

Evaluación de diseño, implementación y resultados
De la política de formación de
Desarrollo Profesional en Gestión Educativa del INFD

Informe final

PROGRAMA DE APOYO A LA POLÍTICA DE MEJORAMIENTO DE LA EQUIDAD
EDUCATIVA - PROMEDU IV
Préstamo BID N° 3455 OC-AR

Equipo OEI:

Coordinación General: Lilia Toranzos y Nancy Montes
Coordinación Línea de Evaluación: María Gabriela Ruty
Especialista a cargo: Graciela Krichesky
Consultor: Leonardo Biondi

- Noviembre 2019





El equipo OEI agradece al conjunto de los equipos jurisdiccionales así como al equipo INFod por la colaboración y los aportes recibidos para la realización del presente estudio.

Introducción	6
1. Marcos normativos y principales lineamientos de la política de desarrollo profesional en gestión educativa.....	7
1.1. La política de desarrollo profesional en gestión educativa	9
1.2. La propuesta de formación de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa (formación de formadores)	11
1.3 La formación de los directores/supervisores	15
1.4. Análisis de la propuesta de formación de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa	15
Anexo del Capítulo: Propuesta Pedagógica de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa	17
2. La estrategia de puesta en marcha para llegar a las jurisdicciones	24
2.1. Los inicios del programa	24
2.2. La llegada a las jurisdicciones	25
2.3 La cobertura de la AAGE en las 24 provincias. Alcance cuantitativo	27
2.5 Las estructuras de gestión	31
3. La implementación de la AAGE en las jurisdicciones	34
3.1. Los destinatarios de la formación (niveles educativos, actores, ámbito)	34
3.2.-La organización territorial	40
3.3.-Masividad/obligatoriedad	41
3.4. Las principales adaptaciones	45
4.-Los aprendizajes realizados por los directores/supervisores formados en las jurisdicciones a partir del análisis de su producción: los portfolios.....	47
4.1. Encuadre general	47
4.2. El análisis de los portfolios profesionales.....	48
4.3. La apropiación de conceptos y/o herramientas sobre gestión educativa	53
4.4. Grado de reflexión sobre la propia práctica del director/a.....	61
4.5. Transferencia de lo trabajado en la formación a la práctica como directivos	64
4.6- A modo de cierre del capítulo	67
Anexo del capítulo: El análisis de los Proyectos de Mejora Escolar (CABA).....	70
5.-Percepción, evaluación y aprendizajes de los formadores y de los directores/supervisores.....	74
5.1-Sobre los contenidos de la formación.....	74
5.2 La modalidad de trabajo	80
5.3 Desempeño de los formadores.....	85
5.4 La propuesta de evaluación final	87
5.5 Principales obstáculos encontrados	89

6-Principales resultados e impactos identificados y sustentabilidad de la propuesta ...	95
6.1 Los resultados e impactos	95
6.2 Una reflexión sobre la sustentabilidad de la propuesta	111
7.-Recomendaciones de las jurisdicciones	114
7.1. Aspectos sustantivos de la propuesta	115
7.2. Gestión de la formación	120
8. Conclusiones	124
9. Referencias	132
Anexo I Metodológico	133
Instrumentos y Alcances.....	134
Instrumentos	139

Indice de cuadros y gráficos

Cuadro n°01: Formadores (inscritos y formados) según jurisdicción. Año 2018.....	26
Cuadro n°02: Directores y supervisores formados según jurisdicción. Años 2018 y 2019	28
Cuadro n°03: Formación de directores según sector de gestión	37
Cuadro n°04: Participantes de AAGE en 2018 que modificaron su práctica concreta en algún otro aspecto, según clasificación de aspectos modificados (respuestas abiertas)	107
Cuadro n°05: Aspectos para mejorar en la AAGE	113
Cuadro n°06: Participantes de AAGE en 2018 que sugieren otros contenidos, según clasificación de contenidos (Respuestas abiertas).....	115
Gráfico n° 01.Nivel educativo al que se dirigió la formación de directores por jurisdicción	34
Gráfico n° 02.Niveles atendidos por las jurisdicciones	35
Gráfico n° 03.Perfiles según cantidad de jurisdicciones que los incluyeron en la AAGE	38
Gráfico n° 04.Cantidad de cohortes por jurisdicción	40
Gráfico n° 05.Cantidad de Directores formados por Jurisdicción	41
Gráfico n° 06.Cantidad de directores formados por las 7 provincias analizadas en profundidad....	42
Gráfico n° 07.Comparativo entre cantidad de directores formados y total de escuelas del segmento elegido por cada jurisdicción	43
Gráfico n° 08.Valoración de la formación recibida en relación con su práctica	75
Gráfico n° 09.Utilidad de las herramientas que brindó la actualización.....	77
Gráfico n° 10.Valoración de los contenidos	78
Gráfico n° 11.Valoración de distintos aspectos de la Actualización: recursos, evaluación, intercambios, actividades	80
Gráfico n° 12.Desempeño de los formadores	83
Gráfico n° 13.Dificultades para el desarrollo de la propuesta	92
Gráfico n° 14. Evaluación Global de la formación	93
Gráfico n° 15.Principales aprendizajes para directores/supervisores formados.....	105
Gráfico n° 16.Incidencia de la AAGE en la modificación de la práctica.....	106

Introducción

Este informe reporta los resultados de la Evaluación de la Política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa puesta en marcha por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en conjunto con las jurisdicciones en el marco de acuerdos federales. Las dimensiones de análisis que se abordan refieren al diseño, planificación e implementación de los distintos dispositivos de la política de desarrollo profesional para directivos, el relevamiento de las percepciones y grado de satisfacción de los actores destinatarios de las iniciativas y la valoración de los resultados y las transferencias producidas que incluyó el análisis de los trabajos elaborados.

El relevamiento de la información desarrollado con objeto de la evaluación consistió en la realización de 10 entrevistas a coordinadores de equipos nacionales y de 8 provincias, 10 grupos focales a formadores y a directivos formados y la administración de una encuesta en línea que fue respondida por 1.051 directivos de 12 provincias del país. A su vez, se realizó un análisis pormenorizado de 18 producciones finales –portfolios y proyectos de mejora escolar- elaborados por los directores de seis jurisdicciones como parte su trabajo final de la Actualización. Finalmente, se analizaron las aulas de las plataformas virtuales utilizadas por el equipo nacional y algunos equipos provinciales y se consultó información documental así como manuales producidos en el marco de la AAGE, textos normativos, e informes producidos por las jurisdicciones. (Para mayor precisión de la base empírica de este estudio y precisiones metodológicas ver Anexo Metodológico en Anexos)

Se presenta a continuación los resultados del trabajo de evaluación realizado, iniciando por un panorama general de los avances de la política, y continuando luego con un análisis pormenorizado de la puesta en marcha de la AAGE en las jurisdicciones de CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan, en las que se realizó un trabajo de campo en profundidad¹. En el capítulo 1 se presentan los lineamientos normativos que sustentan esta línea de formación; en el capítulo 2 se describe la estrategia de puesta en marcha de la propuesta y su llegada a las jurisdicciones, en el capítulo 3, se hace referencia a la organización de los equipos provinciales que llevaron adelante la implementación del programa, en el capítulo 4 se analiza el alcance de la Actualización, en el capítulo 5 se presenta el análisis de los portfolios de los directores, en el capítulo 6 se abordan las percepciones y valoraciones de la propuesta por parte de los actores. El capítulo 7 aborda los resultados e impactos de la AAGE, y el capítulo 8 presenta las sugerencias que los distintos actores –referentes nacionales, jurisdiccionales, formadores y directores- han realizado para la mejora del programa. Finalmente, el capítulo 9 presenta las conclusiones.

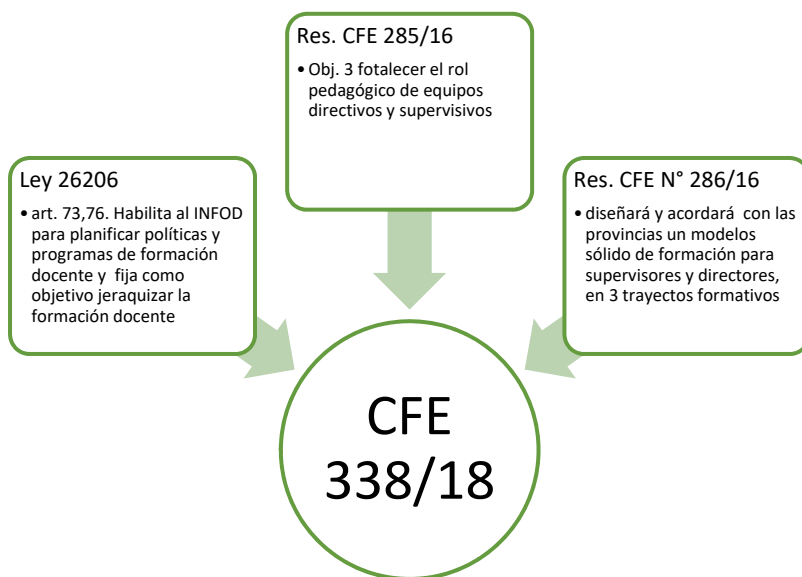
¹ Si bien originalmente estaba previsto incluir a Córdoba en el relevamiento, finalmente no participó de esta instancia dado que esta jurisdicción forma a sus directivos en una institución provincial, el ISEP. En esta provincia sólo se realizaron entrevistas en la coordinación central.

1. Marcos normativos y principales lineamientos de la política de desarrollo profesional en gestión educativa

La Política de Desarrollo Profesional en Gestión educativa se apoya principalmente en la resolución CFE N° 338/18 -normativa fundacional clave para la propuesta formación: *“Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”*.

A continuación, se describe el entramado normativo que brinda sustento a las acciones de formación en gestión educativa desarrolladas, considerando los objetivos de formación, su estructura y acreditación.

En sus considerandos, la Resolución N° 338/18 explica que se apoya en tres normas: la Ley de educación nacional 26.206, la Resolución CFE 285/ y la Resolución CFE 286/16.



La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 asigna competencia al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas (art. 37°). Establece que es el INFoD el organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y plantea entre sus objetivos de política educativa “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave para el mejoramiento de la educación”.

En la misma línea, el acuerdo CFE del 30/2007, en sus artículos 1° y 2°, establecía que el sistema de formación docente debe contribuir a la mejora de la educación argentina a la producción de saberes específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente y atender a la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión (art.2, inc. E).

La Resolución de Consejo Federal Nº 285, que en su objetivo 3.1 propone “fortalecer el rol pedagógico de equipos de supervisión /inspección y gestión escolar a través del acompañamiento y formación continua y la concertación de nuevos mecanismos de acceso a los cargos.

La Resolución de Consejo Federal Nº 286/16, por la que se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, señala que el INFoD diseñará y acordará con los ministerios provinciales un modelo sólido de formación para supervisores y directores, caracterizados como los actores claves para la mejora y conducción institucional. Los trayectos formativos que propone son de formación inicial, para los que desean presentarse en los respectivos concursos de ascenso, formación situada en la escuela y el distrito escolar para los directivos y supervisores en ejercicio y formación especializada para aquellos que buscan profundizar sus saberes o desarrollar sus capacidades en alguna dimensión de la gestión pedagógica particular.

La Resolución del Consejo Federal Nº 117/10 pauta las características de los Postítulos Docentes, estos podrán ser actualización académica, especialización docente de nivel superior y diplomatura. En particular, la Actualización Académica en Gestión Educativa (en la que nos centraremos en este estudio) se adecua a lo establecido por la norma, ya que establece que Actualización Académica son aquellas iniciativas.

“consistentes en el estudio de nuevos aportes teóricos o instrumentales provenientes de los avances científicos y tecnológicos o de la revisión de las prácticas pedagógicas. Se requerirá un trabajo individual sobre un tema específico que aborde el análisis de una situación de enseñanza en contextos institucionales. Estos estudios conducen al otorgamiento de una certificación de Actualización Académica en...La duración mínima será de 200 horas-reloj”

Otro de los aspectos a considerar que rige la norma es la acreditación y reconocimiento del postítulo a nivel jurisdiccional:

Por la Resolución 702/18 el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología otorga validez nacional al postítulo “Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa”.

La formación de los docentes, en las distintas jurisdicciones de competencia de cada provincia. La Resolución CFE Nº 117, en su artículo 3º expresa que los postítulos docentes son ofertas de competencia jurisdiccional a cargo de los institutos Superiores de Formación Docente inscriptos en el Registro Federal de Instituciones.

La Resolución 286/16, (anexo, pp. 12) expresa que el INFoD se propone promover el fortalecimiento y la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente. Que la formación continua se encuentra vinculada con la carrera docente a través del sistema de puntaje en cada una de las provincias y por lo tanto el INFoD se propone apoyar a las jurisdicciones en la revisión del estado de situación y su articulación con la carrera docente, a través de asistencia técnica.

La Res 316/17, que aprueba el Plan de acción 2017-2021 del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela (es anterior a la aprobación de los lineamientos federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa), resuelve que todas las acciones de “Formación docente especializada” se acreditarán con los puntajes correspondientes a la carrera docente

conforme la normativa jurisdiccional y que las autoridades jurisdiccionales que no cuenten con esa normativa para valorar las propuestas deberán realizar las adecuaciones requeridas.

De esta manera, entonces, cada una de las jurisdicciones desarrolló (o tiene pendiente hacerlo) las correspondientes resoluciones provinciales para acreditar la formación de la Actualización Académica en Gestión Educativa en su provincia. Como, por ejemplo, la Resolución Ministerial N° 036/19 en la provincia de Catamarca, la Resolución Ministerial 342/18 en la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires, la resolución del Ministerio de Educación n°1252/19 y 1986/19 de Corrientes, la Resolución N° 43/19 del Consejo Provincial de Río Negro, la Resolución C.G.E N° 5482/18 de Entre Ríos, entre otras.

En general estas normas provinciales acreditan la estructura y organización del postítulo y pautan también las formas de acceso y niveles educativos a los que irán destinados los esfuerzos de capacitación.

Es así como, en conjunto Nación y las distintas jurisdicciones desarrollan el soporte normativo de acreditación de la validez federal de la Actualización. En el caso de la formación de los formadores el INFoD acredita la validez federal de la Actualización y los ISFD de las jurisdicciones emiten las certificaciones. En el caso de la formación de los directores, y esta tarea es competencia de las provincias.

1.1 La política de desarrollo profesional en gestión educativa

En nuestro país, el diseño y la implementación de las políticas nacionales de formación de los docentes en ejercicio está a cargo de la Dirección Nacional de Formación Docente Continua, la cual depende de la Dirección del INFoD, y reúne 4 coordinaciones o programas: Formación Situada, Desarrollo profesional en gestión educativa, Formación especializada, y Monitoreo y evaluación. *El programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa es el que constituye el objeto de análisis de este informe de evaluación y dentro de él, la línea AAGE.*

Retomando lo planteado en el punto anterior acerca de la resolución 338/18, la cual regula toda la formación destinada a equipos directivos y supervisivos, y establece que la misma debe ofrecerse en instituciones de educación superior como postítulos o posgrados, para lograr que esta formación sea desarrollada por todas las provincias que así lo dispongan el INFoD ofreció:

- 1) Una propuesta de Formación a Formadores de todo el país.
- 2) Una propuesta base de Actualización Académica para que las jurisdicciones que así lo considerasen –o la tengan en cuenta para diseñar sus propias AA-. En todos los casos las AA para directores es un postítulo provincial, pero en algunos casos usan la propuesta del INFoD (adaptada o no, eso lo define la jurisdicción)

La premisa, en ambos casos, fue considerar el rol clave de los equipos directivos y supervisores/inspectores de escuelas en los procesos educativos y la necesidad de una formación profunda en temas relacionados con el liderazgo pedagógico y con la gestión institucional, así como

contar con perfiles con experiencia y conocimientos que puedan acompañar a los equipos directivos y de supervisión en su desarrollo profesional.

Con ese objetivo, los *“Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”*, resolución CFE N° 338/18 establecen un itinerario de cuatro trayectos sucesivos que incluyen la formación para el acceso al cargo tanto para director como para supervisor y para quienes ya se encuentran en ejercicio de estos cargos. Tal como se explica en la citada resolución los trayectos son:

- 1- Formación de aspirantes
- 2- Actualización académica
- 3- Especialización
- 4- Diplomatura superior o maestría profesional

I. Formación de aspirantes

De acuerdo con la Ley Nacional de Educación, los docentes tienen acceso a los cargos por concurso de antecedentes, pero, más allá del marco legal nacional, los procesos de acceso a los cargos de gestión escolar y de supervisión están regulados por los Estatutos del Docente de cada jurisdicción. En esta instancia se busca plasmar los principios pedagógicos de la formación y se apunta a desarrollar las actitudes y capacidades de los equipos directivos y de los supervisores acordados federalmente.

II. Actualización Académica

Este trayecto formativo pretende fortalecer actitudes y capacidades en los equipos directivos y supervisores/inspectores que son fundamentales para afrontar la complejidad en la gestión educativa. Se parte de un primer diagnóstico sobre los cuatro ejes temáticos que permita acordar objetivos y diseñar una planificación estratégica situacional. Durante la formación se los acompaña en los desafíos de su rol a través de grupos de práctica, espacios de trabajo que permitan mejorar y profundizar su liderazgo pedagógico y a través de la implementación de herramientas de gestión. La duración es de 200 horas reloj, con una cursada mínima de un ciclo lectivo para ambos perfiles. En el caso de los equipos directivos se otorga una certificación de Actualización Académica en Gestión Educativa y en el caso de los supervisores/inspectores la certificación de Actualización Académica en Supervisión Educativa.

III. Especialización Superior o Especialización Universitaria

El trayecto de Especialización Docente de Nivel Superior o Especialización Universitaria destinado a directivos profundiza de manera espiralada en los ejes temáticos abarcados en la actualización académica, siendo requisito de ingreso haberla aprobado en un período anterior no mayor a 3 años. Esta modalidad permite alcanzar la institucionalización de las prácticas propuestas en el eje temático que hayan elegido trabajar y seguir desarrollando las capacidades de liderazgo con mayor complejidad. La duración será de 400 horas reloj (que incluyen 200 horas de la actualización académica). Se otorga el título de Especialista Docente de Nivel Superior en Gestión Educativa o Especialización Universitaria, según el tipo de institución que ofrezca la formación.

IV. Diplomatura Superior o Maestría Profesional

Esta instancia formativa profundiza en problemáticas específicas del ejercicio del rol y desafía al cursante a desempeños de mayor experticia profesional. Está destinada a directivos que hayan transitado y aprobado previamente la Especialización en un período anterior no mayor a 3 años. Además, será un requisito para su ingreso contar con un mínimo de cinco años en el desempeño de funciones directivas. El foco estará puesto en el acompañamiento y la retroalimentación, de manera que se puedan elaborar las capacidades necesarias como formadores dentro del sistema educativo. La duración total de la Diplomatura Superior en Gestión Educativa es de 600 horas reloj.

Cabe destacar que es el 2do trayecto, el de “Actualización Académica”, el que el INFoD ha puesto en marcha desde el año 2018, y es sobre el que se enfoca esta evaluación.

1.2. La propuesta de formación de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa (formación de formadores)

El diseño de este Trayecto que formó a los formadores que luego estarían a cargo de la Actualización en las distintas jurisdicciones, es similar al que posteriormente se puso en marcha para la Actualización destinada a los directores/supervisores².

Como ya se anticipó, su estructura y contenidos están explicitados en la Resolución CFE Nº 338/18 y los seminarios, así como los materiales y propuestas se ajustan a esta normativa. Allí se define a la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa como una oferta de modalidad mixta, que contempla instancias presenciales y virtuales. Se presenta como un modelo de formación centrado en el trabajo de los participantes que prioriza el aprendizaje autónomo y junto con otros, valora la experiencia y reconoce los saberes previos.

Objetivos generales planteados por la AAGE:

- I. *Brindar una formación sólida en gestión educativa, promoviendo el fortalecimiento de sus perfiles como formadores y revalorizando la formación en el liderazgo pedagógico de los equipos de gestión escolar como factor estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación.*
- II. *Ofrecer un espacio para el desarrollo de las capacidades requeridas para llevar adelante una formación de calidad y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr equipos de formadores con experticia en gestión educativa.*
- III. *Ampliar el campo de la experiencia de los aspirantes a formadores en gestión educativa a través de la producción de nuevos saberes que les permitan diseñar estrategias significativas de trabajo con equipos directivos y supervisores.*

La duración teórica de la Actualización Académica es de 200 horas reloj. Según las resoluciones aprobadas por 8 jurisdicciones la modalidad virtual ocupa entre el 25 y el 42 % de la propuesta formativa. La formación presencial requiere entre un 75 y un 80% de asistencia. Toda la cursada dura como mínimo en un año. Otorga una certificación de Actualización Académica en Gestión Educativa, título emitido por un ISFD-

² Utilizamos en este documento la expresión genérica “directores/supervisores” para facilitar la lectura, pero entendiendo que los destinatarios de la formación han sido directores, directoras, vicedirectores, vicedirectoras, supervisores y supervisoras.

a. Perfil y competencias de los/as graduados/as (Formadores de formadores)

Se pretende que el formador que haya transitado y aprobado la propuesta de Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa sea un profesional que comprenda la complejidad del contexto escolar, con conocimientos profundos sobre las dimensiones de la gestión y sobre las estrategias pedagógicas para la formación de adultos. En la definición del perfil, se ha tenido en cuenta que el graduado de esta formación deberá ser capaz de:

- Planificar propuestas pedagógicas coherentes e innovadoras con una variedad de estrategias de enseñanza acordes a los objetivos establecidos.
- Acompañar a los equipos de gestión educativa en el diseño y desarrollo de dispositivos institucionales/regionales para la mejora escolar basado en el uso de evidencias.
- Diseñar instrumentos que permitan una evaluación formativa de los trayectos de los equipos de gestión educativa a su cargo.
- Incorporar instancias de práctica reflexiva en relación con su rol como formador.

Respecto de la selección de los formadores, fue responsabilidad de las coordinaciones provinciales realizar la selección de quienes conformarían esta primera (y única) cohorte. Más adelante, en el punto 2.4 del presente capítulo, se especifica cómo fue, en líneas generales, el proceso de selección de los formadores.

b. Esquema de la estructura curricular

La formación plantea los siguientes principios pedagógicos transversales:

- Desarrollo de capacidades y actitudes
- Foco en la práctica
- Comunidades de práctica
- Práctica reflexiva
- Evaluar para aprender

La Actualización se organiza en torno a los 4 ejes de la gestión educativa que también se pensaron para la formación de equipos directivos y supervisores y que se aprobaron en Consejo Federal de Educación en la Resolución CFE Nº 338/18. Estos son:

1. Desarrollo estratégico de organización escolar;
2. Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación;
3. Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto, y
4. Liderazgo del desarrollo profesional.

(En el desarrollo de la cohorte 2018 se suma un quinto eje, “El rol del formador”, transversal para la formación de formadores y que se dictó en formato virtual casi en su totalidad)

Esta propuesta de formación para la primera cohorte de Formadores durante el año 2018 desarrolló instancias presenciales de diferente carácter y duración, instancias virtuales durante todo el trayecto y la elaboración de un trabajo de campo como parte de la trayectoria formativa ofrecida por esta Actualización. Se detallan a continuación:

I. Instancias presenciales

Durante el año 2018 se ofrecieron las siguientes instancias presenciales:

- Semana de inmersión: la formación comenzó con una semana de trabajo en CABA, destinada a todos los formadores jurisdiccionales, con el propósito de ofrecer un tramo formativo introductorio de gran intensidad y profundidad apelando a la concentración que este tipo de encuentros presenciales requiere.
- Encuentros de profundización: se trató de 5 encuentros (tres centrales y dos regionales), jornadas de 2 días con una frecuencia bimestral para trabajar sobre cada uno de los 4 ejes de la gestión anteriormente mencionados y el rol del formador (ver gráfico de síntesis más abajo).
En los encuentros, -tanto centrales como regionales- se fueron desarrollando, a lo largo del año, distintas temáticas acordes con los seminarios en curso. Tuvieron lugar talleres, conferencias, paneles, grupos de aprendizaje, plenarios. Las propuestas para cada encuentro son muchas y variadas.
- Trabajo de campo: constó de dos instancias de formación coordinadas por el Instituto Superior de Formación Docente seleccionado en cada jurisdicción.
- Jornada final de intercambio: encuentro de cierre de 1 día que se realizó al finalizar la formación en CABA y constó de una jornada de intercambio de las experiencias documentadas por los equipos de trabajo al interior de cada grupo de aprendizaje.

II. Instancias virtuales

Durante todo el trayecto de formación se desarrollaron clases virtuales a través de una plataforma educativa donde se abordaron, en mayor detalle, las temáticas presentadas en las instancias presenciales en relación con las 4 dimensiones de la gestión educativa. Asimismo, se trabajó transversalmente el “rol del formador” a través de intercambios y actividades. En este espacio se ofrecieron las clases para cada seminario con su correspondiente bibliografía obligatoria y se solicitó la realización de varios trabajos prácticos, además de la participación en debates y el intercambio de experiencias o reflexiones en los foros.

El siguiente esquema sintetiza el dispositivo para la formación de formadores organizado por el INFoD:



A estos encuentros se les sumó el acompañamiento virtual y el trabajo de campo.

La siguiente tabla sintetiza las obligaciones académicas de los estudiantes (formadores)

Actividades obligatorias	Carácter	Duración, frecuencia y lugar
Lectura de clases y bibliografía	Virtual asincrónico obligatorio	Cada seminario consta de clases, que se presentaron con una frecuencia semanal/quincenal en el campus virtual.
Trabajo final de cada espacio curricular	Virtual asincrónico obligatorio	Cada seminario y el taller exigieron la entrega de un trabajo final de integración, de carácter individual o en equipo en el campus virtual. El mismo consistió en una producción genuina que articuló un trabajo teórico sobre el campo de la gestión educativa y una reflexión metacognitiva.
Encuentros presenciales	Presencial obligatorio	Se realizaron jornadas provinciales, regionales o nacionales coordinadas por el equipo central del Instituto Nacional de Formación Docente y de las Direcciones de Educación Superior de los Ministerios de Educación provinciales.
Portafolio final integrador	Virtual asincrónico obligatorio	En el marco de la cursada del taller “El rol del formador”, se orientó al cursante en la elaboración de su portafolio final integrador cuya aprobación le permitió acreditar la actualización pedagógica. El mismo tiene por objetivo la integración de los contenidos desarrollados en toda la cursada.
Trabajo de campo	Presencial obligatorio	Durante el segundo semestre de la cursada los participantes llevaron adelante dos trabajos de campo aplicando los conceptos de gestión educativa trabajados en la Actualización y las estrategias ensayadas del propio rol de formador.
Tutoría	Virtual asincrónico	La tutoría la realizan los docentes facilitadores de forma permanente, durante el desarrollo de la actualización académica, a través de los foros y por medio del correo interno del campus virtual. La misma tuvo como objetivo orientar la tarea de los cursantes y resolver las dudas que pudieran surgir a lo largo de todo el trayecto

Evidentemente, la formación de los formadores ha sido una propuesta exigente, teniendo en cuenta la diversidad y la cantidad de demandas académicas obligatorias a las que los futuros formadores tuvieron que responder a lo largo del año de cursada. En los capítulos 5, 6 y 7 del presente informe, se presenta, desde la voz de los formadores, su percepción y valoración respecto de la propuesta formativa.

1.3 La formación de los directores/supervisores

En base a los mismos ejes y propuestas que se tuvieron en cuenta para diseñar la formación de formadores, desde el equipo central del INFoD se ha diseñado la propuesta de dispositivos y materiales para el trabajo con los directores: Con este objetivo, los cuatro ejes de la Actualización se organizaron en cuatro módulos o cuadernillos digitales que en su conjunto constituyen la “Guía del formador”, la cual incluye, en cada módulo, una secuencia de contenidos, propuestas de actividades, anexos de capítulos de libros o artículos, links a videos, etc. Estos módulos estuvieron, en un primer momento, disponibles en el aula virtual, y también, más recientemente, han sido impresos. Constituyen una minuciosa guía para el trabajo de los formadores con los directores en las jurisdicciones.

Entre algunos de los aspectos principales que aborda la “Guía del Formador” se destacan: la reflexión sobre los aspectos claves de la gestión de las escuelas y de su proyecto como institución, la propuesta de herramientas para el acompañamiento del equipo directivo a los docentes para ayudar en la promoción de los aprendizajes; el análisis sobre los vínculos dentro de la escuela, la promoción del trabajo en equipo y la construcción de una comunidad de aprendizaje; el desarrollo profesional de los docentes, y la comunicación con las familias y el contexto. (En el Anexo 1. Propuesta pedagógica, se presenta una síntesis más detallada de la propuesta para la formación de los directores/supervisores: su estructura curricular, metodología de trabajo, estructura del aula virtual, régimen de evaluación y uso de medios y recursos tecnológicos) (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología-INFOD, 2018).

1.4. Análisis de la propuesta de formación de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa

El análisis de los contenidos de la Actualización permite acceder a una propuesta, que en coherencia con la normativa que lo fundamenta, tiene una fuerte impronta en la práctica. Así, en la descripción de la Actualización, en la Resolución CFE N° 338/18 puede leerse que se propone... *“...fortalecer actitudes y capacidades en los equipos directivos y supervisores/inspectores que son fundamentales para afrontar la complejidad en la gestión educativa. (...) Durante la formación se los acompaña en los desafíos de su rol a través de grupos de práctica, espacios de trabajo que permitan mejorar y profundizar su liderazgo pedagógico y a través de la implementación de herramientas de gestión”*. Sin duda, el análisis de los materiales de la Actualización nos permite asegurar que responde a este encuadre.

Esta perspectiva de abordaje de la formación de directores/supervisores que pone el acento en la formación de competencias y en brindar herramientas para la gestión escolar también había sido privilegiada por el INFoD, a partir de 2016, para la propuesta de Formación Situada. En el primer capítulo de la parte del presente informe que aborda Formación Situada, se hace referencia a cómo, a partir de ese año, las autoridades a cargo del INFoD reorientan la agenda de temas y focalizan la

formación docente en las capacidades de la educación obligatoria, en la formación en la práctica de gestión y de enseñanza. Esto representó un cambio respecto del período anterior, en el que el PNFP estuvo centrado en la reflexión sobre la política educativa, en temas “transversales” tales como “deserción escolar, repitencia, clima escolar” y “menos (...) en enseñanza y aprendizaje”.

Esta pregnancia en la propuesta de aspectos ligados a la gestión y a la práctica reflexiva del director también está presente en la Actualización. Si bien en este caso, no se partió de un dispositivo ya en funcionamiento como en el caso de Formación Situada, sino que, tal como lo expresan las coordinadoras nacionales del Programa en la entrevista realizada, la Actualización fue una propuesta inaugural, un fuerte anclaje en la práctica atraviesa el dispositivo de formación. Y si bien algunos de los materiales presentan alguna perspectiva más teórica o conceptual –por ejemplo, el artículo de Axel Rivas sobre Justicia Educativa-, en términos generales se trata de una propuesta que se enfoca en trabajar sobre las capacidades de un director, en brindar herramientas para llevar a cabo las tareas que construyen su rol y en alentar la reflexión sobre la práctica.

Este análisis sobre los materiales de la Actualización también habilita algunas preguntas sobre ciertos contenidos que suelen ser considerados centrales en la formación de directores/supervisores, como aquellos que plantean acercamientos al sujeto de la educación, o a los diseños curriculares, o a la normativa escolar, o a las diversas problemáticas socioeducativas que atraviesan en la actualidad a muchas escuelas.

Hipotetizamos que esta omisión, más allá de la perspectiva de abordaje definida desde el INFoD que intentó orientar el perfil de los directores desde lo administrativo hacia lo pedagógico, tal vez también se vincule con que se trata de una propuesta genérica, y no distingue niveles ni modalidades de las escuelas que dirigen los directores destinatarios de la Actualización (de ahí que el abordaje del diseño curricular, o del sujeto de la educación sería tal vez complejo, aunque no imposible).

Asimismo, esto también podría relacionarse con que se trata de una propuesta que no es cerrada, sino que da la posibilidad de que las jurisdicciones puedan realizar cambios o adaptaciones, incluyendo temáticas que consideran centrales para la formación de sus directivos. En esa línea, en algunas provincias se han incluido módulos sobre normativa, y en otras, han profundizado sobre el diseño curricular de la jurisdicción. No obstante, como se analiza en el siguiente capítulo, durante 2018 fueron escasas las adaptaciones que se realizaron a la propuesta original en ese primer año de implementación.

Anexo del Capítulo: Propuesta Pedagógica de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa

1.-Estructura curricular

La Actualización se organiza en torno a los 4 ejes de la gestión educativa que se pensaron para la formación de equipos directivos y supervisores Estos son:

5. Desarrollo de organización escolar;
6. Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación;
7. Liderazgo del desarrollo profesional, y
8. Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto.

(En el desarrollo de la cohorte 2018 se suma un quinto eje, El rol del formador, transversal para la formación de formadores)

Estos ejes son los que han organizado la propuesta de los materiales que en su conjunto son denominados al interior de la coordinación como la “Guía del formador”, integrada por los cuatro seminarios –uno por eje- con formato de cuadernillos digitales, que incluyen una secuencia de contenidos, propuestas de actividades, anexos de capítulos de libros o artículos, links a videos, etc. Están disponibles en el aula virtual, junto al material “El rol del formador”, transversal a toda la formación. Se presentan a continuación los contenidos centrales de cada seminario:

Seminario 1: Desarrollo de organización escolar

Centrado en la planificación estratégica situacional, los temas que se incluyen tienen el propósito de que los equipos directivos (también los supervisores) puedan revisar el proyecto educativo de su institución y, en caso de ser necesario, reconfigurar el sentido del quehacer educativo, orientando y motivando las acciones particulares. (Seminario 1: Desarrollo estratégico de la organización escolar)

Los tres documentos que se encuentran al final de esta guía son los siguientes:

1. “La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar”. Escrito por Axel Rivas.
2. “Gestionar la mejora”. Escrito por Victoria Abregú y María Eugenia de Podestá.
3. “Las herramientas de la mejora. El Plan Estratégico de Mejora y el uso de datos para la toma de decisiones”. Escrito por Victoria Abregú y María Eugenia de Podestá.

Cantidad de encuentros que implica:

Tres Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas), EP 2 (8 horas) y EP 3 (8 horas).

Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).

Seminario 2: Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación;

Este segundo eje presenta conceptualizaciones y herramientas para garantizar aprendizajes relevantes y perdurables, con orientaciones que contribuyan a sostener trayectorias escolares desde una enseñanza inclusiva. Aborda cuestiones concernientes al aprendizaje significativo basado

en el desarrollo de capacidades, al trabajo con la diversidad de los estudiantes, al proceso de planificación de la enseñanza, al acompañamiento del trabajo docente a través de la observación de clases y de la retroalimentación; así como a la construcción de criterios institucionales de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. (Seminario 2: El acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje)

Se ofrecen cinco documentos portadores de conceptos e ideas relevantes para pensar el liderazgo pedagógico del equipo directivo:

1. “El rol pedagógico del equipo directivo” - Alfredo Vota
2. “La gestión del trabajo en equipo en las escuelas” - Carolina Sciarrotta y Equipo INFoD
3. “Claves para promover el aprendizaje significativo” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti
4. “La observación. Educar la mirada para captar la complejidad” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti
5. “Evaluar para Aprender” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

Cantidad de encuentros que implica:

Tres Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas), EP 2 (8 horas) y EP 3 (8 horas).

Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).

Seminario 3: Construcción de la comunidad educativa. Clima escolar y vínculo con el contexto

La propuesta implica el análisis de las dimensiones del clima escolar, los vínculos dentro de la escuela y la relación con las familias. También se aborda la construcción de redes de trabajo colaborativo para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos y alianzas que potencien la tarea de la escuela a través de proyectos de aprendizaje y servicio solidario. (Seminario 3: Construcción de la comunidad educativa y el vínculo con el contexto)

Se incluyen cuatro documentos:

“La gestión de un clima escolar positivo.”

“El conflicto en la Institución Educativa.”

“El trabajo de la escuela con la comunidad.”

“El aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el trabajo con la comunidad”

Cantidad de encuentros que implica:

Dos Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas); EP 2 (8 horas).

Un Grupo de Práctica (GP): GP 1 (4 horas).

Seminario 4: Liderazgo del desarrollo profesional

Este seminario se concentra en la práctica reflexiva y la documentación pedagógica como estrategias para favorecer el desarrollo profesional de los equipos directivos y el de sus equipos docentes a cargo. Se tratan abordajes referidos a promover y fortalecer prácticas reflexivas en el equipo, recuperando el recorrido realizado en los seminarios anteriores.

Y destaca que no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural en la que la práctica se inscribe. (Seminario 4: Liderazgo del desarrollo profesional docente)

Se incluyen dos documentos teóricos que han sido elaborados por especialistas:

1. *Acerca de la práctica reflexiva*, escrito por Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti.
2. *Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción colaborativa de saberes pedagógicos*, escrito por Elizabeth Gothelf.

En la última parte de este seminario se introduce el documento *“Puertas de entrada para el desarrollo del Trabajo de Campo de los Equipos Directivos”*, cuyo objetivo es proponer orientaciones y posibles modalidades para abordar la consecución del TC de múltiples maneras, según la especificidad que haya asumido la evolución del agrupamiento y conforme a la delimitación que enuncie cada jurisdicción con respecto al análisis de su propia posibilidad y necesidad.

Allí se indica que la planificación, implementación y posterior análisis deben distribuirse de modo tal que cubra 40hs reloj, para lo cual informa que existirían tres vías posibles de adjudicación que cada jurisdicción considerará en función de su recorrido particular:

- A) Un Trabajo de Campo que se realice al terminar cada seminario. En ese caso, se realizarían 4 (cuatro) TC con una asignación de 10 h reloj cada uno.
- B) Un Trabajo de Campo que se realice para finalizar los dos primeros seminarios y luego otro, para terminar los dos seminarios subsiguientes. De esta manera, se realizarían 2 (dos) TC con una asignación de 20 h reloj cada uno.
- C) Un Trabajo de Campo que se realice al finalizar todos los seminarios. En cuyo caso, se trataría de 1 (uno) TC con características de integrador y una asignación de 40 h reloj en total.

Finalmente, propone que debe registrarse por escrito el proceso mediante un estilo con el que los participantes se sientan cómodos y crean sea el que mejor demuestre los aprendizajes de gestión luego de la actividad de campo: nuestra escuela o la escuela de un colega.

Cantidad de encuentros que implica:

Un Encuentro Presencial (EP): EP 1 (8 horas).

Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).

Una Jornada de Intercambio de Experiencias (JIE): (8 horas).

Material transversal: Taller rol del formador

Este taller tiene por objetivo fortalecer el rol de formadores a través de una práctica reflexiva. Es un taller transversal a la cursada y por eso está presente durante todo el año. Al finalizar cada seminario, se propone una actividad para recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes elaborados a lo largo del proceso de formación. Dichas actividades son la base para la elaboración del portafolio profesional, el cual constituye el trabajo final que permite acceder al título de Actualización Académica para la formación en Gestión Educativa. (Taller del Formador)

El Portafolio

El portafolio es una producción a partir de la cual se invita a los participantes a recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes elaborados a lo largo del proceso de formación continua. Debe que incluir cuatro producciones, un índice, una introducción, una conclusión final que recupere una mirada global del trabajo y la bibliografía utilizada.

Además de los seminarios que incluyen los contenidos de la formación, la propuesta busca contribuir con el desarrollo de actitudes y capacidades profesionales requeridas para cumplir con la

función directiva de manera efectiva, comenzando con un nivel básico a ser ampliado y profundizado a lo largo de la trayectoria laboral. De esta forma, podrán actuar en una variedad de situaciones e intervenir en ellas con crecientes niveles de complejidad.

