

# *Teorías, saberes y prácticas de enseñanza de formadores docentes. Acerca del decir y del hacer en la formación.*

GONZALEZ REFOJO, Sylvania / FaHCE - UNLP- grsylvania@gmail.com

---

*Eje: 5. Construcción de conocimientos y saberes. Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: formador de formadores - teorías en uso – teorías elegidas – saberes – prácticas de enseñanza*

## **> Resumen**

En este trabajo se comparten los avances del proyecto de investigación para la tesis de Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Bajo el título “Teorías, saberes y prácticas de enseñanza de formadores docentes. Acerca del decir y del hacer en la formación” el proyecto se inscribe en el área de la Formación docente, en la temática referida a los formadores de docentes o formadores de formadores<sup>1</sup>. El objeto de estudio son las teorías y saberes desde los cuales los formadores fundamentan y llevan a cabo sus prácticas de enseñanza.

En el proyecto, encuadrado en un diseño metodológico cualitativo interpretativo, se desean investigar las características que adquieren las teorías profesadas y las teorías en uso acerca de las prácticas de enseñanza de los formadores de nivel primario, en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Prácticas pensadas como construcciones singulares de sujetos sociales. Interesa indagar en las concepciones del decir y del hacer de los formadores. Se pretende abonar a la comprensión y problematización de los saberes o núcleos de sentido que fundamentan dichas teorías, sus características y vinculaciones, y reconociendo una pluralidad de saberes implicados en dichas teorías de acción (Feldman, 2008).

Al respecto, se abordan a las prácticas de formación como prácticas profesionales y como objeto de conocimiento legítimo desde y para los formadores, en tanto que su estudio es capaz de ofrecer indicios para mejorar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes.

---

<sup>1</sup> Para facilitar la lectura se los denominará formadores.

Reconociendo un desarrollo limitado de elaboración teórica y de investigaciones acerca de los formadores, con poca información sistematizada e investigaciones, la referida área se advierte como una de las cuales evidencian vacancias en los estudios sobre formación docente.

Al momento de esta presentación este proyecto de investigación cuenta con su aprobación formal, y se ha podido comenzar con la primera etapa prevista de ingreso al campo.

## **Presentación**

Para situar este trabajo resulta preciso señalar que la problemática referida a los formadores es un área de estudios en construcción y emergente dentro de la formación docente, por lo que es necesario consolidar la producción de conocimiento en dicha área. Todavía existe un desarrollo limitado de elaboración teórica y de investigaciones, con poca información sistematizada e investigaciones, por lo que se advierte como una de las áreas de vacancias en los estudios sobre la formación. En relación a los formadores en nuestro país, se han desarrollado algunas investigaciones desde el año 2007 que centran su interés en dichos actores, lo que habilitó un proceso de revisión, cierta problematización y reflexión sobre diferentes aspectos vinculados con los formadores; por ejemplo, las trayectorias profesionales (Vezub, 2008; Alu, 2016,) y los saberes de este grupo profesional (Alliaud- Vezub, 2014, Vezub, 2016).

Por otra parte, tampoco existe acuerdo a nivel nacional e internacional en relación a las características que definirían su identidad profesional, la cual ha sido caracterizada como “ambigua” (Acosta, 2010) y “en pañales” (Snoeckx, 2002) - expresión que daría cuenta del estado novedoso, incipiente y reciente en el reconocimiento del lugar que ocupa el formador en la escena de este campo de conocimiento.

Lo dicho parece confirmarse desde los marcos legales nacionales y provinciales (Ley Nacional educativa N° 26.206, Ley de educación superior N° 24 521, Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13 688 y los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente), en los cuales no se observa una definición respecto quiénes son considerados formadores, cuál es su rol específico y qué condiciones formativas deben reunir para ejercer dicha tarea.

