

Concepciones sobre formación docente en los sistemas modulares

Conceptions of teacher education in modular systems

Marcelo Gaston Jorge Navarro¹

Resumen: Desde la segunda mitad de la década de 1990, en el marco de las transformaciones del sistema educativo emanadas de la Ley Federal de Educación, surgieron Institutos de Formación Docente con modalidades de dictado de clases en módulos intensivos, con cursada los fines de semanas, en jornadas extensas, en donde la formación docente incorporó nuevas características, no solo en cuanto a su organización, sino también, ante su concepción. Entender las concepciones que sobre formación docente se construyen al interior de los institutos formadores, es entender las matrices más profundas a partir de las cuales se fundamentan las diferentes prácticas educativas. Avanzar en los estudios sobre las concepciones de formación docente en distintas modalidades del sistema educativo, es un paso necesario y fundamental para el mejoramiento de las políticas de desarrollo profesional en el país. En este sentido, el siguiente artículo resultado de una investigación de tipo cualitativa, busca analizar diferentes concepciones sobre formación docente en un sistema modular de enseñanza en la provincia de Salta, tomando como referencia un estudio de caso en el Valle de Lerma.

Palabras claves: Concepciones; Formación Docente; Perspectivas de Enseñanza; Sistema Modular.

Abstract: Since the second half of the 1990s, in the context of changes in the educational system issued by the Federal Law of Education, Teacher Training Institutes came up with modalities of teaching classes in intensive modules. Long hours study weekends where the teacher's training incorporated new features, were part of it not only in terms of its organization, but also in its conception. To understand the conceptions about teacher training that are built inside the Institutes has the meaning of understanding the deeper matrices from which different educational practices are based. To go further on studies about conceptions of teacher training in various forms of education systems is a necessary and essential pathway

¹Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ). Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, Universidad Nacional de Salta/CONICET, Argentina. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Salta.

for the improvement of professional development policies in the country. Regarding this point, this article presents the results of a qualitative investigation that seeks to analyze different conceptions of teacher training in a modular system of education in the province of Salta, having as reference the case study in the Lerma Valley.

Keywords: Conceptions; Teacher training; Teaching perspectives; Modular system.

1. Introducción

La década de 1990 se caracterizó por profundos cambios en el panorama internacional, modificando las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de gobierno del Estado, poniendo restricciones a sus políticas públicas y, en consecuencia, generando una fuerte conmoción en el sistema educativo, históricamente encargado de la función de reproducción cultural y socialización.

Este período marca una etapa intensa en cuanto a la producción de nuevas bases legales y curriculares para el campo de la educación. Las políticas educativas adoptan una configuración legislativa a la par de la formulación de una reforma nacional y un programa estatal.

La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada por el Congreso Nacional en 1993, marca por primera vez en la historia de nuestro país, que la educación se rige por una ley general que regula el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo, excepto el universitario, el que deberá regirse por una ley especial. En 1995 el Congreso Nacional cumple con este mandato y sanciona la Ley de Educación Superior N° 24.521.

En este contexto, los Institutos de Formación Docente, transformaron sus sistemas de organización, así como también ingeniar nuevas ofertas y modalidades, ante la creciente demanda por estudios superiores, incorporando modalidades de enseñanza virtual, semi-presencial, y hasta modular.

De este modo, la formación docente volvió al tapete del debate en cuanto a las distintas modalidades que adquirió desde los 90 hasta la actualidad, en busca de modelos más democráticos de formación de futuros docentes que abarcara a destinatarios con distintas necesidades y circunstancias.

En la provincia de Salta a finales de los '90 emergieron modalidades de dictado de clases, en módulos intensivos, con cursada los fines de semanas, en jornadas extensas, en

donde la formación docente parece incorporar nuevas características, no solo en cuanto a su organización, sino también, ante su concepción.

Los Institutos de Formación Docente, no solo transformaron sus cajas curriculares sino que en algunos casos debieron pergeñar otras modalidades, diferentes a las tradicionales de cursado diarios.

Fue así que empezaron a surgir Instituto terciarios con modalidades diferentes a la ya tradicional de régimen común de cursado semanal, empleando una modalidad presencial de formación modular, basada en la asistencia a clases durante los fines de semanas en horarios corridos, y con una carga horaria compactada y estructurada de tal manera que facilite, el acceso a estudios superiores No universitarios, a aquellas personas que por circunstancias o condiciones laborales, familiares, y/o sociales no pueden acceder al régimen común de cursado.

En esta modalidad particular es que centramos la atención para intentar analizar y comprender que concepciones sobre formación docente se sostienen desde directivos y docentes en un sistema modular.

El siguiente artículo, resultado de una investigación de tipo cualitativa en el marco de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta pretende desandar estas concepciones sobre formación docente que se dan en un sistema de enseñanza en la provincia de Salta: el sistema modular. Sistema que por sus particularidades, nos invita a repensar nuestras concepciones sobre la formación docente tal como la hemos transitado en sistemas de asistencia y encuentros cotidianos para reconocer características y particularidades de concepciones gestadas en un sistema innovador.

2. Acerca de las Concepciones: Distinciones Terminológicas

Entendemos por “concepciones” a las construcciones sociales que en un determinado momento socio- histórico, cobran y dan sentido/s a las prácticas de los individuos. Como productos socioculturales, son estructuras significantes de una sociedad que dan cuenta de sus características y formas de organización. Las concepciones reúnen creencias, sentidos e ideas construidas a partir de intereses generales.

