

**La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba.
Adecuación a las necesidades que plantea
el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario.**

Autores: Susana Carena, María de P. García, Leonor Rizzi, Claudia Rangone, Angel Robledo, Miriam Abascal, María A. Paladini, Alicia Cara, Hebe Gargiulo.

Institución: Centro de Investigaciones de Facultad de Educación - Universidad Católica de Córdoba – Argentina

Palabras clave: conocimientos - competencias - desempeño profesional - demandas

Esta investigación pretende estudiar la adecuación del trayecto de formación docente inicial a las necesidades que actualmente demandan los egresados, las escuelas y la comunidad en el ejercicio de la práctica profesional.

Como objetivo se planteó analizar el grado de correspondencia de la propuesta curricular del trayecto de formación docente inicial con las demandas que hacen al ejercicio de la práctica profesional, los alumnos, las escuelas y la comunidad. Estas demandas se concretan en conocimientos y competencias para el desempeño profesional de los docentes en las escuelas donde realizarán su inserción laboral.

Se tomó en cuenta:

*Los Conocimientos y Competencias que el Ministerio de Educación ha definido.

*Las demandas que hacen la población en general y los directivos de instituciones escolares a la formación docentes acerca de estos conocimientos y competencias.

* La percepción de los egresados que se encuentran iniciando el ejercicio de la docencia, acerca de si su formación ha sido adecuada a las necesidades de su inserción laboral.

A tal fin se realizó un estudio exploratorio de 800 casos de la comunidad cordobesa, un cuestionario de opinión a directivos de escuelas primarias, encuesta a egresados de institutos cohortes 2000 a 2005 que están en ejercicio y revisión de contenidos de 154 planificaciones didácticas de institutos formadores.

Los resultados obtenidos alertan sobre áreas claves de la formación de los nuevos maestros donde los conocimientos y competencias alcanzados no responden adecuadamente a los desafíos de la compleja práctica profesional aportando datos relevantes acerca de los cambios necesarios en las propuestas pedagógicas de la formación docente.

(comienzo sin título)

Los tiempos actuales, crean condiciones diferentes para las prácticas educativas y originan nuevas demandas a la tarea docente, haciendo de su formación uno de los problemas claves que deben abordar los sistemas educativos.

Por ello, se inicia la investigación llevada a cabo por integrantes del equipo de CIFE de la Universidad Católica de Córdoba durante los años 2006-2008, y subsidiada por la Agencia Córdoba Ciencia que pretende informar acerca de la adecuación del trayecto de formación docente inicial a las demandas de alumnos, escuelas, la comunidad y egresados en el ejercicio de la práctica profesional.

Se plantearon como objetivos:

Objetivo general: Evaluar el grado de correspondencia de la propuesta curricular del trayecto de formación docente inicial con las demandas que hacen al ejercicio de la práctica profesional los alumnos, las escuelas y la comunidad.

Objetivos específicos: Construir un marco referencial que permita, desde los aportes teóricos, comprender el proceso actual que atraviesa la formación de los docentes; Definir e identificar las demandas educativas que se hacen a los docentes y que provienen de los alumnos, la escuela y la comunidad; Explorar las percepciones de los egresados en ejercicio de su práctica profesional acerca de la formación recibida en los Institutos de Formación Docente; Conocer los contenidos y las actividades que se incluyen en los contenidos curriculares de los Institutos de Formación Docente; Comparar los conocimientos y competencias que se espera que los egresados de los I.S.F.D. adquieran en su trayecto de formación docente inicial con los contenidos que se propone enseñarles en la curricula áulica; Conocer las apreciaciones de los directivos acerca de las debilidades de la formación docente académica de los egresados de los I.S.F.D. Analizar la correspondencia entre la percepción de los egresados respecto de la formación recibida y la propuesta curricular que ofrecen los I.S.F.D. con las demandas educativas.

Al considerar la temática que se investiga en el presente trabajo es importante tener en cuenta las expectativas que la sociedad deposita en los docentes, las cuales han variado a lo largo del tiempo. Las primeras escuelas normales, según Puigrós, poseían una fuerte carga homogeneizadora y civilizadora. Estaban orientadas a la formación del ciudadano.

