22015

PROVINCIA DEL CHACO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN DE PROGRAMAS ESPECIALES

INV 029961
SIG 377.8
LIB Ch431; 92

LINEAMIENTOS CURRICULARES ORGANIZACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

ORIENTACIONES GENERALES

Borrador para la discusión.

diciembre de 1997.

COORDINACIÓN GENERAL:

- Prof. Maria Teresa Sersic

CONSULTORES:

- Prof. Susana Claudia Benoist
- Prof. Nidia Dalfaro
- Prof. Analía Elizabeth Leite
- Prof. Julio Marucci
- Prof. Elsa Cristina Pérez
- Prof. Lidia Sánchez
- Prof. Belquis Elena Van Lierde

CORRECTORA DE ESTILO:

- Mgter. Marta Susana López

ÍNDICE

	PAGINA
1.- Presentación del documento	2
2.- Fundamentación de la Formación Docente Continua	3
2.1.-Encuadre socio-político	3
2.2.-Encuadre jurídico-normativo	8
2.3.-Encuadre pedagógico-didáctico	12
3.- Objetivos de la Formación Docente Continua	14
3.1.-Objetivos de la Formación Docente	14
3.2.-Perfil profesional docente	14
3.2.1-Acerca de las concepciones	14
3.2.2-Acerca de la Profesionalización Docente	15
3.2.3-Acerca de las funciones del Docente	16
3.2.4-Consideraciones para la construcción del perfil docente	19
4.- Instituciones para la Formación Docente Continua	22
4.1.-Perfiles y funciones de los Institutos de Formación	22
Docente Continua	23
4.2 –Gestión y transformación	26
4.3 –Actores Institucionales	26
4.3.1- Formador de Formadores	26
4.3.2- Futuros Formadores	29
4.4.-Proyecto Institucional	31
4.4.1.- PEI	31
4.4.2.- PCI	46
4.4.3.- PCA	53
4.5 -Organización de Tiempos, espacios y agrupamientos	56
5. Bibliografía	68
6.- Anexos	72

1. PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO.

El presente documento surge como consecuencia del trabajo realizado en los distintos Institutos de Formación Docente de la Provincia del Chaco mediante visitas de asistencia técnica, consultas institucionales e inter-institucionales, y análisis del relevamiento curricular realizado por los Institutos de Formación Docente.

La finalidad del documento se orienta a acercar propuestas de materiales organizativos y curriculares para la transformación de los I.F.D.C.

El documento se estructura en función de tres ejes:

1. los **fundamentos básicos** tanto a nivel macroeducativo como a nivel microeducativo que permitan la comprensión de los cambios necesarios de la Formación Docente;
2. las propuestas relacionadas con los **perfiles y competencias** de los futuros formadores en función de los fines y objetivos de la Formación Docente Continua y de los perfiles evidenciados por los futuros formadores de los distintos I.F.D.C.;
3. las orientaciones y propuestas **organizativas y curriculares** para las Instituciones de Formación Docente Continua.

Por último se incorporan en el anexo, Autoevaluación Institucional y síntesis de aspectos comunes y diferenciadores surgidos de los relevamientos curriculares de los I.F.D.C. Ellos han operado de reguladores de las orientaciones y propuestas del documento, al acercar la "realidad" de cada uno y de todos los Institutos de Formación docente de la Provincia del Chaco.

2. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.

2.1. ENCUADRE SOCIO POLÍTICO.

Los profundos cambios que se han sucedido (y que se están sucediendo), en el plano de la cosmovisión que comparte el conjunto de la humanidad de este fin de siglo, son innumerables y profundos. Ellos enfrentan a la Argentina de los 90 (como al resto del mundo, especialmente Latinoamérica) con desafíos internos –**la modernidad ciudadana**- y externos – **la competitividad internacional-**, los cuales obligan a repensar los sistemas de enseñanza.

Atendiendo a la complejidad del tema y en función de la presente propuesta, se ofrece aquí una síntesis que intenta dar cuenta de la urgente e imperiosa necesidad de profundizar estrategias para colocarnos a la altura de los grandes requerimientos de la sociedad, a fin de no "quedar fuera de la historia y debilitar las posibilidades de sobrevivencia"[1]

1. En relación con estos cambios, los planteos por señalar son:
   - **La necesidad de "una mente abierta y serena, unida a un decidido espíritu indagador y un compromiso con la verdad"[2](...), como uno de los principales requisitos para reflexionar en profundidad esta contemporaneidad. El requerimiento de una inteligencia inquieta y realmente atenta a los signos de los tiempos.**

Y un signo de estos tiempos es la ambigüedad en todos los órdenes: valores, creencias, sistemas, instituciones. De allí que la respuesta a este gran desafío sea no caer en el escepticismo, en el desencanto, en el desinterés, en actitudes extremas, sino, por el contrario, en aceptar críticamente este tiempo que nos toca vivir, en amalgamar esperanza, amor y rebeldía y en encarar urgentemente una educación para esta época de crisis, una pedagogía que no nos permita olvidar que lo más importante es el factor humano, que nos hace protagonistas capaces de cambiar las cosas y de creer que no todo está en el orden de un determinismo absoluto.

- **La crisis profunda del Paradigma de la Modernidad, que inspiró los dos grandes modelos económico-socio-políticos de vida: el capitalismo y el comunismo**.

A partir del fin del comunismo con la caída del Muro de Berlín (9/XI/89), deja de existir la alternativa capitalismo/comunismo y, si bien el capitalismo aparece como único régimen, él también está herido y en crisis. Vivimos un "tiempo de descuento" que requiere inteligencia, voluntad y honestidad, en pos de una continuidad digna y al mismo tiempo respetuosa de "todo el hombre y de todos los hombres."[3]

---

[1] UNNE. Cambio Curricular. Documento de Base. 1995 p.8
[2] Casalla, Mario. Globalización e identidad cultural. Colección Siglo XIX. Bs.As., Ciccus. 1997. p 61
[3] Ibid. p 71

- **La nueva revolución tecnológica, inédita en sus alcances y profundidad.**

Si el motor de la vida del mundo feudal fue la posesión de la tierra y el del mundo moderno lo fue el capital, en los tiempos contemporáneos lo constituye la *ciencia- el saber humano- el capital humano*.

Hoy más que nunca, **el conocimiento es poder** y esto nos impone por un lado, un claro y firme sentido de justicia y una gran responsabilidad, y por otro, la decisión y el coraje de prepararnos para un mundo tremendamente competitivo (donde pareciera ser que sólo hay ganadores y perdedores) y de crear estrategias destinadas a superar ese dilema a través de una educación de excelencia que esté al alcance de todos y de facilitar y garantizar igualdad de derechos y de oportunidades a todos.

- **La globalización y la regionalización como proceso de agrupamiento de Estados**.

Los procesos de universalización tienen larga historia. La *economía – mundo* se remonta a la expansión europea del siglo XV como fruto de la revolución mercantil, pasa por la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX y cobra plenitud con la revolución posindustrial del siglo XX.

La globalización (proceso económico, político, social y cultural), consecuencia directa de la crisis del Paradigma de la Modernidad y de la revolución tecnocientífica, no es un fenómeno nuevo. Corresponde a una etapa del capitalismo, en la que la centralización y la concentración adquieren fuerza e invaden naciones, ciudades, formas de trabajo, de vida, modos de pensar, de ser, de producir cultura. *El consumismo se instala en la cultura*.

Lo global, lejos de ser homogeneizante, conlleva el surgimiento de localismos, nacionalismos, regionalismos, como proceso de reorganización de Estados. Tal es el caso de la Comunidad Europea, y entre nosotros, el Mercosur, que buscan constituirse en polos de poder económico y político y que forman parte de un proceso de reivindicaciones.

En verdad, lo global no destruye lo local, pero genera formas de integración que en ciertos casos mutilan las soberanías de las partes, y en otros, intensifican la identidad. En estos procesos resulta fundamental la construcción de las identidades culturales. La **identidad cultural** es un mecanismo dinámico de clasificación y de integración; comprende **elementos** culturales (que no son determinantes) y actores sociales (los protagonistas de la cultura integrante de la etnia) y surge por la confrontación de ***semejanzas*** (mecanismos de inclusión o pertenencia) y ***diferencias*** (mecanismos de exclusión); de rasgos significativos convencionales y conscientes, que identifican y distinguen por exclusión del otro.

El límite de la identidad es la ***otredad*** , es decir la **construcción del otro.** Por ejemplo, el grupo étnico que nosotros llamamos *mataco*, se denomina así mismo *wichi* (gente, hombre, humanidad), esta autodenominación identifica a sus integrantes con el grupo y al mismo tiempo los distingue de los *no wichi.* Otro ejemplo puede ser el de los *vascos*, quienes fuera del territorio, en confrontación con los otros, son *españoles*.

La identidad cultural tiene distintas **modalidades** de expresión: pública, privada, de clase, política, profesional, y de tantas situaciones sociales como permite la cultura. Dentro de ésta, un sujeto asume distintos roles; por ejemplo: mujer, madre, docente, política, funcionaria, profesional, etc.; pero estas diferentes modalidades no constituyen una ruptura interna del sujeto, no son sino un un haz de manifestaciones cambiantes de su mismidad. Dentro de la identidad cultural existe la **identidad nacional**. Ésta se manifiesta bajo la forma de **nacionalismo**, es decir, la creencia colectiva en una comunidad atemporal de costumbres y destino, de soberanía y custodia del valor supremo ideal: la propia nación.

Una paradoja del mundo contemporáneo es la extensión universal de un código cultural de comprensión ecuménica, empleado por los medios de comunicación, junto con la explosión de identidades que afirman su derecho a ser reconocidas. Por ejemplo, desde la reivindicación étnica, ellas reclaman el derecho a ser diferentes, al mismo tiempo que integrarse a la nación.

- **Los cambios de ideologías**.

Si hasta los años 80, los partidos, los gremios, los estados, eran los portadores de las ideologías, en los 90 aparecen nuevos movimientos y nuevos intereses: el movimiento ecológico, el indigenismo, el pacifismo, la defensa de los derechos humanos, los marginados, los desempleados, etc.; todos ellos constituyen un nuevo universo social e ideológico". [4]

- **Los cambios de creencias**.

No sólo hay un renacer de las religiones, una búsqueda de lo sacro, de lo religioso, sino también del pensamiento mítico, que penetra los espacios y gana los medios de comunicación.

- **La polarización económica, social, política**.

Ella "resulta evidente en las crecientes desigualdades comprobables a nivel global, regional y nacional, y que producen una distancia aún mayor entre los países y poblaciones ricos y pobres"[5]. La marginalización de países y de ciertos segmentos de la población, la pobreza, el hambre, el desempleo, la violencia, el narcotráfico, la corrupción, entre otros, han pasado a ser problemas que afectan al mundo entero. En todas partes, no sólo en los mercados emergentes, sino también en los llamados países ricos, se observan numerosos excluidos de los derechos básicos de la vida, de la salud, de la

[4] Perez Lindo, Agusto. Mutación de las ideas y cambio curricular. Conferencia para autoridades y docentes de la UNNE, del 4 de mayo de 1995. Corrientes

vivienda y de la educación, con el grave peligro de desembocar en un recrudecimiento de diferentes formas de discriminación.

El mundo global es un desafío que no puede resolverse sin justicia social, sin educación para todos, sin solidaridad y paz. La prosperidad para grupos cada vez más reducidos marcará el fin de la globalización y la reaparición de intereses nacionales, más egoístas, pero por cierto, más realistas en un mundo que se globaliza sesgadamente.

2. El fuerte impacto de estas profundas y aceleradas transformaciones lleva a replantear compromisos y necesidades.

En lo interno, se trata de construir un nuevo consenso democrático con igualdad de oportunidades que permitan consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación. Frente a la globalización, discutir e implementar políticas nacionales activas; formular inteligentes políticas de región de sector que favorezcan la conformación de un aparato productivo acorde con nuestra impronta socio cultural"[6]; y auspiciar espacios de diálogo fluido (nacionales y regionales) para superar la "dictadura del Pensamiento Único". En lo externo, se requiere compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos, con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional [7].

En estos tiempos como en ningún otro, la educación y, en este caso en particular, la formación integral, es un deber y una necesidad. Porque ella consiste en que el hombre llegue a "ser" cada vez más y no sólo a "tener" más; de que, a través de todo lo que "posee", sepa "ser más" no sólo "*con* los otros", sino también "*para* los otros". La educación tiene, por lo tanto, una importancia fundamental para la transformación de las relaciones interhumanas y sociales.[8]

Por otra parte, la complejidad del sistema educativo obliga a avanzar desde diferentes frentes de reformas. Las generales, atañen a la asignación de recursos financieros, la racionalidad de la gestión, la formación de recursos humanos y al mejoramiento de las condiciones de trabajo; pero no serían suficientes si no se las completara con una estrategia de innovación a nivel local e institucional.

También el sistema educativo provincial convive con este cuadro de situación y no puede permanecer ajeno a ello. De ahí que, para provocar un auténtico cambio sea necesario:

a. replantear nuestras instituciones a fin de que puedan responder al desarrollo acelerado de la ciencia y de la tecnología, a la complejidad del mercado de trabajo, a la necesidad de formar para el cambio en un siglo de

---

[5] UNESCO . Documento sobre política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Caracas. feb. 1995 p. 23

[6] Casalla. Mario. Ob. cit. p. 86

[7] UNESCO-CEPAL. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Naciones Unidas. Santiago de Chile. 1991

[8] J.P.II UNESCO 2/6/80

crisis e incertidumbre; redefinir los modos de producción y transmisión del conocimiento, así como los saberes a incorporar; desarrollar la dimensión ética de la formación del los docentes, de manera que sean capaces de sostener y transmitir con el testimonio valores democráticos de solidaridad, igualdad, justicia, paz, vida, tolerancia y diálogo.

b. elaborar propuestas sobre la base de criterios tales como: *sinceridad,* en relación con los requerimientos del mercado de trabajo; *calidad*, en relación con la disponibilidad de recursos humanos competentes, *adecuación,* de los modelos de gestión, de la infraestructura y del equipamiento; *equidad*, en relación con la distribución de la oferta que facilite y garantice igualdad de acceso a quienes opten por la Formación Docente Continua, e *integración,* en relación con la articulación de la educación en los niveles Inicial, EGB y Polimodal y la educación superior.

Todo lo señalado nos lleva a la siguiente conclusión: es necesario reconocer el carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento para una auténtica y profunda transformación. Por tal motivo, se han de priorizar estrategias destinadas a acompañar y orientar el proceso de transformación de la **formación docente continua.** Ha concluido la etapa de crear refugios "para ponerse a salvo", ha llegado el momento de construir molinos, para no quedarnos fuera de la historia, "para hacernos ricos".[9]

[9] Refrán popular dinamarqués *"Cuando el viento de cambio sopla, algunos construyen refugios y se ponen a salvo. Otros construyen molinos y se hacen ricos"*

2.2. ENCUADRE JURÍDICO NORMATIVO.

Los diseños jurisdiccionales de la Formación Docente Continua deben contener la aplicación sucesiva y en distintos niveles de la legislación vigente, a partir de la ley suprema de la Nación.

La Constitución Nacional no sólo garantiza el derecho de enseñar y aprender (Art.14°), sino que además establece que el Congreso deberá sancionar leyes " .. de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna ; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales" (Art.75°, inc.19). De este modo, se fundan las orientaciones básicas para la legislación del ámbito educativo. Si bien la Ley Federal de Educación se aprobó antes de la última reforma constitucional, sus principios generales se encuentran enmarcados en tales líneas.

La Constitución Provincial garantiza el derecho a la educación a todos los habitantes del Chaco y establece las características básicas de esa educación (Art.79°), que debe estar orientada a formar ciudadanos para la vida democrática y la convivencia humana. Fija pautas generales en su Art.81° al sostener que las políticas educativas de la provincia deben garantizar la promoción de valores democráticos y humanísticos, del desarrollo humano y del crecimiento científico y tecnológico; y crea otras más específicas al establecer que se " ...propenderá a la formación de docentes capacitados para actuar de acuerdo con las características y necesidades de las distintas zonas de la provincia" (Art.80°, inc.3); que en el ámbito educativo formal y orientados a la concienciación social, se establecerán programas de educación ambiental (Art.38°, inc.9) ; y al fijar para el trabajador el derecho a una adecuada capacitación profesional (Art.29°, inc.5), entre otras.

Las normas instituidas y las subyacentes en la comunidad sobre educación, que se encauzan en el Congreso Pedagógico Nacional de 1985-1988, determinaron y delinearon la reforma del sistema educativo argentino.

La aprobación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (abril/93) ha propiciado el nacimiento del nuevo **Sistema Nacional de Educación** presentado en el Art. 1° de la ley, a regirse por una política educativa que respete los derechos, principios y criterios de su Art. 5° y con una estructura definida en su Art. 10°.

La citada ley, y con posterioridad la Ley de Educación Superior N° 24.521, diferencian dentro de la Educación Superior la etapa profesional de grado no universitario y la etapa profesional de grado universitario, e incluyen en ambas la **formación docente**.

Incorporada por primera vez a un cuerpo legal, la formación de los profesionales de la docencia, es decir, de los trabajadores de la educación argentinos, aparece en primera instancia, como una responsabilidad del Poder Ejecutivo Nacional : "Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente ..." (Art.53º, inc.g - ley 24.195. En segunda instancia, es responsabilidad de las provincias en sus respectivos ámbitos de competencia (Art.15º - ley 24.521). En tercera instancia, el organismo responsable de darle vida a la nueva formación docente es el Consejo Federal de Cultura y Educación, en cuyo ámbito se deben concertar y acordar los CBC (para la formación docente de grado) y las acreditaciones necesarias para el ejercicio de la docencia (Art.56º- ley 24.195) y cuyas resoluciones y recomendaciones específicas irán estructurando la carrera docente.

La Recomendación 17/92 CFCyE caracteriza el **"rol docente"**, rescata su carácter **"profesional"** y ratifica la calidad de "**continua**" de la formación docente.

El Documento Serie A, Nº 9 acuerda las características de las diferentes instancias que la componen : formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes, precisando lo establecido en el Art. 19º de la ley 24.195. Los establecimientos de formación docente son orientados hacia una estructura y organización tal que les permitan cumplir con las funciones fundamentales y articuladas entre sí de **formación docente inicial**, de **capacitación, perfeccionamiento y actualización docente** y de **promoción, desarrollo e investigación educativa** (Documento A-14). A la clásica e histórica formación de grado se integran ahora acciones de extensión e investigación, para transformar a los institutos en "espacios de formación y reflexión académica que motoricen la actualización del sistema educativo" [10]

La formación docente inicial debe posibilitar el **desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional** en los diferentes niveles y modalidades (Resol. 32/93 CFCyE y Documento A-14) y diferenciará la formación de los docentes del nivel inicial y del primero y segundo ciclos de la EGB de la formación de los docentes del tercer ciclo de EGB y polimodal.(Documento A-11)

Para el primer caso se "ofrecerá una **formación multidisciplinar** que asegure idoneidad en la enseñanza de matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana y conocimientos de tecnología, educación artística y educación física". Para el segundo caso se "ofrecerá una **formación disciplinar** que asegure idoneidad para la enseñanza de los CBC del tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal y de los CBO de la educación polimodal" y sus **contenidos disciplinares** "serán **progresivamente compatibles a los de las carreras universitarias** a los efectos de facilitar la articulación con los estudios universitarios correspondientes" (Documento A - 11, puntos 2.5 y 2.7.2)

[10] Zona Educativa . Año 1. Nº 9. pág. 42.

Para cumplir con los criterios enumerados en el Art. 51° de la ley 24.195 - de unidad nacional, participación, articulación, entre otros,- los CBC de la formación profesional docente se han acordado en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación y ahora es responsabilidad de cada jurisdicción establecer las pautas que enmarcarán los lineamientos curriculares y organizacionales correspondientes.

También es responsabilidad de las provincias y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación un sistema permanente de evaluación de la calidad de la educación que "verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la **calidad de la formación docente"** (Art.48° y 49° - ley 24.195).

La provincia de Chaco ha adherido al nuevo Sistema Nacional de Educación, decidiendo una aplicación paulatina de los CBC (Resol.1652/95 MECCyT y Resol.588/96 MECCyT), incorporándose a la RFFDC con su Cabecera jurisdiccional (Resol.1909/94 ICGE y Resol.0087/97 MECCyT) y últimamente fijando (por ley provincial N° 4.449[11]) el Sistema Educativo Provincial que incorpora definitivamente una estructura básica similar y ubica a la formación docente en el nivel de la Educación Superior.

En ese nivel y dentro del proceso de transformación de la formación docente continua y de las instituciones provinciales formadoras de docentes, son de aplicación las resoluciones del CFCyE, en cuya definición han participado sus autoridades educativas y que se incorporan a la bibliografía de este documento.

El encuadre normativo **jurisdiccional**, cuya misión es regular, orientar, viabilizar y acompañar el proceso de transformación de la formación docente continua, comprende resoluciones ministeriales, disposiciones de la Subsecretaría de Educación y disposiciones de la DGNT que también se incorporan a la bibliografía.

Legalmente, la reforma educativa se conseguirá cuando en todo el país se despliegue la nueva estructura del Sistema Nacional de Educación, se cumpla con sus principios, se cumplimente como mínimo con los CBC; cuando los niveles y ciclos de esa estructura funcionen convenientemente articulados; cuando la puesta en práctica de los diseños jurisdiccionales y de los PEI pongan en juego los criterios de descentralización, federalización, democratización, participación, intersectorialidad, transformación e innovación, evaluación permanente; cuando se haya consolidado la RFFDC, con exigencias pedagógicas para el ejercicio de la función docente debidamente acordadas y clarificadas y con instituciones acreditadas con transparencia y contundencia.

[11] Si bien a la fecha la ley 4.449 ha sido vetada parcialmente por el Poder Ejecutivo, las observaciones realizadas no alcanzan a la estructura básica ni a la ubicación de la formación docente dentro del sistema.

Pero la transformación de fondo de la formación docente no pasa totalmente por las leyes y normas que la regulen. La verdadera reforma transita por laberínticos senderos sociales, institucionales y personales llenos de obstáculos, oposiciones, desilusiones, enfrentamientos, cuestionamientos.

Mientras una profunda y sentida necesidad de cambio no se instale en las relaciones del poder; mientras el docente no asuma su rol de verdadero agente transformador y compruebe que dispone de tiempos, espacios y recompensas que le permitan ejercerlo, abandonando estructuras, modificando rutinas y hábitos, apuntalando sus debilidades y rescatando sus fortalezas; mientras los estamentos públicos y las instituciones no consigan interrumpir los modelos de regulación social hasta ahora vigentes; en síntesis, mientras entre todos no se consiga transparentar, sincerar y depurar esos senderos, la ley puede convertirse en un falso testimonio de una transformación que no alcance a cristalizar.

2.3. ENCUADRE PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO.

La formación docente es un proceso de preparación para el trabajo, de disposición para un tipo específico de tarea, en contextos cambiantes e inciertos que requieren una formación continua y permanente.

La "práctica docente" es una práctica social y se constituye en el eje del currículo. Ella responde a una lógica sobre la que es necesario reflexionar, para analizar y discutir las posibles tensiones entre: *dicotomías-coexistencia y/o simultaneidad; unicausalidad-multicausalidad; teoría-práctica; sujetos universales-sujetos particulares y permitir una "problematización de la práctica sostenida."*

La incorporación de los actores a los procesos de cambio se convierte en una cuestión clave. La experiencia ha demostrado la escasa incidencia de propuestas de transformación "de laboratorio", acompañadas de definiciones normativas que no alcanzan para garantizar la transformación efectiva de los procesos pedagógicos. De hecho, la participación en procesos de cambio requiere del conocimiento de la realidad, del contacto con otros actores, del compromiso y de la producción. Todo esto implica tiempo y apropiación de la racionalidad de los procesos reales y deseados.

El currículo, como programa formativo y como práctica pedagógica es el organizador por excelencia de las instituciones de formación docente. Lo específico de los Institutos de Formación Docente es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación permanente de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional.

Algunas formas organizativas de los currículos de formación docente contribuyen a reproducir la escisión entre la formación que se brinda a los futuros maestros y la realidad educativa que debería tomarse como objeto de trabajo en la formación. (Yapur, 1996). Estudios actuales muestran que, en lugar de promover innovaciones, la formación docente tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas.

En efecto, se observa un comportamiento circular por el cual los institutos formadores tienen un cierto grado de responsabilidad por el tipo de práctica docente que se desarrolla en las escuelas. Como contrapartida, tienden a reproducir en su propio ámbito dichas prácticas. Cabe a los I.F.D.C. una acción directa para quebrar la circularidad mencionada, a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas de la propia institución y del cambio en las formas organizativas que facilitan la reproducción. Y desde de una vinculación crítica con los posibles ámbitos laborales de los futuros formadores.

En el marco de lo analizado se propone trabajar desde una perspectiva hermeneútica-reflexiva (Pérez Gómez, 1993), es decir, desde un enfoque reflexivo sobre la práctica para:

-superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula;

-reconocer la complejidad de la realidad y de los ámbitos de intervención del docente;

-comprender que la "reflexión" no es meramente un proceso psicológico individual, sino que supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción;

-pensar que el "conocimiento académico, teórico, científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia" (Pérez Gómez, pág. 417).

3. OBJETIVOS DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

3.1. OBJETIVOS DE LA FORMACION DOCENTE

En el Art. 19 de la Ley Federal de Educación se presentan los objetivos de la formación docente, los cuales son:

a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.
b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.

Estos postulados definen el marco legal de lo que implicará el desarrollo de las propuestas de formación docente en las instituciones de enseñanza superior, determinando la necesidad de pensar un perfil docente que favorezca el logro de las metas del Sistema Educativo.

3.2. PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

3.2.1. Acerca de las concepciones sobre el perfil docente

En la elaboración de los planes de formación docente, se ha extendido el uso del sintagma "perfil docente" para describir un deber ser, resumido en un listado de características psicofísicas, que se puede adquirir en el proceso de formación inicial de los docentes. Se lo puede definir como un conjunto de características que pertenecen a una estructura común de personalidad, tratando de prever la naturaleza de determinados rasgos indispensables para desempeñar eficazmente la tarea.

La idea "tradicional" acerca de este concepto ha tenido connotaciones especiales en el imaginario colectivo, generando la idealización utópica del rol docente y la necesidad de revisar las concepciones subyacentes que construyeron una visión estática, a-histórica y despersonalizada de dicho rol.

Si tomamos en cuenta perspectivas acerca del conocimiento, podemos afirmar que esta concepción del perfil docente se ha arraigado en el paradigma positivista que orienta el pensamiento hacia la búsqueda de verdades universales - en este caso el perfil docente -, y se sostiene dentro de la perspectiva funcionalista de la sociedad – "perfil docente" igual a: orden social – y, especialmente, se apoya en una visión optimista ingenua de la educación – Teorías no críticas- (*).

(*) Ver en el Anexo Diagnóstico Curricular-organizacional de los IFDC –Chaco el paratado acerca de Perfil docente

Esta cuestión, en un momento de transformación y búsqueda de alternativas en educación, conduce a la reflexión y el debate dentro de las instituciones formadoras de formadores, donde este concepto se desarrolla y construye, muchas veces, sin una resignificación desde marcos actuales y esencialmente críticos.

¿Cómo entendemos el perfil docente en el momento actual?: Si apelamos a la necesidad de construir un modelo de formación de docentes que tenga a la práctica -compleja, incierta, en construcción y reconstrucción permanente- en el centro de su desarrollo -Modelo interpretativo, reflexivo, de investigación-, debemos concebir al perfil como una readaptación continua, que se ajusta a las necesidades y valores del mundo actual desde una perspectiva crítica y responsable, donde la persona docente se autodetermina, en actuaciones sociales desde el servicio que presta.

La docencia, por lo tanto, es una tarea compleja y dinámica, que supone diferentes dimensiones y competencias necesarias para su formación, entendida como formación permanente.