Si lo remitimos al ámbito laboral, podemos decir que una concepción es un sustento sobre el cual, un profesional ejerce su práctica.

Autores como Vilanova, Mateos- Sanz y Garcia (2011)² marcan que las concepciones pueden ser vistas como ideas de carácter intuitivo que vinculan los sujetos con aquellos procesos y condiciones involucrados en los procesos de formación.

Es importante señalar que la misma idea de concepción se relaciona directamente con el concepto de teorías implícitas. Esta vinculación parte de la idea que los sujetos construimos concepciones sobre el mundo independientemente de la construcción de conocimientos que hacemos en nuestro paso por la escuela. Así, las concepciones se estructuran a partir de múltiples dimensiones no siempre conscientes en el sujeto.

Las teorías implícitas son un conjunto de concepciones no consciente que enmarca la forma de interpretar los procesos formativos del sujeto. Aunque sirve aclarar, que las concepciones no se conforman únicamente de teorías implícitas, sino que en ella también se reúnen conocimientos³ explícitos con disímiles niveles de representación.

Otro concepto que puede diferenciarse de la idea de concepciones es el de creencia. De modo general puede decirse que las creencias son conocimientos subjetivos, con poca estructura elaborada generados para fundamentar muchas de las decisiones y acciones personales y profesionales acontecidas. Las creencias no se sustentan en la racionalidad, sino sobre sentimientos y experiencias de conocimientos específicos del tema con el que se vinculan, lo que las hacen ser muy resistentes y duraderas para cada sujeto. (MORENO MORENO; AZCARATE GIMENEZ, 2003, p.267).

Si circunscribimos la idea de concepción al contexto escolar podemos señalar que las concepciones son en definitiva un conjunto de posicionamientos que tiene el docente sobre su propia práctica, y sobre esta en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

Por último vale decir que la idea de concepciones nos permite entender esas construcciones que se realizan en torno a la formación de docentes. Intentar entender la misma, es profundizar el análisis en aquellas ideas que sostienen y enmarcan estos procesos formativos, es decir es adentrarnos en esas concepciones que desde las instituciones, y fundamentalmente, desde sus docentes sostienen la practicas formativas.

² Los autores trabajan la idea de “concepciones” en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aunque no lo remiten exclusivamente al ámbito de la formación docente, resulta interesante y oportuno la construcción conceptual a los fines de este estudio.

³ Entendemos por conocimiento “una construcción y no una mera réplica de la realidad” (Vilanova y otros 2011:56)

3. Conceptos y Perspectivas en la Formación Docente

La idea de formación a lo largo de la historia no ha sido unívoca y presentó una amplia variedad de matices y perspectivas. En diferentes momentos históricos las formas de concebir la formación docente han variado desde definiciones que resaltan su mero sentido instrumental y directivo, hasta aquellas que plantearon la formación como procesos en sí mismo de transformación individual y social.

A decir de Esther Díaz (2003), la formación docente es más que la simple acumulación de conocimientos en un vacío, sino que incluye la adquisición de representaciones, métodos y actitudes en diversos planos y que van conformando una identidad determinada.

La formación práctica refiere al proceso a partir del cual el sujeto va construyendo y no sólo asimilando, las competencias propias de un desempeño profesional. Las prácticas de formación se constituyen en un complejo e imbricado entramado de construcción individual y colectiva basado en vivencias, expectativas y experiencias.

Según Gilles Ferry (1997) la formación tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma, para actuar, y para reflexionar. Por tanto, formarse es ponerse en forma y la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio (FERRY, 1997).

El sujeto se forma a sí mismo por mediación y los docentes formadores son mediadores, así como lo son los libros de textos y las interacciones con el contexto y con otros sujetos. Los dispositivos de aprendizaje no son la formación en sí, y tampoco los son los contenidos, estos son mediadores para la formación.

Al respecto, Jean Filloux (1996) marca lo sustancial de la intersubjetividad en la relación formador- formado. No existe un sujeto “formador” ni “formado” sin un trabajo de retorno sobre sí, esto es, sin la posibilidad de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas.

Entonces la formación no es posible en solitario (SOUTO, 2009), sino con otros sujetos y mediadores. La formación no es nunca proceso solo individual, sino que tiene un carácter fuertemente social en el sentido relacional.

4. Las Concepciones de Enseñanza en el Marco de las Diferentes Corrientes Pedagógicas

Las diferentes formas de conceptualizar que hemos venido desarrollando, nos indica el complejo entramado de perspectivas a partir del cual puede pensarse la idea de formación docente.

A los fines operativos de nuestro trabajo hemos optado por aglutinar las diferentes conceptualizaciones desarrolladas en tres grandes categorías, basadas en distintos autores (PEREZ GOMES, 1992; POZO, 2000; SACRISTÁN y GOMEZ, 1989; CONTRERAS, 1990; DAVINI, 2008; MARQUEZ ARAGONÉS, 2009; FELDMAN, 1999; DIKER y TERIGI, 1997; MARCELO, 1999, PORTILLA, 2002; FERRY, 1997; FILLOUS, 1996; SOUTO, 1999).