De Lella (1999) señala que el maestro ideal debía caracterizarse por su vocación de servicio, abnegación y desinterés material. La práctica docente tenía entonces un alto contenido normativo, preocupada por los aspectos metodológicos. Estas representaciones acerca del docente permanecen hasta fines de los años 60 cuando se construye un perfil del docente como técnico-profesional, se espera que los

maestros sean buenos transmisores del conocimiento en el marco de diseños metodológicos definidos por expertos.

A finales del siglo XX, surgen condiciones diferentes para las prácticas educativas poniendo en crisis sus identidades profesionales.

No es desacertado suponer que, en este tiempo, se esté perdiendo claridad respecto a la especificidad del trabajo docente. Al respecto el estudio de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) que analiza la percepción de los docentes acerca de las funciones prioritarias de la educación encuentra que sólo el 28 % reconoce como función propia de la educación la transmisión de conocimientos actualizados, mientras el 61 % pone en ese lugar al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y el 45 % a la preparación para la vida en sociedad.

Esto devela que es probable que los docentes sean quienes tienen expectativas diferentes respecto a su tarea primordial como educadores.

Abordar la cuestión de los *conocimientos y competencias* que conforman el desempeño profesional docente requiere recuperar el conjunto de características que demanda el ejercicio profesional desde la perspectiva de los organismos oficiales responsables de la conducción educativa y desde la mirada de la comunidad que se plasma en las demandas sociales y las demandas institucionales que expresan los directores de instituciones educativas.

A partir del análisis del documento elaborado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1992) se acreditan los siguientes conocimientos y competencias:

- Conocimientos Disciplinarios
- Capacidades y actitudes en el ámbito de estos conocimientos:
- Conocimientos de las Ciencias de la Educación
- Capacidades y actitudes en el ámbito de estos conocimientos:
- Competencias y actitudes docentes
- Etapa de planificación de la tarea áulica
- Etapa de intervención en el aula
- Respecto a la etapa de reflexión sobre lo actuado

El documento oficial no alude a conocimientos específicos respecto a la relación del docente con la comunidad escolar. Señala que el docente debe contar con competencias y actitudes que le permitan incluir en su trabajo escolar los aportes

académicos y curriculares de la capacitación relacionados con el respeto a las personas, la convivencia y la participación democrática.

Tampoco alude a conocimientos específicos sobre el trabajo institucional. Sí lo hace respecto a competencias docentes y señala:

- Capacidad para tomar en cuenta el diseño curricular de la jurisdicción y el Proyecto educativo de la Institución en la que se va a insertar
- Capacidad para concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo, articulado con las representaciones sociales y las necesidades de la comunidad en la que está inserta la escuela.

En cuanto a lo relacionado con el medio social, se señala:

Conocimientos

- Conocer el contexto social y familiar de sus estudiantes y las condiciones socioculturales inciden en los procesos de aprendizaje.

Competencias docentes para:

- Reconocer las características de la población que atenderá
- Participar en la vida democrática reconociendo sus principios básicos.
- Concebir la enseñanza adecuándola al contexto.
- Concebir las prácticas profesionales en contextos institucionales que suponen un trabajo en equipo para compartir un proyecto educativo.

Para dar respuesta al problema, interrogantes y objetivos planteados se empleó una *metodología cuantitativa y cualitativa* de acuerdo a los distintos objetos de análisis.

Para indagar la percepción de los egresados se diseñó una encuesta a partir de las competencias profesionales señaladas por el Ministerio de Educación de la Nación en el documento “Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social - Competencias profesionales en la formación de docentes” (2002)

El cuestionario requirió a los encuestados valorar el grado de adecuación de la formación recibida en cada una de los 60 conocimientos o competencias enunciados de acuerdo a una escala que les propuso calificarlos como “muy adecuados”, “medianamente adecuados”, “poco adecuados” o “nada adecuados”. También se incluyó la opción “no recibí formación”.

Los encuestados que constituyeron la muestra fueron seleccionados de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad del personal de los institutos de formación docente que participaron en el proyecto de investigación. Se encuestó a doscientos egresados de la carrera de profesorado para EGB1 y 2 de Institutos de Formación Docente, de capital e interior provincial, de gestión estatal y privada, correspondientes a las cohortes de los años 2000 a 2005 que se encontraban en ejercicio de su profesión.

