

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO
Dpto. de Humanidades y Ciencias Sociales. Área de Educación.

Congreso: Políticas, formación y desarrollo profesional docente. Los desafíos de la práctica y de la investigación.

Resumen

Eje 3: Políticas de Desarrollo profesional y trabajo docente

Título

La implementación del Programa Nacional de Formación Permanente y el rol de los directivos en las Jornadas Institucionales de Formación Docente.

Palabras clave: políticas de formación continua - desarrollo profesional docente - directores

Daiana Lanzillotta (UNM)

daianalanzillotta@gmail.com

dlanzillotta@unm.edu.ar

Lea Vezub (UNM – IICE, UBA)

leavezub@gmail.com

lvezub@unm.edu.ar

Introducción

Esta comunicación presenta parte de los resultados del Proyecto de investigación PCDYT UNM 2018: “Ser profesor y director en las escuelas secundarias de Moreno: un análisis desde las identidades profesionales y la formación docente continua” (Vezub, Dir.). En esta oportunidad compartimos algunos datos referidos a la tarea y opinión de los equipos directivos sobre su participación en los Círculos de Directivos y organización de las Jornadas Institucionales del Programa nacional de Formación Permanente (PNFP) en la provincia de Buenos Aires, durante los años 2017 a 2019.

Al respecto, en los últimos veinte años se observa un mayor protagonismo de las políticas de formación docente continua (FDC) en el país, las que se han ido consolidando con la creación del INFoD y desde la sanción de los primeros Lineamientos Nacionales para el Desarrollo Profesional Docente (Res. 24/07, Anexo II). Un hito de este proceso ha sido la creación del Programa Nacional de Formación Permanente (Res. 201/13). A pesar de los cambios éste se ha mantenido a lo largo de tres periodos de gobierno con diferentes planes de acción, reformulaciones, propuestas formativas, agendas, contenidos y formas de gestión de la política entre los gobiernos nacional y las jurisdicciones (Vezub, Lederhos y Cian, 2020).

Los trabajos que analizan la problemática de la formación continua de los docentes en el ámbito internacional se han interrogado por la calidad de los programas, la pertinencia de las actividades formativas y de los contenidos de los programas para lograr una mejora de la profesión docente y la transformación de las prácticas en los contextos de desempeño (Azpillaga Larrea et al.; Vaillant y Cardoso, 2016; Martínez y Rodríguez, 2017). Otros autores han estudiado los modelos y enfoques que propician una mayor transferencia a la práctica (Ávalos, 2007; Vezub, 2013), relacionando los dispositivos, el tipo de actividades formativas que eligen los docentes para formarse y las áreas temáticas que predominan en la oferta existente (Alfageme y Nieto Cano, 2017; Cordero y Pedroza, 2021).

No obstante, es poco lo que se ha analizado en relación con el rol de los directores en la implementación de los dispositivos de formación de los equipos docentes en las escuelas; tampoco abunda la investigación sobre las características que presenta la formación de los cuerpos directivos (Cf. Romero y Krichesky, 2019). En Argentina el tema cobra relevancia ya que una de las estrategias centrales que adoptó la política de formación del PNEP fueron las *Jornadas Institucionales*. La normativa las definió como una actividad de formación situada, universal, para los equipos docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dichas Jornadas estaban bajo la responsabilidad del equipo directivo. Para su implementación previamente se realizaban los *Círculos de Directores*, coordinados por capacitadores y equipos técnicos jurisdiccionales. En esos espacios el objetivo era por una parte socializar los materiales y planificar las Jornadas posteriores y; por la otra, formarlos en la gestión pedagógica y la planificación estratégica situacional.

De este modo, en esta comunicación nos proponemos analizar si estos espacios se constituyeron en ámbitos de formación y acompañamiento para que los directores asuman la tarea de formar a sus equipos docentes; y cuáles han sido los aportes de estos espacios para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de las instituciones.

Metodología

La investigación utilizó de manera complementaria métodos cualitativos y cuantitativos con el propósito de dar cuenta de diferentes aspectos de la problemática para identificar tanto algunas tendencias en las opiniones que manifiesta la población de directores, como poder caracterizar las perspectivas más situadas y locales que estos construyen (Cf. Minayo, 2009). Por ello los datos provienen de dos fuentes de información. En primer lugar, se ha realizado un procesamiento estadístico propio de las bases usuarias (fuentes secundarias) de datos la Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación, correspondientes a algunas variables de interés al Proyecto, presentes en el cuestionario complementario de los Directivos de educación secundaria del operativo APRENDER 2019.