Estas categorías están vinculadas con las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje (SACRISTÁN, 1983; SCHULMAN, 1989; ZABALA, 1997; FENSTERMACHER y SOLTIS, 1998; HERNÁNDEZ, SACRISTÁN y PÉREZ, 2002), por cuanto creemos que a partir de cómo se conciben estos procesos, se concibe como es la formación, sin que esto sea una relación directa ni lineal, pero si representando una aproximación a las ideas que sostienen los docentes y directivos en cuanto a la formación de los futuros docentes.

Ninguna de las categorías elaboradas es excluyente, ni puede verse como derivación de una sola perspectiva teórica, sino que responde a diferentes aportes que ciertamente van en direcciones compatibles y que nos permiten un marco de referencia para analizar los datos obtenidos en la recolección de información en pos de nuestro objeto de estudio.

4.1 La Concepción Sobre Formación Docente Desde la Perspectiva Academicista

Sustentada en el empirismo, señala que los sujetos están predispuestos biológicamente para seguir la lógica del discurso científico y por lo tanto el objetivo de la enseñanza consiste en “llenar” esas mentes con saberes conceptuales.

En el proceso de formación el profesor es el encargado de transmitir conocimientos. El formador (entiéndase profesor a cargo de un espacio curricular dentro del profesorado) es un experto en su disciplina y debe “enseñar” los contenidos de dicha disciplina a los alumnos, quienes deben “aprender” esos contenidos. La idea de formación docente estará relacionada, por tanto, con el dominio pleno de las disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. Este

enfoque pone el acento en el docente como conocedor de aquello que va a enseñar, lo cual supone priorizar la formación disciplinaria (DIKER y TERIGI, 1997) y considerar la formación pedagógica como superficial e innecesaria e incluso como un obstáculo para la formación docente (DAVINI, 1995).

Este modelo tradicional concibe la formación docente como un proceso de transmisión de conocimientos científicos, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y la estructura disciplinar de las materias de las cuales será especialista. El docente es un transmisor de conocimientos validos culturalmente, independientes del contexto, y que es la expresión en cierta forma de los lineamientos de la institución y de la cultura escolar.

El conocimiento y las habilidades deben ser transmitidas por el docente formador a los alumnos en formación para el aprendizaje del conocimiento disciplinar. La formación docente se basa, en esta perspectiva, en la práctica rutinaria que sigue pautas elementales para abarcar contenidos, sostener la disciplina áulica y evaluar a los alumnos; el proceso de enseñanza estaría concebido como una reproducción de contenidos con baja o nula interacción, reflexión o acción por parte del alumno.

Las indicaciones, las evaluaciones, las correcciones y los refuerzos pasan a ser elementos importantes en esta visión de la formación, muy centrada en la idea de transmisión y maleabilidad de los sujetos.

Entre las distintas teorías y/o denominaciones que engloba esta perspectiva podemos mencionar “la enseñanza como transmisión cultural”; “enfoque enciclopédico” (SACRISTÁN y PÉREZ, 2002); “modelos perennialistas y esencialistas centrados en las disciplinas y aprendizajes formales” (ZABALZA, 1997); “perspectiva tradicional” (HERNÁNDEZ, 1998); y “Teoría tradicional” (JIMÉNEZ, 2002).

4.2 La Concepción Sobre Formación Docente Desde la Perspectiva Tecniciста

De base positivista, entiende al conocimiento como una adquisición del sujeto, producida por estímulos externos. La enseñanza consiste por tanto en la organización adecuada de contingencias externas que favorezcan la emisión de la conducta esperada.

El formador es un técnico que busca “recetas” para la enseñanza con el fin de llevarlas a la práctica. Este enfoque no tiene en cuenta el contexto social y las características

intrínsecas de los “alumnos en formación” que participan de los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Este modelo considera la experiencia como fuente de conocimiento. El enfoque está centrado en la experiencia y en la observación. Se aprende a enseñar observando, en primera instancia a un maestro en acción, luego el estudiante adquiere las destrezas prácticas en situaciones reales (MARCELO, 1999).

La visión técnica de la formación guarda una estrecha relación con el paradigma conductista del aprendizaje. Esta visión no busca la comprensión para la mejora del conocimiento sino intervenir con eficacia. Se busca la concreción de objetivos y las condiciones en las cuales ha de alcanzarse dichos objetivos a partir de conductas observables.

El proceso de enseñanza es concebido aquí como una secuencia que avanza de un grado menor a uno de mayor dificultad. Siendo la evaluación un correlato de este proceso, en busca de comprobar en qué grado se han adquirido los conocimientos brindados y si estos cumplen con los objetivos pautados con anterioridad.

Esta perspectiva engloba teorías como: “el enfoque del ejecutivo” (FENSTERMACHER y SOLTIS, 1998); “enfoque de la enseñanza como entrenamiento de habilidades” (SACRISTÁN, 1983); “los modelos de enseñanza formales (Sacristán, 1983); paradigmas del “proceso-producto” y “mediacional centrado en el estudiante” (SHULLMAN, 1989).

4.3 La Concepción Sobre Formación Docente Desde la Perspectiva Reflexión Crítica

Esta perspectiva surge como crítica al anterior modelo. Esta visión busca reflexionar sobre la práctica de la enseñanza, entendida esta última como una actividad en la que no se pueden dar recetas preestablecidas. En esta mirada el docente es visto como un profesional de la enseñanza que debe enfrentar situaciones complejas e inciertas. La reflexión se convierte en un proceso en el cual la investigación es el medio que permite aproximarse a la realidad a partir posturas críticas y reflexivas (PORTILLA, 2002).

