

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CORDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

INFORME DE INVESTIGACION

**“LA INCIDENCIA DE LA CAPACITACION EN LA
MODIFICACION DE LAS PRACTICAS DE LOS
DOCENTES”**

**Un trabajo con los Docentes de Nivel Inicial en el Área de Ciencias
Sociales, de Chilecito, Provincia de La Rioja**

Autor:

Maria Rosana Quiroga

Entre las razones que nos motivaron a realizar un trabajo de investigación sobre la incidencia de la capacitación en la modificación de las prácticas de los docentes. En primer lugar, porque a partir de la implementación de la Transformación Educativa se produjo una importante y variada demanda de capacitación que fue satisfecha, por los cursos organizados a través de la Red Federal de Formación Docente Continua y los Institutos de Formación Docente. En segundo lugar, nuestra preocupación estuvo centrada en el impacto de la capacitación en las aulas, más que en la cantidad y variedad de cursos a los que asistían los docentes. Al realizar la revisión de antecedentes, pudimos constatar que aún, la capacitación docente es una práctica sin seguimiento ni evaluación. Esto nos motivó a trabajar en el ámbito concreto de las instituciones educativas, para indagar la relación entre la actualización que recibieron los maestros y su desempeño en el aula. Una tercera e importante razón para realizar este estudio, es que consideramos que la capacitación docente no ha sido aún objeto de estudios profundos por parte de los investigadores de la educación y la bibliografía existente aún no es abundante, al menos en lo referido al campo de la evaluación y la investigación.

Nuestro deseo es intentar **dar respuestas a los siguientes cuestionamientos**: ¿La capacitación docente es una herramienta para modificar y mejorar las prácticas de los docentes en situaciones concretas de enseñanza aprendizaje? ¿Existe una real transferencia de lo aprendido en los cursos de capacitación a las salas de Jardín de Infantes? ¿La capacitación docente provee estrategias innovadoras y superadoras para ser aplicadas en el aula y por lo tanto, promueve la reflexión sobre la práctica?

Al plantearnos inicialmente la posibilidad de realizar esta investigación, partimos de algunos **supuestos** que nos permitieron orientar el trabajo y arribar a definiciones con respecto al tema y al problema de la investigación, ellos fueron:

- Las propuestas de capacitación recibidas por los maestros no permitieron romper con las prácticas pedagógicas implementadas, ni diseñar alternativas innovadoras para modificar y mejorar los aprendizajes de los alumnos.
- En los cursos de capacitación no se propicia la reflexión sobre la práctica de los docentes como herramienta privilegiada para el cambio, sino que existe un marcado predominio del aspecto conceptual, enfatizando en la actualización disciplinar.

- Las modalidades y estrategias de capacitación implementadas, no permiten dar respuestas claras a los problemas y necesidades que se les presentan a los maestros en el aula.
- El acceso de los maestros a los conocimientos científicos derivados del campo disciplinar específico y del campo pedagógico didáctico que plantean las ofertas de capacitación, deben promover cambios en las prácticas áulicas y en los aprendizajes de los alumnos.

A partir de estos planteos previos, **el tema** de nuestro trabajo queda delimitado de la siguiente manera: “la incidencia de la capacitación en la modificación de las prácticas áulicas de los docentes de Jardín de Infantes, del Departamento Chilecito, Provincia de La Rioja, en el área de Ciencias Sociales”.

El **área temática** en la que incluimos este trabajo es la Capacitación docente y específicamente apunta a explicar desde un marco pedagógico y didáctico, como ésta incide en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las salas de Jardín de Infantes.

El **objetivo general** del trabajo apunta a explorar los supuestos teóricos y las acciones de capacitación docente destinadas al Nivel Inicial para determinar su incidencia en la modificación de las prácticas áulicas.

La necesidad de delimitar el alcance de este trabajo, nos llevó a circunscribir el objeto de estudio al campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, lo que nos parece fundamental desde la concepción que el Jardín de Infantes es un espacio institucional privilegiado para que los niños construyan y se apropien del conocimiento desde las propuestas que hace el docente. El área de Ciencias Sociales ha sido trabajada históricamente en el Nivel, aunque muchos de los contenidos no se incluyeran en el currículo, pero sí, fueran enseñados. Además, queremos, desmitificar la creencia de que hablar de ellas en el Nivel Inicial es solo pensar en actos escolares o en algunos sucesos históricos. El objetivo de las Ciencias Sociales en este Nivel educativo, es poder acompañar a los niños en el camino de la comprensión del mundo social en que viven. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes nos enfrenta con un doble desafío: la complejidad de los contenidos del área y las posibilidades cognitivas de los alumnos para apropiarse de ellos; esto implica un docente con una sólida formación en ambos aspectos.

Por lo tanto, nos parece prioritario hacer hincapié en la capacitación como parte de los procesos formativos de los docentes, además de poder explicar cómo y en qué medida la capacitación llega a las escuelas y a las salas de clase.

En el **Marco teórico** trabajamos referencias conceptuales en torno a la capacitación docente, al perfil profesional del docente y a la relación teoría práctica como marco que debe fundamentar las acciones de capacitación para que los maestros se desarrollen profesionalmente en momentos de cambios educativos profundos. Sobre la base de los conceptos expuestos es que adherimos a la idea de Wilfred Carr cuando hace referencia a que *“mediante el poder de la práctica educativa los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos”*. (1)

También abordamos la educación frente al cambio y el nuevo rol docente, considerando que el docente debe intentar adoptar una cultura profesional con un alto nivel de especialización en sus conocimientos y con la capacidad de analizar y valorar críticamente la tarea que realiza (2), los sujetos con los que interactúa y el contexto en el que se produce esa interacción. Es entonces, en función de los nuevos roles y funciones del docente que la capacitación debe ser una herramienta de cambio. Aquí incluimos diferentes consideraciones sobre capacitación encuadradas desde su relación con la educación del adulto y la educación permanente. Desde dichos conceptos llegamos a la idea de capacitación entendida como una práctica educativa que tiene un mensaje de cambio, como una práctica de la enseñanza que trabaja a partir de tres elementos fundamentales en todo proceso didáctico: el docente capacitador, los docentes capacitandos y el contenido. (3) La relación entre estos tres elementos se produce en un contexto específico que es la institución y las aulas donde trabajan los docentes que se capacitan. Las acciones de capacitación tienen una especificidad que es necesario considerar tanto a los fines de la reflexión como para la toma de decisiones. Es por ello que otro aspecto relevante que tratamos es el vínculo que existe entre la capacitación docente y la relación teoría y práctica tomando los aportes de los teóricos críticos que asumen al respecto una postura basada en un discurso dialéctico que trata de iluminar los procesos sociales y educativos. Si decimos que la capacitación es una práctica de la enseñanza, debemos decir que entendemos por ella. La enseñanza es una práctica social desarrollada conscientemente que puede ser entendida solamente si los que la practican encuentran el sentido de lo que hacen. La

capacitación es una práctica de enseñanza con características particulares. *“Una práctica no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la teoría y a la cual pueda aplicarse una teoría. Todas las prácticas, incorporan algo de teoría, y esto es cierto tanto para la práctica de las empresas teóricas como para empresas propiamente prácticas como la enseñanza.”*(4)

La relación entre la teoría y la práctica significa que la teoría informe y transforme la práctica, al mismo tiempo que la práctica se informa y transforma cuando se experimenta y se comprende (5). Por lo tanto la articulación entre ellas parte de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los docentes utilizan para poder conceptualizar sus propias prácticas de enseñanza.