Los datos recogidos fueron procesados con el sistema SPSS.

El estudio de las demandas que la comunidad de Córdoba hace a la formación de los docentes se llevó a cabo a través de una investigación exploratoria paralelo al análisis que profundiza en su adecuación respecto de las necesidades que plantea el ejercicio profesional. A tal fin, se diseñó un trabajo de campo que, mediante una encuesta, exploró la opinión a través de una muestra constituida por 800 casos correspondientes a personas de 20 a 70 años de capital y ciudades del interior cordobés.

La selección de los casos se realizó combinando diversos procedimientos de muestreo. En la ciudad de Córdoba se escogieron siete barrios caracterizados por poseer una población perteneciente a sectores socioeconómicos medios. En esas zonas se determinaron por sorteo las manzanas donde se realizó la encuesta domiciliaria. Simultáneamente, el mismo cuestionario se aplicó tres en lugares de concurrencia pública masiva en la ciudad: el centro comercial de la ciudad y dos parques. Las ciudades y los encuestados en el interior de la provincia se seleccionaron de acuerdo a las posibilidades de accesibilidad del equipo de investigación.

El cuestionario interrogó respecto de las principales capacidades que un maestro de enseñanza primaria debe poseer. Cada encuestado debió responder escogiendo tres de siete afirmaciones puestas a consideración en cada ocasión. Cada una de las afirmaciones correspondía a una competencia o conocimiento propio de la labor docente previamente definido por el equipo de investigación.

Con el objeto de evaluar el grado de adecuación de la propuesta curricular del trayecto inicial de formación docente a las demandas que plantea el ejercicio de la práctica profesional en las escuelas, en esta etapa del proyecto, se recabó la opinión

de directivos de centros educativos de Nivel Primario (EGB 1 y 2) a fin de realizar una aproximación a la realidad de las escuelas asociadas.

El instrumento de relevamiento de datos utilizado fue un cuestionario semi estructurado dirigido a directores y vicedirectores de instituciones de dicho nivel de la Provincia de Córdoba, de gestión estatal y privada, localizados en la ciudad Capital y ciudades del interior. Se recabó la opinión de directivos acerca de la adecuación de competencias y conocimientos que poseen los nuevos docentes para atender las demandas que les plantea la realidad escolar donde desempeñan sus tareas.

A los efectos de indagar en la dimensión curricular de los profesorados en EGB 1 y 2, se lleva a cabo un análisis comparativo entre el contenido de las planificaciones áulicas de todo el plan de estudio y los conocimientos y competencias prescriptos por la Política Educativa para el trayecto formativo inicial. El estudio localiza el análisis en las *planificaciones de los docentes formadores*, entendiendo que las mismas constituyen una bisagra entre los lineamientos políticos prescriptos y los contenidos que realmente se enseñan en las aulas. Las planificaciones, en su conjunto, permiten visualizar cómo se instrumenta el plan de estudio de la carrera de profesorado en EGB 1 y 2, representan un currículum recontextualizado que revela un modelo de formación docente.

El estudio consiste en la observación y análisis de contenido de 154 planificaciones didácticas de los espacios curriculares. Este análisis se efectuó en los 22 espacios curriculares del Plan de Estudio de cada instituto de la muestra. A fin de obtener la muestra se implementan diversas estrategias de acceso dirigida a institutos estatales y privados de Capital y a numerosos del interior de la provincia de Córdoba, dando a conocer el propósito general de la investigación y específicamente el alcance del estudio. En esta etapa se accede a 9 institutos y se efectúa la recolección de datos como se detalla a continuación:

- En 4 institutos participa un actor institucional, a su vez miembro del equipo de investigación de la Universidad, quien junto a otro par realiza la recolección de datos.
- 3 institutos facilitan los documentos a los miembros del equipo de investigación de la Universidad para efectuar el trabajo (1 Instituto no se incluyó en la muestra final por no poder acceder a todas las planificaciones).
- En 2 institutos se flexibiliza la metodología de captación de datos, permitiendo que los actores institucionales realicen el análisis sin intervención de miembros del equipo de investigación. (1 Instituto no se

incluyó en la muestra dado que no se puede asegurar la confiabilidad de los datos recopilados).

