



NECESIDADES Y DEMANDAS DE CAPACITACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ZONA DE INFLUENCIA DEL INSTITUTO SUPERIOR JOSEFINA CONTE (CORRIENTES, 2001)

*Por: Ana M. D'Andrea
Alicia Blanco
Alejandra Fernández
Elisa Gallino Yanzi
Ana I. Gasperetti
Liliana B. Maidana*

Introducción.

A partir de la Ley Federal de Educación se entiende a la formación profesional de los docentes como un proceso continuo que comprende tanto la formación inicial como la socialización de los docentes noveles en las instituciones educativas y el desarrollo profesional que realizarán a lo largo de su carrera.

Los Institutos de Formación Docente (IFD) son concebidos como lugar natural para asumir la función de capacitación porque se trata de una etapa de la formación y porque son ellos los que mejor conocen las necesidades de los docentes y del sistema educativo.

Como resultado de la globalización se configuran nuevos saberes y nuevas disciplinas, entre los cuales las Lenguas Extranjeras mantienen gran hegemonía.

La tarea de enseñar Lenguas Extranjeras supone una formación continua y un sólido conocimiento de la disciplina. Es por ello que el presente trabajo pretende:

- Describir el perfil de los profesores de Lenguas Extranjeras de las escuelas de la provincia de Corrientes.
 - Identificar las necesidades y demandas de capacitación, perfeccionamiento y actualización en Lenguas Extranjeras en la zona de influencia del Instituto Superior Josefina Contte.
 - Delinear políticas de capacitación, perfeccionamiento y actualización en Lenguas Extranjeras susceptibles de ser llevadas a cabo por el Instituto.
- Articulados con estos objetivos, las preguntas puntos de partidas son las siguientes:
- ¿Cuál es el perfil de los profesores de Lenguas Extranjeras en ejercicio en las escuelas de la provincia de Corrientes?
 - ¿Cuáles son las necesidades y demandas de capacitación, perfeccionamiento y actualización en la zona de influencia del Instituto?



- ¿Cuáles son las líneas prioritarias en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización?

El marco referencial está dividido en dos partes. En la primera se abordan los referentes empíricos y, en la segunda, los teóricos.

Después de la presentación del dispositivo metodológico, se discuten los resultados.

El trabajo culmina con la formulación de líneas de acción prioritarias en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización para el Instituto.

1. Marco referencial

1.1. Referentes empíricos

1.1.1. Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

En el ámbito nacional, a fines de la década del 80, la capacitación docente comenzó a ser discutida políticamente en el marco de la formación docente, bajo el concepto de *formación docente continua*. De estos debates emergió un consenso en torno a la necesidad de: 1) organizar una red de instituciones que integre la formación inicial y la capacitación y; 2) la ampliación del rol de los IFD, que debían incorporar la capacitación como una de sus funciones. Esta función fue definida en el documento A-14 de la siguiente manera:

Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

La función de capacitación cobra sentido en las instituciones formadoras en una doble dimensión: por un lado, como componente de la formación del futuro docente y, por otro, en su relación con las demandas y necesidades del sistema público.

Estos criterios han orientado los acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación que determinaron cuatro instancias de formación docente continua:

- formación inicial;
- perfeccionamiento de docentes en actividad;
- capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales;
- capacitación pedagógica para graduados no docentes.

Según Diker y Terigi (1997: 156) existen problemas serios derivados de la falta de base informativa para definir y llevar a cabo las acciones de capacitación de docentes en ejercicio por parte de los organismos interesados, así como para la selección adecuada entre las posibilidades existentes por parte de quienes tienen necesidades de capacitación.

Por este motivo, nos propusimos realizar este trabajo.

1.1.2. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras



Uno de los objetivos del Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15, 1998) fue establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras a lo largo de todo el Sistema Educativo.

Esto no hizo más que ratificar la importancia de la Formación Docente Específica.

La tarea de enseñar Lenguas Extranjeras supone una formación continua y a la vez un sólido conocimiento de la disciplina. Es por ello, que el presente trabajo pretende hacer un relevamiento de la situación de los docentes de Lenguas Extranjeras que se encuentran en actividad, para luego fijar los lineamientos de la capacitación en servicio y, en consecuencia, reducir la brecha que se observa entre los recursos humanos existentes y las intenciones de enseñar Lenguas Extranjeras.

1.2. Referentes teóricos

1.2.1. *La Política y la Planificación Lingüísticas*

La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la *política lingüística* y su puesta en práctica, la *planificación lingüística*, son conceptos recientes que recubren sólo en parte estas prácticas antiguas.

