



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático III: La Universidad y la Formación Docente Continua para el desarrollo profesional de los formadores de formadores. El rol de la Universidad en los procesos de capacitación.

PANEL de Invitados Especiales

“El rol de la universidad en los procesos de capacitación docente”

Dr. Benito Rafael Parés. Director del Centro Universitario para el Estudio de la Integración Pedagógica y Social. Director de la Maestría en Integración Educativa y Social- Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo

Ponencia: “Formación docente continua. Las expectativas de los docentes respecto de sus alumnos”

En esta ponencia se analiza la importancia que tiene la formación permanente, tanto la inicial como la continua para la organización del rol docente. En primera instancia se plantea como fundamental el sistema de formación inicial; del mismo modo se considera cómo impacta la orientación epistemológica de las políticas de formación continua en el rol docente, pues son éstas las que favorecen determinadas líneas de pensamiento al legitimar unas u otras.

Posteriormente se examina el rol de las expectativas en el acto educativo y cómo estas acciones de formación inicial y continua marcaron y aún marcan un derrotero determinado en la organización de las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Por último se plantea la importancia de la acción educativa sobre la calidad de vida presente y futura de los alumnos.

Es necesario recordar que la formación continua de los docentes involucra tanto la formación inicial como la que recibe estando en servicio, pues es esta formación que reciben los futuros docentes la que organiza el desde dónde van a posicionarse ante el hecho educativo.

En la actualidad la formación inicial se puede realizar en Institutos de Educación Superior (ISFD) tanto de gestión estatal como privada o en universidades; en las Universidades Nacionales la diferencia sustancial es que sus docentes cumplen históricamente con las funciones de docencia, investigación y extensión, aunque en la nueva mirada desde el INFoD estas tres funciones también deben estar presentes en los IES de gestión estatal.

En nuestro país esta realidad significa, la presencia de un sistema desarticulado de formación docente ya que los espacios de poder históricamente constituidos, actúan generalmente en forma tal que obstaculizan la posibilidad de acciones coordinadas y articuladas entre ambos niveles de formación de formadores. A veces desde la insensibilidad de las universidades, otras desde las discusiones sin horizonte de los IFD. Lo cierto es que, el resultado de estas idas y venidas, es la desarticulación de ofertas educativas y la desconexión de los recursos humanos existentes, así como la dificultad para establecer redes solidarias en la formación de nuevos profesionales. (Castilla, 2001)

Los aportes de Maturana (1992), respecto del fenómeno educativo, plantean que éste se da siempre en sistemas sociales abiertos dispuestos a interactuar entre sí.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Estos sistemas sociales se retroalimentan a sí mismo generando nuevas opciones. La renovación de los planes de estudio de la Formación Inicial así como también la actualización de los docentes en servicio debería concebirse de una forma sistémica y autopoietica. Es decir deben generarse en permanente retroalimentación con el medio en el que se desarrollan, para de esta manera poder impactar realmente en las transformaciones educativas teniendo en cuenta que “los hombres hacen los mundos donde viven, y no los encuentran ya hechos como una referencia permanente.” (Varela García, 1995: 58)

La DiNIECE, organismo a nivel del Ministerio Nacional encargado de la evaluación de la calidad de la educación, en el glosario de términos utilizados en los programas de evaluación de la calidad, define como docente: “a la persona que, con o sin título docente, imparte, dirige, supervisa, apoya la educación en general y la enseñanza sistematizada, así como a quien colabora directamente en estas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentación estatutaria.” (2004:14)

A partir de esta descripción, es posible encontrar que, en las aulas correspondientes a educación formal, enseñan docentes con muy diversa formación: aquellos que se han formado como maestros normales nacionales que con dos años de estudios, después del bachillerato, recibían el título de maestro; otros que han realizado su formación en instituciones de educación superior no universitaria (dependientes de la Dirección de Educación Superior) con dos y medio, tres o cuatro años de formación (según el plan que se encontraba en vigencia al momento de realizar sus estudios); y otros que han recibido su titulación de la Universidad, también con distintos años de formación de acuerdo a la vigencia de diferentes planes de estudio (tres y medio, cuatro o cinco años de estudio).

Desde el año 1994 las políticas de transformación educativa, llevadas a cabo por el estado nacional, a partir de la Ley Federal de Educación, tienden a la capacitación docente. Para ello se creó lo que se dió en llamar la *Red de Formación Docente Continua* (RFDC). Esta instancia de organización administrativa, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, diseñó el proceso de capacitación para la reconversión y transformación del rol docente en todo el territorio nacional.

