La construcción del conocimiento profesional de docentes principiantes. Modelos y alternativas a las instancias de capacitación de una institución formadora

Elena Barroso, Romina Marianetti y Mariela Ruarte
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
hbarroso25@gmail.com

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior
Informe de investigación
Docentes principiantes, desarrollo profesional, institución formadora

Resumen

El desarrollo profesional del docente ha sido definido como las acciones y experiencias que el profesor emprende en su trayectoria y que le aportan elementos sustanciales desde los cuales va configurando su rol. En este trabajo, interesa criticar un modelo de desarrollo profesional centrado en las competencias individuales, que a su vez es expresión de las formas más acostumbradas correspondientes al paradigma de los cursos de capacitación (Lombardi, 2012).

La presentación toma elementos de un trabajo de investigación realizado en una institución universitaria, formadora de profesores, en la provincia de Mendoza. Se analizaron las acciones de capacitación en cuanto a destinatarios, temáticas, orígenes de las propuestas, difusión, relación texto-contexto, condiciones de acceso.

Entre los resultados se caracteriza al modelo instituido, prefigurado en acciones de perfeccionamiento, capacitación y actualización de alta calidad, avaladas y reconocidas académicamente, pero a la vez asistemáticas, aisladas unas de otra entre sí, sin referencias a programas o emprendimientos identificables institucionalmente; propuestas homogéneas para una diversidad de interlocutores; mayormente descontextualizadas de procesos demandados desde grupos o colectivos de educadores; centradas en promover competencia individual, y tendiente al bajo impacto en la práctica docente.

En las conclusiones se argumenta sobre la ausencia de proyectos o programas de acompañamiento y apoyo a los profesores noveles en sus primeros procesos de socialización profesional, como formas complementarias a las ya instituidas. Así también, sobre la renovación y ampliación del concepto de desarrollo profesional docente, en vistas a la generación de políticas institucionales más permeables a las necesidades del profesorado y a los contextos donde desempeñan sus acciones.

Abstract

Teacher professional development has been defined as the actions and experiences teachers undertake in the course of their career which provide substantial elements to build their role. This paper intends to criticize a model of professional development focused on individual competencies, which in turn is an expression of the established teacher training paradigm (Lombardi, 2012).

This presentation draws from a research work carried out at a teacher-training higher education institution in Mendoza. Training actions were analyzed regarding addressees, topics, origins of the proposals, communication, text-context relationship, and access conditions.

The results characterize the established model, prefigured in actions of high quality profesional improvement, training and update, academically supported and recognized. However, these actions are asystematic and isolated from one another, outside institutionally identifiable programs. They are homogenous proposals with a low impact on teaching practice, centered in promoting individual competence aimed at a variety of interlocutors, and largely decontextualized from processes required by groups of educators.

The paper concludes that there is a lack of projects or programs to support novice teachers in their first processes of professional socialization as supplementary to those already established. It also discusses the need to renovate and expand on the concept of teacher professional development with a view to generating institutional policies which are more open to teacher training requirements and to educational contexts.

Introducción

La presente comunicación es informe de una investigación[1] realizada en el contexto de la Universidad Nacional de Cuyo, en una de sus unidades académicas formadora de profesores para el nivel medio y superior.

El proyecto denominado "El desarrollo profesional de los docentes principiantes de la carrera de ciencias de la educación. Las acciones de capacitación de la institución formadora" se deriva de otro mayor concentrado en la construcción del conocimiento profesional docente, en los primeros procesos de socialización, de los profesores principiantes en ciencias de la educación.

[1] Proyecto aprobado en el Programa de Promoción de la investigación, en la categoría de becarios graduados, de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo.

El proyecto definió como **problema** las acciones de desarrollo profesional de la institución formadora, a partir del supuesto de que no existen acciones sistemáticas de seguimiento y apoyo a los graduados en sus primeros procesos de socialización profesional, las que posibilitarían la continuidad del aprendizaje iniciado en la carrera de grado y la confrontación con la teoría, justamente cuando la influencia de los "gajes" del oficio juegan un rol importante.