3.2.2. Acerca de la profesionalización docente

Desde los aspectos prescriptivos de la política educativa actual –leyes. acuerdos, etc- podemos encontrar una perspectiva común en lo que hace a la consideración de la docencia como profesión.

En primer lugar, la Ley federal expresa concretamente en el artículo 18º:

*"La etapa **profesional**(*) de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente...."*

En segundo término, El Consejo Federal de Cultura y Educación, en la Recomendación Nro 17/92 expone:

*" La formación docente constituye un proceso continuo de formación de **profesionales**(*) para un rol específico: el docente.... (...).*
*...El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de **profesionales**(*) que con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles"*

Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de un perfil profesional adecuado a las demandas actuales que se presentan en un marco socio-económico-cultural complejo y dinámico. Esto supone replantear

(*) El resaltado es nuestro Esta cuestión se analiza desde el encuadre normativo.

aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos que posibiliten la constitución y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

Toda profesión comprende básicamente: conocimientos específicos, en desarrollo, respecto de un área o campo profesional; alto grado de autonomía de quienes la desempeñan en los diferentes ámbitos y el prestigio y reconocimiento social en función de la responsabilidad que supone.

En el caso de la docencia, por su evolución en nuestro país y Latinoamérica, debemos reconocer las dificultades presentes en lo que hace a la configuración profesional de este campo de trabajo. Podemos tomar en cuenta, por ejemplo, en lo que hace al *reconocimiento social*, la necesidad de una reivindicación del puesto docente, lo cual supone remuneraciones justas y condiciones laborales adecuadas, que la legislación vigente contempla en sus postulados (*) .

Respecto del nivel de *autonomía creciente*, existen cuestiones desde perspectivas "críticas" (**) que señalan al trabajo "autónomo" docente como un fenómeno que surge ante la necesidad de responder a la creciente demanda educativa que hace imposible a la administración política su eficiente manejo; lo cual, conduce a la descentralización entendida como "desentendimiento del Estado". Estas cuestiones, requieren de un debate a fondo y determinan una de las tensiones características de la educación sistemática: "autonomía versus heteronomía" que se aplica en todos los niveles de la relación.

En cuanto a la formación adecuada, -*conocimiento específico* que requiere toda profesión- la formación docente continua se encuentra en proceso de reconstrucción en nuestro país (siendo que dicha reconstrucción debe ser permanente) y podemos pensar que las intenciones de dicha reconstrucción, desde niveles macro y micro-educativos, se orientan hacia la puesta en marcha de un Sistema de Formación Docente que garantice niveles de competencia profesional adecuados a la necesidad de democratización del rol en su función social específica.

3.2.3. Acerca de las funciones del docente y las competencias requeridas para el desempeño del rol.

A) Aportes de la legislación

La Ley Federal de Educación, en los artículos 46 y 47, define al docente como profesional y trabajador, reconociendo sus derechos y deberes.

Sus derechos son básicamente: ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra, a la libertad de enseñanza en el marco de las normas pedagógicas y curriculares; ingresar y seguir la carrera docente por medio de concursos y el respeto por las incumbencias profesionales; percibir remuneración justa; desempeñar su tarea con resguardo de salud y en Condi-

(*) Por ejemplo en la Ley Federal de Educación y el Estatuto del Docente de la provincia del Chaco
(**)Ver por ejemplo Tenti, Emilio. "Una Carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en Rev. IICE N°7 1995 -

ciones ambientales aptas; acceder al reconocimiento de servicios y beneficios especiales por trabajo en zonas desfavorables; pertenecer al sistema previsional que permita la movilidad y reconozca aportes; participar en agremiaciones; capacitarse, actualizarse permanentemente.

Son deberes de los docentes: el respeto a las normas Institucionales; la colaboración solidaria en las tareas institucionales orientar su actuación en función del respeto a la libertad y dignidad del alumno/a como persona; su formación y actualización permanente y el sentido de responsabilidad en el ejercicio de la docencia y respeto por la tarea educativa.

En el documento de Serie A Nro 3, del año 93, el Consejo Federal de Educación, señala las funciones de la formación docente(*) y especifica que los contenidos –saberes y competencias- de la formación docente de grado deben asegurar:

> *" * la comprensión de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, de modo que garantice la efectiva participación en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios,*
> ** el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona humana,*
> ** el dominio de contenidos relevantes propios de los campos del saber, que configuran su especialidad profesional docente,*
> ** el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias en sujetos específicos en contextos determinados a través del dominio de contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes),*
> ** la incorporación de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol,*
> ** la asunción de actitudes de compromiso con el estilo de vida democrático, como corresponsable de la formación de ciudadano argentino en un contexto socio-histórico y cultural particular."*

A estas propuestas legales, podemos agregar las que provienen de la investigación educativa.

B) Aportes de la investigación educativa

La docencia como profesión, implica el desempeño de un rol, en el que se conjugan diferentes funciones y tareas, las que suponen dimensiones interrelacionadas.

El desempeño profesional se presenta como una tarea que se realiza en ámbitos diferenciados:
a) El aula.
b) La Institución.
c) El contexto social de incidencia.

(*) Estos aspectos se considerarán como expectativas generales de formación

En estos ámbitos, la interacción con los sujetos que coexisten y el ambiente en general, requieren del docente diferentes **competencias** y con ellas, diferentes conocimientos o componentes de la formación docente. Hemos tomado en cuenta los aportes de: Imbernón, F. (1994) y Marcelo García, C. (1995) en cuyas obras se presenta una clasificación de dichos componentes.

Ambos autores realizan una clasificación que podemos relacionar en un cuadro, dado que mencionan componentes y conocimientos similares -por ejemplo el psicopedagógico, el contextual y el del contenido o científico-; quedando un aspecto diferenciable en ambos: Imbernón, considera en su selección el componente de la práctica y Marcelo García, el conocimiento de la enseñanza de la disciplina – los que se muestran en la última fila del cuadro pero no guardan una relación directa-.

Francisco Imbernón (1994)	**Carlos Marcelo García (1996)**
Componente **científico**: con el que el profesor se debe preparar para ser un agente educativo con conocimiento de la disciplina, área o campos del conocimiento que ha de transmitir. Debemos considerar los procedimientos de expresión de esos contenidos y por el otro, los contenidos propiamente dichos. Dentro de este componente, será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación, para la actualización disciplinar permanente.	Conocimiento del **contenido**: que implica el conocimiento de los saberes disciplinares, interdisciplinares, transversales, que ha de enseñar. El saber acerca de la estructura de las áreas y disciplinas, su construcción epistemológica y sus relaciones. Se puede señalar por un lado, el conocimiento "sustantivo" –cuerpo de conocimiento de una materia- y por el otro, el conocimiento "sintáctico" –paradigmas de investigación en cada disciplina, tendencias, perspectivas y validez.
Componente **psicopedagógico**: que supone el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos de las ciencias de la educación para el ejercicio docente. Se puede distinguir: una formación general en cuanto al contenido social de la educación y una formación específica en lo que hace a la metodología de intervención –todos sus aspectos-. El profesor debe: ser capaz de actuar con el grupo de la clase: *diagnosticando* a partir de una *observación* detallada, para aprovechar los medios del entorno y reconocer a sus alumnos integralmente; saber *comunicarse* con los demás, saber *utilizar su cuerpo*, su voz, su entonación.	Conocimiento **Psicopedagógico**: es el que refiere a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, principios, gestión de la clase, etc. Incluye el conocimiento sobre: técnicas didácticas, estructura de la clase, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, currículum, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales, etc. Se ha catalogado como conocimiento "profesional". Este conocimiento lo podemos relacionar además con el componente de la práctica docente que desarrolla Imbernón.
Componente **cultural**: siendo el docente un poseedor de cultura general y específica del medio donde ejercerá. Es necesario que el docente conozca el medio en el que se desarrollan sus alumnos y su complejidad asi como la	Conocimiento del **Contexto**: supone la capacidad de adaptación de la enseñanza al contexto y los sujetos. Es lo que se denomina: dimensión ecológica del conocimiento. Implica que los docentes se sensibilicen para conocer las

institución y sus aspectos relacionales. Potenciar el interés por la cultura en sus manifestaciones, por el conocimiento de la cultura de los sujetos que ha de formar, desde una perspectiva: abierta, flexible, democrática y crítica.	características socio-económicas y culturales donde despliegan su actividad. Supone el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva hacia la diversidad cultural.
(*) Componente **práctica docente**: que implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión. Implica: - Analizar las estrategias educativas en la realidad escolar para sus diferentes momentos o fases. - Participar en las actividades profesionales. - Adquirir experiencia didáctica. - Valorar críticamente experiencias realizadas. - Validar las propuestas curriculares desarrolladas. - Experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente.	(*) Conocimiento **Didáctico del Contenido**, aparece como elemento central que alude al cómo se enseña el contenido, a partir de su manejo exahustivo, apuntando al aprendizaje.

3.2.4. Consideraciones para la construcción del perfil docente.

Los diferentes aportes sobre la formación de docentes, las investigaciones que analizan el proceso de construcción del rol docente a lo largo de la historia, los aportes de innovación en la formación continua, etc, nos llevan a destacar la presencia, en la formación, de diferentes "modelos" o "enfoques", tal como se ha señalado en el Encuadre Pedagógico.

Desde el modelo propuesto, ser profesional docente supone ejercer un rol reflexivo y crítico, que se basa en concepciones acerca del conocimiento, el hombre, la sociedad y la educación.

Si concebimos al docente como un "investigador de su propia práctica", debemos destacar:

- la idea de conocimiento como algo complejo, que se construye y reconstruye en cada sujeto y en cada contexto;
- la consideración de la sociedad, como algo conflictivo que debe ser analizado en la acción social y para dicha acción;
- la concepción del hombre como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente –ser libre, democrático, creador, social- y;

(*) Estos dos componentes no tienen relación directa.

- la educación, como proceso que supone transmisión crítica de la cultura, en permanente revisión, orientada por valores comunes a una cultura –que se analizan y acuerdan constantemente-.

Un docente debe facilitar el acceso de los ciudadanos a la cultura, por medio de la interpretación educativa de la misma. Esto supone un rol "político" de la docencia: puesto que afirma su verdadera profesionalidad en cuanto a su capacidad de tomar decisiones, en función de la lectura del contexto –interpretación educativa-.

Algunos principios que podemos señalar, con el aporte de J. Félix Angulo Rasco (1996), para la construcción de este rol, se pueden clasificar en: intelectuales y sociales. Mientras que los primeros tienen que ver con el conocimiento y las capacidades en la formación docente para el desarrollo de su juicio autónomo, los segundos indican los valores sociales que dan el sentido político a dicha formación.

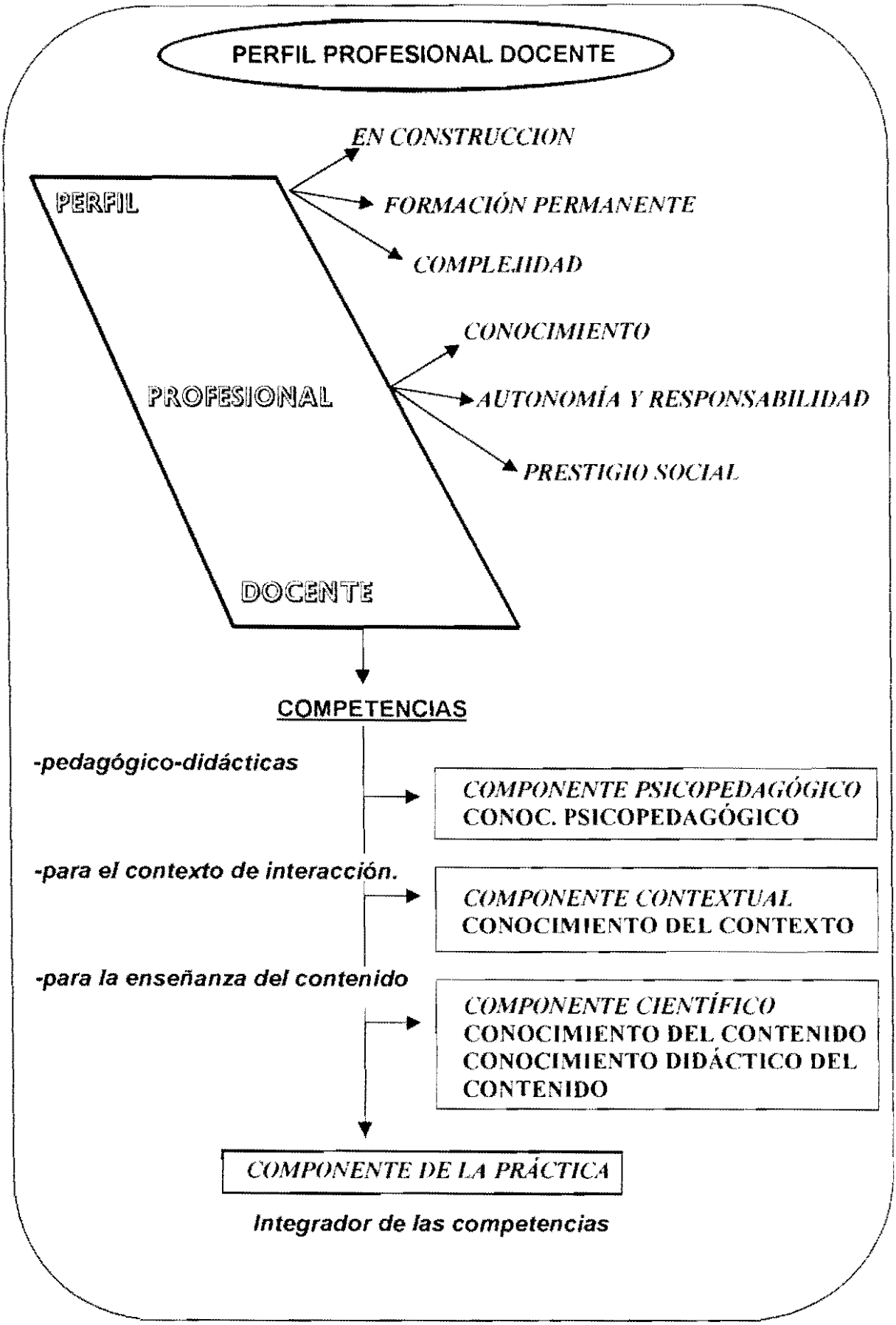
Los principios *intelectuales* aluden al conocimiento, a los contenidos relevantes, su construcción y uso y a la aplicación en la enseñanza, esto supone:

- Interpretar creativamente la cultura cívica y la enseñanza:
  a) desarrollando la comprensión compleja de los fenómenos naturales, sociales y educativos, evitando visiones simplistas de las mimas;
  b) desarrollando la opinión informada, el contraste, el diálogo y el trabajo cooperativo y colegiado;
  c) desarrollando la autonomía, la independencia intelectual, el autoaprendizaje y la reflexión;
  d) desarrollando el sentido crítico sobre y con el conocimiento y sus repercusiones.

Los principios *sociales* hacen referencia a los criterios a través de los cuales los seres humanos planteamos y organizamos nuestra relación y convivencia, estos suponen:

- Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:
  a) promoviendo actitudes de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollando su compromiso con los menos favorecidos, social y económicamente;
  b) generando cualidades dinámicas como: la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
  c) facilitando la tolerancia, la aceptación de las diferencias de todo tipo.

Esquema sintetizador: Perfil Profesional Docente



4. INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

4.1. PERFILES Y FUNCIONES DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.

a) Instituciones que asumen las funciones de actualización y perfeccionamiento docente y promoción, desarrollo e investigación educativa.

b) Instituciones que asumen las tres funciones de la Formación Docente Continua articuladas entre sí:

* formación docente inicial

* capacitación, perfeccionamiento y actualización.

* promoción, desarrollo e investigación.

Las primeras responden a la **necesidad de crear ámbitos** de capacitación, actualización y perfeccionamiento para atender las necesidades de los docentes en servicio, para el ejercicio de nuevos roles, para promover el desarrollo de actividades de innovación o renovación pedagógica y difundir experiencias con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación docente, acentuando y continuando los procesos de transformación educativa.

Las segundas se refieren a instituciones que por su tamaño, matrícula de alumnos, carreras que dictan, planta docente y ubicación estratégica tienen capacidad operativa para atender las tres funciones en forma **articulada.**

DEFINICIÓN DE FUNCIONES

La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior reconoce a los institutos de formación docente tres funciones fundamentales que se articulan entre sí : ***formación docente inicial, capacitación, investigación.***

Formación Docente Inicial: proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias profesionales. Esto implica:

1.- construcción de aprendizajes determinados en contextos específicos.

2.- favorecer la participación en acciones pedagógicas institucionales (organizativas, comunitarias y administrativas)

Capacitación, perfeccionamiento y actualización: conjunto de acciones dirigidas a docentes en general.

1.- Capacitación: permite la adecuación permanente al ejercicio profesional.

2.- Perfeccionamiento: permite la profundización de conocimientos y la construcción de herramientas para generar procesos de transformación.

3.- Actualización: permite completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos (disciplinar).

Promoción, desarrollo e investigación: asociada a las anteriores, tiene el propósito de:

* introducir las herramientas de investigación en el análisis prácticas cotidianas.

* diseñar, implementar y evaluar estrategias superadoras.

* recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes e instituciones.

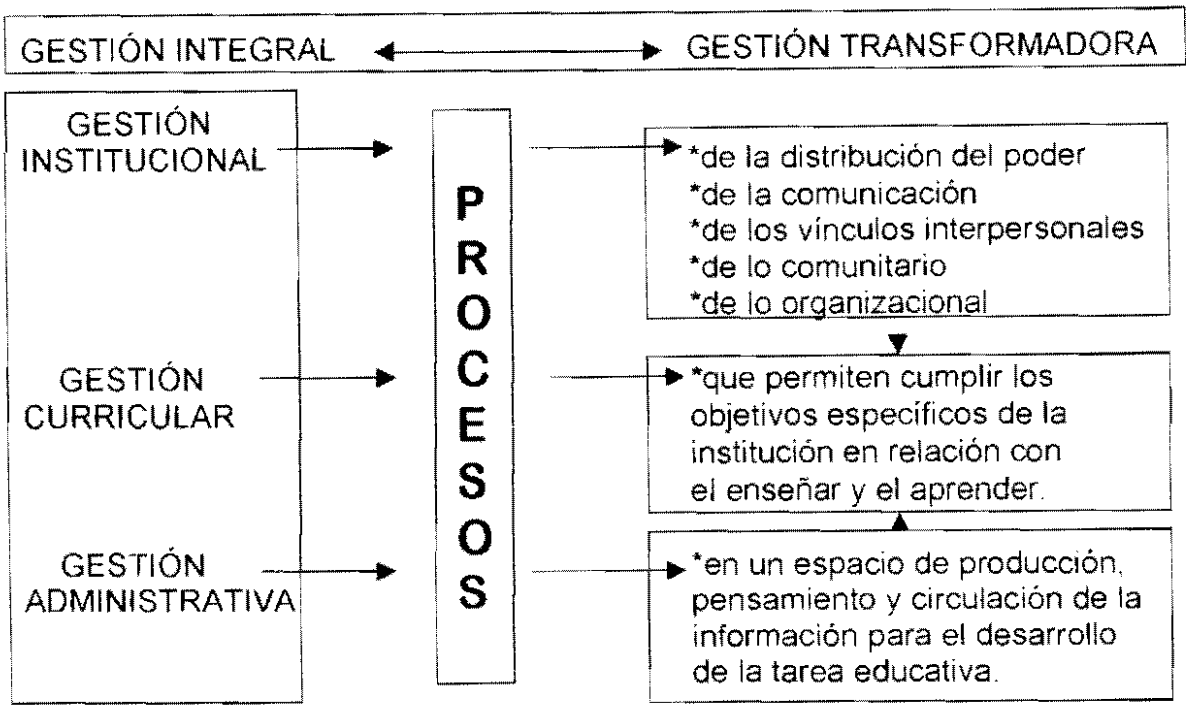
* contribuir a la producción de marcos conceptuales que fundamenten diferentes cursos de acción.

4.2. GESTIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Para el logro de la Transformación educativa es necesario desarrollar en las instituciones, *una nueva modalidad de gestión* .

Las múltiples perspectivas de lo institucional, lo curricular, lo administrativo; como componentes de la complejidad institucional, se unen en una mirada globalizadora en la *gestión integral* sin por ello desatender la particularidad de cada una de sus dimensiones.

La gestión integral constituye una *gestión transformadora* para promover los cambios en la construcción y reconstrucción de instancias superadoras del ***hacer institucional.***



El gráfico presentado pretende identificar la gestión como proceso, que se desarrolla en la organización entendida como estructura. En tal sentido, la gestión educativa es el conjunto de procesos, toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas.

Una nueva cultura organizativa consistirá en la instrumentación de *técnicas de gestión* que se caracterizen por promover los valores o los principios que cada comunidad educativa tenga como propios, darlos a conocer y fomentar su puesta en práctica y aplicación.

La gestión dinamizadora de las acciones que las institución emprende en dirección *a la imagen objetivo* o *las institución deseada* supone también un cambio organizacional.

Gestión y organización pensadas desde el paradigma del ***aprendizaje institucional*** significa "por un lado, reconocer y corregir el error como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos".(Aguerrondo Inés , 1992)

En tal sentido las instituciones entendidas como "organizaciones inteligentes" (Peter Senge, 1990) son las que están abiertas al aprendizaje, con capacidad de transformación permanente. Requieren de una gestión comprometida con la calidad educativa cuya eficacia depende de las decisiones que posibiliten el mejoramiento de la educación.

El planeamiento situacional considera el proceso institucional como sucesión de situaciones, establece como punto de partida la realidad actual de

la institución y permite avanzar hacia ***la imagen objetivo*** como ideal que imprime direccionalidad al cambio.

La priorización de los problemas, la posibilidad de resolverlos gradualmente y las condiciones de factibilidad de cada institución, en cuanto a ritmo , obstáculos y ventajas para concretar los cambios , son condiciones imprescindibles a tener en cuenta en la toma de decisiones para asegurar la eficacia de la gestión.

"Si gestionar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el ***hacer"*** (Aguerrondo, Inés, 1992) a través de acciones y proyectos impulsados por una *gestión transformadora* que generen procesos de **transformación de la realidad.**

Este estilo de gestión:

- **se concreta** según el pensamiento de Juan Carlos Tedesco "en un doble movimiento: hacia fuera, incentivando la apertura del mundo escolar al medio que lo rodea, el mundo del trabajo, el medio ambiente natural, los medios de comunicación de masas. hacia el interior de la unidad educativa, en los valores vinculados con la producción de resultados en el proceso enseñanza aprendizaje: creatividad, capacidad para resolver problemas, para seleccionar información, para participar en las decisiones y para trabajar en equipo";
- **se apoya** en una *pedagogía participativa* que opera en los ámbitos en los que se desarrolla la cotidianeidad ; en tanto la naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en estructuras formales;
- **se evidencia** en una progresiva *autonomía* del ejercicio de facultades de decisión que favorezcan ágil y eficazmente los objetivos institucionales y su adecuación a la singularidades contextuales;
- **se mediatiza** en el *trabajo en equipo* como *proceso colectivo* que potencia los esfuerzos como resultados de aportes de ideales, conocimientos personales, habilidades y motivaciones;
- **se valida** en la construcción de la institución deseada a partir de la acción compartida y confirma la idea de *retroalimentación contínua y constante del proceso de gestión*. La autoevaluación institucional aparece como proceso de indagación permanente de la gestión acerca de los significados construidos colectivamente, los grados de modificación de las relaciones interpersonales y los niveles de aproximación a la **imagen objetivo** ; en tanto la evaluación como proceso de reflexión resulte de parámetros consensuados entre los actores.

La organización de los equipos de trabajo :

A modo de ejemplo se pueden diferenciar los siguientes equipos a conformar en las instituciones respetando su perfil y la implementación de las nuevas funciones de la formación docente continua.

- Equipos de conducción (según los perfiles de conducción de la institución y su representación en el consejo directivo)

- Equipos intrainstitucionales:
    - por departamentos según funciones
    - de acuerdo con la gestión pedagógica institucional: por áreas, años, otros.
    - del área administrativa.

- Equipos interinstitucionales:
    - según la programación de proyectos integrados o articulados con universidades, centros de investigación, otras instituciones de la comunidad, organismos y equipos provinciales de conducción y supervisión de escuelas.

4.3. ACTORES INSTITUCIONALES

4.3.1.Formador de Formadores

Es importante acercar algunas reflexiones respecto de quienes enseñan en nuestras instituciones, por qué lo hacen, para qué, qué se pone en juego cuando se enseña, qué se necesita. En síntesis, se tratará de analizar aspectos que hacen a la enseñanza en sí como función básica que se encuentra asociada a sujetos que se convierten en "formadores de formadores".

En primer lugar, "enseñar" implica dar signo a alguna realidad, significar, comunicar (etimológicamente proviene de in-signare). Es un proceso de comunicación donde se intercambian conocimientos, información, vivencias, experiencias entre profesores y estudiantes. En él existe una intencionalidad de comunicar algo (un contenido cultural) para que el otro lo aprenda. Es necesario pensar desde dónde "significa" el formador de formadores, ya que la función específica del docente que forma se convierte, al mismo tiempo, en objeto de conocimiento necesario para poder llevarla a cabo.

En segundo lugar, los sujetos que enseñan han pasado por procesos de formación que reconstruyen en un nuevo proceso de formación, aunque ya desde un rol diferente. Este proceso "en cadena" puede tener diversos "anudamientos", cortes, magnitudes, que constituyen los ejes centrales de las matrices de aprendizaje de los que enseñan y constituirán aspectos de las matrices de aprendizaje de los que aprenden. Alrededor de estas matrices transitan los procesos de la formación.

En tercer lugar, las distintas investigaciones sobre la enseñanza permiten describir tres enfoques generales que no son excluyentes, se complementan, coexisten, aunque las tendencias marcadas hacia uno u otro determinarán niveles de logros diferentes:

- enfoque técnico,
- enfoque práctico,
- enfoque ético-social.

