Escuela Nueva, Pedagogía Marxista, entre otros) que son asumidas por los profesores o por los futuros profesores.
- b) ***Saberes disciplinarios***: aquellos saberes transmitidos por las instituciones universitarias a través de sus diferentes disciplinas, surgidos en la tradición cultural y social: Historia, Lengua, Literatura; Matemáticas etc.

- c) **Saberes curriculares:** refiere a los saberes relacionados con los elementos del *curriculum*; es decir, con los objetivos, contenidos, métodos y procesos de evaluación, entre otros, que los profesores deberán aplicar en su práctica docente.
- d) **Saberes experienciales:** aquellos saberes producidos por la práctica profesional y que se incorporan, en forma de habilidades, hábitos y rutinas, en el conjunto de lo que podría denominarse el “saber hacer”.

Tardif entiende que la manera que tienen los docentes de relacionarse con sus saberes hace que éstos tiendan a devaluar su propia formación profesional al tratarse, en el caso de los tres primeros, de unos saberes cargados de externalidad, es decir, procedentes de otras instancias y no surgidos de la práctica de la profesión. Para que los saberes experienciales se convirtieran en un núcleo fuerte sobre el que construir el saber docente, los profesores deberían exteriorizar sus saberes prácticos para convertirse en grupo productor de saber y, por lo tanto, conseguir una nueva profesionalidad.

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus identificaciones formadoras; se ha identificado con algún o algunos docentes y ha negado o rechazado la imagen y la forma de desempeñar la docencia, de otros.

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada que, frecuentemente, es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan como naturales y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Llegado este punto, el análisis de los denominados supuestos y/o representaciones mentales se torna relevante a fin de indagar los supuestos básicos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas, teorías implícitas de los docentes y su aplicación en el aula.

Conforme lo señalado por Sanjurjo (1994) los supuestos son:

las concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales, que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica determinada, a sus lealtades ideológicas, políticas, etc. Son supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados. Son básicos porque están en el origen más profundo y, a veces, oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene (p. 16).

De allí que la autora remarque la necesidad de revisión permanente de las prácticas, para, de este modo, permitir el análisis crítico de los modelos internalizados.

Teniendo en cuenta estos fundamentos teóricos, se puede advertir que no necesariamente los docentes se proponen caer en las incongruencias analizadas, en tanto existe un componente individual, muy profundo, del cual los individuos no siempre logran sustraerse, a saber: los supuestos básicos subyacentes que han internalizado a lo largo de su biografía personal y profesional.

Por tal motivo, la reflexión acerca de la propia práctica es imprescindible para lograr clarificar los supuestos básicos subyacentes que se fueron formando a partir de las experiencias vividas desde que se ingresa al ámbito escolar, siendo niños. No obstante, no siempre el docente lleva a cabo éste tipo de reflexión, por lo que tampoco logra clarificar los supuestos que abonan sus teorías en uso, más allá de lo que profesan.

En consecuencia, es significativo remitir a lo que afirma Jackson (1994), para quien el desarrollo de la actividad docente está más fundamentado en la intuición que en los análisis reflexivos; la rapidez con que éstos deben tomar decisiones, los obliga a estar activando continuamente un conocimiento de carácter tácito.

Por ello, para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores, o sea, los constructos, principios y creencias con los que éste colectivo de profesionales prácticos, deciden y actúan (en otras palabras, sus supuestos básicos subyacentes). La profesionalidad de los docentes está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiesta éstas teorías implícitas de acción (Jackson, 1994).

Al conocimiento tácito se lo denomina también, conocimiento en acción (Polanyi, 1996). Éste conocimiento es el referido a la ejecución espontánea y hábil que los individuos son

incapaces de explicitar verbalmente. Implícito en la actividad práctica, su conocimiento estaría en la propia acción.

De lo expresado se desprende que la toma de decisiones, en general, y por parte de los docentes, en particular, resulta un acto complejo. Al respecto diversos autores han coincidido en expresar ciertas ideas o nociones que pueden resumirse en los siguientes lineamientos:

- a) Los pensamientos de los profesores guían y orientan, en cierta medida, su práctica en el aula, de modo que existe un determinado nivel de interrelación entre los dominios del pensamiento y la acción docente (Shavelson y Stern, 1983).
- b) El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimientos que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza (Shavelson, 1986). La experiencia práctica profesional, influye en el grado de estabilidad y/o de evolución de los mismos (Calderhead, 1988).
- c) Éste conjunto de teorías implícitas o concepciones se generan en el prolongado proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo del papel desempeñado como alumno de las diferentes etapas educativas, incluida su formación inicial docente (Zeichner y Gore, 1990).
- d) Los procesos de pensamiento de los profesores se producen dentro de un contexto psicológico (teorías implícitas, valores y creencias) y de un contexto ecológico (recursos, clima del aula, interacciones sociales, circunstancias externas, limitaciones administrativas) (Clark y Yinger, 1979). Dichos contextos condicionan el procesamiento de la información que llevan a cabo los docentes.

Comprender las creencias implícitas y los principios pedagógicos que los enseñantes poseen para orientar su práctica educativa, implica caracterizar el sistema de teorías implícitas y concepciones didácticas que los profesores ponen en juego en el desarrollo de la enseñanza.

Al definir el concepto de creencia, Vicente Burgoa (1995) reduce su significado a tres campos. En un sentido amplio, refiere a cualquier tipo de conocimiento y, por ende, equivalente a pensar, saber, creer, opinar. En un sentido más restringido se trataría de un conocimiento del que no se posee certeza, aunque sea probable dado que se haya basado en algunos datos. Desde una perspectiva más restringida aún, creer se asimila a aceptar como verdadero un conocimiento comunicado por otras personas.

La creencia posee de este modo una triple función: a) obtener conocimiento (función cognoscitiva); b) producir una huella en nuestros sentimientos, el conocimiento credencial, que se manifiesta como aceptación o rechazo (función emocional) y c) suscitar una predisposición a actuar en un determinado sentido (función actitudinal).

En todo caso, ya sean consideradas como creencias, preconcepciones o teorías implícitas, la mayoría de los autores se están refiriendo a saberes subyacentes que influyen en la actuación y el conocimiento profesional, considerándolas como fuentes pre-profesionales del saber enseñar.

Tardif (2004), por ejemplo, señala que:

A lo largo de su historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, valores, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) y que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de su oficio. En esta perspectiva, los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar (p.54)

Claxton (1987), por su parte, añade que todos los individuos viven de acuerdo a una teoría personal sobre el mundo, de modo que nada tiene significado por sí mismo, sino que hay significados personales que producen nuestros conocimientos, valores, creencias, actitudes, entre otros. “Lo que hacemos en el mundo depende de lo que creemos que es el mundo: qué contiene y qué partes son significativas. Es un poco más complicado darse cuenta de que todas nuestras percepciones son asimismo producto de la teoría” (Claxton, 1987, p. 28).