Compartimos esta visión para fundamentar la relación que se manifiesta entre la teoría y la práctica en las actividades de capacitación. Esta práctica de la enseñanza no debe pretender brindar la solución de un problema a partir de la explicación de una teoría o de una técnica. La capacitación docente debe reconocer los imprevistos y trabajar desde la incertidumbre, los problemas deben resolverse en función de la práctica cotidiana intentando dar respuestas particulares y concretas para lo que se necesitan competencias teóricas y prácticas. Así, una de las funciones de la capacitación es construir estrategias que permitan ver los problemas desde una visión amplia y dialéctica.

El docente debe situarse en el lugar de profesional práctico, poniendo en juego situaciones singulares, inciertas, conflictivas de su práctica y colaborar en el proceso de resolución de problemas. (6)

En la capacitación vamos a buscar desde la práctica, qué teoría cuestiona, amplía, legítima o mejora la práctica del docente. Esta tarea es bastante difícil si no se hace en los espacios de capacitación. Aquí los docentes ya tienen la práctica y la capacitación debe permitir que estas prácticas se confronten para lograr el consenso y alcanzar estadios superiores. Si en los espacios de capacitación se produce una distancia entre la teoría y la práctica, puede deberse a que:

Habíamos mencionado anteriormente los cambios que se están produciendo en la educación y que formar y capacitar maestros en tiempos de cambio implica formarlos en la incertidumbre, en lo que se desconoce por venir. El docente está inmerso no solo en un ámbito de nuevas teorías y de nuevas prácticas sino que también se encuentra presionado

por un discurso oficial que lo presenta como profesional comprometido con la transformación, pero que a su vez, está imbuido de *racionalidad técnica* (7). Esto se deja ver tanto en el lenguaje como en la operacionalización de las prácticas de capacitación.

Luego, abordamos la relación entre la capacitación y los modelos de formación de los docentes desde el planteo que realiza Francisco Imbernón (8) quien presenta cinco modelos de formación a partir de los cuales podemos desprender la concepción sobre el rol docente y la finalidad que persigue la capacitación en la formación de los maestros. Este autor conceptualiza a un modelo de formación como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación. (9) En el **modelo individual** los profesores planifican y desarrollan las actividades de formación. . En el **modelo observación- evaluación**, existe un experto, un formador que propone que se aplique en la institución un determinado modelo, posteriormente se discute sobre su implementación y se reciben devoluciones sobre la actuación de los docentes en clase con la finalidad de saber cómo se está desarrollando la práctica cotidiana para poder aprender de ella. En el **modelo de desarrollo y mejora**, la formación o la capacitación se lleva a cabo a través de proyectos institucionales tendientes a la mejora de la institución mediante proyectos didácticos u organizativos situados en el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza- aprendizaje. En el **modelo de entrenamiento**, alguien, identificado con el aparato de poder, dice lo que los maestros deben saber y lo configuran a través de planes y programa. En el **modelo indagativo- investigativo**, se trabaja el aprendizaje a través de la investigación- acción y la resolución de los problemas que surgen de la práctica cotidiana.

Situándonos en estos modelos, consideramos que el discurso de la transformación educativa sobre la capacitación docente, se ubica en el modelo de desarrollo y mejora, aunque desde la conducción del sistema educativo se inculca un modelo de entrenamiento teñido del discurso de moda que proviene del modelo indagativo-investigativo. Si tomamos en realidad este modelo, para que las prácticas de capacitación resulten efectivas y puedan mejorar la calidad de la enseñanza del profesor y de los aprendizajes en los alumnos, deberíamos tratar de instalar prácticas de capacitación basadas en el modelo indagativo en un contexto de verdadera autonomía, de manera tal que favorezca la confrontación de ideas y de procesos entre los docentes que se capacitan. La idea es, favorecer no solo el

desarrollo individual, sino también el desarrollo colectivo de la formación.

En relación a lo expuesto también consideramos importantes los aportes que al respecto realiza Elliot (10) quién hace referencia a los nuevos modelos profesionales que generan las nuevas organizaciones y que traen como consecuencia, concepciones cambiantes sobre los valores que definen el rol del profesional. Hace referencia a una “*nueva profesionalidad*” para poder desarrollar una verdadera práctica reflexiva y para ello establece dos modelos para transmitir el conocimiento válido, ya sea, en el aula o en la capacitación: **el experto infalible y el práctico reflexivo**. Como han señalado Stenhouse y Elliot, el profesorado no es un experto infalible preparado para aplicar los planes o currículos elaborados por otros agentes ajenos al aula, es más bien un práctico reflexivo que participa en un proceso de resolución de problemas de su práctica en colaboración. La propia práctica es una forma de aprendizaje que se ha denominado investigación en la acción.

Donald Schön (11) toma al práctico reflexivo como modelo de práctica profesional, invalidando la idea de práctico como experto infalible desde una comprensión diferente de la naturaleza del cambio social. El rol docente entendido desde la concepción del práctico reflexivo consiste en colaborar en el proceso de resolución de problemas contextuales, convirtiéndose, así, la propia práctica en una forma de aprendizaje o de investigación en la acción.

El trabajo a partir de la investigación sobre la propia práctica como modelo de capacitación, conducirá a los docentes a modificar su rol, llevándolos desde una postura de reproductores a constructores de conocimiento, es decir a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando de esta manera la disociación que tradicionalmente existe entre teoría y práctica.

En las prácticas de capacitación el docente capacitador tiene características diferentes al docente de la formación de grado, cuando capacitamos, los docentes que asisten son diferentes, hay diversidad, tienen la práctica que no tienen los alumnos de la formación de grado. Los docentes que asisten a la capacitación, lo hacen para implementar un proyecto de mejora que quieren sea práctico.

Tomando las palabras de Francisco Imbernón y Serafín Antúnez, la capacitación “va de la práctica a la práctica y para llegar a ello hay que traspasar una serie de dificultades que provienen de distintos lados: conocimientos previos, experiencias de vida, expectativas,

motivaciones personales, formación. Estas dificultades y obstáculos tienen que ser sorteados, en caso contrario, en la capacitación logramos tener maestros más cultos pero que no son capaces de tomar decisiones”. (12)

La implementación de la capacitación en nuestro país nos lleva a cuestionar el concepto de profesionalismo que subyace en la idea de capacitación impulsado por las políticas educativas del proceso de transformación educativa. La reforma avala un docente profesional como un intelectual crítico con gran autonomía de actuación que se compromete con la sociedad y con la educación. No obstante, idea de capacitación de los impulsores del proceso de transformación educativa no forma parte de la profesionalización ya que se trabaja desde el modelo del experto infalible, cuando en realidad, nadie puede dar solución a las prácticas educativas de otros. Se implantan teorías de otros, y la experiencia ha demostrado que no todos los capacitadores pueden transmitir o implantar adecuadamente teorías pensadas y escritas por otras personas. El capacitador sabe enseñar los elementos básicos de la teoría, pero debe dejar que cada docente haga sus propias elaboraciones.

¿Qué significa entonces, capacitar en forma diferente? ¿Cómo puede la capacitación mejorar nuestras prácticas pedagógicas? Desde la teoría decimos que debemos capacitar desde el modelo del práctico reflexivo, atacar y analizar los obstáculos y facilitar aquello que le ayude al docente a saltar los obstáculos que se le presenten. Así, el capacitador debe pensarse como facilitador, debe poner a disposición de los docentes lo que él sabe y recuperar lo que saben los demás. Debe saber: resolver conflictos, dinamizar grupos, hacer análisis de obstáculos, conocimientos disciplinares y científicos y educar en actitudes como contenido subjetivo.

La mejor capacitación es la que se hace en el contexto, cuanto más nos acercamos al contexto, más posibilidades tenemos que la capacitación se convierta en un elemento para la innovación.