En estos procesos de transformación educativa tienen relevancia la distinción de los términos *capacitación* y *perfeccionamiento*. Es cierto que, el perfeccionamiento docente no tiene existencia social como campo particular del saber, como disciplina educacional y, por lo tanto, no es reconocido como un campo conceptual específico con un objeto diferenciado y una comunidad científica que lo respalde. En general se considera la capacitación y perfeccionamiento como un campo de aplicación, como una herramienta para la instrumentación de políticas educativas. Esta concepción meramente instrumental no permite que se construya como un campo específico de construcción de conocimientos y mantiene en la realidad la paradoja de que, si



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

bien es utilizado como instrumento de cambio, generalmente no suele conseguir sus objetivos, ya que no es posible corroborar el grado de transferencia a las aulas de una gran cantidad de conocimientos, métodos y estrategias que fueron objeto de los cursos de capacitación. (Edwards, 1992)

Coincidiendo con Edwards, es necesario aclarar que, además de las temáticas que se consideren en estos cursos de perfeccionamiento, es importante reconstruir el concepto de perfeccionamiento docente alejándolo de las corrientes que lo conceptualizan como una mera herramienta, como sólo un campo de aplicación. Es necesario comprender la centralidad del sujeto-docente, de sus modos de aprender, de sus saberes previos, y de la necesidad de colaborar en la resignificación de los mismos. En la medida que ellos puedan ser interrogados e interrogarse sobre sus necesidades, y las interpretaciones que tienen sobre sus estrategias de enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos se podrá constituir un espacio pedagógico que pueda alejarse de la concepción instrumental dominante para convertirse en "la base de producción de conocimientos teóricos y prácticos, sustentados en las necesidades de aprendizaje y considerando las identidades individuales, culturales y sociales de los sujetos." (1992:17)

Los procesos de capacitación en la Red Federal de Formación Docente Continua tenían como objetivo principal “la elaboración de marcos de referencia, la conformación de sistemas de información y evaluación, el desarrollo de *cajas de herramientas* para su uso por parte de los actores, el establecimiento de programas dirigidos a la atención de la diversidad, las estrategias para la profesionalización docente y la redistribución de mecanismos de gobierno.” (Serra, 2001: 11)

En este marco es adecuado analizar el enfoque de los cursos de capacitación ofrecidos que tendían a *Profesionalizar el rol* a partir de inducir cambios tanto en los enfoques epistemológicos y didácticos, como en las nuevas propuestas curriculares.

En Mendoza, se plantean cursos diferenciados para los docentes pertenecientes al subsistema de educación común y otros, para los que pertenecen al subsistema de educación especial. En la oferta de capacitación realizada a los docentes de educación común “se priorizan temas asociados con la implementación de los Contenidos Básicos Comunes de cada nivel. Para el Nivel Inicial y la Educación General Básica, se incluyeron *Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales* (Res. N° 193/96 SPEE); a este núcleo se suman *Tecnología* (uno de los nuevos contenidos incorporados en la reforma curricular), *Sujeto de aprendizaje* (relacionado con la caracterización del alumno de cada ciclo), y cursos que abordaban los enfoques institucionales como *organización y gestión educativa.*” (Serra, 2001: 30)

Para los docentes de Educación Especial se ofrecieron cuatro módulos que actualizan contenidos sobre: (a) Sujeto del aprendizaje con necesidades educativas especiales” I: ciegos y discapacitados motrices y II: sordos y débiles mentales; (b) Integración, (c) Atención a la diversidad (que incluye



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

predominantemente estrategias para realizar adaptaciones curriculares) y por último (d) un módulo de Orientación específica a las escuelas de formación laboral para la inserción en el medio laboral. Este último curso puntualizaba aspectos relacionados con trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad; del mismo modo abarcaba contenidos mínimos sobre tránsito a la vida adulta y se hizo especial relación a la edad de los alumnos que asisten a las escuelas de formación laboral.

Si bien la reglamentación ministerial de 1996, que regula los criterios de calidad de la oferta de capacitación (Resol. N° 193/96), plantea que deberán: (a) partir de la práctica y experiencia de los docentes para reflexionar, analizar y objetivar las lecturas que tienen de su quehacer pedagógico cotidiano” y, (b) diseñar y poner en práctica variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje representativas de las problemáticas que se abordan; en la práctica se observa que existió una disparidad marcada de objetivos planteados para los módulos propuestos.

El análisis del título y contenidos de estos módulos permite inferir que, los destinados a los docentes de Educación Inicial y de Educación General Básica los capacitaban en aspectos curriculares de los Contenidos Básicos Comunes, fortaleciendo la capacidad de implementar estrategias didácticas desde éstos y, en algunas disciplinas se dictaron varios módulos (como, por ejemplo, en matemática, que se impartieron tres módulos). El objetivo de éstos módulos estaba dirigido, por un lado, a la ampliación y profundización de los conocimientos del campo disciplinar o áreas de especialización (contenidos enciclopédicos- propios de la ciencia) y, por el otro, al abordaje de estrategias didácticas específicas para transmitir pedagógicamente esos contenidos. Se desarrollaron también módulos relacionados con la alfabetización inicial, los procesos de comprensión y producción textual, la didáctica de la lengua, procesos de comprensión de las ciencias naturales y sociales, y las estrategias didácticas para el abordaje de estas disciplinas en el aula.

