

**Institución :**

ISFD “Dr. Juan Pujol”

**Equipo de Investigación****Directora:**

Prof. María Graciela Fernández

**Investigadoras:**

Prof/Esp. Patricia Belén Demuth Mercado

Mgter. María Teresa Alcalá

**Docentes Colaboradores:**

Prof. Orfilia Elizabeth Fernández

Prof. Natalia Acevedo

Prof. Soledad Aizaguer

# [CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE DOCENTES Y FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE UN CASO]

Ministerio de Educación de la Nación – Instituto Nacional de Formación Docente  
Proyectos concursables de investigación pedagógica “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares.” Informe Final.

## **Índice**

<b>Resumen.....</b>	<b>3</b>
<b>Palabras Clave.....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>Presentación.....</b>	<b>4</b>
<b>Breve Caracterización del contexto de formación.....</b>	<b>4</b>
<b>Construcciones Referenciales Teóricas.....</b>	<b>5</b>
Las concepciones del profesor.....	5
<b>Desarrollo.....</b>	<b>8</b>
<b>Primera Fase: Cuestionario Abierto Auto-administrado.....</b>	<b>8</b>
<b>Segunda Fase: Observación y Registro de clases no participante.....</b>	<b>13</b>
<b>Tercera Fase: Entrevistas semi-estructuradas en profundidad.....</b>	<b>16</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>19</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>20</b>

## **Resumen**

El proyecto se encuadra en la línea de investigación didáctica que estudia la construcción del conocimiento profesional docente. Los objetivos se centran en la descripción y análisis de los discursos y las prácticas docentes en relación con sus concepciones y prácticas didácticas y epistemológicas. Además, se busca identificar los referentes teóricos y prácticos explícitos e implícitos que inciden en tales conformaciones. El estudio de tipo cualitativo utilizó como instrumentos de recolección de datos la encuesta abierta autoadministrada, la observación no participante de clases y la entrevista semi-estructurada.

Los rasgos sobresalientes en las diferentes fases y sujetos se orientan a modelos de enseñanza tradicionales y tecnicistas matizados por rasgos interpretativos, en los que sobresale la enseñanza y evaluación de los contenidos conceptuales por un lado, y una planificación segmentada y rígida, por otro.

Coherente con lo anterior es el predominio de posturas absolutistas de la ciencia, más claras y evidentes que aquellas posturas respetuosas de la intersubjetividad, la evolución de las ciencias y del contexto del investigador como factor influyente, también presentes en las respuestas analizadas.

## **Palabras Clave**

*Didáctica General - Conocimiento Profesional Docente – Concepciones Epistemológicas y Didácticas.*

## **Introducción**

### **Presentación General**

El interés que guía el estudio y la investigación en la temática referida se orienta a profundizar la comprensión del conocimiento de los docentes y futuros docentes, a la explicación de los procesos que su adquisición implica, y a la contribución para repensar la función docente en los contextos de la sociedad contemporánea.

## **Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso**

---

La problemática que se abordará en el estudio se relaciona con las concepciones que sustentan los docentes de la educación primaria<sup>1</sup> y los futuros docentes de la ciudad de Corrientes respecto de la enseñanza, del aprendizaje y del conocimiento escolar y científico. A su vez, interesa indagar cómo se relacionan estas concepciones en el discurso y en las prácticas.

Objetivos:

- Describir y analizar los discursos de docentes, practicantes y residentes en relación con las concepciones epistemológicas y didácticas.
- Identificar aspectos teóricos y prácticos que inciden en la conformación de tales concepciones.
- Relacionar dichas concepciones con las prácticas educativas de los docentes.
- Elaborar categorías clasificatorias de los discursos.

Dado el carácter Descriptivo-Explicativo del presente estudio y en función de las investigaciones realizadas por el equipo de investigación y los resultados relevados sobre la temática se considera que habrían tres factores fundamentales en la construcción del Conocimiento Profesional Docente:

*La Formación Inicial:* en la que se destacan los modelos y enfoques disciplinares, epistemológicos, didácticos y psicopedagógicos, desde los que se plantean los dispositivos y contenidos de la formación y la relación teoría- práctica que vivencian los futuros docentes.

*Las tradiciones profesionales instituidas:* en el nivel primario y en las instituciones educativas en general.

*Las políticas de innovación curricular* que en las últimas décadas se han implementado en Argentina, las que se han sustentado en la racionalidad técnico-instrumental. De acuerdo con esta lógica, el docente asume el rol de ejecutor de nuevas formas de enseñanza y transmisor de contenidos científicos actualizados. En consecuencia, el docente no se constituye en protagonista de los cambios a través de su mediación personal y la mediación colectiva del profesorado en cada institución.

### **Breve caracterización del contexto de formación de los sujetos de estudio**

El Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Juan Pujol” se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad de Corrientes y es una de las instituciones formadora de formadores con más años de antigüedad con esta función en la provincia homónima.

---

<sup>1</sup> Debido a que el proyecto de investigación fue presentado en el 2007, último año de vigencia de la Ley Federal de Educación, hemos decidido modificar en el presente informe la denominación EGB 1 y 2, por la de Educación Primaria, de acuerdo con la Ley General de Educación Nacional N°26206.