En otro capítulo del marco teórico realizaremos un abordaje conceptual de la problemática de la capacitación docente, en el marco del área de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial con la intención de poder aportar elementos conceptuales que nos ayuden a comprender la problemática del área mencionada y del nivel para luego poder visualizar la pertinencia de los aportes que reciben los maestros en los cursos de capacitación y la relación de ellos con

la práctica concreta del aula.

Consideramos el nuevo perfil docente en el nivel inicial y lo abordamos desde las dimensiones sociopolítica, psicosocial, pedagógica y personal, para luego trabajar el estado actual de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, ya que a partir de la iniciación del proceso de transformación educativa y de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para el área y el Nivel debieron incluirse estos contenidos en los currículos, lo que trajo aparejado la necesidad de capacitación de las docentes en dichos contenidos.

Las Ciencias Sociales tratan del conocimiento de lo social, de la sociedad en sus múltiples aspectos, facetas y dimensiones. En el Nivel Inicial, *“se trata de convertir en objeto de conocimiento algo que es tan próximo a los niños como el ambiente que los rodea”*. (13) Es por ello que el objetivo del trabajo de las Ciencias Sociales es que el docente acompañe a los niños en el camino de la comprensión del mundo social en el que viven. Apropiarse de los contenidos de Ciencias Sociales, entonces, no es tarea sencilla para los niños, ya que lo próximo es lo más difícil de convertir en objeto de conocimiento. El abordaje didáctico de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes está relacionado con la apropiación de contenidos que permiten al niño comprender el mundo que lo rodea, el lugar que el hombre ocupa en la sociedad, la función que cumplen las organizaciones sociales y la evolución y desarrollo de la humanidad. (14) Esto implica tomar conciencia de lo social, con las dificultades que ello tiene para los niños, ya que estas nociones están referidas a conceptos abstractos cuya apropiación está obstaculizada por la etapa de egocentrismo que atraviesan los sujetos. Trabajar las Ciencias Sociales en las salas de Jardín de Infantes es fundamental para que en los siguientes niveles y ciclos de enseñanza, no aparezcan en forma abrupta ciertos contenidos que el niño no podrá comprender ni integrar.

A modo de cierre, y luego de realizar un breve recorrido por el área de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y de reflexionar sobre el rol que le cabe al docente en su enseñanza, consideramos que cuando se trata de un objeto de estudio tan complejo, como es la realidad social y tan dificultoso de ser enseñado a niños de Jardín de Infantes, las maestras sienten que con lo que aprendieron en su formación no les alcanza. De este modo revalorizamos la importancia de la capacitación docente en la adquisición de nuevos

saberes y en la resignificación de aquellos que ya se poseen y que son la base sobre los cuales se asientan los nuevos conocimientos.

Al realizar la **revisión de antecedentes** pudimos conocer el **estado actual de la problemática** de la capacitación docente.

Al comenzar la búsqueda de material bibliográfico y de investigaciones ya realizadas sobre esta temática, nos encontramos con la legislación vigente: la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993; y posteriormente con la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995, que son el marco normativo de la función de capacitación.

También nos pusimos en contacto con documentos nacionales emanados por la Dirección de Capacitación y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, a partir del año 1992 y con distintos materiales publicados por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia. En estos documentos sobre la Transformación de la Formación Docente, se incluye a la Capacitación como una de las funciones de los Institutos Formadores. Al no existir bibliografía abundante sobre el tema, ellos fueron, en primera instancia, quienes dieron el sustento a esta nueva función que debía acompañar a la formación de los docentes y nos sirvieron como referencia teórica para encuadrar nuestro trabajo. Entre ellos podemos mencionar:

- Documento Base I, II y III: Decisiones en torno a la organización curricular/institucional de la formación docente continua. (15)
- Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación: Serie A: A-3 Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente. A-9, Creación de la RFFDC. A-11 Bases para la organización de la Formación Docente. A-14 Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua.(16)
- La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización". (17)
- La capacitación docente y sus desafíos.(18)
- Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de las instituciones de Formación Docente Continua.(19)

- Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente: “La capacitación docente en las Instituciones Formadoras”. (20)
- Aspectos generales de la organización y la gestión de las acciones de capacitación a través de la RFFDC. (21)
- La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). (22)
- Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes. (23)

Iniciamos también un rastreo sobre investigaciones realizadas en nuestro país y nos encontramos con trabajos que nos parecieron relevantes como aporte para nuestra investigación.

Podemos mencionar un estudio bibliográfico denominado “Profesionalización y Capacitación Docente,” cuyo autor es Juan Carlos Tedesco (24).

El trabajo de investigación “Actitudes y valoración hacia la profesión de docentes en servicio” (25), es una experiencia peruana con respecto a la formación y a la capacitación en relación con las expectativas que tienen los docentes con respecto al ejercicio de su profesión.

El proyecto de investigación “Investiguemos nuestras prácticas para mejorarlas” (26), es un trabajo sobre la indagación de las prácticas de capacitación a la que asisten los docentes, encuadrado desde un enfoque cualitativo. Encontramos también una ponencia sobre un proyecto de Trabajo Final de Postítulo en Investigación Educativa denominado, “Los procesos de capacitación en tiempos e transformación. Ruptura en las motivaciones o nuevas estrategias de supervivencia”. El presente trabajo está referido a las representaciones y los cambios de actitudes hacia la capacitación que manifiestan los docentes durante el proceso de transformación educativa. (27)

Otros antecedentes son: el trabajo diagnóstico de la Escuela Normal Superior Sarmiento de San Juan “La capacitación docente en servicio” (28) y un estudio realizado en Venezuela, “La capacitación docente: qué funciona y qué no. Innovaciones y tendencias en América Latina” (29), que hace referencia a seis tendencias de innovaciones en materia de

capacitación, entre los años 1998 y 2000, en distintos países de América Latina.

“El lugar de la capacitación en la formación docente”, es otra de las investigaciones que tuvimos en cuenta como antecedentes para nuestro trabajo. (30).

Recientemente, nos contactamos con un trabajo de Tesis de Maestría en Didáctica, concluido en el año 2002 y denominado: “La capacitación docente: un análisis de propuestas que intentan promover procesos comprensivos y reflexivos sobre la práctica docente en la escuela de Capacitación –Cepa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.” La autora de este trabajo es María Cecilia Bertrand (31) y la directora de Tesis, Graciela Lombardi (32), autora de numerosos documentos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación sobre Capacitación Docente.

Cristina Davini y Alejandra Birgin (33) aportan nuevas orientaciones sobre la capacitación docente en el país, ofreciendo un panorama crítico-analítico de las políticas actuales de formación docente, sosteniendo que las tecnologías se construyen en el entrecruzamiento de la formación docente y la profesionalización.

En la provincia de La Rioja, integrantes del Departamento de Investigación del Instituto de Formación Docente “Pedro Ignacio de Castro Barros” de la ciudad Capital, realizaron dos proyectos de investigación sobre la capacitación docente. El primero concluido en el año 2002, “Valoración de las acciones formativas de la Capacitación Docente en la Ciudad de La Rioja”, y el segundo, en proceso de construcción, “El impacto de la capacitación docente realizada por el Departamento de Capacitación del I.F.D.C. de la Escuela Normal “Dr. P. I. de Castro Barros durante los años 1999 y 2001”. (34)

En relación con la problemática planteada en el marco teórico y de la vinculación entre la teoría y la práctica que desarrollamos en nuestro trabajo, analizamos autores como Wilfred Carr (35), Stephen Kemmis (36), la obra conjunta de Carr y Kemmis (37), Elliot (38), Schön (39), entre otros. Siguiendo con la misma línea teórica y tomando el modelo español de formación y desarrollo profesional del profesorado, mencionamos algunos de los autores analizados: Francisco Imbernon (40), Ferreres (41), Contreras (42), Gimeno Sacristán (43), entre otros.