Es necesario aclarar que, si bien muchos docentes de educación especial, reclamaron sus derechos a perfeccionarse en estas áreas, no se les permitió el ingreso. Las razones argumentadas tenían que ver en lo explícito con la masividad de la convocatoria, ya que al ser cursos gratuitos para todos los docentes del sistema, impedía el incluir a los docentes de este subsistema especial. En cambio una lectura implícita de esta situación permite analizar que en realidad no se había tenido en cuenta que los docentes de educación especial, pudieran tener necesidad de profundizar en áreas que *supuestamente* no pueden desarrollar con sus alumnos. Esos alumnos que justamente están fuera del sistema educativo común, en escuelas de educación especial, porque no logran acceder a los mismos conocimientos que los otros alumnos, por sus características especiales.

Los cursos destinados a los docentes de educación especial, que se implementaron en una etapa posterior, estaban prioritariamente orientados a involucrar al docente en el cambio de su rol ante las nuevas corrientes de



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

atención a las personas con discapacidad. El imperativo era la transformación del rol docente, su reconversión. Por ello en el desarrollo de los módulos se incluyó un marco general de leyes, normativas y tendencias que llevaban a comprender las características de la estructuración de la personalidad, los antecedentes, implementación y desarrollo de la integración, la inclusión y la atención a la diversidad; es decir tendían a fortalecer las políticas que, se suponen, debían guiar la educación especial. Sin embargo descuidaron un aspecto fundacional del rol docente, el saber “qué” enseñar a partir del dominio del conocimiento disciplinar con una profundidad y extensión tal que les permita, por ejemplo, impartir el conocimiento de la historia y los fundamentos epistemológicos de los mismos, a fin de poder establecer relaciones entre diferentes disciplinas cuando las circunstancias lo ameriten. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2002)

Tampoco se abordaron temas relacionados con el tránsito a la vida adulta de los alumnos con discapacidad, ni la implementación de estrategias para involucrar a las familias como actores fundamentales en la organización de expectativas sobre la vida adulta de sus hijos.

Es posible observar, en todos los módulos de capacitación dictados, la predominancia de un modelo que concibe al docente como un técnico especializado, que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico sistematizado por otros, para manejar los procesos del aula y promover el aprendizaje de sus alumnos. Esta concepción lineal y simplista de los procesos de enseñanza y aprendizaje está impregnada de la racionalidad técnica e instrumental; es decir al docente se le debe dotar de conocimientos técnicos para transmitir el conocimiento acumulado y reproducir, sin mayores cuestionamientos, los lineamientos que bajan de las políticas educativas. Este interés técnico es el que permite poder controlar y regular la acción social. (Habermas, 1982)

Una capacitación que realmente apunte a la transformación del sistema educativo, debería basarse tanto en el interés práctico, que busca entender la acción humana, como en el interés emancipador, que no se conforma, sólo, con iluminar las relaciones sociales a través de la comprensión de las mismas, sino que intenta a partir de una praxis crítico reflexiva, transformar las relaciones de poder existente en el interior del aula.

Es necesario recordar que, esta capacitación, fue impuesta a los docentes sin prever acciones deliberativas previas para el logro de consensos que, siguiendo a Habermas (1982) sería la única forma de transformar la educación pues permitiría instaurar procesos permanentes de acciones comunicativas deliberativas, que lleven al logro de los consensos intersubjetivos necesarios en donde predomine la fuerza del mejor argumento; desde el punto de vista del autor el mejor argumento es aquel que representa lo más acabadamente posible la racionalidad comunicativa del grupo. Es decir que, en el caso de la capacitación recibida, debería haber existido un espacio deliberativo previo, de



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas Nacionales de RUEDES

XI Encuentro de Estudiantes



Facultad de Educación Elemental y Especial

“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

docentes del sistema, de formadores de formadores (de instituciones de nivel superior universitario y no universitario), organizaciones gremiales representativas de los docentes, y funcionarios políticos de nivel provincial y nacional. Este espacio deliberativo debería haberse implementado a los efectos de llegar a acuerdos que facilitaran el camino tanto de la capacitación como de la transformación educativa que se esperaba a partir de dicha capacitación y formación continua.

La visión tecnológica imperante en los módulos dictados se contraponen claramente con una mirada socio-crítica en la que el conocimiento que podrían haber adquirido los profesores en estos cursos, les sirviera de fundamento para la transformación creativa de sus prácticas. De acuerdo con Habermas (1982) esto sería la predominancia del interés emancipador en la adquisición de conocimientos y no la predominancia del interés técnico, que es la que ha prevalecido.