El **objetivo general** del estudio fue conocer las acciones de formación profesional que la institución formadora ofrece a sus graduados del profesorado en Ciencias de la Educación. En tanto, los **objetivos específicos** fueron: describir las características de las acciones de capacitación propuestas (tipos, destinatarios, objetivos o líneas de capacitación con las que se emprenden, duración, costos, avales institucionales, etc.) y, relacionar las ofertas de capacitación de la institución con las demandas de formación de los graduados principiantes en ciencias de la educación.

Se plantearon las siguientes **preguntas de investigación**: ¿cuáles son las acciones de capacitación que proponen el Departamento de Ciencias de la Educación, la Dirección de Graduados, la Secretaría de Extensión y la Secretaría de Posgrado de la unidad académica?; ¿qué tipo de acciones de capacitación se proponen?; estas acciones ¿responden a un plan o programa de capacitación?; ¿responden a las demandas de formación de los graduados de Ciencias de la Educación? y ¿quiénes acceden a dichas acciones de capacitación? ¿Qué tipo de accesibilidad tienen las propuestas ofrecidas?

La investigación tuvo como referente empírico la institución formadora de los profesores principiantes del profesorado en ciencias de la educación. El trabajo de campo indagó en las principales dependencias de la unidad académica que tienen relación con la acción formadora y desarrollo profesional de docentes, licenciados, posgraduados, comunidad académica en general (Secretaria de Posgrado y la de Extensión Universitaria) y muy en particular con la Dirección de Graduados, oficina de reciente creación y funcionamiento; también con el Departamento de la carrera en cuestión, que es órgano de gestión curricular y académica del profesorado tomado en referencia.

A partir de los datos proporcionados por entrevistas a referentes institucionales y por una encuesta aplicada a docentes principiantes de tal carrera, se analizaron las acciones de capacitación originadas en dicha institución y la relación entre éstas y las demandas de los profesores principiantes.

Referentes teóricos

El desarrollo profesional del docente ha sido definido como las acciones y experiencias que el profesor emprende en su trayectoria y que le aportan elementos sustanciales desde los cuales va

configurando su rol. En esa trayectoria los momentos identificados como *el proceso de socialización profesional* y *el perfeccionamiento* resultan clave en el rol, aun más en los primeros años de desempeño laboral. A partir de aquí se señala entonces que: "La inserción en la enseñanza (…) es el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes." (Marcelo García, 2008: 14). Es en esta etapa de tensiones y aprendizajes significativos, en la cual los docentes novatos "necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes." (Marcelo García, 2008:11)

En este trabajo, interesa criticar un modelo de desarrollo profesional centrado en las competencias individuales, que a su vez es expresión de las formas más acostumbradas correspondientes al paradigma de los cursos de capacitación (Lombardi, 2012).Consideramos que concebir a la formación docente como la posibilidad de construir conocimiento situado, en forma colaborativa y colectiva, se contrapone a la estructura en la cual existe un sujeto "experto" y un sujeto que desea compensar su formación inicial recibiendo todo aquella "información" que se le brinda para luego "llevar a la práctica".

Este modelo de perfeccionamiento docente ha estado asociado, y hasta casi identificado – aunque erróneamente- con el desarrollo profesional. En general, ha sido criticado por no reconocer el conocimiento y experiencias que los docentes van construyendo en relación a sus prácticas; como así tampoco, los problemas, demandas y necesidades relativas a su quehacer cotidiano en las escuelas. Asimismo, la tarea de capacitación es una tarea individual que no concibe la construcción y la participación en un proyecto educativo, el cual sea pensado desde la comunidad docente para los contextos y realidades en las que se desempeñan. Tal como lo señala Lombardi (2012), este paradigma supone superar la estructura decimonónica de la escuela tradicional, revisar las condiciones y estructura del puesto de trabajo docente como la mercantilización de la educación a través de la oferta de cursos de capacitación.