Actualmente, los investigadores norteamericanos tienden a poner el acento en los aspectos técnicos de esta intervención y, los europeos, en las cuestiones del poder (Calvet, 1997: 5-9).

1.2.2. Estado del conocimiento sobre el tema

No encontramos trabajos de investigación orientados a detectar las necesidades de capacitación, perfeccionamiento y actualización en Lenguas Extranjeras. Los estudios que se han realizado están orientados a identificar necesidades y demandas generales de capacitación, no disciplinares (Suárez y col., 2001; IIPE, 2000; Vezub, 1999; Rioseco, Cuevas y Araneda, 1992; y Vera, 1979).

De éstos, sólo algunos tienen como objetivo una propuesta de planificación posterior (los de Suárez y col., 2001; Rioseco, Cuevas y Araneda, 1992; y Vera, 1979) que es lo que nosotros queremos lograr.

2. Metodología

Nuestras unidades de análisis fueron los docentes de Lenguas Extranjeras de las escuelas de la provincia de Corrientes.



El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado que fue enviado a todas las escuelas de la provincia en febrero del 2001.

Respondieron ciento veintiocho docentes.

Los datos fueron procesados con el SPSS (Statistic Program Social Sciences) y el Excel.

3. Discusión de los resultados

En la provincia de Corrientes se enseña predominantemente la lengua inglesa en la EGB 3 y el Polimodal. Le sigue en importancia el francés aunque el portugués está ganando espacio debido al tratado del MERCOSUR.

Un significativo número de docentes no posee ni siquiera título supletorio para enseñar una Lengua Extranjera. Un elevado porcentaje tampoco ha realizado ningún curso de capacitación. Dentro del grupo que ha recibido capacitación predomina la temática pedagógico-didáctica, debido a la orientación de los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua y a los que se están desarrollando en la Universidad Nacional del Nordeste. La mayoría de los docentes realizó o está realizando estos cursos para obtener mayor puntaje y así acceder a una mayor estabilidad laboral a través de la titularización, u obtener otros cargos. Otros, para obtener los créditos y títulos que pide la Reforma a fin de no perder los puestos de trabajo. En esto hay coincidencia con lo encontrado por el IPE (2000) y Vezub (1999: 11).

Las temáticas de mayor interés para acceder a futuros cursos giran alrededor de las innovaciones. Recordemos que la Política Educativa oficial estuvo orientada –entre otras cuestiones- a la identificación y promoción de innovaciones. Es decir, aquello creativo que se hacía “bien”. Las acciones intentaban lograr la renovación curricular tanto a nivel institucional como del aula, y actuaban bajo el supuesto de que la detección y difusión de la “innovación” ejercería una influencia positiva, al ser imitada por el resto de las instituciones y de los docentes del país. Vezub (1999: 6) se pregunta si con la búsqueda del “buen modelo” no se obtura la posibilidad de pensar y reconstruir las prácticas pedagógicas desde la situación local. Por otra parte, señala la autora, al quedar la evaluación de las experiencias innovadoras a cargo de los organismos de gobierno de las políticas educativas, es probable que el diseño de proyectos innovadores en las instituciones se ajuste a los parámetros definidos por los organismos oficiales que luego los evalúan, los premian, financian, y difunden.

Un tema de complejo abordaje es la relación entre la política de capacitación y las demandas y necesidades de los docentes. Según algunas interpretaciones, la política de la Reforma consideró a los docentes como meros receptores porque la selección de los temas y contenidos de la capacitación fue realizada desde la cabecera nacional. La restricción en la posibilidad de elección de los cursos por parte de los docentes, sumada a la obligatoriedad de realizarlos, ha reforzado este lugar de subordinado (Serra, 2001). Es posible que esta política de capacitación haya cumplido un papel de sensibilización de los docentes respecto de la Reforma y cierta



incorporación simbólica del lenguaje del cambio (Birgin, 1999), pero objetivos como los de “dignificar y jerarquizar la profesión docente, mejorar la calidad del sistema educativo y asegurar la transformación del mismo” (Argentina, 1993) se encuentran muy alejados.

En cuanto a la modalidad de capacitación, a diferencia de los resultados obtenidos por el IPE (2000), nosotros encontramos que los docentes consideran más conveniente la educación semipresencial y a distancia, ya que desean disponer de sus tiempos personales y cierto ahorro de dinero.