## **Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso**

---

En la actualidad cuenta con 6 carreras de Profesorados: Educación Primaria, Educación Inicial y los destinados a la inserción en el ámbito de la secundaria: Matemática, Tecnología, Lengua y Teatro.

Los residentes, sujetos de la presente investigación, pertenecen al Profesorado de Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica, en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195, con las siguientes características: 3 años de duración, 2800 horas reloj y la organización curricular está conformada por espacios curriculares correspondientes a los trayectos de Contextualización y Fundamentación, Formación Básica, Disciplinar Didáctico, Focalizado y Práctica Docente., éste último trayecto constituye el eje articulador de los demás trayectos y está presente a lo largo de los tres años con un incremento gradual de horas, lo que le posibilita al futuro docente sus primeros contactos con el ámbito donde se desempeñará.

Esta investigación se enmarca en el espacio curricular de Práctica Docente III, donde se aborda la problemática educativa, particularmente la de la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Educación Primaria y Residencia, en la cual se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase (Devalle de Rendo, 2000: 25). Ambas materias se encuentran en el último año de la carrera de profesorado mencionada, constituyéndose en espacios culminantes de la formación inicial y ámbitos directos de relación con la realidad educativa.

### **Construcciones referenciales teóricas**

Interesa al estudio indagar cuáles son las concepciones epistemológicas y didácticas, ya que éstas se constituyen en “sustrato profundo” de las decisiones que cada docente realiza para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales. Al decir de Porlán y Rivero (1998) los docentes son los únicos capaces de transformar el modelo hegemónico (tradicional) vigente. De esta manera, profundizando en el conocimiento de estas concepciones se podrían generar procesos de cambio en los modos de pensar el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje para iniciar la transformación de las prácticas pedagógicas.

### **Las concepciones del profesor**

El estudio de las concepciones que los docentes sustentan adquiere relevancia en la investigación didáctica ya que a través de estas concepciones los docentes ven el mundo, lo interpretan y actúan sobre él. (Cf. Prats, 1992)

## Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso

---

Pozo (2000) sostiene que la labor de educar se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la *cultura educativa* en que profesores y alumnos se han formado, a través de sus prácticas cotidianas en los centros educativos.

En relación con el tema se han consultado los estudios integrados sobre las concepciones científicas y didácticas respecto de la enseñanza de las ciencias que diferentes autores como Porlán y Rivero (1998) fueron desarrollando. Estas categorizaciones se encuentran relacionadas con tres ejes temáticos: imagen de la ciencia, modelo didáctico personal y teoría subjetiva del aprendizaje.

### **-Modelo didáctico personal:**

**Modelo tradicional:** presenta una concepción acientífica de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que es suficiente el conocimiento de los contenidos por parte del profesor, para luego transmitirlos directamente a los alumnos. Esta concepción, concuerda con una concepción absolutista-racionalista del conocimiento que deben ser transmitidos por ser considerados valores culturales verdaderos.

Los contenidos están conformados por listados de temas, capítulos o unidades, en los que se organizan de manera exhaustiva y fragmentada para su posterior memorización por parte de los estudiantes.

**Modelo Tecnicista<sup>2</sup>:** concibe a la enseñanza desde una racionalidad instrumental, se establecen normas y procedimientos técnicos que garanticen una práctica eficaz. El docente aplica en el aula las técnicas prescriptas a través de la programación detallada de objetivos previstos.

Este enfoque expresa la aspiración de hacer de la enseñanza una actividad científica, rigurosa y eficaz. Se apoya en la psicología conductista y surge en el contexto de la industrialización y apogeo del capitalismo en el siglo pasado. Existe una adecuada organización de los medios disponibles.

**Modelo alternativo:** existe una fuerte relativización del papel de los contenidos científicos como única fuente del conocimiento escolar. Da mayor relevancia en los intereses de profesores y alumnos.

---

<sup>2</sup> Se opta por el término “tecnicista” para identificar a este enfoque, puesto que se considera que “tecnológico” puede asumir significados diferentes y renovados en el marco de enfoques actuales – críticos en el campo de la Tecnología Educativa.

*Este modelo o tendencia intenta superar la disociación entre teoría y práctica en la enseñanza, y recuperar una visión de conjunto de los estructurantes del método didáctico sin caer en reduccionismos ni dicotomías. (Alcalá, 2002)*

**-Teoría subjetiva del aprendizaje:**

**Aprendizaje por apropiación de significados:** el alumno construye gradualmente el conocimiento, este proceso lo realiza tanto individual como grupalmente constituyendo desarrollos cognitivos semiautónomos.

Asume un cierto grado de relativismo o perspectivismo en la selección de contenidos, la organización de las actividades de enseñanza -que dejan de ser situaciones unidireccionales, en las que sólo se escucha una voz o hay una sola fuente de saber- y en los propios criterios de evaluación.

**Aprendizaje por asimilación de significados:** Proceso por el cual un sujeto comprende en profundidad los contenidos escolares que se le presentan desde el exterior, incorporándolos significativamente a su memoria académica. Plantea una disposición más activa del que aprende. Esta teoría coincide con la anterior en sus supuestos epistemológicos, al respetar el principio de correspondencia entre el conocimiento y el mundo, pero asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz.