En contrapartida a ese modelo, y teniendo en cuenta como problemática la construcción del conocimiento profesional, los programas de acompañamiento a los docentes principiantes resultan alternativos a las tradicionales formas de desarrollo profesional. Como rasgos distintivos de estos emprendimientos se han descripto: estar basados en el análisis de las prácticas, promover un aprendizaje situado, dejar capacidad instalada, mediante la reflexión, para la problematización colectiva de la práctica docente, y con ello promover la autonomía. Además las condiciones de realización implican a experiencias institucionales, centradas en la escuela, en las que los pares colaboran entre sí, además de ser apoyados por la experiencia de otros docentes. Los mismos "alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias en terreno, puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones" (Vezub, 2012: 32)

Discusión de Resultados

En el trabajo de investigación, en la fase descriptiva, se buscó conocer las acciones de capacitación propuestas por la institución formadora, a partir de enunciar: tipos, destinatarios, objetivos o líneas de interés con las que se emprenden, duración, costos, avales institucionales, entre otros asuntos. La información fue obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los referentes principales de cada una de las dependencias de la institución (nombradas en la introducción) y, por la encuesta efectuada a docentes principiantes en Ciencias de la Educación. En síntesis se logró la siguiente descripción:

Aparecen como recurrentes las formas más acostumbradas de formación que corresponden a los cursos de capacitación (cursos, seminarios, talleres) es decir, la mayoría de estos emprendimientos se ubican en el paradigma de los cursos de capacitación (Lombardi, 2012); también hay un predominio de reuniones de tipo científico (congresos, simposios, jornadas, etc.) y de las carreras de posgrado, cuyas características responden a otras finalidades. Los cursos generalmente se ofrecen en modalidad presencial, con carga horaria determinada en horas cátedras, con o sin evaluación, organizados en instancias de reunión semanal, entre tres y cuatro encuentros la mayoría, con término o instancia de cierre bien definido (empiezan y terminan en las instancias propias del cursado).

Además, las propuestas se originan principalmente desde la institución oferente, generalmente desde la iniciativa de los mismos profesores disertantes, y no desde los sujetos que acceden a las mismas, al menos no directamente, pues nada descarta que las iniciativas de los profesores disertantes de cursos y conferencias no hayan tomado la iniciativa a partir de intereses demandados por algún sector de potenciales cursantes. No obstante, mantienen el formato de curso de perfeccionamiento, abierto a posibles interesados, generalmente no se trata de propuestas que atiendan específicamente una demanda institucional o de un grupo de docentes agrupados bajo una misma problemática y necesidad. Pareciera entonces, que estas acciones no se encuadran en proyectos o programas institucionales, que se organicen con la intención de atender a demandas sentidas y estudiadas de manera sistémica.

Entre los destinatarios se reconoce a los docentes en general no se distinguen acciones específicas para docentes principiantes. Los docentes que acceden a tales propuestas generalmente son los que tienen disponibilidad para hacerlo sobre todo en cuanto al horario de cursado, y en ese caso, resultan ser docentes efectivos en sus cargos; la institución formadora trata de considerar la situación laboral de aquellos docentes interesados en acceder a los cursos, pero el factor tiempo siempre resulta un problema en la organización. En este sentido juega un papel importante que los cursos otorguen puntaje, lo cual implica estar reconocidos por el organismo administrativo central,

la Dirección General de Escuelas de la provincia, pues sin dicho requisito, los docentes no pueden justificar inasistencia a su lugar de trabajo, además de sumar puntos a su curriculum.

En cuanto a los avales, los referentes institucionales expresan que habitualmente los interesados no piden otros avales porque consideran que la facultad, como institución universitaria, por sí sola es un aval, es decir que las propuestas cuentan con el reconocimiento académico suficiente.

En cuanto a los costos, los mismos dependen del tipo de acción de capacitación de que se trate, pero dejando fuera de esta descripción a las carreras de posgrado, los valores que se determinan generalmente son accesibles, al tratarse de una institución pública, existen diferentes aranceles según los participantes (alumnos avanzados, graduados, o profesores en general). Todas las actividades se autofinancian, lo que obliga a las distintas Secretarías a establecer aranceles mínimos para asumir los gastos necesarios.

Hecha la descripción interesó indagar en la existencia de planes o programas de formación permanente. Como ya dijimos, no se halló ninguna acción específica que estuviera dedicada a docentes principiantes, pero entre las que se refieren a docentes en general, tampoco se halla una línea o programa de actualización o formación permanente, que nuclee a más de un curso, taller o seminario.