Se priorizan cuatro actitudes relevantes:

1- Compromiso con la Justicia Educativa

Este compromiso concibe a la educación pública como un espacio colectivo, donde se fortalecen los lazos sociales en el encuentro con los otros y se construye una cultura común. En el marco de una concepción de la educación como derecho humano, los equipos directivos y supervisores/inspectores deben velar porque todos los estudiantes desarrollen las capacidades fundamentales para integrarse socialmente, contribuir con la comunidad y desarrollar su propio proyecto de vida.

2- Altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos

Mucho se ha estudiado el “efecto Pigmalión” por el cual las expectativas sobre las posibilidades del otro tienden a confirmarse en la realidad. Si son bajas, es probable que el rendimiento de los estudiantes sea bajo y si son altas hay grandes posibilidades de una mejor respuesta; lo mismo puede darse con las expectativas sobre las propias posibilidades en relación con la tarea en sí.

3- Colaboración en el trabajo en equipo

Conformar un equipo de trabajo que favorezca el intercambio de saberes y opiniones, donde se respeten las personas, las ideas y las tareas compartidas, requiere fomentar la actitud colaborativa de todos para el alcance de los propósitos que los convocan. En la tarea cotidiana, es importante que los equipos directivos y supervisores se dispongan a ser parte de un equipo de trabajo que comparte metas consensuadas y acciones acordadas para llevar adelante la propuesta institucional y/o jurisdiccional.

4- Responsabilidad por el aprendizaje

Favorecer una actitud responsable frente a las oportunidades de aprendizaje que las escuelas ofrecen, compromete a equipos directivos y a supervisores/inspectores en los resultados de las acciones que allí acontecen, para garantizar el ejercicio del derecho constitucional a enseñar y aprender que nuestra Ley de Educación Nacional sostiene.

2.-Metodología de trabajo planteada para la formación de formadores

La puesta en marcha de la Actualización implicó el diseño de un dispositivo que incluyó clases virtuales, -mediatizadas por el Campus Virtual- y también encuentros presenciales, realizados a veces en Buenos Aires, y donde se reunía a la totalidad de los participantes, y otras veces organizados regionalmente.

Todos los contenidos tanto teóricos como prácticos se encuentran organizados en una única secuencia articulada, y creciente en complejidad abarcando los diversos aspectos de la gestión. A su vez, todos los espacios curriculares buscan reconocer y capitalizar la experiencia de los participantes, aportándoles miradas innovadoras y conocimientos actualizados; potenciando el desarrollo de sus capacidades como formadores que se plasmarán en el trabajo de campo.

(En el punto 1.5.1 El proceso de formación de los formadores se detallará con minuciosidad el dispositivo de formación construido para la Actualización.)

3-El aula virtual

El Aula Virtual es la plataforma de enseñanza mediante la cual el INFOD pone a disposición de los formadores jurisdiccionales los materiales educativos y las herramientas de comunicación que permiten el acceso a la información y a los recursos digitales de la propuesta. Desde allí se proporcionan los contenidos y otras herramientas que facilitan la formación presencial y *on line* y la creación de espacios colaborativos para grupos de trabajo.

Forman parte del aula virtual:

La propuesta de enseñanza

- Seminarios: publicación del material de enseñanza.
- Actividades: entrega de trabajos por parte de los participantes. El tutor crea la actividad, los formadores lo entregan y el tutor realiza comentarios.

Herramientas de comunicación

- Notificaciones publicación de comunicados de interés general, como eventos, documentos, etc.
- Foros
- Desarrollo de debates sobre distintas temáticas entre los miembros del aula. Los debates en los foros son leídos por todos los integrantes de este espacio. La comunicación es de uno a todos.
- Calendario: información sobre el cronograma de actividades.
- Mensajería interna: comunicación privada con el/la tutor/a y/o entre los participantes. En el correo personal se recibe un aviso de recepción y no el mensaje completo.

Documentación

- Archivos
- Repositorio de los documentos de la política de Gestión Educativa y todas las presentaciones y recursos que utilizaron los especialistas en los encuentros presenciales de esta Actualización.
- Sitios

Links a recursos para profundizar las lecturas separados por cada uno de los ejes temáticos que estructuran esta formación: desarrollo estratégico de la organización escolar; acompañamiento a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto; liderazgo del desarrollo profesional.

Portafolio

Espacio privado, de uso personal, dentro del aula. Permite a los participantes escribir de forma organizada y sistemática sus reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje. Puede incluir trabajos, borradores, memorias, notas. La herramienta permite incrustar textos, videos, audios, links, imágenes o cualquier otro recurso de Internet. El contenido se puede compartir con otros usuarios y además permite recibir comentarios.

4-Régimen de evaluación

Los criterios que desde la Actualización se tomaron en cuenta para la evaluación de la cohorte 2018 fueron los siguientes:

I. Permanencia

- Para la permanencia activa en el cursado de los espacios curriculares los participantes debieron ingresar en forma periódica al aula virtual y participar en las propuestas de intervención de las mismas. Si transcurridos 45 días corridos no se visualizaba actividad en el aula, se daba de baja al cursante en dicho seminario, figurando como “desaprobado” en su calificación final.
- Participar regularmente de los encuentros presenciales.

II. Régimen de promoción

- Aprobación de cada seminario y del taller con un trabajo final y con la participación de las actividades o foros propuestos desde el campus. Los trabajos escritos son producciones originales e individuales de los cursantes.
- Participación en al menos el 75% de los días de encuentros presenciales de formación (la asistencia se computará por día). Las inasistencias justificadas computarán como inasistencias.
- En caso de no cumplir con el trabajo obligatorio o con la participación requerida en cada seminario por excepciones justificadas (enfermedad o fuerza mayor) y con aprobación de la jurisdicción, se podía acceder a una instancia de *recuperación final* para cada seminario (la misma se desarrollaría dentro de los 30 días corridos a partir de la finalización de los plazos establecidos para la actividad que se recuperará).
- Aprobación de un portafolio integrador final, con una calificación de APROBADO o DESTACADO.
- Aprobación del Trabajo de Campo, con una calificación de APROBADO o DESTACADO.

III. Evaluación y Calificación

Escala de calificación para la evaluación de los espacios curriculares:

Destacado- Aprobado-Reprobado

IV. Certificación y puntaje

Título de la Actualización: “Certificado de Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa” Estará a cargo de las jurisdicciones la emisión del título atendiendo a lo dispuesto por las respectivas regulaciones jurisdiccionales.

A efectos de la certificación, acreditación y asignación de puntaje para su cómputo en la carrera docente, los participantes deberán proceder conforme establezca cada jurisdicción la ponderación de esta Actualización.

5-Medios y recursos tecnológicos virtuales

A nivel central se utilizó para el cursado de la Actualización Académica el entorno virtual de aprendizaje utilizado por INFOD, E-ducativa. Este entorno consta de aulas virtuales, espacios colaborativos, herramientas de consulta individual, aplicaciones para seguimiento y registro de actividades de alumnos y docentes facilitadores, capacidad para publicar material multimedia.

Se utilizó además un sistema de gestión para el seguimiento de la trayectoria de los alumnos.

Los materiales de estudio se distribuyeron tanto en instancias presenciales como en formato digital a través del entorno virtual de aprendizaje.

2. La estrategia de puesta en marcha para llegar a las jurisdicciones

2.1. Los inicios del programa

En el año 2017, en el ámbito de la Dirección Nacional de Formación Continua, a cargo de Florencia Mezzadra, se inicia el desarrollo de esta propuesta formativa.

Uno de los primeros pasos, a cargo del equipo de coordinación del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, -Romina Campopiano a cargo del trabajo territorial, y Josefina Peire, a cargo de la propuesta pedagógica- fue poner en práctica un relevamiento de la información bibliográfica y un análisis de experiencias en el país y en el exterior, que dura aproximadamente dos meses. Se realizó un rastreo sobre qué experiencias de formación de directores/supervisores se habían realizado en universidades nacionales y extranjeras, en varias provincias que tenían formación específica para esos perfiles, en algunas ONG dedicadas a la formación docente y las propias iniciativas de formación desarrolladas por el INFoD. Algunas de las experiencias relevadas en muchos casos eran posgrados, especializaciones o maestrías, con una orientación más académica, de lo que se pretendía para esta iniciativa de formación, pensada con un fuerte componente anclado en la práctica docente.

Lo que fue percibido como de buen funcionamiento -y que luego se trasladaría a la propuesta de la AAGE- fue la fuerza de la comunidad en la construcción del rol a partir de grupos de aprendizaje, la formación activa con un portafolio construido por ellos, la práctica reflexiva. Por lo general, se trataba de estrategias no academicistas y como señala Mezzadra, muy ligadas a la práctica en la escuela.

Es así como desde esta perspectiva desde el equipo central se pone en marcha un proceso de trabajo sistemático con todas las jurisdicciones, enfocando el rol del director y su agenda de trabajo. Las preguntas centrales que se formularon fueron, por ejemplo, ¿Cuáles son las capacidades que deben tener los directores? ¿Qué dispositivos y metodologías son más potentes para esta propuesta?

Un puntapié fundamental para lograr los acuerdos federales necesarios, según relata Mezzadra, fue realizar una serie de reuniones con Ministros de Educación de las provincias o con funcionarios especialmente designados por los Ministros para presentar la propuesta uno a uno, planteando los tres objetivos de la política -La Resolución en el Consejo Federal de Educación, la Red de Formadores y la Implementación de la Actualización Académica-.

Esas reuniones tuvieron como objetivo analizar el nivel de interés en la propuesta, recibir comentarios preliminares y contar con el apoyo político necesario para su aprobación y posterior implementación. Se organizaron reuniones bilaterales con los ministros de Salta, Catamarca, Misiones, Entre Ríos, Córdoba, San Juan, Río Negro, Tierra del Fuego, Mendoza, Santa Fe, San Juan y Jujuy. Asimismo, también se realizaron reuniones con referentes políticos de Santiago del Estero, Buenos Aires, La Rioja, Corrientes, Chaco, Tucumán, CABA y La Pampa.

No se realizaron reuniones bilaterales con Chubut, Santa Cruz, Formosa y San Luis. Estas provincias conocieron la propuesta en la Mesa Federal de Formación Docente Continua. La propuesta se presentó, además, en la reunión de especialistas que se organiza cada dos meses en el INFoD, en el mes de septiembre de 2017.

2.2. La llegada a las jurisdicciones

A lo largo de 2017, desde la Dirección Nacional de Formación Continua y de la Política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se comenzaron a realizar consultas a las jurisdicciones respecto de la propuesta de formación destinada a directores y supervisores. Durante ese año se realizaron tres mesas técnicas jurisdiccionales, donde cada jurisdicción envió a un experto. Se discutieron preguntas como ¿sobre qué contenidos debe versar la formación del director?

A partir de estas reuniones desde la coordinación central se buscaron *patrones comunes a todas las jurisdicciones*. Las mesas técnicas jurisdiccionales pusieron en evidencia que existen diferencias muy grandes en el acceso al cargo en las distintas jurisdicciones, que hay poca normativa al respecto y que no hay plena coincidencia sobre los conocimientos y la tarea del director. En relación con los supervisores también los perfiles son muy disímiles ya que en algunos casos los supervisores tienen a cargo pocas escuelas en otro caso, muchísimas. También fue necesario acordar entre las jurisdicciones qué es lo que tiene que hacer un director, *“el cómo no está presente en ningún lado, no está normado, ¿qué significa acompañar el proceso de enseñanza?, ¿qué significa liderar la escuela?”* plantearon en una entrevista las coordinadoras nacionales de la propuesta.

Estas reuniones técnicas con las jurisdicciones terminaron de confirmar el tipo de vacancia que existe en este campo y, en estos espacios, se acordaron los contenidos de la formación de directores federalmente.

Cada jurisdicción designó un coordinador provincial que debía cursar también la actualización y tuviera llegada a los referentes políticos de la jurisdicción. (Se esperaba que este coordinador tuviera conocimiento del sistema y fuera del equipo político de la jurisdicción).

Asimismo, durante el período de implementación, en el marco del programa se llevaron a cabo, además de las mesas técnicas jurisdiccionales (donde se acordaron los contenidos y la propuesta), las reuniones de coordinadores jurisdiccionales (que tienen lugar en las reuniones de mesa federal) y los “Encuentros de coordinadores” que se organizan de modo presencial.

Una decisión fundamental del equipo central fue cómo se iba a avanzar en la formación de los directores/supervisores de las jurisdicciones. Y se decidió realizar un proceso “en cascada”, en el cual, los formadores, a medida que se iban formando, también iniciaban el proceso de formación de directores y supervisores en sus provincias.

Para llevar a cabo esta formación -casi simultánea- de formadores y de directores/supervisores de las jurisdicciones, se decidió que un ISFD de cada jurisdicción funcionara como sede del proceso de formación. Respecto del campus virtual, en cada provincia se puso en marcha una plataforma virtual o bien se logró acceder a la del INFoD, (si bien las coordinadoras generales señalan que los directores no utilizan tanto las plataformas, sino que muchas instancias se resuelven presencialmente, y que la formación se realiza en los institutos o en espacios seleccionados para ese fin). En cada jurisdicción, los equipos de formadores –todavía en formación- replicaron con los directores/supervisores (según la jurisdicción) la formación recibida, realizando algunas adaptaciones cuando desde la jurisdicción se consideraba necesario.

En palabras de las coordinadoras nacionales de la actualización, *“el vínculo con las jurisdicciones es considerado un logro”*, un logro que llevó tiempo construir. La comunicación directa con los

ministros de educación provinciales permitió instalar mejor la propuesta, logrando acuerdos, consensos y plasmar los mismos en normas que regularon y regulan las actividades en cada jurisdicción. Asimismo, se logró generar equipos técnicos en las jurisdicciones. Gracias a esos acuerdos de las mesas técnicas hubo apoyo y adhesión a la propuesta.

2.3 La cobertura de la AAGE en las 24 provincias. Alcance cuantitativo

De acuerdo con los datos provistos por INFoD, 193 formadores acreditaron la formación, y la cursaron 205 formadores de todas las provincias del país, menos Formosa, Santa Fe, Tucumán, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Cuadro n°1: Formadores (inscritos y formados) según jurisdicción. Año 2018

Jurisdicción	Formadores	
	Inscritos	Formados que certificaron la formación
CABA	2	2
Catamarca	11	11
Chaco	10	10
Chubut	10	7
Córdoba	10	10
Corrientes	12	12
Entre Ríos	14	13
Formosa (*)	3	0
Jujuy	13	12
La Pampa	2	1
La Rioja	6	6
Mendoza	8	7
Misiones (**)	13	13
Neuquén	6	6
Buenos Aires	54	53
Rio Negro	5	5
Salta	5	5
San Juan	8	7
San Luis	5	5
Sgo. del Estero	8	8
Total	205	193

Fuente: datos proporcionados por el INFoD

(*) En el caso de Formosa: los formadores no concluyeron su formación

(**) Son 10 los formadores que están trabajando

El Cuadro 1 evidencia cómo cada jurisdicción, en función de sus necesidades, dimensiones y posibilidades de financiamiento, definió la cantidad de “formadores” que cursarían durante 2018 la primera cohorte (205 participaron, 193 certificaron), ecuación que muestra un porcentaje elevado de formadores que concluyeron y certificaron esta primera instancia formativa.

Los formadores fueron los responsables de la formación en las 17 jurisdicciones participantes, de 9005 directores y supervisores, 6117 durante el año 2018 y 2888 durante el 2019 (Cuadro 2). Los grupos destinatarios de la formación fueron bien variados entre jurisdicciones, como se verá en

profundidad en los capítulos siguientes, en tanto que algunas focalizaron en directores de un nivel en particular, (por ejemplo, secundaria, como Catamarca y San Juan) otras, propusieron que la actualización fuera para los directores de los distintos niveles, (como en el caso de la Rioja, Corrientes y Santiago del Estero)

Asimismo, también en el cuadro 1, es posible analizar que algunas jurisdicciones, a pesar de haber formado a sus formadores, no realizaron, durante 2018, la formación de directores o supervisores. Es el caso de Entre Ríos, San Luis, La Pampa y Córdoba. Las dos últimas, tienen ofertas propias de formación docente, en el caso de Córdoba la provincia forma a sus directivos en una institución provincial, el ISEP, por eso no participó de esta instancia, mientras que la Provincia de Buenos Aires se suma a la propuesta de INFoD, e implementa además, otros tres postítulos, también enmarcados en la Resolución n° 338, pero con propuestas propias para el nivel inicial, otra para nivel primario y otra para nivel secundario.

Respecto de la no participación de algunas jurisdicciones, la Directora Nacional de Formación Continua señala que, *“Al no haberse dispuesto un presupuesto específico adicional para la implementación de la Actualización Académica, sino que las provincias debían destinar para ello parte de las transferencias ya estipuladas en el Plan Operativo Anual Integral del Programa 45 (correspondiente a las transferencias del INFoD), algunas de ellas definieron no incluir esta línea de política en su planificación”*.

Cuadro n°2: Directores y supervisores formados según jurisdicción. Años 2018 y 2019

Jurisdicción	Cantidad de Directores		Total
	2018	2019	
CABA	38	43	81
Catamarca	300	400	700
Chaco	227	-	227
Chubut	301	-	301
Córdoba	-	-	-
Corrientes	282	350	632
Entre Ríos	-	484	484
Formosa	200	-	200
Jujuy	150	-	150
La Pampa	-	-	-
La Rioja	180	-	180
Mendoza	130	-	130
Misiones	527	361	888
Neuquén	260	220	480
Buenos Aires	3,000	600	3,600
Rio Negro	86	-	86
Salta	94	-	94
San Juan	107	150	257
San Luis	-	-	-
Sgo. Estero	235	280	515
Total	6117	2888	9005

Fuente: Elaborado sobre la base de datos provistos por el INFoD y datos obtenidos de este estudio

2.4. El proceso de formación de formadores y directores

La política de formación de formadores aspira a conformar una red nacional de formadores en gestión educativa. Esta red con el fin de acompañar a los formadores jurisdiccionales tiene un doble objetivo, ser un espacio de formación continua para los formadores y compartir los aprendizajes que se adquieren durante la implementación (INFoD, 2018).

El equipo de formación se integra por 4 a 11 formadores según la jurisdicción y, uno de ellos/as, asume el rol de coordinador/a del equipo.

El rol del formador es conocer y asumir con compromiso la implementación del dispositivo. Es el responsable de desarrollar los encuentros de trabajo presenciales y realizar el acompañamiento virtual y desarrollar los contenidos correspondientes a cada seminario. El coordinador debía tener los mismos conocimientos de los formadores, pero su función era coordinar, acompañar al equipo y de organización logística de la formación.

Tal como lo muestra el Cuadro 1, la conformación del equipo inicial contaba con 193 formadores, quienes recibieron la capacitación brindada por el INFoD para replicarla en forma casi inmediata en su jurisdicción, presenta una composición variada: algunas jurisdicciones formaron a diez formadores -Catamarca-, quince, como Misiones, otras a cinco formadores, como San Juan o Salta.

Criterios de selección

Los formadores fueron seleccionados por las jurisdicciones, los criterios de selección fueron bastante similares ya que estaban pautados a nivel central: Se buscaron profesionales con perfiles variados, con una buena formación de base (por lo común licenciados en Ciencias de la Educación y profesores), con amplia trayectoria dentro del sistema y que no estén cercanos a la jubilación. Entre los requisitos a nivel nacional se indicaron (INFoD, 2018):

- Conocimiento de la disposición normativa y organizativa del sistema educativo de la provincia donde ejerce su función de formador
- Contar con título docente
- Experiencia demostrable en cargos docentes al menos en un nivel de educación obligatoria y de trabajo de trabajo con equipos directivos
- Disponibilidad para viajar al interior de su jurisdicción y a los encuentros nacionales de la Red Nacional de Formadores en gestión educativa.

Entre las competencias esperadas se detallan liderazgo cooperativo, visión estratégica, manejo de relaciones interpersonales, iniciativa, innovación y creatividad, comunicación, empatía y generación de confianza, colaboración y trabajo en equipo, capacidades de monitoreo y evaluación, y estar dispuesto asumir un compromiso de, al menos, 3 años.

Los formadores tienen una dedicación sugerida de 45 horas semanales y si bien algunos cuentan con contratos del INFoD, otros son nombrados en comisión de servicio o equivalente. A los coordinadores se le asignaron horas cátedras específicas para su tarea, o un contrato de locación de servicios (como en el caso de Corrientes).

No obstante, cada provincia sumó criterios particulares: por ejemplo, en Catamarca se buscó que hubiera referentes disciplinares, -les preocupaba especialmente la enseñanza de la matemática en la provincia, por eso uno de los perfiles responde a esa decisión-, y también incluyeron a un profesional con manejo de aulas virtuales. Se seleccionaron personas con trayectoria dentro del sistema, para evitar los cuestionamientos de los directores respecto del perfil de los capacitadores.

En CABA, se priorizó que los formadores tuvieran buena formación en temas de gestión y liderazgo, que hubieran cursado algún posgrado y experiencia en el sistema, -no necesariamente como directores escolares-, y que mostraran también una mirada disruptiva de la formación, con los que se pudiera pensar en cosas distintas de la formación.

En San Juan, como el nivel seleccionado para la Actualización fue secundaria, se seleccionaron docentes de los institutos que forman para nivel medio. Otros criterios que también se priorizaron fueron el desempeño en institutos de formación docente, y también la disponibilidad horaria (Misiones).

En Corrientes, la convocatoria estuvo abierta sólo para los institutos de formación docente, pues se entiende que el desarrollo profesional docente está a cargo de los ISFD. Esta provincia le interesó sumar como criterio de selección la diversidad en el equipo de formadores de formación de base (es decir docentes de diversas disciplinas).

En cada jurisdicción, en líneas generales, se replicó la formación de la misma manera que había sido recibida por los/as formadores/as, incluyendo la misma organización de los seminarios, contenidos y materiales. Esto fue así, en parte, por la simultaneidad de las acciones, dado que como ya se advirtió, la capacitación se produjo “en cascada” y, en muchas jurisdicciones, los formadores comenzaron con la capacitación de los equipos de directores de su provincia al mismo tiempo que se estaban formando.

En otros términos, el dispositivo “en cascada” propone que mientras la cohorte de los formadores (Cohorte I) se está formando, casi de inmediato, comienza a dictar en sus provincias la Actualización para los directores/supervisores de los niveles seleccionados.

Esta inmediatez tuvo varias consecuencias:

- Por un lado, esta “réplica” de la formación recibida destinada ahora a la Actualización de directores y supervisores fue prácticamente inmediata, no dio demasiado tiempo para que en las jurisdicciones se realizaran adaptaciones significativas a los materiales propuestos desde el equipo central del INFoD. Es así, -tal como se analiza más adelante-, que las adaptaciones a los materiales fueron, en términos generales, escasas y que en algunas jurisdicciones recién las propusieron luego de formar a la primera cohorte de directores/supervisores.
- Por otro lado, la puesta en marcha de la formación de directores/supervisores en forma casi simultánea a su propia formación como formadores, también permitió que ese espacio formativo fuera el terreno propicio para llevar a cabo los “trabajos prácticos” propuestos para los formadores. Así, en los portfolios que han tenido que presentar al final de la Actualización, incluyen el relato de algunas de sus intervenciones con los directores. Así aparece mencionado en el portfolio de una de las formadoras:

“...adjunto dos experiencias de retroalimentación, una es la devolución realizada a uno de los planes estratégicos solicitados como actividad final del Seminario I, mediante plataforma virtual a los equipos directivos y la otra es la que efectuó mediante un formulario de evaluación elaborado especialmente para los equipos directivos mediante la aplicación de Google, en la cual solicité el registro de una retroalimentación como formador utilizando el protocolo SER”.

En otro portfolio, una formadora escribe:

“Si tenemos en cuenta que al “documentar narrativamente experiencias pedagógicas... permite conocer lo que hay detrás..., sus variados puntos de vista, supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción”³, puedo asegurar que al redactar los encuentros, las experiencias y los momentos que tuvieron más significancia (formando a los directores), me permitió ver con otros ojos cómo fue mi desarrollo profesional en las jornadas de capacitación”.

- El hecho de realizar la “réplica” de la actualización durante su propia capacitación como formadores, dio lugar a que esta tarea como formadores fuera orientada y acompañada por sus propios capacitadores (el equipo central). Y también esto tuvo lugar en la puesta en práctica en las escuelas –por parte de los directores- de las herramientas aprendidas, oportunidad en la que los directores contaron con el acompañamiento de los formadores.

En algunas jurisdicciones como Catamarca, se comienza a hacer algunos ajustes en la formación a partir de la segunda cohorte de directores, es decir, tiempo después de haber concluido con su propia formación y de haber puesto en práctica la misma en la primera cohorte de directores. Más allá de estas continuidades, cada provincia seleccionó según sus propias necesidades el nivel, el ámbito (estatal/privado), los perfiles de los actores destinatarios (equipos directivos, supervisores, etc.), la organización territorial más conveniente y también la obligatoriedad.

En relación con los perfiles y niveles educativos seleccionados para la formación cada jurisdicción seleccionó, como se verá más adelante, a los destinatarios de la AAGE en función de lo que diagnosticó como el nivel más “desatendido” respecto de la formación de directores.

El tamaño de los grupos con los que trabajó cada formador fue variable, en el caso de CABA trabajaron con 45 personas, en Misiones cada formador tiene a cargo 50 directores en cada grupo. En el Caso de San Juan, cada formador tuvo a cargo aproximadamente 30 directores.

2.5 Las estructuras de gestión

2.5.1 El programa a nivel nacional y en las estructuras provinciales.

Características de los equipos centrales

3 La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

La coordinación del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa tiene una estructura colegiada, conformada por dos co-coordinadoras, una de ellas se dedica al proceso de implementación y planificación y organización territorial de la actualización y otra tiene funciones pedagógicas: armado de material, guía de formador, el diseño de los ejes temáticos, la actualización para los formadores. Afirman que más allá de esta distribución de funciones, ambas trabajan colaborativamente. Cuentan, además, con la colaboración de los equipos territoriales de Formación situada, el equipo de contenidistas y tutores. El equipo está conformado por 9 personas, 3 con perfil pedagógico, 1 persona a cargo de la plataforma E-ducativa, 2 asistentes territoriales (FS) y 7 tutores.

En las jurisdicciones, en casi todos los casos, la propuesta de la AAGE se inscribe en la Dirección/Subdirección de Planeamiento, o bien en la Dirección de Educación Superior. En el caso de CABA se asienta en Escuela de Maestros. La provincia designó a un referente político provincial de AAGE, que está a cargo de la coordinación de la Actualización. En general, los equipos coordinadores tienen cargos que, en la mayoría de los casos, dependen de Formación Continua, aunque pueden nombrarse de manera diferente (Subsecretaria de educación en Catamarca, Coordinadora-Referente de formación de formadores en San Juan, Coordinadora pedagógica y Referente de Educación Situada en Salta, etc.). A su vez, cada equipo de formadores está coordinado por un/a coordinador/a que también ha transitado la formación y se ocupa de acompañar al equipo de formadores en su tarea. A veces, los/as formadores/as trabajan en equipos de dos integrantes, como en Catamarca, Salta, Corrientes, aunque también hay jurisdicciones donde la coordinación está a cargo de una sola funcionaria. Desde este lugar se definen las características que la AAGE asumirá en la jurisdicción, así como quiénes serán los formadores, quiénes los destinatarios, qué modificaciones se realizarán a la propuesta original del INFoD, etc.

Si bien el deseo de dejar capacidad instalada de formadores en cada jurisdicción es destacado por muchos/as de los/as referentes entrevistados, la presencia en la estructura de las áreas correspondientes de un equipo permanente de profesionales dedicados a la formación de equipos directivos y de supervisión es aún una tarea pendiente. Así lo expresan, por ejemplo, las coordinadoras de Catamarca *“es muy importante darle continuidad a esa idea y que es responsabilidad de esta gestión de nivel Nacional y del nivel Provincial dejar la normativa bien asentada para que esto pueda continuar, porque viene otra gestión, bueno no sé qué pasará con el destino político, pero si ya tenemos una normativa que establezca que esa instancia de formación tiene que darse y quien venga debe continuar”*.

No obstante, una primera forma de institucionalización de la iniciativa fue que cada jurisdicción, para poner en marcha el postítulo debió elaborar la normativa correspondiente para otorgar validez a nivel federal y la certificación provincial. Es así como se redactaron en las provincias las resoluciones aprobando la Actualización académica en gestión educativa y en muchos casos, indicando los niveles educativos a los que fueron dirigidos los esfuerzos: la Resolución Ministerial N° 036/19 en la provincia de Catamarca, la Resolución Ministerial 342/18 en la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires, la resolución del Ministerio de Educación N°1252/19 y 1986/19 de Corrientes, la Resolución N° 43/19 del Consejo Provincial de Río Negro, etc.) (Ver apartado 1.2. normativa) El equipo nacional acompañó a las jurisdicciones en la producción de las normas. Este trabajo también es connotado por el equipo central como un avance importante en la gestión del programa.

Otra forma bastante generalizada de poder institucionalizar la AAGE desde las jurisdicciones ha sido vincularla a los concursos de ascenso de los directores. Esto ocurre de dos modos: por un lado, -

como tiene lugar en San Juan-, *“el ministro decidió que para acceder a concurso de ascenso debían hacer la actualización y otra etapa más con 3 nuevos módulos: pensamiento computacional tecnologías educativas y marco normativo. Con profesores de Buenos Aires, de la Fundación Sadovsky. Hay decisión de institucionalizar esta formación”*. También en Río Negro la AAGE estuvo vinculada al concurso de directores de escuelas primarias rurales, Catamarca prevé vincularla a los concursos de ascenso en las próximas cohortes. En algunos casos, esta decisión de las jurisdicciones, que de alguna manera constreñía la libertad de los directores de optar por cursar o no, generó algún tipo de irritabilidad. Pues si bien el postítulo, no revestía carácter de obligatorio, al estar vinculado en un futuro a los concursos de ascenso, en la práctica sí lo era. Pero, sin embargo, la experiencia de formación resultó satisfactoria revirtiéndose esta animosidad inicial.

No obstante, el vínculo con los concursos también tiene lugar “por la negativa”, esto es, cuando los concursos para algún nivel están formalizados y actualizados y se decide destinar la AAGE a quienes no han pasado por esa instancia -por ejemplo, en Mendoza, los concursos de directores acababan de realizarse y por eso se destinó la capacitación exclusivamente para los supervisores. También en CABA los destinatarios son directores noveles que no han concursado: *“los aspirantes que habían tomado cargo no necesariamente concursando, que eso es una situación que en la Ciudad se da bastante, muchísimo, entonces lo que nosotros detectamos era que había muchos directivos en cargo que no habían tenido ningún tipo de preparación y la demandaban, entonces apuntamos a ese destinatario”*.-

Todas las jurisdicciones logran acreditar la AAGE a partir de sus institutos de formación docente. Por ejemplo en Salta, donde quien acredita la AAGE es el Instituto 6017 de Güemes, cuya rectora es una de las formadoras. En La Rioja, donde *“el financiamiento viene a un profesorado, entonces nosotros hemos incorporado ese Profesorado hacia donde van a recibir los fondos, con la idea de que se forme el Equipo de Gestión y parte del Equipo Pedagógico del Instituto para que a posteriori podamos seguir trabajando, con la gente capacitada que ya tenemos con los perfiles capacitados, pero a su vez vinculados ya a un Instituto de Formación Docente”*.

3. La implementación de la AAGE en las jurisdicciones

Como se explicó en el capítulo 2, más allá de las continuidades entre la propuesta de Nación y lo que realizó cada provincia, cada una orientó sus esfuerzos atendiendo a sus prioridades. Se analiza a continuación las formas de implementación de la AAGE en las jurisdicciones considerando niveles y ámbito (estatal/privado), los perfiles de los actores destinatarios (equipos directivos, supervisores, etc.), la organización territorial y también el grado de obligatoriedad que se le imprimió a la iniciativa, profundizando el análisis en las 7 jurisdicciones seleccionadas para este estudio.

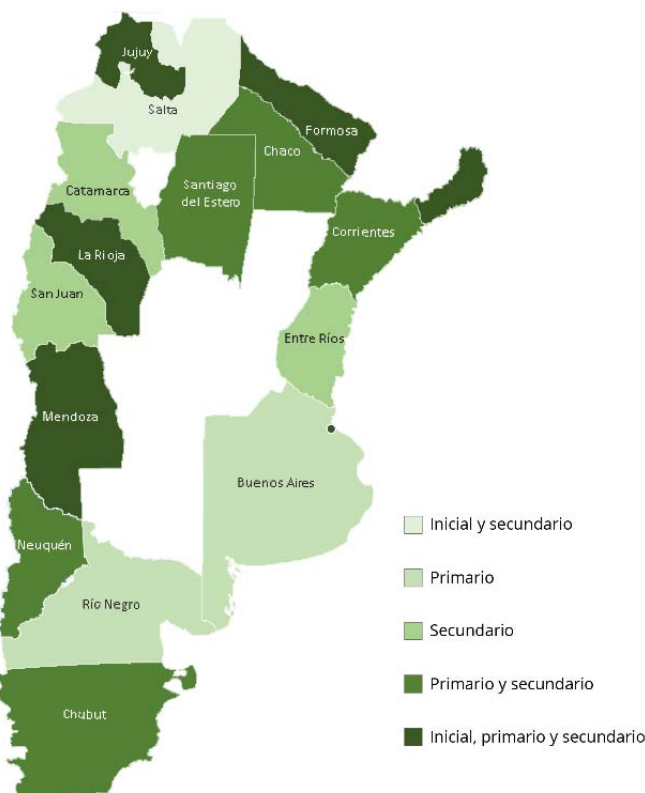
3.1. Los destinatarios de la formación (niveles educativos, actores, ámbito)

a- Niveles educativos

Existe consenso entre los actores consultados, en que la formación inicial de los docentes no prepara adecuadamente para el ejercicio de la dirección de una unidad escolar, considerando oportuna la implementación de una iniciativa de formación con este propósito. Es así como la mayoría de las jurisdicciones orientaron sus esfuerzos a la formación de los directores de nivel inicial, primario y secundario.

Como se observa en los gráficos que se presentan a continuación, la mayoría de las jurisdicciones enfocaron la formación de los equipos directivos en más de un nivel educativo. Gran parte de las provincias seleccionaron los tres niveles: inicial, primaria y secundaria (6/17) (Caba, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza y Misiones,) Mientras que otro número importante (5/17) se concentró en los niveles primario y secundario (Chaco, Chubut, Corrientes, Neuquén y Santiago del Estero). Salta optó por atender los niveles inicial y secundario. Sólo eligieron nivel primario Buenos Aires y Río Negro y sólo el nivel secundario las provincias de Entre Ríos, San Juan y Catamarca. En ningún caso se tomó solamente nivel inicial.

Gráfico n° 1. Nivel educativo al que se dirigió la formación de directores por jurisdicción



Elaboración propia sobre datos proporcionados por el INFoD

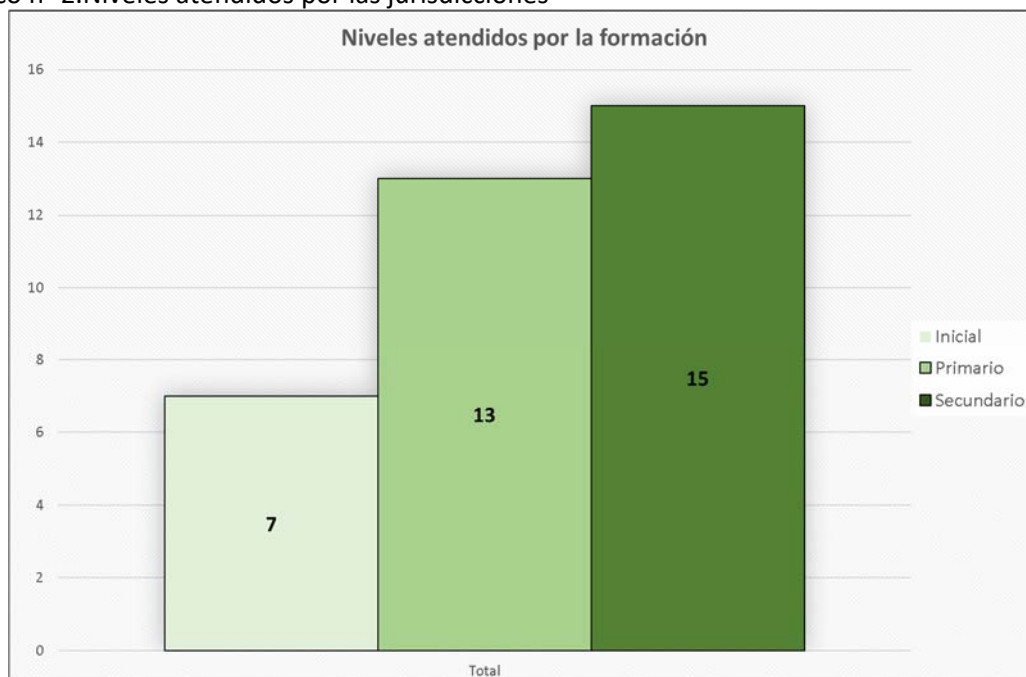
Cada jurisdicción seleccionó a los destinatarios de la AAGE en base a lo que sus diagnósticos señalaron como el nivel más “desatendido” respecto de la formación de directores, considerando también, la oferta existente (o su ausencia) en para ese segmento.

Algunos de los motivos priorizados, estuvieron vinculados con:

- Dificultades en relación con las trayectorias de los estudiantes de nivel secundario que requieren fortalecer el rol de los directores y brindar herramientas para acompañarlas
- comportamientos y dinámicas del sistema de acceso a cargos directivos no deseados (ej. suplentes que no acceden a concursos regulares),
- criticidad de algunos contextos y necesidad de formación de esos directores: se prioriza la educación rural
- la ausencia de mecanismos regulares de acceso a los cargos directivos, jurisdicciones con plazos extensos de ausencia de procesos de titularización
- la existencia de una brecha de capacidades en un segmento particular del colectivo de directores debido al modo de acceso a los cargos, por ejemplo, los directores noveles que requieren una mayor formación

Analizado en conjunto, se observa que el foco de la atención de las jurisdicciones se concentra en la consideración del nivel secundario en primer lugar y luego en el nivel primario.

Gráfico n° 2. Niveles atendidos por las jurisdicciones



Elaboración propia sobre datos proporcionados por el INFoD

Catamarca, Entre Ríos y San Juan optaron por formar los directores del nivel secundario. En el caso de Catamarca, el nivel secundario es definido por los referentes consultados como “el más vulnerable por las características y cambios producidos”. La gestión del ministerio, a partir de los resultados de las pruebas Aprender y de las acciones de los equipos vinculados al Programa Provincial de Acompañamiento a las Trayectorias de los Alumnos (PATA), identificó una importante discontinuidad en las progresiones de los aprendizajes de los estudiantes secundarios y que, por lo tanto, era necesario generar herramientas para que los directores pudieran trabajar con estos problemas con mayor solvencia. Entre algunos de los problemas detectados se mencionó que los directores, tenían dificultades para el seguimiento de los indicadores educativos de su escuela, así que resultaba conveniente reforzar su formación.

(a partir de) “los resultados del Aprender (...) vemos que los proyectos institucionales que tienen las escuelas no son pertinentes al acompañamiento de la trayectoria de los alumnos... dentro de la jurisdicción tenemos un línea que trabaja fuertemente la trayectoria de los alumnos, que nosotros lo llamamos el PATA, también tenemos algunos indicadores que nos dan cuenta que por ejemplo hay escuelas que tienen una discontinuidad en la progresión de los aprendizajes y que por ahí los directores no lo advierten como equipo y esto nos parecía que era muy importante y creíamos que esta línea tiene esas herramientas para que los Directores puedan trabajar con indicadores y no perder la centralidad de su gestión que tiene que ver directamente con los alumnos...”