Esta política de capacitación docente se sustenta, aunque no se encuentre explicitado en ningún documento, en supuestos epistemológicos que subyacen y que, a la vez, condicionan el rol tanto de los docentes de Educación Común como de Educación Especial. Estos supuestos están directamente relacionados todavía con el modelo médico o *del déficit*, en el que el alumno de la educación especial es por definición alguien que no puede aprender lo mismo que los demás.

Si bien en el Acuerdo marco A-19 se plantea que “hay que promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral” (1998) en la práctica, cuando se trata de alumnos con discapacidad la integración educativa se organiza sistemáticamente desde las escuelas especiales. En cuanto a la integración laboral lo que plantea este documento normativo queda sólo en intenciones pues, la integración no se evidencia en el currículo de las aulas de educación especial.

A modo de ejemplo se presenta una comparación entre los supuestos de las capacitaciones ofrecidas a los docentes de educación común y de educación especial en el cuadro 1.

Cuadro 1. Supuestos que subyacen en la capacitación a los docentes de Educación Común y Especial de la Provincia de Mendoza

Educación Común

Educar es enseñar contenidos curriculares.

Se deben conocer los saberes de la ciencia a fin de transmitirlos (contenidos conceptuales de los campos disciplinares).

Educación Especial

Educar es socializar.

Se deben conocer los diagnósticos de los alumnos, a fin de implementar estrategias de abordaje a su problemática.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES

XI Encuentro
de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

La educación debe capacitar para el abordaje de problemas prácticos de cada una de las ciencias comprendiendo sus procedimientos. Aprender a hacer. (informe Delors)

Hay que educar para el desarrollo de un sentido de identidad personal. Aprender a ser. (informe Delors)

La educación debe brindar las estrategias necesarias para posibilitar el acceso al currículo, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social. (Acuerdo marco A-19)

Hay que promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral. (Acuerdo marco A-19)

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos consultados.

Los cursos destinados exclusivamente a los docentes, ya involucrados con alumnos con discapacidad, deberían haber sido pensados para ser impartidos a los docentes de educación común o a ambos, a efectos de permitir una necesaria discusión de políticas educativas.

Este dato también se resalta en el planteo que realizan Wehman & Revell quienes expresan, refiriéndose a la situación en EEUU, que “se deben usar los servicios y los recursos de la asistencia técnica para construir conciencia y conductas: la toma de conciencia sobre la discapacidad no es solamente competencia ni debe ser registrado solo en la preparación de profesores de educación especial. Los programas de preparación de los profesores de educación general también deben tomar estos tópicos, el sistema debe influenciar la dirección y los contenidos de los currículos de preparación de profesores, a través de financiamiento, políticas y planificación de iniciativas.” (1997:73)

A pesar de que, el Acuerdo Marco A-19 plantea que, hay que “priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos y que la transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos.” (1998), las acciones educativas, aún hoy, están centradas en el modelo médico. Las instituciones educativas y, específicamente los docentes, no pueden despegarse del planteo del déficit y de la mirada de lo que el alumno no puede, en lugar de encarar la tarea desde lo que la persona con discapacidad puede hacer y necesita hacer, para encarar una vida con autonomía e independencia.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud, en la CIF (2001), sugiere que es necesario analizar las posibilidades de aprendizaje de una persona investigando las distintas limitaciones en el desempeño de actividades o en la participación, que ésta pueda tener en su contexto (incluyendo los factores del mundo físico, social y actitudinal). En consonancia con esta perspectiva se ha comenzado a acuñar el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* que “hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje” (Comisión de expertos, 2004). Este concepto extiende la visión, desplazando la mirada desde el individuo con discapacidad, al individuo en su contexto, incluyendo lo que éste le requiere y lo que la escuela debe y puede ofrecerle.

En esta misma línea de pensamiento se observa cómo el responsable del Informe PISA, de la OECD, Schleicher (2003), revaloriza el lugar de los profesores en el logro de una educación individualizada, pues dice que ésta, se producirá cuando los profesores tengan la capacidad de hacer un diagnóstico para cada alumno y de comprender las deficiencias que puedan tener. Además será posible cuando los profesores tengan la responsabilidad de resolver los problemas y los colegios la flexibilidad para adaptar el entorno al aprendizaje de los alumnos, al hacer efectiva la autonomía y pasar la responsabilidad a los colegios.

Los docentes pueden trabajar en soledad, respondiendo desde sus saberes a las necesidades educativas de sus alumnos y apoyados también desde la soledad por psicólogos y pedagogos, miembros de los equipos psicopedagógicos. Algunos autores denominan a esta forma de trabajo *pluridisciplinariedad* en el que, desde distintas disciplinas, el trabajo sólo se limita a la yuxtaposición de miradas, siempre limitadas, por lo que el resultado no siempre es coherente y factible de llevar a la práctica.