La perspectiva crítica postula la importancia de la función social de la educación como creación de conciencia social.

Se concibe que los alumnos deben confrontar con situaciones conflictivas para lograr un cambio conceptual que implique la construcción de teorías más próximas al conocimiento

científico. Si bien se pone el acento en la acción de alumno, también se hace hincapié en la importancia del docente para ayudar en esa construcción.

El docente es concebido como un actor participante y activo que enseña y concientiza a la par que aprende de los alumnos como sujetos activos. El docente es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica docente.

Esta perspectiva concibe a la formación como una actividad crítica, como una práctica social con carácter ético (CONTRERAS, 1990). La formación docente es pensada como una práctica creada y recreada, donde la reflexión (FILLOUX, 1996) cumple un rol fundamental de retroalimentación y forma parte del quehacer de los todos los sujetos involucrados en los dispositivos de formación (SOUTO, 1999).

La perspectiva crítica reflexiva engloba teorías y/o denominaciones como “pedagogía crítica” (GRUNDY, 1994); “modelo crítico” (ZABALZA, 1997); “dispositivos de formación” (SOUTO, 1999); “el enfoque del liberador” (FENSTERMACHER y SOLTIS, 1998); “enfoque de crítica y reconstrucción social” (SACRISTÁN y PÉREZ, 2002).

5. Resultados de la Indagación: Las Concepciones Desde los Directivos y Desde los Profesores

Como señalamos líneas arriba, partimos de considerar a las concepciones como construcciones sociales vinculadas con el contexto y un determinado momento histórico, que le otorgan sentido a las prácticas sociales de cada sujeto.

Es por ello que el término “concepciones” nos permite dar cuenta de aquellas construcciones en torno a la formación docente que fundamenta y da sentido a las prácticas docentes en un Instituto de Formación Docente con sistema modular en el Valle de Lerma en la provincia de Salta en el noroeste argentino.

Este instituto de formación docente funciona desde el año 1997, y funciona los fines de semana dictando carreras de profesorado de Educación Física, Biología y Tecnología para la educación media. Su particularidad radica en el dictado de módulos los días sábados y domingos únicamente en jornadas extendidas e intensivas, en lo que se denomina sistema modular de enseñanza.

Nuestro interés por las concepciones de “formación” se fundamentan en que esta última tiene una fuerte implicancia sobre el sujeto futuros docentes, y que tienden a la transformación de todas las acciones vinculadas al saber-hacer y el saber pensar.

Para operacionalizar el trabajo se optó por diferenciar el análisis de las concepciones desde dos grupos, el primero orientado a las concepciones sobre formación docente desde la perspectiva de los directivos, por considerar que reúne la visión más vinculada a la voz formal y oficial de la Institución, como representación de aquello que se “pretende” o “anhela” en relación con los objetivos y perfiles institucionales.

El segundo grupo orientado al análisis de las concepciones sobre formación docente desde la perspectiva de los profesores, por considerar que en este punto se pueden encontrar la mayor variante de argumentos en torno al tema en cuestión, y por ende nos permitió visualizar una gama más amplia de concepciones que sostienen las prácticas, no siempre acorde con la visión institucional de la formación.

5.1 Concepciones Desde los Directivos

Para entender que concepciones sobre formación docente subyacen decidimos comenzar a entender que visión y lineamientos se promulgan desde la primera arista de la planta jerárquica.

La institución puede caracterizarse por un clima familiar, según lo manifiestan los entrevistados, en donde prima vinculaciones pautadas desde la habitualidad que genera la “convivencia” constante durante casi toda la jornada del sábado y domingo de clases.

Las casi 12 horas de clases del sábado, más las casi 12 horas de clases del domingo, generan un clima particular en cuanto a la convivencia tanto entre directivos y docentes, como entre estos y sus alumnos.

A partir de la participación en reuniones institucionales convocadas por los directivos hacia su plantel docente, se puede dilucidar las siguientes ideas en torno a la formación docente:

“los docentes somos líderes para nuestros alumno” (Directivo 3)

“debemos acompañarlos hacia la luz que es el conocimiento” (Directivo 4)

“tenemos que ser ejemplos que les marquen el camino” (Directivo 1)

La idea que subyace a estas expresiones puede interpretarse como la idea en la cual la formación de docentes se circunscribe a la formación de líderes, es decir modelos que estén capacitados para orientar a sus alumnos hacia el acceso al conocimiento.

El docente es poseedor de un conocimiento elemental dentro de la formación, entendiendo que es el docente el que forma al alumno. El docente cumpliría un rol fundamental en la transmisión de conocimientos y contenidos a fines a la carrera, a la vez que es el encargado de mostrar el camino a seguir a sus alumnos.