**Aprendizaje por construcción de significados:** el alumno no toma ni asimila el conocimiento, lo construye gradualmente junto con el grupo. Se contemplan caminos personales y grupales que constituyen desarrollos cognitivos semiautónomos.

No se trata de interpretar una realidad ya existente como de construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje. Asume un cierto grado de relativismo o perspectivismo en la selección de contenidos, la organización de las actividades de enseñanza.

Refleja una visión sistémica del currículo, como sistema de relaciones en el que interactúan contenidos, alumnos y profesores.

**-Imagen de la ciencia:**

**Racionalismo:** se entiende al conocimiento como un producto de la mente humana, generado a través del rigor lógico y de la razón. Al conocimiento no se lo encuentra en la realidad, ni a través de la observación. Los sentidos, desde esta perspectiva deforman los hechos y los tergiversan. El conocimiento científico es verdadero, universal y ahistórico.

**Empirismo:** considera que la observación permite descubrir el conocimiento objetivo y verdadero a través de procesos de inducción. El conocimiento es un reflejo cierto de la realidad y su criterio de validación se asienta en los hechos y la observación de los mismos que permitan la construcción de hipótesis.

**Relativismo:** entiende a la ciencia como una actividad condicionada social e históricamente, llevada a cabo por científicos, que construyen conocimientos temporales y relativos, que cambian y se desarrollan permanentemente. Propone una visión de ciencia histórica y social.

**Evolucionismo:** entiende que los cambios y las continuidades conceptuales se encuentran en un equilibrio en las disciplinas científicas. Desde esta perspectiva el cambio conceptual es gradual dentro de un marco de selección crítica de las comunidades intelectuales.

En el trabajo de campo se tendrá en cuenta tres divisiones centrales a partir de estas categorías: la absolutista que incluye al paradigma racional y al empirista, y la postura no absolutista de las ciencias que contempla los aportes del relativismo y del evolucionismo.

## **Desarrollo**

### **Primera Fase: *Cuestionario Abierto Auto-administrado***

#### **1.A. Planteamiento Metodológico**

Se aplicó un cuestionario abierto autoadministrado. Se considera al cuestionario como un instrumento válido para el estudio en las ciencias sociales, ya que recoge las opiniones de conjunto de personas considerables (Martínez Olmo, 11 y ss)

En el anexo se adjunta el cuestionario modelo. Los ítems del cuestionario se agrupan en dos aspectos fundamentales: 1) **Concepciones Didácticas:** ligadas a la enseñanza, ligadas al aprendizaje, ligadas a la evaluación, y 2) **Concepciones Epistemológicas:** ligadas a la naturaleza de la ciencia y al conocimiento científico.

Cada uno de los interrogantes fue redactado y seleccionado a partir de las lecturas y profundizaciones realizadas en torno a la temática. Desde este trabajo se entiende que las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a



## Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso

determinados aprendizajes. Interesó también observar las concepciones epistemológicas de los sujetos, ya que las mismas estarían íntimamente relacionadas con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

### 1.B. Datos de la muestra

#### Docentes encuestados

Total: 11 profesores

Edad	Sexo	Cargo	Antigüedad en la docencia	Titulaciones	Capacitaciones
<ul style="list-style-type: none"><li>entre 25 y 35 años: 27%</li><li>entre 36 y 45: 55%</li><li>entre 46 y 55: 18%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>10 profesoras mujeres y un docente varón.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Suplentes: 9%</li><li>Interinos: 18%</li><li>Titulares: 73%.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>0 a 5 años: 27%</li><li>6 a 10 años: 9%</li><li>11 a 16 años: 37%</li><li>17 o más: 27%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>10 docentes son Profesores de Enseñanza Primaria y sólo una docente es Profesora en 1er y 2do ciclo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Participación en cursos y jornadas sin especificar sus características</li></ul>

#### Practicantes encuestados

Total: 22 futuros docentes

Edad	Sexo	Año de Ingreso	Nivel de la carrera	Materias aprobadas
<ul style="list-style-type: none"><li>El promedio de edad ronda los 27 años</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Femenino: 88%</li><li>Masculino: 12%</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>El año de ingreso de la mayoría de los practicantes fue el 2004</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>El 100% se encuentran en el 3er nivel de la carrera</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Poseen la totalidad de las materias aprobadas acorde al nivel que cursan</li></ul>

### 1.C. Análisis de Resultados

#### Docentes

##### Proposiciones didácticas

Los docentes encuestados orientan sus respuestas a modelos y teorías de la enseñanza ligadas al modelo interpretativo, con ciertos aspectos cercanos al modelo tradicional.

Con referencia al rol docente y a la enseñanza, los profesores destacan su lugar de “guía” del aprendizaje, “orientador” del mismo, “proveedor” de información y “liderazgo”; sólo en una minoría se describe a la enseñanza como la “impartición” de conocimiento. Como sucede con los estudiantes que trabajaremos más adelante, nos parece necesario destacar la caracterización de la actividad desde aspectos afectivos.

Los docentes entienden a la planificación docente como un aspecto fundamental de la tarea de enseñar, que debe ser adaptada y flexible al momento de llevarla adelante.