Existe otra forma de encarar la tarea, desde todos los profesionales implicados en una institución educativa, que es la *transdisciplinariedad* que implica la consideración del punto de vista de las diferentes disciplinas y los fundamentos teóricos que enmarcan sus objetivos. Tener en cuenta, no sólo cómo se producen las relaciones entre las disciplinas, sino también, el tipo de relaciones entre ellas. Supone reconocer una jerarquización de relaciones que es dinámica y fluctuante de acuerdo con la situación educativa que se esté evaluando. Requiere, además, un mayor tiempo y compromiso de los profesionales, una gran amplitud de criterio ante las otras disciplinas, y un profundo conocimiento del propio campo disciplinar y sobre las teorías que lo sustentan y especialmente *una fuerte dosis de humildad*. (De Felice, 1994 citado por Jové y Parés, 2002:243)

Además es necesario construir una forma de trabajo que, de acuerdo con Turnbull (2003), se denomina *modelo centrado en la familia*, en el cual los profesionales instan a los alumnos y familiares, a que interactúen haciéndose cargo de sus necesidades y satisfactores (Max Neef, 1994). En este modelo la tarea profesional es la delimitación de los apoyos necesarios para las familias a los efectos de que sean éstas las que obtengan una mayor calidad de vida,



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

seleccionando las acciones e instrumentos (proveedores de servicio) del medio que ellas reconocen como valiosos.

En el mismo sentido, se podría pensar junto a Zeichner (1999) que las instituciones educativas deben tratar a sus docentes con una consideración respetuosa, permitiéndoles emitir juicios, en cuestiones de evaluación e intervención psicopedagógica, aspectos curriculares y organizativos, en relación con la formación de sus alumnos; pero fundamentalmente escuchando sus voces y tomando en cuenta sus opiniones para la toma de decisiones en la tarea específica del docente, el trabajar un currículo prescripto por la ley.

Desde este lugar dado al rol docente se convierte en imperativo trabajar las expectativas docentes, éstas se sustentan en creencias y se operacionalizan en las acciones que se realizan o, en la paralización de la conducta ante la imposibilidad de accionar. Recordemos que en el pensamiento del docente se instalan creencias, en cuyo proceso de formación intervienen mecanismos de ilusión y de distorsión, procedentes de un sistema de creencias anterior a su formación inicial. Éstas están sustentadas en las características de la sociedad actual y también en la forma de comprender la finalidad de la escuela y los procedimientos que se realizan al interior de ella. Sola (1999) reflexiona sobre el *pensamiento del profesor*, y cómo este pensamiento está integrado y fundamentado por creencias (en especial por las que podemos llamar ideológicas), *saberes y conocimientos*.

Respecto de las expectativas, se afirma que tienen un fundamento psicológico/social, por ello es compleja su validación empírica. Éstas están sujetas a leyes de contradicción que surgen entre los pares dialécticos: *saber/crear*, *saber/hacer* y el *saber/hacer de las normativas del sistema*. Se articulan dialécticamente, por lo que es posible encontrar entre las ideas, creencias y saberes de los docentes, objetos de nuestro estudio, elementos inconsistentes y/o contradictorios. Es posible observar estas situaciones en las realidades cotidianas en el aula, cuando se enfrentan a hechos que los ponen en tensión: entre sus conocimientos sobre las estrategias didácticas, y el momento adecuado para implementarlas con sus alumnos, a partir de las exigencias del sistema.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI afirma que la relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Si bien el conocimiento puede adquirirse de diferentes maneras y, han dado buenos resultados, tanto la enseñanza a distancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar; el maestro sigue siendo insustituible para casi todos los alumnos, en especial para los que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje. La autonomía en los aprendizajes y la investigación le permiten al individuo proseguir su desarrollo individual, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes. (Delors, 1997)

Ejercer el rol docente implica poner en juego dos aspectos; *la forma y el contenido* de este rol (Rojas, 1984). El contenido implica los valores, creencias y



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

saberes que se tienen sistematizados sobre los aspectos que hay que desarrollar cuando se ejerce el rol. La forma son los aspectos conductuales del rol; estas formas dan paso a huellas mnémicas y éstas, junto al contenido, reorganizan el rol social que se ejerce.

Myers (1991) estudia el impacto que se produce en las personas cuando se percatan de que tienen dos cogniciones que no concuerdan entre sí; a esta situación la denomina disonancia cognitiva. El resultado que aparece en la persona es de tensión ante la elección que debe realizar. Este mecanismo, es el que le permite seguir viviendo (actuando, pensando, imaginando, sintiendo, etc.) en un nivel de calidad de vida aceptable.