“La razón del ser del profesor es el alumno, somos los encargados que llevarlos por el camino del conocimiento, de mostrarles que hay posibilidades de hacer algo grande de nuestro paso por el mundo, así ellos le mostraron el camino a los jóvenes adolescentes que encontrarán en su vida profesional, este es un momento fundacional es sus vidas y nos otros estamos a su lado para guiarlos” (Directivo 1)

El docente es pensado como un instructor- guía a partir del cual el alumno se forma. Los alumnos deben “recibir” el conocimiento que transmite su docente. De esta forma la relación docente- alumno (formador- formado) se torna lineal y directa, siendo el docente formador el encargado de marcar la formación del alumno. Esto puede verse expresado en la siguiente afirmación de un directivo:

“yo soy de la idea de que el alumno del docente saca mucho...nosotros tenemos que dejar una huella muy marcada. El docente que logra llegar al chico y dejar una huella a ese chico, de ese docente no se va a olvidar nunca, siempre una huella bueno no?.. yo creo que el alumno siempre se acuerda del docente que le deja algo, no porque sea su amigo, sino porque le deja un plus más de lo que el docente está obligado a dar” (Reunión de directivos con docentes)

La formación del futuro docente estaría sujeta en parte a esa capacidad que muestre el docente para guiar a los alumnos al conocimiento. El docente se convierte desde esta visión en un modelo a seguir, en un modelo para copiar y reproducir, logrando de esta manera una formación efectiva en la medida que el alumno puede brindar aquello que recibió de sus profesores.

El conocimiento que el docente formador puede transmitir es el equivalente a una “luz” que llega para alumbrar las penumbras de la ignorancia que traen los alumnos. Por ello el trabajo de la Institución es la de formar a partir de sus ejecutores que son sus docentes, llevando a sus alumnos todo el conocimiento disciplinar que ellos poseen, a la vez que deben convertirse en modelos donde los alumnos puedan ver reflejados todos los valores y actitudes que pueden atribuírseles a “un buen docente”.

En definitiva, puede pensarse que desde la visión de los directivos, que en definitiva marca una aproximación a la visión institucional, muestra una tendencia hacia la perspectiva

academicista con ciertos retazos de la perspectiva técnica/ práctica. Bajo las ideas de institución como familia, de alumnos como sujetos con un rol importante en la formación, subyace implícita y hasta explícitamente en algunos casos, la idea de formación como “algo” que puede brindarse, y a la vez recibirse, como un paquete que puede ofrecerse institucionalmente, y que va moldeando la formación de los futuros docentes.

5.2 Las Concepciones Sobre Formación Docente Desde la Perspectiva de los Docentes

El plantel docente de la institución es sumamente variado en su composición étnica y de formación. Desde docentes noveles, principalmente en Educación Física y Biología, como docentes con más 20 años de trayectoria profesional dan diferentes matices a las ideas de subyacen sobre la formación docente. Profesores con formación en Cs Naturales, Educación Física, Tecnología, Ciencias de la Educación, Ingenieros y Arquitectos componen la amplia gama del plantel profesional.

Esta diversidad de trayectorias formativas, así como también los diferentes matices propios de cada carrera dictada en la institución, van conformando particularidades a la hora de entender lo que implica la idea de “formación docente”.

A partir del análisis realizado, fue posible identificar tres formas diferentes de concebir la formación docente. Las mismas evidencian las distintas lógicas que organizan las concepciones sobre nuestra temática.

En la identificación de las distintas concepciones que subyacen podemos señalar que en los entrevistados para este estudio existe una marcada tendencia por aquellas perspectivas que denominamos “academicista” y “tecnicista/práctica”, mientras que nuestra tercera perspectiva “reflexión crítica” es minoritaria.

La organización de los relevamientos realizados permitió reconocer, a nuestro criterio, las categorías presentadas en nuestro marco de referencia. Estas categorías no son excluyentes necesariamente, ya que en cada docente pueden convivir ideas referidas a distintas matrices teóricas y que en definitiva van constituyendo una visión particular de la formación docente, es decir una/s concepción/es identificables con referentes teóricos mencionados con anterioridad sin perder la propia impronta que le otorga cada sujeto a sus propias construcciones.

6. La Formación Desde la Perspectiva Académica

En esta categoría incluimos expresiones que señalan la idea de que el docente brinda a su grupo de alumnos el conocimiento necesario para su formación. Predomina la idea de transmisión del experto hacia el aprendiz, de aquel que por formación previa y experiencia está en condiciones de brindar a otro, sin herramientas ni experiencias previas, todo aquello que necesita para formarse como docente.

“Lo más importante es que los alumnos aprender a manejar los términos y los contenidos básicos del área, no pueden ser profesores si no tienen conocimientos disciplinares, sé que las pedagógicas sirven pero sin conocimiento científico real no sirve de nada”. (Docente 1)

En este sentido, la formación está vinculada a un conocimiento disciplinar, en donde el aprendizaje de aspectos pedagógicos no es relevante, siendo parte de una “formación” complementaria, pero que en definitiva no define el ser docente. Al respecto un docente señala.

“Yo no soy profesor. Soy licenciado, y si bien ahora entiendo un poco que las pedagógicas sirven, yo puedo enseñar sin ellas, es más importante saber la disciplina, si estás seguro de los que sabes, puedes organizar cualquier clase, con cualquier tipo de alumnos. Así como yo aprendí, si ponen voluntad van a aprender”. (Docente 2)

La formación se da por recepción de un conjunto de conocimientos y saberes que la institución encargada de la formación profesional es capaz de brindar. El sujeto alumno, es pensado como un sujeto moldeable y permeable, capaz de ser adaptado a los requerimientos de las instituciones formadoras por un lado, y a la vida profesional posteriormente.

