

Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial

MARCO REFERENCIAL DE CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

¿Qué es el Marco Referencial de Capacidades Profesionales?

Es una nueva herramienta de política curricular que complementa y enriquece a las anteriores -los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales-. Es común a todos los profesorados de gestión estatal y privada del país porque pone el énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de la especificidad de las culturas de cada Jurisdicción y de los requerimientos particulares vinculados con los niveles y modalidades del sistema educativo en los cuales se van a desempeñar y de las áreas o disciplinas que van a enseñar.

Tanto en la producción teórica como en el desarrollo de experiencias concretas en el orden nacional e internacional, es posible encontrar distintas conceptualizaciones acerca de las nociones de capacidades, competencias, habilidades, etc. Asimismo, son diversos los sentidos que otorgan diferentes escuelas de pensamiento pedagógico a la incorporación de estas conceptualizaciones al campo educativo y la manera de entender su articulación con las múltiples dimensiones que hacen a la tarea pedagógica.

En tanto no existe un planteo unívoco sobre el enfoque de capacidades en la literatura pedagógica, para avanzar en la construcción del Marco se implementó un proceso de intercambio sistemático entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y las Direcciones de Educación Superior (DES), para acordar qué se entiende por capacidades profesionales docentes.

Se las definió como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo.

Estas capacidades no se desarrollan de modo espontáneo sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. El sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada.

Esto exige integrar los aportes de todas las unidades curriculares, en tanto las capacidades sólo se consolidan en relación con la multiplicidad de saberes que hacen a la formación de los docentes, tales como los saberes disciplinares -los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar- y las actitudes que permiten intervenir en las situaciones cambiantes y complejas propias de la profesión docente. En este sentido, resulta necesario desarrollar propuestas formadoras de carácter

institucional que integre y articule esta pluralidad de saberes, tomando como eje a la práctica docente.

Esperamos que este aporte contribuya a enriquecer y ampliar las miradas respecto de las prácticas formadoras y que su puesta en práctica posibilite la mejora de las experiencias formativas y de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes en la educación obligatoria.

¿Cuál es su objetivo y estructura?

El objetivo del Marco Referencial es explicitar con claridad un conjunto de capacidades profesionales para que orienten a los Institutos -sus directivos y profesores- en la tarea de enseñarlas, a través de un trabajo sostenido por diversos equipos, en períodos que involucran la trayectoria formativa de distintas cohortes. Estos son sus principales destinatarios, además de los estudiantes de los profesorados que de esta manera estarán en condiciones de identificar dichas capacidades en las propuestas formadoras y valorar su grado de concreción.

Para definir cuáles integran el Marco se ha acordado tomar como punto de partida el capítulo III de los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados por Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación -“La docencia y su formación”-, el cual describe a la docencia como¹:

- Una *práctica pedagógica* construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas de ponerlos a disposición de los estudiantes.
- Una *práctica de mediación cultural* reflexiva y crítica que requiere contextualizar las intervenciones de enseñanza para encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los estudiantes y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos.
- Un *trabajo institucionalizado* que se lleva a cabo en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello requiere simultáneamente del ejercicio de la autonomía y la responsabilidad profesional en la toma de decisiones y de la disposición a participar en espacios de trabajo colaborativo, comprendiendo que la enseñanza no es responsabilidad de cada docente en particular sino de las instituciones y del sistema.
- Una *profesión* cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para:
 - la transmisión de la cultura y el conocimiento, desarrollada fundamentalmente en las escuelas como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión.
 - el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos.Y que requiere comprender las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias de la enseñanza, a través de un proceso continuo de formación que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo porque genera las bases de ese

¹ Se ha parafraseado el texto de la Resolución para mejorar la comprensión del presente documento.

proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Esta caracterización de la docencia -complementada en los Lineamientos Curriculares Nacionales con un listado de dieciséis capacidades- fue tomada como punto de partida para definir las que se incluyen en el Marco Referencial.

Se acordó organizarlas en dos niveles de generalidad: uno más comprensivo, que corresponde a seis dimensiones del quehacer docente; y otro de treinta capacidades específicas que desagregan a las primeras. Esta decisión evita al mismo tiempo el riesgo de la fragmentación -si se trabaja con listados extensos de capacidades acotadas- y el de las formulaciones declarativas que no orientan con claridad a las Jurisdicciones y a los Institutos.

Las capacidades generales son Dominar los saberes a enseñar; Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; Dirigir la enseñanza y gestionar la clase; Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; Intervenir en el escenario institucional y comunitario; y Comprometerse con el propio proceso formativo.