Puede decirse en términos generales que el foco de la bibliografía especializada (tanto teórica como de las investigaciones) se ha dirigido mayoritariamente a la formación de los estudiantes, futuros docentes. Y es menor la investigación destinada a problematizar a los formadores, sus perfiles, concepciones y prácticas de enseñanza; por lo que no se cuenta en el país con un examen y reflexión atenta de lo que dichos profesores realizan sobre sus propias prácticas (Cabén mencionar algunos trabajos con datos sociodemográficos respecto de quiénes son, sus titulaciones y trayectorias, tales como Vezub y Aguerrondo, 2008; Tenti, 2010; Terigi, 2007; Aguerrondo y Vezub, 2011). Dicha práctica se entiende como “preparatoria para...” y en relación al docente en ejercicio de los niveles obligatorios del sistema

educativo; pero no se propone como parte de la práctica profesional y objeto de conocimiento desde y para los formadores, entendiendo que las prácticas de la formación, “modelan” al futuro docente (Kelchtermans y otros, 2018:131). Esto lleva a la pregunta por la especificidad y real valoración que hasta el momento las políticas y la investigación han realizado de dichas prácticas. Por lo anterior, se supone que la mencionada ausencia de reflexividad e investigaciones sobre las propias prácticas de enseñanza de los formadores, genera una suerte de abismo entre las “teorías profesadas” y las “teorías practicadas” (Tardif, 2004).

En este punto se retoman las conceptualizaciones efectuadas por Argyris (2009) y Schön (1992) ya que son categorías teóricas centrales para la construcción del problema de esta investigación. Los autores sostienen que detrás de cada acción hay una teoría que la gobierna. De este modo, existe una teoría elegida (la elegida como fundamento de lo que se hace) y una teoría en uso (aquella que un observador puede inferir como fundamento de la conducta cuando se observa). Si bien ambas son Teorías de la acción, no suponen coincidencias y correspondencias entre sí, pero implican saberes que se articulan o conjugan de modos múltiples y complejos. En esta investigación se intentará explorar en aquello que los profesores saben y expresan a nivel declarativo, teórico y las articulaciones y sentidos que adoptan en su acción, en sus prácticas de enseñanza, aceptando las tesis precedentes y reconociendo una pluralidad de saberes implicados en dichas teorías de acción (Feldman, 2008).

La bibliografía y antecedentes relevados son coincidentes al señalar que los cambios estructurales, de organización y de contenidos de la formación docente dependen de los formadores, ya que su experiencia posee doble nivel; esto es, son maestros de maestros y su objeto de estudio es la enseñanza. (Kelchtermans y otros, 2018).

Es por ello que esta tesis se propone investigar concepciones, teorías y saberes con los cuales los formadores de los institutos superiores para la carrera de Profesorado de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires fundamentan y realizan sus prácticas de enseñanza. Lo cual permitirá comprender las instancias de formación desde el formador y establecer propuestas para su mejora.

Por lo expuesto hasta aquí este trabajo se ubica dentro de la tradición de estudios cualitativos y se plantea ampliar el conocimiento de la formación docente desde la perspectiva de los formadores.

### › ***Entramado conceptual, hipótesis y decisiones metodológicas.***

El problema que esta investigación se propone indagar y conocer son los saberes y teorías con los cuales los formadores fundamentan, justifican y llevan a cabo sus prácticas de enseñanza, es decir, considera al docente como constructor de conocimientos y significados sobre sus prácticas. Prácticas pensadas como construcciones singulares de sujetos sociales. Como se expresó anteriormente, se pretende abonar a la

comprensión y problematización de las categorías conceptuales o núcleos de sentido que fundamentan dichas teorías (las defendidas y en uso); sus características y formas de articulación.

Se plantean como preguntas que orientan la investigación:

¿Cuál es el contenido de dichas teorías profesadas y practicadas? ¿Qué principios formulan? ¿Implican constructos teóricos o de procedimiento? ¿Qué construcciones de sentido elaboran los formadores frente al “decir” y al “hacer” en sus propias prácticas de enseñanza? ¿Cuáles saberes fundamentan dichas teorías profesadas y practicadas? ¿Algún tipo o fuente de saber predomina más que otro como sustento de dichas teorías? ¿Cuál es el valor y significación de los saberes experienciales, disciplinares, y profesionales tanto en las teorías profesadas como en las practicadas?

Así, las categorías conceptuales que permiten construir el problema de investigación son: teorías profesadas/defendidas y practicadas/en uso, los saberes docentes, y las prácticas de enseñanza.