El eje en torno al cual gira la idea de formación, es el docente como elemento clave en torno al cual puede entenderse y pensarse los procesos de formación

“Para mí lo que más importa es que aprendan a que el docente es el que organiza todo, el que pone las reglas y que no dejarse manejar por los alumnos, yo no soy amigo de mis alumnos ni nada de eso, yo soy el que les enseña el conocimiento, por eso soy yo quien ordena y dispone y en mi aula nadie entra después de hora ni en malas condiciones, no me importa que me digan facho, más bien es un criterio que tendríamos que tomar todos no podemos seguir así donde todos hacen lo que quieren”. (Docente 3)

Este enfoque tradicional concibe a la enseñanza como una actividad de ensayo y error, donde el docente debe transmitir conocimientos de manera no reflexiva, de forma programada y regulada, entendiendo que la reproducción es el mejor camino para el aprendizaje.

7. La Formación Desde la Perspectiva Tecnicista

Muchas de las expresiones de los docentes en torno a la formación podrían ubicarse en esta categoría. En ella englobamos visiones vinculadas a idea de formación con una orientación técnica. Es decir se sigue focalizando la formación en el trabajo del docente, el alumno se forma a partir de la guía del experto ya formado que es el encargo de mostrar el camino a seguir (o los caminos). El conocimiento es percibido como un horizonte a “alcanzar” por los alumnos en formación, y el docente experto es aquel que conoce las formas de llegar a él.

“Mis alumnos aprenden de mi forma de enseñar, yo les voy mostrando cómo se va trabando el contenido, así me tienen como modelo, a mí me convocan siempre para los cursos y para los posgrado, soy el único de la provincia que maneja esto de la tecnología, yo comprendí lo importante que es enseñarles a mis alumnos con elementos tecnológicos estamos en una nueva era”. (Docente 4)

Si bien esta categoría se diferencia de la anterior en el sentido que no apuntala la idea de formación como una mera transmisión de conocimiento, sino que señala que el docente guía al alumno para que este alcance el conocimiento, mantiene como eje común la idea de un formador como elemento clave de la formación. Y en este caso ese elemento clave es, ni más ni menos, que el docente.

“Yo preparo las clases siempre bien organizadas, para que los chicos, sobre todo en primer año, puedan aprender los conceptos, creo que es bien importante que se apropien de lo que dicen los autores, eso les cuesta mucho, yo noto que es una debilidad en su formación. No pueden llegar a ser docentes si no manejan las teorías básicas sobre educación”. (Docente 5)

Otra diferencia con la categoría anterior, es que el alumno no se percibe como un sujeto pasivo que recibe conocimiento, sino que es un sujeto que busca alcanzar un conocimiento, pero que no está en condiciones de hacerlo por sí mismo, sino que necesita la ayuda de un mediador (y no cualquier mediador) sino el docente.

Se identifica a la docencia como una actividad artesanal. La calidad de la formación puede medirse a partir de resultados obtenidos, como productos de la eficacia y la eficiencia de las recetas ejecutadas. El docente es básicamente un técnico reproductor, que se mantiene totalmente ajeno del contexto social

“Uno tiene que darles los conceptos, las teorías, lo importante es que ellos tengan en su poder todo lo que les dé el docente, es la forma más segura que tiene de aprender. Nosotros ya sabemos lo que se pide en nivel secundario, por eso sabemos que enseñarles a los alumnos del profesorado”. (Docente 6)

Como repuesta al positivismo, se erige la figura del docente como técnico de la enseñanza, que cumple una función instrumental, que utiliza principios generales para la

resolución de problemas. El proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a una cuestión instrumental y el docente en formación es concebido como un recipiente pasivo.

En esta línea argumentativa se considera a la experiencia como fuente de conocimiento; esto implica que, mientras más tiempo de práctica se tenga, mejor será la formación recibida por parte de los alumnos.

En esta perspectiva el aprendizaje está centrado en la experiencia y en la observación. Se aprende a enseñar observando al docente de la materia, y es a partir de esa observación hacia el experto, que el alumno va adquiriendo las destrezas necesarias para su posterior aplicación.

8. La Formación Desde la Perspectiva de la Reflexión Crítica

En nuestra tercera categoría incluimos todas aquellas referencias que aluden a la idea de formación como un proceso en sí mismo. Es decir es el propio estudiante el que se forma así mismo a través de mediaciones, aquí se presentan los discursos donde el docente se corre de la escena principal para reconocer el proceso de un sujeto autónomo.

“el alumno hace su propio camino de formación...” (Docente 7)

“como docente estamos para ayudar en lo que alumno necesite... pero en definitiva el que decide sobre su formación es alumno” (Docente 8)

El acento se coloca en esta perspectiva en el alumno como productor de sus propios trayectos, conocimientos, saberes y experiencias. El docente es un mediador que co-ayuda a esa formación, ya no como moldeador de una figura, sino como sujeto también en formación que interactúa constantemente como sus alumnos en condiciones históricas y sociales determinadas.