Siguiendo lo esbozado por dicho autor, las teorías personales sirven para asegurar la supervivencia de la persona y de todo con lo que esa persona se identifique, ya que esto le permite predecir los acontecimientos. Este significado de las teorías personales ha sido

extrapolado a todos los ámbitos, incluido el campo educativo, especialmente, en la forma de Teorías Implícitas, en cuanto que la mayoría de las veces se refieren a teorías que posee el profesorado sobre el *curriculum* pero que no suelen hacerse explícitas. En consecuencia, hay que considerar la necesidad de: “calar en la red ideológica, teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido (...) a su práctica docente” (Pérez Gómez, 1988, p. 44).

CAPÍTULO 4

Trabajo de campo: El impacto que los modelos de formación inicial producen en las prácticas de los alumnos egresados del IESVA

4.1. El Instituto de Educación Superior Villa Ángela: orígenes y conformación actual

Fundado en el año 1974, en la ciudad de Villa Ángela, provincia de Chaco, el Instituto de Educación Superior de Villa Ángela (IESVA) se ha abocado a la formación de profesionales del ámbito de la educación.

Desde su creación, el Instituto ha pasado por varias transformaciones, las cuales pueden tipificarse en cinco etapas.

La primera de ellas, ocurrida entre los años 1974-1983, es la del llamado Instituto de Formación Docente destinado a la formación de maestros de Nivel Primario. La segunda (1983-1990) es la del Instituto Superior del Profesorado, cuando se adicionan al ya existente los Profesorados de Nivel pre Primario, Educación especial, Bibliotecología, Historia, Lengua y Literatura, y finalmente Matemática, Física y Química.

La tercera etapa (1990-1998) se corresponde con el desarrollo del Instituto de Nivel Terciario; etapa en la cual no existieron nuevas creaciones, pero sí un gran incremento de la población estudiantil y docente. Surge, aquí, un clima de incertidumbre ante la inevitabilidad de la Reforma Educativa y la amenaza de cierres totales o parciales de algunas carreras.

Desde el año 1999 hasta el surgimiento de la actual Ley de Educación Nacional 26.206, en el año 2006, se desarrolla la cuarta etapa caracterizada por el surgimiento de las carreras técnicas que conviven con las carreras docentes. También se abren anexos en localidades vecinas. El contrato fundacional se modifica merced a las nuevas demandas.

La quinta etapa es aquella que se extiende desde fines de 2006 hasta la actualidad y que surge a partir de la conformación del Instituto de Educación Superior, que en 2015, asume el nombre de la ciudad que lo vio nacer: Villa Ángela.

Con el correr de los años, dicho instituto ha visto incrementada, significativamente, su matrícula, así como el plantel docente y las ofertas educativas, tanto técnicas como docentes, brindadas. En la actualidad, cuenta con ocho carreras docentes y cinco carreras técnicas, tres anexos, más de 2000 estudiantes y 180 docentes.

En la actualidad, el Instituto forma parte del Sistema de Educación Pública de Gestión Estatal.

La sumatoria de estos elementos ha llevado a la conformación de una estructura compleja que deja huellas en cada uno de los estudiantes que allí reciben su formación inicial.

En este marco es que el trabajo de campo efectuado buscará indagar y ponderar en qué modo los modelos de formación inicial brindados incide en las prácticas de los alumnos egresados de los profesorados del IESVA.

4.2. Descripción del estudio

4.2.a. Universo estudiado

Dado el eje temático escogido para el presente proyecto de investigación aplicada (incidencia de la formación inicial en las representaciones y prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes) y el recorte espacio-temporal efectuado (análisis de lo acontecido en torno del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, localizado en la ciudad homónima de la provincia de Chaco, República Argentina, durante el primer semestre del año 2017), el Universo de individuos estudiado en la presente labor académica se encuentra conformado por la totalidad de profesionales, que egresaran de las Carreras de Profesorado, dictadas por el Instituto de Educación Superior de Villa Ángela (IESVA), en los años precedentes.

Dada la imposibilidad de estudiar lo acontecido en dicho Universo, en su totalidad, se procedió a escoger una parte o muestra representativa del mismo, a fin de tornar viable el estudio propuesto.

4.2.b. Características de la muestra analizada

La muestra seleccionada para la realización del presente estudio se compuso de un total de 30 (treinta) individuos, cuya conformación se detalla a continuación:

- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado de Matemáticas.
- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado de Lengua.
- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado de Biología.
- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado de Historia.
- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado de Química.
- ❖ 5 (cinco) egresados del Profesorado en Educación Primaria.

Al respecto, cabe efectuarse dos observaciones. En principio, la muestra seleccionada se consideró representativa, en tanto abarcó a todas las categorías que integran el Universo a analizar.

Por otro lado, es menester señalar que se estableció contacto con la totalidad de los individuos seleccionados y se les solicitó su conformidad para participar de la labor investigativa efectuada. No obstante, del total de individuos contactados y que confirmaran su participación en el presente estudio (30 profesores), 19 (diecinueve) de ellos desistieron, a último momento, de su participación o incumplieron respecto de la misma.

La mención de este hecho es considerada importante en tanto muestra, en parte, el rol asignado, por ciertos profesionales de la docencia, a la reflexión acerca de sus procesos de instrucción y de su labor o desempeño.

4.2.c. Herramientas de análisis

La investigación se estructuró desde el paradigma hermenéutico, lo que indica la aplicación de una metodología de índole interpretativa-cualitativa. De lo que se trató fue de describir las cualidades del fenómeno analizado; es decir, indagar, analizar y comprender las

representaciones de los diferentes modelos docentes de la formación inicial que reproducen los egresados del Instituto de Educación Superior Villa Ángela, al momento de sus experiencias profesionales. En este marco, no se trató de probar o de medir el grado en que cierta cualidad se encuentra en el acontecimiento abordado, sino de descubrir tantas cualidades como fuese posible acerca de dicho objeto de estudio.

En función de la metodología adoptada, los instrumentos que se utilizaran para la recolección de información y su posterior análisis fueron dos:

4.2.c.1. Entrevistas semi-estructuradas

Aplicadas a un grupo conformado por un total de 18 (dieciocho) profesionales egresados del IESVA, se buscó, a través de la realización de distintas entrevista semi-estructurada, desplegar una estrategia mixta que, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas, permitiera conocer la opinión que dichos profesionales poseen respecto de su formación inicial y del modo en que ésta influye en las prácticas desarrolladas, así como comparar las representaciones observadas entre los diferentes entrevistados.

Algunas de las cuestiones sobre las que se consultó a los profesionales escogidos fueron:

Modelo de Entrevista

✓ **Formación Inicial Disciplinar:**

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

✓ **Formación Inicial pedagógica:**

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realiza?

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

¿Qué significa para usted “hacer”... (lengua, matemática, historia, otras)?