Se trata de formulaciones que aluden a dimensiones globales de la docencia difíciles de separar en la realidad, dada la complejidad de la profesión; pero se las discrimina con la intención de visibilizar con mayor claridad el conjunto de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas, a partir de comprenderlas, interpretarlas y situarlas.

Cabe aclarar que, dado el carácter institucionalizado del trabajo docente, su logro involucra a todo el sistema formador y en particular, a los Institutos que desarrollan las prácticas formadoras y a las DES responsables de orientar y supervisar los procesos que se requieren para consolidar su desarrollo.

Se presentan a continuación las seis capacidades generales y su apertura en capacidades específicas, así como una sintética descripción que procura mejorar su comprensión.

CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	
GENERALES	ESPECÍFICAS
<p>I. Dominar los saberes a enseñar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. 2. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes.
<p><i>Está centrada en las acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos para transformarlos en contenidos escolares.</i></p> <p><i>Incluye la apropiación de los conocimientos que se deben enseñar -en general, incluidos en el Campo de la Formación Específica- y los que son necesarios para enseñar, en tanto permiten interpretar las situaciones educativas y problematizarlas -incluidos en los Campos de la Formación General y Específica-.</i></p> <p><i>Apropiarse de dichos conocimientos para transmitirlos a su vez requiere alcanzar un nivel que exceda al propio de su enseñanza para garantizar la necesaria asimetría con quienes aprenden. Asimismo, implica desarrollar una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar que sólo se alcanza entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura. Es necesario, entonces, que el docente sea capaz de analizar las bases epistemológicas de los conocimientos a enseñar así como su evolución.</i></p> <p><i>Esta apropiación de los conocimientos académicos es condición necesaria para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares, a través de la elaboración de versiones que sean accesibles a destinatarios no expertos -niños, jóvenes y adultos que serán los futuros estudiantes-.</i></p>	
<p>II. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. 4. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad.
<p><i>Está centrada en las acciones dirigidas a identificar las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, en función de diversos criterios: sus procesos evolutivos, las posibilidades que definen algunos tipos de discapacidad, las particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los incluyen. También, a identificar las capacidades que se requieren para que avancen en el aprendizaje y los factores que lo facilitan y lo obstaculizan.</i></p> <p><i>En consecuencia, esta capacidad promueve la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos de la educación, para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos, con independencia de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.</i></p>	

<p>III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas. 6. Establecer objetivos de aprendizaje 7. Planificar y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y/o producirlos². 8. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes. 9. Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento. 10. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual y grupal. 11. Diseñar e implementar actividades que incluyan la enseñanza explícita de las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios.³ 12. Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance. 13. Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza. 14. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación para permitir a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de múltiples maneras. 15. Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.
---	---

² En este marco, se sugiere tener en cuenta las capacidades digitales desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional (http://minisitios.educ.ar/data_storage/file/documents/competencias-de-educacion-digital-vf-1-58bd6716d04b8.pdf)

³ Se trata de las capacidades definidas por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa para los niveles obligatorios: Resolución de problemas; Pensamiento crítico; Aprender a aprender; Trabajo con otros; Comunicación; y Compromiso y responsabilidad.

Es la dimensión central de la profesión docente y la más fácilmente identificable en los marcos referenciales vigentes en diversos países.

Corresponde a las acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje en los escenarios específicos -aulas, gimnasios, talleres, laboratorios, etc.- tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes. Cabe aclarar que dichas decisiones implican una selección y priorización de los contenidos procedentes de distintas áreas o disciplinas, así como su integración a través de enfoques globalizadores (multidisciplinarios, interdisciplinarios, por problemas, etc.) que eviten el riesgo de su fragmentación.

Aunque la idea de enseñanza está más ligada a los aspectos interactivos de la relación educativa, en rigor, incluye también su preparación y evaluación -clásicamente las instancias de planificación, gestión de las clases y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como de los logros de los estudiantes-.