En la indagación se pudo conocer que las demandas de los graduados y el reconocimiento de las mismas por la institución formadora, se concentra fundamentalmente en la Dirección de Graduados. Los referentes institucionales reconocen a esta área como la encargada de identificar aquellas necesidades de los egresados y, una vez hecho esto, se dirigen a las distintas secretarías o departamentos para iniciar las gestiones necesarias e intentar resolver la demanda.

Esta indagación nos permite conocer que en más de una ocasión las iniciativas llevadas a cabo por profesores o cátedras de la facultad tienen cierto origen en alguna demanda externa, pero de todos modos son demandas aisladas, que surgen de uno u otro graduado, que se canalizan en función de concretar cubrir tales necesidades de conocimiento pero que escapan a una visión en totalidad de problemas, expectativas, demandas, etc. de los docentes en servicio.

Por lo tanto, no se conocen programas destinados a realizar un seguimiento y acompañamiento a los docentes principiantes, como tampoco a sostener una línea de trabajo y perfeccionamiento en determinado tema o problema. Por el contrario, las iniciativas responden a los intereses particulares de los especialistas y académicos. Con lo cual se configura un mapa de acciones, de alta calidad, pero fragmentadas entre sí.

El trabajo también indagó en la relación de los docentes principiantes con la institución formadora. Uno de los asuntos planteados a los principiantes, tiene que ver con la relación que el egresado mantuvo o mantiene con la facultad. La mayoría de los consultados (58.06%) manifestó

mantener algún contacto. Sin embargo, un porcentaje no muy distante del señalado (41.94%) expresa que no tiene relación alguna con la institución.

Ante la pregunta respecto de cuáles son estas relaciones, la mayoría declaró que tienen que ver con la realización de cursos y la participación en eventos científicos como jornadas y congresos, otro tipo de respuesta es la que refiere a emprendimientos personales tales como cursar la licenciatura en ciencias de la educación, la integración de cátedras en la condición de profesor adscripto; la realización de carreras de posgrado y, en menor medida, nos encontramos con: investigación, contacto con profesores y el uso de la biblioteca.

Por otro lado, se consultó a los principiantes sobre la relación entre las demandas de formación del graduado de ciencias de la educación y las acciones de desarrollo profesional propuestas por la institución, nos encontramos con lo siguiente: del total de respuestas, el 36.66% respondió que existe relación entre las demandas y la oferta institucional; el 33.34% expresó que no observa esa relación y el 30% no sabe. Quienes respondieron en este último grupo están comprendidos entre los que no ha tenido más contacto.Y los que consideran que no existe relación se expiden en respuestas tales como: "*son temáticas distintas a lo que necesitamos"; "a veces no son accesibles económicamente"; "no hay propuestas específicas para los graduados en ciencias de la educación y los pocos que hay son en horarios en los que solemos estar trabajando"; "las jornadas y seminarios que se realizan en la UNC otorgan un muy escaso puntaje docente"; "la facultad continúa muy lejos de la realidad, cerrada en lo teórico y no incorpora nuevas perspectivas en cuanto a la riqueza bibliográfica"; "las propuestas no han sido de mi interés" (de encuesta a docentes principiantes)*.

La textualidad de las respuestas nos permite volver a lo propuesto por Lombardi respecto al agotamiento del paradigma de los "cursos de capacitación" como la forma hegemónica para comunicarse con los docentes en ejercicio, y con los docentes principiantes en especial. De alguna manera expresan su agotamiento en lo que refiere a la organización (tiempos), a los costos, a la debilidad en la relación teoría-práctica, y a las temáticas de interés.

Conclusiones

Desde la descripción realizada, se puede delinear en la institución estudiada, un modelo de desarrollo profesional centrado en las competencias individuales, que a su vez es expresión de las formas más acostumbradas correspondientes al paradigma de los cursos de capacitación (Lombardi, 2012). Este modelo resulta hegemónico tanto en las acciones de posgrado como en las de extensión universitaria, destinadas a docentes. El modelo y su forma de instrumentación (los cursos) alcanza a las formas de interpretar y de dar lugar a las demandas de los graduados en general, es decir, cuando una demanda aparece se canaliza en la solicitud de cursos, que cuentan con el aval

académico suficiente pero con poca relación de teoría y práctica. No se hallaron líneas de trabajo, ni programas que articulen los cursos entre sí.