✓ **Sistema de creencia sobre la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina específica:**

¿Qué es para usted “enseñar”... (lengua, matemática, química, otras)?

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

✓ **Tipo de clases:**

¿Cómo se estructura su clase?

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

✓ **Uso de recursos didácticos:**

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

✓ **Criterios de evaluación:**

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?, ¿Para qué evalúa?

✓ **Procedimientos de evaluación:**

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

4.2.c.2. Observación no participante

La observación externa, o no participante, es una herramienta que permite al investigador observar el fenómeno estudiado, aunque manteniéndose al margen de su desarrollo; es decir, como si se tratase de un espectador pasivo respecto del mismo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. De este modo, se procuró evitar que el investigador desarrollara una relación directa con el fenómeno analizado, obteniéndose la máxima objetividad y veracidad posible, a partir de sus observaciones.

Al igual que en el desarrollo de toda práctica, elementos propios de la subjetividad de quien observa se encontraron presentes, pero se buscaron atenuar o limitar a su mínima expresión, a fin de beneficiar al trabajo analítico efectuado.

En este marco, y dado el objetivo propuesto, se trató de registrar lo observado en algunas de las clases dictadas por un grupo conformado por 12 (doce) profesionales egresados del IESVA y de ponderarlo a través de una escala de apreciación pre-establecida (indicadores de comportamiento).

Observación de clases

✓ **Cantidad de alumnos por curso/sala.**

✓ **Organización de los tiempos y espacios en el aula:**

¿El docente propone un plan de acción y distribuye trabajos a realizar y compartir?; ¿realiza un seguimiento individual de los alumnos, apoyando las dificultades que se presenten en la integración al grupo y en los aprendizajes?

✓ **Recursos disponibles:**

¿El docente dispone de los materiales y/o recursos necesarios para el desarrollo de la clase?; ¿incorpora en sus prácticas a alguna de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs)?

✓ **Organización del tiempo y agrupamientos.**

✓ **Participación en clase: modalidad/es.**

¿Qué actividades se realizan?

¿Existe el trabajo en grupos?, ¿se implementan técnicas grupales?

✓ **Vínculo docente-alumno:**

¿Se estimula la participación y la comunicación dentro del aula?

¿Atiende y respeta el docente los diferentes ritmos de aprendizaje?

¿El docente establece comunicación con los alumnos retraídos, rebeldes y/o apáticos?, ¿en qué momentos?

✓ **Contenidos o capacidades trabajadas:**

Durante la clase, ¿puede detectarse el desarrollo, por parte del docente, de contenidos conceptuales (datos, hechos, conceptos, información y/o conocimientos), procedimentales (destrezas prácticas, manejo de instrumental, entre otros) y/o actitudinales (valores, normas y actitudes)?

¿Qué contenidos/saberes/competencias son desarrolladas?

✓ **Actividades que se realizan. Estrategias de enseñanza.**

✓ **Participación.**

✓ **Clima en el aula.**

✓ **Evaluación: instrumentos, criterios.**

4.3. Presentación de los resultados obtenidos

Como se mencionara anteriormente, la muestra seleccionada se encontró conformada por un total de 30 (treinta) profesores: a 18 (dieciocho) de ellos se los convidó a participar de la investigación, en carácter de entrevistados y a 12 (doce) se les pidió su autorización para asistir, en carácter de oyente/observador, al dictado de una de sus prácticas aúlicas.

En lo que concierne a las entrevistas, tan sólo el 45% de ellas logró concretarse (8 entrevistas); un porcentaje mínimo de concreción (25% = 3 clases asistidas) se vislumbró respecto de las observaciones no participantes.

A fines analíticos y expositivos, se presentarán organizados en 6 (seis) grupos o ítems, los resultados obtenidos tras la labor investigativa efectuada, ya sea por intermedio de la información brindada por los profesores a través de las entrevistas semi-estructuradas que se les efectuara, como de la observación no participante de algunas clases a las que se asistiera.

4.3.a. Formación Inicial Disciplinar

La importancia de los contenidos adquiridos en los años de cursado del profesorado en cuestión es reconocida por la totalidad de los profesionales a los que se consultara.

Los mismos resaltan la relevancia de la preparación en lo que al desarrollo de su profesión refiere; obtención de los saberes básicos para el correcto desempeño de su labor (ver Anexo 1.f). No obstante, la necesidad de desarrollar estudios que complementen lo cursado es mencionada, también, por los docentes.

Considero que fue valiosa la formación recibida. No obstante, sé que debo continuar capacitándome para no quedar sólo con lo adquirido en los cuatro años. Pero eso depende de mis ganas de sentirme un profesional que ama lo que hace (Anexo 1.b).

4.3.b. Formación Inicial Pedagógica

4.3.b.1. Concepción de la labor pedagógica efectuada

En lo que concierne a la concepción de la labor pedagógica efectuada es donde se vislumbran las mayores discrepancias.

Mientras a criterio de algunos docentes, enseñar supone: "bajar la información a los alumnos, con el fin de que ellos puedan comprender, adquirir conocimientos nuevos y aplicar en otras ocasiones" (Anexo 1.a.), para otros refiere a un proceso de construcción, donde la labor fundamental del docente gira en torno de: "lograr persuadir, conquistar a mis alumnos y contagiar el deseo por aprender" (Anexo 1.b.).

Claramente, es respecto de este punto donde más parece hacerse presente la oposición entre el modelo tradicional de enseñanza y el modelo pedagógico de la misma.

4.3.b.2. Diagramación/Estructuración del trabajo

En lo que concierne al trabajo conjunto desarrollado entre los profesores, se vislumbra que el mismo es fomentado y organizado por las distintas instituciones educativas en las que éstos ejercen su profesión.

En este marco, se destacan la realización de reuniones por Departamento educativo y, en ocasiones, por cursos. En todos los casos, los objetivos de dichos encuentros giran en torno a la necesidad de observar las problemáticas educativas planteadas por los alumnos al interior del aula, así como consensuar formas de trabajar en equipo en pos de la resolución de las mismas.

En tal sentido: "Las reuniones son pautadas desde el equipo directivo. Tenemos fechas establecidas para reunirnos los profesores de la misma área con el propósito de articular contenidos, estrategias y metodología" (Anexo 1.b.).

4.3.b.3. Necesidad de reflexión acerca de la práctica docente

La necesidad de reflexionar acerca de la labor efectuada es otro de los puntos destacados.

Si yo no logro parar un momento a pensar en lo que estoy haciendo, en lo que estoy dando, me pregunto ¿realmente estoy formando? Para mí es muy importante la reflexión sobre mi propia práctica. En general trato de acudir a mis alumnos para poder reflexionar, creo que ellos son los mejores jueces en esto (Anexo 1.b).

No obstante, en este punto cabe realizar una aclaración: la reflexión gira en torno de la enseñanza; de lo concerniente al modo en que se dictan los contenidos (y en si se torna necesario modificar algo vinculado a esta modalidad), mas no respecto del rol del educador, de su responsabilidad social en sí.