Postic (2000) postula que, la interdependencia o complementariedad de los roles es tan importante que es posible identificar fácilmente qué rol del alumno se corresponde con el ejercido por el *enseñante* (docente). Es a esta situación que Moreno (1974) denomina *roles sociales complementarios*. Del igual manera Postic (2000) expresa que desde 1939, Anderson ha puesto de manifiesto que la conducta dominadora del profesor, caracterizada por la rigidez, por objetivos inmutables, por la negativa a admitir la contribución de los demás, por la ignorancia voluntaria de los deseos de los alumnos, de sus experiencias, de sus juicios en la determinación de los objetivos que les concierne como alumno, corresponden a conductas no cooperativas, pasivas, distraídas, incluso agresivas. Por el contrario, señala que una conducta (que él llamaba integrativa) en el docente que tiende a solicitar la cooperación voluntaria del alumno, a descubrir con él los diseños a realizar y a respetar su personalidad al dirigirse a él, promueve conductas activas en el alumno.

Brooks, del Harvard Medical School, expresa que “el comportamiento del alumno es un reflejo de las expectativas que los docentes tienen sobre él” (2004:2) ya que todos poseemos atribuciones sobre nosotros mismos, o sobre los demás y aunque se puede no pensar sobre esas asunciones y sobre cómo se formaron esas atribuciones, ellas juegan un significativo rol en la determinación de nuestras expectativas y comportamientos. “*No es sorprendente que las personas se comporten de acuerdo con las expectativas que nosotros tenemos de ellos y cuando ellos lo hacen, nosotros estamos dispuestos a interpretar esto como un signo de que nuestras expectativas son certeras*” (2004:1); en resumen Brooks (2004), describe el poder efectivo de la mente de los educadores, especialmente en los procesos de enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje, e insiste citando a Goleman (1995) que, cuando el educador tiene la posibilidad de poner en juego la “empatía” para con su alumno es hábil para ponerse en los zapatos del estudiante y percibir el mundo desde su mirada.

Coincidiendo con Brooks, la primera pregunta que guía este trabajo es ¿Cómo se la imagina a la *persona con discapacidad en el proceso educativo?*, es decir, ¿cuál es la expectativa que coloca el docente en su tarea?. Una posible respuesta a estas preguntas es el supuesto que, el logro que se espera que tenga un alumno, en relación con una temática en particular, se encuentra directamente relacionado con lo que se cree que él es capaz de realizar. Inevitablemente este



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

pensamiento guía las acciones del docente, tanto en la educación segregadora como en la educación inclusiva.

Las expectativas del maestro se definen como *“las inferencias que los maestros hacen sobre el futuro comportamiento o el logro académico de sus estudiantes, basado en lo que ellos saben ahora de estos estudiantes”* (Good, 1997: 79; citado por Timperley, 2003); o como la anticipación confidencial de las conductas específicas o el futuro académico de los estudiantes (Hofstra, 2004). Éstas ejercen gran influencia sobre la conducta de los docentes. Creer que los alumnos pueden aprender y aprenderán es una variable clave que separa a los docentes que producen en sus alumnos logros de alto nivel, de aquellos que no lo hacen (Good, 1987; citado por Eggen, y Kauchak, 2000:41).

Han sido investigadas las bajas expectativas de los maestros, sobre el logro de los estudiantes que pertenecen a comunidades de bajos ingresos, o a grupos étnicos desfavorecidos (Delpit, 1995; McLaughlin; Rosenthal y Jacobson, 1968; Brookove; Cooper; Lezotte, 1990, citados por Timperley, 2003; Howard, 2004).

Del mismo modo, se encuentra bien documentada la conducta diferenciada que realizan los docentes con los alumnos a los que ellos asignan cualidades positivas para el aprendizaje, en contraposición a las conductas comunicativas que tienen con aquellos a los que le asignan pocas posibilidades de éxito en sus aprendizajes. Por ejemplo Eggen y Kauchak (2000:41) centran su análisis en las características que posee el docente frente a alumnos de alto rendimiento, recalando que estas expectativas se pueden referir tanto a los estudiantes individualmente, como a los grupos de estudiantes.

Grigal, Neubert, Sherril y Graham (2003) han estudiado los efectos de la percepción que los profesores tienen sobre sus alumnos, en el trabajo realizado para promover la autodeterminación de sus estudiantes, y afirman que es esperable que el grado de discapacidad de los alumnos incida en el esfuerzo que realizan los profesores, pues está demostrado que, cuando trabajaban con estudiantes con severas discapacidades realizan un menor esfuerzo en el trabajo (Wenmeyer, 2001). Todos los profesores reconocen que el concepto es muy complejo y que se necesita una preparación especial para poder ponerlo en marcha.