Finalmente, por los motivos explicitados en cada caso, la muestra queda conformada por 7 Institutos Superiores de la Provincia de Córdoba, distribuidos de la siguiente forma: 3 Institutos de Capital -2 estatales y 1 privado- y 4 Institutos del interior de la provincia -1 estatal y 3 privados-.

Conclusiones

A lo largo del desarrollo de la investigación se aportó respuesta a los interrogantes iniciales:

a) ¿Qué conocimientos y competencias son necesarios para el adecuado desempeño profesional docente? Demandas sociales (Sociedad Cordobesa)

- Transmitir y ser ejemplo de valores (83%)
- Formación en competencias axiológicas (55,5%)
- Preocuparse por el trato que el niño recibe en su hogar (55.0% y 47.6% respectivamente)
- Corregir los cuadernos y carpetas de los alumnos (53, 5 %)
- Formación en competencias pedagógico-didácticas (46,8 %)
- Formación en conocimientos disciplinarios (43%)
- Formación en competencias asistenciales (24,2%)
- Dar tareas para el hogar (22,6%)

b) Demandas institucionales. (Directivos del Nivel Primario –EGB 1 y 2)

- Preparación para la intervención en el aula (100 %).
- Capacitación para el trabajo institucional (88%)
- Sólida formación en conocimientos ligados con las didácticas especiales, y con el uso de diversos medios tecnológicos y de información. (82 %)
- Formación disciplinar (59 %)
- Conocimientos de cultura general y conocimientos particulares de la problemática educativa (45 %)

- Conocimientos sobre la institución educativa vinculados con la dimensión administrativa inherente al rol. (29 %)
- Planificar la tarea áulica (28 %).

c) ¿Qué valoración realizan los directivos y los egresados de institutos de formación docente de la formación recibida?

Los directivos (90%) consideran como fortaleza la actitud que evidencia hacia la docencia por la que manifiestan deseos de superación.

Y estiman que no es adecuada en lo que hace a:

- Conocimientos vinculados a las Ciencias de la Educación. (94 %)
- Conocimientos disciplinarios (73 %)
- Algunas cuestiones que favorecen la integración y buen clima institucional: relación docente-alumno (53%),

Los egresados admiten no poseer suficientes conocimientos de:

- Historia de las disciplinas que enseñan (41.1 %)
- Relación entre estas disciplinas (31 %).
- Sobre la comprensión del problema gnoseológico (30 %)

Consideran que no cuentan con:

- Estrategias para la integración de niños con NEE (48%)
- Estrategias para orientar a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje (45 %)
- Competencias para resolver problemas de la tarea diaria (36%)
- Con suficiente formación para aplicar estrategias diagnósticas, evaluativas y de intervención didáctica (35 %)
- El conocimiento que les permite manejar la TICs. (32%).
- La preparación suficiente para seleccionar y evaluar material bibliográfico.
- Para coordinar reuniones de padres (45 %)
- Para solucionar problemas de convivencia y disciplina en el aula (33%)

d) ¿Cuál es la propuesta pedagógica que hacen los Institutos de Formación Docente?

Se analizaron planificaciones didácticas de docentes de los IFD. En el análisis se detectó:

- Carencia de fundamentos teóricos generales que permiten responder a los interrogantes centrales que plantea toda práctica educativa.
- La pedagogía tiene una presencia diluida en los espacios curriculares en tanto disciplina central y articuladora de la docencia. No se evidencia un hilo conductor que señale la idea de persona de la que se parte, finalidad de la educación y valores en los que se pretende formar.
- La didáctica, como saber que permite tener criterios claros y precisos para programar el proceso de enseñanza, también aparece fragmentada
- La formación en el desarrollo de competencias profesionales aparece también desarticulada y teñida con vestigios del modelo tradicional de formación docente, academicista, sin articulación entre teoría-práctica
- Se observa en las planificaciones que los espacios prescriptos para la Práctica que los criterios de selección parecieran tener como eje central “modas pedagógicas”, centradas en contenidos que más tienen que ver con el campo de la investigación educativa que con estrategias de intervención.
- No se observa formación para adaptar las estrategias y competencias profesionales a diferentes perfiles o múltiples contextos o diversidad de situaciones de la compleja realidad.