Allí la convocatoria cubrió todo el nivel secundario, sin incluir las escuelas técnicas, agro técnicas y un porcentaje mínimo de escuelas alejadas, del interior de Catamarca, que prevén serán atendidos en las futuras cohortes, junto con el nivel primario. Por otro lado, se decidió también incluir a los

vice directores siendo que son los que han quedado menos formados, pero ejercen la función, cuando por ejemplo, en casos de licencias, asumen la dirección y luego vuelven a sus horas y sin estar formados convenientemente.

San Juan formó a todos los directores de educación secundaria orientada y artística y a los directores de escuelas de adultos (CENS) tanto de gestión estatal como gestión privada. La razón que fundamenta esta decisión es que no hubo concursos de antecedentes y oposición para el acceso al cargo hace más de 25 años. El mecanismo habitual de ascenso de los directores es a través del puntaje, los docentes con más puntaje son los que acceden a los cargos directivos. En el caso de los directores de adultos según observan los referentes de la jurisdicción, “...fue la primera capacitación que tienen en su vida”, porque no existen ofertas de capacitación para ese segmento.

Entre las jurisdicciones que optaron por los niveles primario y secundario (Chaco, Chubut, Corrientes, Neuquén y Santiago del Estero), los referentes de Corrientes explican que el nivel secundario en la provincia no tiene concursos de directores desde hace más de 20 años, por lo tanto, consideraron oportuno la inclusión de esos directivos. En el caso del nivel primario, si bien los directores acceden a su función a través de concursos que están funcionando regularmente y existe también una instancia de formación asociada a los mismos, sucede, que una vez que los directores acceden, son pocas las instancias disponibles de capacitación con un énfasis puesto en la práctica, así como la que propone la Actualización y, por lo tanto, decidieron incluir también este nivel⁴. En esta fase, no incluyeron a los directores de educación rural.

Otro grupo de jurisdicciones (CABA, Río Negro y Salta) enfocaron la propuesta hacia un recorte particular de uno o más niveles en base a la detección de una necesidad de formación en algunos directivos en contextos críticos. En Salta, dirigieron la formación a los directores de inicial y nivel primario de zonas rurales alejadas (directores de tercera y cuarta categoría), docentes de zonas rurales, debido a que son los que menos posibilidad tienen de capacitarse, además, la participación fue voluntaria. Decidieron iniciar la formación para los directores de algunas zonas, como por ejemplo los Valles Calchaquíes, Valle de Lerma, Zona de Anta y alrededores de Capital. También Río Negro definió como destinatarios de la capacitación a los directores de 86 escuelas primarias rurales, considerados como el “nivel más desatendido” (total 106 directivos).

En el caso de CABA el recorte se produce por la detección de una brecha de capacidades en un grupo de directores particular del sistema educativo. La jurisdicción destinó la formación a todos los niveles educativos de directivos noveles, es decir, aspirantes que habían tomado cargos, no necesariamente concursados que se encuentran ejerciendo en los niveles obligatorios. Se optó por convocar también a todo el equipo directivo, incluyendo a secretarios, vicedirectores y directores. La razón por la cual deciden convocar a los directores noveles es porque existen muchos directores suplentes en la Ciudad que accedieron al cargo de director sin haber transitado una instancia de formación, las cuales están previstas sólo para los titulares.

“Esa primera parte si uno no tiene apoyo, si uno no tiene una formación específica o un acompañamiento es muy difícil de sortear sin herramientas básicas. A eso apuntamos. Después esa gente tiene también su Formación continua en territorio porque eso se sigue asegurando, pero en algunos casos es más sistemática que en otros. Digamos que el

⁴ Los cursos de la Fundación Varkey por ejemplo.

diagnóstico que teníamos, porque trabajamos con directores, fue lo que nos permitió decidir que sea para directivos noveles” (Referente jurisdiccional).

b- Sector de gestión

De las 7 provincias analizadas, 3 incluyeron la formación a directores de nivel privado, CABA, Catamarca, y San Juan. En el caso de CABA se incluyó aquellas escuelas con el 100 % de subvención estatal.

Cuadro n°3: Formación de directores según sector de gestión

Jurisdicción	Sector de gestión	
	Estatal	Privado
CABA	x	x
Catamarca	x	x
Corrientes	x	
Misiones	x	
Rio Negro	x	
Salta	x	
San Juan	x	x
Total	7	3

Fuente: elaboración propia sobre datos recolectados por esta evaluación

c- Los actores seleccionados

En relación con los perfiles seleccionados para la formación, se observó a partir de las 7 de las provincias estudiadas (más Mendoza) que, si bien la iniciativa estuvo dirigida a los directores, las jurisdicciones decidieron incluir otros perfiles. La inclusión tuvo como base la relevancia de la función que desempeñan en la escuela (los preceptores, por ejemplo) o en el sistema educativo (los supervisores) y/o la necesidad de acompañar la iniciativa de formación. En relación con esto último, los referentes de más de una jurisdicción señalaron que en las escuelas en las que sólo se forma uno de los integrantes de los equipos directivos, luego es muy difícil llevar a la práctica las estrategias propuestas por la formación si otros integrantes del equipo directivo no comparten la misma visión. Por esa razón, en algunas jurisdicciones se formó a todo el equipo directivo como CABA, o en Corrientes, que incluyeron al director/rector como al vicedirector/vicerrector, y si algún director estaba próximo a jubilarse, se convocó un docente que se encontrara en condiciones de ascenso a cargos directivos. En el caso de Catamarca se decidió incluir a los vicedirectores.

Gráfico n°3. Perfiles según cantidad de jurisdicciones que los incluyeron en la AAGE



Elaboración propia sobre datos recabados

La mayoría de las jurisdicciones que incluyó a directores también sumó a algunos supervisores. No obstante, en algunas, la AAGE estuvo solo dirigida a los directores (como en Salta), mientras que en Mendoza, por ejemplo, la AAGE alcanzó solo a los supervisores de todos los niveles y modalidades, *“...porque justo la provincia había estado en un proceso que llevó más de un año, casi dos, de concurso de directores y que habían tenido capacitaciones, entonces no tenía sentido una capacitación cuando se renovó todos los niveles, casi todos los equipos directivos, que habían estado sus dos años en el concurso, por eso se trabajó con Supervisores”*. Eso implicó la necesidad de modificar un poco los materiales enviados por el INFD, destinados en su mayoría a directores. La Rioja incluyó también a inspectores de los niveles inicial y primario.

En algunas jurisdicciones la razón para incluir a los supervisores se debió a la centralidad de su función en el sistema, pues son el vínculo del nivel de conducción con las escuelas.

“los señores supervisores, porque ellos son el nexo y los que se vinculan de manera directa con las instituciones educativas y hacen el nexo con la centralidad del sistema. Entonces poder formarlos a ellos para que puedan entender la dinámica, de sumarse y acompañar a los directores nos parecía que también era muy importante, así que Catamarca tiene también su primera cohorte de supervisores del nivel secundario en formación” (Entrevista a la Referente provincial)

Tanto Río Negro, como Corrientes, desean continuar con la formación de supervisores en las próximas cohortes. En el caso de Misiones, los supervisores no formaron parte de la formación, pero tuvieron un rol muy importante en la selección de los aspirantes al postítulo.

En el caso de Catamarca, también se incluyó a los preceptores:

“...he notado personalmente que se quieren sumar porque se sienten parte del equipo estable de las instituciones y que sienten que nunca les hemos dado participación, ni capacitación son los preceptores, ellos reclaman que están en contacto diario con los chicos y que no solamente desde el punto de vista administrativo sino también desde la problemática que atraviesa a los jóvenes y hay una demanda importante. Ellos ven la línea

de gestión educativa como una forma de poder participar, si bien es cierto que está específicamente destinada al equipo de conducción, bueno la demanda esta, dicen somos parte, estamos todos los días, somos parte del equipo...”

También en algunos casos se incluyeron docentes que estaban próximos a ser promovidos como directores, o porque el director se encontraba próximo a jubilarse, de manera de ir formando cuadros directivos para las escuelas (Misiones o Corrientes, por ejemplo). También, fueron incluidos algunos actores, como resultado de la demanda planteada por ellos mismos que quisieron integrarla formación (en Catamarca, los preceptores y, en San Juan, algunos supervisores⁵).

d- Las ofertas existentes.

Otra de las razones que fueron parte los diagnósticos que apoyaron la decisión de destinar los esfuerzos a determinado nivel educativo o segmento, fue la existencia de otras ofertas de capacitación en las jurisdicciones.

En las siete jurisdicciones analizadas, se observó que la mayoría no tenía ofertas vigentes para directores del nivel seleccionado (por ej. Catamarca, Corrientes, Salta y San Juan). En algunas de estas jurisdicciones, los referentes consultados, mencionaron los cursos de la fundación Varkey⁶, pero se advierte que el abordaje que emplea la ONG, es distinto al planteado por AAGE, se trata de una formación de 6 semanas de tiempo completo, y no tan orientada a la práctica.

En Catamarca, reportan la existencia de experiencias de formación de directores hace unos años que fue discontinuada, descripta como una formación más administrativa que no incluía aspectos vinculados con la práctica del director:

“...con trabajar fuertemente como realizar un PEI, cómo establecer un diagnostico institucional, no tenía esta mirada de lo estratégico ni de la dirección desde el liderazgo, no tenía nada de estas nuevas corrientes y mucho menos lo que era Evaluación Formativa y todo lo demás que aportaba estaba nueva línea...”

En el caso de CABA, la falta de ofertas de formación no ha sido el criterio por el cual se sumaron a la propuesta de Actualización. La Ciudad cuenta al menos con dos grupos de propuestas de formación para directores. Una de las propuestas se relaciona con los cursos de ascenso, de acuerdo con lo previsto en el Estatuto Docente, dado que para titularizar es necesario realizar un curso básico de ascenso. Luego de titularizar, se realiza un curso en servicio para directores recientemente titularizado en la Escuela de Maestros, o en su distrito. La Ciudad tiene ofertas de formación continua existentes, como, por ejemplo, otras propuestas no obligatorias de cursos de Liderazgo y Gestión, especialmente dirigido a los docentes aspirantes a cargo de directores, aunque no siempre los directores concurren voluntariamente.

3.2.-La organización territorial

En relación con la organización territorial de los procesos de formación, en algunos casos la formación de los directores se centralizó en la capital de la provincia mientras que, en otras, se

⁵ Accedieron en el rol de directores.

⁶ La Fundación Varkey ofrece, en convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia, un curso de Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE) dirigido a directivos y docentes, con una duración de 6 semanas.

definieron zonas de formación y los formadores viajaron a cada destino, de acuerdo a lo informado en las 7 provincias analizadas. En el caso de Catamarca, Corrientes y Misiones y Río Negro la decisión fue que los formadores viajaran y no los directores.

En el caso de Catamarca, se organizaron los agrupamientos contemplando una geografía muy quebrada, lo que dificulta la movilidad y además porque los docentes no contaban con recursos o apoyo para sostener el costo de traslados. Hubo encuentros centralizados como los de lanzamiento y de cierre. En Catamarca se organizaron seis zonas, en Corrientes, cada sede se instaló en un ISFD (Ituzaingó, Saladas, Goya, Santa Lucía, Santo Tomé y Curuzú Cuatiá).

En Corrientes se organizó en dos ISFD, Josefina Conte y Paso de los Libres. Se trata de dos instituciones con mucha trayectoria en la provincia. En las entrevistas al equipo central se planteó que el desarrollo profesional es competencia de los institutos, por lo que organizaron zonas para que se trasladen los formadores y no los formados. Hay una subsele en Ituzaingó, otra en Saladas, otra en Goya, otra en Santa Lucía, Santo Tomé y Curuzú Cuatiá.

En Misiones se organizaron en sedes, una sede en Posadas y en los departamentos de Oberá, Cainguas, San Ignacio, Alem, Gral. Belgrano, Iguazú, Guaraní, Gral. San Martín y Apóstoles.

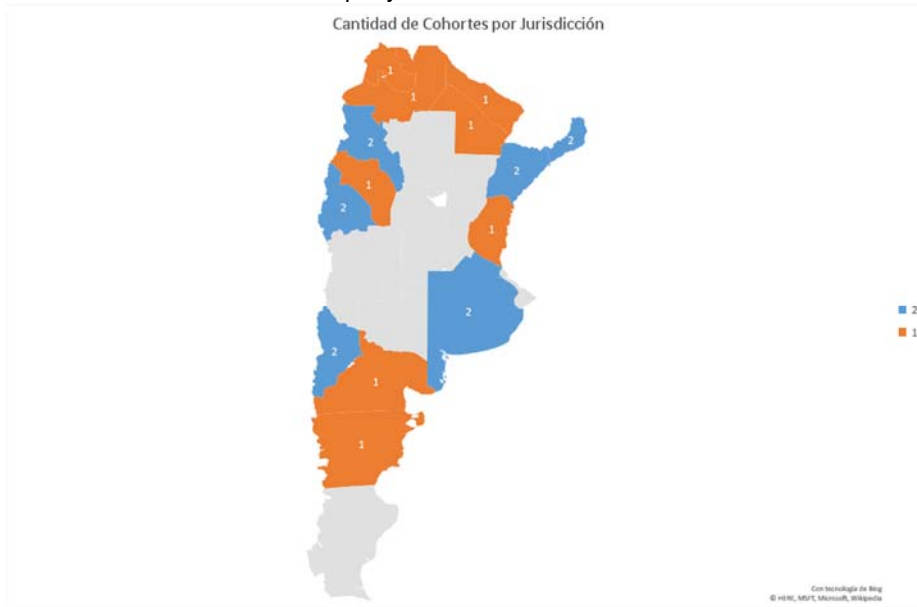
En cambio, en el caso de Salta y en San Juan se optó por la realización de la capacitación en la capital de la provincia (en el caso de Salta los directores costeaban los gastos de traslado).

3.3.-Masividad/obligatoriedad

En cada jurisdicción se observan diferencias en la masividad de la convocatoria, esto puede explicarse por el segmento al que está dirigido en base a las necesidades expresadas por la jurisdicción, la cantidad de cohortes puestas en marcha y/o la necesidad de formación en base a su vinculación con el acceso a concursos.

Del total del país, 10 de las 17 jurisdicciones entre los años 2018 -2019, realizaron 1 sola cohorte (Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Río Negro y Salta) y ocho llevan adelante dos cohortes de formación de directores (CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Neuquén, Buenos Aires, Río Negro, San Juan y Santiago del Estero).

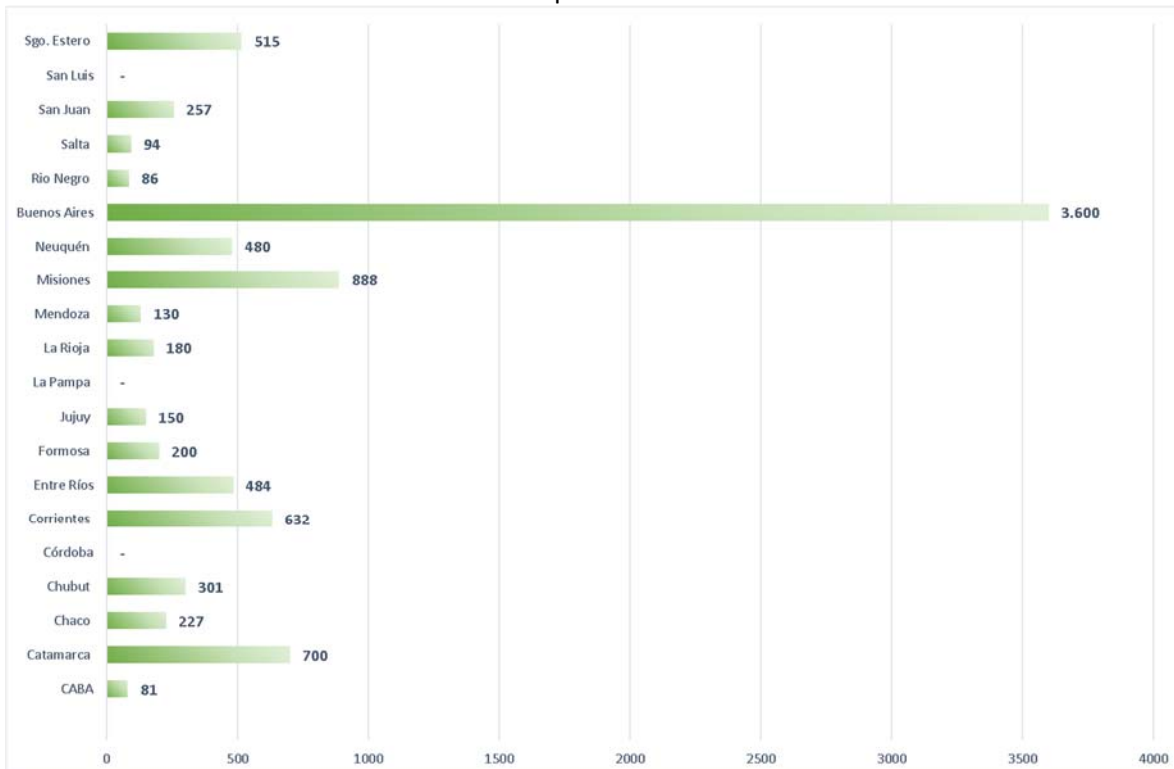
Gráfico n° 4. Cantidad de cohortes por jurisdicción



Elaboración propia sobre datos proporcionados por el INFoD

Analizando en términos absolutos, sin contemplar las relaciones entre cantidad de población en las jurisdicciones, a nivel nacional, Buenos Aires es la jurisdicción que ha formado mayor cantidad de directores, le siguen Misiones, Catamarca, Corrientes y Santiago del Estero.

Gráfico n° 5. Cantidad de Directores formados por Jurisdicción



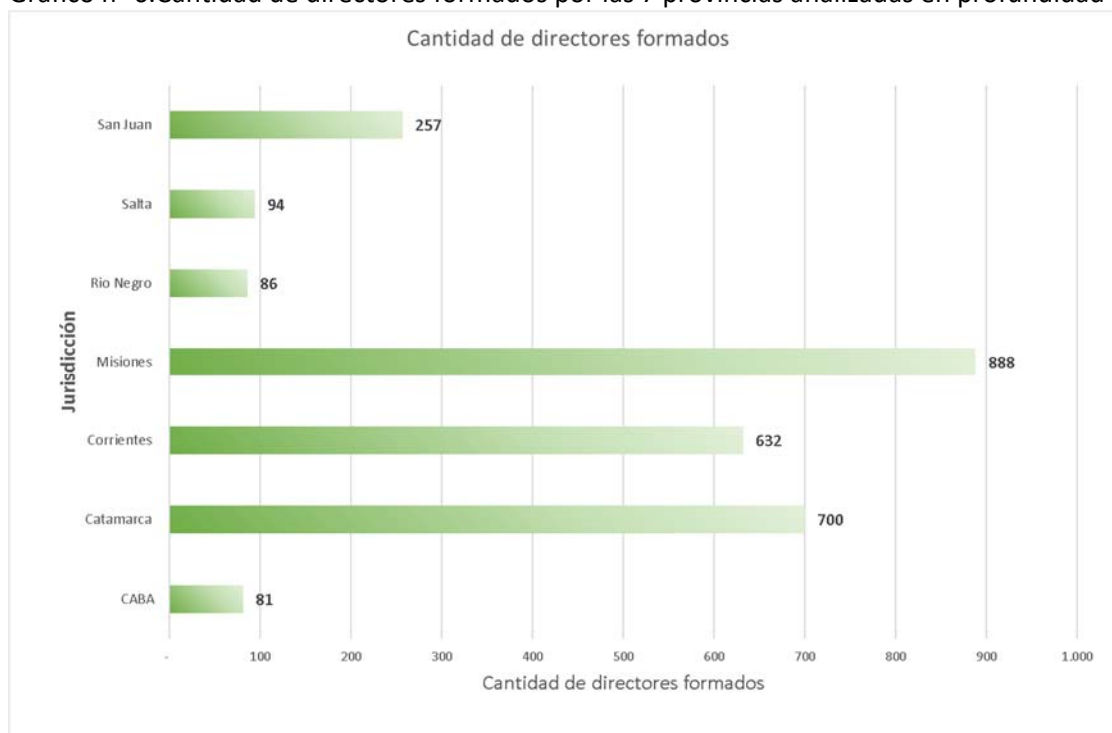
Elaboración propia sobre datos proporcionados por el INFoD

De las 7 provincias analizadas en profundidad, salvo Río Negro y Salta todas realizaron la formación de dos cohortes de directores. Resulta interesante analizar los avances de cada una, considerando la cantidad total de directores formados en comparación con la cantidad total de unidades educativas que componen los niveles educativos en los que cada jurisdicción atendió en su formación, lo que permite observar en qué medida se ha avanzado en el cumplimiento de las necesidades de formación del nivel.

Para la realización de este análisis se cuenta con los datos de formación de directores 2018-2019 provistos por el INFoD y las estadísticas educativas del Ministerio de Educación para el año 2017⁷. Debe advertirse también, que los directivos formados, han sido directores y vice directores, por lo cual no puede asociarse un director a una escuela

Como puede observarse en el gráfico que se presenta a continuación, se destaca la masividad de la formación llevada adelante por la provincia de Misiones que, con 10 capacitadores (de los 13 formados), formaron a 900 directores de inicial, primario y secundario sobre una población total de 6.000 directores que tiene la provincia para todos los niveles para un total de 1.979 escuelas de los niveles inicial, primario y secundario de gestión estatal, atendiendo en dos cohortes las necesidades de formación de prácticamente el 50% de las escuelas de la provincia.

Gráfico n° 6. Cantidad de directores formados por las 7 provincias analizadas en profundidad



Elaboración propia sobre datos proporcionados por el INFoD

En segundo lugar está Catamarca, que atendió la formación de los 700 directores del nivel secundario de todas las escuelas: 121 escuelas estatales y 28 privadas, sin incluir la formación de

⁷ Anuario Estadístico 2017, DICE, MECCyT

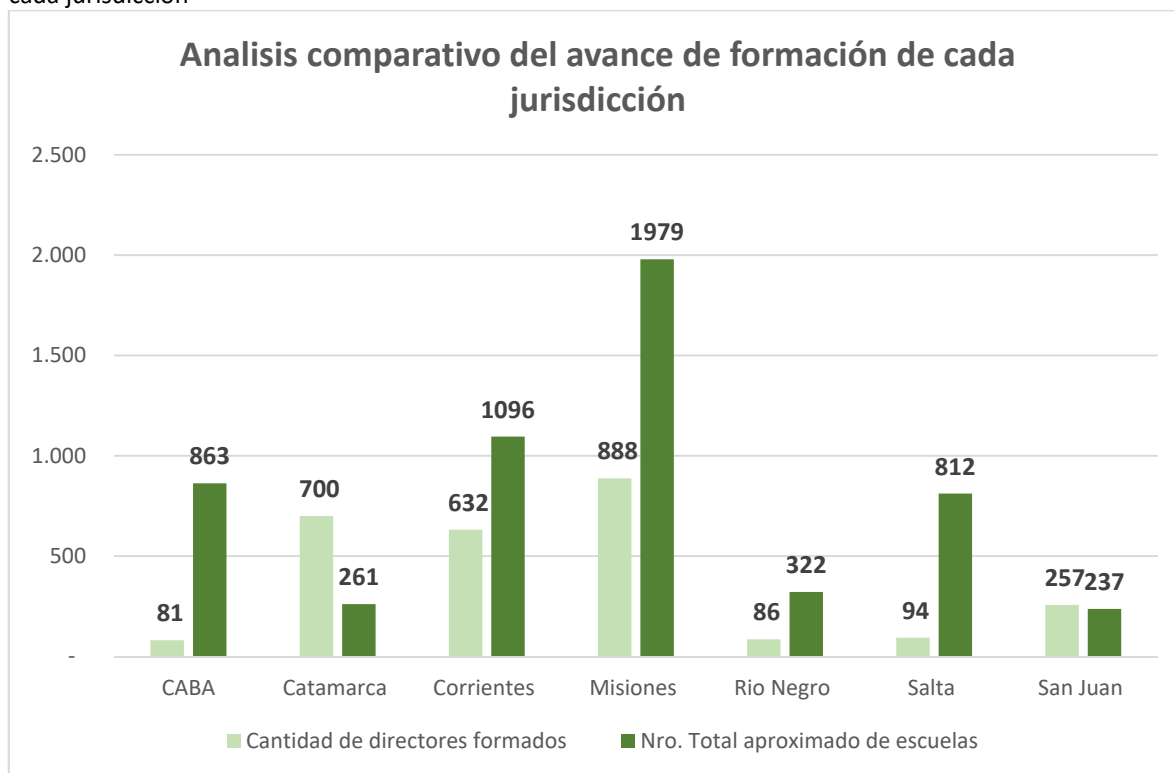
directores de educación técnica y agrotécnicas y algunas pocas escuelas del interior profundo de la provincia a las que no pudieron llegar. Tienen la expectativa de poder alcanzarlas en las próximas cohortes. Este dato es coincidente con las estadísticas educativas, cuyo número de unidades educativas asciende a 261 de nivel medio de gestión estatal y privada. La cantidad de directores duplica ampliamente la cantidad de escuelas.

En el caso de Corrientes, sobre un total aproximado de 850 escuelas primarias y 246 secundarias se formaron 635 directivos cubriendo una porción considerable de las 1.096 unidades educativas de la provincia.

En cuarto lugar se ubica San Juan, que formó a 402 directivos del nivel (sobre un total aproximado de 261 escuelas de gestión pública y privada) cubriendo, al igual que Catamarca, prácticamente la formación de todos los directivos del nivel, de la educación común y de adultos.

En el caso de CABA, Río Negro y Salta la decisión fue alcanzar un segmento pequeño de escuelas en base a los criterios comentados anteriormente de alcanzar un perfil particular de directores.

Gráfico n° 7. Comparativo entre cantidad de directores formados y total de escuelas del segmento elegido por cada jurisdicción



Fuente: Elaboración propia sobre datos provistos por el INFoD y Anuario estadístico DIEE, MECCyT

En relación con la obligatoriedad la iniciativa no tuvo ese carácter en todos los casos analizados, pero, en las que sí, la convocatoria fue universal. En algunos casos como Catamarca, San Juan y Salta se decidió vincular la propuesta a los concursos de ascenso⁸.

⁸ En el caso de San Juan el Ministro de educación decidió que la AAGE fuera requisito, junto con otros tipos de formación, para el acceso al cargo de director.

Finalmente, analizadas estas provincias en conjunto, se observa una cobertura importante en el sistema, en especial en aquellas jurisdicciones que decidieron abordar uno o más niveles en su totalidad.

3.4. Las principales adaptaciones

Otro de los objetivos planteados por este proceso de evaluación, fue realizar un análisis de la forma en que cada jurisdicción implementó la Actualización en su territorio. A partir del relevamiento realizado y focalizando en las 7 provincias bajo estudio, pudo observarse que las adaptaciones no fueron muchas. Las modificaciones no tuvieron que ver tanto con el contenido de la propuesta de formación, sino con la selección de los destinatarios, con la forma de organización, los recursos pedagógicos y la propuesta de evaluación seleccionados

Se recapitula en este apartado algunas de las cuestiones que se han desarrollado ya en profundidad.

.-Los destinatarios: Una de las principales adaptaciones está referida a los destinatarios, en tanto que la AAGE estuvo pensada y diseñada para los equipos directivos. Las jurisdicciones incluyeron otros perfiles a los previstos, como por ejemplo los supervisores, algunos docentes en situación de acceso al cargo directivo y preceptores. En base a la inclusión de nuevos perfiles, hubo que realizar algunas adaptaciones que fueron también de contenido (por ejemplo, cuando se incluyeron supervisores o directivos de áreas rurales)

.- La extensión de la propuesta: La principal adaptación que realizan por ejemplo CABA, Salta y Río Negro es una variación en la masividad. Si inicialmente la propuesta fue pensada para alcanzar la mayor cantidad de equipos directivos, estas jurisdicciones apuntaron a destinatarios muy focalizados, (directores nóveles, CABA y educación rural Salta y Río Negro).

.- Contenidos: Hubo jurisdicciones que sumaron a la Actualización contenidos referidos a normativa y quienes no lo hicieron, lo reclaman como algo que incorporarían a los contenidos. Salta incluyó contenidos vinculados con la educación rural en función de haber priorizado como destinatarios a directivos de escuelas rurales.

“...No hemos modificado, sí tal vez le incorporamos alguna bibliografía. Hemos trabajado también con esos módulos que tenía la OEI para nosotros, para el Equipo, para informarnos sobre la Ruralidad. Entonces hemos trabajado con esos módulos que han hecho de la OEI sobre la Ruralidad, todo muy bueno, excelente, para estar informados y poder contextualizar cuando nosotros desarrollemos el postítulo. Porque no es lo mismo, por ejemplo, que el material venía para una escuela común donde tiene equipo docente, que realmente tiene un equipo docente y puede trabajar en forma compartida, colegiada digamos, con todo el equipo. En cambio, hemos dado con que hay personal único: era el Director y el Maestro. Entonces había que ver cómo trabajábamos todo esto y el hecho de que trabajen en redes estas escuelas así por lo menos, es como que se apoyaban y trataban de trabajar para el equipo estos directores. Porque tenían también maestro itinerante. Entonces por ahí los mismos itinerantes lo recibían ellos...” (Referente Salta)

También se realizaron cambios en la secuencia de contenidos, aunque esos cambios, recién se efectuaron a partir de la segunda cohorte de formación, como, por ejemplo, en Catamarca empiezan

desde el principio acompañando la elaboración del portfolio, por la dificultad que observan en los directores en la confección del mismo, como se verá en los capítulos siguientes de este informe. En esta misma provincia decidieron, también, por su interés particular, trabajar en profundidad con el tema de planificación estratégica y orientaron a los directores para que profundicen en este sentido su trabajo final. Generaron instancias adicionales de formación como la realización de un taller de producción sobre planificación estratégica para todos los directores y supervisores.

.-Los grupos y el tiempo disponible: Se hicieron adaptaciones en función de los grupos, que en algunos casos eran muy numerosos para las dinámicas propuestas. También el tiempo a menudo resultó escaso y tuvieron que seleccionar qué materiales incluir y cuáles dejar fuera de la propuesta. *"Muchos son formadores y muchos a distancia entonces nos organizamos y compartían y nos basábamos en la guía de encuentro original y de ahí hacíamos modificaciones"*

.-El acceso a internet. Hubo jurisdicciones que no utilizaron una plataforma en línea, es el caso de Misiones. Los formadores llevaban pendrives con los materiales del aula virtual que eran compartidos en las presenciales, también usaron mucho los grupos de *Whatsapp*.

.-La propuesta de evaluación final: CABA, por ejemplo, no incluyó un portfolio como instrumento de evaluación de la Actualización sino que trabajó con la realización de una propuesta de un plan de mejora para una institución por parte de los directores noveles. Por otro lado, como se verá en el próximo capítulo, las jurisdicciones que sí solicitaron la elaboración de un portfolio, hicieron cambios en el número de producciones que debía incluir.

Es interesante señalar el modo en que las provincias, si bien en principio utilizaron la propuesta de Nación "tal como es sugerida", en la marcha, fueron realizando adaptaciones, aprovechando la oferta para dar respuesta a las necesidades de sus agendas locales, generando nuevos efectos, más allá de los previstos o imaginados previamente, de una manera eficiente (en el uso de los insumos disponibles) y multiplicadora. Las adaptaciones realizadas y la flexibilidad de la propuesta debe leerse en este sentido, no como desviaciones, sino en sentido positivo, de respeto a las diferencias y de atención a las necesidades en un marco federal de política educativa.

4.-Los aprendizajes realizados por los directores/supervisores formados en las jurisdicciones a partir del análisis de su producción: los portafolios

4.1. Encuadre general

El trabajo final que permite acreditar la AAGE consiste en la presentación por parte de cada director/supervisor participante de un portafolio profesional. La consigna para su elaboración forma parte del material del campus virtual denominado “Taller del Formador”. En este texto se define qué es un portafolio, y se presentan las consignas para su elaboración:

“El portafolio es un instrumento de evaluación formativa que permite reconocer un proceso de crecimiento, de buenas prácticas, de nuevas preguntas que se gestan en un camino de formación. Están conformados por un conjunto de trabajos producidos por quien se forma. La selección de estos trabajos es fruto de una reflexión sobre lo aprendido y lo actuado” (Material del Campus Virtual).

Consigna para la elaboración del Portafolio:

*“Se trata de una producción a partir de la cual los invitamos a recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes elaborados a lo largo del proceso de formación continua. Recuerden que todo aquello que se incluya debe poder relacionarse con alguna capacidad, concepto, valor trabajado durante el proceso de formación, sostenido con la bibliografía. En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la **justificación** teórica que el director realice acerca de su inclusión en el portafolio. La idea es que cada trabajo elegido funcione como evidencia de sus aprendizajes.*

La selección minuciosa de materiales, la redacción de borradores de testimonios, la posibilidad de compartir dichos textos con otros colegas, y la investigación de áreas relacionadas con la formación de equipos directivos y supervisivos le permitirá articular teoría con práctica.

*El portafolio tiene que incluir **cuatro producciones, un índice, una introducción, una conclusión final que recupere una mirada global del trabajo y la bibliografía utilizada.***

Es importante que en la conclusión final puedan explicitar y sintetizar su aprendizaje personal. Estas preguntas pueden orientar dicha reflexión:

- *¿Qué aprendí haciendo este portafolio?*
- *¿Cómo colabora la elaboración de este portafolio en mi desarrollo profesional?*
- *¿Qué nuevas preguntas me formulo al terminar de hacerlo?*
- *Leyendo la totalidad del portafolio, ¿identifico algún tema recurrente o de interés para mí?*
- *La elaboración de este portafolio me permitió...*
- *La elaboración de este portafolio me hizo pensar que...*
- *A partir de este portafolio me di cuenta que...*
- *A partir de este portafolio me pregunto.... “(Consigna del Campus Virtual)*

La estrategia asumida desde este equipo de evaluación fue retomar esta consigna inicial y analizar, en función de algunos criterios, las producciones finales de tres cursantes de cada una de las siguientes jurisdicciones: Catamarca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Corrientes, Misiones, Río Negro y San Juan. Los trabajos fueron seleccionados al azar entre una diversa cantidad de producciones aportadas por cada una de las jurisdicciones mencionadas.

Cabe destacar que de las seis jurisdicciones bajo análisis, cinco de ellas definieron el portfolio profesional como producción final de la Actualización, en línea con la propuesta de INFoD, en cambio CABA optó por proponer como trabajo final integrador la elaboración de un Proyecto de Mejora.

En este capítulo se analizan en primer término los portfolios profesionales de las cinco jurisdicciones que utilizaron este formato como instancia de evaluación final, y luego, en otro apartado se analizan los planes de mejora propuestos en CABA. El análisis comprende no solamente las producciones realizadas, sino también la consignas y los criterios de evaluación planteados a los/as cursantes.

En ambos casos, se considera a la producción final de la actualización como una instancia de evaluación “auténtica”, que también constituye en sí misma -por las características de su propuesta- una instancia de aprendizaje, al demandar la revisión y actualización de marcos teóricos, su transferencia al ámbito de la práctica de la gestión educativa y la inclusión de procesos de reflexión acerca de propuestas puestas en juego en la propia institución escolar.

La lectura y análisis de estos trabajos permitió un interesante acercamiento a las percepciones, saberes, aprendizajes, experiencias y reflexiones alcanzados en el desarrollo de la actualización por parte de los destinatarios directos de la formación (directivos / supervisores), en diálogo con los objetivos que se propuso el INFoD, y con las capacidades y aptitudes esperadas.

4.2. El análisis de los portfolios profesionales

Se presenta a continuación el análisis de los portfolios seleccionados de las provincias de Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro y San Juan.

En primer término se abordarán los ajustes o adaptaciones que las jurisdicciones realizaron sobre la consigna de trabajo para el portfolio, en relación a la propuesta original. Se avanza luego con el análisis de las producciones de los directores/supervisores en relación con los aprendizajes alcanzados, considerando tres categorías: la apropiación de conceptos sobre gestión educativa, la práctica reflexiva y las transferencias de los aprendizajes a la práctica.

4.2.1 Adaptaciones o variaciones en las consignas del portfolio

Es importante destacar que las cinco jurisdicciones bajo análisis mantuvieron la consigna de trabajo de modo similar a la utilizada por el INFoD, sosteniendo su sentido y la finalidad como instrumento de evaluación formativa.

Las variaciones solo obedecieron a que en algunas jurisdicciones se requirió que el portfolio incluyera una mayor o menor cantidad de producciones / relatos / trabajos a compartir (con sus correspondientes análisis y reflexiones en base a los marcos teóricos desarrollados y al propio proceso de aprendizaje del / la directivo/a). Según la jurisdicción fueron requeridas entre dos y

cuatro producciones. Por ejemplo, los portfolios correspondientes a las provincias de Catamarca, Misiones y San Juan siguieron el modelo propuesto por INFoD requiriendo la inclusión de Índice, presentación (o introducción), la selección y análisis / cuatro producciones a seleccionar por el/la cursante con las reflexiones y análisis pertinentes y una conclusión o cierre final, junto con la referencias bibliográficas. En cambio, en los portfolios correspondientes a la provincia de Corrientes se mantuvo similar esquema, pero se requirió compartir dos producciones, en lugar de cuatro.

En el caso de Río Negro cada Sede de la actualización (Cinco Saltos, El Bolsón, Gral. Conesa, Jacobacci y Roca) presentó a sus cursantes su propia consigna. Es decir, no se definió una consigna unificada para toda la jurisdicción, o bien los formadores tuvieron cierto grado de autonomía para adaptar la consigna a partir de la propuesta nacional. No obstante, al recorrer las cinco presentaciones con la consigna se observa que, si bien tienen formatos y estilos diferentes de organización, toman como referencia la propuesta nacional en su totalidad. Los portfolios que se analizaron contienen dos producciones (se trata de portfolios de una sede que no especificó la cantidad de producciones requeridas).

Más allá de la cantidad de producciones requeridas en cada una de las jurisdicciones analizadas, en algunos pocos casos se ha podido observar que no siempre la consigna fue cumplida de manera rigurosa, sino que pueden haberse dado adecuaciones, flexibilizaciones, ajustes definidos localmente o márgenes de autonomía de los/as formadores/as. Por ejemplo, de los tres portfolios analizados de la Provincia de Misiones, dos de ellos compartieron dos producciones (en lugar de cuatro como requería la consigna) y el tercero no cumplió con la consigna en tanto la producción consistió en la presentación de un punteo conceptual de las temáticas abordadas en cada uno de los encuentros presenciales desarrollados durante la actualización.

En prácticamente todas las jurisdicciones, la producción final también incluyó una rúbrica de autoevaluación. En las provincias de Corrientes, Misiones, San Juan y Río Negro mantuvieron la definida por equipo central (INFoD), la cual incluye tres aspectos a evaluar:

- Capacidad de análisis
- Capacidad de reflexión sobre su práctica.
- Escritura y organización de las ideas⁹.

A partir de estos tres aspectos la rúbrica identifica 4 niveles de directivos:

- Competente
- Avanzado
- Novato
- En proceso

A continuación se ofrece la rúbrica completa, replicada por las jurisdicciones ya mencionadas:

⁹ Desde el equipo evaluador entendemos que este criterio podría ponerse en discusión, ya que la escritura no ha sido una de las capacidades enfocadas por esta propuesta formativa para su mejora. En el capítulo 6 de este documento, se analiza el grado de dificultad que generó la escritura para los participantes.