<p>IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 16. Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas. 17. Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje. 18. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa. 19. Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución y en las aulas. 20. Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista. 21. Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas. 22. Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.
--	--

<p><i>Está centrada en las acciones orientadas a facilitar el funcionamiento del grupo escolar y la integración de los alumnos; y a establecer normas de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan, resolver conflictos y organizar el trabajo escolar. Esto se ve favorecido, entre otras cuestiones, por docentes capaces de desarrollar actitudes de escucha activa, respeto, empatía y responsabilidad.</i></p> <p><i>La participación en los grupos escolares tiene un alto valor formativo porque permite compartir experiencias y construir identidades. Pero no siempre se trabaja sistemáticamente para conformarlos y consolidarlos en función de mejorar la convivencia y el aprendizaje.</i></p> <p><i>Por eso se ha decidido formularla como una capacidad general en vez de subsumirla en la anteriormente descrita, enfatizando la importancia de que en los profesorados se promueva explícitamente el desarrollo de capacidades específicas orientadas a facilitar y dirigir esa experiencia.</i></p>	
<p>V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario.</p>	<p>23. Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad.</p> <p>24. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.</p> <p>25. Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos.</p> <p>26. Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.</p> <p>27. Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.</p> <p>28. Participar en la vida institucional.</p>
<p><i>Está centrada en las acciones orientadas a trabajar con otros, en el Instituto, las escuelas asociadas y el contexto comunitario en el cual están insertas dichas instituciones.</i></p> <p><i>Cada vez es mayor la demanda de que los docentes sean capaces de participar en equipos, de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo y de construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional, ampliando su mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan. También se acrecentaron los requerimientos de relación con las familias y la comunidad para habilitar su participación en la actividad educativa de las escuelas y en el logro de sus fines.</i></p> <p><i>Por eso es necesario que se promueva el desarrollo de capacidades para intervenir como docentes en escenarios que exceden el ámbito del aula.</i></p>	

<p>VI. Comprometerse con el propio proceso formativo.</p>	<p>29. Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades.</p> <p>30. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.</p>
<p><i>Está centrada en las acciones dirigidas a que los estudiantes participen sistemáticamente en procesos de evaluación de las experiencias formativas, en el Instituto y en las escuelas asociadas; así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño.</i></p> <p><i>Complementa y profundiza la capacidad general V porque pone el énfasis en el requerimiento de que los estudiantes –orientados por sus profesores- analicen sistemáticamente las propuestas formadoras como medio de instalar el interés por el compromiso con el propio proceso formador que deberá acompañar la vida laboral de los futuros egresados, a través del proceso de desarrollo profesional. Sólo quien se compromete con seguir aprendiendo puede mejorar constantemente sus estrategias de enseñanza.</i></p>	

¿Cómo se generó el Marco Referencial?

El punto de partida han sido los avances realizados durante el proceso de renovación curricular de la formación docente inicial que comenzó en 2008; en ese contexto se produjeron algunas herramientas orientadas a mejorar dicha formación: los Lineamientos Curriculares Nacionales, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular.

Las mismas no garantizan por sí solas la mejora porque las propuestas formadoras se particularizan en cada ISFD, en función del contexto institucional y social y de las prácticas de gestión y de enseñanza de sus directivos y sus docentes. Pero fueron útiles para consolidar los procesos de renovación y evaluación curricular y puede decirse que conformaron un primer referencial para orientar las acciones formativas de los profesorados.

Sin embargo, se han identificado ciertas cuestiones problemáticas que justifican la decisión de incorporar el Marco como una nueva herramienta de política curricular, destinada a complementar y enriquecer las anteriores:

- Las formulaciones acerca del perfil de los egresados que contienen los DCJ -y las capacidades que lo despliegan- muestran en muchos casos una variedad no justificable entre los que corresponden a los distintos tipos de profesorados de la misma Jurisdicción y/o entre los mismos profesorados de distintas Jurisdicciones. Esas capacidades no son idénticas en todos los profesorados porque la necesidad de atender los requerimientos de los niveles y modalidades, de las orientaciones y las disciplinas, genera una tensión estructural entre lo que es común y lo que difiere. A su vez, las particularidades sociales, culturales e históricas de las Jurisdicciones también aspiran a dejar su marca en la formación docente inicial. Sin embargo es deseable consolidar lo común de los profesorados de todo el país sin renunciar a respetar la diversidad. Se espera que el Marco sea un aporte en esa dirección.

- Los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular implementados hasta el presente⁴, así como la experiencia acumulada de los procesos de formación continua en el sistema educativo, muestran cierta debilidad de la gestión pedagógica en el nivel institucional. El Marco puede aportar a la construcción de acuerdos institucionales sobre dichas cuestiones porque favorece un modo de trabajo que debe ser necesariamente transversal.
- El análisis comparativo de los DCJ de la formación inicial muestra algunas dificultades para definir y organizar las acciones formativas del Campo de la Práctica Profesional Docente, al cual se le asigna una función articuladora de las trayectorias formativas porque aborda fundamentalmente el desarrollo de las capacidades para intervenir como docente en las aulas y en las instituciones. El Marco puede aportar a identificar las acciones formativas en función de las tareas, procesos, situaciones y problemas que son prototípicos de la profesión docente.