La categoría central es teorías profesadas y teorías practicadas, aporte tomado de Argyris (2009), quien propone las Teorías de Acción. Refieren a aquellos marcos construidos por los sujetos que orientan sus acciones en relación a objetivos que desean lograr y en coherencia con su sentido ético, y dentro de los ámbitos laborales en los cuales se desempeñan. Dentro de las mismas hay que diferenciar las teorías defendidas (que implican una teoría de acción que refiere a lo que los individuos abrazan y refieren a sus creencias, comportamientos y valores) y las teorías en uso (es decir, las teorías de acción efectivamente llevadas a la práctica). Esta noción y diferenciación permite establecer cierta manera de conocer lo que se dice y lo que se hace en relación a cierta actividad profesional. Según plantea Argyris, es común encontrar algunas discordancias en los sujetos entre lo que dicen y lo que hacen, sin que ello les resulte evidente a estos. Dichos conceptos resultan relevantes para analizar en el discurso de los formadores lo que comunican (teorías concebidas, defendidas o profesadas) mediante conceptualizaciones y verbalizaciones referidas a sus propias acciones, y poder diferenciarlo de lo que hacen (las teorías practicadas o en uso) en sus prácticas de enseñanza.

Interesa añadir que estas Teorías de Acción se implican, y no se oponen, ni se refieren a una dualidad teoría/práctica. Ambas son Teorías de Acción.

Estos aportes que provienen del campo de la Teoría de las organizaciones, han permitido enriquecer la comprensión de la enseñanza, dentro del paradigma del “pensamiento del profesor”. Dicha perspectiva desde mediados de los años setenta, ha sostenido la idea de que el pensamiento guía y orienta el quehacer docente (Feldman, 2007; Montero, 2002; Imbernón, 2012).

En la misma línea conceptual la distinción propuesta por Schön, (1983) distingue entre teorías expuestas y teorías en uso. Las teorías en uso se verifican en la práctica, y constituyen el “...conocimiento relevante para la acción, es tácito en general, se desarrolla con la práctica” (Schön, 1983, p. 305) y raramente se hace explícito. En cambio, las teorías expuestas son el conocimiento que se enuncia frente a la necesidad

de dar cuenta de las propias actuaciones. En esta perspectiva, se han realizado análisis de la práctica pedagógica bajo el supuesto de alguna correspondencia entre el discurso y la acción.

Pero estas hipótesis han comenzado a ser cuestionadas. Según Feldman (2008) la importancia de las teorías reside en que tornan aceptables modos de actuar, aunque éstos no deriven necesariamente de ellas.

Es posible que la construcción de teorías sea un intento de explicación acerca de procesos y eventos y que la obtención de instrumentos y recursos para la acción tenga un camino propio relacionado con un repertorio disponible y con las restricciones que impone la cultura escolar que limita las variables disponibles de la intervención pedagógica (Feldman, 2008, p.79).

Por lo tanto, este tipo de teorías que sustentan y se vinculan con las prácticas no son personales, sino que refieren a constructos compartidos y construidos en el colectivo docente. Para el autor la diferencia con la postura de la correspondencia, estaría situada en las funciones más comprensivas que directivas de las teorías personales y en la articulación entre conocimiento de uso, contexto de acción y estructura escolar.

Una vez desechada la idea de “correspondencia” entre teorías en uso y teorías expuestas, la acción de cada sujeto sólo puede comprenderse en términos de su propio marco de significados (Feldman, 2008; Cols, 2011). Estas teorías remiten a las interpretaciones personales que los docentes realizan mediante el vocabulario, y expresan ideas pedagógicas con las que se sienten o no identificados, y en las prácticas de enseñanza que realizan. Lo cual permite ahondar en la explicación de cómo se articulan las teorías pedagógicas con las prácticas de enseñanza y comprender la relación entre las teorías profesadas y personales de los docentes con sus prácticas de enseñanza.