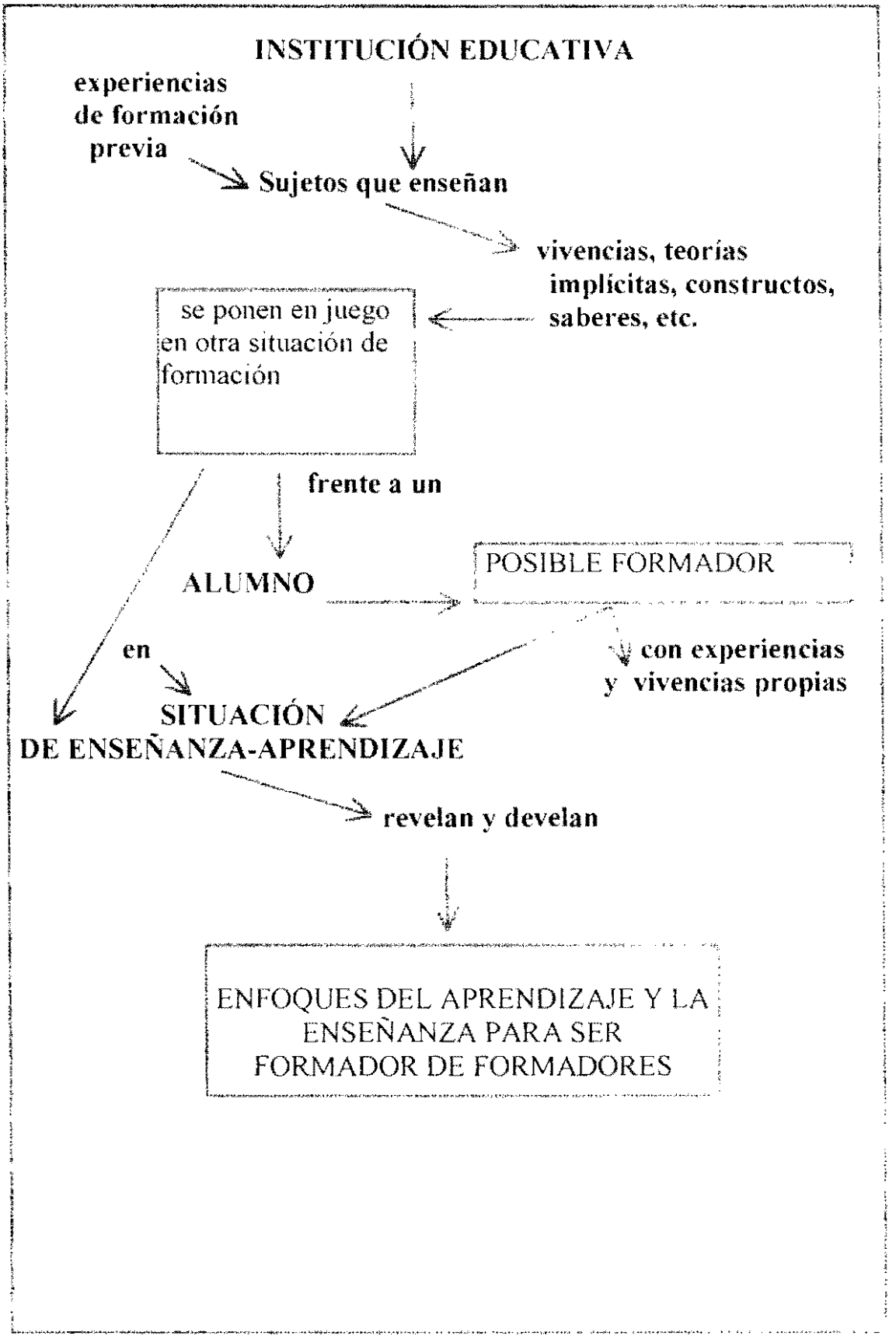
En el enfoque técnico, se sostienen relaciones causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje, independientes del contenido por enseñar, de la edad o de las características socio-económicas de los alumnos. **El profesor es considerado como un "técnico" que domina un repertorio determinado de competencias instruccionales.**

En el enfoque práctico, la enseñanza es caracterizada como una actividad signada por incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad, impredecibilidad, urgencia e inmediatez. La práctica de la enseñanza supone atender a los procesos mediacionales que tanto los profesores (como individuos) y las instituciones educativas (como contexto), introducen en la adaptación e interpretación del currículo. **El profesor es un mediador en el proceso de desarrollo curricular; necesita tener conocimientos sobre la técnica, el contenido, la situación, el contexto, los estudiantes y sobre sí mismo.**

En el enfoque ético-social, en forma paralela con el enfoque anterior, se piensa que la enseñanza, además de ser una actividad práctica, tiene connotaciones éticas y morales que hay que develar si se pretende comprender su funcionamiento en profundidad. El acto de enseñar es moral porque se presupone que algo de valor va a ser enseñado y porque la relación profesor-alumno es inherentemente asimétrica. **El profesor se considera como un agente de cambio social, debiendo dar cuenta de sus conductas tanto desde una perspectiva técnica como ética. Debe ser capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias institucionales y socio-políticas.**

En síntesis, los distintos enfoques encierran ciertas lógicas e intencionalidades implícitas y explícitas que requieren revisión y análisis permanente. En el siguiente esquema se intentan integrar los distintos conceptos y enfoques desarrollados.

CONTEXTO SOCIO-CULTURAL



4.3.2.Futuros Formadores

Los destinatarios de los I.F.D.C.C. son sujetos que aprenden para enseñar a aprender ciertos contenidos culturales. En este caso, el aprendizaje tiene una intencionalidad explícita: *aprender para enseñar*, que no excluye el *aprender a aprender*.

En primer lugar, es necesario aclarar que nos referimos a una etapa del desarrollo de los sujetos que los caracteriza como jóvenes-adultos abarcando una franja etaria amplia (entre 18 a 30 años) donde se juegan resoluciones vocacionales, se reeditan procesos identificatorios y, fundamentalmente, se atraviesan momentos de "búsqueda" con entrecruzamientos de aspectos afectivos, intelectuales, sociales y morales.

En segundo lugar, y en relación con el desarrollo cognitivo adulto, que combina aspectos emocionales y sociales podemos mencionar tres etapas:

- una primera etapa se caracteriza por un nivel conceptual "concreto", ligado a la acción, con una necesidad de control de las situaciones, con inseguridad y con sumisión a la opinión de los que se consideran como superiores (los profesores). Aparece un elevado conformismo y deseo de agradar a los iguales, una clara tendencia a identificarse con los valores y creencias de la mayoría, asumiendo ciertos convencionalismos sociales sin mucha crítica;
- una segunda etapa se determina por las mayores posibilidades de operar mediante procesos de abstracción, diferenciando hechos, opiniones y teorías. Se fortalecen las actitudes autónomas y se avanza en la comprensión más consciente y relativa de las leyes y valores sociales;
- una tercera etapa se distingue por el avance en los desarrollos conceptuales, en los procesos de abstracción, simbolización y resolución de problemas. En el orden de lo social, se intensifican las relaciones interpersonales que permiten el intercambio y la cooperación.

Esta caracterización global no implica una secuencia lineal. Nos muestra aspectos cognitivos, emocionales y sociales que se ponen en juego al ingresar a una carrera. Los conceptos de lo "concreto" y lo "abstracto" forman parte del pensamiento del joven-adulto combinándose en función de experiencias y ámbitos durante la formación. La madurez de los futuros formadores evoluciona desde una preocupación por la supervivencia y la imitación de los "superiores", hasta una mayor comprensión de sí mismo y de los demás, así como a través del desarrollo de un estilo personal. (García Marcelo, 1994).

En tercer lugar, y en relación con el aprendizaje de los futuros formadores, digamos que el aprendizaje autónomo es uno de los conceptos básicos de la educación de los jóvenes-adultos. Esto implica la necesidad de desarrollar la capacidad de una inteligencia crítica, un pensamiento independiente y un análisis reflexivo. Según Tough, (citado por Marcelo García, 1994) se aprende de manera autónoma cuando se poseen:

- los conocimientos y la capacidad de aplicar el proceso básico de planificación, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje;
- la capacidad de identificar objetivos de aprendizaje de uno mismo.;

- la capacidad de seleccionar una estrategia de planificación,
- la capacidad de detectar y afrontar los obstáculos personales y situacionales del aprendizaje;
- la capacidad de adquirir conocimientos o técnicas mediante los recursos utilizados;
- la capacidad de renovar la motivación.

Los principios mencionados pueden orientar las prácticas pedagógicas y el análisis de las estrategias de intervención docente reales para el logro de aprendizajes autónomos.

4.4. Proyecto Institucional

¿Qué es el PEI?

El PEI se constituye en el principal producto institucional por cuanto permite la *vinculación teórica* entre la unidad que *existe* y la que debemos *construir*, es un *puente de posibilidad entre la institución real y la deseable;* permite a los diversos actores ***visualizar*** el momento en que se encuentra la institución y la eventual necesidad de ajuste de las acciones para el logro de los objetivos y metas consensuados, conforme las Condiciones Básicas Institucionales. (Gráfico Nº 1)

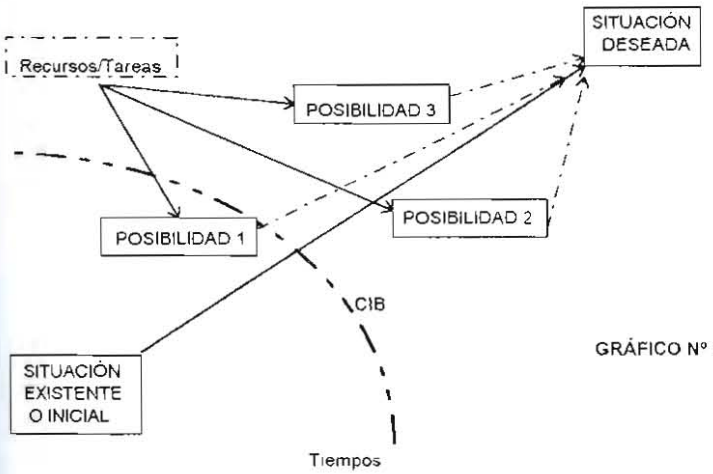


GRÁFICO Nº 1

En el *horizonte* institucional, el PEI puede adoptar diversas formulaciones, ellas dependerán del grado de compromiso de los recursos y los tiempos demandados para la efectiva realización de cada *posibilidad*.

Según POZNER (1997; pág. 5) el PEI : ***"...es un espacio de interacción social que facilita y posibilita la creación de redes de intencionalidades compartidas "alrededor de una problemática particular para llegar a su resolución o mejoramiento""***

Participación y Compromiso

Estas redes, tiempos y espacios institucionales deben involucrar y comprometer a los diversos actores, en función de la concepción democrática y participativa que la Ley Federal de Educación asigna a las unidades educativas.

Así, resulta de particular importancia recuperar el carácter democrático en las distintas fases de la planificación. A saber:

PARTICIPACIÓN ACTUAL	FASES de la PLANIFICACIÓN	*PARTICIPACIÓN DESEADA*
Escasa o nula. **Restringida** a los responsables, que definen prioridades según sus necesidades y preconceptos	**ELABORACIÓN**	**Total**. La unidad escolar es patrimonio comunitario, por ende, todos tienen algo que decir y proponer.
Mediana. En general, los responsables objetan y aducen falta de compromiso de los actores con el plan definido por ellos.	**EJECUCIÓN:**	**Total**. Si se "abre" la recepción de propuestas y se apela al compromiso de lo resuelto democráticamente, cada actor estará obligado con lo que él contribuyó a decidir
Restringida. Son los directivos los que evalúan las acciones realizadas y a los actores involucrados.	**EVALUACIÓN:**	**Total.** La comunidad debe evaluar el grado de avance de las acciones, así como el grado de compromiso y responsabilidad evidenciada por los actores.

En este *escenario* institucional, la producción del PEI deberá reflejar ineludiblemente la condición democrática de los procesos, por tanto :

EL PEI *NO ES*	EL PEI *DEBE* SER
• formulación solitaria o iluminada de un grupo reducido de personas de la unidad educativa;	• producto del acuerdo, la participación y aporte de todos los actores institucionales;
• copia fiel de otras realidades institucionales o socio-culturales;	• sus consideraciones deben emerger de la realidad vital que contextualiza la acción institucional;
• reedición anual de los mismos enunciados.	• flexible y abierto, susceptible de asimilar nuevas demandas, requerimientos y propuestas.

La participación de todos los actores permitirá no sólo el conocimiento y el aporte enriquecedor de la producción institucional, sino que también trasuntará el necesario compromiso personal y profesional para el cumplimiento de las acciones y tareas involucradas en el PEI.

El desarrollo de modelos participativos en la institución educativa constituye el principal desafío de cara al futuro; mucho más, si se tiene en cuenta la cultura y el modelo *no participativo* que imperó en nuestros establecimientos durante largo tiempo.

Uno de los efectos derivados de los modelos vigentes es la ausencia de compromiso fundada en la falta de identificación con los enunciados institucionales. "*Si **yo** no los propuse o no participé en su selección y aprobación, no debo **responder** -ser **responsable**- por ellos..*", pareciera ser la justificación a tal cuestión. Por tanto, la generación o el conocimiento de la propuesta y el consenso sobre las acciones programas posibilitarán la identificación y compromiso de los actores con la misma, respecto de la cual podrán *responder, actuar, juzgar y valorar.*

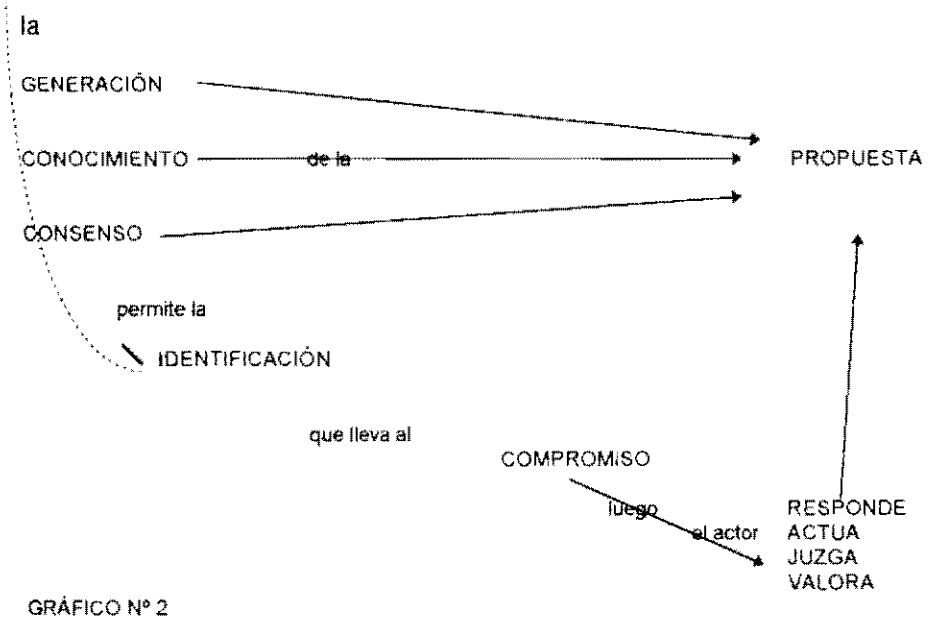


GRÁFICO Nº 2

La consideración de los aportes individuales para el mejoramiento del proyecto en sus diferentes fases debe ser una constante, cualquiera sea su generador.

Dar *vuelta* el modelo, escuchar las sugerencias, admitir la reformulación, buscar el consenso enriquecedor en el disenso respetuoso, recuperar la experiencia y el conocimiento de otros, reconocer las debilidades y potenciar las fortalezas, serían algunas conductas y actitudes que deberían asumir los integrantes de la comunidad educativa, empezando por la conducción.

LA ELABORACIÓN DEL PEI

El siguiente cuadro ilustra sobre la elaboración del PEI, según sus tres capítulos y su desarrollo en los próximos años:

	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06
DIAGNÓSTICO	DI	DI									
CAPÍTULO I		I	I				I				
CAPÍTULO II			II	II	II	II	II				
CAPÍTULO III			III	III	III	III	III	III	III	III	III

La indicación de más de un capítulo en ciertos años implica que la elaboración, producción o acción correspondiente a los mismos puede o debe superponerse.

ELABORACIÓN DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL
(Acción ya verificada en los IFDC)

SE INICIA LA ELABORACIÓN DEL PEI
CAPÍTULO I - FUNDAMENTACIÓN DEL PEI
TIEMPO: 1997/98

Comprende la elaboración consensuada de:

1. <u>FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO</u>:

Producción que contendrá los siguientes ítemes:

1. 1. Información Institucional Básica:

Datos de la institución: identificación, tipos de ofertas, segmentos de impacto, recursos disponibles, titulación del plantel directivo y docente, estructura presupuestaria y otros.

FUENTES: Badin 1; Badin 2; Badin 96; Diagnóstico Institucional y Software del Sistema de Acreditación.

1. 2. Explicitación de la Imagen Objetivo

Se trata de: "*El momento de la visión que apunta a la definición y explicitación de la escuela que queremos, la visión institucional que cobra sentido si es construida y compartida por el conjunto de los actores de la institución. Permite visualizar la distancia a recorrer desde la realidad presente hacia esa imagen deseada*" (***MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN***; *Condiciones Básicas Institucionales, 1996, pág. 34-35*).

Para su diseño se deberán tener en cuenta los siguientes componentes:
-los fines de la educación;
-los objetivos del nivel terciario;

-los objetivos de cada nivel que corresponden a la oferta institucional;
-los acuerdos federales respecto del sistema formador;
-propósitos institucionales que especifican y determinan los límites y alcances de su acción de acuerdo con el contexto y su identidad particular;
-principios curriculares que emerjan de la oferta institucional;
-formas orgánicas de realización, que tienen que ver con los modos, espacios y tiempos institucionales puestos en acción para concretar el proyecto curricular.

1. 3. Declaración de Propósitos Institucionales.

Por *propósitos institucionales* entenderemos las grandes enunciaciones que la comunidad educativa debe formular a partir del análisis y la discusión franca de los diversos componentes del marco directriz.

- Al respecto dice ***Lafourcade, Pedro*** (1991; 36) *"¿Cuáles aspectos se tendrían en cuenta en la formulación de tales propósitos? Básicamente los que mantengan relación directa con los términos de la propuesta educativa del sistema (**la misión**), en cuanto a la formación de los alumnos (**aspectos curriculares**); la democratización de las posibilidades y de las oportunidades que se* ofrezcan ***(equidad para el acceso, permanencia y egreso del alumno**); el carácter de la incidencia del centro en el medio (**investigación, extensión y servicios**); su articulación con las demás instancias (**pertinencia**) y los condicionantes del éxito de la gestión (**factibilidad de proyecto**). (Los agregados en negrita y entre paréntesis son nuestros).*

1. 4. Carta Compromiso Institucional.

"El PEI es sobre todo un contrato que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa . Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de datos, necesidades y expectativas". ***(Antúnez, S. y Otros**. 1996;20/21)* Este contrato consensuado debe ser explicitado y rubricado por todos los actores de la Institución en la CCI.

Deberá contener además de lo indicado en **1.2.** y en **1.3**., los diversos acuerdos gestados y formalizados entre los distintos miembros de la unidad. Por ejemplo, la selección de la oferta emergente en las diversas funciones institucionales: Formación Inicial, Capacitación y Promoción, Investigación y Desarrollo. También los aspectos o enfoques organizacionales que se formulen al interior de la unidad deben ser considerados materia de acuerdos a consignar en la CCI.

2. <u>ENUNCIACIÓN DE OBJETIVOS</u>

A Corto plazo (1998/99) y mediano plazo (2000/03)

Deberán enunciarse objetivos a corto y mediano plazo en relación con la respuesta institucional a las demandas detectadas en el diagnóstico y las

necesidades de ajuste del mismo evidenciadas en el análisis oportunamente devuelto.

Esta enunciación estará referida a la definición institucional en los procesos de *Formación Inicial, Capacitación e Investigación y Desarrollo* que brindará la unidad académica, así como también al inicio de las acciones de transición.

DEFINICIÓN DE LAS OFERTAS INSTITUCIONALES

Formación Inicial:

A. Carreras que ofrecerán:

A. a. definir las carreras de FD por ofrecer durante el proceso de transición y enunciar las que se ofrecerán a partir del año 2002;

A. b. definir los títulos por otorgar, los marcos pedagógico-didácticos de cada carrera, los principios organizativos;

A. c. presentar el plan de estudio de las carreras consignando: lineamientos curriculares, régimen de correlatividades y régimen de evaluación, acreditación y certificación;

B. Perfil académico de los profesores que intervendrán en la carrera:

B. a. definir los perfiles requeridos tanto por los lineamientos curriculares como por las competencias determinadas;

B. b. título requerido, antecedentes profesionales, actualización y profundización académicas específicas, participación en procesos de innovación y/o producción pedagógica, acreditación de la actualización ya sea a través del Circuito "E" de la RFFDC u otros.

C. Articulación inter-institucional

C. a. enunciación de las acciones de articulación con otras instituciones en función de la propuesta curricular;

C. b. descripción de convenios/acuerdos con instituciones académicas, del sistema educativo y comunitarias para acciones comunes requeridas por la propuesta curricular.

Capacitación:

A. Acciones que se ofrecerán:

A. a. enumeración de los proyectos de capacitación por desarrollar entre 1999 y el 2002 teniendo en cuenta:

-demandas emergentes de la progresiva implementación de la LFE;

-problemáticas específicas detectadas en el área de influencia del IFD y en el interior del mismo, así como las derivadas de la reconversión de los egresados de las propias instituciones;

A. b. reseña breve de la fundamentación de la oferta de capacitación;

A. c. definición de marcos pedagógico-didácticos que encuadran la oferta de capacitación y las formas organizativas del mismo

A. d. identificación de los destinatarios de la capacitación, según las siguientes categorías:

- docentes en servicio
- graduados no docentes

- nuevos roles requeridos
- otras.

B. Perfil académico de los profesores que intervendrán en la capacitación
B. a. definir los perfiles requeridos para los proyectos de capacitación explicitados.
B. b. título requerido, antecedentes profesionales, actualización y profundización académicas específicas, participación en procesos de innovación y/o producción pedagógica, acreditación de la actualización ya sea a través del Circuito "E" de la RFFDC u otros dispositivos específicos de didáctica de la capacitación.

C. Articulación inter-institucional
C. a. enunciación de las acciones de articulación con otras instituciones en función de los proyectos de capacitación.
C. b. descripción de convenios/acuerdos con instituciones académicas, del sistema educativo y comunitarias para acciones comunes requeridas por los proyectos de capacitación.

2.1.3. Promoción, Investigación y Desarrollo:
A. Programas de investigación educativa y/o investigación-acción por desarrollar entre 1999 y 2002 articulados con la propuesta de formación y capacitación:
A.a. explicitación de la temática y la orientación metodológica de los proyectos de Promoción, Investigación y Desarrollo en función de:

-identificar, jerarquizar e investigar los problemas que plantea la práctica docente para adecuarse a la propuesta formativa;

-producir conocimientos acerca de las condiciones del sistema, sus avances y necesidades;

-diseñar estrategias de enseñanza tendientes a una educación de calidad.

B. Perfil académico de los profesores que intervendrán en la investigación:
B. a. definir los perfiles requeridos para los proyectos de Promoción, Investigación y Desarrollo explicitados;
B. b. título requerido, antecedentes profesionales, actualización y profundización académicas específicas, participación en procesos de innovación y/o producción pedagógica, acreditación de la actualización ya sea a través del Circuito "E" de la RFFDC u otros dispositivos específicos de capacitación en investigación.

C. Articulación inter-institucional:
C. a. enunciación de las acciones de articulación con instituciones de educación superior y/o centros de producción académica (por ejemplo: fundaciones) para el desarrollo de los proyectos de investigación;
C. b. descripción de convenios/acuerdos con instituciones académicas, del sistema educativo y comunitarias para acciones de intercambio tales como:

-orientación metodológica;
-cooperación para el desarrollo de los proyectos;
-intercambio de resultados.

OBJETIVOS REFERIDOS AL INICIO DE LAS ACCIONES DE TRANSICIÓN

A corto plazo (dos años)

Enunciación de los objetivos vinculados con las acciones del proceso de transición del IFDC, es decir las adecuaciones y transformaciones organizacionales, curriculares, funcionales y de capacitación del personal docente y administrativo que fuera menester efectuar para cumplir satisfactoriamente lo proyectado en las tres áreas de acción institucional: Formación Inicial, Capacitación y Promoción, Investigación y Desarrollo.

A mediano plazo (cuatro a seis años)

En función del fortalecimiento de las acciones exitosas y adecuación de aquellas que se evidencien como debilidades, también la inclusión de nuevas acciones, según las demandas de la propia institución y de la comunidad circundante.

3.- RECURSOS DISPONIBLES

3.1. Materiales

3.1.1. Infraestructura

Existencia de espacios físicos suficientes y adecuados para el desarrollo de tareas que demanda el PEI.

3.1.2. Mobiliario

Existencia de mobiliario suficiente y adecuado para el desarrollo de tareas que demanda el PEI.

3.1.3. Equipamiento

Existencia de equipo suficiente y adecuado para el desarrollo de tareas y acciones que demanda el PEI.

3.1.3.1. Informático

Existencia de programas (software) suficientes y adecuados para el desarrollo de tareas y acciones que demanda el PEI: Badin 1; 2; '97; Microsoft Project; Word o similar y Excel o similar. Equipamiento (hardware) suficiente.

3.1.3.2. Bibliográfico

Existencia de material bibliográfico suficiente y actualizado y/o enlaces informáticos que suplan total o parcialmente esta necesidad.

3.1.4. Otros

Consideración de cualquier otro equipamiento disponible para el desarrollo de la malla curricular que oferta el IFDC.

3.2. Humanos

3.2.1. En relación con la titulación:

Existencia de suficiente personal titulado para atender las demandas propias de la oferta institucional en las áreas de Formación Inicial,

Capacitación, y Promoción, Investigación y Desarrollo. En aquellas áreas en que no existan títulos docentes o habilitantes se considerará la trayectoria relevante para el desarrollo de las tareas encomendadas. Eventualmente deberán preverse las acciones de reconversión correspondientes y/o contratación de profesionales idóneos para las tareas.

3.2.2. En relación con la capacitación y especialización:

Existencia de capacitación pos-título sistemática y/o trayectoria relevante en el área de su desempeño.

4. NECESIDADES PRESUPUESTARIAS

Elaboración de la plantilla de necesidades de financiamiento para la realización de las diversas acciones contenidas en el PEI.

5. ACCIONES Y TAREAS

Enunciación lógica, consistente y coherente de acciones y tareas de los proyectos o planes específicos vinculados con la efectivización del PEI . Indicación de responsables de las mismas.

6. EVALUACIÓN

Acciones de seguimiento, monitoreo y reajustes del PEI previstos. Enunciación de los procedimientos y técnicas a emplear. Recuérdese que el Documento A-14 indica una Evaluación a realizar al 31/12 de cada año comprendido en la Primera Acreditación (99/02)

CAPITULO II -ACCIONES PARA LA TRANSICIÓN
TIEMPO: 1998-2002

1. ACCIONES PARA LA TRANSICIÓN

En este ítem se deberán explicitar:

1.1. Lineamientos Curriculares (Ver P.C.I.)

1.2. Lineamientos Organizacionales

1.2.1. Sobre el modelo organizacional

-Deberá existir correspondencia entre el modelo organizacional postulado y las ofertas de la institución en materia de carreras de formación inicial, acciones de capacitación y programas de promoción, investigación y desarrollo;

-Posibles formas de organización:

áreas,
departamentos,
programas y proyectos,
otras. (Fundamentar)

-Definir la forma de gobierno institucional. Los órganos de representación se adecuarán a la organización curricular institucional elegida.

-Elaborar el estatuto de la institución, en el cual deben constar las atribuciones del equipo directivo, de los órganos de gobierno, sistema de representación de los claustros y sus derechos y obligaciones, formas de designación de la Comisión Evaluadora Interna (referida a los procesos de Autoevaluación Institucional), marco normativo para realizar convenios interinstitucionales y formas de representación en tales instancias.

1.2.2. Sobre la Planta Orgánico Funcional (POF) del IFDC

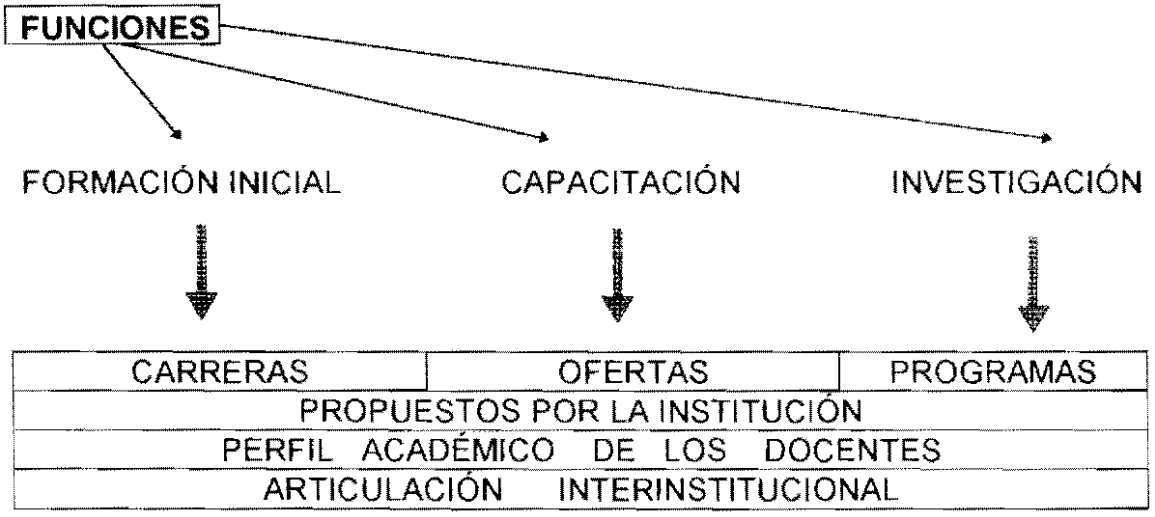
Se constituirá en función de las demandas propias de las ofertas de la institución y el modelo organizacional escogido.