Rúbrica de auto-evaluación

	Competente*	Idóneo*	Novato*	En proceso
Capacidad de análisis	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos. Recurre a una variedad de conceptos teóricos incluyendo los ofrecidos en el curso y los de su propia formación.	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos. Recurre a una variedad de conceptos teóricos ofrecidos en el curso.	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos, sólo en algunos segmentos del portafolio.	Establece relaciones incompletas o erróneas entre las experiencias y los conceptos teóricos.
Capacidad de reflexión sobre su práctica	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado, buscando alternativas, formulándose nuevas preguntas con una mirada prospectiva.	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado, buscando alternativas y formulándose nuevas preguntas.	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado y buscando alternativas.	Reflexiona sobre su propia práctica considerando sus creencias y experiencias.
Escritura y organización de las ideas	Las ideas se desarrollan en forma completa y con profundidad y están conectadas entre sí de manera coherente y significativa. Utiliza un vocabulario propio de la disciplina. Se citan correctamente todas las fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma completa y están conectadas entre sí de manera coherente. Utiliza un vocabulario propio de la disciplina. Se citan correctamente la mayoría de las fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma completa y están conectadas entre sí de manera confusa. Utiliza ocasionalmente vocabulario de la disciplina. Se citan correctamente algunas fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma errónea o incompleta. Utiliza ocasionalmente vocabulario de la disciplina. No se citan correctamente las fuentes de información.

*Corrientes reemplazó los niveles Competente, Idóneo y Novato por Experimentado, Avanzado y Novel respectivamente.

En los casos de Corrientes y San Juan la consigna incluye la propuesta de que la rúbrica sea completada por el directivo/supervisor luego de finalizar el portfolio, como parte del proceso de auto evaluación, para luego ser completada por el formador al momento de ofrecer la retroalimentación. Sin embargo, no en todos los trabajos analizados se incluye la rúbrica -por ejemplo, en Río Negro, está incluida en cuatro de las cinco consignas correspondientes a las sedes de la actualización-.

Asimismo, si bien algunas consignas hacen la aclaración respecto a que directivo/supervisor debe completar la rúbrica como parte del proceso de autoevaluación, en otras, la rúbrica se incluye pero sin aclaraciones al respecto.

No obstante estas diferencias, inferimos que las aclaraciones o especificaciones respecto a la rúbrica, y lo que de ella se esperaba se hayan realizado en los encuentros presenciales.

Catamarca, si bien, como ya se dijo, no hizo modificaciones a la consigna del portfolio, reemplazó el uso de la rúbrica de evaluación por una lista de cotejo incluida al final del documento que contiene las consignas del portfolio.

Se ofrece a continuación la lista de cotejo utilizada:

Criterios de Evaluación	Si	No	No aplica
Establece relaciones profundas entre las experiencias y los conceptos teóricos.			
Recurre a una variedad de conceptos teóricos ofrecidos en el trayecto y los de su propia formación.			
Reflexiona sobre su propia práctica formulándose nuevas preguntas con una mirada prospectiva.			
Expresa las ideas en forma completa y con claridad.			
Se citan correctamente todas las fuentes de información.			
El relato y la reflexión permiten imaginar la experiencia elegida.			
En cada producción se expresa la etapa del proceso al que pertenece, los resultados, las dificultades y posibles soluciones para la mejora.			

En general la lista de cotejo suele ser utilizada especialmente como herramienta de verificación de ciertos avances que se tienen que ir dando en forma secuencial. En este caso se observa que la jurisdicción la empleó como herramienta para evaluar una producción realizada al final del proceso.

Tal vez la debilidad de la lista de cotejo para este caso es que no permite identificar distintos niveles de avance en relación con cada uno de los criterios presentados, limitándose a indicar solamente la presencia (cumplimiento), o ausencia (incumplimiento) de cada uno de ellos.

Desde el punto de vista de las características del portfolio profesional y de su vinculación con lo aprendido y apropiado a lo largo de todo recorrido, la rúbrica de evaluación constituye un instrumento más completo y adecuado para este caso, ya que permite identificar distintas posibilidades o niveles de alcance de los aprendizajes o capacidades esperadas en la producción, al tiempo que habilita una instancia de autoevaluación para el/la cursante.

Más allá de las particularidades presentadas aquí respecto a la consigna y de los criterios e instrumentos de evaluación del portfolio, y considerando que las cinco jurisdicciones no hicieron modificaciones sustanciales a la consigna original ofrecida por INFoD, se puede concluir que hay coincidencia en cuanto al sentido y la finalidad del uso de este instrumento como favorecedor del proceso de evaluación que se promueve en la actualización.

A modo de síntesis, se presenta el siguiente cuadro que distingue las características del portfolio por jurisdicción:

JURISDICCIÓN	TIPO DE PRODUCCIÓN	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	CANTIDAD DE PRODUCCIONES REQUERIDAS	ACOMPAÑA UNA RÚBRICA Y/O PRESENTA LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CABA	Proyecto de mejora	Unificado para todos los destinatarios. No considera el portfolio propuesto por INFoD	Por las características del instrumento no requiere producciones. No obstante las actividades parciales se recuperan al diseñar el proyecto.	Propone a los cursantes que construyan ellos mismos una rúbrica de autoevaluación de su desempeño en la actualización
CATAMARCA	Portfolio	Unificado y similar al pautado por INFOD	4	Lista de cotejo en base a criterios de evaluación
CORRIENTES	Portfolio	Unificado y similar al pautado por INFOD	2	Rúbrica de evaluación
Misiones	Portfolio	Unificado y similar al pautado por INFOD.	4	Rúbrica de evaluación
Río Negro	Portfolio	Cada sede presentó una consigna en base la pautada por INFOD	Entre 2 y 4 (según la sede)	Rúbrica de evaluación
San Juan	Portfolio	Unificado y similar al pautado por INFOD	4	Rúbrica de evaluación

4.2.2. Los criterios para el análisis del contenido de los portfolios

Para realizar el análisis de los portfolios elaborados por los directores/supervisores con el fin de identificar los aprendizajes alcanzados, se establecieron tres criterios:

- La apropiación de conceptos y/o herramientas sobre gestión educativa

- El grado de reflexión sobre la propia práctica.
- Las transferencias a la práctica de la función directiva/supervisiva de lo trabajado en la formación.

Si bien cada criterio fue abordado en un sub-apartado particular, a lo largo del análisis se fueron encontrando puntos de contacto, ya que, dada la característica de la propuesta de formación, la apropiación de conceptos en vínculo con la gestión educativa no se ha limitado a la definición, descripción y análisis de contenidos a ser recuperados por los/as cursantes, sino que las actividades propuestas a lo largo de los seminarios implicaron instancias reflexivas orientadas a reconocer puentes entre los marcos teóricos y las propias realidades profesionales e institucionales de los/as cursantes.

Por otra parte, los propios contenidos han involucrado también el uso de estrategias y herramientas metodológicas en el plano práctico, habilitando entonces la vinculación de conceptos con dichas herramientas así como la identificación de obstáculos y posibilidades de aplicación en el propio contexto escolar, dando lugar a la planificación y/o desarrollo de diferentes intervenciones pedagógicas orientadas a la mejora de los problemas identificados.

En los puntos que siguen, se presenta el análisis realizado tomando en cuenta cada uno de los criterios propuestos.

4.3. La apropiación de conceptos y/o herramientas sobre gestión educativa

Uno de los objetivos de la Actualización fue brindar una formación sólida en torno a la formación profesional de los directores escolares trabajando en torno a conceptos y herramientas de gestión educativa presentes en los cuatro seminarios que formaron parte de la formación de los formadores y de la formación de directivos/supervisores:

- Desarrollo estratégico de la organización escolar.
- Acompañamiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Construcción de la comunidad educativa, clima escolar y vínculo con el contexto.
- Liderazgo del desarrollo profesional docente.

A los fines de esta evaluación y considerando las características de las producciones presentes en los portfolios, se consideró a la apropiación de conceptos/herramientas de gestión educativa en tanto:

- Recuperen marcos conceptuales o herramientas presentes en los cuatro seminarios de la actualización.
- Diferencien aquellos análisis y conceptualizaciones más centrados en lo descriptivo, de aquellos que demuestren comprensión y posibilidad de transferencia a la práctica.
- Identifiquen aquellas temáticas o cuestiones predominantes. Es decir aquellas más significativas para los/as cursantes.
- Vinculen los contenidos abordados con el ejercicio del rol directivo/supervisor.
- Relacionen aspectos teóricos o conceptuales con dispositivos o herramientas de gestión
- Reconozcan avances y dificultades en la gestión educativa del/la cursante en el recorrido formativo

En el proceso analítico de las producciones, se intentó identificar en los portfolios los contenidos de los seminarios que despertaron mayor interés en los directores/supervisores (por ser recuperados

en sus producciones), así como sus implicancias con las prácticas de gestión que se comparten. Se procuró reconocer cuáles fueron las principales conceptualizaciones y análisis vinculados a la gestión educativa recuperados, así como las vinculaciones realizadas entre los abordajes teóricos de la gestión educativa y las situaciones de la práctica en el rol directivo/supervisor.

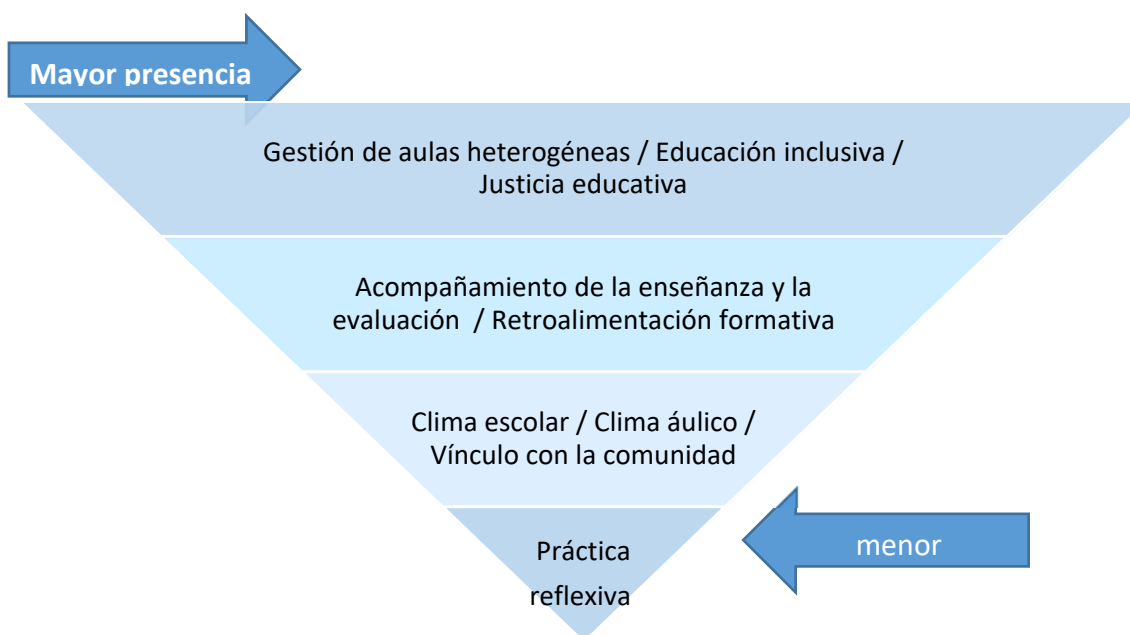
Así, en varios trabajos puede identificarse un mayor énfasis de temáticas de los dos primeros ejes. Es decir, la mayor parte de las producciones compartidas en los portfolios están vinculadas al desarrollo estratégico de la gestión escolar y al acompañamiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

En menor medida las producciones abordan cuestiones inherentes al clima escolar, o al trabajo con la comunidad educativa y, por último, son menores las referencias vinculadas al liderazgo del desarrollo profesional docente.

Podría inferirse que los dos primeros ejes han sido los más significativos para los cursantes de la actualización, tal vez por ser los más cercanos a la tarea cotidiana del directivo, o por incluir aquellas cuestiones prioritarias de su agenda de trabajo, como ser la necesidad de construir una planificación estratégica, desarrollar aptitudes para el liderazgo y la organización escolar y dar prioridad a la dimensión pedagógica, a través de nuevas propuestas para acompañar y asesorar al equipo docente, para el logro de mejores resultados de aprendizaje, en un contexto de diversidad.

Las producciones analizadas dan cuenta de que sus autores han podido profundizar en buena medida aspectos centrales de la gestión educativa, poniéndolos en diálogo con sus propias experiencias de gestión, favoreciendo dinámicas de autoevaluación, que promovieron la definición de diversas estrategias para la mejora.

Los conceptos de gestión educativa que fueron recuperados en los portfolios son, en orden de mayor a menor presencia en las producciones, los siguientes:



Considerando las características de los portfolios, en tanto producciones a partir de las cuales se espera que se puedan recuperar e integrar lecturas, aprendizajes, saberes y herramientas elaborados a lo largo del proceso de formación y que, además, logren establecerse puentes o vínculos con el desarrollo profesional, se concluye que se han alcanzado importantes vinculaciones y articulaciones entre teoría y práctica.

Ya sea mediante relatos de experiencias institucionales, o bien describiendo o compartiendo alguna herramienta o dispositivo referido a procesos de planificación, de enseñanza, de aprendizaje, o de evaluación implementado en la escuela, los directores han recuperado abordajes teóricos justificando su elección y, al mismo tiempo, los han puesto en juego en situaciones de la práctica, dando lugar a reflexiones individuales o colectivas. En este aspecto la apropiación de conceptos de gestión educativa se enlazó con la práctica reflexiva ya que el desarrollo efectivo de estos dispositivos y herramientas de gestión, implicaron procesos de análisis y reflexión previos y posteriores tanto con los propios pares en los encuentros, como con los equipos institucionales.

Más abajo se recuperan algunos fragmentos extraídos de los portfolios analizados donde figuran conceptualizaciones referidas al ejercicio de rol, articulando reflexiones, posicionamientos y/o acciones concretas de gestión construidas como consecuencia del proceso de formación. Y puede analizarse de qué manera las conceptualizaciones se articulan con reflexiones sobre el ejercicio del rol directivo. En este sentido, se puede afirmar que el portfolio aportó en la construcción de posicionamientos respecto a la gestión de la escuela, así como a re-visitarse la dimensión de responsabilidad que representa la conducción y/o supervisión de instituciones educativas, por el compromiso ineludible de garantizar una educación inclusiva, reconociendo el rol de liderazgo en la mejora y la innovación que requiere hoy enseñar y aprender en aulas heterogéneas.

El análisis también evidencia el reconocimiento de capacidades para la gestión vinculadas con el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la generación de condiciones y espacios para que esto ocurra y se sostenga:

“Debemos partir de una visión de escuela como construcción social, como un espacio social atravesado por factores políticos, económicos, culturales, en el que se interrelacionan diversos actores que van construyendo un modo particular de hacer escuela. Esto implica una nueva cultura de trabajo colaborativo, creando tiempos, espacios para el análisis, la reflexión, el debate, la autocrítica, la toma de decisiones compartidas y contar con directores “líderes” apropiados de su rol (Leithwood, 2009). (...) Hoy en día, en mi escuela, al realizar los dos directivos el curso de formación y capacitación empezamos a entender y a trabajar en un liderazgo distribuido como nos aportaron algunos autores, esto nos llevó a mejorar la organización escolar a ser más efectivos en las tareas que asumíamos, podíamos seguir evaluar y retroalimentar más eficientemente que trabajando por separado y sin coordinar acciones.” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

(...) La planificación traza un camino posible, ordena esfuerzos y crea equipos. Acompañar sistemáticamente a los docentes y miembros de la escuela involucrados, confiando en su trabajo y valorando su desempeño. Siempre es necesario valorar positivamente los avances y acompañar la mejora, ofreciendo sugerencias y apoyos para hacerlo cada vez mejor (retroalimentar las prácticas).” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

Por otra parte, también hay trabajos que muestran que se pudieron poner en consideración representaciones o supuestos arraigados, así como también reconocer limitaciones, obstáculos o dificultades a atravesar para la construcción del plan estratégico. Por ejemplo, el reconocimiento de la necesidad de dar mayor involucramiento al colectivo docente, considerando el punto de vista del liderazgo distribuido o la necesidad de superar la dificultad en la construcción de indicadores que favorezcan la toma de decisiones.

"...pese a mucho tiempo en la gestión directiva, no había involucrado al colectivo docente en el proceso de toma de decisiones en este aspecto (...). También asumir, que, así como hay obstáculos, hay colaboración y esfuerzos compartidos, pero estos deben ser pensados, planificados y sistematizados. Así pensamos y proyectamos el plan, siendo una de las dificultades más fuertes, la construcción de indicadores cualitativos. La insistencia en su construcción fue asumida por la convicción de su función de orientación en la toma de decisiones (Tiana Ferrer, 1997)." (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En tal sentido, una buena cantidad de producciones da cuenta de efectivas vinculaciones entre teoría y práctica, en tanto sus autores refieren haber puesto en marcha (o proyectan hacerlo) algunos cambios en aspectos de la gestión que pudieron ser analizados y revisados en el marco de la Actualización, a partir de los aportes teóricos concretos y de las herramientas que se pusieron en juego.

Si bien lo expuesto en los párrafos precedentes predominó en los portfolios analizados, también se observaron algunos pocos casos en los que las producciones no han logrado vincular teoría y práctica, o no presentan reflexiones personales sobre el propio desarrollo profesional como cursante, o sobre el propio ejercicio del rol.

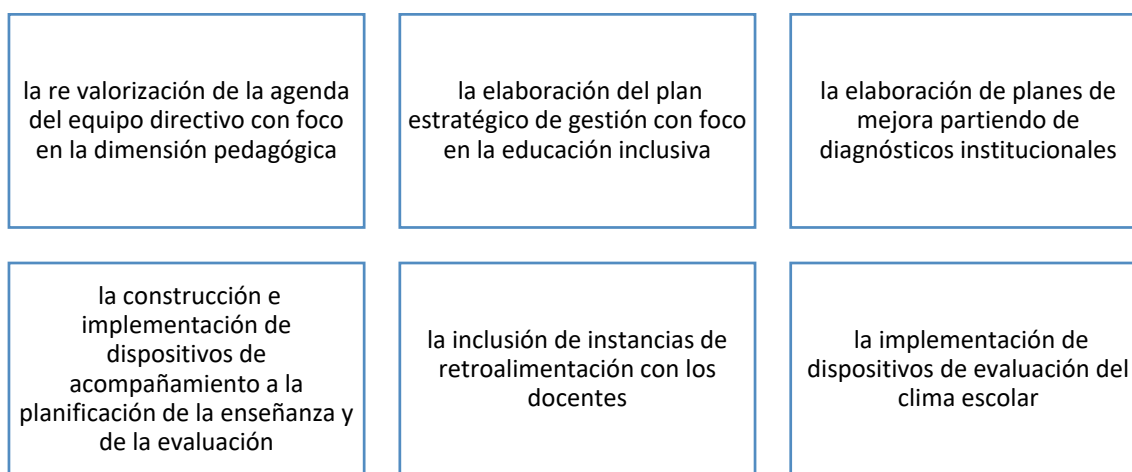
Por ejemplo, se ha observado en dos portfolios de la provincia de Misiones un contenido más tradicional donde se han desarrollado a modo de reseña de contenidos abordados en la actualización, sin incluir reflexiones personales, ni vinculaciones con su propia práctica, ni descripciones de herramientas puestas en juego en la gestión. Uno de esos trabajos solo se limita a realizar un punteo de temáticas abordadas en cada uno de los encuentros presenciales, acompañadas de imágenes de dichos espacios de trabajo, pero sin un involucramiento personal respecto al recorrido de formación realizado.

Asimismo, un portfolio de la provincia de San Juan correspondiente a una supervisora, si bien presenta conceptualizaciones y algunas reflexiones que las pone en juego con el rol directivo, los aportes están más centrados en lo que se espera que ocurra en las escuelas, desde la mirada de diferentes y abundantes textos, o materiales abordados en la actualización, pero sin aportar mayores análisis y reflexiones que dialoguen con la práctica, ni propuestas y/o estrategias posibles para el logro de los cambios esperados, que incluyan herramientas o dispositivos de gestión para la mejora. Tampoco aparecen en su producción articulaciones con su propio rol supervisor, o producciones que surjan del ejercicio de dicho rol y de sus intervenciones con las instituciones a su cargo, en relación con las temáticas que aborda.

Retomando entonces los conceptos y herramientas de gestión educativa que fueron recuperados mayormente en los portfolios y que se mencionaron anteriormente, se pudieron identificar algunas temáticas predominantes: la re-valorización de la agenda del equipo directivo con foco en la

dimensión pedagógica, la elaboración del plan estratégico de gestión con foco en la educación inclusiva, los planes de mejora específicos partiendo de diagnósticos institucionales, la construcción e implementación de dispositivos de acompañamiento a la planificación de la enseñanza, o a la evaluación, la inclusión de instancias de retroalimentación con los docentes sobre estos aspectos, la evaluación formativa, la implementación de dispositivos de evaluación del clima escolar, entre otros.

El siguiente esquema sintetiza los conceptos y herramientas de gestión que han sido recuperados con mayor frecuencia en los portfolios:



Es posible constatar cierta *vinculación entre la apropiación conceptual con la transferencia a la práctica*, ya que las temáticas predominantes en los portfolios muchas veces aparecen bajo la forma de un relato, descripción o presentación de alguna herramienta que se puso en práctica, combinándose así el manejo conceptual que da fundamento a la herramienta, con la implementación práctica mediante la que se pone en juego la capacidad para la definición de la estrategia y los dispositivos conforme a los resultados que se pretenden alcanzar.

A continuación, se comparten algunos fragmentos de portfolios de cursantes que recuperan algunos de estos abordajes relevantes.

"(...) puse mi mirada, hice foco en la organización del día, en cómo una agenda inteligente que prioriza la dimensión pedagógica y se centra en el alumno, puede ordenar un consciente asesoramiento dirigido a fortalecer y empoderar las prácticas pedagógicas de los maestros, orientada al primer ciclo y a las situaciones de lectura y escritura..."(Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En el siguiente fragmento, el director refiere a la posibilidad concreta de definir una planificación estratégica que le permitió encarar un plan para atender una problemática vinculada con bajos resultados de aprendizaje en matemática. Es posible identificar allí cómo lo trabajado en la actualización se articula con contenidos previstos para las jornadas institucionales que se desarrollan en el marco de la política de formación situada, encontrando puntos de contacto o articulación entre las diferentes propuestas de formación ofrecidas.

“...Luego de realizar el trabajo que era una consigna obligatoria dentro de la capacitación, la trabajé con el equipo docente en la primera jornada institucional. En primera instancia, dando a conocer la planificación estratégica remarcando la problemática detectada y las estrategias implementadas y las estrategias a futuro. Mediante la presentación de un PowerPoint, expliqué cada componente y para reflexionar sobre la importancia de la aplicación de esta herramienta les proporcioné el material de lectura para análisis, reflexión y posterior ejercitación desde cada departamento, con la visión y propósito que al finalizar el primer trimestre puedan aplicarlo en cada espacio curricular o, de manera que sea útil para realizar una autoevaluación y en futuras reuniones poder expresar cuales fueron los puntos positivos o negativos a la hora de trabajarla y además que sirva como un medio que los motive a mirarse y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. Considero que compartir entre pares las experiencias serán, un punto de partida para lograr mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje, como así también lograr revertir el problema detectado, generando un trabajo interdisciplinario que beneficie al educando y que lo lleve a construir sus propios aprendizajes partiendo de aquellos conocimientos previos...”(Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

También en relación con el diseño e implementación de la planificación estratégica se reconoce a continuación los avances en su definición y los ejes seleccionados a partir de lo trabajado en la Actualización, lo cual permite acreditar la importancia y valor de esta herramienta para definir los ejes prioritarios de intervención institucional con foco en lo pedagógico, y precisar colectivamente las estrategias y acciones:

“...Esta actualización fue sumamente positiva para mi labor, me exigió salir de mi zona de confort y tuve que afrontar desafíos muy relevantes. Para citar como ejemplo: La construcción de un PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL centrado en el mejoramiento de la labor docente. Pensado en tres ejes: Mejorar la PLANIFICACIÓN; Mejorar el desarrollo de las CLASES: Mejorar la EVALUACIÓN (...) La idea de este plan estratégico es incidir en lo que es específico de nuestra función como educadores. Poniendo foco en la mejora de las estrategias de enseñanza y en la incorporación de nuevos instrumentos de evaluación...” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En relación al diseño e implementación de un dispositivo de revisión y análisis de planificaciones didácticas y retroalimentación a los/as a los docentes (que fue contenido de la actualización), en uno de los portfolios de la Provincia de Corrientes se lee:

*“(...) se realizó la revisión y se produjo la retroalimentación pertinente, utilizando el Protocolo S.E.R, estrategia de retroalimentación, que permitió un acercamiento y produjo una respuesta de los docentes altamente positiva.
(...) Esta nueva dinámica de proyección de trabajo, produjo un impacto muy positivo, tanto en mi formación profesional, como en toda la comunidad institucional, ya que se vio la posibilidad de abordar diversos problemas y encaminarse en posibles soluciones o mejoras.”* (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En este caso, la apropiación de saberes está vinculada con el valor que la cursante le otorga a la implementación de un protocolo propuesto en la actualización, el cual fue apreciado en tanto no se limita solamente a facilitar el análisis de las planificaciones didácticas por parte del directivo como un mero ejercicio de control, sino que incluye una retroalimentación que involucra de modo colaborativo a directivos y docentes en el proceso de mejora de la enseñanza.

En el mismo portfolio se hizo referencia también a haber trabajado en un dispositivo de revisión de evaluaciones escritas y a la construcción de criterios institucionales de evaluación.

Así como los ejemplos previamente compartidos dan cuenta de la efectiva apropiación y comprensión de contenidos y de la implementación de herramientas en paralelo a la cursada de la actualización, en otros casos, en cambio, se pudieron construir y presentar estrategias y acciones planificadas *para un desarrollo futuro*.

En esa línea se definieron y organizaron para el año siguiente planes, dispositivos o herramientas de gestión pedagógica tales como la agenda del equipo directivo, o su planificación, o bien se presentaron proyectos vinculados a la retroalimentación con docentes, o al trabajo en la construcción de rúbricas para analizar niveles de aprendizajes, entre otros. Se trata de propuestas de acción desde el rol directivo que dan cuenta del conocimiento y comprensión de ciertos aspectos de la gestión que pudieron ser abordados a través de determinadas estrategias trabajadas durante el trayecto formativo, con interesantes niveles de apropiación por lo que se viene describiendo.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de portfolios que refieren a dispositivos o planes de gestión abordados y definidos en el transcurso de la actualización, pero cuya implementación se hará efectiva luego de finalizada la formación.

Se destaca, por ejemplo, el proceso de construcción del plan que se inspiró en una actividad concreta propuesta en la actualización en ocasión del tratamiento de la planificación estratégica, y que permitió continuar el proceso en la escuela siendo mejorada y enriquecida en espacios de trabajo entre el directivo y el equipo docente.

“(...) el plan estratégico (...) originalmente fue diseñado durante la jornada de este Seminario, pero luego fue modificándose a partir de las sugerencias de los profesores del colegio, invitados a hacerlo durante su presentación en la Primera Jornada Institucional del presente ciclo, exactamente el día 22 de febrero del presente año.” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En otro caso también se destaca el aprovechamiento de una actividad del Seminario 3 que el director se propone aprovechar para poder abordar problemáticas vinculadas al clima escolar y a la identificación con la escuela. Si bien en este caso, la acción está siendo proyectada a futuro, por lo que no se puede evaluar los alcances de lo planeado, se evidencia en cambio la apropiación de conocimientos y aptitudes a desarrollar para el abordaje de situaciones concretas de la gestión:

“Atendiendo a la Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto, se realizará el ejercicio introspectivo para realizar en forma personal. Preguntas para la reflexión sobre el clima escolar en mi escuela (Seminario 3), con el fin de conocer las realidades a nivel persona, de las relaciones y del contexto a fin de elaborar un plan de acción para generar lazos de identidad que beneficiarán a la comunidad educativa.” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

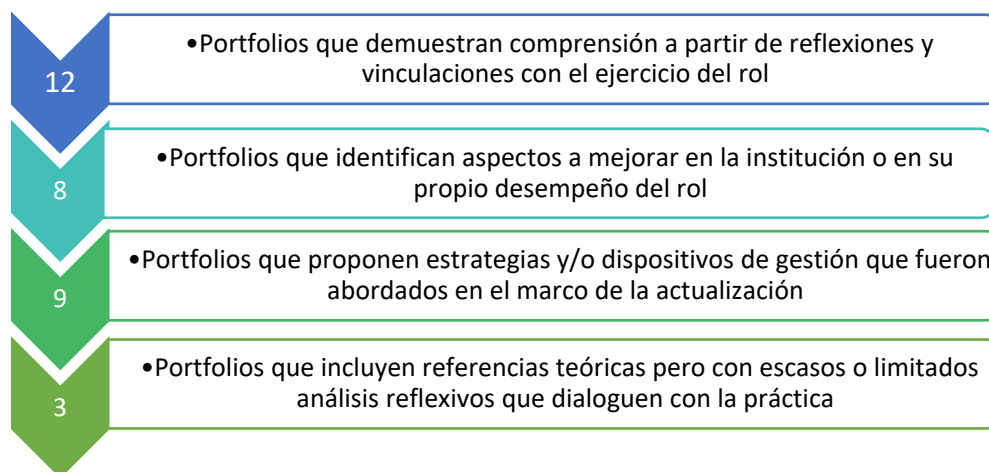
En estos y otros casos se avanzó en una vinculación entre teoría y práctica, en tanto se lograron identificar dificultades, cuestiones a mejorar o fortalecer, y definir las estrategias y acciones necesarias y posibles, con la intención de una implementación futura y cercana de lo planificado. Probablemente esto puede haber estado asociado a que la actualización se llevó a cabo casi en su gran mayoría en la segunda parte del año 2018. Por ello, las propuestas que muchos equipos

directivos lograron definir quedaron reservadas para ser aplicadas o implementas en el año 2019, considerando además el tiempo que insumió la actualización combinado con las responsabilidades cotidianas del ejercicio de la función directiva.

Como se ha podido analizar, los portfolios dan cuenta de que este recorrido de formación favoreció la revisión y actualización de saberes, reflexionando sobre ellos, así como identificando las capacidades, herramientas y dispositivos de gestión educativa más adecuados para cada situación, trascendiendo, en la mayoría de los casos estudiados, la mera descripción o enunciación de conceptos, y demostrando comprensión de los mismos, a partir de la presentación, relato o descripción de situaciones o prácticas en el ejercicio del rol incluidas en sus trabajos finales.

Considerando lo dicho anteriormente y para cerrar el análisis respecto a la apropiación efectiva de conocimientos, herramientas y capacidades vinculadas a la gestión educativa se puede concluir que en los trabajos analizados se ven reflejados distintos niveles de avance, que en un continuo podrían ir desde aquellos que solo recuperan la teoría, pero con limitados avances reflexivos hasta aquellos que proponen estrategias y dispositivos de gestión que, anclando en los encuadres propuestos, son puestos en práctica en las escuelas.

Niveles de avance en relación con la apropiación de conceptos / herramientas de gestión educativa



Como puede apreciarse, de las quince producciones analizadas, en una gran mayoría (doce de ellas) sus autores demuestran comprensión respecto de los marcos teóricos puestos en juego estableciendo análisis, reflexiones y vinculaciones con la práctica real de la función directiva. Además, ocho de esos doce trabajos evidencian avances en la identificación de aspectos a mejorar, ya sea a nivel institucional, como en el ejercicio del rol, y en nueve se pone de manifiesto el desarrollo de capacidades para el diseño y definición de intervenciones desde el rol para la mejora de aspectos vinculados a la enseñanza, los aprendizajes, a la evaluación, entre otros.

Solo tres portfolios (dos correspondientes a la misma jurisdicción) no avanzan más allá de las descripciones teóricas, las cuales si bien son correctas no contienen profundizaciones de relevancia que permitan corroborar que sus autores/as hayan comprendido el alcance de los contenidos y herramientas trabajadas, o que puedan recuperar los mismos para diseñar intervenciones para la mejora de las escuelas a su cargo.

Por todo lo aquí expuesto se puede concluir que en gran medida el portfolio cumplió con la finalidad de que la producción final de la actualización no se limitara a un ejercicio de descripción y análisis de conceptualizaciones teóricas en torno a la gestión educativa, sino que las mismas encuentren sentido en tanto puedan ser vinculadas con los desafíos que implican la conducción pedagógica escolar y permitan alcanzar, a través de las herramientas prácticas las capacidades esperadas. En tal sentido la apropiación conceptual no se da modo aislado de la dimensión práctica del ejercicio de la conducción escolar.

4.4. Grado de reflexión sobre la propia práctica del director/a

Otro de los objetivos que se planteó para la AAGE fue ofrecer un espacio que permita el ejercicio de la reflexión sobre la práctica como directores/supervisores, y, al mismo tiempo, favorecer ese proceso en los equipos a su cargo, como elemento del desarrollo profesional docente. Es así que, el segundo criterio definido para evaluar los portfolios, se enfocó en considerar la presencia de algún grado de reflexión sobre la propia práctica, en tanto los portfolios evidenciaron:

- Reflexiones individuales vinculadas con el propio proceso de formación y su incidencia en la mejora de sus prácticas de gestión.
- Referencias a reflexiones colectivas promovidas con el fin de analizar y mejorar el proyecto educativo de la escuela.
- Referencias a espacios de trabajo destinados a la reflexión sobre la práctica de los equipos docentes y orientados a la planificación de la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Referencias o relatos de acciones promovidas por los directivos destinadas a favorecer y desarrollar propuestas innovadoras y/o de mejora de las prácticas docentes.
- Relatos o referencias a las condiciones que se generan para acompañar procesos de actualización y formación permanente de los equipos docentes.

En el inicio del análisis, se relevaron en los portfolios las reflexiones más comunes o recurrentes de sus autores/as, en relación a su proceso de formación y sus efectos en el ejercicio del rol y su propio desarrollo profesional. La mayoría de los portfolios analizados aportan valiosa información respecto a la práctica reflexiva desarrollada por los directivos/supervisores participantes de la actualización.

Reflexiones individuales

Entre las reflexiones vinculadas con el propio rol, incluyen la identificación de dificultades o limitaciones que se les presentan en la gestión, así como las posibilidades que la AAGE les ofrece, en tanto proceso formativo que acompaña el ejercicio de la función, de modo situado y con propuestas de acción concretas. Así, refieren a que la formación transitada les permitió, como ya se dijo, sacudir concepciones internalizadas y naturalizadas, reconocen la necesidad de revisar su rol e identifican dificultades que les impiden hacer foco en lo prioritario (la enseñanza y los aprendizajes). Se comparten a continuación algunos fragmentos relevantes:

“...A partir de la confección de este portafolio pude revisar mi propia práctica y mi manera de actuar antes situaciones visualizando progresos a partir de los registros acumulados facilitando al mismo tiempo mi autoevaluación...”

“...Al leer este portafolio puedo detectar que un tema recurrente de mi interés es fortalecer las prácticas y ver en acción las capacidades fundamentales en los alumnos...” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

En relación a la necesaria centralidad en lo pedagógico como norte del ejercicio del rol directivo, también surgen interesantes reflexiones que habilitan la revisión de algunas prácticas que permitan evolucionar hacia posicionamientos que favorezcan una gestión proactiva, reconociendo las dificultades para hacer frente a la gran carga de imprevistos y emergentes presente en las tareas cotidianas del directivo. En tal sentido se reconoce el valor y la centralidad de la planificación como herramienta ordenadora de la gestión.

“El proyectar primero y luego poner en marcha el plan estratégico (...) fue también un inicio de una gestión proactiva, que planifica, prioriza lo importante sobre lo urgente teniendo claro que lo prioritario es la especificidad de una institución educativa: enseñar y aprender en una práctica con sentido y relevancia. Desde entonces el manejo del tiempo, de mi tiempo con agenda, incluye el decir no a muchas cuestiones que permanentemente atentan contra la focalización en lo pedagógico. Priorizar lo pedagógico fue dando nuevos tintes a mi vida en la escuela, fue renovando el ser, estar y hacer dirección.” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

Reflexiones colectivas

El segundo nivel de práctica reflexiva que aparece en los portafolios (aunque en menor medida que el anterior), trasciende la revisión o reflexión sobre el propio ejercicio del rol del/la cursante, y avanza en la definición o proyección de espacios y/o propuestas que incluyan la práctica reflexiva y la construcción de conocimiento pedagógico con los equipos docentes, a partir de la revisión de las prácticas de enseñanza dentro de un marco de trabajo colaborativo.

Al respecto mencionan el trabajo conjunto a través de espacios de intercambio entre directivos y docentes que se generan en el marco de la construcción de plan estratégico, así como en instancias de lectura y análisis de planificaciones didácticas, o las devoluciones realizadas y documentadas, a partir de las visitas áulicas a clases, incluyendo instancias formales de retroalimentación. También aparecen referencias a espacios de reflexión con docentes para el análisis de evaluaciones escritas, a partir de los marcos que se trabajaron en la actualización. Se comparten a continuación algunos ejemplos:

“...La construcción del plan estratégico favoreció el trabajo en equipo para rever prácticas y acordar metas más acotadas con responsables comprometidos para alcanzar los objetivos propuestos...”

“...Reflexionar sobre las condiciones de una escuela justa en relación al Plan Estratégico de mejora, implica en primer lugar el permitirme incluir e incluirme con unos otros-en este caso docentes de Matemática- para pensar y proyectar, poniendo en palabras escritas los deseos, y en acciones, la delegación de tareas y la toma de decisiones compartidas concretizando el ser y hacer con otros durante la continuidad de su implementación. El directivo, es importante y necesario para iniciar y continuar el camino de la mejora, pero este solo se materializa si encuentra sostén en el colectivo docente...”
“...sabemos que falta mucho, pero hemos logrado reflexionar sistemáticamente sobre nuestras prácticas y sobre los resultados de los estudiantes y hemos empezado a dejar de buscar culpables en el afuera. Celebramos el ser capaces de hacernos cargo...” (Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)
(Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

Se pueden destacar aquí reflexiones que incluyen el reconocimiento de los importantes avances en lo relativo al desarrollo del rol de líder pedagógico, que logra la construcción del plan a través del trabajo conjunto y colaborativo con todo el equipo docente, superando representaciones y posicionamientos que se transformaban en dificultades para el logro de una escuela más justa. En este caso aparece un puente entre el contenido de la gestión del que se apropia la cursante como es el plan de mejora, en tanto herramienta metodológica, y la práctica reflexiva que se desarrolla a lo largo del proceso de construcción del plan, donde se y reconocen los cambios experimentados y la mejora en la gestión directiva, especialmente en lo relativo a la construcción colectiva de saber pedagógico con el equipo docente.

En tal sentido las descripciones y relatos encontrados en muchos portfolios dan cuenta del reconocimiento de los avances alcanzados en términos de poder superar debilidades o dificultades, ya sea en la gestión directiva, en las prácticas de los docentes, y en instancias que incluyeron la conformación de equipos y la revisión de lo hecho que permitió el reconocimiento de las cuestiones mejorar y los acuerdos de trabajo para lograrlo.