Sin desconocer que estas corrientes han sido criticadas- porque aunque ponen de relieve la tarea de los docentes, quedan en un nivel subjetivo que ha llegado a escindir, o al menos a no considerar, los contextos sociales y políticos de las acciones y el pensamiento de los docentes, entre otras dimensiones contextuales de análisis- se sostiene dentro de esta Tesis que indagar “entre el decir y el hacer” de los formadores en relación a sus prácticas de enseñanza podría colaborar con la comprensión de su trabajo de “enseñar a enseñar” dentro de prácticas surcadas y bordeadas por los contextos en los cuales se sitúan (Edelstein, 2011).

Vinculado con lo anterior, nos referiremos a la categoría de saber docente. Desde fines de los años 1970 se han desarrollado numerosos estudios sobre los saberes docentes que expresan una multiplicidad de enfoques. Se observan diferencias en los aspectos en los que ponen énfasis, los presupuestos de los que parten, los marcos teóricos que los sustentan y las aproximaciones metodológicas que utilizan. Se ha desarrollado todo un programa de investigaciones sobre la materia que dio lugar a numerosos avances y clasificaciones respecto de la naturaleza del conocimiento docente, se construcción, características, y

organización (Elbaz, 1981; Calderhead, 1988; Schulman, 1989; Doyle, 1985; Schön, 1992; Altet, 2005; Tardif, 2004, entre otros).

Se recuperan los aportes de Tardif (2004), quien reconoce a los saberes docentes como plurales, y provenientes de diversas fuentes: disciplinarias, curriculares, profesionales y experienciales. Además, éstos son caracterizados como compuestos, heterogéneos y temporales, ya que refieren a sus fuentes y lugares de adquisición como a sus momentos y etapas de construcción. Asimismo, califica de “exteriores” a aquellos saberes que provienen de ámbitos anteriores o lejanos del trabajo cotidiano, producidos por otros y transmitidos durante la formación. El vínculo de los docentes con estos saberes se reflejaría en una relación de exterioridad.

Tardif (2004) además, destaca el valor del saber experiencial, como “núcleo vital” del saber docente, ya que éstos traducen e integran al resto de los saberes a partir de las certezas construidas en la práctica y en la experiencia. De esta manera con los saberes producidos y validados en el transcurso de su propia experiencia y reflexión personal, los docentes mantienen una relación de interioridad. Para Alliaud (2015) estos son los “saberes del oficio” que no son legitimados en la formación docente, y que, dado su alto valor para la docencia, deberían ser considerados, reconocidos e incluidos en dicha formación.

Más allá de las estimaciones que clasifican, ordenan y nombran a los saberes docentes cabe considerar y no perder de vista, como señala Bromme (1988), que hay determinados conocimientos que se tienen más bien en la punta de los dedos que en la cabeza, y esta característica de los conocimientos profesionales todavía no podemos comprenderla suficientemente.

El propósito de este trabajo es indagar acerca de algunos saberes que se ponen en juego en las prácticas de enseñanza de los formadores, ya que se estima que podría colaborar en su comprensión y ayudar en la revisión de las propuestas formativas y su valor en la formación docente. Además, se supone desde aquí que las teorías profesadas y en uso se fundamentan en dichos saberes, considerando que los saberes experienciales cobran particular relevancia en la presente investigación.

Por su parte, las prácticas de enseñanza son entendidas como ámbitos de intervención y como objetos de estudio y reflexión (Diker y Terigi, 1997); son objetos de saber y de actividad que movilizan saberes (Tardif, 2004); que no pueden concebirse como un simple hacer, sino un hacer articulado con el pensamiento. (Sennet, 1997). Según Barcia (2017) constituyen

prácticas pedagógicas ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005) (Barcia, 2017, p. 17)

Coria y Edelstein (1995) y Edelstein (2011) afirman que la práctica de la enseñanza es una práctica social, ya que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma; que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Sin embargo, adopta singularidades a partir de las decisiones que el docente toma para llevarla a cabo, en torno a su dimensión central y constitutiva: el problema del conocimiento, su construcción y circulación en el aula. Dimensión que a su vez se torna problemática ya que refiere a diversos aspectos: epistemológico, psicológico, cultural y social, y metodológico. Las prácticas de enseñanza están articuladas con cuestiones de orden extra didáctico, como la estructura y dinámica institucional y determinantes contextuales. Las prácticas de enseñanza así concebidas resultan complejas y problemáticas, casuísticas, contextualizadas, ocurren en escenarios singulares, en ellas se entranan multiplicidad de dimensiones, y están ligadas a lo ético y a lo político. No pueden comprenderse, analizarse, investigarse sin atender a esta diversidad de atravesamientos.