Las concepciones ligadas a la evaluación, sin embargo, se orientan hacia posturas más tradicionales, ligadas a la comprobación de aprendizajes, resolución de ejercicios practicados

en clase, y la respuesta correcta a cuestionarios brindados por el docente. Los contenidos que más sobresalen son los conceptuales y los actitudinales: “interés”, “responsabilidad”, “escucha” y “disciplina”.

Las respuestas que dan cuenta de las teorías subjetivas de aprendizaje se posicionan en la segunda categoría teórica: el aprendizaje por asimilación. El alumno aprendió cuando “pudo resolver los ejercicios correctamente”, “respondió bien a los cuestionarios”, “procesó los conceptos” y los “aplicó a otras actividades”.

### **Proposiciones ligadas a la naturaleza de la ciencia**

Las respuestas ante la primera y segunda proposición, en todos los casos, fueron contradictorias, los docentes respondían por un lado que los conceptos y las teorías surgen directamente de la observación por un proceso de generalización inductiva y por otro que la observación depende de la teoría y a menudo la teoría, aunque no siempre, precede a las observaciones.

La tercera proposición, también fue respondida de manera afirmativa en prácticamente la totalidad de los encuestados, quienes entienden que un mismo fenómeno contemplado desde teorías contradictorias, da lugar a observaciones distintas. Del total de los encuestados, sólo una respuesta no coincide, afirmando que se pueden recorrer diversos caminos, pero el resultado al que se arriba, para que sea un resultado científico, deben ser el mismo.

El científico no es considerado mayoritariamente como una persona objetiva, sino que intenta serlo, que posee un método muy potente, pero que la verdad del universo no está a su alcance. Las respuestas fueron nuevamente homogéneas ante la afirmación de que “el método científico se basa en el seguimiento escrupuloso de los pasos siguientes: observación, hipótesis, experimentación, resultados, interpretación y conclusiones”, entrando en contracción directa con respuestas posteriores que sostenían la existencia de diferentes métodos en las disciplinas científicas y a lo largo de la historia de la ciencia.

### **Proposiciones ligadas al Conocimiento científico**

Los docentes sostienen que el conocimiento científico sólo tiene un estatus temporal y que los conceptos y las teorías cambian y se desarrollan, algunas se rechazan; respuestas cercanas a paradigmas no absolutistas. Rescatan mayoritariamente al contexto del investigador como un aspecto relevante que influye en la investigación científica.

## **Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso**

---

Respecto de la proposición que trataba la objetividad de la ciencia, algunos docentes manifestaron no comprenderla por resultarles confusa, y en otros, simplemente dejaron sin respuestas dicho ítem.

Como cierre de este análisis quisiéramos mencionar que al momento de interpretar las respuestas de los profesores, como investigadores tuvimos que rescatar aquellas respuestas legibles o coherentes en su sintaxis, lamentablemente muchos ítemes fueron dejados sin responder y otros relacionados con aspectos no epistemológicos que nos impidieron su tratamiento y categorización. Ante la consulta informal a los propios docentes sobre esta cuestión, nos comentaron la carencia de tiempo para la participación en estos procesos de investigación y en su dificultad para resolver detalladamente este tipo de instrumentos.

Esta situación, nos llevó a tomar la decisión de continuar las siguientes fases únicamente con los estudiantes.

### **Practicantes**

#### **Proposiciones didácticas**

Los futuros docentes manifiestan modelos y teorías de la enseñanza ligadas fuertemente al modelo tradicional, en segunda instancia las argumentaciones se podrían ubicar en una postura que mantiene ciertos matices tradicionales pero que sin embargo se enlazan con argumentaciones más cercanas al modelo interpretativo.

En el primer caso, se puede mencionar que las concepciones de enseñanza se basan en la “impartición”, “transmisión” de conocimientos, los futuros docentes caracterizan mayoritariamente a esta actividad desde cuestiones afectivas, que van desde la “misión”, la “vocación” y el “gusto o placer” por la tarea. Es necesario resaltar también, que en las respuestas, los estudiantes hacen referencia a la “improvisación como salida posible a situaciones imprevistas”, reconociendo de este modo las diferencias que existen entre las propuestas didácticas elaboradas previamente y la realidad que se presenta en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En las respuestas mixtas entre posturas tradicionales y alternativas, a las características señaladas anteriormente, se le suman la figura del docente como guía o mediador, de un proceso, propio de los alumnos.

Las concepciones ligadas a la evaluación se centran en posturas también mixtas, ya que los encuestados sostienen que la misma, al ser un aspecto importante del proceso educativo debe evaluar: por un lado “los contenidos aprendidos en relación con los “objetivos”, y por otro “los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje”.

En relación con las teorías subjetivas de aprendizaje se puede afirmar que las respuestas se ubican mayoritariamente en las dos últimas categorías utilizadas para el análisis, entienden al aprendizaje por asimilación y construcción. Para los encuestados el aprendizaje se puede caracterizar como apropiación de un conocimiento dado, pero a la vez como construcción del mismo al relacionarse con los conocimientos previos del aprendiz. Mencionan al interés del alumno como necesario para que el aprendizaje se produzca. Y consideran que un alumno aprendió cuando puede utilizar lo aprendido en otros contextos.