“Es así, que además del texto pude construir la rúbrica y comenzar con ella, a realizar estas primeras experiencias de retroalimentación con el diseño anual. Sin dudas este era un aspecto muy débil en mis prácticas como directivo pues no podía dar cuenta de evidencias ni menos mostrar con ejemplificaciones caminos para la mejora. Con este hecho en particular, sentí que daba otro paso en la dimensión pedagógica que constituye lo específico de la gestión escolar”

Producción correspondiente a la Provincia de Catamarca

“A partir de observaciones que no eran coherentes con lo que proponía el Diseño Curricular Jurisdiccional, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y lo que los libros de temas evidenciaban se comenzaron a analizar las planificaciones (...). Esta falta de coherencia muchas veces es consecuencia del escaso tiempo que dedica el equipo directivo a esta tarea que compete al ámbito pedagógico. (...)

(...) En cuanto al nivel de articulación observado entre los distintos años se pudo ver en muchos de los departamentos coherencia en las planificaciones del Ciclo Básico pero no así en el Orientado; esto llevó a promover una reflexión colaborativa fomentando los equipos de trabajo por Departamento. (...)

Producción correspondiente a la Provincia de Corrientes

En otro portfolio de la Provincia de Catamarca se incluye la descripción de una intervención puntual en una situación conflictiva de enseñanza de Geografía, que derivó en el desarrollo de espacios de práctica reflexiva con el docente sobre su propuesta didáctica, incluyendo el trabajo entre pares, la observación y análisis conjunto de una clase dictada por otra colega, o el desarrollo de talleres o espacios institucionales, en el marco del abordaje de aulas heterogéneas, donde se logran alcanzar acuerdos entre pares, que surgen de ese proceso. Se comparte a continuación un breve párrafo que da cierre al relato de la experiencia que recupera abordajes teóricos trabajados en la actualización y los pone en diálogo con la intervención compartida:

“Entendemos, entonces, a la práctica reflexiva como una estrategia de formación continua donde los elementos principales son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su labor. Se trata de una opción formativa que surge de la persona y no exclusivamente del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea. Se trata de contribuir, a través de la reflexión, a generar un hábito consciente que se integre en la actividad diaria de los docentes y directivos. El análisis

de la propia práctica permitirá construir conjuntamente nuevas propuestas e intervenciones para mejorar y profundizar nuestra tarea”

.(Producción correspondiente a directores/supervisores provinciales)

También se analizaron algunos portfolios en los que si bien se hizo referencia y se reconoció el valor del trabajo colectivo y de la práctica reflexiva, no incluyeron la presentación o descripción de dinámicas concretas promovidas desde la dirección de la escuela que favorezcan o motoricen la reflexión entre pares o en equipos de docentes.

Atendiendo las producciones analizadas y las referencias o relatos compartidos, se puede afirmar que la práctica reflexiva es reconocida y valorada por los participantes de la actualización, considerándola necesaria y provechosa como instancia de desarrollo profesional orientado a la mejora de la práctica, y por ende de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes.

En algunos casos los portfolios dan cuenta de avances más o menos robustos tanto a nivel personal como institucional, donde las reflexiones aportadas incluyen una mirada crítica y superadora hacia el propio rol que ejercen, lo que luego contribuye a la gestión y puesta en marcha de dinámicas institucionales regulares y sistemáticas donde se pone en ejercicio la práctica reflexiva, que impacta luego en acuerdos para el mejoramiento de la práctica de enseñanza y/o de evaluación especialmente.

En otros casos, las producciones solo avanzaron en reflexiones vinculadas a la identificación de aspectos a mejorar, demostrando comprensión de los marcos teóricos trabajados, pero donde seguramente aún no se ha logrado favorecer y dar institucionalidad a espacios y dispositivos de trabajo reflexivo y colaborativo que potencien el desarrollo profesional de los equipos a su cargo. El desafío será seguramente continuar sosteniendo y profundizando esta dimensión de la gestión para avanzar hacia la construcción de verdaderas comunidades de práctica.

4.5. Transferencia de lo trabajado en la formación a la práctica como directivos

Todo proceso de formación docente continua, en servicio y acompañando el ejercicio de un rol de tanta centralidad como es la dirección de una escuela de cualquiera de los niveles obligatorios, o la supervisión escolar, tiene como finalidad principal que los sujetos formados puedan apropiarse de lo aprendido y capitalizarlo a partir de la transferencia a su práctica en las instituciones.

Dado que la AAGE se propuso que los destinatarios logren desarrollar capacidades y/o competencias para diseñar y poner en práctica dispositivos de gestión pedagógica, que favorezcan la mejora del proyecto educativo, la transferencia de lo trabajado en la formación a la práctica como directivos se planteó como el tercer criterio de análisis.

Para la indagación, se consideró la existencia o verificación de transferencia a la práctica en tanto los portfolios incluyeran:

- Descripciones, y/o relatos de espacios de trabajo realizados por el directivo/a con su equipo docente (o por el supervisor/a con los directivos/as a su cargo) orientados a la mejora de los procesos de planificación, enseñanza, aprendizaje, y evaluación, entre otros;
- Referencias a escenas de observación y retroalimentación compartidas por los/as directivos/as con los integrantes del plantel docente.

- Avances en el proceso de planificación estratégica, o en la definición de planes diseñados y llevados a cabo para revertir situaciones a mejorar.
- Relatos de dinámicas de trabajo coordinadas por los/as formadores que se pusieron en práctica durante la actualización con los directivos/as – supervisores/as y fueron luego implementadas por ellos a nivel institucional.

Algunas preguntas que orientaron la búsqueda de evidencias de transferencias a la práctica de la función directiva fueron:

¿Aparece la enunciación, relato, descripción de dispositivos de gestión que el directivo/a haya diseñado y/o puesto en marcha en la escuela en el marco de lo trabajado en la actualización? ¿Cuáles?

¿Con qué contenidos / temáticas de la actualización se vinculan?

¿Qué capacidades de conducción pedagógica se ponen en juego en los dispositivos de gestión presentes en los portfolios?

Varios portfolios contienen referencias que dan cuenta de que los/las directores/as han puesto en práctica dispositivos o herramientas que fueron abordados en la Actualización. Se pueden mencionar los siguientes ejemplos:

- Diseño de planes estratégicos de gestión a partir de diagnósticos construidos institucionalmente.
- Diseño e implementación de diversos planes de mejora (en matemática, para fortalecer el aprendizaje autónomo, etc.)
- Diseño y/o implementación de dispositivos para el análisis de planificaciones, para la observación de clases, para el análisis de evaluaciones escritas y para la retroalimentación posterior al docente.
- Diseño de un dispositivo de acompañamiento a un docente con dificultades en la enseñanza que incluye trabajo de planificación y reflexión entre pares, observación de la clase de otra colega.
- Implementación de dispositivos para favorecer el clima áulico.
- Puesta en práctica de instancias de retroalimentación formativa.

En términos generales, y en coincidencia con lo ya expresado en páginas anteriores, la mayor parte de las transferencias a las prácticas compartidas en los portfolios están vinculados a los contenidos de los Seminarios N° 1 y 2 y en menor medida con el seminario 3.

En relación con el seminario 4, si bien muchas de las producciones compartidas en los portfolios incluyen reflexiones de los cursantes en relación al propio ejercicio del rol y a la importancia de promover la práctica reflexiva con los equipos docentes, no constan en los portfolios producciones vinculadas a la documentación de experiencias pedagógicas.

Por otra parte, algunas de las experiencias o prácticas compartidas estaban en etapa de planificación en el momento de presentación del portfolio, y ahí refieren a que se pondrían en práctica en 2019.

En cambio, en otros casos las descripciones dan cuenta de que las acciones fueron llevadas a cabo en forma simultánea a la cursada de la AAGE, valorando y reconociendo que las herramientas abordadas en el trayecto formativo pudieron utilizarse y permitieron una mejora sustancial en su liderazgo pedagógico.

En los portfolios ha sido posible apreciar la presencia de diferentes intervenciones de los directores que permitieron poner en juego algunas de las capacidades que se pretende potenciar a través de esta propuesta tales como el trabajo colaborativo junto al equipo docente, la construcción de acuerdos didácticos, el acompañamiento y asesoramiento a los docentes para la mejora de sus prácticas.

Otra capacidad que se vio reflejada en los trabajos está asociada al *proceso* de planeamiento y evaluación institucional, lo que incluye la producción y uso de indicadores o de información estadística, que permite la identificación de problemas y la definición de estrategias de mejora. En tal sentido en un portfolio de Corrientes el directivo hace referencia a haber motorizado en su escuela la revisión del proyecto institucional, definiendo un plan estratégico a implementar en el año 2019, con instancias de participación del equipo docente en las jornadas institucionales.

En las diversas propuestas, se favorecieron procesos de trabajo colectivo entre los directivos y los equipos docentes y se pudieron poner de manifiesto las preocupaciones vinculadas a los bajos resultados en los aprendizajes de las áreas curriculares, o la necesidad de actualizar las propuestas de enseñanza que motivaron el diseño de planes de mejora específicos.

Otra capacidad que pudo ponerse en juego es la *vinculada a la lectura*, análisis e interpretación de estadísticas institucionales relacionadas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Un directivo de Misiones, por ejemplo, comparte el informe producto de las jornadas de autoevaluación institucional que se realizaron en el marco del Operativo Aprender. Dicho informe constituye un instrumento que favorece la práctica reflexiva del director en torno a su gestión, y al mismo tiempo le aporta al directivo un registro de los avances que pudo realizar en relación con la lectura y análisis de indicadores de eficiencia interna, así como de la construcción e implementación de acuerdos vinculados a la evaluación, involucrando a docentes, familias y estudiantes.

En la dimensión vinculada a la mejora del clima escolar -Seminario 3-, algunas producciones (Catamarca y Río Negro entre otras) ponen en evidencia la definición de estrategias de intervención para favorecer el clima institucional, lo que permite verificar como las actividades desarrolladas por los directivos en los talleres o encuentros presenciales de la Actualización pudieron ser capitalizadas para resolver situaciones escolares reales.

La transferencia que se puede observar en el caso de la directora de Río Negro se ve reflejada en una conclusión de su portfolio: *“Estos dos eventos que han sido expuestos sirvieron para que como escuela pudiéramos comenzar un camino de mejora y construcción de las relaciones vinculares entre las familias y la escuela, como así también, de la escuela y las redes de instituciones educativas o no educativas de la comunidad en general a las que podemos recurrir para cubrir las demandas.”*

Si bien son numerosas las transferencias a la práctica que aparecen en los portfolios, es importante también señalar (como ya se hizo mención en este capítulo) que una menor cantidad de portfolios, sobre el total analizado, centraron sus producciones en la descripción de contenidos, o en análisis más vinculados al plano teórico. Sin desmerecer los aspectos vinculados a la presentación y organización de las ideas que aparecen en estas producciones, las mismas no muestran suficiente evidencia de la transferencia a la práctica de los aprendizajes alcanzados.

En síntesis, la descripción y análisis de la transferencia de lo aprendido a la práctica directiva, permite concluir que, independientemente de algunas particularidades descritas en los párrafos precedentes, los portfolios aportan variadas evidencias de aspectos de la práctica de la gestión directiva que han sido revisados, reformulados y desarrollados, a partir de un proceso de formación que combinó abordajes teóricos y herramientas metodológicas, con actividades de reflexión que favorecieron la planificación y/o el desarrollo efectivo de dispositivos o herramientas de gestión. Muchos de los/as cursantes han podido poner en práctica variadas estrategias que les permitieron intervenir (o bien proyectar intervenciones) para atender las dificultades y problemas observadas en los diagnósticos que se construyeron como parte del proceso de formación.

Sobre la producción final de los cursantes de CABA: el Proyecto de Mejora Escolar

En CABA, como se expuso al inicio del capítulo, la producción final de la actualización no consistió en la elaboración de un portfolio, sino en el diseño de un plan de mejora, que se construye a partir del recorrido y actividades que el directivo/a va realizando en la actualización entre los encuentros presenciales y el acompañamiento virtual.

Si bien se adjunta un análisis minucioso de estas producciones finales al final del capítulo, (Anexo A), cabe destacar que la consigna para su elaboración solicitaba:

Diagnóstico focalizado: informe a partir de la indagación. Debe incluir indicadores cuantitativos en base a evidencias que den cuenta de la situación real.

Problema: formulado a partir de la necesidad detectada. Debe ser conciso, incluir indicadores y las posibles hipótesis explicativas que darán lugar a las líneas de acción.

Indicadores de logro

Líneas de acción: deben ser concretas e incluir responsables y temporalidad (puede ser a modo de tabla).

Monitoreo y evaluación: en función de los indicadores de logro. Diseño de una rúbrica con cuatro niveles de logro.

Es probable que el mayor anclaje en lo práctico de esta propuesta esté vinculado a que (como ya se dijo) los/as destinatarios/as de la actualización son directivos nóveles (con menos de tres años en el rol) y que no accedieron a los cargos en el marco de ningún proceso de selección, o concurso, por lo que la centralidad de esta propuesta estuvo orientada a brindar de modo efectivo aquellos dispositivos de gestión más necesarios para estos perfiles sin formación específica para el rol que ocupan.

En conclusión, el análisis de los Proyectos de Mejora producidos por los/as cursantes como instancia final, (que incluyó la consideración de las actividades parciales obligatorias previas), permite observar que se ha desarrollado un proceso de formación que logró una adecuada articulación entre los componentes teóricos y las herramientas prácticas, o puesta en marcha de dispositivos y/o protocolos para la acción directiva y la mejora escolar, considerando las necesidades de los destinatarios.

4.6- A modo de cierre del capítulo

A través de la Actualización (conjuntamente con las otras líneas de desarrollo profesional en gestión educativa) se busca cubrir la necesidad de una formación profunda en temas relacionados con el liderazgo pedagógico y con la gestión institucional, acompañando el desarrollo profesional de los equipos directivos/supervisores, procurando fortalecer sus aptitudes y capacidades de conducción pedagógica.

En tal sentido, a lo largo del recorrido formativo, la realización de actividades parciales, así como la implementación de las herramientas de gestión promovidas en los grupos de práctica o espacios de trabajo se enfocaron en el desarrollo y/o profundización de dichas capacidades.

Considerando entonces la propuesta en su totalidad, en este capítulo se abordó el análisis de trabajo final a fin de conocer y describir, a través de esta producción, los aprendizajes, saberes, aptitudes y capacidades que se han puesto en evidencia.

A partir de las descripciones y análisis realizados hasta aquí se puede concluir que el trabajo final (en cinco jurisdicciones el portfolio y en una el proyecto de mejora escolar), en tanto propuesta integradora de todo el recorrido, ha permitido en muchos casos recuperar los aprendizajes alcanzados, ya sea a través de análisis y reflexiones teóricas conectados con los escenarios y las situaciones de la práctica cotidiana, así como incluyendo producciones diversas, como el diseño de diagnósticos y de planes de mejora, descripciones y análisis de situaciones escolares, instrumentos o dispositivos de gestión, enfocados en las problemáticas de cada escuela.

Las conceptualizaciones acerca de la gestión educativa puestas en juego en los portfolios y que se describieron en este capítulo guardan relación con los contenidos previstos en la formación. En la mayor parte de los casos analizados se ha logrado trascender la mera descripción teórica, poniéndose en juego análisis críticos y reflexivos, identificando necesidades y desafíos de mejora en el ejercicio del rol, o bien en la institución, encontrando asimismo fundamentos teóricos para las decisiones a tomar. Cabe aclarar que el desarrollo conceptual en gestión educativa no fue el centro de la propuesta, sino que se buscó y se logró un mayor énfasis en las herramientas y estrategias necesarias propias de la gestión, para fortalecer diversas capacidades de conducción pedagógica, aportando para ello los marcos teóricos que sustentan dichas herramientas.

En relación con el énfasis en la práctica reflexiva propuesta desde la Actualización, se han analizado diversos ejemplos de valiosas reflexiones tendientes a revisar la propia práctica, así como también referencias a espacios y dispositivos de reflexión sobre la práctica con los equipos docentes. Esto ha permitido en muchos casos la construcción de conocimiento pedagógico en base a la reflexión sobre las situaciones escolares, a partir de las evidencias recogidas en ellas y poniendo en juego marcos teóricos.

Asimismo (y en relación con la práctica reflexiva), también los portfolios incluyeron numerosos ejemplos de transferencia a la práctica, considerando especialmente que esta efectiva puesta en acción, es consecuencia de una propuesta pedagógica dinámica que apuntó a trabajar con los desafíos, la identificación y construcción de los problemas reales que enfrenta la gestión, aportando los ejes conceptuales y las herramientas que favorecieron este proceso de desarrollo profesional.

Como parte del análisis de los trabajos finales, también corresponde señalar que las propuestas no han incluido una de las temáticas ofrecidas en los seminarios: la documentación de experiencias pedagógicas. Los trabajos finales no muestran avances en efectivas experiencias a nivel institucional.

Finalmente, es importante destacar que el portfolio, como trabajo final constituyó una herramienta de evaluación más integral (en relación con el proyecto de mejora escolar definido en CABA) en tanto permitió la posibilidad de acreditar de modo concreto y articulado instancias de análisis conceptual, reflexión y transferencia a la práctica en una misma producción. Es decir que permitió integrar y articular de manera armónica los marcos conceptuales con las herramientas prácticas, favoreciendo las reflexiones sobre el ejercicio del rol y sobre las mejoras a realizar en cada contexto.

Resta preguntarse si el portfolio como producción final es suficiente para poder valorar la adquisición de las capacidades esperadas, o si tal vez se podría pensar en incluir en futuras cohortes alguna instancia presencial en la cual los/as participantes en forma individual o grupal (a modo de coloquio) puedan compartir un espacio de intercambio con el formador que permita la profundización del análisis del portfolio como instancia de retroalimentación formativa. Si bien desde el INFoD se informa que la propuesta incluye un último encuentro, a modo de jornada de intercambio de experiencias, no pareciera constituir una instancia de evaluación, por lo que se sugiere incluir momento evaluativo más formal.

Por otra parte, como se analizará en el capítulo siguiente y según lo relevado en testimonios de varios cursantes, tal vez sea necesario incluir durante el desarrollo de la formación instancias que fortalezcan a los cursantes en el trabajo de escritura, que acompañe el proceso de elaboración del portfolio, atendiendo a que se plantearon dificultades metodológicas en la elaboración de estos trabajos dada la falta de experiencia que los directivos y/o supervisores tienen en la producción de este tipo de trabajos.

Anexo del capítulo: El análisis de los Proyectos de Mejora Escolar (CABA)

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la producción final de la actualización no consistió en la elaboración de un portfolio profesional, sino en el diseño de un proyecto de mejora que se construyó a partir del recorrido y actividades que el directivo/a fue realizando en la actualización entre los encuentros presenciales y el acompañamiento virtual.

Es decir, se trata de una propuesta que involucró una serie de producciones parciales a lo largo de la cursada que abonaron a la definición del proyecto de mejora escolar, apuntando también a la integración de los diferentes contenidos y herramientas abordados en la actualización que permitió al directivo escolar revisar su proyecto educativo, actualizar el diagnóstico institucional, identificar las prácticas que dan buenos resultados y que se desean mantener, así como aquellas que necesitan ser revisadas y que requieren ser priorizadas para su mejora. Asimismo el recorrido incluyó la puesta en práctica de dispositivos de gestión pedagógica y de reflexión sobre la práctica.

Los contenidos abordados en la actualización en esta jurisdicción incluyeron los mismos ejes y temáticas previstas por INFoD en los cuatro seminarios que integran la propuesta de formación.

Cabe destacar que en esta jurisdicción la actualización fue ofrecida a los/as directivos noveles de escuelas de los tres niveles obligatorios de gestión estatal y privada, con menos de tres años de ejercicio del rol. Dicho criterio buscó cubrir una vacante de formación continua que la jurisdicción tiene con estos perfiles.

A lo largo de la actualización se ha requerido a los/as cursantes las siguientes actividades obligatorias:

- La primera se denominó "plan de desarrollo profesional" e implicó la elaboración de un documento con algunas reflexiones iniciales, considerando los objetivos de la actualización y el recorrido o desarrollo profesional de cada cursante.
- La segunda, implicó que el/la cursante construya o actualice la visión de la escuela donde desempeña el cargo directivo.
- La tercera consistió en la elaboración de un informe que da cuenta del diagnóstico institucional a partir de información cuantitativa y cualitativa que se fue relevando.
- La cuarta fue la formulación del problema que se construyó a partir de lo detectado y analizado en el informe anterior.
- La quinta actividad consistió en que el/la cursante comparta una devolución que haya realizado a un/a docente, o a un equipo de la institución, luego de una observación, utilizando los protocolos que se presentaron en la actualización, o algún otro que ellos conocieran. Es decir se puso en práctica aquí la retroalimentación formativa.
- Como producción final integradora se requirió la elaboración de un Proyecto de Mejora a partir del diagnóstico y problema formulado y considerando la visión construida para la institución. Dicho plan debía incluir la construcción de una rúbrica para ser evaluado. El plan debería contener un diagnóstico, caracterización del problema, indicadores de logro y líneas de acción
- Por último, considerando la primera producción realizada (plan de desarrollo profesional) y el recorrido de formación realizado los/cursantes debieron construir una rúbrica de autoevaluación de su desempeño en la actualización.

Considerando que el trabajo final integrador en este caso fue la presentación de un plan, o proyecto de mejora escolar, se detallan brevemente los requerimientos presentes en la consigna de trabajo propuesta:

Diagnóstico focalizado: informe a partir de la indagación. Debe incluir indicadores cuantitativos en base a evidencias que den cuenta de la situación real.

Problema: formulado a partir de la necesidad detectada. Debe ser conciso, incluir indicadores y las posibles hipótesis explicativas que darán lugar a las líneas de acción.

Indicadores de logro

Líneas de acción: deben ser concretas e incluir responsables y temporalidad (puede ser a modo de tabla).

Monitoreo y evaluación: en función de los indicadores de logro. Diseño de una rúbrica con cuatro niveles de logro.

La consigna para la elaboración del Proyecto de mejora escolar no especifica los criterios de evaluación ni incluye una rúbrica de evaluación que oriente a los/as cursantes en términos de cómo serán evaluadas sus producciones, aunque sí propone a los cursantes que construyan una rúbrica de autoevaluación luego de finalizar el trabajo final.

Para el análisis de los proyectos de mejora, se seleccionaron tres planes de un conjunto compartido por la jurisdicción (uno de cada nivel: inicial, primario y secundario), a fin de indagar en qué medida los mismos dan cuenta de la apropiación y transferencia de los aprendizajes y herramientas alcanzados en la actualización (criterios de análisis).

En tal sentido los tres planes de mejora analizados cuentan con una estructura similar, respetando lo requerido en la consigna. En los tres trabajos se incluye:

1. Diagnóstico
2. Formulación del problema
3. Indicadores de logro
4. Líneas de acción.
5. Monitoreo y evaluación (Rúbrica).

Los proyectos de mejora escolar analizados se caracterizan por ser claros y concisos en la presentación del diagnóstico y en la formulación del problema, en estrecha vinculación con la dimensión pedagógica. Asimismo, logran constituir y definir acciones concretas del equipo directivo y de los/as docentes involucrados para alcanzar los indicadores de logro propuestos.

En los tres planes el centro de la preocupación está en la trayectoria de los estudiantes y en la necesidad de garantizar condiciones más favorables para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, promoviendo prácticas inclusivas y que atiendan la heterogeneidad y diversidad. En el plan del nivel inicial la preocupación estuvo centrada en la problemática de las inasistencias salteadas o por períodos que afectan directamente en la escolarización inicial de estos/as niños/as, promoviendo una serie de acciones que involucran tanto a los docentes y no docentes del Jardín, como a los/as niños y sus familias, interviniendo sobre: el seguimiento focalizado de los niños/as con inasistencias reiteradas, la propuesta pedagógica, el clima - ambiente escolar, y la vinculación con la comunidad.

El plan analizado correspondiente al nivel primario, surge a partir de la identificación de dificultades en los resultados de los aprendizajes en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje y se propone fortalecer la adquisición de conocimientos, herramientas y habilidades que permita a los/as estudiantes desenvolverse con mayor autonomía en esas áreas. La propuesta incluye una serie de intervenciones que apuntan a revisar las propuestas de enseñanza y evaluación, así como involucrar de modo más protagónico a las familias, con el fin de lograr una mejora en los aprendizajes.

En el plan del nivel secundario, el problema se diversifica en dos aspectos vinculados a las trayectorias estudiantiles: uno de ellos el número importante de estudiantes que finalizan el último año pero no logra obtener la titulación. El otro, vinculado al desgranamiento de matrícula en el transcurso del ciclo orientado. Las intervenciones definidas apuntan, por un lado a intensificar las propuestas existentes de tutorías y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, y por otra parte, a definir proyectos específicos de tutorías académicas para estudiantes con materiales previas y a fortalecer las propuestas de terminalidad de estudios.

Al igual que ya se ha descrito en relación a los portfolios en las otras jurisdicciones analizadas, en el caso de CABA, las actividades parciales correspondientes a los distintos seminarios, así como las reflexiones, intercambios y tareas compartidas en los encuentros presenciales, fueron recuperadas en el trabajo final. En este caso en particular había formado parte de las actividades previas (como ya se mencionó) la definición de la visión de la escuela, la construcción del diagnóstico y la identificación de los problemas a atender (a partir del diagnóstico). Estas tres actividades en particular están directamente vinculadas a la elaboración final del plan.

Ahora bien, al reemplazar el dispositivo portfolio por el de proyecto de mejora escolar, la producción final no da cuenta de la formulación de descripciones, análisis o planteos teóricos que hayan influido en la formación de cada cursante, ya que para este tipo de producción no es requisito la referencia, explicitación conceptual o selección de contenidos o de saberes adquiridos. No obstante los marcos conceptuales están presentes indirectamente en cada plan de mejora, en tanto el mismo se construye como consecuencia de un proceso de apropiación de saberes y capacidades para la gestión que se va desarrollando a lo largo de la cursada.

Por ello, si bien las actividades parciales y el trabajo final estuvieron centrados en productos eminentemente surgidos de la práctica, los mismos no podrían haber sido elaborados sin la comprensión necesaria de los marcos teóricos que habilitan o fundamentan esa transferencia a la acción.

Es probable que el mayor anclaje en lo práctico y en aportar a los cursantes estrategias y herramientas de gestión concretas esté vinculado a que (como ya se dijo) los/as destinatarios/as de la actualización son directivos noveles (con menos de tres años en el rol) y que no accedieron a los cargos en el marco de ningún proceso de selección, o concurso, por lo que la centralidad de esta propuesta estuvo orientada a brindar de modo efectivo aquellos dispositivos de gestión más necesarios para estos perfiles sin formación específica para el rol que ocupan.

En conclusión, el análisis de los planes de mejora producidos por los/as cursantes como instancia final, (que incluyó la consideración de las actividades parciales obligatorias previas), permite observar que se ha desarrollado un proceso de formación que logró una adecuada articulación entre

los componentes teóricos y las herramientas prácticas, o puesta en marcha de dispositivos y/o protocolos para la acción directiva y la mejora escolar, considerando las necesidades de los destinatarios.

5.-Percepción, evaluación y aprendizajes de los formadores y de los directores/supervisores

En este capítulo se retoma la voz de los formadores y de los directores/supervisores para analizar y evaluar el dispositivo de la actualización. Se trabajó con las entrevistas individuales y grupales a los formadores y directores (grupos focales Grupos focales), las 1.327 encuestas realizadas a los y las directores/as cursantes y el análisis de los portafolios de los formadores, que constituyeron la base empírica para la caracterización y el análisis. Resulta interesante señalar que los formadores siempre responden desde una doble perspectiva: aludiendo a la formación que ellos recibieron, pero también, reflexionan acerca de cómo los directores que ellos formaron transitaron las distintas propuestas de la Actualización.

5.1-Sobre los contenidos de la formación

5.1.1 La perspectiva de los formadores

En términos generales, los formadores de las distintas jurisdicciones valoran los contenidos de la formación recibida. En esta valoración, señalan que la formación propuso un importante cambio de enfoque respecto de cómo venían trabajando tradicionalmente en otras capacitaciones, en las que se hacía foco en cuestiones “más administrativas”. En los distintos Grupos focales, refieren lo relevante que fue la posibilidad de trabajar con pares, de abrir espacios para la reflexión de su práctica en la gestión, de desnaturalizar lo cotidiano a partir de algunos encuadres teóricos. También refieren a las propuestas metacognitivas presentes en la formación:

“La línea propuso herramientas o estrategias de trabajo desde lo humano, muy interesantes y muy significativas, no solamente el contenido conceptual o lo académico sino otras cuestiones que hacen a lo vincular o al clima de una institución que es importante fortalecerlo”

“Mirada metacognitiva todo el tiempo”. (Grupos focales, Formadores)

Aludiendo específicamente a los cuatro ejes¹⁰ cursados, los formadores han valorado todas las propuestas, aunque las más valoradas fueron el seminario número uno: “Desarrollo estratégico de organización escolar” y el número dos: “Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación”. Entre los contenidos que se ofrecieron en estos ejes, valoran la guía para la elaboración del proyecto de mejora, las herramientas para la observación de clases y para la retroalimentación, así como el enfoque de la práctica reflexiva:

“nunca (hasta ahora) nos pusimos a plantear en la institución cómo armar una planificación de manera unificada, criteriosa”

“...este enfoque de la práctica reflexiva de habilitar la reflexión en uno para poder habilitar la reflexión en otros”

(Grupos focales, Formadores)

¹⁰ Utilizaremos indistintamente aquí la denominación eje o seminario para designar cada una de las partes en que se organizaron los contenidos de la Actualización.

Asimismo, destacan (y valoran) el estar en contacto en los encuentros presenciales con los autores que propone la bibliografía. Varios participantes recuperan la presentación de Axel Rivas en el primer encuentro presencial - abordando el tema “pensar la educación como un derecho”- así como las guías de Rebeca Anijovich, las cuales son mencionadas reiteradamente por sus propuestas para trabajar con aulas heterogéneas

Respecto de los otros ejes que integran la propuesta, algunos señalan que les faltó tiempo para profundizar el tres: “Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto”, y el cuatro: “Liderazgo del desarrollo profesional”.

“(Respecto del eje 3) Yo como que me quedé necesitando algo más, fue en el único porque el resto todos los contenidos me parecieron idóneos”

“En mi caso me parecieron muy buenos los contenidos del seminario 1, el seminario 2 que también tuvo mucha aceptación y demanda; el seminario 4 también pero me pareció que trabajamos con poco tiempo, quizás hubiéramos necesitado más herramientas porque es un tema muy valioso la sistematización de las prácticas y nos quedamos con ganas de más experiencias, más recursos y más encuentros”.

“A mí personalmente el seminario 1 y el seminario 2 me parecieron muy interesantes, muy completos, muy buenos. El seminario 4 me gustó mucho pero coincido en que me hubiera gustado tener más tiempo... El que a mí me quedó chico o me faltó fue el 3, me parece que en el 3 me faltaron más referencias conceptuales, hubo mucho del rol-playing, de la práctica pero me faltó un poquitito de profundización conceptual ahí y son temas que en este momento, tanto la mirada hacia adentro en términos del conflicto y en términos del clima escolar, y la mirada de la relación con el contexto fuerte para este tiempo y esta época de la sociedad...” (Grupos focales, Formadores)

Los contenidos de la formación también son valorados desde otra óptica por los formadores, ya que existe una doble perspectiva en sus dichos: por un lado la que refiere a su lugar como estudiantes de la Actualización y, por otro, como formadores de directivos y supervisores. El dispositivo empleado -la cascada a la que ya se hizo referencia en páginas anteriores- les permite evaluar la propuesta también desde los logros que constatan en los directivos que ellos han formado. El acceso inmediato a cómo han podido trabajar los grupos de directores de las jurisdicciones a su cargo, los habilita a recuperar la perspectiva de aquellos y tener información acerca de cómo se han apropiado de la propuesta. Así, un formador relata:

“...en muchos de los encuentros ellos comenzaron a tomar ciertas cuestiones, a trabajar el clima institucional con sus docentes para favorecer el clima con sus alumnos dentro del aula y crearon una estrategia o un dispositivo para poder trabajarlo para fortalecer el aprendizaje...” (Grupos focales, Formadores)

Otro formador agrega...

“todo el desarrollo, todas las conceptualizaciones que se trabajaron, las herramientas metodológicas, las capacidades que se buscaron desarrollar a lo largo del postítulo fueron muy bienvenidas por parte de los directores. Esta centralidad puesta en las cuestiones de la enseñanza, las cuestiones pedagógicas y cómo todo lo demás enlazaba alrededor de lo pedagógico” (Grupos focales, Formadores)

También los formadores aluden a los contenidos respecto de la inclusión de los supervisores entre sus destinatarios, valorando que estos hayan participado de la formación, ya que algunos

contenidos -muchos nombran a la planificación estratégica como clave- son esenciales para la tarea del supervisor:

“Yo llevé el aula de los supervisores y como novedad fue que para ellos fue muy valiosa la capacitación porque no tenían ellos su proyecto de supervisión, ellos trabajaban con los problemas de las escuelas pero no sistematizaban la transformación y tampoco tenían claro la formulación específica del problema, y esto les resultó muy valioso. También tuvieron una gran dificultad para poder elaborar su plan estratégico porque tenían que tener como insumo el conocimiento de las instituciones que tienen a su carga y eso nos demandó tiempo, esfuerzo y trabajar con los equipos de conducción que también estaban haciendo las capacitaciones” (Grupos focales, Formadores)

Algunos formadores se han lamentado de que los supervisores (de su jurisdicción) no hayan sido incluidos en la Actualización.

“Todos los seminarios fueron buenos pero me quedé pensando en el que hoy es supervisor, más allá que se hizo la adecuación pero creo que nos faltaron herramientas como para ayudarles más porque era el rol del director pero nos faltó quizás darle algunas pistas más a los supervisores o tener nosotros más pistas para darle al supervisor en su trabajo” (Grupos focales, Formadores)

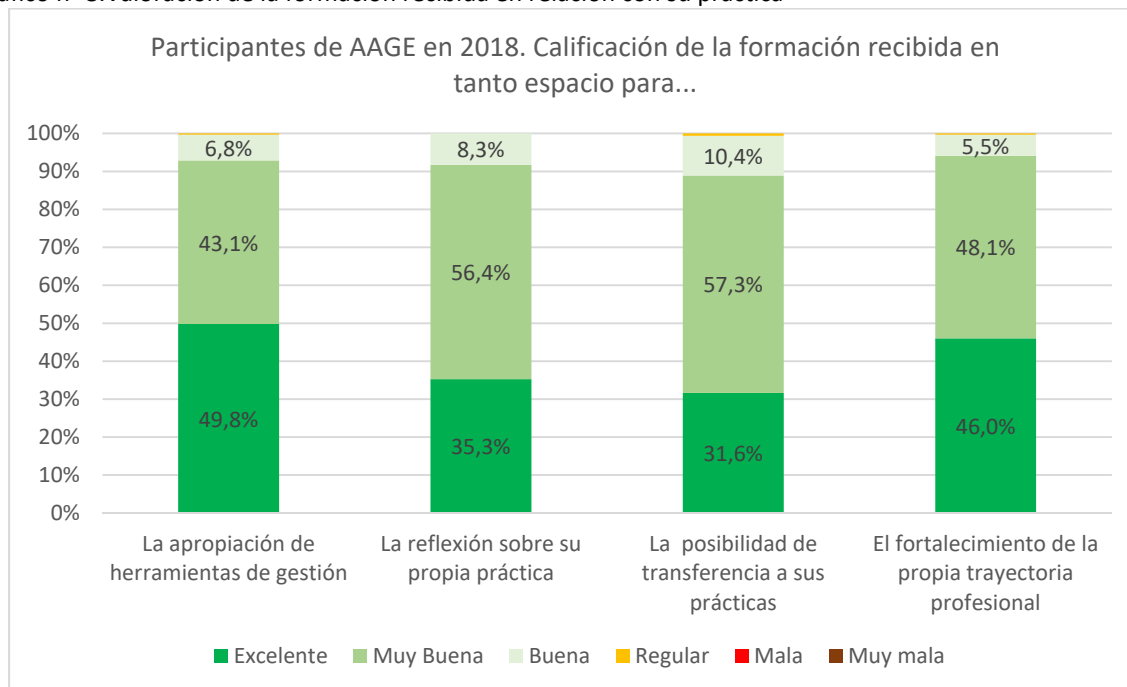
Cabe aclarar aquí que, si bien los materiales de la Actualización tenían como destinatarios a los directores (las coordinadoras refieren en la entrevista que estaría en proceso la versión de la Actualización destinada a los supervisores), algunas jurisdicciones, como ya se dijo, decidieron que también los supervisores, vicedirectores, secretarios y preceptores también la cursaran. También hubo casos de supervisores que se sumaron por iniciativa propia (con el acuerdo de la jurisdicción). Y en una provincia, cuyos directores recientemente habían concursado -y que con ese objetivo ya habían recibido una capacitación- destinaron la Actualización exclusivamente a los supervisores (en su primera edición de 2018), cuestión por la cual debieron realizar una adaptación de los materiales.

5.1.2 La perspectiva de los directores/supervisores

Los directores/supervisores han valorado fuertemente los contenidos de la Actualización recibida. En la encuesta realizada, para conocer la valoración que tenían los participantes acerca del dispositivo se pidió que califiquen a la Actualización como un espacio para: la apropiación de herramientas de gestión, la reflexión sobre su propia práctica, la posibilidad de transferencia a sus prácticas y el fortalecimiento de la propia trayectoria profesional. Las respuestas obtenidas se presentan en el siguiente cuadro, en el cual se puede observar que las respuestas positivas (buena, muy buena o excelente) alcanzan cerca del 100% en todos los aspectos considerados. Se destaca el ítem relacionado con la apropiación de herramientas de gestión, para el cual más de la mitad de las respuestas se encuentran en la categoría excelente (49,8%). Asimismo, la formación fue muy bien evaluada como espacio para el fortalecimiento de la propia trayectoria profesional con 46% de respuestas en dicha categoría.

Los ítems sobre la reflexión sobre su propia práctica y la posibilidad de transferencia a sus prácticas presentan más de la mitad de las respuestas en la categoría muy buena. En los cuatro ítems, las respuestas que califican a la formación con la categoría buena reúnen 10,4% o menos respuestas, en tanto que la proporción de respuestas en la categoría regular resulta marginal y no se registran respuestas en las dos categorías inferiores (mala y muy mala).

Gráfico n° 8. Valoración de la formación recibida en relación con su práctica



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

Aquello que destacan en la encuesta (y también, como se desarrolla más adelante, en los Grupos focales), está en línea con lo valorado por los formadores. Lo distintivo de sus apreciaciones es la ineludible referencia a su práctica concreta en la escuela. Así, en términos generales, en los Grupos focales los directores y supervisores aluden reiteradamente a que se les abrió la posibilidad de resignificar su práctica, de repensar su tarea a partir de estos nuevos enfoques o perspectivas, de adquirir nuevas herramientas para conformar equipos de trabajo, para la tarea cotidiana en la escuela, para acompañar a sus docentes. También algunos manifiestan que el material ha sido demasiado...

“Por su aporte a los directivos de cómo formar el equipo docente, de cómo integrar al alumno, de tener en cuenta la evaluación de una forma diferente. Brinda seguridad para poder acompañar a los docentes, ayudar a los alumnos, formar la misión y visión institucional”

“Lo que más rescato, aparte del material que no he leído todo porque es mucho. Las herramientas para plantear proyectos, planes estratégicos, leer las estadísticas, hacer informes”. (Grupos focales, Directores)

“...nos ha permitido apropiarnos, hemos sentido eso porque muchas capacitaciones caen en lo meramente teórico”

“Fue muy fortalecedor para resignificar la práctica básicamente. Renovó herramientas que uno tenía, cambio la mirada” (Grupos focales, Directores)

“Una nueva manera de ver tu escuela”

“Trasladar de lo intuitivo a lo sistemático, hay cosas que hacía intuitivamente y ahora tengo herramientas”. (Grupos focales, Directores)

Los directores también han apreciado la posibilidad de intercambio con pares, con otros directores/supervisores, lo que les ha permitido enriquecerse mutuamente. En algunos casos, han resaltado la posibilidad que se abrió de trabajar conjuntamente directores de escuelas de gestión estatal y de gestión privada.