Debe precisarse según la dimensión, la complejidad y el tipo de IFDC, las funciones que asume, teniendo en cuenta el porcentaje de horas mensuales para Formación Inicial, Capacitación y Promoción, Investigación y Desarrollo.

1.3. Lineamientos para la Concreción de los Procesos de Capacitación, Promoción, Investigación y Desarrollo

Las funciones de Capacitación y Promoción, Investigación y Desarrollo Educativo a cumplir por los IFDC deben tener como centro ***la práctica profesional***, retroalimentar el proceso de formación y posibilitar acciones de articulación interinstitucional.

Las ofertas y programas correspondientes a estas funciones deberán ser generadas por la institución teniendo en cuenta el perfil académico de los docentes responsables y las posibles acciones de articulación interinstitucional.



Estas funciones se encuentran explicitados en el Punto 2 del Capítulo I.

1.4. Planes Específicos

1.4.1. Acciones concretas y puntuales para mejorar aquellos aspectos detectados como deficitarios en los ítemes anteriores.

"*Son concreciones del PEI, del cual se derivan, que se desarrollan en un plazo de tiempo específico. Se expresan mediante un objetivo que conseguir, enumerando el conjunto de etapas que han de cubrirse*". (***Antúnez, S. y Otros***. 1996;32)

Un esquema sencillo pero completo para planificar dichos procesos podría ser:

OBJETIVO:					
ACCIONES/ ETAPAS	RECURSOS DISPONIBLES			CRONOGRAMA	RESPONSABLES
	PERSONALES	MATERIALES	FUNCIONALES		

PUESTA EN MARCHA DEL PEI
TIEMPO: 1999

La puesta en marcha del PEI se efectuará a partir del Ciclo Lectivo 1999 con la instauración de las carreras de Formación Inicial y con la iniciación de las acciones de Capacitación y de Investigación.

REVISION Y AJUSTES DEL PEI
TIEMPO: 1999/2002

La revisión y los ajustes del PEI se efectuarán conforme las producciones del proceso de Autoevaluación Institucional y las observaciones efectuadas por la Comisión de Acreditación y Evaluación (CAE) en primera instancia y por el Equipo Técnico Permanente (ETP).

CAPITULO III - AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL (Ver Anexo)
TIEMPO: 1998 en adelante

EL PEI Y LOS TIEMPOS DE REFLEXIÓN,TRABAJO Y REALIZACIÓN

En nuestra Provincia, el PEI del IFDC es el insumo principal del Sistema de Acreditación ante la Red Federal. En ese contexto, debe entenderse el desarrollo de los capítulos en los que está organizado, atendiéndose a los tiempos establecidos para su cumplimentación.

Si bien se encuentran definidos las fechas de presentación del PEI y los plazos de acreditación de los IFDC (una primera provisoria, con validez de cuatro años o una promoción; luego, otra cíclica, hasta un máximo de seis años), resulta conveniente visualizar las diversas acciones vinculadas con su formulación:

TIEMPOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS CAPITULOS DEL PEI

CAPÍTULO I

CAPÍTULO II

CAPÍTULO III

CRONOGRAMA TENTATIVO 1996/2002

AÑO	PLAZO/TIEMPO	ACCIÓN	RESPONSABLES	OBSERVACIONES
1996	2o. Semestre	Elaboración Diagnóstico Institucional	IFDC	Acción cumplimentada y verificada
1997	1r. Semestre	Devolución Diagnóstico Institucional	Dirección de Nivel Terciario (DNT)	Acción cumplimentada- Con la colaboración de Equipo de Meta V
	2o. Semestre	Visitas Institucionales a cada IFDC	DNT-Meta V	Acción verificada en cada localidad sede de IFDC
1998	TODO EL AÑO	Inicio de acciones vinculadas con: -Los procesos y funciones de gestión institucional; -la definición y priorización de las Carreras (Formación Inicial) que ofrecerá el IFDC; -la definición y priorización de las Acciones de Capacitación que ofrecerá el IFDC; -la definición y priorización de los Programas de Investigación y Desarrollo que impulsará el IFDC.	IFDC DNT META V.	
	30/06	Vencimiento primera presentación del PEI	IFDC	Constitución Comité de Acreditación y Evaluación de los IFDC (CAE) y ETP
	30/06 al 30/09	Evaluación técnica del PEI conforme el Protocolo del Sistema de Acreditación de IFDC ante la RFFDC	Equipo Técnico Permanente (ETP) de la DNT y CAE	En caso de necesidad se procede a devolver al IFDC el PEI para su reformulación y ajustes.
	31/12	Vencimiento presentación final del PEI	IFDC	Evaluación técnica por CAE
PRIMERA ACREDITACIÓN DE IFDC ANTE LA RFFDC (Vale 4 años o una promoción)				

1999	1r. Semestre	INICIO DE LAS ACCIONES PROGRAMADAS EN EL PEI	IFDC	
	2o. Semestre	Verificación de acciones y procesos de autoevaluación y ajustes	IFDC	Monitoreo y seguimiento a cargo del ETP.
	31/12	Presentación Informe Anual de Avance	IFDC	Punto 3.2.2.f) Documento A-14
2000	1r. Semestre	Reformulación parcial y ajustes del PEI en función de la Autoevaluación realizada y las sugerencias de las autoridades	IFDC-ETP/DNT	
	2o. Semestre	Verificación de acciones y procesos de autoevaluación y reformulación parcial del PEI	IFDC	Monitoreo y seguimiento a cargo del ETP.
	31/12	Presentación Informe Anual de Avance	IFDC	Punto 3.2.2.f) Documento A-14
2001	1r. Semestre	Presentación PEI reformulado	IFDC	
	2o. Semestre	Verificación de acciones y procesos de autoevaluación y reformulación parcial del PEI		Monitoreo y seguimiento a cargo del ETP.
	31/12	Presentación Informe Anual de Avance	IFDC	Punto 3.2.2.f) Documento A-14
2002	1r. Semestre	Presentación PEI reformulado	IFDC	Constitución Comité de Acreditación y Evaluación de los IFDC (CAE)
	2o. Semestre	Verificación de acciones y procesos de autoevaluación y reformulación del PEI con vistas a la nueva Acreditación	IFDC	Monitoreo y seguimiento a cargo del ETP.
	31/12	Presentación Informe Anual de Avance	IFDC	Punto 3.2.2.f) Documento A-14
ACREDITACIÓN CÍCLICA DE IFDC ANTE LA RFFDC (Hasta un máximo de 6 años)				
CONEAU - ACREDITA PLANES Y PROGRAMAS DE IFDC				

4.4.2. Proyecto Curricular Institucional

El Proyecto Curricular Institucional (P.C.I) es el proceso de toma de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente, a partir del análisis del contexto de la institución tendiente a dotar de mayor coherencia a su práctica.

Es un instrumento para concretar decisiones curriculares tomadas colectivamente a fin de definir medios y características de la intervención pedagógica.

Componentes básicos

- profesión para la que se forma y competencias profesionales a alcanzar;
- contenidos que se seleccionan;
- organización de contenidos;
- formas de enseñar y evaluar.

El primer componente hace referencia a la definición precisa de la profesión para la cual se está formando, con el fin de evitar el riesgo de diferenciar carreras entre sí por sus características epistemológicas, con exclusión de los requerimientos concretos de la práctica profesional. Ello implica:

- clarificación del tipo de práctica para la cual se va a formar;
- descripción de las actividades profesionales;
- señalamiento de ámbitos y áreas de trabajo;
- descripción de la relación demanda-necesidades sociales;
- establecimiento de prioridades en función de la realidad contextual;
- referencia a las intencionalidades educativas y a las competencias profesionales.

El segundo componente se refiere al "qué se va a enseñar" y a los criterios que orienten la selección de los contenidos a enseñar. En este caso, el marco orientador lo constituyen los CBC de la Formación Docente.

El tercer componente se relaciona con los diversos modos de estructurar los contenidos seleccionados, en función de las intencionalidades y competencias por alcanzar.

El cuarto componente se refiere por un lado, al "cómo enseñar", lo que implica pautas metodológicas que orienten la intervención docente y el empleo de recursos materiales y organizativos. Por el otro, a los criterios e instrumentos de evaluación (qué y cómo evaluar).

Las decisiones curriculares en función de los componentes mencionados se orientan en relación con un contexto educativo conformado por:

- características socio-culturales del ámbito de actuación de la institución y de los futuros formadores;
- posibilidades estructurales de los IFD;
- características de los formadores;
- historia institucional;
- marco normativo jurisdiccional y nacional (CBC para la Formación docente, Doc.serie A-3/8/9/11/14, Diseños curriculares provinciales para nivel inicial, EGB 1 y 2,etc).

Criterios orientadores para los diseños curriculares

La formación docente tanto la inicial como la posterior está atravesada, además, por tres líneas formativas complementarias:

1. análisis de la realidad educativa en relación con la práctica profesional docente;
2. revisión de la experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizajes construidas en dichas experiencias;
3. capacitación permanente que permita una apropiación crítica del saber.

¿Qué sentido tienen estas líneas formativas ?

El futuro formador necesita conocer la realidad educativa en la que se va a insertar y disponer de herramientas metodológicas que le permitan avanzar en propuestas de acción conforme a la situación real. Esta realidad puede ser "ocultada" o "no mirada" en función de las situaciones de enseñanza-aprendizaje vividas previamente, lo que requiere un movimiento de "develamiento" permanente para reconocer matrices de aprendizajes previos que inciden durante la formación e incidirán en las prácticas profesionales posteriores. Por último, la capacitación constituye el "regulador natural" del quehacer profesional; en sentido amplio, se entiende como la confrontación continua con el "otro": sujetos, pares, conocimiento.

De las líneas formativas, entendidas como ejes vertebradores de la propuesta curricular que organicen los I.F.D.C. se derivan algunos principios a tener en cuenta:

- continuidad;

- integración – diferenciación,
- apertura – innovación;
- formación docente continua.

La *continuidad* se entiende como acción formativa permanente a lo largo de la carrera profesional docente que implica descubrir, analizar y revisar las dinámicas de los procesos formativos para comprender rupturas, avances, retrocesos y su incidencia en los procesos vividos.

La *integración-diferenciación* se refiere a un cuerpo básico de saberes al que todos los docentes deben acceder independientemente de la especialidad y nivel en el que van a trabajar.

La *apertura-innovación* se relaciona con la necesaria y periódica revisión de los contenidos que se enseñan, así como de las estrategias y proyectos curriculares mediante los que se enseña. Esto supone diseños abiertos, flexibles, con permanentes revisiones y ajustes, que permitan la introducción de los cambios generados por la dinámica social, los avances de la ciencia, la tecnología y la investigación, así como la innovación de propuestas pedagógicas.

La *formación docente continua* constituye una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los cuales el futuro formador debe capacitarse y actualizarse.

Acciones por desarrollar en la elaboración de la propuesta curricular.

Las acciones en este sentido, serán las siguientes:

1. Definición del campo profesional

Definir para qué tipo de práctica profesional se está preparando al estudiante. Deben incluirse determinaciones referidas a títulos, incumbencias y ámbitos laborales posibles.

2. Caracterización del perfil profesional

Deben realizarse una caracterización general del sujeto por formar y de las competencias necesarias por alcanzar. Las competencias pueden definirse "como la articulación entre la enseñanza de los conocimientos y la enseñanza de los procedimientos cognitivos para operar sobre él (solución de problemas, metacognición, creatividad). Además del "saber" se requiere un "saber hacer con saber y con conciencia". Las competencias son conocimientos en acción, que resultan de: un saber, un saber hacer y un saber explicitar lo que se hace.

3. Definición de objetivos y contenidos

En función de lo especificado en las acciones 1 y 2 y de los contenidos que se incluyen en los CBC de la Formación docente, se trata de definir los resultados de aprendizaje por lograr durante el desarrollo de la formación (de un tramo, un ciclo o en forma general).

4. Selección de las modalidades de organización de los contenidos.

Los contenidos curriculares expresan el conjunto de aportaciones científicas sobre las que se desarrollan los aprendizajes. Tanto desde la óptica de las ciencias, como desde las perspectivas del sujeto que aprende, una cierta organización es necesaria. Esta organización debe contemplar y articular la lógica de las ciencias y la lógica del que aprende. Por lo tanto, de esta acción se desprenden actividades complementarias, que deben acompañar las decisiones sobre la organización de los contenidos:

4.1. Selección de la modalidad organizativa, teniendo en cuenta las definiciones acordadas en las acciones anteriores y los criterios para las propuestas curriculares mencionados (continuidad, integración-diferenciación, etc).
4.2. Secuenciación de los contenidos, orden mínimo con que se trabajará la modalidad organizativa seleccionada.
4.3. Especificación de las modificaciones necesarias en la estructura organizativa: horarios, espacios, agrupamientos, trabajo en equipo docente.
4.4. Definición de instancias de articulación y/o integración curricular. Su objetivo se orienta a permitir instancias de integración, análisis y síntesis de los aprendizajes logrados por los futuros formadores que pueden ubicarse en distintos momentos del recorrido curricular.

5. Determinación de estrategias metodológicas para la intervención pedagógica.

En función de los contenidos por desarrollar y de las características de los futuros formadores, es importante consensuar estrategias didácticas generales que permitan acuerdos mínimos para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. Determinación de los criterios, de las estrategias, de los momentos y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en general y por ciclo, área, tramo, año, etc

6.1. Definición de criterios, tiempos y modalidades de evaluación del Proyecto Curricular que permitan la evaluación permanente y la realización de los ajustes pertinentes.

Acerca de la organización de los contenidos

En este punto creemos necesario realizar mayores especificaciones que permitan el abordaje de la complejidad de los contenidos y orienten el análisis y la discusión desde marcos conceptuales mínimos.

¿Por qué pensar en modalidades organizativas?

- para favorecer el aprendizaje de los futuros formadores;
- para evitar la fragmentación y dispersión de los contenidos;
- para lograr una mejor enseñanza;
- para mostrar, descubrir y hacer descubrir en "el otro", criterios de tratamiento y análisis de los conocimientos;
- para mostrar y favorecer formas diferentes de abordaje del conocimiento

¿Qué riesgos implica el no definir modalidades organizativas?

- tendencia a la dispersión y fragmentación del conocimiento;
- confusión entre lo importante, lo secundario, lo necesario y/o lo accesorio en el conocimiento;
- dificultades para la secuenciación y temporalización de los contenidos;
- tendencia a promover el desarrollo de la memoria repetitiva.

Es importante señalar que a lo largo de la historia de la Didáctica se han ensayado múltiples formas de organizar el contenido científico. Desde la ordenación por asignaturas hasta distintos tipos de centros de interés o la interdisciplinariedad hay múltiples soluciones y situaciones intermedias. Gimeno Sacristán plantea tres dimensiones que operan como polos de fluctuación, permitiendo un tipo u otro de agrupamiento de contenidos:

1. la coherencia temática del contenido, desde la génesis de la estructuración de las disciplinas científicas hasta su situación actual;
2. la estructura formal epistemológica de los contenidos;
3. la dimensión centrada en el aprendiz, es decir, en la integración psicológica de los contenidos que se aprenden.

Del entrecruzamiento de estas tres dimensiones podemos extraer formas organizativas y/o espacios curriculares tales como:

- materias, asignaturas, cátedras;
- talleres;

- áreas curriculares,
- proyectos;
- módulos;
- seminarios;
- laboratorios de microenseñanza o de ensayos y experiencias.

Las formas organizativas y/o espacios curriculares mencionados pueden combinarse, complementarse y jerarquizarse. Por ejemplo, se define el área curricular "*El sujeto de la formación*", y se seleccionan materias, talleres o seminarios para esa área. Ésta se plantea, según especificaciones de organización, a nivel institucional y a nivel áulico.

Lo importante en las formas organizativas es la posibilidad de combinar las tres dimensiones antes mencionadas y diferenciar:

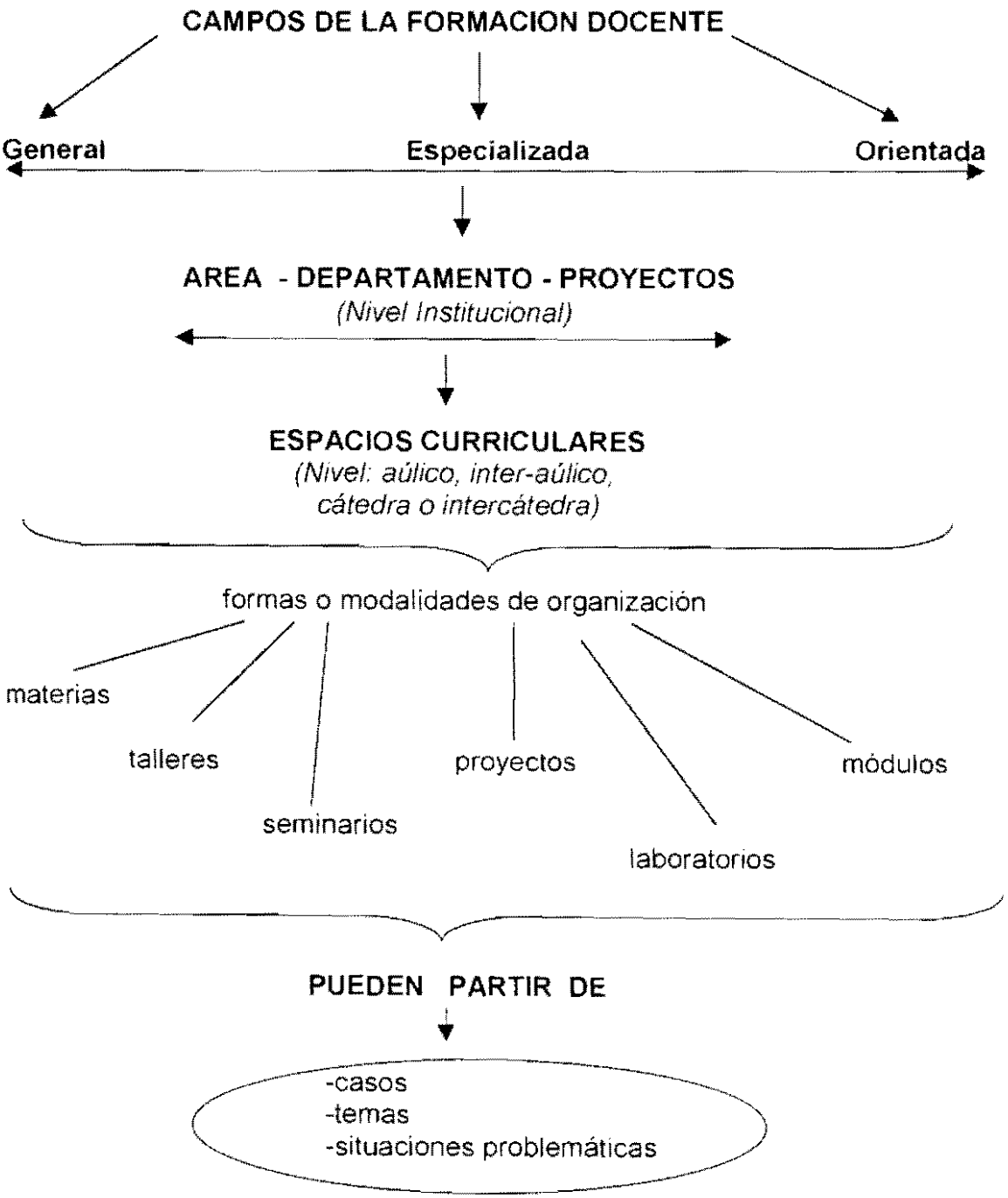
- referentes en torno a los que se agrupan los contenidos: temas, unidades, núcleos;

- secuencia u orden de los mismos: lineal (que implica una imagen acumulativa del aprendizaje) y/o en espiral (que implica reconocer en el aprendizaje diferenciaciones y progresiones variables).

La consideración de las dimensiones requiere el dominio de la ciencia por enseñar y el conocimiento de los destinatarios de la acción formativa.

A manera de síntesis:

Respecto de los contenidos de la propuesta curricular, se puede pensar en el siguiente esquema que describe en parte la lógica de las posibles organizaciones y estructuraciones e implica distintos niveles de decisión y acción en función de la oferta curricular definida por la Institución.

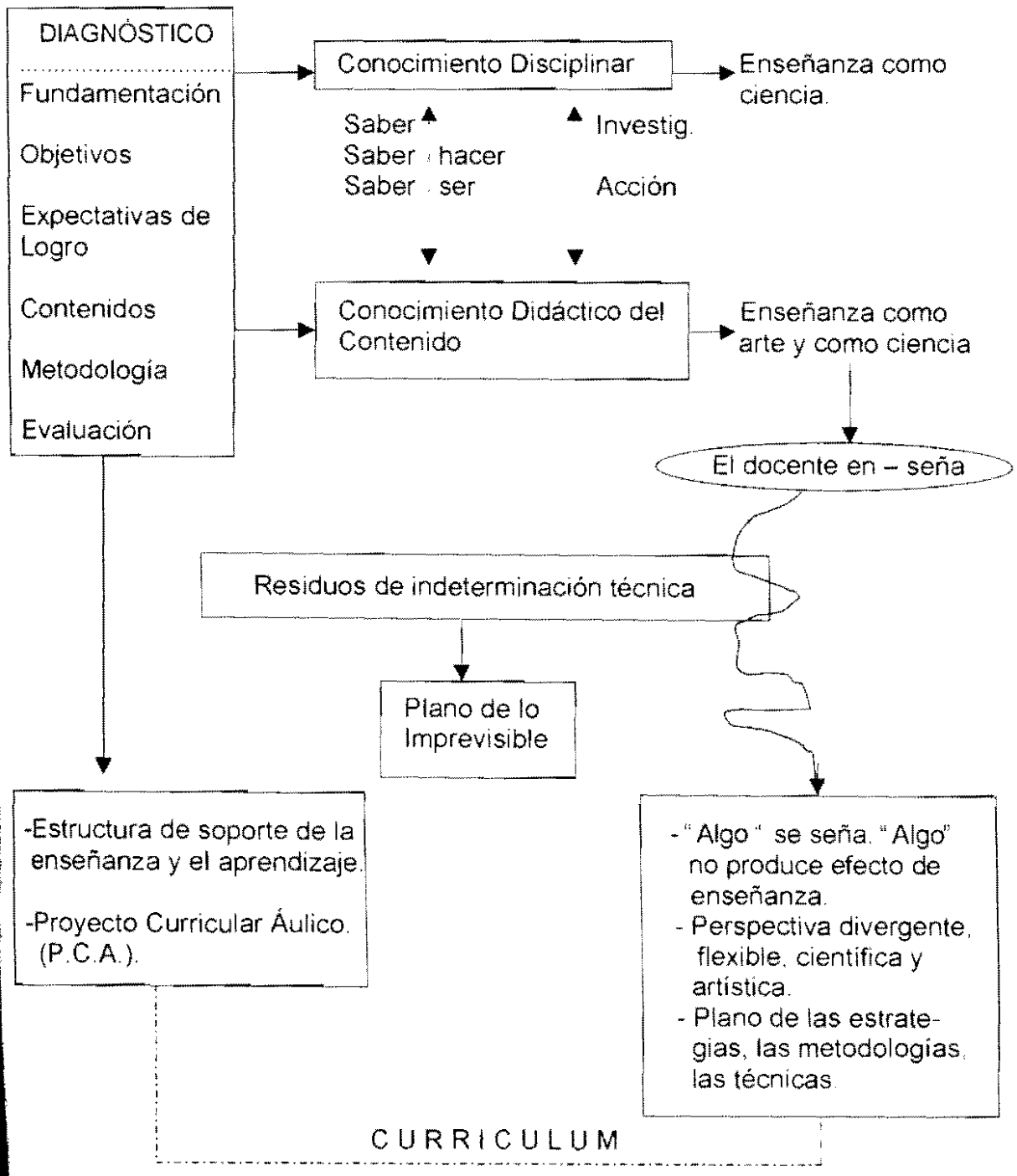


4.4.3. Proyecto Curricular Áulico

Algunas consideraciones

El espacio propio del docente es el aula. En este espacio curricular deviene profesional de la enseñanza y se constituye en sujeto de aprendizaje, en tanto hace de su propia práctica fuente de indagación, lugar de encuentro e intercambio y ámbito de desarrollo.

El aula, su territorio, objeto de su arte y de su ciencia, lo reclama en la especificidad de su función. En el siguiente esquema se puede interpretar este papel, cargándolo de significados:



El rol docente graficado en este esquema toma sentido en el modelo hermenéutico-reflexivo que, sobre una estructura de racionalidad construye su práctica, reconociendo los márgenes de incertidumbre, conflictividad, inestabilidad e inmediatez y contextualizando las distintas situaciones con un profundo conocimiento de la disciplina, del contenido y de la didáctica del contenido.

En este esquema, el sujeto que enseña y el sujeto que aprende recorren cada componente en un juego de alternancia de funciones y posiciones, ya que el alumno del I.F.D.C. será un formador y como tal transmitirá este recorrido.

El docente en-seña los contenidos provenientes del conocimiento disciplinar, del contexto, de la realidad social e individual, se decir que señala, simboliza los contenidos, "*seña*", para propiciar el aprendizaje y con la intención de producir *efectos* de enseñanza.

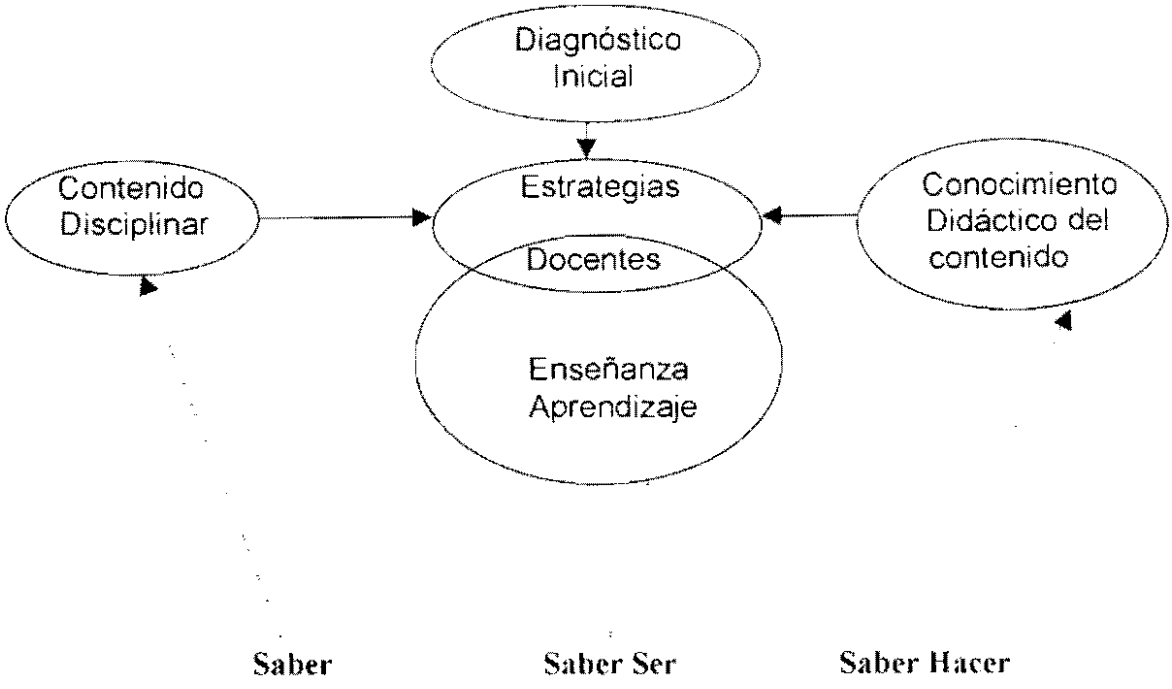
Los contenidos en sí mismos son los conocimientos seleccionados necesariamente para ir comprendiendo un aspecto de la realidad. En este sentido, podríamos decir que los contenidos son un pre - texto, que puede ser re - ordenado, resignificado, ya que su función es propiciar el aprendizaje, ofrecer vectores de organización de la enseñanza y enmarcar y contextualizar el recorrido en un determinado ciclo, curso, materia o área.