En segundo lugar, relevamos documentos y materiales del PNEP en portales y sitios web y efectuamos entrevistas semiestructuradas a 12 directores de escuelas secundarias de las 6 localidades del distrito de Moreno. La muestra de directivos se seleccionó de manera aleatoria de la base de datos del Relevamiento Anual de Establecimientos 2016¹. Las entrevistas se realizaron entre septiembre a noviembre de 2020 de manera virtual, debido el contexto de Pandemia. El instrumento consta de tres bloques temáticos y de un total de 22 preguntas, incluyendo dos finales referidas al contexto excepcional de Pandemia. Para la categorización se elaboraron 45 códigos en AtlasTi organizados en 5 dimensiones².

Desarrollo, resultados

La participación de los directores en los Círculos de directores y necesidades formativas

Del Cuestionario complementario APRENDER 2019 se procesaron 16 preguntas referidas a temas de formación, participación de los directores en los Círculos en las cuales responden sobre las actividades, contenidos de formación de las Jornadas y las temáticas en las cuales los equipos docentes necesitan capacitación. Se consideraron además las variables que permiten caracterizar los rasgos del contexto institucional y perfil sociodemográfico de los

¹ Se respetó la mayor representación de directores en las localidades que tienen más instituciones secundarias. La muestra quedó constituida por 4 directivos de Moreno, 2 de Trujuy, 2 de Francisco Álvarez, 2 de La rreja, 1 de Cuartel V, 1 de Paso del Rey.

² Los códigos / categorías de análisis se agrupan en las siguientes 5 variables o dimensiones: (1) políticas de formación continua y orientación del PNEP; (2) La gestión y organización del Programa; (3) Modelos, enfoques y dispositivos de la formación; (4) Los resultados y la valoración de programa y de la formación continua; (5) Trayectorias e identidades profesionales docentes.

directores. Para la provincia de Buenos Aires respondieron un total de 4.068 directivos (37,6%) sobre la muestra nacional de 10.819. En lo que sigue se hace referencia a los datos de la provincia y cuando resulte significativo, se menciona el promedio, total nacional.

La participación en los Círculos de directores es alta, entre 2018 y 2019 el 74% de los directivos asistió al menos a un Círculo (frente al 81,7% a nivel nacional). La mayoría (31,6%) responde que asistió a 5 o más de dichos espacios de formación. Los Círculos son valorados de manera positiva como instancias de intercambio, por los contenidos, actividades y herramientas que aportaron a la gestión del director y los acuerdos alcanzados. Los directores consideran que pudieron incorporar “bastantes contenidos, herramientas y estrategias” de las trabajadas en un 60,9% y el 62,8% responde que los contenidos le aportaron para mejorar la gestión. Si bien los diferentes aspectos son evaluados favorablemente en la escala proporcionada, la mayor diferencia entre marcas / respuestas positivas y negativas se da en los siguientes ítems: “la comunicación / apoyo posterior recibida luego de cada encuentro o entre encuentros”, en este caso aumenta la cantidad de respuestas que mencionan que esto ha sido un aspecto “negativo” (42% n = 2.800). Y en segundo lugar cuando se pregunta por “el encuentro e intercambio con colegas de otras áreas, niveles y/o instituciones”. En este ítem por el contrario, aumentan las opiniones favorables al 67% (n = 6.630). Estas respuestas permiten detenernos sobre un aspecto abordado en otras ocasiones respecto del enfoque “situado” que ha tenido la implementación del PNFP y los modelos colaborativos del desarrollo profesional (Vezub et al, 2020; Calvo, 2014), las actividades y los apoyos que se precisan para producir cambios en las prácticas de los docentes y la mejora de las instituciones (Vezub, 2021).

En cuanto a aspectos vinculados con la formación y desarrollo profesional de los docentes, al consultarle sobre los problemas y factores que dificultan el proceso de aprendizaje y enseñanza en su escuela, el 28% de los directores del país y el 32% en la provincia bonaerense responde que la actualización de los docentes “es un problema serio y moderado” y una cuarta parte (24,9%) afirma que en sus instituciones “existen dificultades de articulación en sus equipos docentes”, proporción que en la provincia desciende al 18,8%. Un dato que preocupa para la implementación de política de formación continua es que un tercio de los directivos de la provincia (32,8%) responde que la actualización de los docentes “no es un problema” en su escuela. Sin embargo, los datos cambian al consultarle sobre temas específicos de capacitación: un 34% responde que en su escuela no hay espacios para la capacitación docente en temas de inclusión de estudiantes con discapacidad y la mayoría (76%) considera que los docentes necesitan formación en temas de “prevención del grooming, redes sociales y sexualidad”. De este modo aparecen temas y áreas de vacancia en la formación permanente.