“Conformar una comunidad de aprendizaje: el encuentro con pares incluso en grupos heterogéneos (estatal, privado, rural), sirvió para desandar prejuicios, encontrar puntos en común, aprender a partir del intercambio” (Grupos focales, Directores)

“El hecho de que se haya abierto a directivos de privada es valorable”

“El compartir espacios de trabajo con directivos de estatal y privada les hizo ver que las problemáticas pedagógicas / institucionales son generalmente las mismas”

“Valoran la posibilidad que se genere un intercambio con otras personas que están en la misma situación o pasaron por una situación similar y puedan dar sus consejos. Siempre se permitió el intercambio” (Grupos focales, Directores)

En lo que refiere a los contenidos específicos de la formación recibida, han valorado especialmente aquellos que ponen el eje en su tarea pedagógica y los que les han brindado herramientas prácticas para su trabajo.

“Poner el foco en la importancia de lo pedagógico, en la importancia de acompañar a los docentes, a los estudiantes en ese proceso de enseñanza-aprendizaje” (Grupos focales, Directores)

“El poder desarrollar un Plan de trabajo en cada escuela a partir de la identificación de problemáticas”.

“Las herramientas y conocimientos en general para la elaboración del proyecto pedagógico”

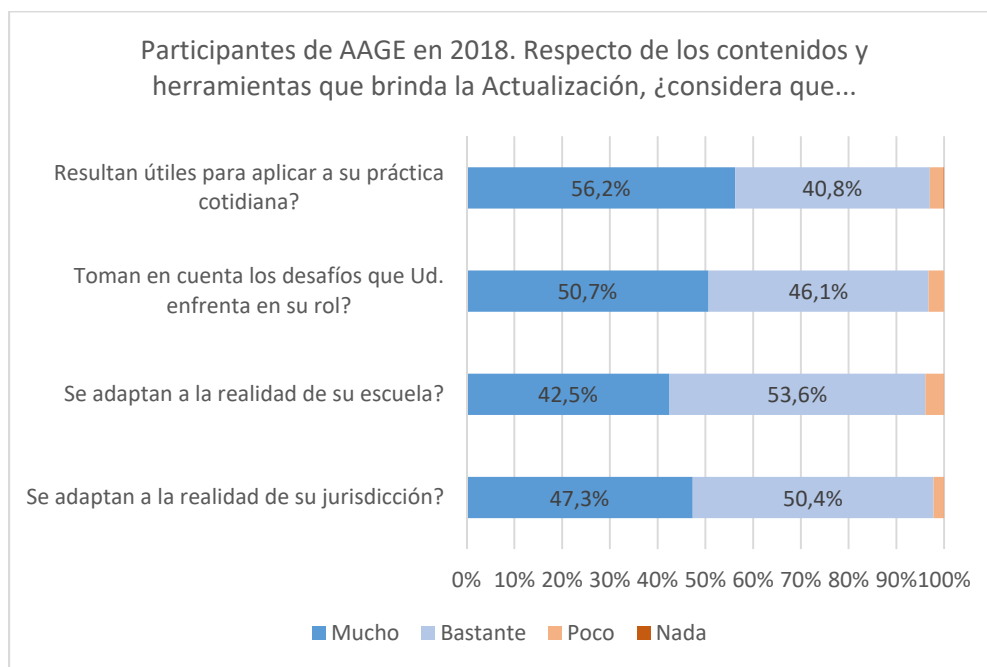
“Es muy importante que los contenidos teóricos siempre fueran abordados desde el desempeño del rol”. (Grupos focales, Directores)

Así, los contenidos que con mayor frecuencia citan en su valoración son “elaboración del plan de mejora”, “observación de clases y retroalimentación a los docentes”, “evaluación, autoevaluación y construcción de rúbricas”, “trabajo en equipo”, “liderazgo distributivo”. En términos generales, estos contenidos pertenecen a los seminarios uno y dos, y coinciden con aquellos que también los formadores valoraron por sobre el resto de los contenidos propuestos. También son los contenidos que más frecuentemente han seleccionado para la elaboración de sus portfolios (ver capítulo 5 de este informe).

Podemos aquí retomar la hipótesis que empezábamos a formular en el capítulo 5: los contenidos de la Actualización más valorados son los más cercanos a la tarea cotidiana del director y son los que suelen tener prioridad en su agenda de trabajo. Son los que dan una respuesta concreta y práctica, por ejemplo, a la necesidad de construir una planificación estratégica, de desarrollar aptitudes para el liderazgo y la organización escolar y de dar prioridad a la dimensión pedagógica, a través de propuestas y herramientas para acompañar y asesorar al equipo docente. Las múltiples referencias a la evaluación, a la construcción de rúbricas, a la observación de clases, a la planificación, dan cuenta de esta valoración.

Respecto de los contenidos y herramientas que brinda la Actualización, en la encuesta también se consultó a los participantes si consideran que los mismos se adaptan a la realidad de su jurisdicción, se adaptan a la realidad de su escuela, toman en cuenta los desafíos que el participante enfrenta en su rol, resultan útiles para aplicar a su práctica cotidiana.

Gráfico n° 9. Utilidad de las herramientas que brindó la actualización



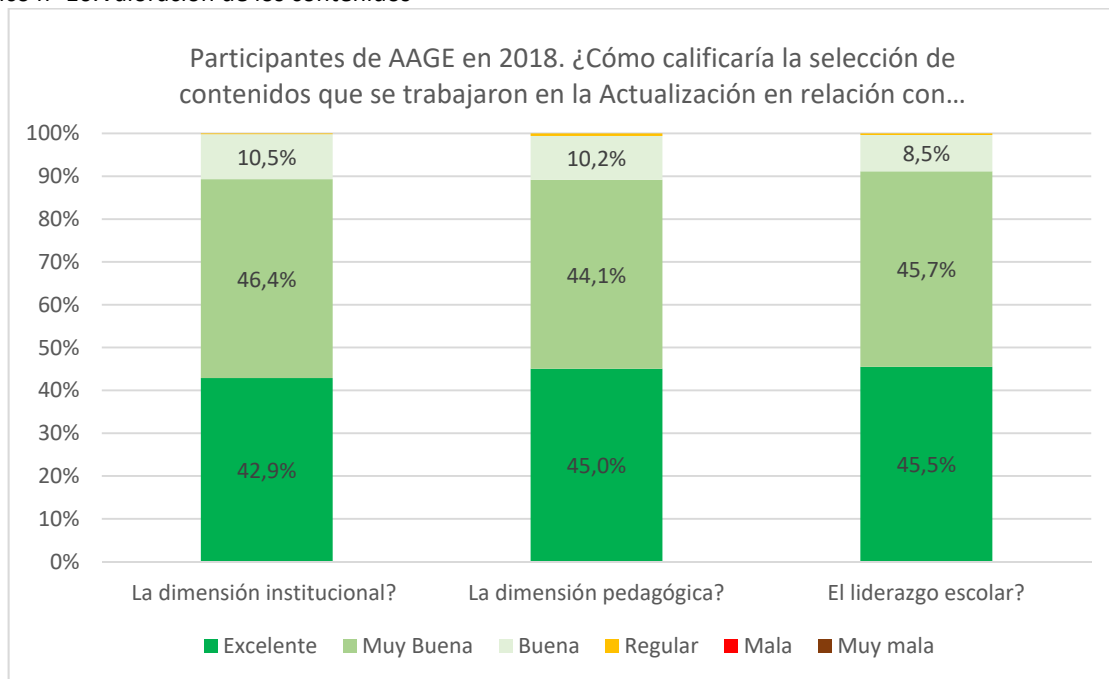
Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

Las respuestas obtenidas reflejan entre un 96,1% y un 97,8% de respuestas positivas (categorías mucho y bastante). Se destacan dos ítems en los que se concentra la mitad o poco más de las respuestas en la categoría mucho: “resultan útiles para aplicar a su práctica cotidiana” (56,2%) y “toman en cuenta los desafíos que Ud. enfrenta en su rol” (50,7%). Los ítems “se adaptan a la realidad de su jurisdicción” y “se adaptan a la realidad de su escuela” registran la mitad o más de las respuestas en la categoría bastante (50,4% y 53,6% respectivamente), y en el caso del último ítem mencionado, cerca de 4% en las categorías negativas (principalmente en la categoría poco).

Resulta importante tener en cuenta que se trata de contenidos genéricos, que no distinguen a los directores destinatarios de la formación ni por los niveles educativos en los que se desempeñan, ni por las características jurisdiccionales, contextuales, ni las propias de cada escuela. La adaptación de los contenidos quedó en manos de las jurisdicciones, y si bien en algunas pocas se realizaron algunas apropiaciones de los materiales, al menos para la primera cohorte de directores formados, estas adaptaciones fueron mínimas, o inexistentes (sobre las adaptaciones de los materiales, ver el capítulo 4 de este informe)

Por otra parte, se solicitó a los encuestados que califiquen la selección de contenidos en relación con tres ejes: la dimensión institucional, la dimensión pedagógica y el liderazgo escolar. Las respuestas positivas concentran +99% de las respuestas (categorías excelente, muy buena, buena). Los tres contenidos reúnen la mayor parte en la categoría excelente, con alrededor del 44-46% en los tres aspectos considerados. Las respuestas negativas (categorías regular, mala y muy mala) no alcanzan el dígito en ningún caso.

Gráfico n° 10. Valoración de los contenidos



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

5.2 La modalidad de trabajo

1.1.1 La perspectiva de los formadores

Como se describió en los primeros capítulos de este informe, la Actualización propuso diversos dispositivos: encuentros presenciales, grupos de aprendizaje con colegas y también instancias de trabajo virtual. Al igual que los contenidos de la formación, esta modalidad de trabajo fue muy bien valorada por los formadores. Muchos valoran los encuentros presenciales, destacando el contacto directo con los autores de la bibliografía recomendada, y también recuperan la buena organización de los dispositivos puestos en juego, y la presencia de un acompañamiento constante por parte del equipo central:

“Lo que me resultó interesante de la propuesta es que había una línea de formación que se presentaba a través de los expositores y después grupos de aprendizaje donde hacíamos trabajos más vinculados a la práctica de gestión donde allí hacíamos análisis de casos particulares; los grupos de práctica o grupos de aprendizaje presentaban situaciones particulares donde nos ponían a nosotros en la posibilidad de hacer análisis de casos específicos”

“Me pareció muy organizada que nos permitió hacer una trayectoria más significativa y más entendible entonces eso lo diferencio de otras experiencias que tuve. Y más acompañada”

“Sí, mucho acompañamiento” (Grupos focales, Formadores)

Respecto de los encuentros presenciales, también valoraron que se constituyeron en oportunidades para compartir con el grupo de formadores. Y destacan, además, que los encuentros fueron muy “cuidados”:

“A mí me pareció muy valiosa la oportunidad que tuvimos de compartir, de dialogar y de aprender del equipo de formadores que tuvimos que la verdad que es un lujo para nosotros y fue una experiencia muy buena”

“A mí los presenciales me parecieron muy valiosos desde la transmisión del conocimiento estuvo muy bien planteado, muy bien cómo hacían las rotaciones porque si bien nosotros teníamos un formador que era con quien trabajamos los grupos de práctica, en los encuentros presenciales venían muchos especialistas diferentes a darnos diferentes temas. A mí me pareció que todo estuvo muy bien pensado para mantener la atención, para permitirnos a nosotros este proceso de apropiación y de relación entre los conocimientos; la verdad fueron impecables todos” (Grupos focales, Formadores)

También destacan como valiosas las diferentes actividades y dinámicas que se llevaron a cabo en los encuentros presenciales:

“Para mí todos los encuentros fueron muy buenos pero me gustaron muchísimo las actividades que presentaron, las dinámicas. En los grupos de práctica que nos hacían siempre pensar, intercambiar experiencias, contar nuestras propias vivencias y el grupo humano de profesionales excelente. En todos los sentidos fue muy bueno” (Grupos focales, Formadores)

Respecto del aula virtual, en términos generales los formadores la han considerado un aula amigable, un espacio para su propia capacitación y que permitía una buena comunicación. No obstante, en algunos casos, la participación en los foros generó alguna dificultad: un participante lo define como “una sumatoria de intervenciones, y no un verdadero foro de debate...”

“El aula muy amigable, la comunicación muy fluida; si nosotros teníamos una duda prontamente era respondida por el aula virtual; incluso esto que no debería pasar pero que siempre suele pasar que cuando teníamos algún inconveniente que no llegábamos con los plazos, la capacidad para contemplar, siempre fijando límites”

“En mi caso, desde la mirada que puedo hacer que tengo experiencia en coordinar trabajos en plataforma virtual, para nosotros fue valioso porque políticamente en la jurisdicción se decidió que la plataforma sea un espacio de aprendizaje obligatorio entonces al equipo sirvió mucho la experiencia que tuvimos con nuestros formadores para formarnos también como capacitadores o para profundizar lo que hacía falta porque el estilo, las características, la comunicación nos sirvió mucho también para después aplicarlo con nuestros cursantes. Esa fue una mirada valiosa que podemos tener con respecto a la experiencia”

“Por ahí me parece que en la virtualidad -pero tiene que ver con el gesto de nosotros- no usamos bien algunas herramientas como por ejemplo el foro. El foro es una herramienta de la virtualidad que me parece que no estuvo bien utilizada ni nosotros como gestores porque no se transforma en una conversación sino en una sumatoria de intervenciones que no es lo mismo que un debate de foro, y algunas como yo tenemos algunos problemitas de extensión en la participación en foros pero fue muy rico” (Grupos focales, Formadores)

No obstante, para los directores en formación, el trabajo con la virtualidad no fue sencillo: Algunos formadores comparten que a los directores que han formado les ha costado el trabajo virtual, y también mencionan el problema de la conectividad en algunas zonas del país:

“Ese puede ser uno de los aspectos negativos, la falta de habilidad para manejar lo virtual”

“Venían a todos los encuentros presenciales pero no participaban en el aula virtual entonces empecé a solicitar computadoras como para poder empezar a trabajar fuera del espacio programado para acompañarlos cómo ingresar, cómo hacerlo. Muy poco ingreso igual hasta que decidí hacer una encuesta para ver qué pasaba y ellos planteaban por ejemplo había una

que estaba aprendiendo a usar la computadora, que tienen a veces alguien de la escuela que es el que hace y también la conectividad porque las escuelas rurales entonces buscamos otra estrategia para que pueda continuar, yo fui generando propuesta intermedia a través de los mails y compartiendo los grupos de WhatsApp y ahí participaron todos” (Grupos focales, Formadores)

Se puede inferir de esta última cita que el trabajo con el campus virtual requirió que los formadores pudieran acercarlos de otra manera las consignas y materiales. En más de una jurisdicción, utilizar la aplicación WhatsApp para el intercambio de materiales fue una decisión que colaboró con la tarea. Asimismo, hubo jurisdicciones donde la Actualización terminó siendo dictada solo presencialmente, (por ejemplo en Misiones), por las dificultades en el acceso a internet y por ende al campus virtual.

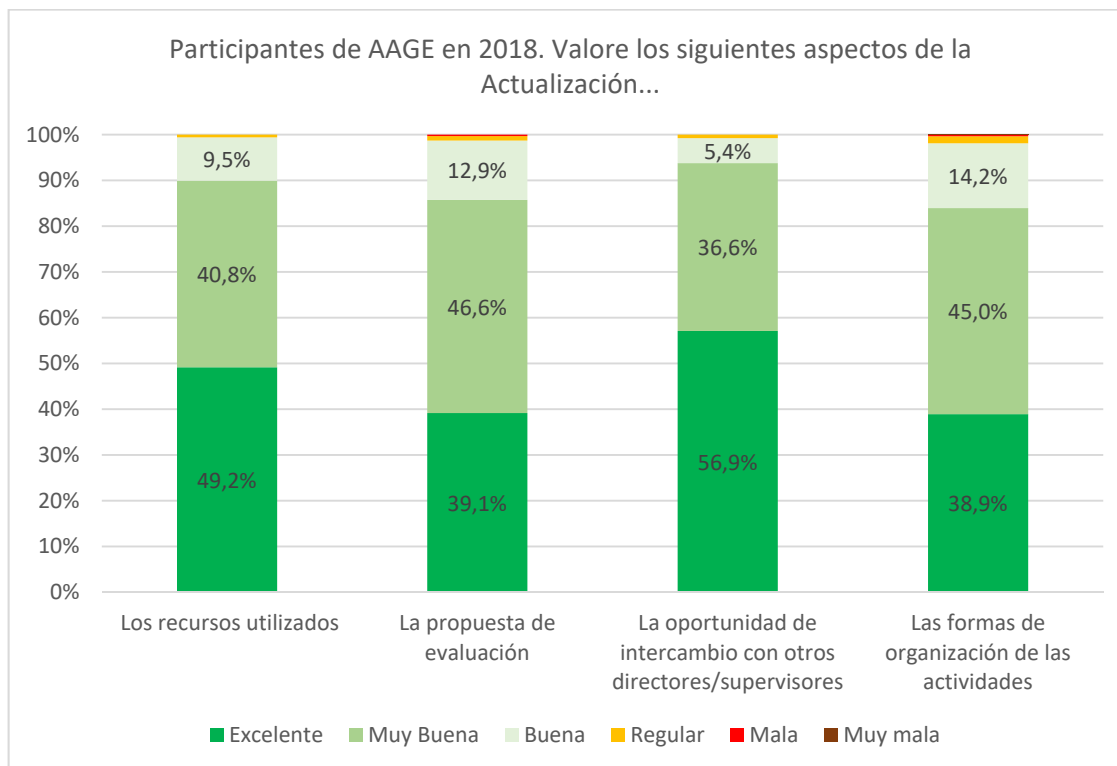
1.2 La modalidad de trabajo desde la perspectiva de los directores/supervisores

Si bien la modalidad de trabajo propuesta ha sido evaluada positivamente por los directores y supervisores, en términos generales, -y a diferencia de los formadores, quienes apreciaron prácticamente por igual el trabajo presencial y el virtual – los directores y supervisores han valorado en mayor medida los encuentros presenciales que el trabajo en el campus virtual.

En la encuesta, se indagó acerca de la valoración de distintos aspectos de la propuesta de trabajo de la Actualización: los recursos utilizados (videos, textos, audios, otros), la propuesta de evaluación (portfolio), la oportunidad de intercambio con otros directores/supervisores, las formas de organización de las actividades (asignación de grupos, secuencias de tiempos, lugares donde se realizó la capacitación, provisión de materiales, etc.).

El cuadro a continuación permite observar que las categorías positivas (excelente, muy buena, buena) reúnen en conjunto casi el total de las respuestas: entre 98,1% y 99,4%. La oportunidad de intercambio con otros directores/supervisores fue el aspecto mejor valorado, con 56,9% de respuestas en la categoría excelente. Los recursos utilizados también fueron destacados ya que reúnen el 49,2% de respuestas en la misma categoría. La propuesta de evaluación y las formas de organización de las actividades registran cerca de la mitad de las repuestas en la categoría muy buena y entre 12,9% y 14,2% en la categoría buena. Estos dos aspectos, a su vez, registran 1,3% y 1,9% respectivamente en las categorías negativas (regula, mala o muy mala).

Gráfico n° 11. Valoración de distintos aspectos de la Actualización: recursos, evaluación, intercambios, actividades



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

En los Grupos focales, los directores/supervisores confirman estos resultados. Respecto de los encuentros presenciales, coinciden en que han resultado enriquecedores para todos los participantes.

“Lo presencial fue muy bueno” (Grupos focales, Directores)

“Se aprovecha mejor presencial”

“Les hubiera gustado contar con más encuentros presenciales por lo enriquecedores que resultaron” (Grupos focales, Directores)

Los directores mencionan que en las actividades presenciales se logró crear un buen clima de trabajo, que valoran el intercambio con sus pares, que las actividades propuestas fueron desafiantes (la elaboración del plan estratégico es mencionada como una de las actividades que más les ha costado realizar, y al mismo tiempo, una de las más apreciadas). También valoran, la puesta en práctica de dinámicas que permitían que se descontracturen a partir de propuestas lúdicas.

“La dinámica que tenía que nos permitía desestructurarnos también por momentos para que no sea una capacitación monótona o pasiva. Siempre ha sido nuestra voz escuchada” (Grupos focales, Directores)

“Muy buena dinámica, aprendieron y lo transfirieron” (Grupos focales, Directores)

No obstante, a pesar de esta apreciación positiva respecto de los presenciales, también realizan algunas críticas: se les preguntó en la encuesta si tuvieron que trasladarse largas distancias para

participar de los encuentros: la mayoría indicó que no (57,5%) si bien una parte importante respondió que sí (42,4%).

Algunos directores de Salta, por ejemplo, recorrían más de 300 km, sin que se les paguen viáticos por los traslados.

“Llegar a las instancias presenciales a veces fue difícil para los que estamos por ejemplo a 300 km pero ha sido considerada fructífera”

(Grupos focales, Directores)

También en San Juan los directores han aludido a estas cuestiones

“Fue muy exigido” (en relación con la frecuencia de los encuentros presenciales)

“Económicamente no le puedo explicar lo que es viajar todos los viernes”.

(Grupos focales, Directores)

Asimismo, algunos directores critican la extensión de 8 horas de las jornadas presenciales, que les ha impedido cumplir con otras obligaciones laborales.

“Al ser todo el día tiene que faltar al trabajo aunque tienen todo el marco legal para hacerlo y está avalado, la jornada de 8 hs. es mucho larga”

(Grupos focales, Directores)

Respecto del trabajo virtual

Si bien para algunos se trató de un espacio accesible...

“A mí no me costó. Es similar a otras plataformas que usamos”

(Grupos focales, Directores)

Para muchos de los participantes fue complejo abordar la virtualidad, por varios motivos:

- Por un lado, algunos directores (esto también lo expresan los formadores refiriéndose a los directores) carecían de las habilidades necesarias para su utilización:

“Lo más dificultoso fue lo tecnológico por desconocimiento”

(Grupos focales, Directores)

- También el tiempo disponible para el trabajo con el aula virtual, -por lo extenso de las tareas allí propuestas- fue un impedimento. En ese sentido, algunos directivos agradecen la flexibilidad de los formadores respecto de ampliar los plazos de entrega de producciones...

“Lo virtual se valora, pero el tema de la disponibilidad de tiempo les resulta complicado”
(Grupos focales, Directores)

“yo rescato la flexibilidad para los plazos de entrega, yo recuerdo el primer trabajo que me tocó subir a la plataforma que copié mal de mí carpeta de documentos y mandé otro y ya no había manera de borrarlo y de sacarlo de la plataforma, son todas esas cosas que te generan ansiedad pero los formadores siempre estuvieron dispuestos”

“yo la verdad no tenía tiempo de entrar a los foros a ver porque nos pedíamos que entráramos y leyéramos en función a algo que nos daban, hacer comentarios o dar nuestra opinión y la verdad que pude participar creo que en dos foros, no me daba el tiempo para leer todo lo de mis compañeros y al mismo tiempo elaborar una opinión así que en ese sentido me sentí un poco frustrada de no poder cumplir con esa parte de la dinámica”
(Grupos focales, Directores)

- La conectividad en muchas de las jurisdicciones también fue un serio problema para impedir acceder al campus virtual. En algunas jurisdicciones, (por ejemplo en Misiones) directamente no trabajaron con la plataforma virtual.

“Lo virtual es una dificultad porque no hay internet en la escuela, “hubo sacrificio familiar para capacitarme”.

“Dificultad de señal, distancia” (Grupos focales, Directores)

“Con la plataforma no trabajaron”. (Grupos focales, Directores)

Algunos directores, finalmente, aprecian la modalidad mixta de trabajo, y también reconocen que el trabajo con TIC los ha llevado a capacitarse.

“Es práctico lo virtual como complemento de lo presencial y para compartir información /archivos /entregas, etc.” (Grupos focales, Directores)

5.3 Desempeño de los formadores

5.3.1 La perspectiva de los formadores

Respecto del desempeño de los capacitadores a cargo de la actualización, es unánime la valoración de su actuación. La mayoría de los formadores pone el acento en el acompañamiento recibido y en el esfuerzo de sus capacitadores por articular los distintos espacios (instancias presenciales y virtuales). Valoran las devoluciones realizadas a sus trabajos y la respuesta casi inmediata (vía aula virtual) a sus consultas.

“El rol del formador es maravilloso en tanto genera movilización”.

“Respetar el tiempo de proceso del otro” (Grupos focales, Formadores)

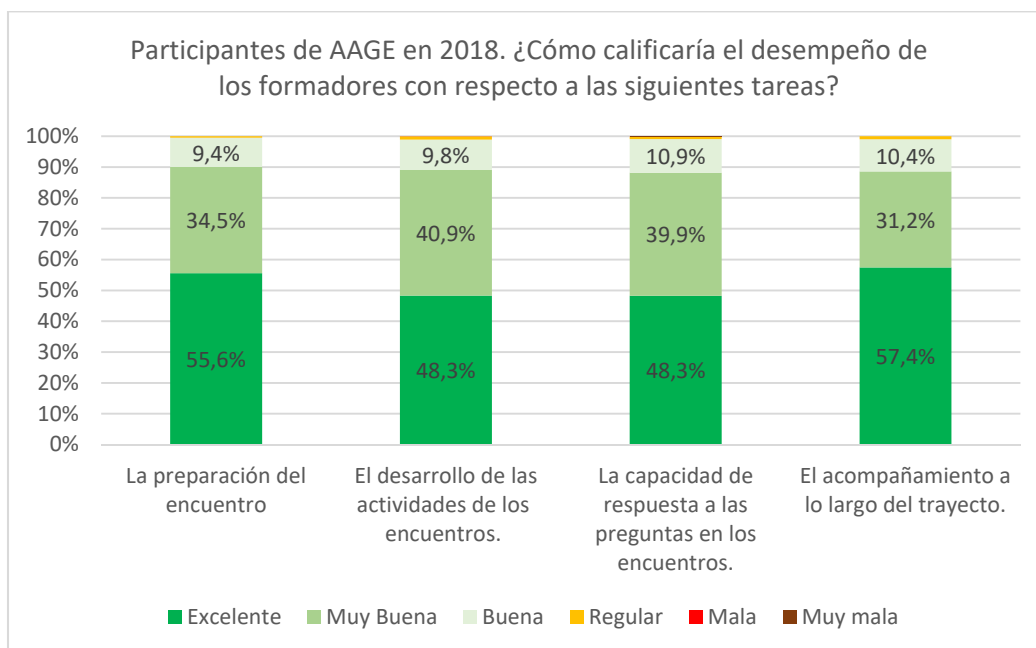
“A mí me pareció interesante, el acompañamiento fue bastante sistemático, no pasaba mucho tiempo entre que uno subía una actividad o una participación en un foro y había una respuesta/ una devolución/ un “lo leí”. (Grupos focales, Formadores)

5.3.2 El desempeño de los formadores desde la perspectiva de los directores/supervisores

En la encuesta se consultó a los directores/supervisores respecto de su evaluación sobre el desempeño de los formadores con respecto a las siguientes acciones: la preparación del encuentro (tiempos, organización, material, etc.), el desarrollo de las actividades, la capacidad de respuesta a las preguntas, el acompañamiento a lo largo del trayecto.

También en este aspecto las respuestas fueron muy positivas: cerca de la totalidad de las respuestas en los aspectos considerados se encuentran en categorías positivas (excelente, muy buena, buena). La mayor proporción de respuestas se encuentra en la categoría excelente, en dos ítems concentrando más de la mitad de los casos: el acompañamiento a lo largo del trayecto (57,4%), y la preparación del encuentro (55,6%).

Gráfico n° 12. Desempeño de los formadores



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

Sin duda, hay coincidencia con los aspectos del desempeño manifestados por los formadores: ha sido especialmente valorado el acompañamiento recibido.

También en los Grupos focales y prácticamente sin excepciones, los directores han apreciado mucho la tarea de los formadores. Mencionan su claridad, profesionalismo, dedicación, su flexibilidad en los tiempos de entrega de los trabajos prácticos, el manejo de los grupos en las presenciales, la orientación brindada, la retroalimentación en el momento de devolución de los trabajos y el acompañamiento realizado a lo largo del año para que puedan concluir con la cursada de la Actualización.

“Para ser muy honestos hay que decirlo y en esto coincidimos todos, hemos tenido un permanente e insistente ofrecimiento de ayuda para quienes tenían necesidad de consulta para el trabajo de aula virtual” (Grupos focales, Directores)

“Los proyectos de mejora que diseñaron los están implementando este año y por eso las siguen consultando”

“Mucho carisma de las formadoras y además mucho contenido y formación puesta de manifiesto”

“Generaron un ambiente agradable y cuidado”. (Grupos focales, Directores)

“Estamos enamorados de nuestros formadores” (Grupos focales, Directores)

“...y estamos muy contentas con esa experiencia por las características del formador”. (Grupos focales, Directores)

El estar atentos a las demandas de los cursantes, respondiendo a sus solicitudes de ayuda, la flexibilización de los plazos de entrega de los distintos trabajos, el conocimiento de los contenidos, fueron aspectos que los directores y supervisores participantes mencionaron reiteradamente en los Grupos focales.

Entendemos que la altísima valoración del acompañamiento se relaciona con la exigencia que para los cursantes representó cumplir con los trabajos solicitados y, en particular, con el portfolio. Como se profundiza en el punto que sigue, dar respuesta a la consigna de la evaluación final (el portfolio para casi todas las jurisdicciones) fue uno de los aspectos más difíciles de la Actualización. Así lo manifiesta el 23,8% de los directores/supervisores encuestados. Y contar con el acompañamiento de sus capacitadores fue un aspecto clave para poder sortear con éxito la instancia de evaluación final de la Actualización.

5.4 La propuesta de evaluación final

5.4.1 La perspectiva de los formadores

Tal como se describió en los capítulos iniciales y se profundizó en el capítulo 5 de este informe, la evaluación final de la actualización consistió, en términos generales, en la presentación de un portfolio que debía contener, además de una introducción del autor, cuatro trabajos en los que retomaran aspectos teóricos y prácticos de la formación recibida. El portfolio, en la mayoría de las jurisdicciones, fue acompañado por una rúbrica de auto evaluación.

La evaluación que hacen los formadores acerca del portfolio es en la mayoría de los casos muy buena. En particular, valoran esta posibilidad metacognitiva que brinda el instrumento para poder autoevaluarse como alumnos de la Actualización, *“Poder mirar mi proceso de aprendizaje, saber qué aprendí, que no aprendí...”* y también, en su tarea como formadores, el portfolio, según algunos formadores, les brindó la posibilidad de evaluar a sus estudiantes, los directores/supervisores:

“Poder (...) y marcar ciertas debilidades y fortalezas específicamente en el proceso como formadora” (Grupos focales, Formadores)

“Como formadora también permitirme ver las debilidades y fortalezas que iban en el proceso de implementación de la línea, en portafolio. Por eso me permitió una doble mirada: como alumna la actualización y como formadora, de cierta forma ir implementando todo lo que iba aprendiendo en los encuentros presenciales ya con los directivos dentro de la jurisdicción” (Grupos focales, Formadores)

No obstante, también hay formadores que reclaman otras herramientas para la evaluación, para así poder realizar seguimiento y acompañamiento de la tarea pedagógica de los directores...

“Yo ahí tengo una doble mirada: para mí como persona que se ha formado me pareció valioso el hecho del desafío de tener que sistematizar todas las experiencias que tuve y construirlas en términos de que sirva como un instrumento de aprendizaje para otras personas. Ahora desde el punto de vista del formador a veces me genera esta cuestión de indagar más sobre las capacidades de las personas, me parece que ahí necesitaríamos otras herramientas más desde el punto de vista del formador. Para nuestros directores no sé si era la herramienta que nos va a evidenciar lo que hicieron tal cual en la práctica, me hubiese gustado más una cuestión de seguimiento y acompañamiento con otro tipo de instrumento”

“Me hubiese gustado más indagar sobre la aplicación concreta de las herramientas de nuestros directores en sus escuelas”

“El portafolio a mí me parece muy valioso pero tiene una fuerte impronta subjetiva” (Grupos focales, Formadores)

Tal vez este reclamo, que sin desestimar una instancia metacognitiva interesante como la que plantea el portfolio, propone algún otro tipo de evaluación más ligada a la posibilidad de valorar la

práctica concreta del director, constituya un punto de inicio para revisar los instrumentos de evaluación de la Actualización.

También la elaboración de una rúbrica enfocada en la autoevaluación, y que en la mayoría de los casos formó parte o acompañó el portfolio, ha sido valorada por los formadores. Por ejemplo, formadores de Corrientes expresan, refiriéndose a la rúbrica elaborada por los directores...

“A ellos la rúbrica les permite poder autoevaluarse y los niveles de competencia. Con esa rúbrica podemos hacer devoluciones, qué deben mejorar y sobre todo el portafolio no es una colección de trabajos, tiene que aparecer justamente esa voz del directivo, su gestión y cómo se involucra en la toma de decisiones”

“En mi caso, que me obligó a rehacer un montón de portafolios, era porque yo preguntaba y pedía ¿dónde está lo que experimentaste? Y entonces poder comprender que esto implica una vuelta, nosotros resaltamos la importancia que tiene la práctica reflexiva y este acompañamiento de poder lograr en ellos”

“Además este portafolio es como un proceso meta cognitivo de tener una sola rúbrica con la que nosotros evaluamos o miramos el portafolio, con esa misma rúbrica ellos se autoevalúan entonces como que ellos pueden decir estoy acá, estoy en proceso en esto soy idóneo en esto soy competente y es como un espejo de su propio trayecto cuando ellos mismos son los que tienen que completar esa rúbrica”

(Grupos focales, Formadores)

5.4.2 La propuesta de evaluación final desde la perspectiva de los directores/supervisores

Cuando los directores hacen referencia a los portfolios, expresan una doble perspectiva sobre este formato evaluativo. Por un lado, al igual que los formadores, reconocen su riqueza como herramienta que propone una instancia de auto reflexión y que les ha permitido revisar su trayectoria por la Actualización, recuperando producciones que debían dar cuenta de su recorrido:

“La importancia del portafolio como una herramienta para la auto reflexión nos permitió de alguna manera hacer un recupero de todos los saberes acumulados en cada uno de los seminarios, el portafolio se constituyó como una propuesta de valoración del seminario”
(Grupos focales, Directores)

“Me encantó esta manera de cierre porque me permitió explicitar todo el proceso formativo, que sin portafolio tal vez quedaba en: ¿qué estoy haciendo? ¿Qué es lo que hice? Y sin embargo teniéndolo impreso se puede leer como fue progresando”

“Es como que obliga a leer la parte teórica... Obliga a repensar lo que estuviste haciendo, y volver a reflexionar sobre nuestras prácticas teniendo en cuenta las teorías (Grupos focales, Directores)

Nos hizo pensar mucho... llevó a romper la estructura (Grupos focales, Directores)

También valoraron la retroalimentación que hicieron los formadores a los portfolios entregados:

“¡Ahí está el quid de la cuestión! (Un director, refiriéndose a la devolución de los trabajos por parte de las formadoras)” (Grupos focales, Directores)

Pero por otro, a diferencia de los formadores, que no mencionan este aspecto, muchos dan cuenta de las dificultades que atravesaron para su elaboración:

- Algunos reconocen que hubiesen necesitado otros tiempos para su elaboración,

“Yo entiendo y comparto lo que era la idea, creo que eso quedó claro para todos pero me parece que el tiempo de proceso debía haber sido diferente” (Grupos focales, Directores)

- A otros, les costó entender la propuesta: no sabían cómo hacerlo

“A mí también me costó hacer el portafolio porque nunca lo había hecho y me costó entender la lógica o la dinámica o cómo había que elaborarlo, y también es cierto esta debilidad de que no tengo mucha habilidad para la escritura, me desenvuelvo mejor hablando que escribiendo”

(Grupos focales, Directores)

- Otros, alegaron tener dificultades en la escritura, que era uno de los ejes del Portfolio y uno de los criterios de evaluación de la rúbrica:

“La escritura académica tampoco la tuve en mi formación inicial, como docente tampoco la he tenido entonces no sé si acá o tantas capacitaciones que uno hace yo lo pongo como que me gustaría hacer una capacitación o tratar de adquirir esta herramienta que sé que no la tengo entonces para mí fue un desafío y me costó. Y también coincido con lo que dice acá la profe, en qué sentido digo yo y creo que es la idea que ella quiso expresar, yo creo que es como “haz lo que yo digo pero no lo que yo hago” si nosotros estamos enseñando a nuestros docentes, y cómo cuesta esto de la evaluación, de no pedir en la evaluación algo que no hemos hecho en el proceso de enseñanza que muchas veces como docentes hacemos eso, le damos algo nuevo al chico para evaluarlo cuando no ha sido ese el trayecto, el tránsito, el desarrollo, el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Grupos focales, Directores)

Evidentemente y a diferencia de la apreciación de los formadores, -cuya crítica se enfocó en la pregunta acerca de si era la mejor forma de evaluar a los directores-, para muchos de los directores la propuesta presentó elevados grados de dificultad, en particular, el portfolio demandó de competencias de escritura que, tal como mencionan algunos directores, no fueron objeto de enseñanza de la Actualización, lo que constituye una cuestión relevante a tener en cuenta en la propuesta de evaluación de las próximas ediciones de la oferta.

5.5 Principales obstáculos encontrados

Si bien, tal como se desprende del análisis realizado hasta este punto, la Actualización ha sido altamente valorada por los formadores y directores, también desde las entrevistas, encuestas y Grupos focales se relevaron algunos aspectos que han sido señalados como obstáculos. A pesar de que algunos ya han sido mencionados en los puntos que anteceden, se tratará aquí de sistematizarlos.

- *Obstáculos vinculados con la superposición de la AAGE con otros proyectos que llegan a las escuelas*

En algunas jurisdicciones, la puesta en marcha de la Actualización demoró más tiempo del previsto originalmente. Uno de los motivos de esta implementación tardía tuvo que ver con la cantidad de propuestas que llegan en forma simultánea a las jurisdicciones, sin que sus destinatarios tengan en todos los casos la disponibilidad necesaria para participar. Es el caso de Salta. En la entrevista realizada a la coordinadora de la AAGE en esa provincia se evidencian estos obstáculos:

“...se tenía que cambiar el cronograma porque lamentablemente hemos tenido mucho choque con Situada. Porque en realidad la Ministro no quería que se tomen días de clase para el desarrollo de la capacitación. Entonces nosotros teníamos viernes a la tarde y sábado. Y por ahí Situada citaba a los Directores y nos mataba a nosotros. Entonces hemos tenido que ir corriendo, porque los mismos Directores decían: nos piden a nosotros esta reunión, nosotros tenemos esto porque se veían con un montón de cosas, con FARO, con esto y con el otro, con el Operativo APRENDER y de golpe estaban con muchas cosas. Y bueno, y nosotros éramos los que teníamos que estar... (Entrevista a la coordinación provincial AAGE)

- *Obstáculos vinculados con los lugares y los días de los encuentros presenciales*

En algunas jurisdicciones, como ya se hizo referencia, los encuentros presenciales se realizaron a veces en lugares alejados de la residencia de los directores. Esto implicó un tiempo prolongado de viaje y también, la necesidad de costearlo, ya que no estaba financiado. También los directores mencionan como dificultad que siempre sea el mismo día de encuentro -por ejemplo los viernes- y propusieron la rotación de los días, o cambiar la época del año en que deben cursar, para que no se les superponga tanto con otras actividades. La palabra “exigido” fue reiterada en la apreciación del dispositivo por parte de algunos directores y, en parte, esta exigencia se refiere a la asistencia a los encuentros presenciales.