Otro de los puntos a destacar es que dicha reflexión suele ser grupal y no individual, ya sea por la falta de herramientas para proceder de este modo o la falta de tiempo para ello:

Me parece interesante, sí. Pero no tengo tiempo para dedicarme a escribir relatos pedagógicos de mis prácticas como enseñaron en el instituto. Además los escribo y no sé, no me pasa nada (Anexo 1.c.).

4.3.c. Concepción de la labor educativa: ¿Qué implica enseñar?

El concepto de educación puesto en juego se vincula al aprendizaje e incorporación de nuevos conocimientos y saberes y, por ende, tiende a reproducir cierta linealidad en lo que a la transmisión de los mismos refiere.

Valores como los de Vocación, Ética y Compromiso, para con la institución y los alumnos no sólo son esbozados de forma explícita por los docentes (ver Anexo 1.a), sino que se hacen visibles al momento de observar el modo en que éstos dirigen sus aulas.

4.3.d. Estructuración de las clases

Las clases son estructuradas por el docente, a partir de la conjugación de contenidos y actividades teóricas y prácticas. En este contexto, los contenidos teóricos conforman la base sobre la que se sustentan las actividades prácticas a desarrollar por el alumnado.

Los docentes pueden plantear la realización de las actividades en forma individual o grupal; en este último caso, es habitual la conformación de grupos de 2 (dos) a 4 (cuatro) estudiantes. De este modo, los docentes procuran evitar la dispersión de los alumnos o la complejización de la organización necesaria para el desarrollo del trabajo planteado.

Otro de los elementos tenidos en consideración al momento de conformar los grupos es el grado o dificultad de aprendizaje manifestado por los alumnos.

4.3.d.1. Actividades desarrolladas

Las actividades desarrolladas en el contexto aúlico son múltiples: exposiciones teóricas; demostraciones prácticas; diálogo; trabajos de campo/investigación teórico-práctica e, incluso, actividades lúdicas.

"El docente siempre tiene que buscar alternativas en su enseñanza, para innovar y llamar la atención de sus alumnos" (Anexo 1.a.).

4.3.d.2. Recursos didácticos

Los recursos didácticos utilizados responden a la multiplicidad de actividades propuestas. Desde el uso de los tradicionales pizarrones a tiza a las más modernas pizarras para escribir con fibrón; proyector, libros, cuadernos de actividades, *notebooks*, revistas de actualidad, material reciclable, entre otros. La oralidad sigue siendo uno de los pilares de la enseñanza.

"El docente siempre tiene que buscar alternativas en su enseñanza, para innovar y llamar la atención de sus alumnos" (Anexo 1.b). Se trata de desarrollar clases distintas, que capten la atención de los alumnos, tornándose eficientes y adecuadas para la enseñanza de los contenidos puestos en juego.

Llegado este punto, se torna necesario efectuar una aclaración. Si bien los docentes mencionan la incorporación de las nuevas tecnologías durante el dictado de sus clases (uso de proyectores, computadoras, *notebooks*, *pendrives*, entre otros), lo cierto es que una mirada externa permite observar que la utilización que los docentes hacen de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) es, aún, muy básico; limitado a su mínima expresión, sin aprovecharse las potencialidades que las mismas suponen tanto para los docentes (en lo que concierne a la preparación de sus clases) como para los alumnos (búsqueda de información, adquisición de nuevos saberes, habilidades y destrezas, entre otros).

4.3.e. Vinculación docente-alumno

Si bien la relación desarrollada es de tipo dialógica, predomina entre los docentes una cierta idea de linealidad en lo que a la vinculación con sus alumnos refiere.

Aún cuando algunos docentes mencionen que con sus alumnos: "Aprendemos juntos. Compartimos información, leemos, investigamos, nos permitimos colaborar. Es decir, trabajamos en equipo para poder reflexionar (Anexo 1.b.), dando una cierta imagen de construcción del conocimiento, lo cierto es que en los relatos abundan expresiones tales como: "transmisión de conocimientos", "transposición de saberes", "medición de los conocimientos adquiridos", obviándose lo referente a la necesidad de reflexión e incorporación, por parte de los alumnos, de lo dado, no sólo en el aula sino en su cotidianeidad.

4.3.f. Criterios de evaluación

A fines de evaluar la adquisición de los conocimientos por parte de los integrantes del alumnado, los docentes aplican evaluaciones de índole escrita (pruebas, trabajos prácticos, entre otros) y oral (lecciones, participación en clase, representaciones). En ambos casos, se trata de aplicar una escala numérica que permita, por un lado, medir el grado de contenidos captados por los alumnos y, por otro, evaluar la labor desarrollada por el profesional durante sus clases.

En palabras de uno de los docentes consultados: "Evalúo para ir viendo el proceso de los niños, si avanzan en los aprendizajes o no y también para saber si estoy haciendo bien las cosas o no" (Anexo 1.d.).

En este marco, el diagnóstico tanto procesual, como actitudinal y final se hace presente.

CONCLUSIONES

Desde mediados del siglo XX, la relevancia de la reflexión en torno de las cuestiones de índole educativa, en general, y de la necesidad de profesionalización de los educadores, en particular, ha ganado terreno tanto entre las autoridades educativas como entre los organismos internacionales, los medios de comunicación e, incluso, el seno de las familias. En este marco, dos afirmaciones se vuelven claves: a) los docentes deben de formarse y b) dicha formación impacta en el modo en que se desarrolla su práctica profesional. De allí, la necesidad de analizar cuáles son los modelos educativos interiorizados por los docentes durante la etapa de su formación inicial y que se manifiestan al momento de poner en práctica lo aprendido (es decir, al momento de desarrollar la experiencia áulica).

Dado el cuadro situacional existente, el presente proyecto se propuso, desde su conformación en tanto investigación aplicada, contribuir a la temática en cuestión a partir del análisis de la dinámica educativa presente en un contexto particular y en un tiempo determinado. Tomándose como referencia lo acontecido en el Instituto de Educación Superior Villa Ángela (IESVA), localizado en la ciudad homónima de la provincia de Chaco, República Argentina, durante el primer semestre del año 2017, la propuesta desarrollada en el presente trabajo se centró en el análisis y observación del impacto que los modelos de formación inicial producen en las prácticas de los alumnos egresados de las carreras de Profesorado de dicho Instituto.

Se trató de investigar sobre aquello que se hace a diario en el aula, para así poder contribuir a identificar los modelos docentes que subyacen en las prácticas pedagógicas de los egresados y que fueron incorporados, consciente o inconscientemente, durante sus años de formación profesional. Las teorías profesadas y en uso por parte de los docentes formadores; los modelos docentes internalizados por los alumnos, así como las representaciones mentales, acerca del rol y de la labor docente, a las que dan lugar y su influencia en las prácticas pedagógicas posteriores fueron algunos de los ejes abordados.