Por último, el cuestionario complementario recoge opiniones sobre las Jornadas Institucionales del PNFP. Las opiniones son positivas al igual que lo obtenido en las entrevistas cualitativas. Según los directivos las Jornadas mejoraron la planificación (el 16,7% responde “totalmente de acuerdo; un 73,6% “de acuerdo” y; un 9,7% en “desacuerdo”) y; brindaron contenidos y herramientas a los docentes. El 10,4% “acuerda” con que los docentes incorporaron en sus prácticas los contenidos y herramientas trabajadas y el 73,6% dice estar “de acuerdo” con esta afirmación. Sin embargo, los porcentajes descienden cuando se pregunta por la transferencia a la práctica: un 16% dice que este vínculo no se logra. Este hallazgo es coincidente y se profundiza a continuación, con los datos de campo cualitativos.

Aportes del programa al desarrollo profesional docente y de las instituciones

Los directores entrevistados valoran las jornadas como espacios de encuentro de los equipos docentes y señalan diversos aportes y acuerdos alcanzados en términos de proyectos institucionales. Sin embargo, los resultados a nivel de la transformación de prácticas del aula o del cambio en las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje se presentan como un desafío pendiente, y es parte de las cuestiones sobre las cuales el PNFP y las Jornadas no han tenido demasiados efectos.

Entre las **cuestiones positivas** que destacan los entrevistados se encuentran la posibilidad de reunirse, estar todo el plantel docente junto para abordar un tema y que los temas se puedan vincular con problemas de la institución. También se menciona la importancia de generar un vínculo afectivo, relacional, de pertenencia a un colectivo institucional que posteriormente habilita el intercambio, el diálogo profesional y el trabajo colectivo. En consecuencia, el segundo aporte que reconocen es el de la conformación y fortalecimiento del trabajo en equipo a través de acuerdos y proyectos, debates sobre la enseñanza y la escuela secundaria, los adolescentes y las problemáticas que atraviesan las instituciones. De este modo la Jornadas del PNFP se inscriben en la lógica del desarrollo profesional, desde la triple perspectiva señalada por la literatura avanzando en la dimensión institucional y personal (Cf. Imbernón, 2020).

“La aceptación fue buena y no quedó solo en la aceptación de cumplir; porque los trabajos que se hicieron a posteriori en la escuela fueron productivos” (D6)

“Lo más rescatable es el espacio de intercambio, más allá del material” recibido (D9).

“Al tener autonomía más allá de los temas que se iban tocando (...) sí había una bibliografía específica que uno tenía que aggiornar a la problemática que tenía de su escuela (...) porque una de las cuestiones para trabajar con jóvenes también es la flexibilidad”.

“Se llegaron a acuerdos muy valiosos, inclusive se ha llegado a debatir y confrontar y poner sobre la mesa estas diferentes miradas sobre estrategias pedagógicas, donde siempre se contraponen una mirada más conservadora respecto de cierta meritocracia, por así decirlo, y una mirada más inclusiva que tiene en cuenta la realidad, el contexto del chico y sus prácticas culturales” (D8)

La tercera cuestión que se destaca son los aprendizajes efectuados en la dimensión “profesional” y “técnica” de la docencia. Los directores recuerdan, por ejemplo, los proyectos interdisciplinarios, las planificaciones alcanzadas sobre diversos temas transversales como ESI, bullying, DDHH, la profundización de la lectoescritura en las áreas, el aprendizaje basado en problemas, la evaluación mediante rúbricas, etc.

“En cuanto a la planificación, al trabajo de proyectos, al trabajar con los departamentos, eso nos ayudó muchísimo a poder brindar la continuidad pedagógica... Nosotros hemos trabajado muchísimo, hemos trabajado en proyectos (D2)

“Una de las de las cuestiones que se trabajaron con los docentes y que seleccioné fue esto, lo de implementar la evaluación colegiada.” (D5)

“Tenemos otros proyectos, el de huerta, también hicimos un proyecto de revista dentro de la escuela. Lo de radio también, no tenemos equipos, pero sí se hizo radio también. Indudablemente surgen de las jornadas. Es ahí donde se dan los encuentros y surgen como una necesidad de la escuela.” (D9)

“Hacer actividades que lleguen, de interés para el alumno, que sepan trabajar desde proyectos, desde forma interdisciplinaria, que ellos después puedan plasmar en su realidad, ¿no?” (D14)

Además, los directores mencionan **dificultades** para generar cambios, debido a diferentes posturas y concepciones político – pedagógicas de los docentes y que se manifiestan a nivel institucional. Por este motivo algunos profesores elegían en qué escuela realizar la Jornada, prefiriendo aquella en la cual tenían mayor afinidad pedagógica y comunidad de ideas. Instituciones en las cuales su identidad profesional fuera menos tensionada y puesta en debate.