### **Proposiciones ligadas a la naturaleza de la ciencia**

Con respecto a la primera proposición en la que se sostiene que los conceptos y teorías surgen directamente de la observación por un proceso de generalización inductiva, los futuros docentes respondieron en número similar acordar y no acordar con dicha proposición. Sus argumentaciones iban desde que los conceptos y teorías pueden “generarse” sin tener observaciones previas, como las que afirman que la observación “es un paso fundamental y originario” de diversos conceptos o teorías.

Ante la proposición en la que se explicita que la observación depende de la teoría y a menudo la teoría, aunque no siempre, precede a las observaciones, las respuestas de los estudiantes se inclinaron en su mayoría en sostener esta afirmación, argumentando que las teorías preceden a menudo a las observaciones. Sólo un grupo reducido respondió que el primer paso de toda investigación es la observación.

Ante la afirmación de que un mismo fenómeno contemplado desde teorías contradictorias, da lugar a observaciones distintas el total de los encuestados (salvo una respuesta que no pudo ser categorizada) respondió afirmativamente, para los estudiantes las teorías diferentes dan paso a observaciones diferentes. Esta respuesta, como se pudo observar, entra en contradicción con la mitad de las respuestas dadas en la proposición uno.

Cuando se cuestionó sobre la objetividad del científico los futuros docentes inclinaron sus respuestas hacia reflexiones que argumentaban que si bien el científico poseía, o debía poseer esa característica, eso no era suficiente para afirmar que su método le permitiría determinar la verdad sobre el universo. Palabras como “subjetividad” y “temporalidad” fueron las más usadas en estas argumentaciones para calificar características del científico y de los conocimientos que éste obtiene o construye.

Las respuestas de los encuestados ante la afirmación de que “el método científico se basa en el seguimiento escrupuloso de los pasos siguientes: observación, hipótesis, experimentación,

resultados, interpretación y conclusiones”, fueron mayoritariamente afirmativas, reconociendo que esos eran los pasos a seguir para obtener conocimientos fiables. Es necesario, además, mencionar que en estas respuestas los estudiantes “respaldaron”, en varias oportunidades, sus argumentaciones en la enseñanza recibida en la carrera, mencionaban que esos pasos fueron aprendidos de esa manera a lo largo de su formación inicial.

En contradicción directa con la proposición anterior, los encuestados en su totalidad coincidieron con la inexistencia de un método científico uniforme para todas las ciencias y atemporal, mencionando que el método depende de la ciencia, o del objeto a investigar.

### **Proposiciones ligadas al Conocimiento científico**

Con relación al conocimiento científico los estudiantes mantuvieron respuestas ligadas a posturas no absolutistas de la ciencia.

Para los encuestados el conocimiento científico sólo tiene un estatus temporal y que los conceptos y las teorías cambian y se desarrollan, algunas se rechazan. Reflexionan acerca de la temporalidad del conocimiento y de los cambios que se produjeron a lo largo de la historia de las ciencias.

Reconocen que el desarrollo de las ideas científicas depende de una amplia estructura socio – cultural y no solo de la observación, para ellos el contexto influye significativamente en lo que se investiga y en los conocimientos que se obtienen de esas investigaciones.

Por último, también concuerdan, en amplia mayoría que la objetividad de la ciencia está asegurada por insistir ésta en que la hipótesis esté abierta, y en algunas respuestas se insiste en que dicha objetividad también se asienta en reconocer la subjetividad de quienes la llevan adelante.

## ***Segunda Fase: Observación y Registro de clases no participante***

### **2.A. Planteamiento Metodológico**

La observación como instrumento, se ha convertido en uno de los más útiles y necesarios, al momento de investigar las prácticas educativas. Posee entre sus características, la de ser un registro sistemático, válido y confiable del comportamiento de las conductas manifiestas. Puede ser de dos tipos, observación participante o no participante, como la utilizada en esta oportunidad, en la que el observador es simplemente alguien que se mantiene a distancia sin intervenir en el desarrollo de los hechos (Sampieri y Otros, 1998: 309-315).

## Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso

Se procedió a la realización de observaciones y registro de clase no participantes con los cinco sujetos seleccionados. Los criterios de selección de la muestra fueron: las respuestas dadas por los mismos, en función del total, y la disponibilidad personal de los mismos.

Se llevaron registros de las observaciones de las clases durante un desarrollo temático en cuadros de cuatro columnas en las que se contempló la hora, los hechos objetivos, los hechos subjetivos y la categorización.