“Que se revise el lugar sede elegido, que no sea siempre el mismo, que se vaya rotando el espacio físico” Hay profesores que se trasladan 200 km para llegar”

“ir rotando las localidades”

“Que no sea siempre el mismo día y a la misma hora sino parece que uno falta siempre (refiere al ejemplo de una madre que los viernes nunca lo ve al director)”

“Que se revise la cantidad de horas... 8 hs es muy extenso”(Grupos focales, Directores)

“Los viernes es un día cansador”

“Se podría tomar varios días en febrero y hacerlo intensivo”

“Cambiar la época del año, que sea en el primer semestre o febrero”

(Grupos focales, Directores)

- *Obstáculos vinculados con la propuesta de contenidos y de actividades*

Los formadores y directores plantean -como ya se anticipa en el punto 6.1 de este informe- que la bibliografía a menudo les resultó excesiva y que les fue difícil apropiarse de algunos contenidos. Mencionan particularmente el trabajo con indicadores, vinculado a la elaboración de la planificación estratégica (contenido que corresponde al seminario 1) en el que les hubiera gustado contar con más tiempo para ahondar en su comprensión y, en términos generales, refieren que tuvieron escaso tiempo para profundizar en los contenidos de los seminarios 3 y 4. Asimismo, algunos proponen que el contenido que enfoca la documentación de las experiencias (y que es abordado en el seminario 4) se trabaje desde el principio de la Actualización, ya que refiere a habilidades de escritura y de sistematización que requieren de un proceso de aprendizaje a ser realizado a lo largo de la propuesta. Cuando solo se aborda al final de la cursada, se convierte en un obstáculo para llevar a cabo las sistematizaciones que son solicitadas desde el portfolio.

“El seminario 4 también pero me pareció que trabajamos con poco tiempo, quizás hubiéramos necesitado más herramientas porque es un tema muy valioso la sistematización

de las prácticas y nos quedamos con ganas de más experiencias, más recursos y más encuentros”.

“El seminario 4 me gustó mucho pero coincido en que me hubiera gustado tener más tiempo...” El que a mí me quedó chico o me faltó fue el 3, me parece que en el 3 me faltaron más referencias conceptuales”

“Sí y un tema que debería ser enfocado desde el inicio es este proceso de la documentación pedagógica así que eso me parece a mí que sería un tema central”

(Grupos focales Formadores)

Por otro lado, los formadores y directores refieren, en términos generales, que a veces se vuelven excesivas las actividades y las demandas de trabajos de la Actualización.

“en algunos encuentros hay como un exceso de actividades y por ahí al llevar adelante el encuentro nos faltaba tiempo, teníamos que estar apurándole a los directivos y ellos por ahí te demandaban que se profundice”

“Nosotros tratábamos de respetar lo que está en las guías pero porque nosotros valorábamos la forma y la concatenación que tiene unas con otras, son muy valiosas pero por ahí en algunos encuentros, por lo menos a mí me pasaba que iba corriendo con ellos con el tiempo, entonces ver la manera de decirles que agreguen un encuentro más para que se dosifiquen las actividades, y como producto de esto me parece que nos dejen de todas las actividades que están pautadas en un encuentro, quizás es necesario un espacio para la problemática específica de la jurisdicción en relación al nivel” (Grupos focales, Formadores)

Asimismo, y en línea con el obstáculo del tiempo para el desarrollo de la propuesta, también se menciona que, en los encuentros, el tiempo y el exceso de contenidos programados se constituyeron en un obstáculo para poder abordar temáticas que los directores proponían, que se relacionaban con su práctica concreta.

“de lo que se quejaban (los directores) era como que era mucho en poco tiempo “por favor, ya viene el otro encuentro y todavía no pude leer lo otro” justamente por esto que comentábamos antes que estaban muy desbordados con muchas cosas para el mismo grupo” (Grupos focales, Formadores)

“Cuando yo me iba a Salar venía con un sentimiento entre comillas de pregunta porque en todas las evaluaciones que les pedíamos que hagan de cada encuentro les decíamos ¿qué temas les gustaría profundizar? Y nunca nos daba el tiempo para profundizar lo que ellos pedían entonces yo decía para qué le estamos preguntando si nunca les damos bolilla y yo ya sabía que nunca se iba a poder profundizar entonces decía para qué les preguntamos esto si seguimos con otro tema y nunca le estamos dando bolilla a lo que nos piden”

“En la enunciación de problemas o situaciones generalmente trabajamos con la idea de círculo de influencia y círculo de preocupación entonces cuál era el círculo de influencia directa del equipo de gestión pero lo demás quedaba en una atmósfera de lo no resuelto, de lo no dicho y yo me pregunto quién se hace cargo de todo eso” (Grupos focales, Formadores)

Otro de los obstáculos mencionados por los formadores refiere a los temas de taller del grupo de trabajo, que según lo proponen, deberían ser menos prescriptivos. Si bien en las jurisdicciones es posible realizar adaptaciones a la propuesta, la solicitud es que desde los mismos materiales del INFoD se contemple esta apertura a las problemáticas propias de las escuelas de la región.

“Los temas de taller del grupo de trabajo tendrían que ser más libres y menos prescriptivos”
(Grupos focales, Formadores)

- *Obstáculos vinculados con la modalidad de trabajo propuesta*

Como ya se anticipó en el punto 5.3 de este informe, la modalidad de trabajo, que proponía diversidad de dispositivos -encuentros presenciales, grupos de trabajo, tareas en el campus virtual-presentó, desde la mirada de los formadores, algunos obstáculos. El principal, desde la perspectiva de los formadores, fue el trabajo con el campus virtual cuando se desempeñaron como formadores. Algunos directivos, tal como lo relatan los formadores, prácticamente no ingresaban al campus virtual, ya que no poseían las herramientas para poder hacerlo. En algunas jurisdicciones, se sumaban cuestiones de escasa conectividad o de falta de señal.

También desde la voz de los directores fue enunciada la dificultad para trabajar con el campus virtual. Tanto por los problemas de conectividad ya mencionados, como por la falta de habilidades necesarias para poder interactuar con el campus virtual. Si bien en las jurisdicciones esta instancia fue “salvada” a partir de otras estrategias que los formadores llevaron a los encuentros presenciales, (pendrives con materiales, utilización del WhatsApp para envío de archivos, etc.) ese obstáculo fue señalado por los formadores y por los directores.

“Lo virtual es una dificultad porque no hay internet en la escuela”

“A mí me costó porque no tengo mucha práctica”

“yo le fui perdiendo el miedo” (Grupos focales, Directores)

Asimismo, los formadores también relatan que la instancia de foro no fue bien aprovechada durante su formación.

“No usamos bien algunas herramientas como por ejemplo el foro. El foro es una herramienta de la virtualidad que me parece que no estuvo bien utilizada ni nosotros como gestores porque no se transforma en una conversación sino en una sumatoria de intervenciones que no es lo mismo que un debate de foro” (Grupos focales, Formadores)

- *Obstáculos vinculados con la propuesta de evaluación final*

Si bien la propuesta de evaluación final fue satisfactoria para los formadores cuando les tocó a ellos ser evaluados a partir del portfolio, desde la perspectiva de capacitadores de los directores, expresan que les gustaría complementarlo con otros instrumentos que les permitan indagar más en profundidad sobre los aprendizajes realizados por los directores y su transferencia al trabajo en las escuelas.

“(el portfolio exigía) escritura académica; fue muy trabajoso, vincular eso con la práctica...”

“Ahora desde el punto de vista del formador a veces me genera esta cuestión de indagar más sobre las capacidades de las personas, me parece que ahí necesitaríamos otras herramientas más desde el punto de vista del formador. Para nuestros directores no sé si era la herramienta que nos va a evidenciar lo que hicieron tal cual en la práctica, me hubiese gustado más una cuestión de seguimiento y acompañamiento con otro tipo de instrumento”

“me hubiese gustado más indagar sobre la aplicación concreta de las herramientas de nuestros directores en sus escuelas”

“el portafolio a mí me parece muy valioso pero tiene una fuerte impronta subjetiva. Nosotros como formadores alguna herramienta más objetiva para ver cómo se está aplicando específicamente los contenidos con nuestros equipos de conducción que tuvimos a cargo, a mí me hubiera gustado algo así”

“Y en ese sentido me parece un portafolio muy rico pero como que yo lo hubiera acompañado de algo más, que de hecho acá en la jurisdicción lo hicimos: nosotros evaluamos con el portafolio pero también evaluamos con la presentación de un plan estratégico concluido que fue parte también del trabajo de campo y todo lo demás pero es como que sólo el portafolio” (Grupos focales, Formadores)

También los directores han planteado algunas dificultades para poder avanzar con la escritura de la evaluación final. Para muchos directores/supervisores la elaboración del portfolio fue un asunto muy trabajado. Porque nunca se enfrentaron con un desafío parecido, porque implica “saber escribir”, habilidad que muchos dicen que no poseen, pero que tampoco fue abordada desde la Actualización.

“La evaluación es con un portafolio, no sabían qué era, fue la primera vez que escuchan esa palabra. Está costando pero lo hacen con esfuerzo”. (Grupos focales, Directores)
“Es lo que más me costó nunca lo había hecho, muy nervioso estaba de saber la responsabilidad si va a estar bien o no...me cuesta la redacción soy profe de Matemática”...“ me dio fiebre” (Grupos focales, Directores)

En el análisis de las encuestas, y en línea con lo expresado por los directores/supervisores en los grupos focales, para un 39,1% de los encuestados no se presentó ninguna dificultad para el desarrollo de la formación. Mientras que las principales dificultades parecen relacionarse con la dedicación que demandaba la participación en la Actualización. Por ejemplo, el 36,7% de los encuestados consideró una dificultad los tiempos para cumplir con las actividades propuesta. Luego, fue identificada como dificultad la realización del portfolio planteado en la instancia de evaluación de la actualización, según opinó el 22,7% de los encuestados. También un 12,4% reconoció como dificultad la exigencia de concurrir a los encuentros presenciales, y en similar proporción, la convocatoria a los encuentros (11,6%). El resto de los aspectos indagados fueron señalados como una dificultad solo en baja proporción.

Gráfico n° 13. Dificultades para el desarrollo de la propuesta



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

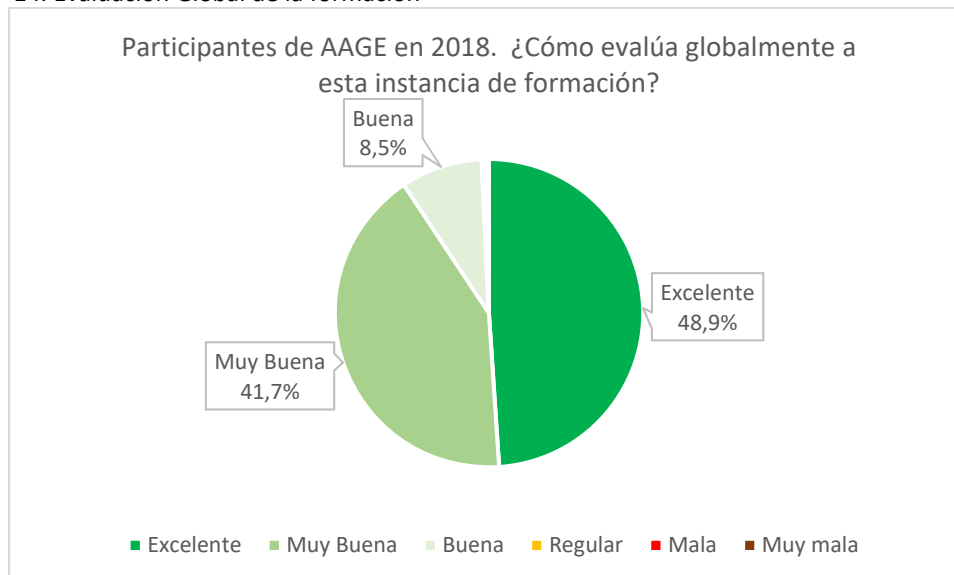
A modo de cierre del capítulo...

Sin duda, los diversos análisis realizados recuperando las voces de los participantes de la AAGE, desde sus distintos roles, nos permiten afirmar que la propuesta ha sido fuertemente reconocida y valorada tanto por los formadores como por los directores/supervisores.

Así lo muestran, por ejemplo, los resultados de la encuesta, cuando se pidió a los encuestados que indiquen una evaluación global de la Actualización considerando todos los aspectos analizados y su experiencia concreta.

Las respuestas fueron ampliamente positivas: el 99,2% dio una evaluación favorable, donde cerca de la mitad de los consultados (48,9%) calificó el dispositivo como excelente, 41,7% respondió con la categoría muy buena, y apenas 8,5% con la categoría buena. Las categorías negativas (regular y muy mala) reunieron porcentajes marginales, en suma, menores a un dígito.

Gráfico n° 14. Evaluación Global de la formación



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

Un rasgo que predomina en las apreciaciones ha sido el reconocimiento de la cercanía y utilidad de la propuesta con las diversas demandas que enfrenta el desempeño del rol del director. La Actualización les ha brindado herramientas útiles para llevar a cabo tareas inherentes a la dirección de una escuela -planificación estratégica, instrumentos para observar clases y retroalimentar a los docentes, herramientas para la evaluación, dinámicas para implementar en sus jornadas institucionales, plantillas para evaluar el clima escolar- son claros ejemplos de estos contenidos que desde el diseño de los materiales -y desde las propuestas presenciales y virtuales- se han ofrecido a los participantes, y que ellos han valorado y en muchos casos, han comenzado a poner en práctica en sus instituciones, tal como lo revelan los portfolios.

También hemos concluido que otros contenidos propuestos -más vinculados a capacidades- como los referidos al liderazgo, o las propuestas de documentación de experiencias, si bien son muy

valorados por los directores, también expresan que les ha faltado tiempo o profundidad en el abordaje propuesto que facilitara su apropiación. Los obstáculos o dificultades aquí enunciados abren interesantes interrogantes acerca de la propuesta didáctica de la AAGE, por ejemplo ¿cómo resolver la tensión entre la extensión y la profundidad de los contenidos—el clásico dilema del “alcance”? ¿Cómo -y en qué medida- dejar “espacios de libertad” dentro de la misma propuesta que permitan recuperar las demandas/necesidades de los participantes, recuperando así lo “situado” del dispositivo? ¿Cómo definir estrategias de trabajo que permitan profundizar en la comprensión, sin que la cursada se convierta en una verdadera “maratón”?

6-Principales resultados e impactos identificados y sustentabilidad de la propuesta

6.1 Los resultados e impactos

De acuerdo con Nickols (2000)¹¹, una forma de poder valorar los resultados de una formación es analizando en qué medida la intervención *ha logrado resolver los problemas sobre los que se proponía intervenir*. Desde esta perspectiva, la formación es algo más que ofrecer a sus destinatarios nuevas competencias o contenidos para la realización de sus tareas, sino más bien se trata de *una intervención que provee la solución a ciertos problemas*. El rastreo de esos problemas solucionados, resulta entonces un indicador posible de los beneficios que la formación genera para los sujetos y las instituciones, y es lo que se aborda en este capítulo.

¿Qué problemas se resuelven o se comienzan a resolver a partir de la puesta en funcionamiento del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa?

Sin duda, uno de los problemas centrales que dio lugar a este programa y en particular a la Actualización Académica en Gestión Educativa (AAGE), fue la baja presencia en nuestro país de propuestas de formación reconocidas, destinadas a directivos/supervisores, y que “compensaran” de alguna manera la ausencia de esta formación específica en la formación inicial. Si bien no se trata de instancias de formación inexistentes, ya que muchas jurisdicciones refieren a diversas capacitaciones ofrecidas, destinadas a directores –cuestión que se analiza en profundidad en el punto 4 de este informe-, se plantea como una vacancia formativa de importancia.

“...Con respecto a la formación de directores... desde el INFoD, a nivel nacional, tenía que haber una formación de directores, sólida y de más larga duración, que los círculos o programas que ofrecía y además, había varias resoluciones del Consejo Federal para formación docente, pero cuando nosotros llegamos no había ningún acuerdo federal con respecto a la formación de directores y supervisores. Entonces, por eso, ahí sí se trabajó con las provincias en un proceso de consenso...” (Entrevista a la Directora Nacional de Formación Continua).

“...Yo creo que tuvo mucha fuerza el hecho de que respondió a una necesidad real. Como que había una gran vacancia...” (Entrevista a las coordinadoras del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa)

¹¹ Nickols, F. (October de 2000). Evaluating Training. There is no "cookbook" approach". 2.

“...En la última década digamos, se hicieron trayectos de formación muy interesantes que también tuvieron un año de duración con examen final, entrevista y todo, pero la orientación teórica era muy diferente, estaba más bien orientado a lo que tenía que ver con la gestión desde lo administrativo, con conocer normativas, con trabajar fuertemente como realizar bien un PEI, cómo establecer un diagnóstico institucional, no tenía esta mirada de lo estratégico ni de la dirección desde el liderazgo, no tenía nada de estas nuevas corrientes y mucho menos lo que era Evaluación Formativa y todo lo demás que aportaba estaba nueva línea...” (Entrevista a coordinadora provincial).

A pesar del acuerdo en la necesidad de proponer una instancia de formación para directivos a nivel federal, desde algunas jurisdicciones se plantea la existencia previa de propuestas jurisdiccionales con el mismo propósito. Un referente jurisdiccional expone la problemática de la superposición de propuestas nacionales que llegan a la jurisdicción:

“Hay 4 Diplomaturas en Gestión Educativa, habría que ver si las 4 tienen la misma mirada, una generada por el INFoD, está el programa Hacer Escuela que depende de la OEI, que viene desde hace años, viene la UNIPE con una Diplomatura en Gestión Educativa y está la Universidad de acá con otra Diplomatura en Gestión Educativa, fijate que te estoy hablando de 4 Diplomaturas en Gestión Educativa en un mismo territorio...” (Entrevista a coordinador provincial).

Recuperando las percepciones y opiniones de los distintos actores entrevistados, que estuvieron involucrados en el Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa y más específicamente, en la AAGE, así como el análisis de la normativa vigente y de las producciones finales de los directores, se han identificado algunos ángulos desde los que se ha dado respuesta a la problemática planteada inicialmente y que reconocemos como resultados, productos e impactos de este programa:

- I- La normativa nacional y, en muchos casos la jurisdiccional, habilitó una propuesta reconocida federalmente para la formación de directores.
- II- La puesta en marcha de una interesante cantidad de instancias de formación destinada a formadores y a directivos escolares (bajo el formato de la AAGE) que tuvo lugar en muchas jurisdicciones del país, con rasgos propios y también compartidos con la propuesta inicial.
- III- El fortalecimiento de los equipos jurisdiccionales, a partir de la formación de sus formadores.
- IV- Los aprendizajes realizados por formadores de formadores y directores/supervisores y su transferencia al trabajo en las escuelas.

En el próximo apartado se presenta un análisis de cada uno de los resultados mencionados y también de otros resultados o impactos que se derivan de aquellos.

6.1.1 La construcción de normativa que habilita y da validez federal a las propuestas formativas nacionales y jurisdiccionales

Si bien en el capítulo 1 de este documento se describe cómo el Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se estructura principalmente a partir de la Resolución CFE N° 338/18 *“Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”* -normativa fundacional clave para la propuesta

formación-, y que junto a la Ley de educación nacional 26.206, la Resolución CFE 285/ y la Resolución CFE 286/16, conforman el entramado normativo que dio sostén a las propuestas de formación destinadas a directores y supervisores, en este punto queremos enfocar esta normativa desde otro lugar, considerando su sanción como producto de una construcción significativa entre el INFoD y las jurisdicciones.

“...hicimos varias mesas técnicas de trabajo para elaborar la resolución y acordar el texto de la resolución específicamente. Y después se envían a los ministros y los ministros también ahí... la verdad que los ministros hacen un trabajo de lectura de resoluciones, las leen y opinan con palabras o cosas importantes. Ahí se aprobó en abril del año pasado, en abril del 2018. Pero, para nosotros era muy importante, de vuelta,... y eso está en la resolución que establece cuales son los principios de la formación de directores y supervisores, y también hay principios políticos, la creencia educativa, la creencia que todos pueden aprender... etc. Y también es un... establece la resolución tiene que estar basada en desafíos concretos de los directores...” (Entrevista a Directora Nacional de Formación Continua).

“...Fue la discusión y la construcción de consensos sobre lo abordado, eso a mí me parece muy importante. Los acuerdos a nivel nacional claramente son un gran logro porque eso va a quedar, esa Resolución va a quedar para siempre. Y después está sumar a pensar dispositivos diferentes... era necesaria para que después las jurisdicciones cada una arme su propia Resolución...” (Entrevista a las coordinadoras del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa).

La producción de la normativa nacional y jurisdiccional que aborda la necesidad de formar a los equipos de directores y supervisores y que propone contenidos y trayectos acordados federalmente para esa formación es considerada desde esta evaluación como una “estructura estructurante”, al mismo tiempo producto y matriz fundacional de la política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, que fue posible gestar a partir de un minucioso trabajo de construcción con las provincias, iniciado en 2017, cuando desde la Dirección Nacional de Formación Continua y de la Coordinación de la Política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se comenzaron a realizar consultas a las jurisdicciones respecto de la propuesta de formación destinada a directores.

Iniciando 2017 y después de sostener reuniones bilaterales con los ministros de educación y/o con referentes políticos de la mayoría de las jurisdicciones -solo cuatro provincias no concurrieron a estos encuentros-, fueron convocadas a lo largo del año tres mesas técnicas jurisdiccionales, donde se pusieron en evidencia las diferencias entre las jurisdicciones respecto a distintas cuestiones vinculadas a la formación de directores, entre otras cuestiones, se discutió sobre del acceso al cargo o sobre los conocimientos y la tarea del director, y donde se plasmaron los primeros acuerdos federales.

“...Nosotros participamos de las Mesas técnicas federales para trabajar estos lineamientos que después fueron aprobados por Consejo Federal. Y después en las diferentes y sucesivas Mesas técnicas en las cuales uno de los temas de convocatoria para Situada pero en la parte de Formación de directivos también. No me acuerdo cuántas, pero estuvimos en esas Mesas y además de alguna presentación por un tema en especial, siempre hay dos o tres jurisdicciones que presentan su experiencia con esta Formación, cómo la abordaron, cómo la encararon, con qué enfoque, con qué público, con qué destinatarios, con qué modalidad y nosotros también presentamos la nuestra en su momento...” (Entrevista Coordinadora jurisdiccional).

El entramado que desde la Dirección Nacional de Formación Continua y también desde el Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se fue poniendo en marcha desde principios de 2017

culminó con la sanción de la Resolución CFE Nº 338/18 “*Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria*”, que constituye una norma clave que habilita la formación de directivos y supervisores de todo el país. Es a partir de esta Resolución que las jurisdicciones, como se detalla en el capítulo 1 de este informe, fueron sancionando normas propias, que han permitido dar validez jurisdiccional a la Actualización Académica cursada por sus directores y supervisores.

6.1.2 Las propuestas de capacitación destinadas a directores (AAGE) que se pusieron en marcha en casi todo el país

El trayecto de la Actualización diseñado y puesto en funcionamiento por el INFoD a partir de 2018, en sus dos versiones: para la formación de formadores - Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa- y para la formación de directores - Actualización Académica en Gestión Educativa- dieron lugar a un total de 27 propuestas destinadas a formadores y a directores, que fueron implementadas una a nivel central (la Actualización para Formadores) y en 17 jurisdicciones entre 2018 y 2019: 10 jurisdicciones realizaron 1 sola cohorte (Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Río Negro y Salta) y ocho llevan adelante dos cohortes (CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Neuquén, Buenos Aires, Río Negro, San Juan y Santiago del Estero). En el capítulo 4 se presenta un mapa con esta distribución.

Del total de jurisdicciones del país, unas 20 seleccionaron y designaron equipos para que cursaran la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa. No obstante, como de esas 20 jurisdicciones, cuatro ya tenían un dispositivo propio destinado a la formación de directores - Córdoba, CABA, La Pampa y Formosa-, en esos casos, la propuesta de la AAGE tuvo el rol de fortalecer lo que ya se ofrecía, pero no se desarrolló allí una “réplica” de la propuesta. De las 16 jurisdicciones restantes, todas seleccionaron directores/supervisores para que transitara la AAGE.

El análisis realizado permite identificar algunas adaptaciones y variaciones desarrolladas por las jurisdicciones en la implementación de las propuestas en las siguientes dimensiones:

- *la cantidad de destinatarios.* Analizando en términos absolutos, sin contemplar las relaciones entre cantidad de directivos de las jurisdicciones, a nivel nacional, Buenos Aires es la jurisdicción que ha formado mayor cantidad de directores, le siguen Misiones, Catamarca, Corrientes y Santiago del Estero.
- *el nivel educativo donde se desempeñan los directivos formados.* Si bien la mayor cantidad de directores que cursaron la AAGE pertenecen al nivel secundario, hubo jurisdicciones que destinaron la Actualización a directores del nivel primario y otras, cuyos destinatarios fueron directores de varios niveles, incluyendo el inicial (aunque no hubo casos que destinaran solo a este nivel la formación de los directores).
- *la obligatoriedad de cursar la Actualización:* si bien la iniciativa no tuvo carácter obligatorio en todos los casos analizados, pero, en las que sí, la convocatoria fue universal. En algunas jurisdicciones la actualización estuvo asociada, desde el inicio, a los concursos para los cargos directivos, es el caso de Catamarca, San Juan y Salta. En esas provincias se trató de una propuesta obligatoria para quienes desearan acceder al cargo.

- *las adaptaciones realizadas a sus contenidos.* Es interesante señalar el modo en que las provincias, si bien en principio utilizaron la propuesta de Nación “tal como es sugerida”, en la marcha, fueron realizando adaptaciones, aprovechando la oferta para dar respuesta a las necesidades de sus agendas locales, generando nuevos efectos, más allá de los previstos o imaginados previamente, de una manera eficiente (en el uso de los insumos disponibles) y multiplicadora. Las adaptaciones realizadas y la flexibilidad de la propuesta debe leerse en este sentido, no como desviaciones, sino en sentido positivo, de respeto a las diferencias y de atención a las necesidades en un marco federal de política educativa

Por otra parte, la implementación de la AAGE en las jurisdicciones también dio lugar a algunos resultados no previstos en la formulación inicial:

- *Cobertura plena del nivel*
Por ejemplo, en Catamarca cubrieron la formación de todos los directores del nivel secundario: 121 escuelas estatales, 28 escuelas entre privadas y municipales. En San Juan se alcanzó el 100% de las escuelas, 50 escuelas de adultos y 200 secundarias tanto estatales como privadas.
También Mendoza es ejemplo de cobertura plena, en este caso, alcanzó a los supervisores de todos los niveles.

“... Y sí, estamos trabajando con 140, casi 150, de todos los niveles y modalidades. Activos 150, teníamos 194 y tenemos 150 activos. Casi todo el universo de supervisores...” (Referente provincial).

- *Capacitación de supervisores*
Si bien estaba prevista la elaboración de materiales y capacitaciones específicas para la formación de supervisores, este proyecto que no pudo concretarse en este período.

“...ahora estamos armando las guías adaptadas al supervisor, que es en realidad la misma guía solo que definimos qué actividades deberían cambiar para que sean significativas para ese supervisor. Algunas cosas coinciden porque la Gestión en algún punto tiene una mirada parecida, del Director y del Supervisor, pero en algunas otras cosas no. Entonces estamos haciendo una mini-guía, un complemento se llama. Un complemento a las Guías del formador en relación al supervisor, para aquellas jurisdicciones que puedan iniciar con supervisores...” (Entrevista coordinadoras del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa).

No obstante, en la mayoría de las jurisdicciones algunos supervisores también cursaron la Actualización. En algunas, la AAGE tuvo como destinatarios exclusivos a los directores (como en Salta y Misiones), mientras que en Mendoza, como ya se refirió, la AAGE se destinó exclusivamente a los supervisores de todos los niveles y modalidades, el cual implicó la necesidad de adaptar los materiales enviados por el INFoD, pensados esencialmente para formar a directores. En otras jurisdicciones, los supervisores se sumaron a la formación, como por ejemplo en La Rioja y San Juan.

6.1.3 El fortalecimiento de los equipos jurisdiccionales, a partir de la formación de sus formadores

La formación diseñada para los formadores jurisdiccionales -cursada y aprobada por 193 profesionales de la educación con una amplia trayectoria como formadores- fue un aspecto clave para lograr que aproximadamente 9.000 directores/supervisores se formaran a partir de cursar la

AAGE en alguna de las 26 propuestas puestas en marcha entre 2018 y 2019. Los formadores que cursaron la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa, reproduciendo en gran parte la formación recibida, pusieron en marcha el dispositivo en sus provincias y, en algunos casos, han formado -hasta el momento- a dos cohortes de directores.

No obstante el reconocimiento del lugar central de los formadores para desarrollar la propuesta de la Actualización dirigida a los directores, también se evidencia que la formación de los formadores permitió el *fortalecimiento de los equipos de trabajo jurisdicciones* (en particular, en provincias donde no tenían propuestas destinadas a directivos), por lo que es considerado también un resultado de peso de la política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa.

“... Que también (los formadores jurisdiccionales) es gente que tenía mucho recorrido, había sido director, supervisor y demás pero que hacía un montón de años que no había abierto un libro de Gestión, ahí hay mucha investigación actualizada. Entonces en esos términos creo que también fue un gran logro el actualizarlos en temas de Gestión. Y un logro también fue pensar esto de generar equipo técnico en las jurisdicciones. Que si queríamos llegar a escala, si queríamos desarrollar alguna política y demás, que no fuéramos nosotros los que íbamos y formábamos sino trabajar con un equipo...” (Entrevista coordinadoras del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa).

A lo largo de la historia, ha sido habitual, salvo en algunas jurisdicciones con amplia trayectoria en la formación de docentes y especialistas que, para capacitar a docentes del interior del país, se recurriera a los equipos centrales del Ministerio de Educación y a partir del año 2006/2007, del INFoD. La formación de la primera (y única) cohorte de formadores ha posibilitado, más allá del resultado inmediato de formar a un gran número de directores, la conformación en las jurisdicciones de equipos técnicos actualizados, organizados *en una Red de Formadores*, la cual constituyó una de las aristas de la política de desarrollo profesional en gestión educativa (tal como lo define la directora nacional de formación continua).

“Y, ahí se conformó una red de formadores, 250 formadores de todo el país. La idea tenía como 3 patas, la política: 1) el Consejo Federal; 2) la creación de la Red de Formadores, que ellos formaron parte de la formación académica para formadores y 3) el último nivel es la Formación para Directores y Supervisores que estos formadores ofrecen...” (Entrevista la Directora Nacional de Formación Continua).

Actualmente, en algunas jurisdicciones la Red de Formadores comienza a ser tenida en cuenta desde las coordinaciones provinciales para ampliar los equipos técnicos:

“... Estamos por trabajar con los Institutos de Formación Docente para ampliar la red de formadores, o sea con docentes de los Institutos de Formación Docente, ser nosotros los capacitadores y a la vez que nos acompañan en los encuentros presenciales para que trabajemos con ellos y yo pienso que para el año que viene de acuerdo a la propuesta que tenemos, porque ya se presentó el proyecto a la Dirección de Superior, es llegar para el año que viene a todos los Directores de todos los niveles...” (Entrevista a coordinadora provincial).

“...Sí, nosotros lo que queremos en la provincia es que estos Formadores que terminaron actualización, comenzar con ellos a instalarlos dentro de sus propios institutos como parte de lo que es la oferta de Formación Continua en institutos, o sea que el instituto va a ofrecer, la alfabetización Inicial por ejemplo, pero hay una persona que ya va a poder llevar adelante una oferta de la actualización en Gestión Educativa porque está certificado por el INFOD para eso...” (Entrevista realizada a coordinador territorial).

Desde el INFoD, se han realizado algunos encuentros con los formadores -ya finalizada su formación- integrantes todos ellos de la Red de Formadores, para fortalecerlos en algunas temáticas específicas. Por ejemplo, el último encuentro organizado que convocó a la Red de Formadores fue a principios de 2019 y se centró en la formación de supervisores. Tal como lo informan las coordinadoras de la política, *“en caso que la jurisdicción requiriera o necesitara que ellos formaran a supervisores que tuvieran algunas herramientas. Entonces ese encuentro fue para fortalecer la red”*

Este impacto en las jurisdicciones a partir del fortalecimiento de la formación de los propios equipos, también es revelado por otro indicador: serán las mismas jurisdicciones, en función de sus necesidades de formación de otras cohortes de directores/supervisores, las que implementen en un futuro próximas capacitaciones para formar a sus formadores, ya que desde el INFoD no se prevé una segunda cohorte destinada a formadores. Es el caso de Corrientes, donde las coordinadoras de la AAGE provinciales solicitaron formar a más formadores porque no alcanzan a cubrir todas las escuelas a las que desean llegar: 1.090 escuelas primarias y casi 400 escuelas secundarias. Y serán los mismos formadores provinciales los encargados de capacitar a los nuevos formadores.

“...Tenemos que cubrir, que universalizar. Con este equipo (de formadores) solamente no vamos a poder con tantas cosas que les estamos queriendo hacer que hagan, entonces se va a replicar la formación. Y ellos (INFoD) nos autorizaron a utilizar el material, todo el material siempre que le citemos por supuesto a la Nación, para que nuestros formadores formen a otros formadores. Yo creo que están en condiciones. Sería como una segunda generación de formadores...” (Entrevista coordinadora jurisdiccional).

También desde la coordinación central del INFoD se menciona la posibilidad de que a partir de ahora, las mismas jurisdicciones propongan un postítulo jurisdiccional para la formación de formadores, utilizando los materiales elaborados para la propuesta inicial.

De acuerdo a lo que mencionan las coordinadoras del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, hubiesen deseado avanzar con la institucionalización de la propuesta, que culminara con que estos equipos tuvieran un lugar en el organigrama de las jurisdicciones –cuestión en la que no se ha podido avanzar. No obstante, se observa como un valioso resultado la formación y habilitación de estos equipos técnicos jurisdiccionales, “Red de formadores” en condiciones de asumir la formación de sus directivos y supervisores.

6.1.4 Los aprendizajes realizados por los formadores y directores/supervisores y su transferencia a la práctica

Así como los cursos brindados para formadores y directores constituyen importantes productos de la AAGE, los aprendizajes pueden ser entendidos como los resultados esperados del Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, también lo son los aprendizajes realizados por sus destinatarios -formadores y directores/supervisores-, y en particular, cuando esos aprendizajes son transferidos a sus prácticas en las instituciones escolares.

No obstante, resulta complejo evaluar, cuando ha mediado tan poco tiempo respecto de la finalización de la cursada de la Actualización, los aprendizajes realizados por los directores, en particular cuando estos refieren entre otros aspectos, a su práctica profesional. No es posible

ignorar el carácter “*après-coup*” del efecto de la formación, su extraterritorialidad, su desplazamiento, “*lo que ocurre a partir del encuentro con un maestro solo se va a significar, a observar, a tener efecto –y efecto simbólico- en otro tiempo. No el del ahora, no el del encuentro, aunque la textura del tiempo del encuentro no nos deje indiferentes*” (Frigerio, 2003). Son aspectos que no pueden ser soslayados en instancias evaluativas de estas características. Así también lo manifiestan las coordinadoras nacionales en una entrevista:

Se presenta a continuación el análisis de los aprendizajes realizados *desde la perspectiva de estos actores*, en diálogo con las conclusiones del análisis de las producciones finales requeridas para la acreditación de la AAGE (portfolios y planes de mejora).

En las encuestas, en los grupos focales y también en las producciones finales que fueron requisito para acreditar la AAGE, los formadores y directores han expresado que realizaron múltiples aprendizajes.

Desde la perspectiva de los formadores y a tono con la valoración que también hicieron respecto de los contenidos de la Actualización, la AAGE les ha permitido aprender:

- el trabajo con la planificación estratégica como una herramienta de gestión de la mejora institucional,
- el trabajo en equipo,
- a mirar desde otra perspectiva el rol del director y su función específica,
- a devolverle a la escuela la centralidad sobre lo pedagógico,
- que la gestión tiene que ver con un hacer y ese hacer tiene que ver con un contexto amplio pero fundamentalmente tiene que ver con una situación;
- el enfoque de la evaluación formativa,
- el enfoque de aulas heterogéneas,
- a abordar la observación de clases,
- la implementación de rúbricas

“...el aprendizaje principal es trabajar planificación estratégica como una herramienta de la mejora institucional; poder tener esa claridad en la mirada de que no es un tipo de planificación más porque me parece que ese ha sido el eje de muchos componentes que hemos trabajado pero si yo tuviera que describirla con una sola cosa en particular sería con eso”

“...que cada gestor o cada responsable de la gestión tiene que acompañar ese momento histórico, cultural, particular y situacional que le toca gestionar para mejorar los aprendizajes. Me parece que ese es un aprendizaje fuerte porque en general lo que se pide es que uno dé la receta “qué hago, cómo hago, la definición conceptual” y acá nos mostraron la otra parte; (...) esta cuestión del hacer y acompañar ese hacer es uno de los principales aprendizajes”

“...El tema de la observación de clases, los protocolos y el formato que nos dieron desde la formación a mí personalmente me ha servido mucho por mi rol como formador y para los supervisores también que ya lo estamos implementando, ya lo estamos mirando; yo trabajo en la Dirección de secundaria y les hemos pedido a los supervisores que observen clases y a los directores que nos acerquen el formato con el que han observado y veo que están implementando lo de la capacitación” (Grupos focales, Formadores).

Prácticamente todos estos aprendizajes que mencionan los formadores pertenecen a los seminarios 1 y 2 y refieren a las herramientas que la Actualización abordó focalizando la propuesta en la gestión del director (por ejemplo, el plan estratégico, eje del seminario 1, es una herramienta imprescindible para su tarea) y en la dimensión pedagógica de su tarea. La repetida mención de aprendizajes

vinculados a la planificación, a la evaluación formativa, al trabajo en grupos heterogéneos, a la elaboración de rúbricas, a la observación de clases, resulta que lo más valorado de la propuesta, aquello que en mayor medida reconocen que han aprendido, se vincula con contenidos prácticos, más cercanos a la tarea cotidiana del director y que suelen tener prioridad en sus agendas de trabajo. Son los que dan una respuesta concreta y práctica, por ejemplo, a la necesidad de construir una planificación estratégica, de desarrollar aptitudes para el liderazgo y la organización escolar y de dar prioridad a la dimensión pedagógica, a través de propuestas y herramientas para acompañar y asesorar al equipo docente.

También los coordinadores jurisdiccionales de la AAGE retoman, en las entrevistas realizadas, la transferencia a la práctica de los aprendizajes realizados y enumeran, entre otros, los siguientes cambios que detectan en las escuelas cuyos directores cursaron la Actualización:

- Mayor acompañamiento a los docentes
- Observación de clases para como instancia de aprendizaje
- Preparación de las Jornadas Institucionales
- Elaboración del plan de mejora
- Tomar decisiones en equipo

“...Se están observando cambios. Se está empezando a implementar un nuevo sistema. La observación de clases en las escuelas se toma como una verdadera instancia de aprendizaje. Ha empezado a cambiar la mirada del acompañamiento del director, visto como acompañamiento y no como control. Por ejemplo, antes los directores no sabían cómo armar las jornadas institucionales, no se sentían capacitados. Ahora se han logrado ejecutar las agendas de trabajo en las escuelas. En especial con los contenidos de formación situada. Esto ha empezado a cambiar gratamente. Como resultado del taller de planificación estratégica, hizo que es haya un cambio en la planificación estratégica que se pide a principio del año...” (Entrevista a coordinadores jurisdiccionales).