Los contenidos pueden ser también pensados como herencia actual: "sobre ***esto*** hay que ***saber***, ***saber hacer*** y ***saber ser*** para" . . "es lo seleccionado para" ..."es lo exigido, lo indispensable". Según ese saber, se "reconoce" la profesión.

Asimismo el contenido emerge de un conocimiento que ha pasado por el rigor de la investigación disciplinar y ha alcanzado el estatuto de ***"científico"***. Esta afirmación debe leerse con el siguiente agregado: el contexto micro y macro social, con todo lo que preocupa e impacta a grupos, sectores, individuos, es contenido de la Enseñanza - Aprendizaje.

El contenido no puede velar o subsumir al sujeto, ni a los intereses y necesidades de una sociedad, sino que adquiere sentido a partir de ellos. Es herramienta e instrumento que mejora el trípode existencial: el saber ser, saber hacer y saber tener. Cada uno de estos aspectos se desarrolla en relación con "otros".

El docente, experto disciplinar y experto en la didáctica del contenido, construye sus ESTRATEGIAS de enseñanza, verdaderas creaciones para la búsqueda de sentido.



Las estrategias surgen de la necesidad de que los alumnos se apropien de ciertos contenidos, es decir que son conscientes e intencionales y están dirigidas hacia un objetivo de aprendizaje que ha tenido su punto de partida en el diagnóstico inicial y tiene en el horizonte el aprendizaje de ése contenido.

Las estrategias son guías de acciones para el logro de los objetivos de aprendizaje, por lo tanto incluyen en su recorrido técnicas, procedimientos, metodologías. Cada una de estas opciones - acciones, también conscientes e intencionales, surgen del contenido disciplinar y del conocimiento didáctico del contenido, dos movimientos que se articulan en la práctica, experiencia desde la cual se busca concretar los objetivos.

El P.C.A. transita por estas cuestiones (entre otras) que es preciso desarrollar en los institutos a dos niveles:
A) Docentes. B) Alumnos como futuros docentes.

Hemos querido aquí resaltar dos componentes del P.C.A.: los contenidos y las estrategias, elementos tangibles como instrumentos de un cambio, aunque, como se sabe, no los únicos.

4.5.- Organización de espacios, tiempos y agrupamientos

Las formas que la organización institucional adopta (para ordenamiento y orientación de las acciones) constituyen un campo en el que interactúan fuerzas que configuran una situación propiciatoria (o no) de los procesos que se dan en su interior.

Dichas fuerzas pueden ser concebidas como *estructurantes,* ya que sostienen el modelo pedagógico-didáctico dándole coherencia o, por el contrario, debilitando sus soportes cuando alguna de ellas no conserva el equilibrio necesario. Así, el espacio, el tiempo y los agrupamientos, íntimamente ligados e interactuantes, constituyen los cimientos organizativos para el logro de competencias.

Consideraciones sobre el espacio

En el desarrollo de un Proyecto Curricular Institucional, el análisis del espacio ofrece una perspectiva posible para la reflexión sobre las prácticas cotidianas. De ella pueden surgir preguntas tales como: ¿por qué las aulas están alejadas de las bibliotecas? ¿qué elementos significativos para el grupo de aprendizaje contiene el salón donde se dictan clases? ¿existen lugares para mirar una película y discutirla?

En este contexto, el espacio puede ser considerado como demarcación de un territorio, de un ámbito donde las personas se desenvuelven, se relacionan y se desarrollan. Desde esta posición, es posible considerar los vínculos personales, las relaciones afectivas, las relaciones de poder, de cooperación y de comunicación y los estilos que caracterizan una identidad profesional.

En relación con la organización del espacio institucional, es posible considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

1- el lugar asignado al docente, el que de hecho ocupa y su modalidad de actuación en tal espacio;

2- el espacio establecido para los alumnos y los efectos individuales y grupales de esa determinación; los espacios que ellos eligen como propios;

3- las posibilidades de intercambio y de relación con los distintos objetos de conocimiento;

4- el lugar físico que ocupa el conocimiento; el mayor o menor espacio que ocupan los distintos tipos de conocimientos y la manera en que él facilita (o no) su circulación y apropiación;

5- la inclusión (o no) del entorno como insumo de conocimiento y práctica; como espacio de ensayo, de legitimación y de participación cultural;

6- la coherencia entre espacio, tipo de actividad y aprendizaje que se quiere lograr.

Cualquier acción organizacional que pretenda acompañar distintos procesos de aprendizaje deberá tener en cuenta dos principios:
- el de la flexibilidad y
- el de la consideración de la institución como fuente y centro de recursos para el aprendizaje.

Organización no es sinónimo de rigidez ni de alineamientos incondicionales, sino de espacios de consenso, de límites conocidos, en donde confluyen las diversidades, las diferencias, los múltiples intereses conjugados por la especificidad de la tarea en común.

Una organización dispuesta a producir aprendizajes promueve distintos usos del espacio y acuerda con otras instituciones actividades conjuntas. En fin, acondiciona sus espacios, según sus recursos y posibilidades, para desarrollar intereses. Además, tiene en cuenta el tipo de contenidos a desarrollar, considerando las necesidades de las personas que se agruparán en torno a un trabajo y sus características de género, de costumbres, de objetivos, de actividades. También abre sus puertas a otros colectivos que puedan tener cabida dentro de la institución.

Consideraciones sobre el tiempo

Los tiempos institucionales y los tiempos áulicos se determinan en unidades variables_, de acuerdo con los objetivos y los alcances de las acciones a desarrollar.

La institución se puede organizar alrededor de formas tales como talleres, reuniones, asambleas, seminarios, grupos de estudio entre otros, en jornadas, semanas, quincenas, etc.

En el P. C. A., el tiempo se organiza mediante módulos de mayor o menor carga horaria, según se proponga intensificar el ritmo de aprendizaje en una disciplina o tema y disminuir en otra (tiempo acentuado y tiempo atenuado).

Se pueden buscar otras medidas de tiempo para las funciones de capacitación e investigación o para otras actividades, tales como planificación conjunta, clases compartidas o trabajo de campo.

El tiempo puede ser categorizado también haciendo referencia a otros procesos: tiempos políticos, tiempos sociales, tiempos institucionales, tiempos psicológicos. Es el tiempo que no encuadra en un calendario previsible, ni se mide por unidades, sino que está determinado por factores externos y/o internos. En este caso, el tiempo está multideterminado y es pasible de intervención, para influir sobre sus ritmos, aunque con limitaciones.

Los perfiles institucionales determinan también la organización del tiempo institucional. Los institutos capacitadores, por ejemplo, tendrán modalidades de organización más flexibles que los que realicen la formación de grado.

Consideraciones sobre los agrupamientos

El modo en que las personas se relacionan entre sí se encuentra ligado con diferentes tipos de aprendizaje. Así, la organización será pensada para favorecer agrupamientos que propicien vínculos saludables y atiendan al dinamismo que implica su especificidad, generando encuentros con diferentes fuentes, recursos y personas. Como vemos, el principio de *flexibilidad* es válido también para los agrupamientos.

Sabemos que el grupo amplía y estimula aprendizajes significativos, es multireferencial, y constituye un ámbito de desarrollo personal. Un grupo de futuros formadores debe apropiarse de contenidos heterogéneos, aunque específicos; entonces, flexibilizar las modalidades de agrupamiento (para que se constituyan diferentes relaciones) deberá ser una "rutina" de la institución y de los docentes. Para ello, es necesaria la creatividad y sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de los grupos.

El nuevo docente estará entrenado para hacer de cada configuración grupal un objeto de análisis y una fuente de recursos e insumos para retroalimentar la práctica. Nuevamente, teoría y práctica nos plantean una continuidad y ligazón que rompe con las tradicionales diferenciaciones y recortes entre ambas.

Organizar el aprendizaje con diferentes agrupamientos es un medio para:

- fomentar la socialización y la cooperación;

- atender diferentes niveles y ritmos de aprendizaje;

- resolver problemas de dinámica grupal;

- permitir la rotación de roles y funciones;

- ofrecer otras fuentes de aprendizaje.

Para cambiar las formas en las que se agrupan los alumnos tenemos que poder cambiar las formas en que nos agrupamos los docentes, ensayando maneras más flexibles de relación en función de la tarea. Si los docentes podemos generar espacios de conocimiento compartido, creando ámbitos de reconstrucción de sentidos, de reorganización significativa de la información, fortaleciendo actitudes de cooperación, de solidaridad y de servicio, podemos generar nuevos sentidos para el aprendizaje.

Estas ideas conciben al aula como un foro abierto al debate, al intercambio, a la negociación y a distintas concepciones y representaciones de la realidad. En esta línea de pensamiento se articula la noción de *equipo de trabajo*, terreno compartido con distintos actores institucionales en la realización de proyectos y actividades organizadas con un esfuerzo coordinado.

Algunas prescripciones para tener en cuenta.

Creemos necesario y oportuno aquí recomendar la lectura o relectura de algunos aspectos normativos en relación con este tema:

- Documentos: A - 8 (Criterios para la Elaboración de Diseños Curriculares compatibles).
  A - 9 (Organización y puesta en funcionamiento de la R.F.F.D.C.).
  A - 11 (Bases para la organización de la Formación Docente).
  A - 14 (Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua).

- Ley de Educación Superior.

- Recomendaciones del CPRES.

- Resoluciones y acuerdos del Consejo Federal

→ **... Punto 4. 6.:** "Las carreras de formación docente para la educación inicial y para el 1° y 2° ciclo de E.G.B. tendrán una duración mínima de 1800 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica; y para el 3° ciclo de E.G.B. y Polimodal, la extensión mínima será de 2800 horas reloj presenciales." Las extensiones mínimas mencionadas incluyen la actividad académica correspondiente a los tres campos establecidos en el Doc. A - 9 (Res. C.F.C. y E. 36/94), es decir, el campo de la Formación General (común para todos los docentes); el campo de la Formación Especializada (por niveles, por ciclos y por regímenes especiales) y el campo de la Formación Orientada (por disciplinas o grupos de disciplinas).

→ **... Punto 4. 7.:** "La distribución de las horas de reloj de actividad académica de formación docente para la educación inicial y el 1° y 2° ciclo de la E.G.B. destinará un mínimo del 50% de las horas reloj en el campo de la Formación Orientada".

→ **... Punto 4. 8.:** "La distribución de las horas reloj de actividad académica de la formación docente para el 3° ciclo de la E.G.B. y el Polimodal, fortalecerá el campo de la Formación Orientada hasta alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj establecidas y promoverá los campos de Formación General y la Formación Especializada hasta alcanzar un mínimo del 30% de las horas establecidas".

En el marco de estos parámetros, las instituciones desenvuelven su autonomía para adoptar formas organizacionales diseñadas a partir de su modelo pedagógico - didáctico, del perfil institucional, etc., en síntesis, de su P.E.I..

Alternativas de organización curricular - institucional por funciones

El "grupo institucional", es decir, el Instituto, tomará como referencia el documento "Alternativas de Organización Institucional". Cada una de esas alternativas da lugar a dinámicas particulares en cuanto al ejercicio de cada una de las funciones y en cuanto al tratamiento de los distintos tipos de contenidos.

Aquí interesa puntualizar que:

* todas las alternativas muestran formas de organización y secuenciación de los Contenidos Básicos para la Formación Docente en sus tres Campos
* cada una expresa una dinámica diferente para la integración de la teoría con la práctica, tanto como para la gestión de espacios de articulación e integración de contenidos.

Las propuestas contienen tres criterios básicos:

1º criterio: las alternativas se distribuyen temporalmente en **5 cuatrimestres presenciales y 1 no presencial**. Éste último está destinado a la preparación de clases para la residencia, talleres, investigación, salida de campo. elaboración de conclusiones, etc.

Para **E.G.B. 3 y Polimodal** se prevé una duración de **7 cuatrimestres presenciales y 1 no presencial.**

2º criterio: los contenidos se desarrollan en un grado de complejidad y profundidad **creciente.**

3º criterio: cada una de estas alternativas tiene una **estructura curricular multidisciplinaria** con raíces en los C.B.C. que integran la Formación Inicial con los del campo de Formación General Pedagógica y la Formación Especializada.

Para el 3º ciclo de la E.G.B., los contenidos del Campo de la Formación Orientada se relacionan con el área de elección de los futuros docentes: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educ. Física, Educ. Artística y Educ. Ética y Ciudadana. Para este ciclo, el campo se organiza en forma disciplinaria: el futuro docente opta por una disciplina del área en la cual intensifica su formación y la completa con conocimientos del área correspondiente: se elige por un capítulo del campo de la formación orientada (ver Doc. A - 14). Podrá intensificar en los últimos dos cuatrimestres otra disciplina del área: ej. Química con Física o Economía y Geografía.

De acuerdo con el Doc. A - 11, la proporción de tiempo en relación con los campos de la formación docente podría tener estas alternativas:

CUADRO 1

Nivel Inicial y EGB 1 y 2	Formación General Pedagógica	Formación especializada	Formación Orientada
Alternativa 1	**25%**	**25%**	**50%**
Alternativa 2	**30%**	**20%**	**50%**
Alternativa 3	**20%**	**30%**	**50%**

La prescripción señala el 50% del total para el área de formación orientada. La proporción porcentual en las otras áreas guarda equilibrio con los objetivos, las necesidades de compensar conocimientos, la complejidad y profundidad de los contenidos y las exigencias y determinaciones de las estrategias y criterios de evaluación. Es decir que el área de la Formación Pedagógica y la Formación Especializada distribuirían el 50% restante de acuerdo con el P.E.I. y el P.C.I..

CUADRO 2

EGB 3 y Polimodal	Formación General Pedagógica	Formación especializada	Formación Orientada
Alternativa 1	**20%**	**20%**	**60%**
Alternativa 2	**25%**	**15%**	**60%**
Alternativa 3	**15%**	**25%**	**60%**

Del total del tiempo, aumenta el porcentaje de la Formación Orientada respecto de Inicial y E.G.B. 1 y 2. Para las otras áreas el criterio de distribución sigue las lógicas institucionales de acuerdo con el P.E.I. y el P.C.I..

Las tres propuestas de organización: áreas

departamentos

programas y Proyectos

tienen en común los objetivos, las funciones, los criterios para la asignación de cargos, sus costos y los tipos de gobierno.

La dimensión administrativa de la organización curricular institucional. Breves aproximaciones.

La dimensión administrativa se organiza para atender cuestiones de gobierno, planificación, distribución de recursos humanos y financieros y asignación de tiempo a las tareas que deben llevar a cabo los docentes en función de las acciones de formación, capacitación e investigación. En la medida en que se vincula con la actividad académica, la dimensión administrativa se articula con la dimensión pedagógico - didáctica.

Criterios para organizar las plantas orgánicas funcionales

Toda organización institucional y académica necesita criterios para su funcionamiento. De acuerdo con la normativa, tomamos al ***cargo*** como la unidad de designación de un docente en un instituto. Se incluyen también un número de horas - cátedra para la realización de actividades a término. El cargo docente reconoce categorías vinculadas con los antecedentes profesionales: titulares, adjuntos, auxiliares.

Dedicaciones docentes: toma en cuenta el tiempo asignado para desarrollar las funciones. La unidad es la Hora Reloj:

1 - Dedicación exclusiva: 35 Hs./reloj semanales.

2 - Dedicación Tiempo Completo: 25 Hs./reloj semanales.

3 - Dedicación Parcial: 18 Hs./reloj semanales.

4 - Dedicación Simple: 10 Hs./reloj semanales.

Los cargos de conducción requieren dedicaciones exclusivas o de tiempo completo, según las dimensiones de la institución. Los cargos de dedicación de tiempo completo y parcial incluyen actividades de formación inicial, capacitación e investigación. La dedicación simple sólo realiza formación inicial y capacitación.

Retomando la idea de "Organización Institucional-Curricular por Funciones", extraemos aquellas señaladas en la normativa:

1- Formación de grado.

2- Perfeccionamiento y actualización docente.

3- Investigación-acción.

1- Función de formación inicial

El punto de partida son los C.B.C. de la Formación Docente que prescriben los alcances de la formación inicial. Cada espacio curricular se organiza y define por la selección y secuenciación de los contenidos (qué, y en qué grado de profundidad se enseña y se aprende); por las formas o modos de su tratamiento (cómo se enseña y cómo se aprende); por la distribución del tiempo (cuándo se enseña y se aprende, de cuánto tiempo se dispone) y con quién se aprende. De cómo se organicen los C.B.C. de la Formación Docente en cada una de las alternativas, dependerá la integración entre teoría y práctica, la consideración de las diferentes perspectivas disciplinarias para analizar e intervenir sobre un problema, la potenciación de experiencias de aprendizaje innovadoras y la oferta de diversas propuestas.

2- La función de perfeccionamiento y actualización

El proceso de desarrollo profesional se vincula con los problemas y desafíos que la *práctica docente* implica. El ámbito es el curriculum, considerado también un campo de experimentación en el que se verifican, se potencian, se cuestionan y se consolidan los saberes y los conocimientos. Campo en el que siempre se encuentra "el otro": alumno , docente , director, otros miembros de la comunidad que se presentan como interlocutores para interpretar la realidad cotidiana. Así, la actualización y el perfeccionamiento docente tendrán en la práctica sus insumos y sus lógicas, desde donde tejer la trama para unir lo que está con lo que se quiere lograr.

La formación docente recorre una vertiente caracterizada por su especificidad y por la complejidad de su objeto de estudio, por lo tanto, requiere:

- organización institucional flexible.
- gestión curricular dinámica
- currículum abierto.

La función de perfeccionamiento y actualización moviliza la función de investigación y viceversa. La misma idea de función conlleva las ideas de movimiento e interrelación.

Las unidades organizacionales pueden consistir en *programas* y *proyectos* por ser modos de intervención dinámicos y adaptables a los ritmos propios de la institución y sus actores. Académicamente, ellos pueden abordar cuestiones concernientes a los sujetos que aprenden, a los contenidos de las distintas disciplinas, a las metodologías de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; a la relación entre competencias, expectativas de logro y requerimientos de la comunidad y del trabajo. Tienen, al mismo tiempo, una perspectiva *integral y procesual* que permite analizar y evaluar la coherencia interna del dispositivo, la relación causa-efecto entre las acciones y los distintos momentos de desarrollo.

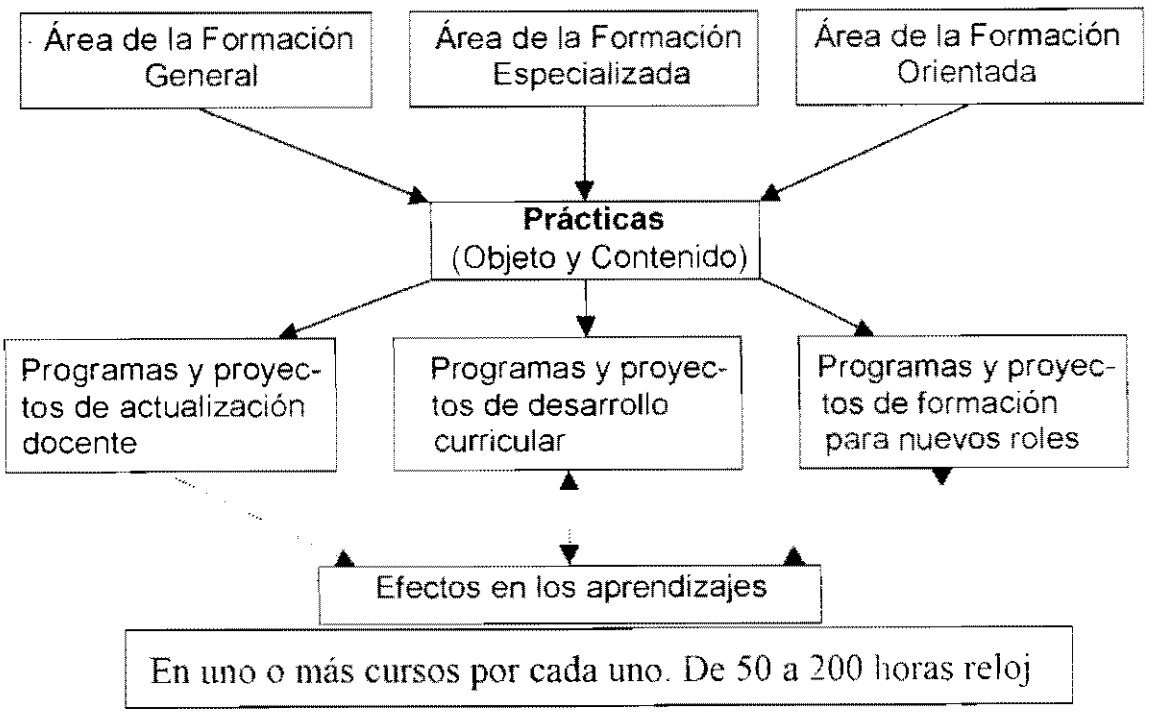
Institucionalmente, este tipo de unidades organizacionales promueve el trabajo en equipo, ya que producir efectos de enseñanza es una misión compleja, que demanda la construcción de nuevos marcos interdisciplinarios. Pensar y operar interdisciplinariamente no significa perder el marco disciplinar ni recortar el fenómeno sobre el que se quiere intervenir. Significa la construcción de un marco conceptual, referencial y operativo común, en el que se han acordado criterios y fundamentos, se ha compartido la información y se han establecido metodologías y tiempos.

Las distintas alternativas de organización curricular institucional (áreas, departamentos, centro de interés, programas y proyectos, módulos) admiten la perspectiva interdisciplinaria.

Cada institución traduce su propuesta curricular en sus ofertas educativas y las hace explícitas en sus planes y en sus programas. El margen de flexibilidad mayor se da en los programas y proyectos y el de mayor permanencia, en las funciones institucionales. Las mismas pueden sintetizarse (en lo que a perfeccionamiento y actualización se refieren) en:

- actualización { disciplinar / didáctica
- formación para roles de gestión institucional;
- formación pedagógica de graduados no docentes;
- perfeccionamiento didáctico;
- desarrollo de nuevas competencias para la formación docente.

El siguiente esquema muestra, a manera de ejemplo, las interrelaciones posibles entre las distintas áreas:



3. La función de investigación

El desarrollo de la función de investigación educativa es vital para la política educativa y para las innovaciones en materia de educación. Hablamos de investigación educativa vinculada a los procesos de investigación-acción, es decir, a un tipo particular de investigación. Resulta útil diferenciar la investigación educativa (investigación acción) de la investigación **sobre** la educación.

Investigación educativa	**Investigación sobre la educación**
- Centrada en la acción de profesores y alumnos.	- Conceptúa en clase más allá de la acción.
- Utiliza conceptos sensibilizadores (la elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos).	- Utiliza conceptos definidores
- Desarrolla una teoría de acción en el aula.	- Tiende a desarrollar una teoría formal.
- Método: estudio cualitativo de casos.	
- Herramientas principales: Observación. Entrevista.	
- Actitud exploratoria.	
- Generaliza en forma narrativa.	- Generaliza de manera formalista
- Sus conceptos son a posteriori.	- Sus conceptos son a priori
- Lenguaje del sentido común.	

En la formación del profesorado es importante desarrollar esta forma de investigación educativa (investigación-acción) que lleva a los futuros docentes y a los docentes en actividad a investigar las conexiones entre sus prácticas y sus ideas, analizando y reflexionando situaciones concretas, complejas y cambiantes. Esta posibilidad de comprensión sobre la práctica reconoce la realidad y posibilita un cambio. Los procesos de investigación-acción tienen como punto de partida ineludible el logro de ciertos consensos, tales como quiénes participan; cómo, cuándo, en qué y para qué lo hacen; con qué información cuentan al inicio y cómo se difunde la información producida; cuáles son las instancias de decisión; quiénes tienen la posibilidad de decidir y en qué casos lo harán. Coherentemente, quienes participan se colocan en una posición de convencimiento de ciertos postulados básicos:

- que la solución a los problemas que plantea la educación surgirán de una construcción colectiva y que ese proceso fortalece la profesión y mejora la calidad de la enseñanza y del aprendizaje;

- que la investigación es una herramienta de propiedad colectiva y que por lo tanto, los procesos y sus resultados deben darse a conocer públicamente.

Sin embargo, sabemos que la enseñanza y el aprendizaje no están determinados sólo por procesos de investigación. Es cierto que experiencias menos formales orientan nuestra práctica. No es posible realizar una observación controlada y racional de todos los fenómenos educativos. De lo que se trata, no obstante, es de recuperar las prácticas para reflexionar sobre concepciones, procesos, creencias, vínculos que subyacen en el accionar educativo, superando la dicotomía teoría (saber experto) / práctica (saber informal e intuitivo).

Pretendemos, en fin, una síntesis que permita teorizar sobre la práctica y volver sobre ella en un proceso continuo de ida y vuelta del que podamos ir obteniendo ciertos principios, herramientas, y orientaciones que nos permitan intervenir con mayores márgenes de calidad. Teoría y práctica, desde esta perspectiva, son conjuntos complementarios así como, reflexión y acción, forman parte de un mismo proceso.

La investigación-acción recupera para la educación conceptos del campo científico para la resolución de los problemas que nos presenta la práctica: la observación, la sistematización, el análisis, el autoanálisis, el estudio de casos, etc., sin olvidar que la particularidad de la práctica educativa es que se realiza con individuos y grupos reales, en contextos socio-históricos reales y concretos.

Para que los institutos puedan cumplir con esta función, el modelo de organización institucional debe incluir una propuesta curricular con programas que puedan ser reajustados y puedan aplicarse a diversos enfoques disciplinares, teóricos y metodológicos.

Para su implementación es recomendable que:
1- se logren acuerdos sobre cómo concretar las decisiones colectivas;
2- un equipo facilitador conduzca el proceso de investigación-acción incluyendo docentes y directivos y, en caso que se requiera, uno o más investigadores externos;
3- se creen grupos de estudio pequeños (4 a 6 personas), con encuentros periódicos (semanales o quincenales);
4- se trabaje sobre una agenda consensuada preestablecida;
5- se solicite asistencia técnica para aprender métodos de recolección y análisis de datos;
6- se solicite soporte técnico.

La investigación en los institutos formadores debe retroalimentar las otras funciones y producir efectos que lleven a:
- revisar enfoques pedagógico-didácticos;

- avanzar en las didácticas especiales con referencia concreta a poblaciones acotadas propias del área de influencia del instituto (ruralidad, urbanismo, marginación, necesidades educativas especiales, etc);

- ofrecer la posibilidad de que los alumnos de grado y los capacitandos conozcan metodologías de investigación;

- fortalecer la articulación interinstitucional e intrainstitucional, comprometiendo acciones de intercambio;

- compartir con las escuelas-destino acciones de investigación con fines formativos.

Estas acciones se regulan mediante convenios, asociaciones, ateneos, según lo establece la Resol. 52/96.

Movimiento de los alumnos dentro del Sistema Formador

El parámetro para considerar equivalente una materia de un instituto a otro ***debería*** ser el programa analítico de cada materia y la planificación de cada profesor.

Lo que se trata de asegurar es el tránsito de cada alumno por espacios curriculares indispensables para su formación. Los indicadores básicos serán los contenidos y el grado de profundidad y extensión que éstos hayan alcanzado en una propuesta curricular.

El análisis comparativo de los programas permitirá evaluar los trayectos curriculares, así como el análisis de las planificaciones dará una aproximación a las experiencias de aprendizaje por las que transitó el alumno. De allí que cada profesor registrará en el instituto su Proyecto Curricular Áulico (planificación) de acuerdo con la normativa que surja de la institución. Para ello se sugieren las siguientes pautas:

- fundamentación de la materia;
- objetivos;
- expectativas de logro;
- contenidos: expresados en forma analítica y agrupados por ejes temáticos o situaciones problemáticas;
- metodología;
- evaluación.