A partir de los resultados obtenidos, consideramos las siguientes líneas de acción en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización como prioritarias para el Instituto:

- Implementar cursos de capacitación orientados a la consecución de títulos supletorios, habilitantes y docentes de carácter semipresencial o a distancia, con una organización modular de carácter flexible.
- Crear nexos con la universidad a fin de que quienes posean títulos docentes continúen sus estudios de grado y postgrado.
- Organizar jornadas provinciales de intercambio de experiencias e innovaciones así como de divulgación de producciones científicas entre especialistas en Lenguas Extranjeras.
- Organizar los exámenes de nivel e internacionales en Lenguas Extranjeras.
- Crear la escuela de verano de cursos intensivos.

Conclusiones

En la provincia de Corrientes, un significativo número de docentes no posee siquiera título supletorio para enseñar una Lengua Extranjera. Un elevado porcentaje tampoco ha realizado ningún curso de capacitación.

Dentro del grupo que ha recibido capacitación se evidencia la presión de la Política Educativa oficial en la elección de las temáticas de capacitación de los cursos recibidos, así como para la obtención de futuros paquetes de capacitación.

Al querer formular las líneas prioritarias en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización para el Instituto, nos vimos en una encrucijada porque, por un lado, la micropolítica del Instituto debía ser coherente con la macropolítica del Sistema Educativo pero, por otro lado, nos sentíamos responsables de atender no sólo las demandas de los docentes de Lenguas Extranjeras, que eran una forma de hacer explícitas esas macropolíticas, sino también sus necesidades. Por eso buscamos una vía media que conjugue ambos aspectos.

Desde el punto de vista teórico, este trabajo es un aporte a la Política y Planificación Lingüística, disciplina escasamente desarrollada en nuestro país pero que ya empieza a consolidarse en el extranjero.



Desde el punto de vista práctico, constituye un insumo para tomar decisiones en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización en Lenguas Extranjeras en el Instituto Superior Josefina Conatte.

Quedan abiertas muchas preguntas que abordaremos en estudios posteriores, como por ejemplo:

- ¿Cuántos docentes noveles y cuántos experimentados están trabajando?
- ¿Qué concepciones poseen acerca de las temáticas de capacitación?
- ¿Cómo incide la capacitación en las prácticas pedagógicas?

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo tuvo un carácter eminentemente cuantitativo, no obstante, tenemos previsto trabajar con las biografías de capacitación de los docentes en un estudio posterior.

También tenemos pendiente hacer un relevamiento de experiencias de innovación.

Bibliografía.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua. Documento A-14*. En: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc_A14 [en línea]. Buenos Aires.

(1998). *Acuerdo Marco para la enseñanza de Lenguas. Documento A-15*. En: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/doc_A15 [en línea]. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1993). *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente. Documento A-3. Resolución N° 32*. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/acmo-fpc.htm> [en línea]. Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1999). *El Trabajo de Enseñar. Entre la Vocación y el Mercado: Las Nuevas Reglas del Juego*. Buenos Aires, Troquel.

CALVET, L.J. (1997). *Las Políticas Lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.

DIKER, G.; TERIGI, F. (1997). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires, Paidós.

IIPE (Instituto Internacional de Plancamiento de la Educación). (2000). *Los Docentes y los Desafíos de la Profesionalización*. Buenos Aires, Informe final.

RIOSECO, M.; CUEVAS, S.; ARANEDA, O. (1992). *Orientaciones para el Perfeccionamiento Docente en Servicio. Estudios Sociales*. 71 (1): 169-178.

SIERRA, J.C. (2001). *La Política de Capacitación Docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. En: <http://www.inv.me.gov.ar/capacita.pdf> [en línea]. Buenos Aires.

SUJÁREZ, C. y col. (2001). *Estudio acerca de las Necesidades de Perfeccionamiento de los Docentes de la Zona de Influencia del IFD de General Roca. Ponencia publicada en las Actas*



del II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resumen publicado en: http://www.infozeus.com/unc/congreso2/segundo_congreso.htm . Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue: 92.

VEZUB, L.F. (1999). *Los Docentes frente a la Reforma Educativa y la Capacitación: De la Implementación Forzosa a la Transformación de las Prácticas. Ponencia publicada en las Actas del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.infozeus.com/unc/COMISION7/Los_Docentes-Reforma_Educativa.doc. Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.*

VERA, R. (1979). *Perfeccionamiento e Ideología del Sector Docente. Revista Paraguaya de Sociología. Asunción, 16 (45): 81-102.*