Aquí se asume el sentido y significado aportado por estas autoras, y se propone investigar dichas prácticas de enseñanza desde la mirada/perspectiva y voz de los formadores docentes, cómo las piensan y realizan, y desde cuáles saberes.

Por tanto, se propone construir conocimiento en relación a las teorías profesadas y practicadas de los formadores, entendiendo que ellas están construidas conforme a diferentes saberes que se ponen en juego, y en las cuales articulan las fuentes en las cuales se sustentan (teóricas, profesionales, experienciales, etc.) para producirlos. Interesa de modo particular conocer cómo piensan y cómo llevan a cabo sus prácticas de enseñanza y lo que en torno a ellas enseñan a los docentes en formación.

En consonancia con lo anterior, los objetivos planteados buscan caracterizar las teorías profesadas y en uso de los formadores de docentes para el nivel primario acerca de sus prácticas de enseñanza, los saberes que las fundamentan y los sentidos que le atribuyen los formadores en el marco de sus tareas específicas.

Pero también se advierten otros objetivos específicos tendientes a: identificar categorías conceptuales o núcleos de significados que organizan las teorías profesadas y en uso de los formadores de docentes primarios; establecer los tipos de saber a los cuales acuden los formadores para fundamentar y llevar a cabo sus prácticas de enseñanza; caracterizar las interacciones que se producen entre las teorías profesadas y en uso de los formadores sobre las prácticas de enseñanza, y analizar la especificidad de la tarea de los formadores a partir de los saberes declarados y en uso identificados en sus prácticas

Acorde al propósito empírico de este proyecto, se plantea para su desarrollo una perspectiva metodológica cualitativa (Flick, 2004) ya que se intentará indagar desde los sujetos, (que significará privilegiar el trabajo “con el docente”, y no “sobre los docentes y sus prácticas” (Litwin; 2008)), sobre aquellos saberes y teorías con los cuales los formadores fundamentan, justifican y llevan a cabo sus propias prácticas de

enseñanza; es decir, el docente como constructor de conocimiento y significados sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Se consideran como fuentes de información y en este caso unidad de análisis a los profesores de institutos superiores de formación docente de la Provincia de Buenos Aires. Por el tipo de cuestiones que se intentan indagar el criterio de selección consiste en que quienes participen sean profesores de diversas áreas y disciplinas pertenecientes a la carrera de Profesorado de Educación Primaria, y que se desempeñen en instituciones privadas y/o públicas del distrito La Plata y/o aledaños.

La muestra es intencional y su tamaño se vincula al interés cualitativo de la investigación de comprender e interpretar las prácticas de enseñanza desde la mirada de los formadores. Se considerarán formadores de cualquier espacio curricular con cinco años o más de desempeño en Formación Docente, bajo supuesto que serán profesores que en función de este tiempo conocen con detalle los currícula del nivel superior y la articulación de los campos formativos del currículo de la formación inicial y los diversos conocimientos y habilidades docentes que se precisan para el desempeño en el nivel destinatario de la formación. Además, dicha experiencia en el nivel colaborará con la idea de temporalidad e historicidad propuesta por Tardif (2004). Se estima pertinente construir la muestra con formadores que reúnan al menos dos cursos y/o unidades curriculares, es decir que estén involucrados con la identidad del formador. También se considerarán los ámbitos de formación de donde provienen los formadores (Institutos terciarios, Universidades y de gestión estatal o privada) y si poseen titulación previa como Maestros de grado, si trabajan o han trabajado en el nivel primario y las instituciones donde ejercen (privadas y/o estatales).

Se estima que la investigación, tal y como está pensada, será llevada a cabo en dos etapas.

En la primera, la construcción de datos se realizará a partir de un corpus de registros de campo, que incluye un sondeo previo mediante entrevistas semiestructuradas a formadores de distintos ISFD, que permita la selección de casos conforme a perfiles que se construirán; un corpus documental compuesto por planificaciones y/o proyectos de cátedra de los docentes, observaciones y registros de clase, y entrevistas de clarificación (Altet, 2005) posteriores a las clases observadas.