Como se mencionara al iniciar la presente labor académica, el proceso educativo implica transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades que los

individuos adquieren, a lo largo de su vida. Desde el punto de vista cultural, la educación debe atender a la necesidad de que cada grupo social disponga de su propia cultura, la que se transmite de unas generaciones a otras, dinamizando la estructura social existente. El proceso educativo es, por tanto, un proceso universal inherente a toda la humanidad, pero se mueve en un determinado marco sociocultural que es el vehículo para hacer cumplir sus funciones sociales.

Las habilidades de pensamiento de una persona se encuentran, íntimamente, vinculadas con el desarrollo de un aprendizaje exitoso. En este contexto es que se plantean la importancia y la necesidad de que el cultivo de estos procesos de pensamiento pueda y deba ser parte intrínseca de la buena enseñanza, desde el comienzo del proceso de escolarización de los individuos. En sintonía con lo planteado, distintos intelectuales pusieron el acento en el hecho de que la mera escolarización, no alcanzaba para asegurar la igualdad en la educación, en tanto una enseñanza de escasa calidad, continuaría siendo fuente de desigualdades.

En contraposición a la linealidad y unidireccionalidad (profesor-alumno) propia del modelo tradicional de la enseñanza, el modelo dialógico plantea la existencia, tal como su nombre lo indica, de una relación de interacción, entre los actores del acto educativo. Se trata de desarrollar un proceso de aprendizaje en el que tanto profesores como alumnos cumplan papeles esenciales pero diferenciados. Una enseñanza donde el docente guíe la acción pero respetando las dinámicas y los procesos propios del estudiante.

Ya no se trata de concebir a la educación como un mero conjunto de prácticas orientadas a la preservación y reproducción de los conocimientos, las costumbres y las tradiciones presentes de la sociedad, manteniendo así la estructura social imperante, sino de comprender a la práctica educativa como un proceso interactivo, donde el educador pasa a concebirse como el encargado de orientar y dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que éste, en forma individual o grupal, pueda cuestionar y razonar lo que hace, de tal modo que sus conclusiones y la búsqueda de soluciones se transformen en una experiencia real y pertinente para su vida, presente y futura.

Tras la investigación efectuada se vislumbra que este cambio de paradigma que se diera en el campo teórico hace ya algunas décadas, no ha hallado, aún, un correlato pleno en la práctica. Si bien se ha producido una apertura importante respecto de las actividades desarrolladas dentro del aula y de los recursos materiales utilizados con fines didácticos, lo cierto es que el desarrollo de clases esquemáticas, donde el docente continúa siendo el centro y su

práctica se orienta a la mera captación del alumnado y a la transmisión lineal de los contenidos o saberes, demuestra la falta de comprensión acerca de la dimensión social del conocimiento.

Orientar la labor de formación docente al desarrollo de prácticas tendientes a la mera transmisión de conceptos y no a la búsqueda de captación, raciocinio, incorporación y utilización de los mismos en la cotidianeidad de los alumnos, es decir, al momento en que éstos traspasen los límites físicos marcados por la institución académica en que se inscriben, se torna fundamental.

Lamentablemente, dichos objetivos esgrimidos en la teoría no encuentran aún correlato al interior de las aulas. Al menos, esta es la conclusión que se desprende una vez finalizada la labor de análisis propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2001). *Investigación y Formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor
- Alliaud, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, IV (7), pp. 2-9
- Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En: Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz Pontones, M. (Eds.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161-174). México: CESU-UAM
- Arbesú, I. y Piña, J. (2004). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En: Rueda, M- (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 225-240). México: UABJO-ANUIES
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En: Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Argyris y Schön. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey- Bass
- Busquets, J. (1974). "¿Pueden fabricarse profesores?". En Busquets, J. *La problemática de las reformas educativas*. Madrid, España: INCIE

Campus Virtual O. (s.f.). “Reflexiones sobre el hecho educativo”. Disponible en:
<http://uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/analish/1/1.pdf>

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente.

De Vicenzi, A. (2009). “Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios”. *Educación y Educadores*, vol. 12 (2), pp. 87-101

Delors, J. (s.f.). “Los cuatro pilares de la educación”. *Galileo*, pp. 103-110. Disponible en:
<http://192.188.48.56/ojs/index.php/galileo/article/view/169/166>

- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. A. (2007). "La educación como factor de desarrollo". *Fundación Universitaria Católica del Norte*. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/149/286>
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-EDUNTREF
- Ferrada1, D. y Flecha, R. (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), pp. 41-61
- Filmus, D. (1993). *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Norma
- García-Cabrero, B. (2002). El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica. Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F., México
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés
- Feldman, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, (72), pp. 12-13

- Fullan y Hargreaves. (1992). *Volver a pensar la educación*. En Pérez Gómez, A (Ed). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid: Morata
- Gilles Ferry. (1996). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos. N° 6. Facultad de Filosofía y Letras. UBA: Novedades Educativas
- Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Liston, D. P.; Zeicher, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Naciones Unidas. (1948). “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. Recuperada de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Nicoletti, J. A. (s.f.). “Fundamento y construcción del Acto Educativo”. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza. Disponible en: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8065/Fundamento_y_construccion_del_Acto_Educativo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1990). "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"
- Piaget, J. (1948/1974). *To understand is to invent: the future of education*. New York, EE, UU: Viking
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimensión*. Nueva York: Doubleday
- PROMEDLAC. (1993). V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

- Ramo, A. (2008). "Educadores y educandos". *Aplicaciones Educativas*. Recuperado de:
<https://apli.info/2008/06/17/educadores-y-educandos/>
- Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *El aprendizaje significativo en el Nivel Medio y Superior*. Rosario: Homo Sapiens
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Toffler, A. y Shapiro, M. (1985). *The Adaptive Corporation*. Michigan, Estados Unidos de Norteamérica: McGraw-Hill
- UNESCO. (s.f.). "Derecho a la Educación". Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/es/right2education>
- UNESCO/OIT. (1966). "Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente". Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- Vicente Burgoas. (1995) *Palabras y Creencias. Ensayo crítico acerca de la comunicación humana y de las creencias*. Murcia
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), pp. 295-317

ANEXOS

1) Entrevistas semi-estructuradas

1.a) Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 1)

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

Sí, efectivamente, los contenidos adquiridos en el profesorado de Historia me prepararon para la enseñanza inicial.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Sí, trabajamos en equipo, realizamos reuniones por departamento y en ocasiones por cursos para observar la problemática en los chicos y de allí consensuar formas de trabajar en equipo para solucionar.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Si es importante, y la reflexión lo realizo constante y diariamente, para observar si es necesario cambiar algo en la enseñanza. El docente siempre tiene que buscar alternativas en su enseñanza, para innovar y llamar la atención de sus alumnos.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

De mi punto de vista, es la forma más precisa y/o clara de bajar la información a los alumnos, con el fin de que ellos puedan comprender, adquirir conocimientos nuevos y aplicar en otras ocasiones.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Sí, me preparó.