Distintos autores afirman que sustentamos nuestras atribuciones estableciendo el origen causal de un hecho, a través de obtener material por medio del sistema psíquico para procesar la información recibida. Esta información procesada da como resultado el conocimiento y éste nos permite comprender, adaptarnos y actuar sobre nuestro ambiente, es decir realizamos un proceso cognitivo de selección y evaluación del objeto que da paso a nuestra conducta. (Myers, 1991, Moscovici, 1999)

Chan y Elliott (2004) expresan que cuando los profesores elaboran y toman decisiones, cada día, influyen sobre su comportamiento. Estas decisiones son de naturaleza metacognitiva y son afectadas, probablemente, por el contexto de la clase y las creencias que el profesor organizó durante su formación inicial y en servicio, sobre la naturaleza del conocimiento y sobre los procesos de



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

adquisición del mismo por parte de sus alumnos. Los autores recuperan lo expresado por diversos investigadores (Eisner, 1998, Pajares, 1992, Ennis, Cothran, & Loftus, 1997, Clark & Peterson, 1986; Marland, 1995; 1998; Richardson, 1996) quienes han sugerido que las creencias sobre la educación y los valores juegan un rol fundamental en los juicios sobre qué conocimiento es relevante para una particular situación. Además, tales creencias y valores guían la selección de la información que los profesores creen más relevante y exitosa. Esto implica que es posible deducir que hay relaciones particulares entre las creencias epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje y las actividades a las que estas creencias dan paso en el marco del trabajo. También afirman que no hay investigaciones empíricas, hasta el presente, que reporten sobre las relaciones entre las creencias epistemológicas y las concepciones de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje, constituyéndose ésta en un área importante ha explorar. (Chan y Elliott, 2004:819)

Por otro lado es fundamental unir los criterios de estudiantes y de profesores ante el acto educativo, es decir hay que intentar articular lo que son y quieren ser los estudiantes y lo que *los docentes esperan que ellos sean*. La percepción que cada sujeto tiene frente a alguien o a algo, puede ser diferente de la de los demás. La percepción se organiza desde el sujeto, y es a partir de esta percepción, que se construye el objeto que se analiza; en este caso cada uno de los alumnos del grupo es construido por la percepción que *puede y/o logra* tener de él. Esta percepción la construye el docente a partir de sus valores, creencias y saberes, y de la experiencia co-construida junto a *ese alumno*. (Maturana, 1995)

Csikszentmihalyi y Schneider (2000) confirman que si se tienen, durante la vida escolar, actividades que impliquen tareas de gran complejidad de contenidos disciplinares, se logra mayor optimismo y resistencia a efectos de alcanzar máxima satisfacción en la vida laboral. Es decir que, si se le presentan al alumno actividades cognitivas de complejidad creciente que supongan poner en juego un mayor caudal de contenidos disciplinares, desarrollará una mayor capacidad de resolución de problemas; esto le permitirá en la vida laboral, cuando tenga que enfrentarse a desafíos propios de ésta, alcanzar mayor gratificación por la superación de escollos, respecto de la vida de relación y por ende menor estrés y mayor satisfacción laboral.

Desde esta perspectiva interesa revisar el papel en el que se ha ubicado tradicionalmente la escuela en relación al alumno y la transición escuela/trabajo (Wendy, 1999). Ésta debería tener en cuenta tanto las expectativas de los adultos que acompañan al niño/adolescente en este camino (profesionales, docentes, familiares), como el compromiso de los padres y organizaciones de la comunidad en la formalización de programas. (Anderson, Jonson, Klas y Vogel, 1998; Wehman, Revell, 1997)

Los estudios realizados por Kelloway y Harvey (1999) concluyen que hay evidencia sustancial de que los jóvenes ya entran en el ámbito laboral con actitudes, creencias, y valores. Lo que se aprende respecto al trabajo ocurre desde muy temprana edad y estos factores individuales continúan influyendo en



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

el desarrollo y expresión de actitudes y conductas probablemente antes y después de las experiencias de trabajo.

En síntesis, a través de lo expuesto se asevera que la educación es una herramienta, que a la vez que facilita la vivencia de calidad de vida, la reasegura; pues el trabajo que el docente realiza, en la institución escolar, a fin de promover la plena participación de la familia en la planificación de la educación del alumno implica el ejercicio y la promoción de diversas dimensiones en los integrantes de la familia (relaciones interpersonales, bienestar emocional, autodeterminación, inclusión social, desarrollo personal).

Del mismo modo podemos recordar que los valores y creencias que se organizan y aprenden en la familia (grupo primario) se utilizan a lo largo de la vida en las distintas actividades en las que el sujeto se involucra (Kelloway y Harvey, 1999). Es decir que la promoción de la participación, eje central la vida ciudadana se aprende, ejerciéndola, en la escuela. Y ésta se plasma en el desarrollo personal, uno de los indicadores más contundentes de calidad de vida a los que puede hacer referencia la persona.

Bibliografía:

Anderson C., J; Johnson K. A.; Klas S. J. y Vogel L. C. (1998). Pediatric spinal cord injury: transition to adulthood, *Journal of Vocational Rehabilitation*, núm. 10, (pp 103-113).