En los proyectos y planificaciones se explorarán ideas, conceptos y fundamentos que den cuenta del marco referencial o perspectiva desde el cual el formador propone su plan de trabajo. En la fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 1975) o programación, el docente explicita las decisiones que forman parte de un complejo proceso de pensamiento que permite advertir – aunque no de modo directo ni lineal- el conjunto de reflexiones, saberes, concepciones que se entrelazan en dicha tarea (Cols, 2011). De este modo, en las entrevistas se indagará sobre aspectos de la formación y se focalizará sobre los proyectos para que emerjan las teorías y saberes implicados en su formulación y la fundamentación e implementación de sus propias prácticas de enseñanza.

Para la segunda etapa, se observarán clases de algunos docentes. Se prevé que el registro narrativo de las mismas resulte detallado y exhaustivo, pero abierto, sin necesaria anticipación de categorías analíticas, atendiendo a las dimensiones de análisis de esta investigación.

Posteriormente, se realizará una entrevista de clarificación (Altet, 2005) a dicho docente. Para esta instancia se prevé la recuperación de nociones e ideas de la primera entrevista con instancias significativas de la clase observada, acerca de lo cual se propondrán revisiones, reflexiones y explicitaciones que permitan profundizar la comprensión entre lo dicho y lo hecho por ese sujeto y los significados que en eso propone.<sup>2</sup>

En coincidencia con lo expuesto por Kelchtermans et al (2018) la identidad profesional de los docentes se refleja en su práctica; el formador “emerge” en su práctica. Por ello en las observaciones propuestas y sus posteriores entrevistas se incorporarán preguntas e intercambios que releven desde las decisiones docentes, aspectos que indaguen la especificidad del trabajo del formador.

Las estrategias de análisis que se utilizarán son:

Codificación teórica abierta de las entrevistas iniciales que expresen los datos y los fenómenos en forma de conceptos y categorías.

En cuanto al análisis de las observaciones de clase, partiendo de una lectura global, se analizarán y reconstruirán identificando sus rasgos centrales (momentos, tareas, gestión, intervenciones docentes, y del estudiante) proponiendo relaciones entre sus distintos componentes.

Codificación abierta selectiva de las entrevistas pos observaciones y de los registros de clase.

Triangulación de datos y métodos, que permitan utilizar los múltiples datos e informaciones que se registrarán para complejizar la comprensión acerca de las teorías y saberes implicados en las prácticas de enseñanza de los formadores. En este caso se utilizará una triangulación secuencial<sup>3</sup> (Bolívar; 2005).

## *Supuestos*

Por lo dicho y desarrollado hasta aquí, se asumen varias hipótesis en relación al problema de investigación. La primera refiere a la especificidad de la tarea del formador, ya que éstos son maestros de maestros y su preocupación se centra en enseñar a enseñar. Esto es, son profesores de segundo orden; sus conocimientos, objetivos, responsabilidades, tareas y prácticas adquieren características propias en este grupo profesional, y diferentes a los de otros docentes.

---

<sup>2</sup> Altet (2005) propone las entrevistas de clarificación como un posible dispositivo para el análisis de las prácticas, los cuales permiten traducir en palabras las propias prácticas, tomar conciencia de éstas y adquirir conocimientos, en el marco de “un enfoque de formación centrado en el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, cuyo resultado produce saberes sobre la acción y formaliza los saberes de acción” (Altet, 2005, p.13).

<sup>3</sup> La triangulación secuencial es usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Uno finaliza o termina antes de que el otro sea implementado (Bolívar; Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2005, p.9)

La segunda hipótesis supone que las teorías profesadas, las teorías practicadas y los saberes que los formadores disponen en sus prácticas de enseñanza se articulan de disímiles maneras (no necesariamente integradas, ni coherentes entre sí), en construcciones de sentido y significados con carácter personal, pero social a la vez. En las propias voces de los formadores hay que indagar esa multiplicidad de vinculaciones entre el decir y el hacer.