Cada componente se hará explícito de manera tal de ofrecer una perspectiva clara de la estructura curricular que se ha desarrollado en cada materia.

5. BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés. La planificación educativa como instrumento de cambio Troquel Bs.As. 1991.-

ALLIAUD, Andrea. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. En: "Revista IICE. Formación Docente". Facultad de Fil. y Letras. UBA, Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV, Nº 7. Pp 2-9.-

ALLIAUD, A. y DUSCHATSKY, L. Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs.As. 1995.-

ANDER EGG, Ezequiel. La planificación educativa Magisterio del Río de la Plata. Bs.As. 1995.-

ANTRAYGUES , N. LOMBARDI, G, Y ONETTO, F. Una transformación posible. El perfeccionamiento docente. Norma. Bs.As. 1992.-

ANTÚNEZ, Serafín y GAIRIN, Joaquín La organización escolar. Práctica y fundamentos. Grao Barcelona. 1993.-

ANTÚNEZ, Serafín y otros. Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. Grao Barcelona. 1996.

COLL SALVADOR, César Psicología y currículum Laia . Barcelona. 1987.-

---------- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Bs.As. 1996.-

---------- , MARTIN, E. , MAURI. Teresa y otros. El constructivismo en el aula. Grao. Barcelona 1995.-

CONTRERAS DOMINGO, José. Teoría y práctica docente. En: " Cuadernos de Pedagogía Nº 253. Diciembre de 1996. Pp 92-100.-

---------- Enseñanza, currículum y profesorado. Akal. Mdrid. 1994.-

DALFARO Nidia. La participación en los procesos de autoevaluación. En: Evaluación de la calidad. Encuentros Interfacultades. Secretaría General de Planeamiento. UNNE . Resistencia. 1994

DAVINI, María Cristina. La formación docente. Un programa de investigaciones. En: Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila. Bs. As. Dic. De 1995. Año IV Nº 7. Pp 33-46.-

---------- La formación docente en cuestión: didáctica y pedagogía Paidós. Bs.As. 1995.-

DE ALBA , Alicia Currículum, crisis, mito y perspectiva . UNAM. México. 1994.-

DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y currículum. Nuevomar. México. 1986 -

---------- Ensayos sobre la problemática curricular México. Trillas 1986.-

DIKER, G. y TERIGI, F. Ejes para el análisis de las políticas de transformación de la formación docente. En: Novedades Educativas Nº 79 Año 9 . Bs.As. 1997. Pp 24-25.-

---------- Formación y capacitación docente: interrogantes frente a la reforma. En: Novedades Educativas Año 9 Nº 80. Bs.As. 1997. Pp 18-19.-

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia Kapeluzs. Bs.As. 1995.-

ESCURRA, Ana M. Formación docente e innovación educativa. Rei. Bs.As. 1990.-

EZPELETA, J. y FURLÁN, Alfredo (comp) La gestión pedagógica de la escuela UNESCO/OREALC. Chile 1992.-

FELDFEBER, Myriam. La formación de los docentes: un problema de calidad. En: Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV Nº 7 Pp 67-77.-

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel La profesionalización del docente. S. XXI Madrid. 1988.-

---------- Evaluación y cambio educativo. Morata. Madrid. 1994.-

---------- Las tareas de la profesión. S. XXI. Madrid 1995.-

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. Bs.As. 1987.-

---------- Pedagogía de la formación. Novedades Educativas. Bs.As. 1997.-

FILLOUX, Jean Claude. Intersubjetividad y formación. Novedades Educativas. Bs.As. 1996.-

GIMENO SACRISTÁN, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum Rei. Bs.As. 1986.-

GIMENO SACRISTÁN. J. Docencia y cultura escolar Lugar. Bs.As. 1997.-

GIMENO SACRISTAN. J. Y PEREZ GOMEZ, A "Comprender y transformar la enseñanza". Morata. Madrid. 1993. Cap XI.-

HERNÁNDEZ, Pedro. Diseñar y enseñar Narcea. Madrid. 1995.-

HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós. Barcelona 1993.-

HUBERMAN, Susana. Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Aique. Bs.As. 1992.-

IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. Paidós. Bs.As. 1994.-

---------- La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Kapelusz. Bs.As. 1994.-

LAFOURCADE, Pedro. La Autoevaluación Institucional, Kapelusz, Bs.As. 1992.-

MARUCCI, Julio. Bases para la construcción del Proyecto Educativo Institucional. (en prensa).

MILLÁN BENITEZ Una propuesta de estrategia para el cambio curricular Foro Universitario No 10 -México, UNAM septiembre de 1981.

ORTEGA, Félix. La Indefinición de la profesión docente. En: Cuadernos de Pedagogía Nº 186. Pp 67-70.-

PALLADINO, Enrique. Diseños curriculares y calidad educativa. Espacio editorialBs. As. 1995.-

PÉREZ GOMEZ, Angel La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: SOUTO, Marta La formación de formadores. Un punto de partida. En: Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Fil. y letras. UBA, Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV Nº7. Pp 26-27.-

PÉREZ SERRANO, Gloria Investigación culitativa. Retos e interrogantes Ed. La muralla. Madrid. 1994. Tomo I : "Métodos". Tomo II : "Técnicas y análisis de datos".-

POPHAM, James. Evaluación basada en criterios . Magist. español. Madrid. 1982.-

PUIGRÓS, Adriana y GOMEZ, M. Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamenricana. Miño y Dávila Bs.As. 1994.-

SÁNCHEZ INHIESTA, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula Magisterio del R. de la P. Bs.As. 1995.-

SANTOS GUERRA. Miguel Evaluación educativa Magisterio del R de la Plata. Bs.As. 1996. Tomos I y II.-

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1984.-

STUFFLEBEAM y SKINFIELD Evaluación sistemática Paidós. Bs.As. 1995.-

SUAREZ, Daniel. Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. En: Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. 1995. Año IV N°7 . Pp58-66.-

TENTI, Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente En: "Revista IICE. Formación Docente". Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV N° 7. Pp 17-25.-

WILSON, John . Cómo valorar la calidad de la enseñanza Paidós. Barcelona 1992.-

ZABALZA, Angel Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid. 1989.-

DOCUMENTOS

- DISEÑO CURRICULAR INSTITUTOS DE FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PROVINCIA DE RIO NEGRO 1988.-
- DISEÑO CURRICULAR. ORIENTACIONES GENERALES (PRIMERA VERSION) PROVINCIA DEL CHACO 1997.-
- PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACION EN ORGANIZACION Y GESTION DE EQUIPOS DE CONDUCCION. Circuito F y G. Min. de Educ. de la Nación. 1997.-
- DOCUMENTOS DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION.
- PROGRAMA DE CAMBIO CURRICULAR -UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE- Documentos 1996/1997.-
- PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE. FORMULACION Y DESARROLLO. Min. de Cultura y Educación. Octubre de 1996.-
- LA TRANSFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO. NUEVA ESCUELA. Min. de Cultura y Educación de la Nación. Bs As. 1996.-
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Condiciones Básicas Institucionales, 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Dirección Nacional de Formación , Perfeccionamiento y Actualización Docente. El proyecto educativo institucional. Condiciones para su formulación. S/F.

6. ANEXOS

1. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

1.1. Definir Marcos Teóricos

Introducción

Como parte de las nuevas actividades que deben realizar los IFDC, se encuentran las de Autoevaluación. Como su nombre lo indica, es un proceso que se lleva a cabo por los propios actores involucrados en él, a saber: autoridades, profesores, alumnos, no docentes. Para que sus resultados sean verdaderamente confiables, exige la más alta participación de todos los miembros que componen la unidad educativa.

La instalación de una cultura evaluativa supone un verdadero esfuerzo, ya que actualmente se llevan a cabo acciones rutinarias de evaluación tales como: la elaboración de conceptos del personal docente y las evaluaciones parciales y finales de alumnos, que muestran sólo un recorte de la realidad institucional. Las actividades que deben evaluarse son la formación inicial (función -docencia), la capacitación (función-extensión), la investigación y la gestión.

Conceptos

Mencionaremos aquí los conceptos que manejan dos autores argentinos que se ocupan de estos temas, el Dr. Pedro Lafourcade (La Autoevaluación Institucional. Kapelusz. Bs. As.; 1991), y el Dr. Augusto Pérez Lindo (Teoria y evaluación de la Educación Superior. REI. Bs. As. 1997) Las citas bibliográficas corresponden a las obras mencionadas.

Dice el primero "...cuando se habla de Autoevaluación, por lo común se suele aludir al estudio que los miembros de un centro educativo realizan con el objeto de precisar sus problemas, determinar sus déficits, indagar los factores que los producen y, en general, programar lo necesario para contribuir a su mejoramiento."

En tanto que el segundo expresa que "...en el contexto de un mundo complejo y en mutación, evaluar las instituciones educativas significa crear las mejores condiciones para que los actores aprovechen con eficiencia sus recursos y contribuyan con lucidez a utilizar el conocimiento a favor del éxito de sí mismos y de la sociedad".

Si bien ambos reconocen la necesidad de instalar la Autoevaluación institucional, el Dr. Lafourcade propicia un enfoque cualitativo, mientras que el Dr. Pérez Lindo se inclina por un enfoque más cuantitativo justificándolo con la siguiente afirmación:

"En América Latina ocurre a menudo que no hay datos fiables y que los dirigentes políticos o educativos se preocupan poco por analizar las cifras de la educación. Sin medición de los hechos educativos, las propuestas de

cambio se vuelven retóricas y voluntaristas, terminando frecuentemente en el fracaso. A menudo distintas reformas institucionales han ignorado los contextos reales de las mismas (sueldos de los profesores, número de aulas, recursos disponibles... etc.) con lo cual la implementación de políticas se vuelve imposible".

Acerca de la participación

Para llevar a cabo este proceso hay que considerar dos aspectos que son centrales para su ejecución: el compromiso y la institucionalidad. El compromiso, como el sentido de pertenencia a la institución de parte de todos los actores que la integran, sean docentes, alumnos, autoridades o no docentes. La institucionalidad, como una condición básica que consiste en la defensa del bien de la institucion sobre toda otra consideración. Esta condición implica la internalización de los fines y los principios fundacionales que dieron origen y sentido a la institución. No se trata de una mera actitud declamatoria, sino de una efectiva actitud superadora de antinomias y apetencias de cualquier origen.

Esto permitirá que la institución siga conservando una identidad lo suficientemente fuerte como para orientar sus políticas de acción. Pero estas dos condiciones necesitan para su construcción de la participación de todos los miembros que la componen. Éste constituye un tema arduo y difícil debido a que se trata de un aspecto indispensable para la ejecución de la autoevaluación.

Para sortear algunos escollos, podríamos diferenciar dos tipos de participación:

- **directa**: es la inclusión específica en las diversas comisiones de trabajo o áreas o departamentos de Autoevaluación.
- **indirecta**: es aquella mediatizada por algún instrumento tal como las reuniones esporádicas, entrevistas, encuestas, lectura y análisis de material para emitir opinión, etc.

En el análisis y solución de este problema deben considerarse también tres instancias de participación:

a. **Momentos de participación masiva**: aquéllos en los que se incluye a todos los claustros que componen la institución. Se producen con motivo del inicio de las actividades, conferencias, informes de avance, presentación de resultados, etc.

b.- **Momentos de participación más reducida**: aquéllos en los que se incluye sólo algún estamento, por ejemplo jefes de Departamento, integrantes de cátedra, Consejo Directivo. Se dan con motivo de solicitar opinión específica sobre temas particulares y realizar entrevistas colectivas.

c.- **Momentos de participación de los evaluadores**: son los más frecuentes. En ellos se discute y decide sobre concepciones teóricas,

metodológicas, diseño y aplicación de instrumentos o redacción de informes. Las acciones son realizadas por un consejo de autoevaluación.

Otro aspecto a considerar es ***el proceso de validación de la información***. Dicho proceso es fundamental debido, justamente, a las dificultades para la participación directa. Hay diversas maneras de realizarlo, por ejemplo a través de encuestas, relevamiento de opinión, cruzamiento de datos relevados, reuniones por estamentos y reuniones generales. Esta amplia gama de acciones es útil para otorgar al proceso el máximo de credibilidad y legitimidad.

2.2. Explicitar las Acciones a Realizar

Fases en el Proceso de Autoevaluación Institucional (AI)

"La evaluación es un proceso donde intervienen factores diversos y contradictorios. Tenemos que distinguir entonces entre lo que es el "*orden lógico*" de este proceso y lo que es la experiencia concreta de un contexto particular. Es necesario que tengamos a la vista el "*orden lógico*", porque el mismo opera como un referente ordenador de nuestros pasos. Pero, tal vez, el proceso de la evaluación necesita tomar caminos y atajos que imponen las realidades humanas" ***(PÉREZ LINDO, Augusto; 1997)***.

Según el **Dr. Pérez Lindo** , las etapas que deben cumplirse en un proceso de Autoevaluación Institucional son quince, que nosotros hemos agrupado en tres fases. Se transcriben a continuación porque son suficientemente explicativas y siguen una secuencia lógica.

1° Fase del proceso de AI

1. **Consenso institucional**: los responsables de la institución tienen que *asumir la necesidad* de la evaluación como proceso que implicará cambios destinados a mejorar el funcionamiento de la organización.
2. **Selección de evaluadores**: la institución tiene que elegir evaluadores competentes y con sentido crítico, para que el trabajo sea realmente efectivo.
3. **Definición de objetivos**: los evaluadores tienen que delimitar los fines y ámbitos de su trabajo junto con los responsables de la institución.
4. **Formación del equipo de trabajo**: los evaluadores tienen que contar con la colaboración del resto de los actores.

2° Fase del proceso de AI

1. **Definición del contexto**: es importante elaborar una imagen objetiva de los contextos que condicionan el funcionamiento de la institución.

2. **Definición de las particularidades**: cada institución tiene características particulares que deben explicitarse.
3. **Definición de criterios**: el equipo evaluador, una vez que conoce los objetivos del programa, el contexto y el perfil de la institución, tiene que definir criterios para evaluar.
4. **Selección de enfoques y métodos**: conocido el ámbito de aplicación y los criterios del programa, hay que seleccionar los enfoques y métodos pertinentes.
5. **Elaboración de_variables e indicadores:** es necesario identificar las variables más importantes. A su vez, para definir éstas necesitamos una serie de indicadores que debemos explicitar.
6. **Compatibilización de criterios y métodos con experiencias nacionales e internacionales**: es necesario revisar el esquema de análisis a la luz de las experiencias nacionales e internacionales, *esta acción será posible en la medida que el IFDC esté integrado en una red informática.*
7. **Discusión del programa con los actores institucionales**: es necesario que los miembros de la organización sepan lo que se está evaluando y con qué criterios.

3º Fase del proceso de AI

1. **Desarrollo del programa**.
2. **Lectura e interpretación de la información**: los datos pueden sugerir distintas lecturas. Es necesario explicitarlas. La interpretaciones propuestas por los evaluadores tienen que justificarse y vincularse con los criterios adoptados en el programa de trabajo.
3. **Discusión y difusión de los resultados**: el informe de los evaluadores tiene que ser discutido por los responsables institucionales.
4. **Elaboración de estrategias para el cambio**: primera etapa de un nuevo proceso: el cambio en la institución.

Modelos de Autoevaluación Institucional.

Desarrollamos aquí un breve resumen de los modelos de los dos autores que hasta aquí nos ocupan.

Modelo de Dr. Pedro Lafourcade.

En una breve síntesis, su metodología recorre los siguientes pasos:

1. Construcción de un método teórico ideal por medio de la formulación de los grandes propósitos de la institución. Este modelo servirá luego como elemento de comparación con la realidad.
2. Explicitación de las condiciones necesarias para la construcción de dichos propósitos.

3. Comparación en la realidad presente del nivel de logro de dichos propósitos.
4. Si hubiere déficits importantes, diseñar planes de acción para superarlos.
5. Realizar un estudio de factibilidad para definir prioridades, en la superación de los déficits encontrados.
6. Implementar los planes de acción, según prioridades.
7. Evaluación de los logros alcanzados.

Modelo del Dr. Augusto Pérez Lindo

Para este autor la calidad total de un Sistema de Educación Superior residiría en la congruencia de todos los aspectos: desde los rendimientos académicos hasta la calidad de las investigaciones, desde la eficiencia organizativa hasta la eficacia social de sus realizaciones, desde los planes de estudio hasta sus sistemas de información y bibliotecas.

En última instancia, la calidad total debería medirse por la influencia durable y positiva de la educación superior sobre los distintos aspectos de la vida social. Para hablar de la calidad de la formación o de la eficacia social de la formación profesional que brinda el I.F.D.C., es necesario tener en cuenta todos estos aspectos:

- el modelo organizacional;
- el modelo epistemológico;
- el modelo pedagógico que se traduce en:
  -los planes de estudio;
  -los programas de formación docente;
  -los mecanismos de evaluación;
- los procesos de enseñanza-aprendizaje, o sea, las prácticas pedagógicas que involucran:
  las didácticas de cada disciplina;
  los métodos y condiciones de comunicación pedagógica;
  los espacios físicos y las tecnologías auxiliares;
- los sistemas de información;
- las condiciones de socialización del estudiante;
- la pertinencia social de la formación profesional transmitida, lo que se puede analizar desde:
  -los valores de la institución;
  -los objetivos de la sociedad;
  -las demandas del mercado.

Para realizar esta tarea surgen las siguientes variables:

1. ACTIVIDAD CIENTÍFICA.
2. ENSEÑANZA.
3. ESTUDIANTES.
4. SISTEMA DE INFORMACIÓN Y BIBLIOTECA.
5. CARRERAS Y PLANES DE ESTUDIO.

6. PLANTA FÍSICA Y EQUIPAMIENTO.
7. SERVICIOS SOCIALES.
8. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA.

NOTA: lo aquí expuesto no agota, de ninguna manera, el tema de la Autoevaluación Institucional, por lo que se sugiere consultar las obras indicadas en el momento del diseño y ejecución del programa de Autoevaluación.

3. FORMULACIÓN DEL CRONOGRAMA DE AI

Conforme las definiciones realizadas por el IFDC se establecerán los tiempos para cada una de las acciones previstas, especificando los responsables. Se tendrá en cuenta lo enunciado en el Documento A-14 respecto de la elaboración anual de un Informe de Avance a presentar el 31/12 de cada año.

DIAGNOSTICO CURRICULAR-ORGANIZACIONAL - I.F.D. PROVINCIA DEL CHACO

INTRODUCCION

En función del relevamiento realizado en los institutos de nivel terciario de la Provincia del Chaco(*), y teniendo en cuenta el marco conceptual del que partimos para la transformación de la formación docente, pretendemos realizar un análisis del estado de la cuestión en lo curricular-organizacional en dichas instituciones, definiendo tendencias en el discurso y la práctica de los actores institucionales y de miembros de la comunidad que han emitido opinión en este relevamiento.

Estas opiniones, en el marco de la concepción del curriculum como proyecto social educativo que implica un debate amplio y acuerdos desde el consenso, se presentan como elemento de reflexión para la proyección de los institutos, teniendo en cuenta que la problemática educativa implica analizar todos y cada uno de los aspectos relevantes que la afectan, siendo el desarrollo curricular, el aspecto central.

La reflexión sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes, merece un análisis específico "a fondo" que contribuya con la producción de propuestas alternativas, las que permitirían, progresivamente, encontrar estrategias o procedimientos adecuados para el desarrollo curricular en función de las metas de formación que se persiguen.

Para este análisis, tomaremos en cuenta el relevamiento realizado en las instituciones por medio de los siguientes instrumentos:

A- Encuestas a docentes.
B- Encuestas a los alumnos del último nivel.
C- Encuestas al equipo de conducción.
D- Encuesta a miembros claves de la comunidad.

No ha sido posible analizar la totalidad de los aspectos que implican el desarrollo curricular y organizacional en los I.F.D., como por ejemplo: las opiniones y actividades del personal administrativo o bien, el análisis de programas de cátedra o de propuestas innovadoras. La variable tiempo, ha impedido concretar la totalidad del relevamiento, pero consideramos que, con los elementos mencionados, es posible dejar abiertas algunas líneas para el debate y la elaboración de propuestas curriculares-organizacionales en los I.F.D.

Otro aspecto a considerar es el marco teórico de referencia desde el que efectuamos el análisis. Para tal fin, hemos decidido referirnos a los siguientes materiales:

(*) Cabe consignar, que estas encuestas han sido solicitadas a los I.F.D. de la provincia en oportunidad de realizar visitas institucionales para la asistencia técnica respecto de la elaboración del P.E.I. y los lineamientos curriculares-organizacionales -entre septiembre y octubre-. Su realización, debía concretarse hasta el diez de noviembre, remitiendo las tabulaciones y los instrumentos de prueba para el trabajo en este análisis. No se han recibido hasta el presente la totalidad de las encuestas, lo que condujo a efectuar el análisis sobre una muestra representativa.

- Documento Base de Transformación de los I.F.D. de la Provincia del Chaco. Agosto 1997.-
- Diseño Curricular – orientaciones generales- versión preliminar- para Nivel Inicial y E.G.B. 1 y 2 de la provincia del Chaco. Abril 1997.-
- Condiciones Básicas Institucionales. C.F.de C.y E. 1996.-
- Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente. 1996.-
- Documentos Serie A, del C.F. de C.y E.
- Lineamientos Curriculares-Organizacionales de los I.F.D.- orientaciones generales- borrador para la discusión- Diciembre de 1997.-

Desde este marco, y con el aporte de numerosos trabajos de investigación en este vasto campo de la formación docente continua, hemos encarado el análisis del relevamiento realizado en las instituciones formadoras de nuestra provincia con el objeto de:

- Contribuir a la reflexión y el debate en torno de la formación docente continua en los I.F.D. de la provincia del Chaco.
- Descubrir posibilidades estratégicas válidas para la transformación de la formación docente en las cuestiones curriculares-organizacionales –ejes de toda propuesta educativa.
- Profundizar, en la elaboración de los planes de estudio, en las cuestiones que interfieren en la interacción teoría-práctica, abriendo al consenso posibles recorridos curriculares que favorezcan dicha interacción.

Para este análisis, hemos dividido el trabajo teniendo en cuenta el relevamiento realizado, intentando efectuar el cruce de las tendencias en las opiniones de los actores consultados y elaborando conclusiones para abrir el debate en los diferentes niveles de construcción curricular: provincial, institucional y del aula.

1- ENCUESTA A DOCENTES DE LOS I.F.D.

1. Situación laboral y titulación de los encuestados.

Sobre un total de 7 Institutos (*), se han analizado 116 encuestas a docentes del Nivel Terciario de la provincia del Chaco. En dichas encuestas, respecto de la situación laboral y de titulación de los encuestados, encontramos los siguientes datos:

TITULOS	*Cantidad*	*Porcentaje*
Profesor en Ciencias de la Educación	22	19%
Profesor en Filosofía y Pedagogía	6	5%
Profesor en Letras- Profesor en Castellano y Literatura – Profesor de Lengua -	4	3%
Profesor en Matemática, Física y Cosmografía- Profesor en Matemáticas.	5	4%
Profesor en Ciencias Biológicas	2	2%
Profesor en Historia y Geografía- Profesor en Historia	5	4%
Profesor de Educación Física	30	26%
Profesor de Danzas	1	1%
Profesor de dibujo y pintura- Profesor de Plástica	2	2%
Profesor de Piano (sin título superior)	1	1%
Profesor en ciencias jurídicas y contables	2	2%
Analista programador	1	1%
Contador público	1	1%
Técnico en administración de empresas	1	1%
Licenciado en Ciencias Políticas	1	1%
Kinesiólogo – Médico	3	2%
Psicopedagogo- Asistente social	2	2%
Profesor de Actividades Prácticas o Artes del hogar	2	2%
Profesor para la enseñanza pre-primaria	7	6%
Profesor para la enseñanza primaria	18	15%

Con título docente:106 – 91%
Sin título docente: 10 - 9%
Con título para el nivel superior(según nuestra perspectiva): 76 – 66%

SITUACION DE REVISTA DE LOS ENCUESTADOS

	Cantidad	*Porcentaje*
Titulares	34	29%
Interinos	74	64%
Suplentes	8	7%

HORAS SEMANALES EN EL NIVEL TERCIARIO

	Cantidad	*Porcentaje*
De 4 a 6 horas didácticas	51	44%
De 7 a 12 horas didácticas	23	20%
De 13 a 24 horas didácticas	20	17%
De 25 a 30 horas didácticas	15	13%
Más de 30 horas didácticas	7	6%

(*) Los Institutos que hemos podido analizar hasta la fecha son: Educación Física, Normal de Quitilipi, Instituto de Machagai, Normal de Charata, "Fray Mamerto Esquiú" de Charata, Instituto de San Bernardo e Instituto de Tres Isletas

ANTIGÜEDAD

	En la docencia		*En el Nivel*	
Años	*Cantidad*	*Porcentaje*	*Cantidad*	*Porcentaje*
Menos de 5 años	20	17%	22	19%
De 6 a 10 años	29	25%	13	11%
De 11 a 15 años	28	24%	13	11%
De 16 a 20 años	17	15%	8	7%
De 21 a 25 años	10	9%	1	1%
Más de 25 años	10	9%	-	0%
No contestan	2	2%	59	51%

Análisis de los datos

En función de los datos de las tablas podemos afirmar que un 66 % de los docentes encuestados posee la titulación requerida por el Sistema de Acreditación de los I.F.D..

Además, hay diferentes titulaciones que plantean distintos niveles de profundización de las cuestiones curriculares-organizacionales en su formación inicial.

La relación de las horas de trabajo semanales en la institución de nivel terciario y la titulación de los docentes, implica ciertas dificultades para lograr niveles óptimos de compromiso que permitirían un mejor análisis de la práctica a partir de la formación permanente y especialización en formación docente de los distintos profesionales que se desempeñan en los institutos..

En cuanto a la antigüedad los datos no son relevantes en sí mismos dado que no es posible determinar el grado de compromiso o reflexión sobre la práctica según los años de servicio en la docencia o en el cargo.

Podemos decir que:

- la mayoría de los docentes de nivel terciario, tienen una relación de mediano impacto con la institución de pertenencia, tanto por la cantidad de horas semanales que cumplen, como por su antigüedad en el nivel;
- un gran número de docentes, no posee títulos acordes a la normativa vigente – Documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación-;
- existen diferentes niveles de especialización, durante la formación inicial de los encuestados, en lo curricular-organizacional, debido a los tipos de títulos (dado que es conocido que los profesores en disciplinas específicas no desarrollan contenidos del campo pedagógico-didáctico con la misma profundidad que los docentes especializados en educación).

2. Opiniones, acciones, justificaciones y propuestas de los docentes respecto de lo curricular-organizacional en los I.F.D.

La encuesta que han respondido los docentes de los I.F.D. ha sido organizada teniendo en cuenta algunas variables del desarrollo y la evaluación curricular que se concreta en las instituciones.

Podemos señalar que, para la organización de la encuesta, los aspectos indagados permiten indagar:

a- la *comprensión* de los docentes de las cuestiones curriculares y organizacionales, es decir, las concepciones sostenidas desde el discurso y la práctica acerca de dichas cuestiones -enfoques, conceptos, teorías, mitos, supuestos, etc.;
b- la *organización y ejecución (acción)* de las propuestas para el desarrollo curricular, lo que implica a las acciones encaradas para cumplir con su rol;
c- la *evaluación* de los aspectos curriculares-organizacionales, o su capacidad para el *análisis de la práctica* dentro de la institución y la formulación de propuestas alternativas para el mejoramiento.

Se realiza el análisis siguiendo el cuestionario básico pero retomando cada uno de estos aspectos indagados, según el tipo de respuesta desarrollada por los docentes, teniendo en cuenta ciertas tendencias similares y diferentes en las expresiones vertidas.

2.1. Concepciones acerca del aprendizaje.

En este punto nos encontramos con la *comprensión* de los docentes sobre lo que implica el aprendizaje, sus conceptos, sus supuestos y tendencias.