Las distintas maneras de entender la enseñanza y la función de la escuela repercuten en la posibilidad de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, así como en el trabajo entre pares para elaborar proyectos y saberes integrados. La complejidad de generar cambios en la escuela secundaria a partir de las Jornadas y espacios de reflexión institucional también evidencia

la dificultad de los directores en su rol de gestión pedagógica y en esta nueva tarea de formación de los equipos:

“El Plan Nacional fue muy muy potente para lograr eso porque hay todo tipo de docentes y digamos yo tengo docentes muy grandes y con una mirada de la escuela que fue ... y tenía docentes muy jóvenes llegados sin ninguna experiencia”. (D14)

“Ante la incertidumbre, ante una manera nueva de trabajar, de planificar, o de pensar la propuesta hay como cierto rechazo”. (D3)

“Yo no quería que los docentes lo tomaran como que algo más para hacer”. (D7).

La tarea de los directivos: formarse y ser dinamizador de las Jornadas

Es común que los directores no perciban su tarea en las Jornadas como el rol de “formadores”, muchos establecen una línea de continuidad con las anteriores jornadas institucionales, las menciones a lo “que les baja”, son frecuentes, lo que impide pensar un modelo situado de la formación. Los directores intentan aprovechar que tienen al equipo docente reunido para poner en discusión problemas de la institución y el alumnado. Pero estos problemas no siempre están presentes o conectan con la “agenda que baja”. Aquí se plantea cómo avanzar en concretar la función de la gestión directiva que se orienta a reestructurar la tarea desde lo administrativa y burocrático, hacia otra centrada en los aprendizajes, en lo pedagógico y curricular, como variables claves del cambio de las instituciones (Bolfvar, 2018).

La concepción sobre cómo los docentes y directores aprenden y las tareas que ejercen en las escuelas influye en su desarrollo e identidad profesionales; los espacios de formación se constituyen en instancias para revisar dichas identidades. La identidad profesional desde una dimensión personal alude a la formación permanente que favorece la comprensión de sí mismo y que permite recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión; implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse (Vezub, 2018). Dicho de otro modo, la formación como proceso continuo no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes/directores y se enmarca en un trabajo profesional institucionalizado.

Algunos directivos señalan los espacios de formación como oportunidad de aprendizaje, acompañamiento y reflexión (D3, D5, D7). El “aprender” en los “encuentros de directivos” es un aspecto común que fue señalado por la mayoría de los directores, y que se diferencia del trabajo individual y solitario, en especial entre quienes no tienen el equipo de conducción completo (D2, D3, D6, D10). Estos encuentros son espacios que jerarquizan la figura del docente/director: formar y formarse con contenidos de calidad, herramientas y habilidades para los tiempos actuales; relacionarse de manera significativa y comprometida con la institución, que asume el compromiso de trabajo en equipo reconociendo, al mismo tiempo, que esto implica un esfuerzo compartido y colectivo.

Para los directivos entrevistados las Jornadas Institucionales se organizan en dos momentos que se dividen claramente. El primero está abocado a los temas y actividades previstas en la agenda formativa oficial. “la que baja” de la jurisdicción, a veces hacen una “adaptación” (D4) “un filtro” (D10) “una interpretación” (D11) “ver cuál es el espíritu de esa jornada” (D9) seleccionan los recursos o la actividad de un menú o banco de opciones sugerido, debido a que reciben el material bibliográfico con uno o dos días de anticipación. La escasa anticipación y tiempo para apropiarse de los temas y materiales se menciona reiteradamente como una dificultad principal de la organización. A esto se suma que en algunas escuelas el equipo directivo no está completo; falta personal de conducción y deben recurrir a Jefes de Departamento, preceptores o docentes que colaboren.