Tras este análisis surgen numerosos interrogantes: ¿Se pretende formar un docente que solo posea competencias para hacer, carente de teorías para reflexionar, construir y reconstruir su práctica? ¿Estamos frente a un perfil de docente tecnocrático? ¿Qué cuestiones interjuegan en la percepción de los directivos de escuelas primarias y en los propios institutos formadores, para no priorizar este aspecto tan relevante de la formación? ¿Y qué características adquieren los conocimientos pedagógicos-didácticos y los disciplinares sin una base de fundamentos de teorías?

Ante esta realidad, se cree importante el compromiso con el cambio. Así, en el marco de los Proyectos de Mejora Institucional, impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente, este equipo de investigación desde el ámbito universitario asume el desafío de capacitar a docentes formadores, solicitado por un instituto de gestión estatal del interior provincial.

La construcción del proceso de capacitación

En base a las necesidades expresadas por la institución se acuerda abordar la dimensión pedagógica de la formación docente. Se reconoce como tal a la que alude específicamente a los aspectos académicos vinculados en forma directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje que en general se llevan a cabo en el aula en contacto con los alumnos, o en instancias previas: la planificación didáctica, la conducción y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la evaluación educativa; los proyectos o actividades académicas interdisciplinarias, extra-áulicas; etc. En esta dimensión se incluyen también los conocimientos de las disciplinas del currículum. (Carena, S y otros; 2007).

La complejidad de factores que integran esta dimensión exige priorizar en la capacitación algunos de sus componentes. En la primera instancia de capacitación se programa abordar específicamente las planificaciones didácticas que constituyen una herramienta fundamental para organizar y reflexionar la práctica pedagógica en el aula. Además, permite articular las intenciones educativas y contenidos con los demás docentes de la institución, favoreciendo la construcción de proyectos curriculares participativos.

En este sentido Ana Benavente (2006) al referirse a nuevas metodologías para la formación de docentes destaca la importancia de integrar los diferentes componentes de la formación a través de proyectos; incorporar saberes, hacer su transposición y su movilización en situaciones reales; procurar la alternancia entre teoría y práctica; llevar a los futuros docentes a una práctica reflexiva; procurar el desenvolvimiento de competencias de innovación.

El equipo docente del Instituto formador, se constituye objeto y sujeto de sus textos y contexto, reflexiona sobre sus planificaciones en un aprendizaje situado orientador de sus prácticas áulicas, se manifiesta comprometido con el proceso de transformación y mejora.

Se sostiene con Inés Aguerro que el cimiento sobre el cual descansa la construcción del planeamiento es el conocimiento, constituye el fundamento en los modos de entender y de operar la planificación.

De esta manera, el soporte epistemológico proporciona una trama diferente al análisis de las planificaciones didácticas. Los profesores son actores participantes del nuevo escenario delineando la imagen objetivo que intentarán capturar. En consecuencia, la representación tradicional de la planificación, que tiene una mirada lineal de la dinámica societal y que por ello reduce el planeamiento a un proceso con etapas forzosas y sucesivas, se sustituye por una representación situacional en la cual puede pensarse "el proceso de transformación futura de la sociedad como una sucesión o cadena de situaciones. Cada situación pasada es consecuencia de la modificación de otra anterior, y cada situación planificada sólo puede lograrse como alteración de una situación previa por ocurrir" (Matus, 1972).