A pesar de nuestra insistente búsqueda, no hemos encontrado trabajos específicos sobre capacitación en el área de Ciencias Sociales para el Nivel Inicial en nuestro país ni experiencias en países de América Latina, en consecuencia, hemos profundizado en la lectura de bibliografía específica sobre en Nivel y el área que está citada en el apartado de Bibliografía General.

Al pensar en el **diseño de la investigación**, decidimos abordar una metodología basada en un diseño exploratorio de corte longitudinal, que pretende aproximarnos a una realidad poco trabajada y explorada en el campo de la investigación. El trabajo es de base predominantemente cuantitativa que se combina con información cualitativa (44) proveniente de los registros de observación de clases. Este estudio tiene como base una fuerte apoyatura bibliográfica y el trabajo de campo realizado en las instituciones.

Si bien nuestro trabajo está enmarcado dentro de los diseños de tipo exploratorios, que por lo general carecen de hipótesis inicial, partimos de algunos supuestos, que ya han sido mencionados al comienzo del informe, y que nos permitieron dar una orientación clara y definida al trabajo.

La elaboración del proyecto y la perspectiva empírico analítica de la investigación se orientaron sobre cuatro tópicos: la importancia de la capacitación docente, la formación de los docentes de nivel inicial, la actualización en el área de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial y la articulación teoría práctica a partir del trabajo en las salas de Jardín de Infantes.

La **recolección de datos** que realizamos estuvo orientada a poder explicar aspectos de la capacitación docente que, según nuestro criterio inciden en la transformación de las prácticas del aula. De esta manera utilizamos la estadística para poder explicar dicha realidad, sobre la base de algunos indicadores que nos parecieron prioritarios a la hora de analizar la incidencia de la capacitación en el aula.

En este trabajo podríamos haber seleccionado muchas variables, pero sólo decidimos enunciar aquellas que, consideramos que van afectar directamente al problema, haciendo una selección de los aspectos que delimitan la investigación.

Para identificar variables apropiadas en el ámbito la capacitación docente en el área de Ciencias Sociales y de la educación inicial, tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

1. Formación de los docentes (cursos asistidos).
2. Concepción que tienen los docentes sobre la capacitación.
3. Las actitudes y expectativas de los docentes con respecto a los capacitación
4. Los componentes del proceso didáctico trabajado en los cursos de capacitación: contenidos, actividades metodológica, evaluación.
5. Relación teoría-práctica en los cursos.
6. Transferencia de los contenidos de los cursos a las salas de Jardín de Infantes.

Estas son también las dimensiones que tuvimos en cuenta posteriormente para triangular los datos y realizar el análisis e interpretación de los mismos.

Para especificar con precisión **la población** realizamos un relevamiento de los Jardines de Infantes del Departamento Chilecito y la cantidad de docentes de salas de tres, cuatro y cinco años que realizaron cursos de capacitación entre los años 1996 y 2000 en el área de Ciencias Sociales. Estos datos los obtuvimos de la Supervisión de Nivel Inicial y de la base de datos con que cuenta la Cabecera Jurisdiccional de la Red Federal de Formación Docente Continua y los Institutos de Formación Docente que realizaron la sistematización de los datos de la capacitación ofrecida a través del Programa Informático REFEPPEC. Este fue el primer paso para determinar la muestra con la que decidimos trabajar. La **muestra** quedó constituida por 32 docentes de salas de 3, 4 y 5 años de tres Jardines de Infantes de la Ciudad de Chilecito, Provincia de La Rioja que asistieron a cursos de Capacitación del área de Ciencias Sociales, entre los años 1996 y 2000. Para abordar la problemática realizamos la definición de términos y la revisión de antecedentes que nos permitió darnos cuenta que no hay avances cualitativos y que es imprescindible ligar la capacitación con al evaluación. Al ser éste un trabajo en el cual el problema seleccionado, no se ha abordado aún en profundidad, lo que implica un diseño de investigación de tipo exploratorio, optamos por utilizar la técnica **de muestreo no probabilística o muestra dirigida**, en donde la selección de elementos dependió de nuestro criterio, por lo que la muestra fue intencional. Los resultados de la investigación, entonces, fueron generalizables a la muestra en sí y no generalizables a toda la población.

La **recolección de información** que realizamos tuvo la finalidad de poseer el mayor número de datos que permitan responder a los objetivos que nos propusimos inicialmente

en la investigación y que apoyen la selección de la muestra. Para esta investigación nos valimos del análisis de fuentes primarias y secundarias.

Como fuentes básicas de información contamos con la bibliografía y con la realidad. Para el primer caso hemos utilizado como técnicas de recolección de datos: la revisión bibliográfica y literaria de materiales producidos sobre la temática de la capacitación docente y el rastreo de investigaciones anteriores sobre el tema. Como instrumento de recolección de estos datos realizamos fichas de autores y de lectura. Estos datos nos sirvieron de insumo para la elaboración del marco teórico y para el conocimiento de antecedentes sobre la temática a investigar. También tomamos como fuentes los documentos sobre el tema elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, los datos estadísticos y la base de datos del Programa REFEPEC (Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación Docente) que dispone la Cabecera Provincial de la Red Federal y el Instituto de Formación Docente de Chilecito.

Para el estudio de la realidad realizamos observaciones y elaboramos registros de las clases de los docentes que han recibido capacitación. También aplicamos cuestionarios que nos sirvieron para obtener datos sobre la visión que tienen los actores involucrados en la investigación sobre los distintos aspectos de la capacitación recibida, las prácticas que realizan en el aula y el impacto de la capacitación en ellas.

Trabajamos sobre un sistema de categorías e indicadores que nos permitan construir los instrumentos y analizar de manera abierta y flexible los datos recogidos.

Utilizamos la técnica de análisis documental para realizar comparaciones entre los proyectos de capacitación aprobados para dar los cursos y los registros de observaciones de clases. La finalidad es, poder inferir, mediante un análisis interpretativo de estos datos, si se produjeron cambios en el proceso enseñanza aprendizaje, derivados de la capacitación recibida. Estos datos serán cotejados con las actividades de los docentes realizadas en los distintos cursos de capacitación y con las respuestas a las encuestas de monitoreo y evaluación que ellos realizaron al finalizar cada curso.

Al iniciar el relevamiento de datos comenzamos buscando la información sobre los cursos de capacitación en Ciencias Sociales para el Nivel Inicial que había ofrecido el Instituto de Formación Docente Continua “Joaquín V. González” de Chilecito. Allí,

obtuvimos dos proyectos de cursos de capacitación del área y para el nivel y las planillas de monitoreo y evaluación del primer curso de capacitación en Ciencias Sociales.

Para realizar el análisis de los proyectos de capacitación trabajamos a partir de la técnica de **Observación Documental**.

Trabajamos con **documentos escritos** como lo son los proyectos de los cursos de capacitación que fueron elaborados por el docente capacitador, y con registros de observación de clases. También utilizamos para seleccionar la muestra, **documentos numéricos o estadísticos** como es el resultado del análisis que realizamos a las encuestas de monitoreo y evaluación y los datos que obtuvimos de la base de datos REFPEEC (Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación).