“yo aprendo a la par de mis alumnos...” (Docente 9)

“Con mis veinte años de experiencia lo que aprendí es que lo que cuenta es la persona, disfrutar de lo que se hace, la docencia es una profesión de entrega, hay que construir una relación de confianza, darles seguridad y de ahí ellos hacen su propio camino, son los contenidos emergentes los que van marcando el camino”. (Docente 10)

Aquí la relación docente alumno no se define en términos lineales de dependencia formador- formado, sino que esta relación se re define en términos de formador- formando- formador

“Las personas se forman solas, pero formas tomando inconscientemente cosas que vivís de los docentes que te tocaron de tu propia experiencia como alumnos, que

muchas veces se parecen a las de tus docentes, pero no es algo que quieras hacer, es algo que vas tomando de las buenas experiencias pero termina siendo un híbrido, uno construye su propio híbrido, desde el chanta simpático, al estricto sabiondo, hasta su forma de vestir, sus formas de ser sus gestos, vamos incorporando. La formación es como un rompecabezas, las piezas con que uno va armando ese rompecabezas” (Docente 11)

“Es un proceso de co-construcción, es un proceso siempre individual, tenes guías pero uno aprende solo, se inicia en la docencia, se hace docente de manera individual” (Docente 12)

La reflexión se convierte en un proceso para acercarse a la realidad y aprender vinculándose con el contexto, a partir de posturas críticas y teniendo a la investigación sobre su propia práctica como una herramienta fundamental.

Este enfoque nos remite a un perfil de profesor flexible, permeable al cambio y capaz de analizar sus prácticas. Acá se asume a la formación como un proceso de interacción constante entre teoría y práctica. La formación por ende se daría por acción propia del sujeto, en interacción con otros, y en un contexto determinado por un sinfín de circunstancias y elementos, y teniendo como herramienta fundamental el análisis de sus propias prácticas (reflexión en la acción).

9. Conclusiones

Las concepciones sobre formación docente en general se sitúan en complejo un entramado de subjetividades. Estas concepciones se naturalizan de forma tal que operan en todo el quehacer docente. Los esquemas que va elaborando cada docente sobre lo que debería ser la formación docente se va conformando en una estructura sólida no siempre consciente de referencia que funciona como estructurador y estructurante de su labor.

El modelo compartido por una comunidad determinada se convierte en matriz disciplinaria que forja tradiciones que proporcionan modelos explicativos y prácticos, reflejados en las tradiciones didácticas en las que se inscriben las prácticas docentes. (GORODOKIN, 2005).

Las concepciones que los docentes formadores tienen sobre los procesos que sus alumnos deben transitar en su formación están fuertemente conectadas con sus propias prácticas como docentes. Y es esa producción y reproducción de concepciones que el mismo docente va construyendo, la que va colocando su impronta en la formación de los docentes noveles.

La complejidad del concepto ‘formación’ incluye una amplia variabilidad de teorías y dimensiones que la componen. Por ello la formación no puede remitirse ni encasillarse en las perspectivas trabajadas en esta tesis, sin embargo creemos que son de gran utilidad para acercarse a la complejidad y desarrollo de diversas concepciones sobre formación docente.

La formación ha sido, y es, objeto de diversas conceptualizaciones y referencias teóricas; esta situación se refleja en la multiplicidad de significados que presenta, por lo que la formación puede ser entendida como conjunto de actividades; como derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso unificador de la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal, etc. (SOUTO, 1999).

Es importante destacar que en cada concepción sobre formación subyace no solo una dimensión teórica que funda esas concepciones sostenidas por cada entrevistado sino también subyace una dimensión personal, que le da el sentido particular y específico a cada construcción de ideas que se tiene sobre cómo y para que se forman los futuros docentes.

El desarrollo del trabajo de investigación nos permitió ver como en una institución educativa determinada conviven muchas concepciones de formación, algunas veces contradictorias entre sí, y alguna veces más cercanas, pero que en definitiva van conformándose en un complejo entramado que da sentido a ciertas prácticas institucionales y áulicas.

Como conclusiones de nuestra investigación acerca de las concepciones del profesorado acerca de la formación en el sistema modular podemos inferir:

- ✓ Las concepciones sobre formación responden mayoritariamente a perspectivas tradicionales, que en nuestro estudio se denominan “academicista” y “tecnicista”, con preeminencia de la segunda.
- ✓ Si bien señalamos la primacía de algunas perspectivas sobre otras, cabe aclarar que ninguna de ellas se da de forma pura y lineal, y que por el contrario en cada entrevistado se dan una serie de expresiones que pueden vincularse con varias (o todas ellas) de las perspectivas planteadas para el análisis en este estudio. Concluyendo por tanto, que en las concepciones que manejan los docentes conviven fundamentos de diversas teorías, y que estas construcciones, a veces híbridas, son las que conforman las diversas de concepciones expresadas en este trabajo.

- ✓ Las concepciones de los profesores son más generales que específicas a la hora de fundamentar sus apreciaciones y/o valoraciones sobre la formación docente
- ✓ Podemos suponer que la experiencia del docente es una variable influyente en las concepciones sobre formación, conjeturando que a mayor antigüedad en la docencia, más fuerte son las percepciones vinculadas a los modelos tradicionales explicitados con anterioridad.
- ✓ Los docentes no manifiestan ninguna particularidad en el sistema modular que nos permita pensar que plantea diferencias en las concepciones sobre formación docente que otro sistema de educación formal.
- ✓ En el caso de las concepciones sostenidas por el grupo de directivos de la institución, hay una marcada tendencia a señalar la idea de transmisión de contenidos y valores en la formación, y fundamentalmente el sostener que los docentes formadores son elementos primarios para brindar el camino a seguir a los futuros docentes, es decir, que toda la responsabilidad de la formación recaería sobre los docentes de la institución, no sobre los alumnos del instituto.