Los registros obtenidos fueron categorizados y analizados para la caracterización de la práctica educativa de cada uno de los sujetos. Las categorías seleccionadas fueron: Contexto, Comunicación en el aula, Organización y Selección de contenidos, Estrategias de enseñanza, Estrategias de Evaluación, Actividades de aprendizaje,

### 2.B. Datos de la muestra

P1	P2	P3	P4	P5
<ul style="list-style-type: none"><li>•27 años - Masculino</li><li>•Ingreso: 2004 - 3er Nivel del profesorado</li><li>•Sin materias pendientes</li><li>•Práctica: Cs. Naturales y Matemática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•27 años - Femenino</li><li>•Ingreso: 2004 - 3er Nivel del profesorado</li><li>•Sin materias pendientes</li><li>•Práctica: Cs. Sociales y Lengua</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•21 años - Masculino</li><li>•Ingreso: 2005 - 3er Nivel del profesorado</li><li>•Sin materias pendientes</li><li>•Práctica: Cs. Naturales y Matemática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•21 años - Masculino</li><li>•Ingreso: 2005 - 3er nivel del profesorado</li><li>•Sin materias pendientes</li><li>•Cs. Naturales y Matemática</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•28 años - Femenino</li><li>•Ingreso: 2004 - Tercer Nivel del profesorado</li><li>•Sin materias pendientes</li><li>•Cs. Sociales y Lengua</li></ul>

### 2.C. Análisis de Resultados

#### Concepciones didácticas

Las clases de los futuros docentes reflejan de una manera clara el modelo didáctico personal en transición, esta transición es muy leve debido al predominio del enfoque tradicional de enseñanza. El hincapié de los contenidos establecidos por la currícula y su desarrollo con estrategias además tradicionales dan cuenta de esta situación.

La organización de los contenidos en general, obedece a una lógica tradicional de exposición, ejercitación o aplicación y evaluación y las estrategias utilizadas con mayor frecuencia fueron la exposición, el diálogo y el interrogatorio, la primera referida a preguntas cerradas que admiten una sola respuesta. La mayoría de los diálogos son de saludo o de orden: lo que deben hacer, el quedarse callados, si copiaron, si se organizaron. Al menos no se percibe en las observaciones de clases analizadas otro tipo de diálogos.

Las actividades predominantemente fueron de ejercitación y refuerzo, la repetición constante de escritura de palabras sueltas o la copia exacta de las producciones realizadas en el pizarrón y/o del libro de actividades, en una clase de Ciencias Naturales, se realizan experimentos en el

## **Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso**

---

aula, donde los alumnos se limitaron a observar y anotar luego en sus cuadernos lo que vieron.

De las observaciones analizadas se percibe al alumno como un sujeto pasivo, receptor de los conocimientos y el modo de aprendizaje que interviene en líneas generales es el del aprendizaje burocratizado, esto se observa en la dependencia de los alumnos en relación con el docente, se construye un proceso unidireccional por parte del docente con interacción con los alumnos.

En general en sus argumentaciones asumen sus prácticas como innovadoras, pero lo hacen desde una concepción sobre la razón de su trabajo y sobre los contenidos escolares fundamentalmente tradicional. Sin embargo, es preciso destacar que los futuros docentes no perciben dicha contradicción entre su concepción academicista y tradicional de los contenidos a transmitir (coherentes por otra parte con sus concepciones epistemológicas), y las formas de trabajar utilizado en el aula. Pensamos que al tratarse de una experiencia breve y episódica, no logran tomar conciencia de la discrepancia que hay entre *dar los contenidos* y la manera en que lo hacen.

### **Concepciones epistemológicas**

#### **Proposiciones ligadas a la naturaleza de la ciencia**

Tanto el desarrollo teórico de la clase, como las actividades propuestas para el aprendizaje se continúan una a otra indiscriminadamente, sin mediar ningún análisis crítico que le permitiera al estudiante entrever la construcción de los contenidos desarrollados, la evolución histórica de las disciplinas, la importancia de los investigadores en los procesos de construcción del conocimiento, los contextos de surgimiento de las teorías, etc. En las diversas actividades se hace referencia a la repetición mecánica de procedimientos y en casos excepcionales a situaciones problemáticas que simplifican el proceder científico y particularmente la formulación de hipótesis. En el área de Lengua, por ejemplo, encontramos un fuerte predominio de actividades relacionadas en primer lugar con la ejercitación de la escritura, seguido por los de lectura, luego la expresión oral y finalmente de reflexión sobre la lengua.

De todo lo anterior se puede concluir que tanto en el discurso escrito como en la observación de clases se presenta una concepción absolutista de la ciencia, desde la cual el conocimiento es desarrollado como verdad incuestionable que debe ser aprendida por los alumnos, con una fuerte presencia de la experimentación como base del aprendizaje, entendiendo a la experimentación como ensayo y error de aplicación de formulas.

### **Proposiciones ligadas al Conocimiento científico**

Si bien las respuestas dadas en las encuestas presentaron matices que contemplaban el papel subjetivo o intersubjetivo del conocimiento científico y del proceso de investigación, en los registros de clase no se evidencian esas concepciones, quedando las mismas en un plano únicamente discursivo.

En los textos que se utilizaron, especialmente los manuales y revistas educativas destinadas al nivel, se presenta a la ciencia como el resultado de la simple acumulación de conocimientos, que se constituyen en forma lineal y sin controversias. Asimismo, no se toma en cuenta el contexto histórico y social del que forman parte las teorías científicas.

En general, el contenido científico se presenta en términos de conceptos, principios, leyes y teorías, sin que se tome en cuenta el proceso histórico – epistemológico que condujo al desarrollo de tales conocimientos.