En tercer lugar, se presume que los saberes experienciales adquieren preeminencia frente a los otros saberes disponibles para la práctica de enseñanza; resultan un “núcleo vital” valioso (Tardif, 2004) para fundamentar sus teorías profesadas.

Por último, y en relación con la anterior, la cuarta hipótesis que sospecha esta tesis es que el conocimiento de la escuela primaria (como ámbito de desempeño previo y/o simultáneo de los formadores) resulta una fuente de saber y experiencia para pensar sus prácticas de enseñanza para la formación docente.

### › **Algunos avances**

De las indagaciones realizadas en relación a antecedentes vinculados a este tema, interesan advertir que algunas cuestiones podrían considerarse vacancias de este campo. Y también, se pueden enunciar algunos interrogantes a partir de ello.

En primer lugar, y de manera transversal a diferentes países y regiones, aparece la ausencia de políticas educativas que reconozcan y formen a los formadores en la especificidad de su rol. ¿Por qué en un escenario de amplio desarrollo del conocimiento pedagógico y de la visibilización de la importancia de la calidad de la formación docente, aun cuando existen recomendaciones de diversos organismos internacionales e intelectuales al respecto, las políticas educativas de diferentes países y regiones no consolidan al formador docente como un actor clave para el logro de las mejoras de dicha calidad? ¿Qué explicaría la omisión de dicho actor y su rol en el campo de la formación docente?

En segundo término, los materiales revisados sugieren el desconocimiento de la especificidad de la tarea del formador. ¿Hay especificidades propias de la tarea del formador? ¿Cuáles serían? También cabe reconocer en este grupo la dificultad registrada para definir su identidad profesional en función de su heterogeneidad.

En tercer lugar, tampoco existe desarrollo que dé cuenta de la problematización de las prácticas de enseñanza de la formación docente. ¿Cuál es el valor y significación que se le reconoce a las prácticas de enseñanza que vivencian los estudiantes de magisterio durante la formación inicial, atendiendo a que no existe desarrollo teórico e investigaciones que se ocupen de la problematización de dichas prácticas como experiencias pedagógicas y su importancia en la trayectoria formativa de los futuros docentes?

Y por último y central en lo que aquí se propone como tema de investigación, no se ha registrado hasta este momento algún antecedente de investigaciones que aborden las teorías de la acción y las prácticas de enseñanza de los formadores

### › ***Reflexiones y perspectivas***

En relación al campo de la formación docente, y al tema de esta investigación, se desea destacar que resulta relativamente novedoso el tema de la tesis en desarrollo. De las indagaciones realizadas hasta el momento tanto a nivel nacional como internacional se puede advertir la vacancia y relativa poca discusión en torno al formador. Este panorama se enfatiza más aún en relación a las teorías, los saberes, y las prácticas de enseñanza.

La problemática referida a los formadores es un área de estudios en construcción y emergente dentro de la formación docente, por lo que es preciso consolidar la producción de conocimiento en dicha área. Esto lleva a considerar la especificidad y real valoración que hasta el momento las políticas y la investigación han realizado de los formadores como actores del sistema educativo, y de sus prácticas de enseñanza como objetos de investigación y reflexión profesional.

Lo anterior propone varios desafíos vinculados a esa vacancia. Al resultar un área emergente dentro de la formación docente hay mucho por explorar, por investigar, por dilucidar, y por producir a nivel teórico. Pero a la vez, existen relativos pocos antecedentes, pocas referencias, sistematización de investigaciones, de tesis, que además se encuentran dispersos. Esto entorpece los avances y vuelve un poco dificultosa la actividad. Condición que se torna un desafío metodológico, por ejemplo, al momento de conformar el territorio de antecedentes y el estado del arte de esta temática.

Esto pareciera sugerir la necesidad de conformar redes, espacios o ámbitos de intercambio (independientemente del formato que podrían adoptar) y sistematización de la información en torno al formador. Hay experiencias de esta índole en Europa cuya búsqueda es conformar investigaciones colaborativas e internacionales, además de intercambios, debates y discusiones específicas y atinentes al formador (Kelchtermans y otros, 2018).