Luego optamos por la realización de encuestas; la unidad de análisis fueron las instituciones de Jardín de Infantes y dentro de ellas los sujetos específicos de análisis, las docentes que asistieron a cursos de Capacitación de Ciencias Sociales. Realizamos dos **cuestionarios estructurados**, el primero de ellos de carácter descriptivo y con categorías más simples y el segundo con carácter explicativo en donde fuimos complejizando las categorías y trabajamos con más de una variable. Para el análisis de estos datos recurrimos a cuadros y a la graficación estadística.

Posteriormente elaboramos un **cuestionario abierto** y lo aplicamos a la misma muestra. El mismo fue elaborado para profundizar y obtener datos que profundicen el carácter explicativo de la investigación.

Paralelamente a la elaboración y aplicación de los instrumentos antes mencionados, utilizamos como técnica de recolección de datos la **Observación**, y como instrumento de la misma, los registros. Realizamos **registros de observación** en distintas salas de los Jardines de Infantes con los que conformamos la muestra. Nos pareció fundamental trabajar con esta técnica para poder visualizar la incidencia de la capacitación en el aula, caso contrario nos quedaríamos solo con datos provenientes del discurso de los docentes involucrados en esta tarea. No negamos la importancia de las demás técnicas e instrumentos para los fines de una investigación exploratoria, pero pensamos que la observación es imprescindible para aproximarnos a una mirada analítica en la resolución del problema de la investigación.

En el **Cuaderno de Campo**, incluimos todos los datos obtenidos durante el proceso de investigación:

1.- Las respuestas que dieron las docentes a las Planillas de Monitoreo y Evaluación del primer curso de Ciencias Sociales para Nivel Inicial de la Red Federal de Formación Docente Continua, realizado en el año 1996 con su respectiva graficación.

2.- Las respuestas de la primera encuesta aplicada a la misma muestra con los gráficos correspondientes.

3.- Las respuestas a la segunda encuesta aplicada a los mismos docentes, con sus correspondientes gráficos.

4.- Las transcripciones de las respuestas al cuestionario abierto que se aplicó a las maestras de las instituciones participantes de la muestra, tal como ellas mismas las escribieron.

5.- Las transcripciones de los registros de observación de salas de 4 y 5 años de jardines de Infantes de las tres escuelas participantes.

Todos estos instrumentos fueron incluidos en el trabajo de campo respetando la fidelidad de los documentos originales y tratando de preservar la identidad de las instituciones y de los docentes incluidos en la muestra.

A la hora de elaborar las conclusiones de nuestro trabajo nos pareció oportuno realizar una revisión de los objetivos y de los planteos iniciales que nos movilizaron a elaborar esta investigación en la que intentamos dar respuestas a numerosos interrogantes que giran entorno a la capacitación docente. Como nuestra intención no fue solo teorizar sobre ella, creímos conveniente realizar la delimitación de nuestro objeto de estudio, para que a partir de la teorización sobre esta problemática, relativamente nueva en el campo educativo, pudiéramos explicar su incidencia en situaciones concretas del aula. La complejidad del problema nos llevó a abordar en forma simultánea tres problemáticas: la capacitación docente, el área de Ciencias Sociales y el Nivel Inicial, lo que implicó desde el comienzo para nosotros un gran desafío. Contábamos con un sinnúmero de supuestos, producto de las propias experiencias vividas tanto desde el lugar de capacitadores como de capacitandos,

además de receptar inquietudes, dudas y temores no sistematizados, de los docentes asistentes a los cursos.

La realidad vivida desde los inicios de la Reforma Educativa, nos demostró que la capacitación docente tuvo una alta dosis de aceptación y a su vez de desconfianza por parte de sus destinatarios. Nuestra mayor preocupación fue darnos cuenta, que a pesar de las expectativas, los cambios esperados no llegaban a las salas de clases, y que la implementación de esos cambios era cada vez más dificultosa y conflictiva. Los interrogantes: ¿Puede la capacitación modificar las prácticas docentes? ¿Cuál es su real impacto en las aulas? Nos llevaron a realizar un abordaje teórico profundo y delimitar nuestro problema a un a Nivel y un área específica, resignando, por cuestiones teóricas y metodológicas hacer una evaluación de todas las acciones de capacitación realizadas en nuestro medio y visualizar su impacto en las aulas.

Sobre la marcha del proceso de elaboración de este trabajo se nos presentaron diversas dificultades. Algunas de ellas derivadas de lo teórico, debido a que esta problemática es reciente dentro del campo de la investigación por lo que no hay bibliografía abundante sobre el tema. Fueron pocas las investigaciones que encontramos sobre la capacitación docente en general y ninguna sobre la capacitación en el área de Ciencias Sociales para el Nivel Inicial. La mayoría de las investigaciones muestran el efecto que deberían producir las prácticas de capacitación en las instituciones y en las aulas, pero no centran la problemática en evaluar qué sucedió con las prácticas una vez implementada la capacitación. Por otro lado, los discursos oficiales en torno a la capacitación, encuadran la temática dentro de fundamentos teóricos que nosotros consideramos que solo provienen de un discurso de moda y no del estudio de la realidad.

Otras dificultades derivaron del campo de lo empírico, ya que a medida que avanzamos en la investigación, vimos la necesidad de incorporar nuevas técnicas e instrumentos de recolección de datos para avalar nuestros fundamentos. A la vez, fue motivo de dificultades tener que descartar algunas problemáticas demasiado abarcativas y tratar de ser lo más objetivos posibles a la hora de abordar aquellas que definitivamente seleccionamos, abstrayéndonos de nuestros propios intereses y convicciones al trabajar en el área de Capacitación Docente y por ser formadores de formadores de Nivel Inicial, lo que hace que nuestra vinculación con el nivel y el conocimiento de los actores y de las instituciones sea

muy estrecho. Si bien consideramos que este aspecto se presentó muchas veces como una dificultad, también debemos reconocer que en muchas ocasiones favoreció el proceso.

También fue para nosotros una dificultad particular haber decidido trabajar con la técnica de observación, por la naturaleza de los datos recogidos y por no haber podido lograr mayor continuidad en nuestra estadía en las instituciones. No obstante, el hecho de estar comprometidos con la formación docente en general y con la capacitación en particular, nos animó a asumir este desafío.

Un problema metodológico fundamental, fue poder hacer visible el impacto o la incidencia de la capacitación en la modificación de la práctica en el aula, ya que nos encontramos que en este proceso están implicados aspectos subjetivos que devienen de la práctica y de las historias de los mismos sujetos involucrados, lo que nos llevó a modificar en forma permanente nuestra investigación.

La delimitación que realizamos del tema y de los objetivos nos llevó a tomar importantes decisiones sobre los instrumentos a aplicar y sobre las dimensiones que seleccionaríamos para analizar e interpretar los datos. Estos, estuvieron basados en los numerosos planteos derivados de la misma metodología y de la realidad en la que se producían las situaciones objeto de nuestro trabajo. Lo que deseábamos era poder explicar el problema a partir de evidencias consistentes y dar sustento de confiabilidad y validez a nuestro trabajo. Es por ello que el marco teórico y la metodología de trabajo fueron nuestra primera preocupación, y a partir de las lecturas, consultas, acuerdos y desacuerdos, pudimos resignificarlos y posicionarnos en una perspectiva conceptual y metodológica que consideramos daría respuestas a nuestro problema.