## **Tercera Fase: *Entrevistas semi-estructuradas en profundidad***

### **3.A. Planteamiento Metodológico**

Las entrevistas en profundidad se realizaron con los 5 practicantes seleccionados para la fase II a partir de los resultados del cuestionario abierto y una vez realizadas las observaciones y los registros de clase.

Se define la entrevista como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. (Sierra Bravo: 1994)

Se ha utilizado como instrumento de recolección la entrevista semi-estructurada, donde además del objeto y el fin de la investigación, únicamente se indican los diversos puntos sobre los que interesa obtener información de los entrevistados.

Teniendo como fundamento teórico a la definición que realizan Porlán y Rivero (1998: 10-11) del Conocimiento profesional docente como *conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva.*

Se desagregan las diferentes temáticas a abordar en la entrevista

- Formación académica disciplinar inicial
- Experiencia en el aula.
- Socialización con colegas de las instituciones a las que se pertenece

} Posibles  
Evoluciones

En función de las Concepciones Didácticas y Epistemológicas.



### **3.B. Datos de la muestra**

Se mantienen los datos de la segunda fase.

### **3.C. Análisis de Resultados**

#### **Concepciones didácticas**

En los discursos de los futuros docentes se observa una clara centralidad en los contenidos como componente curricular en general y cuando se refieren a las propuestas didácticas en particular. La mayoría admite trabajar los contenidos de manera disciplinar y fragmentada, solo uno de los entrevistados asiente explícitamente no estar de acuerdo con estas posturas y advierte sobre la importancia de abordar los contenidos en forma articulada.

Los entrevistados también destacan el predominio de la concepción de enseñanza como transmisión de conocimientos, lo cual se infiere de expresiones como "transmitir conocimiento para que otro lo asimile...posibilitar que otro reciba el conocimiento..." ideas que se plasman en las diversas actividades que se realizan en la clase como los son; el interrogatorio al inicio, seguido de exposiciones por parte del docente o de los alumnos. En general, no realizan ninguna actividad de cierre imposibilitando conexión alguna con temas a ser abordados próximamente. En algunos casos también sostienen la aplicación de pruebas para *verificar lo aprendido*. Estos posicionamientos son coherentes con las características más sobresalientes de la enseñanza tradicional (Alcalá 2002); la prioridad de los contenidos organizados según la lógica de la disciplina y alejados de los intereses y necesidades evolutivas de los alumnos.

También, la mayor parte de la muestra (tres de cinco) admiten como muy necesario partir de las ideas previas que tienen los alumnos acerca de lo que se va a desarrollar y sostienen que lo hacen preferentemente a través del cuestionario y en solo uno de los casos plantea que lo hace a partir de situaciones problemáticas que resulten significativos para el niño. Sin embargo, no pueden expresar claramente cómo se resignifican estos conocimientos durante el proceso. Estas posturas mixtas entre enfoques claramente tradicionales en la práctica y enfoques alternativos en el discurso, dan cuenta de lo que sostiene Alcalá (2002) respecto de que esas concepciones no son estáticas ni monolíticas sino que evolucionan gradualmente.

Asimismo consideran como muy necesaria la planificación y que no siempre les permite atender la realidad que se presenta a la hora de su implementación. Destacan todos los entrevistados que en sus prácticas pedagógicas realizaban la planificaban en forma conjunta con la pareja pedagógica, se reunían previamente para acordar los contenidos a desarrollar, las

actividades que propondrían y discutirían acerca de los materiales que emplearían, pero que luego de la clase no tenían oportunidades para pensar sobre lo que habían hecho y cómo lo hicieron.

Si bien reconocen que la planificación constituye una hipótesis de trabajo que puede ser reformulado durante el proceso, en coincidencia con las posturas alternativas; luego aluden la falta de tiempo para reflexionar sobre lo realizado coincidiendo con la visión burocrática acerca de la planificación ligada al enfoque tecnicista que rechaza la improvisación de la tarea docente pero a la vez ignora que dicha tarea es una práctica profesional y artística con un fuerte compromiso moral y social, con componentes tanto técnicos, como morales y teóricos (Contreras Domingo, 1997) que exigen ser analizados.

Otro aspecto importante abordado en este estudio es el lugar que ocupan los maestros de grado de la escuela asociada en sus primeras prácticas, le atribuyen un *rol principal*, la figura del experto, quienes le *ayudan en la toma de las mejores decisiones*. Se puede observar un proceso de cooperación en el que se intercambian ideas, se llevan a cabo propuestas, se reflexiona sobre la propia práctica, etc. El maestro asume el rol de “entrenador” o formador, contribuyendo de este modo al desarrollo profesional de los futuros docentes y a su propio crecimiento profesional. Sin embargo, en los discursos es notable la ausencia de los profesores del ISFD, de quienes reconocen sólo haber recibido una sólida formación teórica.

### **Concepciones epistemológicas**

Respecto de la formación académica disciplinar inicial, los residentes manifiestan que la formación recibida en el ISFD les permitió atender parcialmente la realidad contextual en la que se desempeñaron en las prácticas pedagógicas, consideran haber recibido una *sólida formación teórica pero que la realidad a veces se presenta más compleja*; reconociendo de este modo que la validez del conocimiento depende de factores externos como los históricos, sociales, políticos, culturales y económicos, propio de un punto de vista epistemológico relativista.