¿Qué significa para usted “hacer” Historia?

Comprende que el alumno adquiera, aprendan los contenidos eficientemente, es decir, lo que hace al diseño curricular, valores, y prácticas.

¿Qué es para usted “enseñar” Historia?

Vocación, Ética, Compromiso (institución y alumnos). La enseñanza encierra todo, No únicamente ingresar al aula y bajar la información, según mi punto de vista.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Teórico, práctico. El alumnos para aprendan debe estar en situaciones reales, la teoría es la base.

¿Cómo se estructura su clase?

Diálogos teóricos; exposiciones y trabajo de campo.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Trabajo de investigación, usando las TIC. Aplicación de su investigación acompañada por un marco teórico.-

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Los trabajos lo hacen en forma individual o grupo de a dos.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Proyector, *netbook*, *pendrive*.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Tener una clase distintas, llamar la atención de los alumnos, y por eficiencia y adecuación en la enseñanza.-

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Un indicador de medición de los contenidos captado por los alumnos.

¿Para qué evalúa?

Para mejorar mis clases y como profesional.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Examen escrito, oral, participación en clases, carpeta completa.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Diagnóstico, procesual, actitudinal y final.

1.b) Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 2)

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

Considero que fue valiosa la formación recibida. No obstante, sé que debo continuar capacitándome para no quedar sólo con lo adquirido en los cuatro años. Pero eso depende de mis ganas de sentirme un profesional que ama lo que hace.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Las reuniones son pautadas desde el equipo directivo. Tenemos fechas establecidas para reunirnos los profesores de la misma área con el propósito de articular contenidos, estrategias y metodología.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Si yo no logro parar un momento a pensar en lo que estoy haciendo, en lo que estoy dando, me pregunto ¿realmente estoy formando? Para mí es muy importante la reflexión sobre mi propia práctica. En general trato de acudir a mis alumnos para poder reflexionar, creo que ellos son los mejores jueces en esto.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

Para mí es lo que literalmente conocemos como objeto de estudio. Es decir, lo propio, lo característico de mi materia, pero a partir de allí es la transposición didáctica.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Sí. Me dio las herramientas necesarias para poder ingresar al aula. Sólo que yo en función de cada grupo debo aprender a saber cómo aplicarla.

¿Qué significa para usted “hacer” Historia?

Hacer Historia para mí es lograr persuadir, conquistar a mis alumnos y contagiar el deseo por aprender y viajar en el tiempo.

¿Qué es para usted “enseñar” Historia?

Enseñar Historia es entregar lo que tengo, no ser mezquino de saberes. Para esto yo tengo que prepararme, buscar más y generar ese deseo de búsqueda en cada alumno.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Aprendemos juntos. Compartimos información, leemos, investigamos, nos permitimos colaborar. Es decir, trabajamos en equipo para poder reflexionar.

¿Cómo se estructura su clase?

No tengo una estructura básica. No siempre logro cerrar la clase, a veces suelo dejar interrogantes abiertos con los que inicio en la siguiente. Pero trato de mostrar mínimamente lo esencial, lo que sí o sí deben aprender o saber.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Trabajamos con dilemas, con investigaciones, lecturas, explicaciones dialogadas.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Hay contenidos que deben trabajarlos individualmente, otros que necesitan formar grupos y lo hacen según sus propios criterios de agrupamiento.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Utilizo lo que considero interesante según el contenido, como ser proyector, libros, *netbook*, revistas de actualidad, material reciclable, otros.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Para enseñar, aprender, construir juntos. Se interesan, se comprometen con cada actividad. Se movilizan

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Es el instrumento que me permite saber si realmente enseñé o creo que enseñé, saber si aprenden o hacen que aprender. Y sólo a partir de aquí avanzar o volver.

¿Para qué evalúa?

Porque necesitamos saber dónde estamos parados y que ruta seguir.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Resolución de situaciones problemáticas o dilemas. Trabajos de investigación. Exposiciones orales individuales y grupales. Elaboración de maquetas con material reciclado y otras.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Utilizo los tres tipos de evaluación. Son importantes en cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.c) Sujeto entrevistado: Profesor de Historia (caso 3)

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

Creo que debieron darme más. Me siento muy vacío de contenidos en muchas oportunidades.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Si se realiza. En todas las instituciones está establecido por calendario que los profesores de un mismo departamento o materias afines debemos reunirnos a articular.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Me parece interesante, sí. Pero no tengo tiempo para dedicarme a escribir relatos pedagógicos de mis prácticas como enseñaron en el instituto. Además los escribo y no sé, no me pasa nada.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

Ja...lo sé de memoria es una parte de la pedagogía que se especializa en las técnicas y métodos específicos de mi materia. O sea, se lo resumo, es la especificidad de lo mio.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Me cuesta un montón planificar, así que imagine mi respuesta. Realmente usted cree que me dieron todo para que yo sepa qué hacer en mis clases?

¿Qué significa para usted “hacer” Historia?

Si respondo en función de lo vivido en mi formación, sería algo así como poner una película y que mis alumnos vean narraciones de hechos del pasado y luego responder consignas. Esto que digo tiene que ver con lo vivido, así hacían historia mis profesores de historia.

¿Qué es para usted “enseñar” Historia?

Es transmitir y dar la posibilidad al otro (alumno) de conocer y sentirse parte de todos los hechos que conforman nuestra propia historia.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

En general explico. Trabajo con esquemas. Ellos leen en los libros, responden interrogantes y luego comparten las respuestas y si se da surge el debate.

¿Cómo se estructura su clase?

Trato de que tenga los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Análisis de viñetas, trabajo con guías de lectura, síntesis, reflexiones.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Con el compañero de banco.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Tiza, pizarrón, computadoras, libros.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Para generar interés.

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Uh, que complicado. Creo que es una reflexión sobre lo aprendido por mis alumnos.

¿Para qué evalúa?

Para saber qué saben y qué tienen que rehacer o reforzar. Y también para saber dónde hice agua en mi enseñanza.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Pruebas objetivas y de razonamiento.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

La diagnóstica es como que no le encuentro sentido, si total hay que planificar en función de los diseños curriculares. Así que procesual y final.

1.d) Sujeto entrevistado: Profesor de Educación Primaria

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

La formación disciplinar que recibí en mi formación para ser profesora de nivel primario me preparó muy bien para mi desempeño laboral, sólo en ciencias naturales me faltó algunas cosas que las estoy aprendiendo en la práctica.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Si se realiza trabajo en equipo sobre todo por grados paralelos, yo estoy en primer grado así que doy todas las áreas y con mi compañera del otro primero (del mismo turno) planificamos muchas clases compartidas.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Es muy importante reflexionar sobre la propia práctica. Esta reflexión la hago todos los días cuando vuelvo de la escuela o cuando preparo la próxima clase, veo si logré mis objetivos con la clase anterior, qué debo cambiar o si debo volver atrás. También esta reflexión esta cuando planifico, la experiencia que voy adquiriendo me permite ir cambiando, mejorando algunas cosas que años anteriores no salieron tan bien.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

No entiendo bien a que se refiere la pregunta. La didáctica es la manera de enseñar una disciplina, según el enfoque actual de enseñanza.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Sí, creo que mi formación fue adecuada en las didácticas.