Brooks, R. B. (2004). To Touch the Hearts and Minds of Students with Learning Disabilities: The Power of Mindsets and Expectations. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 2 (1), (pp.1-8).

Castilla, M. E. (2001). El docente como investigador de sus prácticas de una escuela para todos. En Terre Camacho O. y Alvarez, V. (comp.). (pp. 97-112). Puerto Rico: ISIED.

Chan, K. W. y Elliot, R. G. (2004). Creencias epistemológicas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Teaching and Teacher Education* 20. pp 817-831.

Csikszentmihalyi, M.; Schneider, B. (2000). [Revisión del libro *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York, NY, US: Basic Books. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 00770-000.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, México: Ediciones UNESCO.

DiNIECE (2004). DINIECE-MECyT. *Definiciones Básicas para la Producción de Estadísticas Educativas 2004* <http://diniece.me.gov.ar/index.php?m=1&i=41> , acceso el 27 de junio 2006.

Edwards, V., (1992). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. En Assaél J. y Soto S. (coord.) *Cómo aprende y cómo enseña un docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago de Chile: PIIE - Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación- ICI. Instituto de Cooperación Iberoamericana.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eggen, P. D. y Kauchak, D. P (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Eisner E. W., (1998). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Grigal, M.; Neubert, D. A; Sherril Moon, M.; Graham, S. (2003). Self Determination for Students With Disabilities: Views of Parents and Teachers *Exceptional Children Vol 70*, No.1, (pp. 97-112).

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hofstra U. (2004). Influence of teacher gender and gender-type on expectancy of special education students. [on-line] Dissertation-Abstracts-International-Section-A: *-Humanities-and-Social-Sciences*. Vol 64 (9-A): 3193 Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 2004-99005-131.

Howard, N. M. (2004). Considering race, gender, and behavior in the classroom: Teacher perceptions and student achievement. [on-line] Dissertation-Abstracts-International-Section-A: *-Humanities-and-Social-Sciences*. Vol 64 (8-A): 2778. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item 99003-115.

Jové Monclús, G y Pares Simón, O, (2002). La inclusión social y laboral de las personas con necesidades específicas. Un enfoque inter y transdisciplinar. En Forteza, D, y Rosselló, M.R. *Educación Especial. Educación diversidad y calidad de vida*, Palma de Mallorca: Universidad de les Illes Balears.

Kelloway, E.K.; Harvey, S. (1999). *Learning to work: The development of work beliefs*. [Revisión del capítulo del libro de Barling, Julian (Ed); Kelloway, E. Kevin (Ed). (1999). *Young workers: Varieties of experience*. Washington, DC, US: American Psychological Association]. Abstract de: DIALOG File: PsycINFO Item: 02025-002.

Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (6ª ed.) Chile: Ed. Hachette/ Comunicación.

Max Neff, M. A. (1994). *Desarrollo a escala Humana*. Barcelona: Icaria.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002b), Coordinación General de estudios de costos del sistema educativo, Síntesis estadística provincial, http://www.me.gov.ar/cgcese/sintesis_estprov.htm/ (26 julio, 2005).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002). Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria, *Competencias profesionales en la formación docente*, Bs.As.: documento de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

Moreno, J. L. (1974). *Psicodrama*. Bs. As.: Ed. Hormé.

Moscovici, S. (1999). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Piados.

Myers, D. G. (1991). *Psicología Social*, (2ª ed) Madrid: Editorial Médica Panamericana.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

- Organización Mundial de la Salud, (2001). CIF. *Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. España: Nancea.
- Rojas Bermúdez, J., (1984). *Qué es el Sicomdrama*, Bs. As: Ed. Celcius.
- Schleicher, A (2003). Informe PISA, de la OECD. Extraído de <http://www.pisa.oecd.org>, el 15 de agosto de 2005.
- Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Bs. As: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Solá Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En Pérez Gómez A, Barquín Ruiz J, y Angulo Rasco, J (eds) *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica*. (pp. 661-683) Madrid: Akal.
- Timperley, H. S. (2003). Changing and sustaining teachers; expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*. Volume 19, Issue 6, (pp. 627-641).
- Turnbull, A.P., (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. En Verdugo Alonso, M. Ángel; Jordán de Urries Vega, F. De Borja. *Investigación, innovación y cambio*. (pp.61-82) Salamanca: AMARU Ediciones.
- Varela García F. (1995). Prefacio a la segunda edición. En Maturana Romesín, H y Varela García F. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. (pp. 34-62). Chile: Editorial Universitaria.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Autodeterminación. Una visión de conjunto. En Verdugo Alonso, M. Á.;Jordán de Urries Vega, F. De Borja. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (pp. 113-133). Salamanca: AMARU Ediciones.
- Zeichner, K.M. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En Pérez Gómez A, Barquín Ruiz J, y Angulo Rasco, J (eds) *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica*, (pp78-94) Madrid: Akal.