De este modo podríamos aventurar a modo de hipótesis interpretativa que las Jornadas tensionan dos intereses formativos: por un lado, el contenido teórico y prescripto (“me abrió la mente” D3) presente en los materiales, agendas y guiones de trabajo y, por otro lado, el contenido real “aplicable”, la agenda situada de las escuelas (“Nos encontrábamos nosotros los seres humanos para trabajar algo que le estaba pasando a nuestra comunidad, nuestra realidad” D4).

Los directores manifiestan una brecha o tensión entre el deseo/necesidad de recibir formación con contenidos actualizado y el segundo momento, destinado a abordar problemáticas y necesidades propias de la institución y “gestar” proyectos (creación de un laboratorio móvil D4; comentar situaciones particulares de estudiantes, Proyecto de Lectura D3; Articulación con la salita del barrio sobre ESI D2; Congreso Ambiental D5). Esto permite inferir la manera en que los directivos *resignifican* y *sitúan* la agenda de trabajo inicial o prevista para las Jornadas Institucionales. Aunque parecería que los dos momentos de trabajo no fueran conciliables, compatibles, no están previstos en el Programa y tuvieran que pensarse de modo escindido, primero uno, teórico, externo, marcado por las prioridades de la gestión, de los equipos técnicos jurisdiccionales, del Programa, etc. y posteriormente otro interno, local, situado.

Discusión

Los resultados anteriormente desarrollados abren diversas discusiones. En primer lugar, se observa la valoración de los espacios de formación, pero la dificultad para concretar cambios a nivel de las prácticas. Las Jornadas instalan discusiones, horizontes de debate, temas en la agenda de las instituciones generan en algunas escuelas proyectos colectivos. La situación es dispar y heterogénea.

Los datos cuantitativos además plantean un escenario en el cual por una parte los directivos tienden a menospreciar la incidencia de la formación en los resultados y mejora de las instituciones, en cuyo caso es preciso generar acciones -entre otros- con estos actores del sistema por su rol clave en las instituciones para promover una conciencia acerca del desarrollo profesional, dado el papel que tiene actualmente la formación continua a lo largo de toda la carrera y desempeño docente para la reflexión de las prácticas, la mejora de las instituciones y posibilitar el desarrollo en las tres dimensiones que ha señalado la literatura especializada: el desarrollo personal, profesional, de las instituciones y en particular lograr mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes (Escudero, 2017).

Otra interpretación posible, se vincula con la desconfianza que genera cuando hay que responder cuestionarios, evaluaciones nacionales estandarizadas, proporcionar datos sobre las instituciones y los equipos docentes. Sin embargo, estos son insumos centrales tanto para la investigación académica, como para la planificación de políticas y generación de herramientas que atiendan a los problemas de la educación y mejoren la profesión docente.

En otra dirección la tercera discusión, a la luz de los resultados es la revisión de los denominados y pregonados modelos situados de la formación y, la distancia entre este discurso, plasmado en la normativa y en lo planificado y, lo que realmente se implementa en las instituciones y actividades de formación. La cuarta cuestión es el lugar de los directores en la formación de los equipos, la necesidad de efectuar un programa de formación de formadores que proporcione saberes y herramientas específicas para la formación de los equipos docentes y la reflexión situada de las prácticas en las instituciones.

Referencias

Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39 (158), 148-165.

- Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Intxausti Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de educación*, 393, 155-179.
- Ávalos, B. 2007. «El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana». *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)* 41(1), 77-99.
- Martínez Domínguez, B. y Rodríguez Entrena, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, Vol. 21, (3), 41-61
- Bolívar, Antonio (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 116-120.
- Calvo, G. (2014) Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC/UNESCO, 111-143.
- Cordero, G. y Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *RMIE*, 26, (89), 503-530
- Escudero Muñoz, J. M. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado*. Vol. 21 (3), 2 – 20
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100>
- Imberón, F. (2020) Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, pp. 49-67.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19619>
- Minayo de Souza, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar editorial.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, Vol. 27 (12), 1-19.
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica del aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, N°13, 5- 14 <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.
- Vezub, L. y equipo. (2018). La formación y el desarrollo profesional de los docentes de secundaria en el partido de Moreno frente a los desafíos de la inclusión educativa. En Sánchez Adriana (comp.) *II Actas de Investigaciones* (pp. 158-214). UNM editora.
- Vezub, L., Lederhos, M. y Cian, A. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los ‘facilitadores’. *Revista Campo Universitario*, 1, (2), 82-99. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/21>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. En, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas, 84-94. OEI, México, MEJORED, <https://bit.ly/3OhWeym>