Si bien contábamos con numerosa información cuantitativa fruto de los datos que obtuvimos de la realización de los cursos de capacitación y de las encuestas realizadas por nosotros, nos pareció imprescindible trabajar con el análisis de documentos y con las observaciones. En este sentido, creemos que las observaciones de clases fueron un instrumento clave y determinante para dar el rumbo que posteriormente siguió nuestra investigación. A partir de ellas pudimos describir y registrar la realidad y comprender los sucesos a partir del análisis de los registros. Estamos convencidos que las conclusiones a las que arribamos no hubiesen sido la mismas de no haber utilizado esta técnica. Decimos que la observación modificó el rumbo de la investigación porque los datos derivados de las

encuestas nos mostraron que la capacitación incidía de manera favorable en la modificación de las prácticas de los docentes, aspecto que no visualizamos a partir del análisis de los registros de observación. Esto no significa que la capacitación haya incidido en forma negativa, sino que en realidad tuvo escasa o nula incidencia, al menos esto evidenciamos cuando estuvimos presentes en las salas.

Los inconvenientes o dificultades presentadas anteriormente no obstaculizaron el trabajo, ya que las condiciones favorables en el que este trabajo se realizó, el interés personal por el tema y la experiencia reunida, permitieron la construcción de un proceso de investigación con ajustes y modificaciones permanentes, en el que agregamos y quitamos conceptos, e incorporamos nuevos datos.

El análisis de los datos comenzó casi en forma simultánea con el proceso de recolección de la información, por lo que ambos momentos estuvieron articulados. Si bien nuestra primera idea fue trabajar solo con el análisis de las encuestas de monitoreo y evaluación de los cursos y las encuestas realizadas por nosotros, nos vimos en la necesidad de aplicar otras herramientas cuando obtuvimos los datos resultantes del análisis de los primeros instrumentos. Esto hizo que algunos de ellos se fueran construyendo sobre el transcurso de la etapa de análisis de los datos. En algunos momentos contamos con mucha información acumulada, por lo que fue necesario organizar y sintetizar los datos, quedándonos con aquellos que eran realmente relevantes. A medida que fuimos realizando el análisis de los datos, fueron surgiendo algunas interpretaciones parciales. Luego triangulamos la información proveniente de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos a partir aspectos o dimensiones que nos parecieron pertinentes en función del problema planteado y que tomamos como analizadores, contruidos para guiar la lectura, el análisis y la interpretación de los datos. Esto nos llevó a posicionarnos y a tomar decisiones respecto al análisis y a las inferencias realizadas, teniendo en cuenta que la interpretación de los datos desde perspectivas tan amplias implicó riesgos, pero a su vez nos permitió brindar nuevas aportaciones al campo de la formación docente y de la educación inicial.

Si bien no fue nuestra intención hacer generalizaciones, la lectura de los datos nos indica que hay numerosas coincidencias en las respuestas, opiniones, concepciones y formas de abordar las clases de los docentes que integraron la muestra y que hicieron que las situaciones particulares, que hubiesen merecido un análisis más profundo y singular,

fueran las menos significativas. Son notables las semejanzas que existen entre los diferentes grupos de docentes, aún perteneciendo a instituciones diferentes. Luego del análisis e interpretación de los datos se visualiza una marcada contradicción entre el discurso y la realidad, no obstante llegamos a precisar a modo de conclusión algunos aspectos importantes:

- La capacitación continúa siendo una práctica sin evaluar y sin seguimiento en las aulas.
- Las experiencias formativas de los docentes inciden en los aprendizajes que reciben en la capacitación.
- La cantidad de cursos a los que asistieron los docentes no determina una mejor calidad de la formación.
- En la observación de clase se advierte un mismo modelo de enseñanza: homogeneización de prácticas.
- La concepción que los docentes tienen sobre la capacitación está ligada a: la actualización disciplinar y metodológica, la posibilidad de hacer la “bajada a la sala” y la necesidad de tener puntaje.
- Los docentes buscan en la capacitación métodos infalibles para solucionar los problemas de la práctica.
- En la capacitación el abordaje de los contenidos es predominantemente conceptual.
- Los docentes demanda actividades tendientes a realizar propuestas didácticas, a planificar.
- Las diferentes Metodologías trabajadas en la capacitación les permitió realizar a las docentes nuevas miradas de la práctica.
- En cuanto a la relación teoría – práctica: no hubo transferencia a la sala. Se advierte una disociación. La teoría está asociada a los cursos y la Práctica, asociada a la sala.
- La capacitación no posibilitó instancias de reflexión. Desde el discurso aparece una sobrevaloración de la capacitación como actividad esencial para modificar la práctica áulica que no se advierte en las salas de clase.
- La concepción que tienen los docentes sobre las Ciencias Sociales se limita a la conmemoración de fechas patrias y a la vida de los próceres.

- La observación de clases fue determinante para visualizar la incidencia de la capacitación: No tuvo incidencia negativa, sino que tuvo escasa o nula incidencia.
- La modificación de la práctica tiene una doble lectura: por un lado, es un saber individual para sí mismo (saber más, saber qué hacer en las aulas). Por otro lado, los docentes demandan “recetas”, lo que lleva a pensar que no poseen las herramientas necesarias para transferir al aula lo que aprendieron en los cursos.
- Presencia de prácticas estereotipadas y rutinizadas. Hay un mismo nivel de respuestas, de opiniones y de prácticas donde se observa un vaciamiento de los contenidos, carencia de estrategias didácticas y desconocimiento de las características de los sujetos del nivel.
- Existe por parte de los docentes un convencimiento que solo la asistencia a los cursos hace modificar la forma de dar clases. Esto implica la necesidad de resignificar el rol docente (ser docente solo se relaciona con tener experiencia en el Nivel y buen manejo del grupo).
- Necesidad de revisar los procesos reflexivos de los docentes que se capacitan y también de los capacitadores.
- No hubo continuidad en las prácticas de capacitación, lo que manifiesta una incoherencia entre la política de capacitación y la política educativa implementada para el Nivel. El estado priorizó la capacitación masiva en desmedro de la calidad.
- En la observación de clase se advierte un mismo modelo de enseñanza: homogeneización de prácticas.

Como asumimos este trabajo con la seriedad que se merece todo proceso investigativo y trabajamos de manera continua durante un tiempo prolongado, triangulando instrumentos y datos, utilizando distintos y abundantes materiales que están disponibles y pueden ser revisados, es que creemos que **con este trabajo logramos:**

- la explicación y comprensión de procesos y situaciones que operan en torno a la capacitación docente.
- la búsqueda de datos y la intervención dentro de la realidad estudiada.
- La participación desinteresada y voluntaria de los sujetos que integraron nuestro trabajo, garantizándoles la confidencialidad de los datos y el resguardo de su identidad.

- La utilización de variados instrumentos para lograr una mejor explicación del problema.
- Ofrecer aportes para la construcción del conocimiento profesional durante los procesos de capacitación docente.
- Sentar las bases para continuar con una revisión profunda de la enseñanza de las áreas curriculares en el Nivel Inicial.

Queremos dejar en claro que la mirada que le dimos al estudio de esta realidad debería ser necesariamente complementada con otros aportes que la enriquezcan. Sabemos que las interpretaciones derivadas de los datos recabados pueden ser muy variadas y que también pueden ser objeto de desacuerdos. Nuestra intención es contribuir a avanzar en el camino de la investigación sobre prácticas que pueden transformar y mejorar la educación. Nos cabe entonces, de aquí en más la tarea de seguir reflexionado sobre el tipo de educación que queremos, al margen de las ataduras que las instituciones y los docentes podamos tener con respecto a las políticas educativas de turno. Las cuestiones vinculadas a la formación de los docentes son numerosas y es imposible que de su tratamiento no surjan problemas que por momentos parecen no tener respuestas. Resignificar nuestro rol, resignificar nuestras prácticas, implica también, resignificar nuestros propios modelos formativos e instaurar dispositivos de capacitación que no tiendan a la reproducción acrítica del conocimiento, sino que favorezcan y desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo de los maestros, en definitiva, que los ayuden a tomar decisiones. Solo así lograremos maestros preparados para asumir y afrontar cambios sin condicionamientos, capaces de sortear los obstáculos que la compleja realidad del aula les presenta, con argumentos sólidos que fundamenten su accionar, permitiéndoles educar en la incertidumbre de nuestro presente.

NOTAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CARR, Wilfred. Hacia una ciencia crítica de la educación. Introducción de Stephen Kemmis. Barcelona. Leartes, S. A. 1990. Pág. 7.
- (2) Cfr. FERRERES, Vicente, IMBERNON, Francesc y otros. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid. Síntesis Educación. 1999. Pág. 21.
- (3) Cfr. LOMBARDI, Graciela. La Capacitación Docente y sus desafíos. Ministerio de Cultura Y Educación. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Red Federal de Formación Docente Continua. Buenos Aires. 1997. Pág. 4
- (4) CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Op.Cit. Pág. 63.
- (5) Cfr. Idídem. Pág. 63, 64.
- (6) Cfr. SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós-MEC. 1992. Pág. 44
- (7) SCHÖN, D. Op. Cit. Pág 19
- (8) Cfr. IMBERNÓN, Francisco. Op. Cit. Cap 7
- (9) Ibídem. Pág. 67.
- (10) ELLIOT, J. Actuación profesional y formación del profesorado. Cuadernos de Pedagogía. 1991.
- (11) SCHÖN, Donald A. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona. 1998.
- (12) Cfr. IMBERNON, F. y ANTUNEZ, S. Apuntes del Seminario de Formación y Capacitación Docente. Mendoza, Junio de 1997. (Sin número de páginas)
- (13) SERULNICOFF, Adriana. Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. En: Ciencias Sociales. Aportes para la Capacitación N°2. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Junio de 1998. Pág. 117
- (14) Cfr. Ibídem. Pág. 118, 119.
- (15) MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Secretaría de Educación.

Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua. Documentos Base I, II y III. Buenos Aires.1992.

- (16) LOMBARDI, Graciela. “La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización.” MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. Buenos Aires.1994
- (17) LOMBARDI, GRACIELA. “La capacitación docente y sus desafíos”. MINISTERIO DE Cultura y Educación. Programa nacional de Gestión de la Capacitación Docente.1994.
- (18) MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA. “Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de la Instituciones de Formación Docente Continua. Buenos Aires.1997.
- (19) LOMBARDI, Graciela. “La capacitación docente en la instituciones formadoras”. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y evaluación educativa. Mar del Plata 1998.
- (20) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA. Dirección General de Transformación Educativa. Cabecera Provincial de la Red Federal de Formación Docente Continua. “Aspectos generales de la Organización y gestión de las Acciones de Capacitación a través de la R.F.F.D.C”. La Rioja 1998.
- (21) <http://www.inv.me.gov.ar/publicaciones.htm>-
- (22) <http://www.campus-oei.org/webdocente/inde.html>
- (23) TEDESCO, Juan Carlos. Perfeccionamiento y Capacitación docente.
- (24) <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/CordobaCORDIEP.pdf>
- (25) http://www.minedu.gob.pe/gtz/plancad/main_publicaciones.htm-
- (26) <http://www.monografias.com/trabajos//prame2.shtml>
- (27) TALAVERA, María Isabel y LOCARNINI, Gabriel O. “Los procesos De capacitación en tiempos e transformación. Ruptura en las motivaciones o nuevas estrategias de supervivencia”. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2000.

- (28) <http://www.hweb.me.gov.ar/instit/sarmiento/capacita.htm>
- (29) <http://www.iadb.org/sds/doc/23EduTecn.pdf> -
- (30) http://www.Maestrosyprofesores.com.ar/Publicación_de_artículos/Art_16_A_Rosales.doc.
- (31) BERTRÁN, María Cecilia. “La capacitación docente: un análisis de propuestas que intentan promover procesos comprensivos y reflexivos sobre la práctica docente en la escuela de Capacitación –Cepa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.” Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Marzo de 2002.
- (32) LOMBARDI, Graciela. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en agosto de 1971. Realizó estudios de Post-grado en nuestro país y en la Universidad de Harvard. Tiene una vasta experiencia en Conducción Institucional Educativa. Fue Coordinadora del Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente, en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997-1998), Directora de Formación Docente Continua, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1994 a 1996) , Directora de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (septiembre 1990-1994), Directora de Curriculum en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Julio 1989- septiembre 1990) y Coordinadora pedagógica de los Equipos Centrales de Capacitación de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2000-2001). Tiene una amplia carrera docente en distintas Universidades, en la Escuela de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y en e Institutos de Formación Docente. Entre otras instituciones, se desempeñó como docente en la Universidad Nacional de Villa María, en la Tecnicatura Universitaria en Gestión de las Instituciones Educativas,(1998-2001).Fue Profesora tutora, a cargo de la orientación para el Trabajo Final de la Tecnicatura (1999-2001), Docente de la Universidad Del Salvador, en la Maestría en Educación, a cargo

del Seminario Gestión de las Organizaciones. (1999-2001) y Docente de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Entre Ríos, a cargo del Seminario La Capacitación Docente como función en los Institutos de Formación Docente (1999). Realizó otras importantes tareas en materia de Capacitación Docente, coordinó numerosos Proyectos de Capacitación y Programas de Capacitación a Distancia. Dictó conferencias, escribió artículos y publicó libros referidos a la Capacitación docente.

- (33) DAVINI, Cristina y BIRGIN, Alejandra. “Políticas de Formación Docente en el escenario de los 90”. En: RIQUELME Graciela y otros. Políticas y sistemas de Formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1998.
- (34) Esta información fue proporcionada por el Jefe del Departamento de Investigación, Promoción y Desarrollo Educativo del I.F.D.C. “Dr. Pedro Ignacio de Castro Barros”, Prof. Berta Juárez Lefoll, responsable institucional del proyecto.
- (35) CARR, Wilfred. “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Introducción de Stephen Kemmis. Barcelona. Leartes, S. A. 1990.
- (36) KEMMIS, Stephen. “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”. Madrid. Morata. 1993.
- (37) CARR, Wilfred. “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Introducción de Stephen Kemmis. Barcelona. Leartes, S. A. 1990.
- (38) ELLIOT, J. Actuación profesional y formación del profesorado. Madrid. Morata. 1983.
- (39) SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Piados-MEC. 1992.
- (40) IMBERNON, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona. Graó. 1994.
- (41) FERRERES, Vicente, IMBERNON, Francesc y otros. “Formación y actualización para la función pedagógica”. Madrid. Síntesis Educación. 1999.
- (42) CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. 1997
- (43) GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica.

Madrid. Morata. 1991.

- (44) Cfr. FORNI, Floreal, GALLART, María Antonia y otros. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.1991. Pág. 108.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ACHILLI, Elena Libia. La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro. Ponencia presentada al II Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires. Agosto de 1986. En Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. Colección dirigida por el Dr. Raúl Ageno. Rosario. 1989.
- AGENO Raúl. El taller de educadores y la educación. Cuadernos de Formación Docente N° 9. Dirección de Publicaciones. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.1988. Proyecto de Capacitación: En el Jardín, ¿Trabajamos las Efemérides o preparamos los actos? 1999.
- ALDEROQUI, Silvia, DUJOVNEY, Silvia, DURAN, Diana y otros. Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales. A-Z Editora. Buenos Aires.1996.
- ALEN, Beatriz y DELGADILLO, Carmen. Capacitación Docente: Aportes para su didáctica. Buenos Aires. TESIS. Grupo Editorial. Norma Educativa. 1994.
- APPLE, Michel. Maestros y textos. Madrid. Piadós. 1989.
- BERNSTEIN, B. Clases, Códigos y Control. Tomo II. Akal Madrid .1988.
- BOLESSO, María Rosa y MANASSERO, Mónica. Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o realidad? Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1999.
- BOLESSO, María Rosa y MANASSERO, Mónica. Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o realidad? Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1999.
- BURGOS, N.; PEÑA, C y SILVA, M. del C. Nuevos sentidos en la didáctica y el currículo en el Nivel Inicial. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1998.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-Acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca. 1988.
- CONTRERAS, José. La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. 1997.

- DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana. La capacitación docente: ¿Una práctica sin evaluación? Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata . 1995.
- ECO, Humberto. Como se hace una tesis. Barcelona. Editorial Gedisa. 1998.
- ELLIOT, J. Actuación profesional y formación del profesorado. Madrid. Morata. 1983.
- ELLIOT, J. La investigación-acción en educación. Madrid. Morata. 1990.
- EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Lo no convencional como alternativa en la educación universitaria. Mendoza. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. 2000.
- ESCURRA, Ana María, DELLELA, Cayetano y KROTECH, Pedro. Formación Docente e Innovación educativa. Buenos Aires. AIQUE. Grupo Editor. 1992.
- FERNÁNDEZ PEREZ, Miguel. La Profesionalización Del Docente. Editorial Escuela Española S.A. Madrid. 1998.
- FERRERES, Vicente, IMBERNON, Francesc y otros. Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid. Síntesis Educación. 1999.
- FINOCCHIO, Silvia. Enseñar Ciencias Sociales. TROQVEL. Buenos Aires.1993.
- GALOGOVSKY KURMAN, Lidia. Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata. 1991.
- GIMENO SACRISTAN, José y PEREZ GOMEZ, Ángel. La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones AKAL S.A. Madrid.1989.
- GIROUX, Henri. Los profesores como intelectuales. Hacia pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Piados. MEC. 1990.
- GRANADO ALONSO, Cristina. La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Madrid. Editorial EOS. 1997.
- IMBERNON, Francesc. La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó. 1994.
- KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata. 1993.
- LOMBARDI, Graciela: La capacitación docente en las instituciones formadoras.

- Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa. 1998.
- PAIN, Abraham. Capacitación laboral. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1996.
 - PALLADINO, Enrique. Investigación Educativa y Capacitación docente. Investigación sobre el perfil docente. Buenos Aires. Espacio Editorial. 1995.
 - PENCHANSKY de BOSCH, Lidia y SAN MARTÍN de DUPRAT, Hebe. El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Buenos Aires. Ediciones Colihue. 1992.
 - PEREZ ALVAREZ, Sergio. Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Ediciones BRAGA S.A. 1991.
 - PIPKIN EMBON, Mabel. Formación docente con los maestros. Un lugar posible. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1997.
 - POPKEWITZ, T. Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Valencia. S. P. Universidad. 1990.
 - QUIVY, Raymond y CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de Investigación en Ciencias Sociales. México. Editorial Limusa. S.A.. Grupo Noriega Editores. 1998.
 - REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN .La formación y capacitación docente hoy y para el siglo XXI. Editorial. Año X N° 30. Diciembre de 1998.
 - SANJURJO, Liliana. La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2002..
 - SCHON, D. A. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Madrid. Piados. MEC. 1992.
 - SIERRA BRAVO, Restituto. Técnicas de Investigación Social. Madrid. Paraninfo S.A.. 1979.
 - SPAKOWSKY, Elisa, LABEL, Clarisa y FIGUERAS, Carmen. La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Buenos Aires. Ediciones Colihue. 1996.
 - STENHOUSE, Laurence. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1984.
 - STENHOUSE, Laurence. La investigación como base de la enseñanza . Madrid. Morata. 1987.

- SUETTA de GALLELLI, Liliana. El Nivel Inicial en transformación. Buenos Aires. Gema Grupo Editor Multimedial. 1997.
- TEDESCO, Juan Carlos. Profesionalización y Capacitación docente. Instituto Internacional de la Educación. Buenos Aires. En : http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusio/doc_on_line.asp
- VARELA, Brisa y FERRO , Lila. Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Ediciones Colihue. 2000.
- VARELA, Brisa y FERRO, Lila. Las Ciencias sociales en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Ediciones Colihue.2000
- VILLAR, L. M. La formación permanente del profesorado en el sistema educativo de España. Barcelona. Oikos –Tau. 1996.
- ZABALZA BERAZA, M. A. Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Ed. P.P.U. Barcelona . 1991.
- SIRVENT, María Teresa. Notas del Seminario Taller de metodología de la investigación social y educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.1994.
- FRABBONI, Franco. La educación del niño de cero a seis años. Ed. Cincel. Madrid. 1984.
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO CODICE COLOR. Thema Equipo Editorial. Barcelona.1999.
- ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN .OCEANO Grupo Editorial. Volumen 1. Barcelona. 1999.
- TERIGI Flavia. Saberes del Área de Formación General. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Buenos Aires. 1992.
- LOMBARDI, Graciela. “La reconversión docente: modalidades posibles para el perfeccionamiento y la actualización.” Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.1994.
- LOMBARDI, GRACIELA. “La capacitación docente y sus desafíos”. MINISTERIO DE Cultura y Educación. Programa nacional de Gestión de la Capacitación Docente.1994.
- LOMBARDI, Graciela. “La capacitación docente en la instituciones formadoras”.

Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y evaluación educativa. Mar del Plata 1998.

- TALAVERA, María Isabel y LOCARNINI, Gabriel O. “Los procesos de capacitación en tiempos e transformación. Ruptura en las motivaciones o nuevas estrategias de supervivencia”. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2000.
- BERTRÁN, María Cecilia. “La capacitación docente: un análisis de propuestas que intentan promover procesos comprensivos y reflexivos sobre la práctica docente en la escuela de Capacitación –Cepa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.” Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Marzo de 2002.
- DICCIONARIOS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Editorial Santillana. Mexico.1996

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Ley Federal de Educación. N° 24.195. Año 1993
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Año 1995.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua. Documento Base I. Buenos Aires.1992.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua. Documento Base II. Buenos Aires.1992.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Propuesta Curricular-Institucional para la Formación Docente Continua. Documentos

Base I, II y III. Buenos Aires.1992.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA. “Materiales de trabajo para la organización académica-institucional de la Instituciones de Formación Docente Continua. Buenos Aires.1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA. Dirección General de Transformación Educativa. Cabecera Provincial de la Red Federal de Formación Docente Continua. “Aspectos generales de la Organización y gestión de las Acciones de Capacitación a través de la R.F.F.D.C”. La Rioja 1998.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires. 1993.
- <http://www.me.gov.ar/consejo/acuerdo93/index2.html>.
- <http://www.inv.me.gov.ar/publicaciones.htm>-
- <http://www.campus-oei.org/webdocente/inde.html>
- TEDESCO, Juan Carlos. Perfeccionamiento y Capacitación docente. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/CordobaCORDIEP.pdf>
- http://www.minedu.gob.pe/gtz/plancad/main_publicaciones.htm-
- <http://www.monografias.com/trabajos//prame2.shtml>
- <http://www.hweb.me.gov.ar/instit/sarmiento/capacita.htm>
- <http://www.iadb.org/sds/doc/23EduTecn.pdf> -
- [http://www.Maestrosyprofesores.com.ar/Publicación_de_articulos/Art_16_A_Rosales.d](http://www.Maestrosyprofesores.com.ar/Publicación_de_articulos/Art_16_A_Rosales.doc)
oc