Todos los entrevistados muestran una visión sistémica y flexible acerca de aspectos curriculares y organizativos. En cuanto a las concepciones epistemológicas los resultados mostraron una perspectiva relativista y contextualizada de las ciencias y de su progreso; y una visión actualizada de las teorías científicas, aceptando la coexistencia de teorías rivales, sin embargo, como se pudo observar en los registros de clases, estas concepciones se quedan en una dimensión discursiva sin asidero en la práctica pedagógica.

Por otro lado, tres de los cinco entrevistados sostiene que *la experiencia* es más importante que la formación académica disciplinar recibida durante su formación en el profesorado y que se accede al conocimiento para el desempeño profesional de manera empírica y preferentemente inductiva, postura que resulta coherente con la mayoría de las respuestas dadas en las encuestas iniciales, de ello se puede concluir que la mayoría manifiesta una posición epistemológica acorde con los estudios sobre el pensamiento del profesor identificado, por Porlán y Rivero,(1998) en estudiantes de profesorado de educación primaria.

### **Conclusiones**

Una vez presentados los análisis de lo recogido en los instrumentos, hemos podido observar de cerca la complejidad del Conocimiento Profesional Docente, manifestada por numerosos investigadores en el área

La decisión teórico-metodológica de profundizar en las concepciones didácticas y epistemológicas tanto de docentes como de futuros docentes nos ha llevado a observar la red de relaciones que éstas establecen entre sí, en ocasiones aparentemente contradictorias y en otras señalando una marcada tendencia o tradición didáctica y epistemológica.

Hemos mencionado en nuestros análisis diferentes aspectos que se encuentran en niveles de formulación y realización distintos, en cada individuo y en ambos grupos estudiados, relacionados con concepciones y prácticas docentes, con un marcado reconocimiento por la práctica que repercute o influye en dichas concepciones.

El trabajo de reflexión, indagación y estudio con los futuros docentes confirmó de manera clara esta afirmación, es la práctica docente, la experiencia en las aulas, en las instituciones y en los diferentes contextos de la realidad las que condicionan fuertemente la construcción del conocimiento práctico, que sirve para llevar adelante la actividad, y en la formación inicial una tendencia al aprendizaje teórico, poco valorado por los sujetos entrevistados.

Los rasgos sobresalientes en las diferentes fases y sujetos se orientan a modelos de enseñanza tradicionales y tecnicistas, en los que sobresale la enseñanza y evaluación de los contenidos conceptuales por un lado, y una planificación segmentada y rígida, por otro. Este modelo tradicional a su vez se matiza con el modelo interpretativo y con teorías del aprendizaje por asimilación. Sin embargo estas posturas más alternativas se observan únicamente en el discurso oral o escrito, diluyéndose en una práctica de pregunta-respuesta automatizada y reiterativa.

Coherente con lo anterior es el predominio de posturas absolutistas de la ciencia, más claras y evidentes que aquellas posturas respetuosas de la intersubjetividad, la evolución de las ciencias y del contexto del investigador como factor influyente, también presentes en las respuestas analizadas.

Consideramos que esos matices minoritarios, deberían ser retomados y fomentados en los procesos de formación permanente, ya que su presencia estaría indicando una fractura del paradigma dominante y sólo su tratamiento profundo llevaría esta pequeña fuga, de un lugar secundario a un lugar central y del discurso a la práctica,.

Teniendo en cuenta esta última afirmación, es válido mencionar que el estudio de las concepciones epistemológicas, como sustrato profundo del pensamiento del profesor merece un tratamiento diferenciado en aspectos teóricos y metodológicos que los presentados en esta oportunidad.

### **Referencias Bibliográficas**

ALCALÁ, M. T. (2002a) *Concepciones epistemológicas de profesores de carrera de profesorado. Relaciones con la enseñanza en cátedras universitarias*. Trabajo Correspondiente al período de investigación. Programa de Doctorado en Didáctica General y Didácticas Especiales. Universidad de León.

ALCALÁ GAONA, M. T.; FERNÁNDEZ SEGOVIA, M. G. y DEMUTH MERCADO, P. B. (2007).

Construcción del conocimiento profesional docente en estudiantes del campo de las ciencias naturales. *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, ENIN 2007*. Santiago, Chile: CPEIP. 1-22.

CONTRERAS Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

DEVALLE de RENDO (2000) *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*. Proyecto D.A.R. Buenos Aires. Aique.

GIMENO SACRISTÁN, J.(1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires: Ideas.

MARTINEZ OLMO, F. *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en ciencias sociales*. Alertes.

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

POZO, J. (2000) "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo" en ENSAYOS Y

EXPERIENCIAS.(2000) *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Novedades Educativas. Año 6. N° 33. pp. 4-13.

PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de História/UUEL*. Vol. 9 Universidad Estadual de Londrina, Brasil. 1-25.

SAMPIERI Y OTROS.(1998) *Metodología de la investigación*. (2da Ed. )México: Mc Graw –Hill.

SIERRA BRAVO, R. (1994) *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. 9na ed. Paraninfo.