Podemos observar que entre las formas descriptas no se halla dispositivos de acompañamiento docente, tales como los ateneos profesionales, talleres de reflexión sobre la práctica, entre otros. Los cuales, ubican al sujeto y a la práctica profesional en otro plano, al posibilitar el protagonismo de los sujetos en la construcción del conocimiento profesional en y sobre su propia práctica. Ni tampoco emprendimientos que sostengan una continuidad en el tiempo, que no se agoten en cursos –aunque los supongan-, que permitan la idea de proceso en la conversación teórico-práctica con la realidad educativa en la cual se desempeñan los profesores, evitando propuestas generalizadas y descontextualizadas.

En cuanto a los docentes principiantes de ciencias de la educación, no se hallaron acciones específicas para los mismos.

Teniendo en cuenta la construcción del conocimiento profesional docente y la importancia de la socialización laboral, el acompañamiento a los profesores principiantes resulta clave.

En nuestros marcos de referencia se concibe a la formación docente como la posibilidad de construir conocimiento situado y de forma colaborativa y colectiva, concepción que se contrapone a aquella estructura en la cual existe un sujeto experto y un sujeto que desea compensar su formación inicial recibiendo todo aquella información que se le brinda para luego llevar a la práctica.

Los profesores nuevos encuentran en la institución, cuando con ella mantienen aun contacto, un lugar para la capacitación individual, los proyectos personales son los que encabezan los emprendimientos en otras formas de desarrollo profesional (adscripciones a cátedras, equipos de investigación, continuación de carreras y posgrados). Desde este plano consideramos que la institución podría pensar en acciones que potencien estos emprendimientos convirtiéndolos en proyectos institucionales y no sólo personales, que convoquen a docentes principiantes sobre todo en áreas y disciplinas de interés tales como la educación rural, educación especial, la educación de adultos, la educación a distancia, las tecnologías digitales, y otras tales como la enseñanza en la escuela secundaria. Propuesta que a su vez convendría al diálogo entre lo que sucede en las escuelas y las interpretaciones sobre ello.

Este trabajo de investigación, junto a los hallazgos del proyecto mayor, permite a partir de la descripción y documentación, proponer un dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes que resulte alternativo a las formas de desarrollo profesional imperantes en la institución. El mismo tiene la intención de dar lugar al trabajo colaborativo entre jóvenes colegas en contextos grupales de análisis de prácticas, coordinado por profesores de prácticas, y sostenido en entornos virtuales que permitan la comunicación y el intercambio más allá de los límites temporales y espaciales.

Referencias

Marcelo García, C. (coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf

Lombardi, G. (2012). *El acompañamiento a docentes noveles en clave política*. III Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla- Universidad Autónoma de Chile. Santiago de Chile, Chile.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategias de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Ministerio de Cultura y Educación. OEI. Recuperado de: http://www.oei.org.uy/Noveles.pdf

Dimensões organizativas da prática pedagógica: investigando a profissionalidade docente no contexto da política de formação continuada didático-pedagógica na educação superior

José Batista Neto
Telma de Santa Clara Cordeiro
Maria Auxiliadora Padilha
Universidade Federal de Pernambuco/Brasil
josebn@uol.com.br

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior
Profissionalidade docente na educação superior, dimensões organizativas da prática pedagógica, formação didático pedagógica

Resumo

A comunicação constitui um recorte de uma pesquisa concluída[1], conduzida pelo Núcleo de Formação Continuada Didático Pedagógica (Nufope) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo objetivo era analisar a profissionalidade docente na universidade. O eixo recortado pretendeu compreender as dimensões organizativas da prática pedagógica de professores da UFPE participantes de processo de formação continuada didático pedagógica. Por tal razão, julgamos

[1] Trata-se da pesquisa intitulada "Profissionalidade docente na relação formação e prática didático pedagógica do(a) professor(a) universitário(a)", Recife: Nufope/UFPE, 2013.