Podríamos realizar un extenso listado de acepciones en lo que hace a la consideración del aprendizaje por parte de los docentes, pero hemos decidido mostrar algunas de las explicaciones desarrolladas que han resultado relevantes para su análisis, tanto por el porcentaje de menciones, como por cuestiones que tienen que ver con enfoques o perspectivas subyacentes (según nuestra visión).

En primer lugar, debemos señalar que la mayoría de los docentes de la muestra, ha manifestado en este punto sus concepciones desde el discurso teórico que circula; expresando concretamente, definiciones o ideas básicas que se han asimilado durante su formación profesional continua.

En segundo lugar, debemos señalar tres tendencias en las concepciones de los docentes:
a) los que ven el aprendizaje como resultado;
b) los que ven el aprendizaje como proceso interno y
c) los que ven el aprendizaje como proceso interno y resultado.

En el primer caso, los docentes manifiestan que un alumno ha aprendido cuando:

- Transfiere los nuevos conocimientos, los aplica, resuelve situaciones a partir de lo aprendido.
- Pone en acción sus competencias.
- Traduce los conocimientos en forma práctica.

Este tipo de concepciones están presentes en el discurso de la mayoría de los docentes del nivel terciario.

En cuanto a los que conciben el aprendizaje como proceso, encontramos las siguientes afirmaciones:

El alumno aprende cuando:

- Establece relaciones.
- Asimila.
- Analiza y reflexiona.
- Estructura nuevos esquemas.
- Acomoda a esquemas previos, a partir del desequilibrio.
- Se siente motivado, indaga y procesa internamente.

Esta perspectiva la podemos encontrar en un número reducido de respuestas vertidas por la docencia.

Finalmente, debemos señalar que, en mediano grado se han formulado "definiciones" acerca del aprendizaje que presentan tanto aspectos internos como externos de dicho proceso, tales como:

El alumno aprende
- Cuando un nuevo conocimiento se relaciona en forma sustantiva y no arbitraria con saberes previos o esquemas previos, logrando otra estructura que permite resolver situaciones.
- Al procesar la información, de modo que se logre la comprensión de un nuevo material, creando esquemas para su aplicación o transferencia.
- Por medio de la interacción con el medio, en función de potenciar su nivel real de desarrollo y ampliarlo para su actuación.
- A través de un proceso por medio del cual se produce el cambio conceptual, a partir de la comprensión de los nuevos conocimientos y la transformación de las capacidades.
- Cuando encuentra sentido y otorga significatividad a lo nuevo, relacionando y empleando dicho conocimiento, desde sus motivaciones.

Se puede decir que estas definiciones "teóricamente" construidas, se encuentran en el discurso de quienes tienen contacto con los nuevos paradigmas o programas de investigación sobre el aprendizaje. Esto implica que las respuestas de estos docentes pertenecen a este polo de la relación teoría-práctica.

En las conclusiones finales vamos a relacionar estas respuestas de los docentes con las estrategias empleadas para promover este proceso (que mencionan los mismos docentes, además de los alumnos en su encuesta).

2.2. Concepciones respecto de la enseñanza

En cuanto a este aspecto, podemos decir que se han encontrado expresiones de alto tenor teórico y expresiones que tienen que ver con la práctica de la enseñanza.

Consideramos positivo agrupar las concepciones teniendo en cuenta la clasificación que realiza Angel Pérez Gómez en la obra citada(1993, pp78-81), respecto de diferentes enfoques para entender la enseñanza. Estos son:

1- *Enseñanza como transmisión cultural*: que tradicionalmente concibe a la educación como proceso de transmisión de lo que la cultura ha desarrollado a las nuevas generaciones, sin cuestionarse la construcción de dichos saberes y su desarrollo en relación con el contexto.
2- *Enseñanza como entrenamiento de habilidades*: que implica el desarrollo de capacidades simples y complejas sin relacionarlo con el contexto o con el contenido y su estructura epistémica de significado.
3- *Enseñanza como fomento del desarrollo natural*: que implica facilitar el crecimiento respetando los intereses, a partir de la no intervención.
4- *Enseñanza como producción de cambios conceptuales*: donde se presenta la enseñanza como proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. Este, se centra en el pensamiento, capacidades e intereses de los alumnos, transformándolos al contrastar sus adquisiciones previas con las proposiciones de las disciplinas científicas.

En la mayoría de las afirmaciones de los docentes que se han analizado, se presentan enfoques donde se relacionan las perspectivas mencionadas, por ejemplo: transmisión cultural y el entrenamiento, o bien, la transmisión y el cambio conceptual, quedando al márgen la perspectiva del desarrollo natural -que puede considerarse descartada en la educación sistemática actual-

Se pueden destacar, por otro lado:

a) Las afirmaciones acerca de la enseñanza como "guía" u "orientación" del proceso de aprendizaje -un número elevado de docentes lo afirma- que parecen querer presentar a la enseñanza desde un enfoque "naturalista" o bien como un acto "artístico", "artesanal".
b) Las perspectivas que muestran a la enseñanza como una técnica, relacionadas con enfoques transmisivos o de entrenamiento, afirmando su carácter sistemático y organizado -esto se plantea en un mediano grado en las respuestas analizadas-.
c) Los que presentan la enseñanza como proceso de interacción y comunicación para el aprendizaje, que intentan proponer una perspectiva de cambio conceptual -lo que se observa en un número pequeño de casos-.

Estas concepciones sobre la enseñanza: "guía", "orientación", "organización", "interacción", "comunicación", "intercambio", etc, van a ser relacionadas en las conclusiones, con las perspectivas sobre el aprendizaje predominantes y las estrategias que se emplean en la realidad –según manifestaciones de los alumnos-.

2.3. Estrategias para el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes

En este punto de la encuesta, los docentes han planteado *acciones* y demostrado *concepciones subyacentes* respecto de los contenidos.

Se han presentado en las respuestas analizadas consideraciones que demuestran la dificultad de la gran mayoría de los docentes, para identificar los distintos aspectos del contenido que se deben promover en la enseñanza, diferenciando el contenido en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal y reflexionando sobre los procesos que se siguen para su enseñanza, en función de los procesos de aprendizaje de dichos aspectos.

En general, los docentes de los diferentes institutos, pueden describir las estrategias para el desarrollo de contenidos conceptuales, pero, en lo que hace a los aspectos procedimentales y actitudinales, solamente mencionan algunos contenidos que se abordan, sin desarrollar estrategias que se pueden proponer para el aprendizaje de estos aspectos del contenido.

Para el aprendizaje de contenidos conceptuales aparecen en muchas de las opiniones vertidas, las siguientes estrategias:

- Rescatar saberes previos, confrontar con nuevos saberes y sacar conclusiones.
- Confrontar teorías.
- Investigar, organizar exposiciones y evaluar lo nuevo.
- Presentación, explicación, diálogo, búsqueda de significados.
- Explicación, comparación y búsqueda bibliográfica.

Esto se contrasta con lo que señalan para los aspectos procedimentales y actitudinales:

Para los procedimientos señalan como estrategias:

- Trabajo de campo.
- Debate.
- Trabajo en equipo.
- Demostración.
- Elaboración de esquemas.
- Análisis e interpretación.
- Observación.

Estos, según podemos constatar en la bibliografía (Coll, "Los contenidos en la reforma" 1995), son justamente contenidos que implican ciertas estrategias para su aprendizaje. El alumno, debe aprender a: observar, analizar e interpretar, elaborar esquemas, demostrar, trabajar en equipo (como proceso), debatir, realizar trabajo de campo., etc. Son procesos que suponen pasos para su adquisición, los cuales, la mayoría de los docentes no han señalado. La pregunta sería: ¿Cómo aprenden los alumnos estos procedimientos y cómo se los puede enseñar?.

En un número menor de casos, los docentes han presentado algunas secuencias de acción para el desarrollo de los procedimientos, por ejemplo:

- Planteo de un problema que implica procedimientos, análisis del problema, determinación de pasos (tanteo), selección de una secuencia "eficiente", demostración o "modelación" y ejercitación del procedimiento.
- Elaboración, selección y organización de la secuencia procedimental.

Se puede decir que, en la perspectiva docente de los I.F.D., los contenidos procedimentales, no han sido analizados desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dificulta una descripción de estrategias posibles.

Respecto de los contenidos actitudinales, se manifiesta la misma situación. Los docentes los mencionan, pero no dan cuenta de su enseñanza. Muchos docentes mencionan por ejemplo:

- Cooperación, solidaridad.
- Respeto.
- Actitud reflexiva y crítica.
- Creación, invención.
- Participación.
- Etc.

Solamente en algunos casos se han descripto posibles procesos de enseñanza-aprendizaje de las actitudes:

- Planteo de situaciones problemáticas para suscitar reacciones actitudinales, reflexionar y sacar conclusiones respecto de valores relacionados, plantear pautas a seguir, actuar en consecuencia.
- Observación de actitudes, debate, puesta en común, optar por actitudes consideradas positivas.

Se pueden entonces señalar en este apartado de la encuesta, que los docentes tienen dificultades para reconocer procesos de aprendizaje y enseñanza de la totalidad de aspectos del contenido que se trabajan.

Los contenidos procedimentales y actitudinales, aparecen como estrategias "implícitas", es decir, como acciones que se dan casi "naturalmente" en la interacción. El currículum "oculto", está en pleno funcionamiento en las instituciones formadoras dado que no se revisan o piensan todas las cuestiones que se enseñan, según lo que se expresa en las respuestas de los docentes. Solamente la enseñanza de lo conceptual es considerada desde sus estrategias.

2.4. Dificultades y propuestas para la organización de la enseñanza

Respecto de este punto del cuestionario, podemos afirmar que nos encontramos en un nivel de *actuación* concreta y *evaluación* de la tarea, según lo solicitado en este apartado a los docentes.

Los docentes encuestados, en un alto porcentaje, no han respondido a este apartado, o bien, han señalado que no tienen dificultades para la organización de la cátedra en ninguna de sus variables.

Esto merece un análisis a fondo dentro de las instituciones, dado que la calidad de la formación docente está siendo cuestionada en diferentes niveles sociales y educativos y no sería positivo, mantener una actitud de resistencia al cuestionamiento del accionar cotidiano de la docencia, concibiendo su propuesta –muchas veces encerrada en su ámbito del aula, sin coordinación, sin integración, sin capacidad de innovación- como válida para el mejoramiento del proceso formador de docentes.

En cuanto a los que mencionan dificultades y hacen propuestas, debemos destacar:

a) Respecto de los *Objetivos*:

Dificultades	*Propuestas*
- No se logran totalmente. - Falta tiempo. - No es fácil redacción. - Es difícil secuenciarlos. - No se articulan entre asignaturas - El alumnado desinteresado y con faltas de "base".	- Revisar la selección de objetivos. - Mayor carga horaria. - Regular el tecnicismo, enseñar a redactar - Coordinar la formulación y secuencia.. - Articular. - Asegurar una base de ingreso de los alumnos y motivar.

b) Respecto de los *Contenidos:*

Dificultades	*Propuestas*
- Para seleccionar. - Para secuenciar. - Para integrar y articular intercátedra. - Actualización en contenidos. - Para desarrollarlos totalmente.	- Mayor tiempo y capacitación. - Cambio de planes de estudio. - Coordinación. - Planificación en equipo. - Prescribir desde el currículum. - Actualización. - Racionalizar tiempo-contenido.

c) Respecto de las *estrategias:*

Dificultades	*Propuestas*
- Infraestructura inadecuada. - Escasos recursos. - Falta de bibliografía. - Falta tiempo para el desarrollo de estrategias investigativas, participativas y para la profundización. - Falta de formación del alumnado en estrategias para el estudio y el trabajo. - Organización institucional . - Dificultad para interpretar y explicar los contenidos. - Falta de articulación entre contenidos, objetivos, estrategias y evaluación.	- Mejorar la infraestructura y el equipamiento. - Actualización bibliográfica y provisión de bibliotecas. - Mayor carga horaria intra y extra cátedra. - Preparación de los alumnos en etapa previa a la formación. - Mejorar la organización institucional. - Coordinación de estrategias. - Actualización y capacitación. - Articulación por medio de la planificación en equipos. - Propuestas prescriptivas.

d) Respecto de la *evaluación:*

Dificultades	*Propuestas*
- Falta unificación de criterios. - Falta de tiempo para cumplir con las funciones de la evaluación. - No se relacionan los saberes con el contexto y la actualidad. - No se comprenden tipos de evaluación: por ejemplo, autoevaluación, diagnóstico. - Falta de preparación en este aspecto. - Sistematizar. - Revisar todo el sistema. - Coordinar y articular. - Diferenciar cualitativo de cuantitativo.	- Unificar criterios. - Mayor carga horaria. - Plantear la práctica como eje. - Capacitarse y actualizarse en este aspecto. - Trabajar en talleres. - Incluir en el Plan de estudios criterios y estrategias. - Acordar con los alumnos y actores institucionales otras formas de evaluación adecuadas y actuales, que permitan su mejoramiento. - Considerar aspectos cualitativos y cuantitativos.

e) Respecto de la *organización y gestión*

Dificultades	*Propuestas*
- Exceso de alumnos por curso. - Falta de articulación en espacios, tiempos y recursos. - Edificio compartido. - Transgresión de normas. - Clima dificultoso. - Carencias en cuanto a la comunicación y la circulación de la información. - Falta de capacidad organizativa. - Falta de claridad en las normas y su aceptación.	- Regular el número de alumnos por división. - Articular y repensar espacios , tiempos y recursos. - Mejorar el cumplimiento de las normas. - Plantear un clima de trabajo que permita sentirse seguro para dar continuidad a las propuestas educativas. - Capacitar para la gestión. - Buscar estrategias para la circulación de la información y mejorar la comunicación. - Plantear nuevas normativas acordes con las demandas y cumplirlas.

Estas dificultades señaladas por un número considerable de docentes, deben servir como planteos problemáticos que permitan la formulación del PEI, cuyo eje está centrado en las cuestiones curriculares-organizacionales.

2.5. Tipologías de alumnos

En este apartado, el cuestionario ha pretendido revisar *concepciones* de los docentes respecto del tipo de alumnos que se forman en los I.F.D., dejando a su consideración, los criterios de clasificación adoptados.

Se pueden destacar las siguientes caracterizaciones del alumnado:

a) Según las actitudes que asumen en las actividades de formación:

Positivas	*Negativas*
- Responsables - Interesados. - Con vocación. - Activos - Comunicativos. - Participativos. - Autosuficientes. - Enérgicos. - Afables. - Positivos. - "Normales": responsables, respetuosos, creativos, estudiosos.	- Indiferentes. - Desinteresados. - "Buscatítulos". - Pasivos. - Abúlicos. - No participativos. - Dependientes. - Sumisos. - Inexpresivos. - Indolentes. - Individualistas. - Cómodos. - "Pasatiempo" - "Bichos raros" : se interesan pero no es su vocación.

Esta clasificación varía en cada uno de los docentes, pero es predominante en las respuestas que se analizan.

La consideración de aspectos actitudinales en el alumnado, parece constituir un elemento de valoración, pero plantea dificultades para la propuesta de modos de intervención frente a las características negativas.

Se pueden destacar propuestas de intervención como: trabajo individualizado; técnicas grupales, participativas; orientación vocacional; juego, rol play, dramatización; reflexión sobre actitudes asumidas; integración de aspectos actitudinales; actividades que comprometan al alumnado; autocrítica; debates; revisión de su biografía escolar, etc.

b) Según las capacidades intelectuales (conceptuales y procedimentales) del alumnado:

Positivas	*Negativas*
- Preparados. - De aprendizaje autónomo. - De rendimiento medio. - Capaces totales. - Con saberes previos. - Con manejo de técnicas de estudio. - Sin problemas de aprendizaje. - Creativos. - Reflexivo. - Investigador, curioso. - Dificultad para interpretar textos.	- Sin preparación previa. - Necesitan guía permanente para aprender. - Capaces parciales, incapaces. - Sin saberes previos. - Sin manejo de técnicas de estudio. - Con problemas de aprendizaje. - Con pensamiento lineal. - Memoristas, repetidores, no relacionan, no comprenden el contexto. - Poco curiosos, no hacen búsqueda de saberes.

Algunos docentes han señalado estas características pero, casi siempre, relacionadas con aspectos actitudinales (interesados, activos, etc.) .

Las propuestas que aparecen para la intervención con este tipo de alumnos, son similares a las anteriormente citadas, pudiendo agregar: capacitación en técnicas de estudio, trabajo con planteos problemáticos, proponer cuestiones interesantes desde lo individual y lo grupal.

Como conclusión, debemos destacar la gran profusión de criterios que han establecido como las características que han combinado los docentes para clasificar a los alumnos. Esto podemos relacionarlo en las conclusiones con las opiniones de los alumnos en lo que hace a: sus motivaciones para seguir las carrera elegida y las estrategias que utilizan habitualmente los docentes.

2.6. Evaluación

Las apreciaciones de los docentes en este apartado, se centran en lo que denominamos *acciones* del rol y fundamentalmente, en las apreciaciones acerca de este aspecto del currículum , es decir su *evaluación.*

En este punto podemos destacar por un lado, la conformidad de los docentes con el sistema de evaluación en las instituciones y por otro lado, la consideración de: qué, con qué, cuándo, quiénes y con qué coherencia y validez se evalúa.

a) *Respecto de la conformidad con el sistema de evaluación*

Se puede destacar que aproximadamente la mitad de los docentes encuestados, considera que dicho sistema es adecuado , señalando como características:

- la posibilidad de variaciones en cuanto a la estrategias;
- la capacidad del sistema para mostrar los logros;
- la posibilidad de evaluar integralmente;
- la disponibilidad de la información continua para formar juicios de valor y tomar decisiones.

En cuanto a aquellos que consideran el sistema de evaluación de manera negativa, algunas de las causas señaladas para esta apreciación son:

- Se debería enfatizar la evaluación diagnóstica y de procesos.
- Solamente se señalan las falencias y no los logros. Es sancionador.
- No existen instrumentos institucionales para evaluar.
- Falta unidad de criterios.
- Es cuantitativo y subjetivo.
- Está desactualizado.
- No se relaciona con las estrategias de enseñanza.
- No se toman decisiones posteriores a la evaluación.

Por lo que podemos apreciar, en relación con estas afirmaciones hay posturas contrapuestas en la valoración del sistema de evaluación, y además, estas posturas son contradictorias. La pregunta que debemos responder, para instalar el debate es: ¿Cuáles son los enfoques o concepciones que se sostienen en esta contradicción frente a la evaluación en los I.F.D.?

Desde nuestra perspectiva, el hecho de no cuestionarse o de no ver dificultades en el sistema de evaluación, tiene que ver, en muchos casos, con una falta de formación de los docentes en cuanto a esta variable del proceso de enseñanza.

Los docentes, se manejan muchas veces con sus aprendizajes "técnicos" o bien con "tradiciones prácticas" (artesanalmente), sin cuestionarse sus enfoques o fundamentos de las prácticas evaluativas que realizan.

La crítica del sistema de evaluación, implica el replanteo de estrategias y, fundamentalmente, su selección en base a enfoques que sean coherentes con las intenciones educativas actuales.

b) *Respecto de los ejes de la evaluación en las instituciones*

En este apartado iremos tomando en cuenta los interrogantes planteados a los docentes acerca de la evaluación en los I.F.D.

b.a) ¿Qué se evalúa en los I.F.D?

De la Institución	*De los docentes*	*De los alumnos*
(En alto porcentaje) • Diagnóstico. • Objetivos institucionales • Proceso de E-A. • Rendimiento y resultados. • Nivel académico. • El P.E.I. • No contestan **(En mediano porcentaje)** • Calidad. • Proyección social **(En bajo porcentaje)** • Eficacia y eficiencia. • Prácticas docentes. • Promociones.	**(En alto porcentaje)** • Rol docente. • Capacidad. • Responsabilidad • Capacitación. • Asistencia. • Colaboración **(En mediano porcentaje)** • No contesta **(En bajo porcentaje)** • Eficacia y eficiencia • Profesionalidad • Conocimientos	**(En alto porcentaje)** • Rendimiento. • Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales **(En mediano porcentaje)** • Responsabilidad. • El aprendizaje. **(En bajo porcentaje)** • Preparación. • Dedicación. • Calidad y cantidad de saberes.

Como podemos observar, los aspectos que se evalúan demuestran la carencia de una evaluación integral y sistematizada siendo esta cuestión relevante en el proceso de diseño y desarrollo institucional –P.E.I. ; P.C.I. y P.C.A.-

b.b) ¿Cómo se evalúa?

A la Institución	*A los docentes*	*A los alumnos*
(En alto porcentaje) • En reuniones. • Analizando resultados **(En mediano porcentaje)** • Con encuestas. • No contestan. • Con instrumentos legales. **(En bajo porcentaje)** • Integralmente.	**(En alto porcentaje)** • Observaciones de clases. • Concepto anual. • Seguimiento **(En mediano porcentaje)** • Por medio de encuestas. • Técnicas tradicionales, objetivas. • Con instrumentos "legales" **(En bajo porcentaje)** • No contestan	**(En alto porcentaje)** • Examenes orales y escritos. • Pruebas objetivas y subjetivas **(En mediano porcentaje)** • Trabajos prácticos. • Observaciones. • Seguimiento. • Proyectos. • Individual y grupalmente. **(En bajo porcentaje)** • Clases especiales. • Debates. • Cuantitativamente.

Siguiendo con el análisis del apartado anterior, es importante señalar que se evalúa sin sistematizar (sobre todo a nivel institucional). En el conocimiento y las acciones de los docentes, solamente la evaluación de los alumnos presenta cierto nivel de organización y es posible mencionar técnicas utilizadas para tal acción.

Las acciones institucionales se evalúan de manera poco formalizada. El docente es evaluado para cumplir con requisitos legales (concepto profesional) más que para mejorar su práctica profesional.

b.c) ¿Cuándo se evalúa?

A la Institución	*A los docentes*	*A los alumnos*
(En alto porcentaje) • Permanentemente. • Al inicio y al final del año. **(En mediano porcentaje)** • No contesta • En reuniones mensuales. **(En bajo porcentaje)** • Desconoce. • Ante demandas externas.	**(En alto porcentaje)** • Permanentemente. • A fin de año **(En bajo porcentaje)** • No contesta. • Esporádicamente • Cuando finaliza en proceso de E-A	**(En alto porcentaje)** • Permanentemente. **(En mediano porcentaje)** • Al finalizar el proceso de E-A **(En bajo porcentaje)** • Según regímenes. • Antes, durante y al final.

En este punto, debemos reconocer que la evaluación aparece como un proceso continuo, donde los actores institucionales se sienten "valorados" por su hacer y ser, en forma permanente.

Esta perspectiva puede aparecer como poco coherente con lo dicho en los interrogantes anteriores, por lo que merece un análisis y reflexión respecto de la "objetividad" y sistematicidad del mentado proceso de evaluación que se muestra en este punto.

b.d) ¿Quiénes evalúan?

A la Institución	*A los docentes*	*A los alumnos*
(En alto porcentaje) • Equipo de conducción. • La comunidad educativa **(En mediano porcentaje)** • Docentes y alumnos. • No contestan	**(En alto porcentaje)** • Equipo de conducción. **(En bajo porcentaje)** • Colegas. • Alumnos. • La comunidad.	**(En alto porcentaje)** • Docentes. **(En bajo porcentaje)** • Maestros. • Directivos. • No contestan

Las relaciones: evaluador-evaluado, se muestran aquí con una carga de "poder" y jerarquización del proceso evaluador. Se ve claramente la presencia de relaciones verticales en la mayoría de los casos. Las reflexiones acerca del proceso de evaluación que se plantea en las instituciones debe incluir por lo tanto todos estos aspectos.

b.e) ¿Es válido, factible y coherente el tipo de evaluación que se realiza? Señale dificultades.

A la Institución	*A los docentes*	*A los alumnos*
(En alto porcentaje) • Si - Porque es integral. **(En mediano porcentaje)** • No contesta. • No. - Hay que especificar criterios. - Evaluar otros aportes. - Falta de confiabilidad. - Falta de un diseño global. - Se evalúan aspectos parciales.	**(En alto porcentaje)** • No. - Hay que sistematizar. - Es subjetivo. - No se autoevalúa. - No hay evaluación compartida. - No se conocen los resultados para opinar **(En mediano porcentaje)** • Si. • No contestan	**(En alto porcentaje)** • Si. **(En mediano porcentaje)** • No - Se necesita tiempo. - Se deben evaluar competencias práct. - Se evalúan conceptos - No hay crítica reflexiva - No hay criterios coherentes **(En bajo porcentaje)** • No contestan

Debemos rescatar de las opiniones de los docentes, un alto grado de afirmaciones a favor del actual sistema de evaluación. Esto guarda coherencia con el punto a. del presente análisis, pero supone abrir el espacio de revisión de los enfoques en torno de la evaluación y su valoración, para llegar a acuerdos superadores de las dificultades señaladas por algunos docentes.

b.f) Propuestas relacionadas con las dificultades señaladas

Para la evaluac. institucional	*Para la evaluac. de docentes*	*Para la evaluac. de alumnos*
(En alto porcentaje) • Sin propuestas **(propuestas singulares)** • Consensuar criterios. • Sistematizar. • Democratizar la evaluación. • Comunicar en los medios las acciones. • Tomar conciencia de la necesidad de la evaluación. • Incluir instancias gubernamentales. • Evaluación externa. • Conocer instrumentos. • Capacitar. • Participar.	**(En alto porcentaje)** • Sin propuestas. **(Propuestas singulares)** • Plantear criterios coherentes. • Seleccionar estrategias completas y sistematizadas. • Conocer los procedimientos. • Reformar el estatuto del Docente. • Promover jornadas de evaluación. • Promover la autoevaluación y la evaluación compartida. • Capacitar y asesorar. • Usar la evaluación para mejorar.	**(En alto porcentaje)** • Sin propuestas **(propuestas sigulares)** • Evaluación con equipos de docentes. • Autoevaluación. • Reflexión sobre la práctica. • Unificar criterios. • Unificar niveles de exigencia. • Evaluar integralmente. • Sistematizar. • Aplicar a la realidad los conocimientos. • No evaluar resultados.

Las propuestas que se han desarrollado constituyen valiosos elementos para la revisión del proceso de evaluación, y sintetizan procedimientos que promueven el logro de las expectativas en todos los niveles de las instituciones formadoras.

El proceso de autoevaluación institucional desde el P.E.I. que los institutos produzcan para su desarrollo, será un elemento clave para las tomas de

decisiones y la formulación de proyectos específicos. Estos aportes singulares, servirán para el ajuste de dicho proceso y su revisión crítica.

2.7. Respecto de la organización institucional

a) Estrategias de orientación y servicios a los alumnos

Las estrategias que se mencionan en este punto son básicamente:

- Orientación educacional (desde una cátedra del plan de estudios).
- Servicio de asesoramiento y apoyo. (por parte de diferentes miembros de la institución, especialmente los docentes)
- Centros de estudiantes.
- Cursillo de ingreso.
- Charlas.
- Asistencia médica.
- Biblioteca.
- Preparación en áreas especiales (computación)

Algunos docentes sostienen que desconocen los servicios y estrategias de extensión para los alumnos.

Respecto de los responsables de este tipo de actividades, se señala a los docentes en la gran mayoría, y en número inferior, a otros miembros: directivos, bedeles, coordinador pedagógico, etc.

El análisis final, tiene que ver con la posibilidad de las instituciones de organizarse cooperativamente, desde el P.E.I., para concretar acciones que ayuden a los estudiantes a elegir su profesión y a completar su formación inicial con los medios necesarios.

b) Comunicación dentro de la institución

Respecto de la comunicación debemos señalar diferentes visiones según la realidad institucional.

Hay instituciones donde la comunicación no es fluida y completa, presentando dificultades. En otros casos, se muestra la comunicación como fluida y permanente, pero siempre, se reconoce la necesidad de realizar ajustes y promover espacios institucionales para mejorar este aspecto que es relevante en el desarrollo educativo institucional.

Muchas veces, las interferencias y dificultades se presentan en niveles tales como: directivos-docentes y directivos-alumnos. Esto conduce a la reconocer la necesidad de revisar las conductas en la comunicación y , fundamentalmente, a buscar posibles estrategias para mejorar.

c) Instancias que colaboran con la tarea docente

Con la tarea docente colaboran especialmente los directores de estudios, los coordinadores pedagógicos y los colegas.