En cada institución educativa, el Proyecto Institucional, al definir un estilo educativo propio, un concepto de enseñanza y de aprendizaje –de manera explícita o no- se nutre de un paradigma o modelo pedagógico que da respuesta a los planteos antropológicos, teleológicos y gnoseológicos de la educación". (Carena, S y Chiavaro, S). De esta manera, para que este proyecto se cimiente desde una visión compartida es necesario asegurar la construcción y revisión del mismo con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

La propuesta de capacitación se desarrolla a partir de una concepción de acompañamiento, donde los investigadores externos intentan favorecer con su intervención en la institución formadora procesos de participación reflexiva en el análisis de la propia realidad institucional, la autoevaluación del desempeño docente y la construcción de conocimiento compartido, debatido y consensuado entre los actores institucionales. Es decir, se parte de valorar la experiencia situacional de los docentes formadores como una peculiar fuente de conocimiento en el campo de la formación profesional y desde este marco se pone a disposición de los participantes el marco referencial y los resultados de la investigación base, como otra fuente de conocimiento que aporta una contextualización de la formación docente en la provincia.

Se considera importante someter la investigación base a la crítica de los participantes de la capacitación, pues el Instituto Formador había sido parte de la muestra de esta primer etapa de trabajo y por otro lado, es una forma de dar a conocer el posicionamiento teórico del equipo investigador.

En definitiva, se trata de aportar una posible lectura de la realidad como disparador para que la institución pueda constituir un espacio para pensarse a sí misma en forma colectiva. En este sentido se acuerda que "la autoevaluación en tanto

construcción de conocimiento busca constituirse en un proceso de aprendizaje y en un modo de crear condiciones para que los actores mejoren su comprensión sobre la realidad institucional y actúen sobre ella” (Sverdlick,: 2007: 25)

Los focos de trabajo del proceso de capacitación se instituyen en encuentros previos entre directora del instituto formador, coordinadores docentes de la institución y equipo externo perteneciente a la Universidad.

Así, el proceso de capacitación se desarrolla en cinco encuentros presenciales, de tres horas de duración cada uno, que constituyen los diferentes momentos en los cuales se reflexiona sobre la realidad institucional desde una dinámica variada.

Todos los encuentros se efectúan en la sede del instituto formador, ubicada en el interior de la provincia de Córdoba, con la participación voluntaria de los docentes formadores, coordinadores docentes y directora.

En el primer encuentro se comparten los supuestos teóricos que enmarcan las investigaciones enfocando la dimensión pedagógica de la Formación Docente y exponiendo los principales resultados de la investigación base del equipo externo proveniente de la UCC. Seguidamente se realiza un sondeo de opinión mediante cuestionario individual a todos los asistentes, con el objetivo de indagar sobre el perfil, la formación y el desempeño profesional del docente formador, a fin de obtener información para construir un análisis estratégico situacional de la institución formadora.

En el segundo encuentro se pone a disposición de los participantes la información recolectada en el sondeo de opinión inicial aplicado en el primer encuentro para su sistematización y análisis colectivo, buscando dinámicas de participación en pequeños grupos, puesta en común y debate de las conclusiones de cada grupo.

En base a estas conclusiones en el tercer encuentro se decide focalizar el análisis de las planificaciones didácticas. Los docentes participantes discuten y acuerdan en grupo al menos tres criterios que consideran deben estar presentes en cada uno de los componentes de una buena planificación áulica para que constituyan un referente pedagógico. Entendiendo por “criterios” normas que permiten tomar decisiones, operar y actuar. Se acuerdan como componentes explicitados en la planificación: Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Estrategias Didácticas, Evaluación, Estrategias de articulación vertical y horizontal, Recursos y Bibliografía. Estos criterios se plasman en el diseño de un instrumento de análisis de contenidos de las planificaciones.

En el cuarto encuentro los docentes participantes realizan una autoevaluación de sus planificaciones en parejas completando el instrumento y a la par reflexionan cuáles deberían ser los criterios que toda la institución tenga en cuenta para planificar.

En el quinto encuentro se discuten estos criterios para planificar la tarea áulica, como base para acuerdos institucionales en proyectos intercátedras, proyectos institucionales y comunitarios. De las conclusiones se elabora un instructivo con los criterios consensuados con el propósito de aplicar este instructivo como dispositivo analizador de todas las planificaciones que los docentes presentan anualmente a la institución, haciéndolo extensivo a todo el personal docente.