Teniendo en cuentas estas conclusiones creemos importante sostener la necesidad de avanzar en nuevas investigaciones que sigan profundizando el estudio sobre las concepciones sobre formación docente que enmarcan las prácticas educativas en Institutos de Formación docente, para procurar mayor entendimiento de la temática y lograr que estas investigaciones sean sirvan de base para la reflexión sobre las manera de encarar la formación docente.

REFERENCIAS

ACHILLI, Elena. **Investigación y formación docente**. Rosario: Laborde Editor, 2000.

ARRESÚ GARCÍA, María Isabel. “*Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular*” En: **Evaluación de la docencia: perspectivas actuales**. Buenos Aires: Paidós, p. 231-254, 2000.

CANO, Joaquín y Otros. **La nueva formación profesional: ramas, módulos y ciclos formativos**. Madrid: Escuela española, 1993.

CALLEJAS, M., & CORREDOR, M. La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. **Revista docencia universitaria**, 3, 2002.

CARDELLI, Jorge. **Identidad del trabajo docente en el proceso de formación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CARENA, Susana; AGUERRONDO, Inés; NARODOWSKI, Mariano y otros. **Formación docente a debate**. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Centro de Investigación, 2006.

COLL, C y otros. “Desarrollo psicológico y educación”. Tomo II. Capítulo 16. **La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje**. Ed. Alianza, 1990.

CONTRERAS, Domingo. **Enseñanza, currículum y profesorado**: introducción crítica a la didáctica. Madrid: Aka, 1990.

DA PONTE, João Pedro. “Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros”. In: K. Krainer & F. Goffree (Eds.), **On research in teacher education**: from a study of teaching practices to issues in teacher education (pp. 43-50). Traducción (resumida) de Casimira López, 1999.

DAVINI, Maria Cristina. **La formación docente en cuestión**: política y pedagogía. Madrid. Ed. Paidós, 1995.

EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (Comps). **Formación docente y reforma**: un análisis de caso en la Jurisdicción. Brujas: Córdoba, 2004.

EDELSTEIN, G. E. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. **Revista IICE**, n° 17, 2000.

FELDMAN, D. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique, 1999.

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998). **Enfoques de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

FERRY G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, 1997.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.

FILLOUX, Jean. **Intersujetividad y formación**. Ed. Novedades Educativas. UBA. Bs As, 1996.

GIL CUADRA, Francisco; RICO ROMERO, Luis. Concepciones y Creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 1, 27-47, 2003.

GORODOKIN, Ida C. La formación docente y su relación con la epistemología. **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos, 2005.

JODOLET, D. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. In: MOSCOVICI, S. **Psicología Social II**. Barcelona. Edit. Paidós, p. 429-493, 1976.

LITWIN, Edith; MAGGIO, Mariana. La formación docente en perspectiva. **Revista IICE**, n. 24, 2006.

MARRERO, J. Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (Eds.) **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, p. 243-274, 1993

MARRERO, J. **Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza**. Universidad de La Laguna, Tesis doctoral no publicada, 1998.

MASTACHE, A. La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición? **Revista IICE**, n. 21, 2003.

MOLPECERES, M.; CHULVI, B.; BERNAD, J.C. **Concepciones sobre la enseñanza y practicas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS**. Valencia: Organización Internacional del trabajo. Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre formación docente. p. 141-196, 2004.

MORENO MORENO, Mar; AZCARATE GIMENEZ, Carmen. Concepciones y creencias de los profesores univerritarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, v. 21, n. 2, p. 265-280, 2003.

PERRENOUD, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. In **Revista de Tecnología Educativa** (Santiago - Chile), XIV, n. 3, pp. 503-523, 2001.

POPKEWITZ, Thomas (Comp.) **Modelos de Poder y Regulación Social en Pedagogía: Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación de Profesorado**. Barcelona. Pomares-Corredor, 1994.

POZO, J.I. y N. SCHEUER “Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas”. En Pozo, J.I.; N. Sheuer; M.P.Pérez Echeverría y M. Mateos (1999) **El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje**. Madrid: Ediciones de la Universidad de Alcalá (p. 29-53), 1999.

POZO, I.; N. SHEUER; M. del P. PÉREZ ECHEVERRÍA y M. MATEOS “*El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje.*” Ponencia presentada en el **Congreso Iberoamericano de educación en Ciencias experimentales**. Formación permanente de Profesores, organizado por las Universidades de Alcalá-España y Universidad de La Serena, Chile, 1998.

POZO, J.I. El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (eds.) **La construcción del aprendizaje escolar**. Barcelona: Paidós, 1997.

SACRISTÁN., J. G. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal Editor, 1983.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SACRISTÁN, J. G. y PÉREZ G. A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M.C. (Comp.) **La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

SOUTO, Marta. Complejidad y formación docente. En: SOUTO, Marta. **Formación docente: complejidad y ausencia/** Marta Souto; Carolina Abdala; Caludio A. Urbano; compilado por Jose Alberto Yuni- 1. ed.- Cordoba: Encuentro Grupo Editor, 2009.

VILA NOVA, S. L.; SANZ, M. M. M.; GARCÍA, M. B.. “Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje...” en **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**. n. 3.

v. II. Disponible en: <http://ries.universia.net>, 2011. p. 53-75.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel y otros. **Enfoque modular de la enseñanza**: el autoperfeccionamiento del profesor. Bogota: Cincel- Kapelusz,1986.