¿Qué significa para usted “hacer” Lengua?

Hacer lengua significa enseñar a leer y escribir partiendo de lo que traen los niños del jardín, siempre presentando el texto, sin olvidar que la lengua hablada mantiene estrecha relación con la escrita, por lo tanto debe estar presente la reflexión sobre lo que aprenden. Además el ambiente alfabetizador es muy importante, para que los

niños puedan aprender a leer leyendo y a escribir escribiendo, es fundamental material didáctico y concreto (abecedario, lista de asistencia, biblioteca áulica, etc.).

¿Qué es para usted “enseñar”?

Enseño todas las áreas pero voy a tomar matemática. La enseñanza de esta área se basa en la resolución de situaciones problemáticas que le permitan al niño prepararse para la vida cotidiana.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Mis alumnos aprenden jugando, cantando, con actividades grupales e individuales. Sobre todo utilizando material concreto.

¿Cómo se estructura su clase?

La clase comienza con una situación problemática a resolver, donde individualmente o de a dos o en grupo deben plantear una manera de hacerlo o que saben del tema. Luego, se realiza una puesta en común y por último la conclusión donde se realiza la explicación tomando lo expuesto por los niños validándolo o no.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Realizan muchos juegos, sobre todo de roles, como por ejemplo el kiosco, donde juegan a ser kiosquero y comprador.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

En el momento de hacer determinadas actividades se los organiza en grupo, pero sino están en filas por una cuestión espacial, el salón es chiquito y ellos son muchos.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases? ¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Tapitas de botellas de gaseosas para el conteo y para sumar, máquina de sumar (hecha con caja y rollos de papel higiénico), dado con números para realizar distintos juegos, castillo de números para avanzar en el conocimiento de los números y para ir reflexionando sobre las propiedades de los números, billetes de juguete para los juegos de roles que impliquen compra y venta (kiosco, almacén, farmacia, etc).

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Evaluar en matemática es valorar el desarrollo de las competencias a las que se pretende llegar con las actividades que se presentan.

¿Para qué evalúa?

Evalúo para ir viendo el proceso de los niños, si avanzan en los aprendizajes o no y también para saber si estoy haciendo bien las cosas o no.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Los cuadernos, grillas de control, ficha evaluativa.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Se realiza los tres tipos de evaluación, diagnóstica, procesual y final.

1.e) Sujeto entrevistado: Profesor de Biología

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

Bien. Durante los 4 años de formación se mezclaba tanto la biología con la educación.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Si. Se trabaja en reuniones de departamento para acordar vocabulario técnico.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Es importante reflexionar. Yo escribo lo que hago.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

Es encontrar un enfoque a los temas, para poder presentar cosas positivas a los alumnos.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

No existe una didáctica específica de las disciplinas, sólo una general de educación.

¿Qué significa para usted “hacer” Biología?

Yo no hago la disciplina. Yo sólo me dedico a enseñar lo que aprendí.

¿Qué es para usted “enseñar” Biología?

Es transmitir saberes generales.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Estudiando, leyendo, buscando información en libros y escuchando lo que explico.

¿Cómo se estructura su clase?

Explico, pregunto si entienden y luego dicto lo que explique.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Copiar, resumir, ejercitar, responder interrogantes.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Hay trabajos individuales y otros grupales.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Power Point y libros.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Para explicar los contenidos y para que lean y registren información

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Para mí, es un instrumento que me permite saber si los alumnos lograron adquirir la información.

¿Para qué evalúa?

Para saber cuánto saben.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Pruebas escritas de preguntas y respuestas.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Las tres.

1.f) Sujeto entrevistado: Profesor de Química

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

La formación inicial me brindó los saberes básicos para poder dominar contenidos de mi disciplina: química.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Si, realizamos reuniones periódicas por departamento, cuando nos cita el jefe de departamento.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Es muy importante. Lo hago con la estrategia de pedir a mis alumno que escriban una evaluación mía, aunque muchas veces me molesta leer algunos comentarios, pero me sirve y trato de modificar eso que no está bien. Obvio si es que puedo.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

Es la especificidad de lo mío. Es poder centrarme en los contenidos básicos.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Sí me preparó, no sé si yo los adquiriré tal cual.

¿Qué significa para usted “hacer” Química?

Hacer química para mí es demostrar, investigar, ejemplificar.

¿Qué es para usted “enseñar” Química?

Formarlos en contenidos básicos de la química.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Con demostraciones.

¿Cómo se estructura su clase?

Trato de explicar primero para motivar, luego en equipo y en laboratorio con demostraciones y luego guías para que respondan lo que aprendieron desde el libro.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Escuchar, buscar, manipular instrumentos, demostraciones, lecturas guiadas, exposiciones.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Por afinidad entre ellos forman grupos de trabajo.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Computadoras, tizas, pizarra, instrumentos de laboratorio.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Para que no solamente adquieran una explicación básica, sino darles la posibilidad de manipular y asimilar por ellos mismos los saberes.

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Conocer hasta que punto van adquiriendo los saberes.

¿Para qué evalúa?

Para ver dónde falta explicar más y desde dónde avanzar.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Individuales escritas. Grupales con instrumentos de laboratorio

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Utilizo los tres tipos de evaluación.

1.g) Sujeto entrevistado: Profesor de Lengua

¿Cómo considera usted que su formación inicial lo preparó en el dominio de los contenidos de su disciplina?

Me dio lo justo y necesario. Lo demás lo estoy aprendiendo desde mi experiencia.

¿Se realiza trabajo en equipo entre los profesores de la misma disciplina del establecimiento?; ¿cómo se realizan?

Periódicamente nos reunimos a acordar estrategias, criterios de evaluación.

¿Considera importante reflexionar sobre su práctica docente? ; ¿cómo desarrolla usted esta reflexión?

Si podría ser importante. Pero sé lo que hago. Puedo sonar arrogante, pero, se lo que se.

¿Qué es para usted la didáctica específica de su disciplina?

Enseñar Lengua. Enseñar contenidos específicos. Que sepan leer, escribir y hablar correctamente.

¿Considera usted que su formación inicial lo preparó adecuadamente en la didáctica de su disciplina?

Obvio que sí. En lengua no creo que los profesores formadores no sepan. Creo que somos la columna vertebral de todas las carreras o disciplinas.

¿Qué significa para usted “hacer” Lengua?