Este proceso de capacitación ha sido analizado por el equipo capacitador-investigador mediante una metodología evaluativa que tiene por finalidad aportar a la institución que solicitó la capacitación una mirada integrada por las voces de los propios actores. Para ello se trabajó con recolección de información en distintas instancias, a saber:

- Entrevistas a equipo de gestión previas a la capacitación y sondeo de opinión inicial a los participantes en el primer encuentro.
- Una evaluación del proceso en c/u de los encuentros mediante registro etnográfico de cada encuentro.
- Sondeo de opinión a los participantes en el cierre del encuentro y a dos meses de finalizada la capacitación.
- Entrevista a la Directora y al equipo de gestión.
- Seguimiento sobre el impacto institucional que generó los procesos de reflexión y autoevaluación implementados en el curso y que se plasmaron en algunos acuerdos expresos y metas a seguir.
- Encuentro presencial entre actores de la instituciones y equipo capacitador-investigador para realizar una evaluación conjunta de las expectativas, objetivos y experiencia de esta propuesta de formación.

Reflexiones finales:

El trayecto realizado con los docentes formadores significó un proceso de construcción de nuevos significantes para el trabajo institucional. Los avances quedaron plasmados en un instrumento con criterios consensuados para la planificación de la propuesta pedagógica de cada espacio curricular o cátedra. Este trabajo es el foco que permitirá avanzar hacia el montaje progresivo de articulaciones de sentido que puedan plasmarse en un Proyecto Institucional con una propuesta de Formación Docente acorde a las demandas del contexto socio-cultural en el que está inserta.

El proyecto institucional, desde la perspectiva abordada, “surge de procesos evaluativos que suspenden el actuar automático y transforman el quehacer de la institución en un quehacer consciente y libre, que se basa en el discernimiento de la realidad y de sus circunstancias. En la institución educativa la evaluación como proceso participativo de reflexión implica un cambio general de toda su organización para dar lugar a una participación más directa de sus integrantes. En consecuencia, se consolida la comunidad educativa y surge una nueva organización democrática que permite que las decisiones que se tomen se realicen y se evalúen colectivamente de modo permanente, iniciándose así el círculo que hace de la evaluación un proceso constante” (Carena, S y otros; 2007: 39).

Las expresiones de las distintas fuentes consultadas en el procesos investigativo se erigen en cimiento de la propuesta de capacitación de formador de formadores, motivo por el cual se considera la investigación educativa como fundamento de la formación docente.

Así, entendemos que se proponen nuevos desafíos para los ISFD a partir del Plan Nacional de Formación Docente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Braslavsky, C., y A. Birgin. (1994). *Formación de profesores: Impacto, pasado y futuro*. FLACSO.
- Benavente, A. (2006) *¿Qué perfil de profesores en la sociedad del conocimiento?* En *Encuentro Iberoamericano sobre formación de profesores en la sociedad del conocimiento*. Monterrey.
- Bentolilla, S. (2004). *Didáctica para los formadores de los formadores. Un desafío en construcción*. En *XV Encuentro del estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba.
- Calatayud, P. y N. Merecán. (2005). Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate*. Universidad Católica de Córdoba.
- Carena, S., H. Gargiulo, L. Grasso, A. Robledo, M. Abascal, C. Rangone, M. Flaherty, M. de P. García, y F. Cara. (2005). Adecuación de la formación docente. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate*. Universidad Católica de Córdoba.

- Carena, S.; Cara, F.; Rangone, C.; Abascal, M. y Robledo, A.; (2007) *1er. Premio ABA 2006. Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario*. Asociación Argentina de Bancos de la Argentina. Argentina.
- García, C. M. (2005). *Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2002) *Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social – Competencias profesionales en la formación de Docentes*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales. Borrador para la discusión*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007) *Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión*.
- Porta, L. (2004). El impacto de las buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En *XV Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente e investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba.
- Pruzzo, V. (2003). Aportes de la investigación a la práctica educativa. En *XIV Encuentro del estado de la investigación educativa en Argentina*. Universidad Católica de Córdoba.
- Schwartz, G., y N. Cuesta. (2005). Cómo ven la situación social actual futuros profesores: Estudio de un caso. En *XVI Encuentro del estado de la investigación educativa. Formación docente a debate*. Universidad Católica de Córdoba.
- Tedesco, J. C., y E. Tenti Fanfani. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional «O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades». BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Brasília.