Se señalan como estrategias relevantes: el asesoramiento, la realización de talleres y jornadas, la organización de grupos de estudio, los espacios de discusión y el intercambio y actualización bibliográfica.

Estas estrategias son realizadas periódicamente y solamente algunos docentes participan de manera habitual en las mismas.

Cabe consignar que no es posible unificar opiniones en cuanto a la calidad y frecuencia de dichas estrategias, pero, consideramos necesario revisar estas cuestiones, dado que la demanda de tiempo que hacen los docentes y de institucionalización de los espacios comunes están señalando dificultades para el trabajo en equipo y la coordinación de las acciones a nivel institucional.

B) ENCUESTA A LOS ALUMNOS

En este apartado, se analizan las opiniones vertidas por los alumnos que cursan el último nivel de las carreras que se desarrollan en los institutos de la muestra. Hacen un total de 224 alumnos.

Debemos destacar en primer término algunos datos de interés para conocer características del grupo en cuestión, tales como: carrera que cursan, edad y sexo.

Carreras	*Porcentaje*
Profesorado para la enseñanza primaria	36%
Profesorado para la enseñanza pre-primaria	18%
Profesorado de Educación Física	35%
Profesorado En Filosofía y Pedagogía	3,5%
Técnico superior en Administración económico- financiera	7,5%
Profesorado en Castellano, Literatura y Latín	S/D (*)

Edad	*Porcentaje*
De 20 a 22 años	35%
De 23 a 25 años	25%
De 26 a 28 años	18%
De 29 a 32 años	14%
33 y más años	8%

Sexo	*Porcentaje*
Varones(**)	25%
Mujeres	75%

Según lo observado podemos señalar como aspectos relevantes:

- la gran demanda –u oferta única- de carreras tales como: profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria y el caso especial de la carrera de Educación Física que tiene una población numerosa;
- la presencia de una constante tradicional en la composición de la población estudiantil de los I.F.D : el sexo –mayoritariamente femenino-;
- las edades de la población, que solamente en un 60% se puede considerar con edades adecuadas para la conclusión de estudios –por el límite de ingreso a la docencia- y el resto, presenta lo que podríamos considerar "sobre-edad" para la culminación de carreras cortas como las mencionadas.

A continuación realizaremos el análisis de las cuestiones más relevantes que se han planteado al alumnado.

1. Motivaciones respecto de la carrera elegida

Se mencionan las siguientes motivaciones que impulsaron a los alumnos a seguir cada una de las carreras de la muestra:

(*) No se incluyen los datos cuantitativos en este profesorado.
(**) Este número se ve aumentado por el profesorado de Educación Física .

Carrera	*Motivaciones*
Profesorado de enseñanza primaria	• No hay otras posibilidades para estudiar en el medio. • Vocación. • Falta de recursos. • Imposibilidad para seguir otra carrera. • Para tener un título terciario. • Para el sustento familiar • Para completar la formación docente • Gusto por el trabajo con niños. • Para tener una rápida salida laboral.
Profesorado de enseñanza Pre-primaria	• Idem a las de primaria, a lo que se deben agregar: - Por pedido de los padres - Por pedido de la pareja.
Profesorado de Educación Física	• Gusto por el deporte y la vida sana. • Gusto por el trabajo con niños. • Vocación. • Preferencias personales.
Profesorado en Filosofía y Pedagogía	• Interés por los contenidos. • Para desarrollar el juicio crítico. • Vocación. • Complemento de la tarea docente. • Para pulir la personalidad
Profesorado en Castellano, Literatura y latín	• Por la formación humanística. • Vocación. • Ansias de superación. • Rápida salida laboral. • Porque es gratuita.
Técnico en administración económico-financiera	• Por su salida laboral • Porque es corta. • Por vocación. • Porque no es posible estudiar lo que les agrada. • Porque es fácil.

Debemos detenernos en las motivaciones mencionadas y destacar que:

- la mayoría de los alumnos de las carreras de enseñanza primaria, pre-primaria y administración, expresan sus dificultades para seguir otro tipo de estudios, dado que no poseen medios para trasladarse y costear su formación de manera autónoma;
- los estudiantes de las otras carreras –profesorados de nivel medio y de Educación Física- expresan su inclinación especial por dichas carreras y la facilidad para encontrar puestos de trabajo (se manifiesta en el Profesorado de Castellano, Literatura y Latín);
- ciertas motivaciones para estudiar, precisan un análisis más profundo, individualizado, tales como: el gusto por el trabajo con niños, o bien, la elección de la carrera por influencias externas –padres, pareja- o por ser "fáciles".

Finalmente, podemos señalar la gran demanda a la jurisdicción y a las instituciones de nivel superior -por parte de los estudiantes- de carreras accesibles a sus posibilidades económicas y adecuadas a las diferentes inclinaciones profesionales.

Este punto se puede relacionar, en las conclusiones, con las tipologías de alumnos que plantean los docentes.

2. *Conceptos vivencias y valores significativos en la formación recibida*

Según la carrera, podríamos destacar aquellos conceptos, vivencias y valores que han resultado significativos durante su formación.

Profesorado para la enseñanza primaria

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Aprendizaje significativo. *Rol docente en la comunidad. *Profesar la docencia en todas partes. *Los de las materias didácticas. *Contenidos de las materias consideradas más relevantes. *Conceptos: solidaridad, compañerismo, respeto, justicia, dedicación.	*Contacto con las escuelas. *Compañerismo. *Campamento y recreaciones. *Relación con los profesores. *Estar en contacto con otras personas. *Crecimiento personal.	*Tener en cuenta a la sociedad. *Perseverancia, disposición, tolerancia. *Capacitarse permanente-mente. *Respeto, compañerismo. *Respeto a la religión. *Dedicación. *Valoración de la docencia. *Responsabilidad profesional

No contestan: 30% aproximadamente.

Profesorado para la enseñanza pre-primaria

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Todos. *Solidaridad, responsabilidad, compañerismo. *Los de las materias consideradas importantes. *Educación como servicio social de importancia. *Relacionados con la práctica	*Clima institucional. *Compartir momentos. *Jornadas y talleres. *El contacto con los niños.	*Respeto entre profesores, directivos y alumnos. *Cordialidad. *Cooperación. *Ser persona con obejtivos. *Moralidad. *Tolerancia. *Compañerismo

No contestan: 20% aproximadamente.

Profesorado en Educación Física

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Se mencionan las materias que parecen ser relevantes: Fisiología, Anatomía, Evolutiva, Gimnasia, Didáctica, Pedagogía, *No contesta: 22% *Incorrectas: 10%	*Campamentos. *Experiencias grupales. *Práctica. *Exhibiciones. *Torneos. *No contesta: 3% *Incorrectas:14%	*Compañerismo. *Respeto. *Responsabilidad. *Amistad y convivencia. *Etica profesional. *Solidaridad. *Cuidado del cuerpo *No contesta: 17%

Profesorado en Castellano, Literatura y Latín

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Materias relevantes: Lengua y Literatura, Planeamiento.	*Relaciones entre docentes y alumnos. *Solidaridad y compañerismo. *Vivencias. *Cultivo de la lectura.	*Respeto, solidaridad,equidad, compañerismo.

Profesorado en Filosofía y Pedagogía

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Los contenidos de las cátedras relevantes *Vida, amor, solidaridad, respeto, compañerismo.	*Relaciones con los docentes. *Trabajo grupal. *Relaciones personales. *Solidaridad y compañerismo.	*Respeto, cordialidad, amistad *Enriquecimiento personal. *Eticos, religiosos y humanos.

Técnico Superior en Administración económico-financiera

Conceptos	*Vivencias*	*Valores*
*Visión globalizada. *Estudio grupal. *Teóricos. *Entusiasmo de los profesores *Preocupación de los docentes por el aprendizaje	*Intercambio de ideas. *Comunicación. *Relación docente-alumnos. *Esfuerzo. *Clases inadecuadas.	*Ayuda mutua. *Compañerismo. *Comunicación. *Respeto. *Solidaridad.

No contesta: 29%

En función de las respuestas de los alumnos, debemos destacar:

- la dificultad de la gran mayoría de los encuestados para identificar conceptos concretos relacionados con la especificidad de su profesión futura;
- la asimilación de conceptos y vivencias con valores, lo que demuestra un alto grado de consideración de los aspectos actitudinales en la formación y, por lo tanto, la dificultad para diferenciarlos.
- la escasa mención de vivencias relacionadas con la profesión para la cual se forma; lo que supone un replanteo de las estrategias centrales de las carreras;
- la coincidencia de los valores que consideran relevantes para su formación.

La reflexión en torno de estas expresiones del alumnado puede servir para la búsqueda de estrategias adecuadas en función de:

- la "cantidad" de conceptos –que no se pueden diferenciar- que aparecen en los planes y su enseñanza;
- la falta de vivencias relacionadas con el desempeño profesional;
- la consideración elevada de los aspectos valorativos o actitudinales en la formación –que constituyen lo que conocemos como currículum oculto-.

3. Características básicas de un docente

En este punto se han analizado la totalidad de las respuestas, relacionándolas según aspectos que se valoran como adecuados para el desempeño profesional.

Se destacan en este listado de *características* los aspectos actitudinales del desempeño docente: respeto, responsabilidad, vocación, dinamismo, afabilidad, entusiasmo, humildad, exigencia, justicia, tolerancia, paciencia, sinceridad, comprensión, cordialidad, confianza, autonomía, capacidad crítica, equilibrio afectivo, voluntad, creatividad, flexibilidad, etc, etc.

A estas características se suman, en menor medida, las que tienen que ver con el conocimiento: de las disciplinas, de cultura general, la capacidad para relacionar los saberes, la claridad en el manejo de la disciplina, actualización permanente, autoexigencia; y las que tienen que ver con las habilidades para la enseñanza y el manejo de normas: habilidad para explicar, habilidad para aplicar, cumplimiento de la normativa.

Merece mención especial una característica que hace al aspecto físico general: "buena presencia".

Estas cualidades seleccionadas por los estudiantes constituyen lo que podemos denominar "Perfil docente", al que hemos tratado de descubrir en este apartado del cuestionario., especialmente, desde las concepciones que sustentan los alumnos –y que se transmiten como parte de la cultura escolar- respecto del rol docente.

Podemos deducir que los alumnos, en su recorrido escolar, han construido una imagen de la docencia como "acto de servicio" o "sacerdocio" –por la alta carga actitudinal de su tarea- y han considerado al docente como un "modelo", que se puede construir idealmente.

Esto último demuestra una perspectiva "positivista" en la construcción de este concepto, concibiendo a la docencia como una "verdad universal", que implica ciertas cualidades –y no otras-, presentes en quienes la ejercen gracias al aprendizaje por la imitación de las cualidades consideradas "valiosas" por ser "verdaderas".

Podemos realizar una reflexión aún más amplia, a partir de los elementos que aparecen con este interrogante, pero, sería conveniente, profundizar acerca de las líneas de investigación en torno del rol docente y su construcción, para abrir el debate institucional y definir la el perfil profesional docente que se desea proyectar –"en "y "con" los futuros formadores- y se desea desarrollar -desde los formadores de formadores-.

En cuanto a las *estrategias que favorecen la construcción del perfil docente*, los alumnos han señalado:

- la actuación de los docentes –en un alto porcentaje-;
- las vivencias en las instituciones;
- el debate sobre este aspecto;
- la relación con los profesores.

Debemos mencionar que algunos alumnos consideran que estas características del "buen docente", no se favorecen dentro de la institución formadora, lo cual es otro elemento que debe ser revisado teniendo en cuenta el modelo de formación de docentes que se desea construir con la "transformación de la formación docente".

4. Relevancia otorgada a las asignaturas del Plan de Estudios.

Solamente basta realizar una lectura general de las respuestas de los alumnos, para sacar la siguiente conclusión: el alumnado valora altamente aquellas materias que implican directamente a la práctica profesional y a la construcción del perfil y desvaloriza a las materias que no ofrecen una vinculación directa con la realidad profesional futura.

La mayoría de los alumnos de los diferentes profesorados ha destacado: la Didáctica, las disciplinas y su enseñanza y el conocimiento de los alumnos; y ha otorgado relativa importancia a las materias "fundamentantes" o "generales" –por su escasa relación con la realidad-.

Consideramos importante, en función de la finalidad del relevamiento realizado, relacionar este punto con las estrategias frecuentes de los docentes y, especialmente con su conceptualización en torno del aprendizaje.

5. Procesos y metodologías para el aprendizaje.

Los alumnos han verbalizado, respecto de la mejor manera de aprender, diferentes estrategias adecuadas para tal fin. Se pueden destacar:

a) En un alto porcentaje:
   - explicaciones del profesor;
   - lecturas grupales;
   - realizando prácticas;
   - con trabajos prácticos;
   - por medio de ejemplos;
   - debatiendo.

b) En bajo porcentaje:
   - con cuadros sinópticos;
   - con juegos educativos;
   - leyendo en voz alta;
   - memorizando;
   - con juegos educativos;
   - con videos;
   - con proyectos de aula,

En cuanto a la frecuencia de las estrategias mencionadas, debemos señalar que existen posiciones contrapuestas en las perspectivas del alumnado de acuerdo con la institución o carrera de procedencia.

Por ejemplo, un grupo numeroso dice que no es habitual que los docentes expliquen -centrando sus actividades solamente en propuestas de lecturas de textos-, mientras que otro grupo de alumnos, señala que es frecuente esta estrategia en la carrera que cursan.

Las estrategias más habituales son: lecturas grupales, explicaciones o exposiciones del docente, experiencias de laboratorio, clases especiales y trabajos prácticos.

Dentro de las menos habituales se señalan: el video-debate, la práctica, las propuestas creativas, los ejemplos concretos, las investigaciones, los proyectos, los cuestionarios.

La propuesta que hacen los alumnos y merece destacarse es: "la necesidad de variar las estrategias utilizadas, concretando la interacción de la teoría con la práctica en un alto grado".

6. *Evaluación de su rendimiento y aprendizaje*

Para este aspecto del desarrollo curricular-organizacional, hemos indagado a los alumnos acerca de:
a) el tipo de evaluaciones que realizan y su frecuencia;
b) el sistema de evaluación, su valoración.

En cuanto al primer interrogante, la mayoría de los encuestados, ha planteado que el tipo de evaluación que les toman frecuentemente es la escrita, individual –exámenes parciales, trabajos prácticos- . En menor porcentaje, se realizan evaluaciones orales: individuales y grupales –clases especiales, examenes finales, experiencias-. Muy rara vez se plantean evaluaciones colectivas –plenarios, debates, evaluaciones mutuas-.

Se deben destacar especialmente las evaluaciones relacionadas con la práctica de la enseñanza, dado que el seguimiento y la observación son elementos de evaluación al igual que sus planificaciones y preparación de recursos.

Lo que deja esta primera cuestión, es la posibilidad de interrogarse a nivel institucional respecto de las "tradiciones evaluadoras" que tienen gran vigencia en el momento actual, revisando los enfoque subyacentes y las prácticas y planteando alternativas concretas para mejorarlas.

Respecto de la valoración de los alumnos del sistema de evaluación de los I.F.D., cabe consignar que consideran adecuado dicho sistema en alto porcentaje, dando las siguientes razones:
- permite el trabajo crítico;
- es equitativo;
- se trabaja con situaciones problemáticas;
- se permite al alumno elegir el tipo de evaluación;
- permite comprobar el aprendizaje;

Los que lo consideran inadecuado aducen:
- se toman pocas evaluaciones orales;
- es muy riguroso y estructurado;
- es subjetivo;
- es un formulismo burocrático;
- se evalúa el rendimiento y no el aprendizaje;
- se deberían cambiar las técnicas.

Los alumnos demuestran una perspectiva de la evaluación desde la relación jerárquica, al igual que los docentes, dado que no aparece la

autoevaluación como alternativa, quedando en manos de los docentes la apreciación sobre el alumnado –la que a la vez es sumativa o final-.

Estas apreciaciones del alumnado permitirán ir pensando en alternativas diferentes y, especialmente, en la necesidad de capacitar al profesorado en este aspecto del currículo que se presenta de manera compleja y "mitificada".

7. Dificultades y propuestas en relación con las variables del proceso de enseñanza

En este punto, debemos detenernos a analizar el alto número de alumnos que no ha respondido a los interrogantes, destacando desde nuestra posición, el hecho de que dichos alumnos se encuentran en el último nivel de la carrera y no pueden dar cuenta de las variables de la enseñanza que son parte de su formación específica.

Además, consideramos en el análisis de esta cuestión, un llamado de atención singular para la formación de formadores:
-¿Señalamos con nuestros futuros docentes las variables que están integrando su formación? ;
-¿Clarificamos objetivos, contenidos, estrategias y evaluación?;
-¿Coordinamos las acciones de manera que se visualicen claramente las competencias pretendidas para el ejercicio profesional?

Estos interrogantes deben inducir la construcción de alternativas que permitan despejar a los alumnos este "velo" que se cierne sobre los ejes de su propio proceso de formación.

En cuanto a las dificultades y propuestas que señalan algunos alumnos respecto de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje, se pueden destacar:

a) Respecto de los objetivos:

La mayoría señala que la dificultad está dada en la imposibilidad de su concreción, por lo que proponen su adecuación y selección acordes con el criterio de factibilidad.

Algunos, plantean como dificultad, el hecho de ser poco precisos y no estar clarificados, destacando la propuesta de dar a conocer los objetivos y acercarlos a la realidad concreta.

b) Respecto de los contenidos

Se destacan las opiniones que cuestionan la amplitud de los contenidos en los programas de cátedra, proponiendo una revisión de dichos contenidos y una selección ajustada para su desarrollo total durante el ciclo lectivo.

Otras cuestiones relacionadas con los contenidos que podemos mencionar son:

- falta actualización;
- faltan materiales de consulta;
- algunos son poco importantes;
- apuntan a lo conceptual;
- poco adecuados a la realidad;
- altamente complejos;
- se reiteran;
- no se seleccionan con los alumnos;

Cada una de dichas cuestiones plantea, en sí misma, la propuesta que los alumnos pueden hacer y las reflexiones que deberían producirse en el seno de las instituciones.

c) *Respecto de las estrategias.*

La mayoría reclama variaciones en las estrategias, señalando la reiteración de rutinas para el aprendizaje.

Se plantea además, en algunos casos:
- hay docentes que no tienen estrategias;
- faltan recursos para diversificar;
- no son adecuadas para el logro de los objetivos;
- son complejas;
- demuestran un desconocimiento de los alumnos y sus intereses.

El análisis que podemos hacer en este punto, tiene que ver con la necesidad de capacitar a los docentes para el manejo de técnicas desde una perspectiva creativa y dinámica, de manera que puedan alternar estrategias y coordinar con los demás componentes del proceso didáctico.

d) *Respecto de la Organización y Gestión Institucional*

En este apartado, los alumnos solamente han señalado algunas cuestiones relacionadas con el espacio, el tiempo y los recursos, sin emitir opiniones en cuanto a los roles dentro de la institución y las normas que la rigen.

Las cuestiones relevantes para el análisis crítico que aparecen desde las manifestaciones del alumnado son:
- falta de espacio suficiente para realizar actividades específicas;
- demasiados alumnos por curso;
- escaso material bibliográfico;
- carencia de bibliotecas;
- pocos materiales didácticos;
- falta de organización temporal adecuada.

8. *Colaboración de los miembros de la institución en el proceso de formación.*

La mayoría de los alumnos no ha respondido a este interrogante, señalando, en algunos casos, que no necesitan la ayuda de ningún miembro o bien, que no hay comunicación.

En un número menor, aparecen apreciaciones de la colaboración recibida por parte de:

- algunos profesores;
- los bedeles;
- el personal de conducción.

y destacando que consiguen asesoramiento y orientaciones de parte de dichos actores institucionales.

9. *Horas dedicadas al estudio –extraclase-.*

Este dato, de vital importancia para comprender la dedicación de los alumnos a las tareas extraclases –trabajos, estudio, planificación, etc-, lo podemos organizar en el siguiente cuadro:

Menos de 2 horas	10%
De 2 a 4 horas	48%
De 5 a 8 horas	24%
De 9 a 12 horas	5%
Más de 12 horas	3%

La idea de trabajar con propuestas extraclases se diluye en este punto, debido a que los alumnos, en un alto porcentaje, no disponen del tiempo suficiente para tales actividades. Habría que pensar en acciones sistematizadas para inculcar en los alumnos el trabajo autónomo, indispensable para su desempeño profesional futuro.

10. *Disponibilidad de materiales de estudio*

Los alumnos de la muestra, señalan en un alto porcentaje, que disponen de materiales fotocopiados y apuntes de clase para estudiar.

Algunos plantean que solamente pueden manejarse con las bibliotecas, y otros, que tienen graves dificultades para contar con el material indispensable.

Este es otro de los aspectos del diseño curricular-organizacional, el que tiene que ver con los materiales de enseñanza en los I.F.D. y su circulación y utilización adecuada por parte de los alumnos.

11. *Comunicación intra-institucional*

En cuanto a la comunicación dentro de los I.F.D., los alumnos valoran:

a) *la comunicación alumno-docente:*
   - *muy buena* *24%*
   - *buena* *56%*
   - *regular* *20%*
   -

b) *la comunicación alumno-alumno:*
   - *muy buena* *29%*
   - *buena* *55%*
   - *regular* *16%*

c) *la comunicación alumno directivo:*
   - *muy buena* *34%*
   - *buena* *52%*
   - *regular* *14%*
   -

d) *la comunicación alumno-administración*
   - *muy buena* *36%*
   - *buena* *51%*
   - *regular* *13%*

En este punto debemos aclarar que los alumnos de las diferentes instituciones han emitido opiniones muy divergentes unas de otras respecto de la comunicación institucional, dado que cada realidad educativa, cada contexto institucional, incide de manera peculiar y desarrolla una cultura propia que lo caracteriza.

C- ENCUESTA A EQUIPOS DE CONDUCCION

En los siete institutos de la muestra se presentan para el análisis, las opiniones de los siguientes actores institucionales:

- cinco Rectores;
- dos Regentes;
- un Vicerrector;
- un Coordinador Pedagógico y
- tres Directores de estudios.

Las situaciones de revista, titulación y antigüedad de los mismos se pueden sintetizar en los siguientes esquemas:

Situación de revista		*Antigüedad docente*	
Titulares	5	De 8 a 10 años	2
Interinos	4	De 11 a 20 años	3
Suplentes	3	De 21 a 30 años	7

Títulos

Profesor en Ciencias de la Educación.	2
Profesor en Filosofía Y pedagogía	1
Prof. en Castellano, Literatura e Historia	1
Prof. en Educación Física	3
Prof. en Ciencias Biológicas y geografía	1
Prof. para el nivel pre-primario	1
Profesor para el nivel primario	1
Prof. en Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación	1
Prof. en Psicopedagogía	1

En esta muestra se han considerado los siguientes aspectos:

a) Conceptos revisados, incorporados y elaborados para el ejercicio del rol

Los conductores de las instituciones formadoras señalan conceptos relevantes tales como:

- reflexión sobre la práctica;
- modelo didáctico;
- pedagogía crítica;
- gestión participativa integral;
- lineamientos curriculares;
- análisis institucional;
- teorías de aprendizaje;
- capacitación disciplinar;
- revalorización de la docencia;
- negociación;
- trabajo en equipo;
- delegación efectiva de tareas;
- formación permanente;
- capacidad técnica.

Estos conceptos provienen de diferentes campos que se ocupan de lo educativo.

Se visualiza, en esta selección de conceptos, un predominio relativo al análisis institucional y la gestión, considerando de este modo como valiosa la capacitación y actualización en estas cuestiones que hacen al desempeño de su rol específico dentro de la institución.

b) Procesos de aprendizaje necesarios para lograr cambios institucionales.

Los que mencionan en las encuestas son:
- Construcción participativa del PEI.
- Reelaboración de lineamientos curriculares.
- Construcción de estrategias de interrelación con el contexto.
- Capacitación para nuevos roles.
- Capacitación disciplinar.
- Capacitación en investigación.
- Capacitación en el uso de recursos tecnológicos
- Revalorización de la docencia.
- Repensar tiempos y espacios institucionales.
- Definir imagen futura de la institución,
- Toma de conciencia de la necesidad de cambio.
- Análisis de la práctica.

Al igual que en el punto anterior, se puede visualizar la inclusión de aspectos que tienen que ver, fundamentalmente, con las funciones que se demandan a las instituciones de formación docente en el momento actual. Funciones, que requieren de aprendizajes específicos y se demandan –como significativos- desde esta propuesta.

c) Ideas-eje de la institución para la transformación curricular-organizacional.

Los conductores que se encuestaron manifiestan como ideas-eje:
- Aprendizaje como construcción de significados.
- Atención a la diversidad.
- Organización de la institución en función de la calidad y equidad.
- Saber ser y saber hacer.
- Investigación-acción.
- Compromiso con el contexto.
- Participación, autonomía, creatividad.
- Humildad y sencillez.
- Carácter y perseverancia.
- Transformación.
- Elevar el nivel científico.
- Trabajo en equipo.
- Análisis de la documentación.
- Evaluación del compromiso.
- Construcción de nociones colectivas acerca del PEI y el PC.
- Lograr consenso.
- Definir la oferta, determinar objetivos y líneas de acción.

En este punto se observa claramente la preocupación de los actores-conductores por el desarrollo del proceso de cambio, lo que implica un ajuste a las demandas del contexto socio-político y la determinación de "metas" institucionales.

d) Estrategias para lograr la participación de los actores en la construcción del P.E.I.

Se mencionan las siguientes estrategias:
- Establecimiento de códigos comunes y significados.
- Compromisos de acción en reuniones plenarias.
- Formación de pequeños grupos para la elaboración de propuestas de capacitación.
- Trabajos por Departamentos para elaborar propuestas curriculares.
- Decisión autónoma desde los grupos, de las estrategias.
- Análisis y debate de los CBC.

e) Procesos de Innovación curricular

En la opinión de los conductores encuestados, se pueden señalar como innovaciones:
- Trabajo con estrategias interdisciplinarias.
- Incorporación progresiva de los CBC en los programas.
- Tratamiento curricular por áreas.
- Cambio de carreras.
- Acciones individuales.
- Articulación

Consideramos de manera positiva la posibilidad de empezar a revisar las "innovaciones" que de hecho se realizan en las instituciones formadoras, pero no se sistematizan y cobran sentido general en el PEI.

D- ENCUESTA A MIEMBROS CLAVES DE LA COMUNIDAD

Se solicitó a las instituciones un sondeo de opiniones respecto de su acción en la comunidad, consultando a miembros claves que tengan algún tipo de relación indirecta y pueda apreciar la función que cumple el IFD.

Estas encuestas no son adecuadas para un análisis general, debido a que cada actor social, ha respondido desde la consideración de cada institución en su contexto particular y peculiar.

Los únicos factores comunes que debemos señalar son:

- la demanda de creación de carreras diferentes a la docente, con el objeto de diversificar las titulaciones y las salidas laborales de la juventud;
- la necesidad de mantener las instituciones en las localidades, a efectos de permitir a los jóvenes sin recursos, continuar estudios superiores.

Básicamente, la consideración de los miembros claves de las comunidades, son elementos a tener en cuenta tanto para el reordenamiento como para la formulación del P.E.I.

CONCLUSIONES

Este análisis debería concluir con las relaciones que se han ido señalando en cada uno de los aspectos analizados, pero, desde una perspectiva que rescata la reconstrucción de los I.F.D. con criterios básicos de la acción social democrática:

- Autonomía
- Flexibilidad
- Tolerancia

Por este motivo, invitamos en estas conclusiones a las instituciones de formación docente de la provincia, a realizar su propia interpretación ("Modelo hermeneútico-reflexivo") y reflexión (Investigación-acción) para construir un proyecto curricular-organizacional que se adecue a las demandas actuales y permita desarrollar un sistema de formación docente continua y de educación superior, que favorezca el desarrollo jurisdiccional.