Para contribuir a resolver dichas cuestiones y respetar el carácter federal de la organización política de la Argentina, se decidió elaborar el Marco Referencial a través de un proceso de trabajo compartido entre el INFoD y las Direcciones de Educación Superior. Para ello el INFoD decidió organizar una Comisión Técnica Federal integrada por el equipo del Área de Desarrollo Curricular y trece referentes jurisdiccionales involucrados en las cuestiones de política curricular, que representan a las cinco regiones del Consejo Federal de Educación⁵.

La Comisión funciona a través de una modalidad mixta que incluye instancias presenciales y virtuales coordinadas por el Área. Produjo aportes para formular las capacidades profesionales generales y específicas y colabora en el diseño del proceso de implementación del Marco Referencial que tiene el objetivo de garantizar la construcción y el desarrollo de las capacidades profesionales en los ISFD, con el apoyo, acompañamiento y seguimiento de las DES.

Las sucesivas versiones preliminares del Marco Referencial fueron analizadas en el curso de los Encuentros Nacionales de Referentes del Área de Desarrollo Curricular y revisadas en función de los aportes recibidos; la Mesa Federal de Direcciones de Educación Superior ha ido conociendo y comentando los sucesivos avances. La Mesa de Especialistas y el Consejo Consultivo que asesoran a la Dirección Ejecutiva del INFoD hicieron respectivas lecturas críticas.

De esta manera se logró que el Marco Referencial fuera resultado de un proceso de intercambio que asegura la construcción de acuerdos acerca de su objetivo y su estructura.

¿Cómo se promoverá la enseñanza de las capacidades incluidas en este Marco Referencial?

Una vez aprobado el Marco Referencial, se inicia el proceso de su implementación con el objetivo de lograr que interactúe con los contextos locales -los ISFD y las DES- para cumplir efectivamente con la

⁴ Se evaluaron los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física y los del campo de la Educación Artística (Música, Artes Visuales, Danza, Teatro y Expresión Corporal). En el curso de este año se evaluarán los Profesorados de Educación Secundaria.

⁵ Por el NOA: La Rioja y Santiago del Estero; por el NEA: Formosa y Misiones; por Cuyo, San Luis y San Juan; por Centro: Buenos Aires, CABA, Córdoba y Santa Fe; y por el Sur: Chubut, La Pampa y Río Negro. Participaron además, sólo en las instancias virtuales, Jujuy y Salta (NOA) y Mendoza (Cuyo).

función para la cual fue elaborado, evitando el riesgo de que sea tratado como una propuesta de carácter declarativo.

Tal como sucede con las anteriores herramientas de política curricular que ya están en curso, las acciones de los tres niveles de responsabilidad confluyen y se complementan.

El Área de Desarrollo Curricular del INFoD tiene a su cargo la coordinación general del proceso, con la colaboración de la Comisión Técnica y los referentes jurisdiccionales involucrados en las políticas curriculares de la formación docente inicial; es responsable de elaborar documentos de trabajo de carácter orientativo, así como de apoyar a las DES en sus funciones de coordinación y seguimiento.

Las DES son responsables de apoyar, orientar y supervisar la implementación del Marco en los ISFD de su Jurisdicción, a través de variadas estrategias de trabajo de carácter presencial y virtual.

Los ISFD son los responsables de sistematizar y/o generar producciones de sus formadores y estudiantes orientadas a promover y consolidar la construcción de las capacidades profesionales docentes, a lo largo de toda la trayectoria formativa. Cuentan para ello con el apoyo y la asistencia técnica del Área de Formación de Formadores del INFoD.

Finalmente cabe señalar que las capacidades profesionales docentes se vienen trabajando en el sistema de una manera heterogénea, pero seguramente hay Institutos y Jurisdicciones que han producido avances, al menos con respecto a algunas de las capacidades incluidas en el Marco. Es probable que algunas estén más claramente identificadas y trabajadas y otras resulten más novedosas y menos presentes en las propuestas formadoras de los Institutos. Pero a partir de procesos sistemáticos de seguimiento jurisdiccional y de puesta en circulación de las producciones en todo el país, se irá consolidando paulatinamente el repertorio completo.

Área de Desarrollo Curricular del INFoD, agosto de 2017