Se estima que investigar teorías, saberes y prácticas de enseñanza de formadores docentes servirá para caracterizar el saber pedagógico que según los formadores ponen en juego para pensar y llevar a cabo sus propias prácticas, y los modos en que vinculan el decir y el hacer, como la obtención de aportes que permitan un acercamiento a lo que se considera un campo en conformación como es el de “Formadores de formadores”, maestros de maestros.

Se asume la premisa de que la calidad de la formación docente está ligada al mejoramiento de la educación. Por ello, investigar la formación docente desde la perspectiva de quienes forman docentes y la

calidad de las experiencias que éstos ofrecen durante la formación inicial, aparece relacionada con dicha calidad, y con la posibilidad de cambio efectivo. Así, la temática referida a los formadores resulta de interés para las políticas públicas de mejoramiento de la calidad educativa.

## › Bibliografía

Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp) (1998) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la escuela de Ciencias de la educación*. 11(10), 111- 130.

Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp 33-48) México. Fondo de Cultura Económica.

Alu, M. (2016) *Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua*. [Tesis de Maestría. FLACSO] <<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9549>> (Consulta septiembre de 2021)

Argyris, C. (2009) *Conocimiento para la acción*. Colombia. Granica.

Arredondo López, M.A. (2007) Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (33), pp 473-486.

Barcia, M. y otras (comp) (2017) *Prácticas de la enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. EDULP. <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>>

Barcia, M.; De Morais Melo, S, y Justianovich, S. (Coord) (2019) *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata . EDULP, 2019. <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>>

Bolívar, A.; Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una investigación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*. 6, (1) art 12 [https://www.researchgate.net/publication/284258066\\_Investigacion\\_la\\_identidad\\_profesional\\_del\\_profesora\\_do\\_Una\\_triangulacion\\_secuencial\\_FQSForum](https://www.researchgate.net/publication/284258066_Investigacion_la_identidad_profesional_del_profesora_do_Una_triangulacion_secuencial_FQSForum) (consulta mayo 2021)

Bromme, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.

Cols, E (2010) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario. Homo Sapiens ediciones.

Coria, A. y Edelstein, G. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.

- Cornejo Abarca, J. (2007) La formación de los formadores. ¿Para cuándo en Chile?. *Pensamiento educativo*. 41(2), pp 37-55.
- Davini, M. C. (2008) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Feldman, D. (2008) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- Ferry, G. (2008) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa Madrid*. Ediciones Morata. 2ª reimpresión.
- González Vallejos, M. P. (2018) El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá 10 (21) pp 35-54
- Jackson, Ph (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *European Journal of teacher education*. 41(1), pp 120–134.
- Sautú, R (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires. Lumiere.
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Snoeckx M., (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. En Altet, M. y Perreonoud, P. (dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* . pp. 19-42  
Bruxelles: De Boeck
- Tardif, M (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Taylor, S y Bodgan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Tenti Fanfani, E (coord) (2010) *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. IPE- UNESCO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2013) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1a ed.* Buenos Aires. Santillana.
- (2000) Balance y perspectiva de la formación docente en América latina. *Revista Ciencia y Sociedad. Instituto Tecnológico de Santo Domingo*. XXV (3), pp 368 – 394.

- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL n° 31.
- ( julio 10-12 de 2002) *Formación de formadores* documento presentado en la reunión “El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas prioridades”, Brasilia.
- (2002a) Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento PREAL N° 25.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Editorial Gedisa.
- Vezub, L. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53(1). pp1-14.
- (2011) ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?. En Alliaud – Suárez (coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. pp 159-199 Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires – Buenos Aires .CLACSO.
- (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- <[www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf)> (consulta agosto 2021)

## **Documentos**

- Dirección Nacional de información y evaluación de la calidad educativa [DINIECE] (2014) Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos.
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD] (2019) Estudio Nacional 2017-2018. El Campo de las prácticas en la Formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones.
- Ley Nacional de educación 26 206, 14/12/2006
- Ley Provincial de educación 13 688, 27/06/2007
- Ley de Educación Superior 24 591, 20/07/1995
- Terigi, F. (2007) *Los formadores de docentes del sistema educativo argentino*. Boletín DINIECE N°3. Temas de Educación IIPE - UNESCO y Área de Investigación