Enseñar a leer, escribir, hablar, expresarse, redactar textos, comprender, eso es.

¿Qué es para usted “enseñar” Lengua?

Enseñar Lengua es DAR las herramientas necesarias que van a utilizar en todas las materias.

¿Cómo aprenden su disciplina los estudiantes?

Escuchando, hablando, escribiendo y leyendo.

¿Cómo se estructura su clase?

Pregunta motivadora. Explicación dialogada. Lectura de textos. Resolución de consignas. Socialización.

¿Qué actividades desarrollan los estudiantes durante sus clases?

Aplicamos la técnica de comprensión lectora básicamente.

¿Cómo se organiza el grupo clase en las actividades desarrolladas?

Trabajos individuales y los trabajos en grupo son con el compañero de banco, así no se movilizan tanto en el aula, sino hacen mucho ruido.

¿Qué recursos didácticos utiliza en la realización y desarrollo de sus clases?

Libros básicos, net, proyector.

¿Para qué utiliza recursos didácticos en sus clases?

Para facilitar la comprensión.

¿Qué es para usted la evaluación de su disciplina?

Es una herramienta valiosa que me permite descubrir cuanto aprendieron mis alumnos.

¿Para qué evalúa?

Para saber donde reforzar.

¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes?

Guías de preguntas.

En relación con la temporalidad, ¿qué tipo de evaluación utiliza: diagnóstica, procesual, final?

Utilizo las tres, pero en ocasiones me gusta tomarles alguna evaluación sorpresa. Esto lo aprendí de mis profes de lengua en instituto, y nos generaba adrenalina y estaba bueno.

2. Observación no participante

2.a. Clase observada: Historia

Cantidad de alumnos por curso/sala: 7 alumnos

Organización de los tiempos y espacios en el aula: El docente propone un plan de acción genérico y aplicable, en igual modo, a todos los alumnos

Recursos disponibles: El docente recurre a la utilización de distintas herramientas, incluso informáticas. En principio explica y expone, con participación de los alumnos, y luego dicta el material para que los alumnos lo registren en sus carpetas.

Tipos de agrupamiento: En forma individual o en grupo (de a dos alumnos).

Participación en clase: Se desarrollan intercambios/diálogos entre profesor-alumno.

Contenidos o capacidades trabajadas: Se desarrollan contenidos de tipo conceptual y actitudinal; en ocasiones, procedimentales.

Actividades que se realizan. Estrategias de enseñanza: Observación de imágenes con el uso de proyector, practica a fin de realizar algunas actividades.

Uso de recursos didácticos: TIC, proyector y maquinarias electromecánicas.

Contenidos/saberes/competencias desarrolladas: Contenidos electromecánicos, valores.

Participación: Muy buena.

Clima en el aula: Bueno.

Organización del tiempo y agrupamientos: Eficiente

Atiende los diferentes ritmos de aprendizaje: Sí

Existe el trabajo en grupos, se implementan técnicas grupales: Sí

Se estimula la participación y la comunicación dentro del aula: Sí

¿Cómo se comunica el docente con los alumnos retraídos, rebeldes, apáticos. ¿En qué momentos?: Fuera y dentro del curso (seguimiento posterior).

2.b. Clase observada: Educación Primaria (sala de primer grado)

Cantidad de alumnos por curso/sala: 27 alumnos

Organización de los tiempos y espacios en el aula: El docente propone un plan de acción que incluye, dependiendo de la carga horaria semanal asignada a la materia, la organización del espacio y de la actividad de acuerdo al contenido a enseñar. El docente trabaja en grupos, dentro del aula y, en otras oportunidades, sale al patio para algún juego.

Recursos disponibles: El docente recurre a la utilización de distintas herramientas, como ser, cuadernos para el aula, diseño curricular, aportes NAP, libros, pizarrón, cañón, calculadoras, ADM, además de los recursos alfabetizadores como calendario móvil, letras móviles, etc.

Tipos de agrupamiento: Son variados según la actividad: individuales, de a 2 (dos) o de a 4 (cuatro).

Participación en clase: Se desarrollan intercambios/diálogos entre profesor-alumno.

Vínculo docente-alumno: El vínculo creado es afectivo, de respeto, de complicidad.

Actividades que se realizan. Estrategias de enseñanza: Lectura guiada, dictado, observación (de imágenes, videos), canciones y dinámicas para llevar a la calma, completamiento de fichas, etc.

Participación: Muy buena.

Clima en el aula: El clima del aula es dinámico; se trata de un grupo bastante revoltoso por lo que el docente busca incentivarlos a terminar la tarea sin distraerse, presentando actividades de resolución corta.

Organización del tiempo y agrupamientos: Eficiente

Atiende los diferentes ritmos de aprendizaje: Sí; el grupo es muy diverso, razón por la cual se realiza una diversificación de actividades.

Existe el trabajo en grupos, se implementan técnicas grupales: Sí

Se estimula la participación y la comunicación dentro del aula: Sí

¿Cómo se comunica el docente con los alumnos retraídos, rebeldes, apáticos. ¿En qué momentos?: Fuera y dentro del curso (seguimiento posterior).

Evaluación, instrumentos: cuadernos, fichas evaluativas.

Evaluación, criterios: adquisición de competencias correspondiente a cada área, participación en clase, trabajo en el cuaderno.

2.c. Clase observada: Educación Primaria (séptimo grado)

Cantidad de alumnos por curso/sala: 30 alumnos

Organización de los tiempos y espacios en el aula: El docente propone un plan de acción que consiste en trabajar en grupos pequeños, teniendo en consideración las distintas dificultades de la tarea a desarrollar y a las necesidades del alumnado (dificultad de aprendizaje).

Recursos disponibles: Libros, mapas, computadoras, pizarrón.

Tipos de agrupamiento: Son variados según la actividad: individuales, de a 2 (dos) o de a 4 (cuatro) alumnos, como máximo.

Participación en clase: Se desarrollan intercambios/diálogos entre profesor-alumno, así mismo se busca la participación del alumnado a través de la realización de distintas tareas (entrega de fotocopias a los colegas, contado del presentismo/ausentismo, búsqueda de material, entre otros).

Vínculo docente-alumno: El vínculo creado es de respeto y colaboración.

Actividades que se realizan. Estrategias de enseñanza: Lectura guiada, dictado, observación (de imágenes, videos), búsqueda de información utilizando TICs.

Participación: Muy buena.

Clima en el aula: El clima del aula es dinámico.

Organización del tiempo y agrupamientos: Funcional a la actividad propuesta.

Atiende los diferentes ritmos de aprendizaje: Sí; el grupo es muy diverso, razón por la cual se realiza una diversificación de actividades.

Existe el trabajo en grupos, se implementan técnicas grupales: Sí

Se estimula la participación y la comunicación dentro del aula: Sí

Evaluación, criterios: adquisición de competencias/ proceso de aprendizaje desarrollado, responsabilidad y conducta.