“...Antes cuando pediríamos la realización de un plan de mejora el director no sabía cómo hacerlo, ahora sabe hacerlo. Los directores aprendieron a usar las nuevas tecnologías informáticas -le fue más fácil a quien hizo un post título. Los profesores dicen que en la escuela los directores llegaban y les contaban lo que hacían en la actualización. Las evaluaciones han sido un impacto en la escuela. Están pensando presentar la experiencia en la jornada de capacitación. Están implementando la agenda del director en las jornadas docentes, otros han incorporado el tema de las observaciones de clase en su tarea cotidiana...” (Entrevista a coordinadores jurisdiccionales).

“... Lo puedo mencionar desde mi lugar como Directora, también Vicedirectora de una escuela secundaria que antes no pasaba y ahora pasa: el tomar decisiones en equipo, por ejemplo. El compartir un tema y que tomemos una decisión al respecto. Y que muchos de mis colegas quizás no lo entiendan y dicen, pero vos sos la Directora, tomás vos la decisión. Bueno pero hay cosas que tenemos que compartir y tenemos que decidir porque es en común lo que tenemos que avanzar. Y por ejemplo lo veo y lo digo concretamente porque es lo que me pasa a mí, quizás no sabría decirlo de otra institución, pero sí lo veo en mi trayecto...” (Entrevista a coordinadora jurisdiccional).

Otra coordinadora jurisdiccional, señala dos interesantes ejemplos de transferencia a la práctica del director, donde a partir de un incidente logra reorganizar una práctica escolar a través de la puesta en juego de herramientas de gestión de conflictos y atención a las prioridades pedagógicas, de manera de promover unas formas de aprendizaje novedosas, rompiendo estructuras estancas de la escuela:

“...Una directora de Escuela Rural tuvo un incidente crítico en la institución. Los chicos vienen de bastante lejos para llegar a la escuela y un profesor de Educación Física presenta una nota quejándose

de que él necesitaba que Educación Física se dictara en el horario de la tarde (...) Entonces la coordinadora, en vez de enojarse o decirle mire: no se cumple porque los chicos tienen que volver a su casa, porque si no llegan muy tarde, es muy lejos, ella pensó en el sujeto alumno, antes de pensar en el tiempo del profesor. Pero tampoco quiso pelear con el profesor: ella llamó a una reunión, eso es parte de la gestión. Planteó la situación, vieron la situación de los estudiantes, discutió con ellos y acordó con ellos, ver si podían cambiar tiempos y espacios de organización en la escuela, a los efectos de que Educación Física ingrese en una franja más temprano, y los chicos no vayan más tarde, hacer trabajos articulados entre distintas áreas, maximizando el tiempo. Entonces cuando se dé Lectura, cuando se dé Escritura... también trabajar con cuestiones de Educación Física. Es decir, empezó a trabajar por áreas y a organizar los tiempos más allá del cuadrito Lengua, Matemática, rompió con esa estructura y se empezó a trabajar de manera articulada las áreas. Entonces ganó tiempo, al profesor se lo incluyó un poquito más arriba, tuvo que subir un poquito más, pero sin tener que venir exclusivamente a esa hora sino ya para hacer un trabajo articulado con los otros maestros... Y los chicos también en horario prudente, cumpliendo con la carga horaria que corresponde, acortando un poquito porque tienen que viajar, pero se daba Lengua, Matemática, Educación Física, Arte. Ella lo organizó así, rompió con la estructura de las asignaturas o áreas. Y armó su plan estratégico... Estuvo presente la justicia educativa. Estuvo presente también el respeto y la palabra del otro..." (Entrevista a coordinadora jurisdiccional).

"... Otra experiencia: tres rectoras que estaban cursando en la zona de xxx... ellos tienen un equipo de rectores de la región. Los otros no estaban cursando, había tres que cursaban, otros no. Se reunieron... acá se evalúa todos los años a través de elaborar un concepto de los profesores. Tiene mil años ese instrumento. Ajustaron el instrumento con una rúbrica. Rúbrica es uno de los contenidos de la Evaluación. Armaron a partir de las mismas dimensiones que plantea el Estatuto del Docente, le armaron indicadores y ahora eso está validado por la Dirección de Primaria. Fíjate, salió de la escuela pero para la escuela. Se juntaron varios directivos, tres que se estaban formando llevaron el conocimiento. Armaron una forma diferente, atendiendo un instrumento que es la rúbrica. y lo renovaron a través de una rúbrica. Y eso está validado..." (Entrevista a coordinadora jurisdiccional).

En otro orden, y recuperando la doble mirada respecto del formador -como estudiante de la actualización, pero también como formador de directores- se menciona como aprendizaje la posibilidad de mirar de otra manera a las instituciones y al rol del director, señalan que han adquirido nuevas herramientas para su trabajo profesional como formadores.

"...El rol del formador es maravilloso en tanto genera movilización. No eran conscientes de lo que se sucedía en las instituciones, estaba naturalizado, esto de generar movilización es que les permita ver desde otra mirada, otra perspectiva, están comenzando a pensar...ese es el cambio... Todo cambio es de abajo hacia arriba, nada impuesto, que ellos vean de donde vienen el propio cambio a partir de su reflexión..."

"...La mirada del formador no es dotar de un saber al otro porque el otro ya lo tiene, es reconocerlo como un profesional y no es un inferior a mí sino somos dos profesionales en un proceso de diálogo (...) el formador debe escuchar..." (Grupos focales, Formadores).

"...A mí me parece que es un espacio que nos permitió crecer, crecer mucho, pensar la función de Gestión desde otro lugar que todavía, quizás, más allá de la preparación que cada uno tenía porque todos somos profesionales muy formados pero creo que tuvimos una mirada diferente de la Gestión que hasta ese momento no la teníamos.

- Cuando vos decís una mirada diferente, ¿te referís a ustedes mismos?

Sí, al Equipo. Al Equipo y a su vez a cada uno de los que lo componen, de los que estamos integrando el equipo. En general la Gestión... cómo la veía yo y cómo la veo ahora. La veía como algo más bien administrativo, que tendía solo a ese tipo de cuestiones. Sin embargo cuando vamos pensando en lo que es la Gestión de la escuela desde las distintas dimensiones, es totalmente otro mundo. Entonces

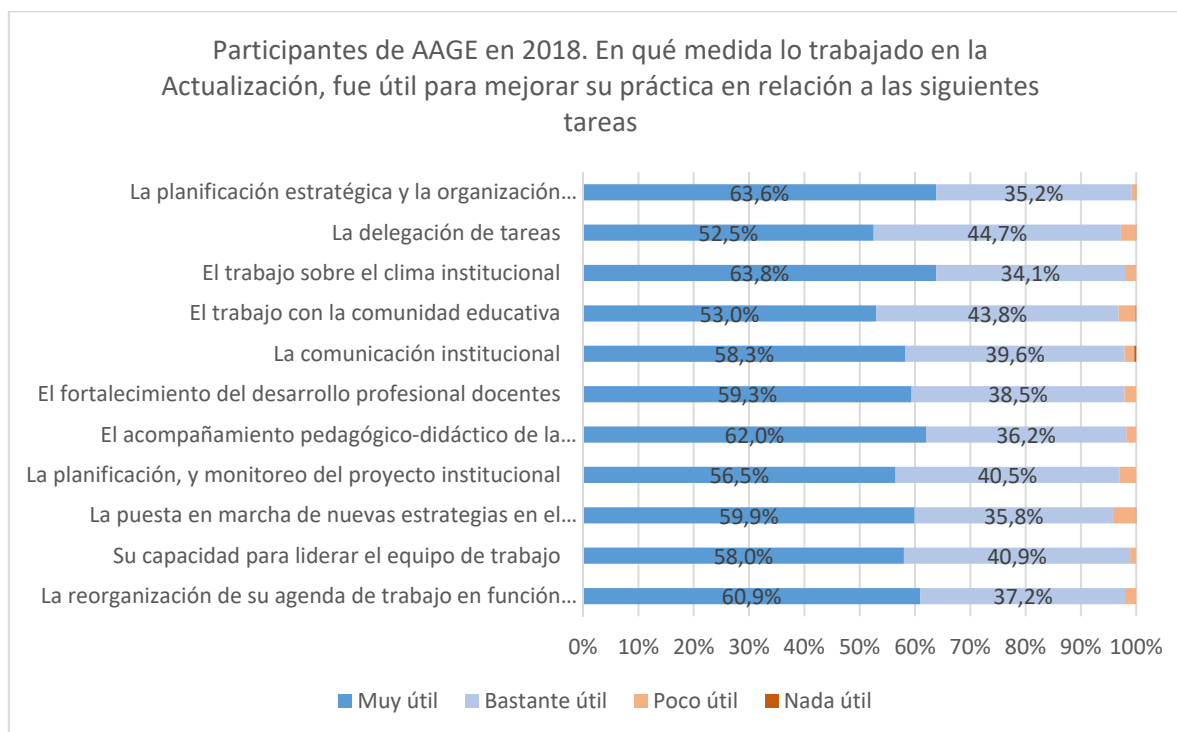
me parece que poner el foco en las demás dimensiones y trabajar desde ahí lo pedagógico, didáctico, para fortalecer los aprendizajes está genial. Me parece que eso fue también lo que tuvo tanto impacto, impacto positivo, en este sentido en los directores que hicieron la Actualización con nosotros, y los que la están haciendo...” (Entrevista coordinadora provincial).

En plena sintonía con lo expresado por los formadores, *los directores/supervisores reconocen los siguientes aprendizajes:*

- el proyecto estratégico institucional/plan de mejora
- la evaluación formativa
- la auto reflexión sobre el rol directivo desde distintas dimensiones
- la elaboración de rúbricas
- la retroalimentación
- Liderazgo
- Clima escolar
- Trabajo con aulas heterogéneas

En la encuesta que se realizaron se consultó sobre la utilidad del dispositivo para orientar mejoras en las prácticas, en relación con una serie de aspectos, específicamente sobre cuán útil resultó la Actualización en función de las siguientes tareas: la planificación estratégica y la organización institucional, la delegación de tareas, el trabajo sobre el clima institucional, el trabajo con la comunidad educativa, la comunicación institucional (directores/docentes/familia), el fortalecimiento del desarrollo profesional docentes, el acompañamiento pedagógico-didáctico de la enseñanza (observación de clases, retroalimentación estrategias de trabajo con los estudiantes, recursos), la planificación y monitoreo del proyecto institucional, la puesta en marcha de nuevas estrategias en el trabajo áulico (rúbricas, planificación, etc.), su capacidad para liderar el equipo de trabajo, y la reorganización de su agenda de trabajo en función de las prioridades pedagógicas.

Gráfico n° 15. Principales aprendizajes para directores/supervisores formados



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

En el gráfico se observa que las respuestas se concentran en la categoría muy útil en todos los ítems, con valores entre el 52,5% y el 63,8%. Se destaca la valoración percibida acerca de la formación para mejorar las prácticas relacionadas a la planificación estratégica y la organización institucional, al trabajo sobre el clima institucional, al acompañamiento pedagógico-didáctico de la enseñanza y a la reorganización de su agenda de trabajo en función de las prioridades pedagógicas, tareas para las cuales 60% o más de los encuestados considera que la Actualización fue muy útil.

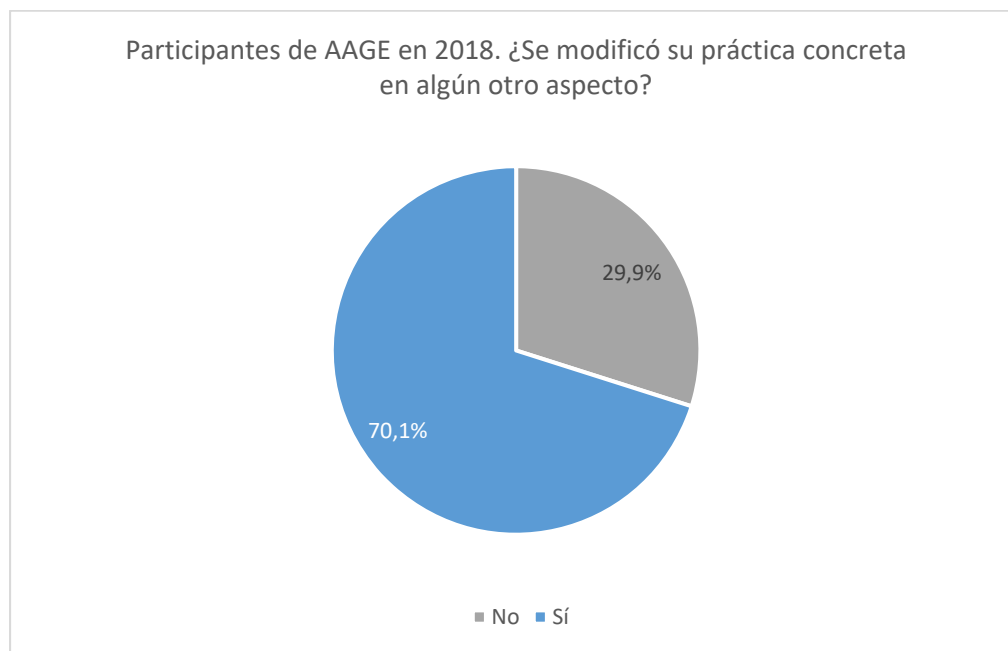
A su vez, algunos ítems concentran un porcentaje algo mayor en la categoría bastante útil, estos son: la delegación de tareas (44,7%), el trabajo con la comunidad educativa (43,8%), su capacidad para liderar el equipo de trabajo (40,8%) y la planificación y monitoreo del proyecto institucional (40,5%). Se hipotetiza que esta sutil diferencia de porcentajes en este tipo de tareas (respecto de aquellas puntuadas como muy útiles), tal vez obedezca a que no se trata en este caso del empleo de herramientas específicas, sino que tanto la delegación de tareas, como el trabajo con la comunidad y la capacidad de liderar equipos de trabajo refieren a capacidades bien complejas, que no es posible aprender sino a partir de procesos más o menos extensos. En relación con esto último, también es posible que los directores/supervisores aún no hayan puesto en práctica en sus escuelas estas capacidades, por lo que no les resulta sencillo evaluar su utilidad.

Por último, cabe mencionar que las respuestas en las categorías poco útil y nada útil reúnen en conjunto un porcentaje relativamente bajo, de entre 0,9% y 4,2% (este último valor referido a la puesta en marcha de nuevas estrategias en el trabajo áulico), siendo la categoría nada útil por sí sola marginal o nula en todos los casos.

Finalmente, también se consultó a los participantes de la propuesta formativa si luego de la cursada en la Actualización Académica en Gestión Educativa percibieron modificaciones en su práctica

concreta en algún otro aspecto que los mencionados más arriba, el 70,1% de los casos respondió que sí.

Gráfico n° 16. Incidencia de la AAGE en la modificación de la práctica



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

Al especificar sus respuestas, fue posible generar la clasificación que se ofrece en la tabla a continuación.

Puede verse allí que las respuestas en este punto fueron especificaciones de los aspectos indagados en la pregunta anterior. El principal aspecto que surgió de las respuestas abiertas fueron menciones sobre la “agenda del director”, la organización y planificación de su tarea, por ejemplo, “atender lo importante antes de lo urgente” (35,4%). Luego, aspectos relacionados con la gestión directiva, el liderazgo y el fortalecimiento de su rol, en suma referencias a su posicionamiento y confianza en el rol (25,4%). En tercer lugar, el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación a los docentes, lo cual habla de la forma de acercarse a sus equipos con un enfoque pedagógico (17,2%). También se mencionaron cambios en la comunicación, en el clima institucional y escolar, así como sobre la formación de equipos, trabajo en equipo y el desarrollo de una cultura colaborativa. El resto de los aspectos mencionados reúnen un porcentaje menor al 10%.

Cuadro n°4: Participantes de AAGE en 2018 que modificaron su práctica concreta en algún otro aspecto, según clasificación de aspectos modificados (respuestas abiertas)

Aspectos que modificaron en su práctica	
Agenda del director, organización, planificación	35,4%
Gestión directiva, liderazgo, fortalecimiento del rol	25,4%
Acompañamiento pedagógico y retroalimentación a los docentes	17,2%
Comunicación, clima institucional, clima escolar	11,6%
Formación de equipos, trabajo en equipo, cultura colaborativa	11,0%
Delegación de tareas	6,1%
Observación de clases	6,1%
Sistematización de experiencias, monitoreo de resultados, evaluación institucional	4,7%
Utilización de rúbricas e instrumentos	4,1%
Evaluación y evaluación formativa	3,6%
Gestión de clases	3,0%
Trabajo sociocomunitario	2,8%
Inclusión, abordaje de la diversidad, aulas heterogéneas	1,7%
Fortalecimiento de lazos con otros equipos directivos	0,4%
Otro aspecto	3,0%
Sin información para clasificar	1,2%

También los trabajos finales (portfolios y planes de mejora) de la AAGE constituyen interesantes indicadores de los aprendizajes realizados por directores y formadores. Si bien en el capítulo 5 de este documento se presenta un pormenorizado análisis de estas producciones, se considera pertinente retomar aquí sus conclusiones centrales, en diálogo con las voces de otros actores involucrados en la AAGE.

Se tomaron en cuenta los tres criterios definidos a priori y que sirvieron de base para el análisis:

- I. La apropiación de conceptos y/o herramientas sobre gestión educativa,
- II. El grado de reflexión sobre la propia práctica,
- III. Las transferencias a la práctica de la función directiva/supervisiva de lo trabajado en la formación,

El análisis realizado de las producciones finales de los participantes -portfolios y planes de mejora- ha permitido concluir que:

- Las conceptualizaciones acerca de la gestión educativa puestas en juego en los portfolios guardan relación con los contenidos previstos en la formación. En la mayor parte de los casos analizados *se ha logrado trascender la mera descripción teórica, poniéndose en juego análisis críticos y reflexivos, identificando necesidades y desafíos de mejora en el ejercicio del rol, o bien en la institución, encontrando asimismo fundamentos teóricos para las decisiones a tomar*. Cabe aclarar que el desarrollo conceptual en gestión educativa no fue el centro de la propuesta, sino que se buscó y se logró un mayor énfasis en las herramientas y estrategias necesarias propias de la gestión, para fortalecer diversas capacidades de conducción pedagógica, aportando para ello los marcos teóricos que sustentan dichas herramientas.
- En relación con el énfasis en la práctica reflexiva propuesta desde la Actualización, se analizaron diversos ejemplos de valiosas reflexiones tendientes a revisar la propia práctica,

así como también referencias a espacios y dispositivos de reflexión sobre la práctica con los equipos docentes. *Esto ha permitido en muchos casos la construcción de conocimiento pedagógico en base a la reflexión sobre las situaciones escolares, a partir de las evidencias recogidas en ellas y poniendo en juego marcos teóricos.*

- Los portfolios incluyeron ejemplos de transferencia a la práctica, considerando especialmente que esta efectiva puesta en acción, es consecuencia de una propuesta pedagógica dinámica que apuntó a trabajar con los desafíos, la identificación y construcción de los problemas reales que enfrenta la gestión, aportando los ejes conceptuales y las herramientas que favorecieron este proceso de desarrollo profesional.
- Desde esta misma perspectiva, si se toma como ejemplo la producción final para la actualización que propuso CABA (consistió en la elaboración de un Proyecto de Mejora), es interesante analizar como una de las herramientas de gestión abordadas en el trayecto, como son las rúbricas de evaluación, son transferidas a la práctica real de la gestión directiva, favoreciendo el desarrollo de la habilidad o aptitud para el seguimiento, monitoreo y evaluación de diversas dimensiones del quehacer institucional, así como también del propio desarrollo profesional. En esta propuesta las rúbricas son incluidas en la consigna de elaboración del proyecto con dos propósitos: 1- definir el modo en que se monitoreará y evaluará el proyecto de mejora propuesto, y 2- como autoevaluación de su propio desempeño en la actualización. Resulta interesante entonces analizar como la jurisdicción favoreció con esta propuesta que cada uno de los directivos cursantes pudiera hacer el ejercicio de construir rúbricas de evaluación con dos finalidades bien diferenciadas:
 - Como herramienta de seguimiento y evaluación del propio proyecto de mejora elaborado por el directivo. En tal sentido al analizar las rúbricas construidas en los tres proyectos de mejora analizados se puede verificar como los directivos pudieron construir efectivamente una herramienta que les permitirá, cuando implementen el plan de mejora, a ellos y a los docentes involucrados reconocer los avances y los resultados que se vayan alcanzando en virtud de lo que se espera, lo cual permitirá definir los ajustes o reorientaciones necesarias, y, en su finalización, analizar en qué medida se lograron cumplir los objetivos propuestos. Si bien, los proyectos de mejora fueron construidos para ser implementados luego de finalizar la actualización (es decir en el ciclo 2019) y por lo tanto no se puede analizar qué tan útiles y efectivas resultaron dichas rúbricas, proponer la definición y elaboración de rúbricas como herramienta práctica de monitoreo y evaluación del plan, permitió poner en práctica un contenido de trabajo de la actualización que aporta una mirada renovada respecto a la capacidad de planeamiento y de autoevaluación institucional que la actualización pretende potenciar en los directivos participantes.
 - Como instancia de autoevaluación respecto al recorrido de formación. En este caso también resulta valioso que el propio cursante sea quien construye la rúbrica para evaluar su desempeño. Se ubica al directivo cursante frente al desafío de definir las categorías o dimensiones a evaluar en relación con el propio proceso de formación, proponiendo una mirada autorreflexiva respecto a su propio desarrollo profesional.

En las tres rúbricas analizadas la autopercepción de los participantes da cuenta que la actualización permitió un buen avance en su desarrollo profesional ya que las respuestas estuvieron dadas entre las categorías Logrado, o mayormente logrado; o en las categorías Frecuentemente, o Siempre (según cada caso).

Se podría considerar entonces que las habilidades puestas en juego por los directivos al momento de definir y construir ambas rúbricas, le aportan sin duda experiencia y práctica para continuar con el uso y aprovechamiento de esta herramienta para otras dimensiones de la gestión educativa que podrá seguir implementando en el marco del ejercicio de su rol directivo, por ejemplo, para la observación y análisis de clases, de planificaciones didácticas, de evaluaciones escritas, u otros aspectos vinculados a las prácticas de enseñanza, así como también para el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, o para el análisis del clima áulico o escolar, entre otras cosas. En tal sentido, y teniendo en cuenta que las nuevas miradas en torno a la evaluación están en proceso de instalación, o requieren de profundización en la práctica escolar, se considera la ejercitación en la elaboración y utilización de rúbricas permitirá a los directivos participantes además institucionalizar la herramienta para potenciar su uso también entre los equipos docentes, promoviendo su construcción y aplicación junto con los estudiantes (especialmente en el segundo ciclo de la educación primaria y en el nivel secundario), para favorecer procesos de aprendizaje autónomo en el marco de proyectos multidisciplinarios.

- Como parte del análisis de los trabajos finales, también corresponde señalar que las propuestas no han incluido una de las temáticas ofrecidas en los seminarios: la documentación de experiencias pedagógicas. Los trabajos finales no muestran avances en efectivas experiencias a nivel institucional.
- Finalmente, es importante destacar que el portfolio, como trabajo final constituyó una herramienta de evaluación más integral (en relación con el plan de mejora definido en CABA) en tanto permitió la posibilidad de acreditar de modo concreto y articulado instancias de análisis conceptual, reflexión y transferencia a la práctica en una misma producción. Es decir que permitió integrar y articular de manera armónica los marcos conceptuales con las herramientas prácticas, favoreciendo las reflexiones sobre el ejercicio del rol y sobre las mejoras a realizar en cada contexto.

Los aprendizajes que revelan los trabajos finales están sin duda en consonancia con aquellos nombrados en los grupos focales, entrevistas y encuestas. Se vinculan todos ellos con la práctica cotidiana del director en su escuela. Y su logro es uno de los propósitos de la AAGE.

Resta preguntarse si el portfolio como producción final es suficiente para poder valorar la adquisición de las capacidades esperadas, o si tal vez se podría pensar en incluir en futuras cohortes alguna instancia de evaluación presencial en la cual los/as participantes en forma individual o grupal (a modo de coloquio) puedan compartir un espacio de intercambio con el formador que permita la profundización del análisis del portfolio como instancia de retroalimentación formativa.

Finalmente, retomando aquí la problemática derivada del escaso lapso de tiempo transcurrido entre que se cursó la actualización y su evaluación, sumado a otros obstáculos (ya mencionados) asociados al escaso tiempo disponible de los cursantes debido a las responsabilidades del rol, o a la superposición de demandas de otros planes o programas en ejecución, así como el carácter

intensivo de la propuesta, se considera que constituyen variables que de alguna manera influyeron en que los directivos/supervisores no siempre pudieran realizar efectivas transferencias a la práctica escolar. En ese sentido, si bien en algunas producciones finales se compartieron tareas donde se incluyeron herramientas o dispositivos de gestión implementados en las escuelas, dando cuenta de una efectiva transferencia a la práctica real, también hubo varias producciones finales donde las herramientas o dispositivos fueron diseñados con la intención de ser implementados al año siguiente de finalizada la Actualización.

Teniendo en cuenta estas circunstancias de abordaje, los resultados alcanzados en términos de implementación práctica de los saberes y herramientas pudieron ser verificados en muchos casos bajo la forma de trabajos o actividades obligatorias de la Actualización, retroalimentados por los formadores, pero no se alcanzó a verificar si esos aprendizajes fueron efectivamente trasladados y puestos en práctica en la gestión cotidiana de directores o supervisores.

Por lo aquí expresado, es importante considerar que esperable que las propuestas de formación continua logren importantes resultados en términos de capacidades o habilidades alcanzadas para una posterior transferencia al puesto de trabajo, pero cuando los egresados retoman la rutina escolar, y como efecto de la misma socialización laboral, surgen dificultades que impiden la puesta en práctica de tales aprendizajes.

Para contribuir a optimizar estos resultados alcanzados será fundamental diseñar y poner en práctica estrategias de acompañamiento a los y las directores/supervisores ya formados, de modo más cercano al ejercicio de su función, a fin de poder dar continuidad a espacios de trabajo de construcción de conocimiento sobre la práctica entre pares, así como para fortalecer, profundizar e implementar las propuestas e intervenciones institucionales que se definieron en el marco de la formación. De este modo se podrá evidenciar, si los saberes y herramientas puestos evidencia en las producciones escritas se trasladan luego efectivamente al propio ejercicio de la conducción escolar. De no concretarse esas instancias de acompañamiento posterior al egreso de la actualización cabe preguntarse qué ocurriría con estos aprendizajes evidenciados en el marco de esta propuesta de formación.

6.2 Una reflexión sobre la sustentabilidad de la propuesta

Así como en este capítulo hemos abordado los principales efectos producidos por las acciones de formación llevadas a cabo desde la Política de desarrollo profesional en gestión educativa, resulta oportuno introducir en el siguiente apartado algunas consideraciones en vistas a la sustentabilidad y condiciones de continuidad de la Actualización. Se recapitula en este espacio, algunos elementos que puedan dar cuenta de la sostenibilidad de la Actualización en Gestión Educativa.

La indagación por sustentabilidad de una innovación se orienta a rastrear indicios de cambios en las instituciones, es decir en qué medida esta experiencia se incorpora en la vida institucional a través de la formación o consolidación de unidades organizativas pertinentes, el fortalecimiento de liderazgos de capacidad grupal como elementos que ayudarán a la continuidad de las acciones, la valoración por parte de los actores de estas acciones, y la incorporación de las mismas como valor institucional (Pichardo Muñoz, 1995)¹². Esto se acompaña, por supuesto de la existencia de los

¹² Pichardo Muñoz, A. (1997). *Evaluación del impacto social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Humanitas

marcos normativos, los recursos humanos y financieros necesarios para sostener estas acciones y de generar concreción de estas actividades en los espacios institucionales.

Una de las primeras cuestiones a destacar, como ya se desarrolló en el capítulo 7, inicio de este capítulo es la existencia de un corpus normativo a nivel nacional y jurisdiccional que da lugar, certifica y valida las acciones de formación de directivos.

En segundo lugar, merece mención también como una fortaleza la constitución de un cuerpo de formadores con continuidad en su tarea y un espacio reconocido en las estructuras del Ministerio de educación. Si bien no todas las jurisdicciones poseen el número necesario de formadores para cubrir todas las necesidades de formación en sus jurisdicciones (como es el caso de Catamarca, Salta y Misiones), algunas de ellas como Corrientes que decidió continuar con la formación de nuevos formadores a cargo de la provincia.

Uno de los puntos críticos lo constituyen las condiciones de trabajo del plantel de formadores, de acuerdo a la información relevada, si bien algunos de ellos forman parte de los cuerpos de funcionarios de los ministerios de educación otros, son profesores de los ISFD, o de las escuelas del sistema educativo, que trabajan en la Actualización a través de la figura de comisión de servicios, pero muchos otros son profesionales que se desempeñan como formadores bajo la figura del contrato de servicios.

“Todos nuestros cargos originales están en las escuelas y estamos afectados al programa. Nosotros tenemos problemas de recursos, pero esto lo ha financiado toda la provincia. No tenemos presupuesto para los encuentros. Funcionó muy bien la figura de comisión de servicio para el equipo porque no dispone del 100% del tiempo para las líneas. (Referente jurisdiccional)

En este sentido se observa preocupación en los referentes de generar una situación de continuidad de los cuerpos de profesionales formados. No solo por el esfuerzo que significó el proceso de formación sino porque se ha logrado instalar en las jurisdicciones un equipo de formadores que ha demostrado poder llevar adelante una dinámica afianzada de trabajo que se evidencia en la labor producida, los resultados alcanzados y la valoración de los directores formados. La mayoría de las jurisdicciones valoran positivamente el proceso de constitución de estos equipos, su consolidación y la labor desarrollada.

“me representó un lindo desafío: el poder conformar un equipo tan diferente, de distintos lugares, algunos los conocía, otros no, aprender a trabajar con ellos y ellos conmigo. Más allá de que siempre, como te dije, es una cuestión muy horizontal, es el trabajo y hay que adaptarse a estar juntos trabajando que no es lo mismo, a mí me enriqueció mucho realmente. Y mis palabras te darán pista de que me llena de satisfacción, porque creo que es una construcción que estamos empezando. Si me dejás pensar capaz que te digo algunos defectos más, porque siempre hay muchas cuestiones porque la construcción no es sencilla. Las discusiones por ahí con el equipo. (...) Eso también llevó un ida y vuelta. Un aprendizaje”.(Referente jurisdiccional)

Otro de los puntos críticos está referido a la disponibilidad de recursos, y en este sentido se observan disparidades entre las jurisdicciones analizadas, tanto por las posibilidades de financiamiento, como por las dimensiones que tuvo su alcance. Algunas jurisdicciones pudieron realizar sólo una cobertura muy pequeña de los destinatarios de la formación y tuvieron poca o nula disponibilidad de recursos

para costear viáticos, solventar los gastos que implicaban los encuentros. Otras jurisdicciones en cambio realizaron propuestas masivas de formación de sus equipos directivos, alcanzando un gran número de directores formados. Las provincias que cuentan con contextos geográficos adversos y una disponibilidad reducida de medios de transporte, tuvieron serias dificultades para poner en marcha la formación. En muchos casos, su implementación contó con la colaboración de los mismos directores para para sufragar los gastos de movilidad.

Otras jurisdicciones no presentan dificultades al respecto o no presentan dificultades tan pronunciadas.

“Ya nivel presupuestario también es viable porque suponte que por algún motivo el año que viene Escuela de Maestros no tenga la misma cantidad de recurso económico... porque esto lo financiaba el INFOD,(...). que Escuela de Maestros tenga que hacerlo con sus recursos, si no hubiese recursos también se podrían redistribuir los recursos que tenemos en directivos para poder cumplir con la Actualización, es como que en ese punto tenemos mucha suerte realmente... Claro, porque las condiciones institucionales están para sostenerlo. ”.
(Referente jurisdiccional)

La sostenibilidad se expresa, también, en la posibilidad de acompañamiento posterior de la línea de intervención, para afianzar, profundizar y sostener los aprendizajes realizados o generando las condiciones para que esto se produzca. Se ha observado una predisposición en los actores a acompañar la iniciativa para evitar que los esfuerzos, o la sugerencia de implementar acciones en ese sentido.

También debe incluirse en este recorrido la amplia aceptación de la iniciativa en la comunidad de directores y supervisores y sus expectativas de continuidad, como ha sido reportado en los capítulos precedentes.

Finalmente y frente a próximos cambios de gestión política en cada una de las jurisdicciones, existe una preocupación en los actores por la continuidad y es así que corresponderá al diseño de política de la nuevas gestiones acompañar o no este proceso y la inclusión de estas prioridades de formación en las agendas provinciales de política educativa.

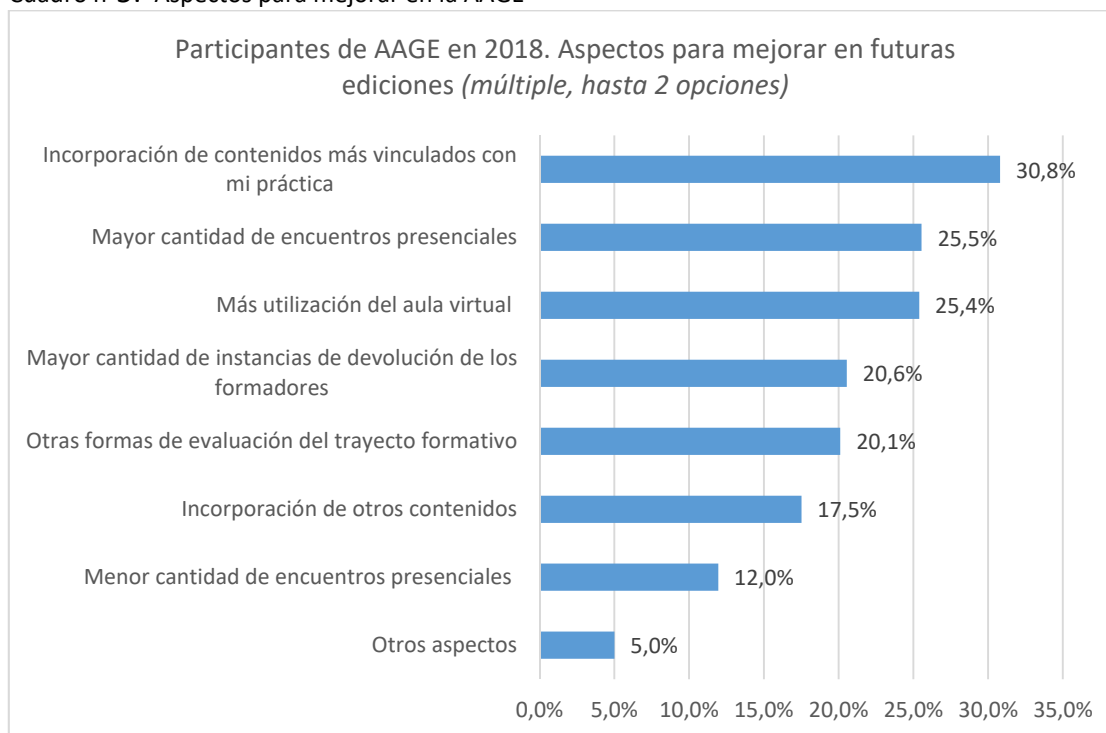
En síntesis, si bien se observan ciertas vulnerabilidades que alertan sobre la posibilidad de sostenibilidad de la propuesta, también se destaca, a modo de fortalezas, la presencia de un marco legal que otorga validez y sostiene las iniciativas, el profundo compromiso y convicción de los referentes, formadores y cuerpos técnicos con la tarea, los equipos constituidos y la valoración positiva de los directores y supervisores formados por toda la labor desarrollada.

7.-Recomendaciones de las jurisdicciones

Así como en el capítulo 6 se señaló una serie de obstáculos y debilidades identificados por los equipos y participantes de las propuestas de formación en las jurisdicciones, en la misma línea se proponen algunas cuestiones a mejorar. En el marco de la indagación se consultó a referentes de las jurisdicciones, formadores y directores acerca de los principales aspectos que se consideraban necesarios mejorar en la AAGE. Esta consulta se realizó a través de tres dispositivos utilizados en la evaluación: entrevistas, grupos focales y encuestas.

Consultados los directores formados a través de la encuesta sobre cuáles serían los aspectos a mejorar en futuras ediciones de la Actualización, sobre 1.327 directivos consultados, el aspecto más destacado se relaciona con incorporar contenidos con mayor vinculación a la práctica, lo cual fue señalado por un tercio de los casos (30,8%). Luego, aparece la demanda de mayor cantidad de encuentros presenciales, así como también una mayor utilización del recurso del aula virtual, indicado así por el 25,5% y el 25,4% respectivamente. Cabe mencionar que para 1 de cada 5 encuestados, se podrían considerar mayor cantidad de instancias de devolución de parte de los formadores (20,6%) así como otras formas de evaluación del trayecto formativo (20,1%).

Cuadro n°5: Aspectos para mejorar en la AAGE



Fuente: Elaboración propia

Resulta interesante destacar, en relación al primer punto, que si bien hubo una valoración positiva de la formación por parte de los directores en relación con el énfasis de la propuesta en la práctica y de cómo a partir de las actividades desarrolladas se abrió la posibilidad de resignificar sus prácticas, sin embargo, al ser consultados sobre qué nuevos aspectos deberían ser modificados, se insiste en la inclusión de contenidos referidos a sus prácticas. En relación con la segunda mención, se observa un importante énfasis puesto en la necesidad de **augmentar la cantidad de encuentros** (25%).

Probablemente, esta sugerencia se relacione con la alta valoración que han merecido los encuentros presenciales por parte de los directores. En la misma línea y con una cantidad similar de menciones, se destaca también **aumentar la utilización del aula virtual**, que también ha merecido una valoración positiva. Sin embargo, resulta curioso, pues también a través de la consulta en grupos focales en las jurisdicciones, la virtualidad generó dificultades para algunos directores no habituados a las herramientas informáticas, aunque en todos los casos tuvo una buena valoración en tanto constituyó un desafío y un recurso a incorporar. Otra de las razones que pueden explicar estas consideraciones es que en algunas jurisdicciones el porcentaje de actividad en el entorno virtual fue bastante bajo, como por ejemplo en Misiones, donde la mayoría de los encuentros fueron presenciales.

La solicitud de más instancias de evaluación o sobre la diversificación de aplicación de otras formas de evaluación del trayecto, distinto del uso del portfolio, es coincidente con las dificultades relevadas y descritas en el capítulo 6.

Hasta aquí una visión panorámica de los puntos sobresalientes respecto de las sugerencias de los directores consultados a través de la encuesta, a continuación, se reportan otras recomendaciones de los referentes, formadores, directivos y supervisores. En el conjunto de los aspectos señalados se observa que algunos de ellos se relacionan con dimensiones sustantivas de la Actualización, como los contenidos, dinámicas y tiempos y otros, con cuestiones relativas a la gestión de la capacitación como el alcance de la formación y a la continuidad de las propuestas. Se recorren las sugerencias agrupadas en estas dos grandes dimensiones.

7.1. Aspectos sustantivos de la propuesta

En relación con los aspectos sustantivos se menciona la conveniencia de incluir **nuevos contenidos, o profundizar o modificar los existentes**.

En relación con la inclusión de nuevos contenidos, el 17,5% de los encuestados mencionó incorporar otros contenidos. A partir de sus respuestas, se construyó una clasificación que intentó ser comprensiva de la variedad de contenidos sugeridos. Las principales menciones se relacionan con incorporar contenidos relacionados con normativa y su aplicación (25%). Luego, contenidos pedagógicos, didáctica y recursos prácticos que puedan aplicar con los docentes sus escuelas (17,9%) y, en siguiente lugar, aspectos relacionados con la gestión y la “dimensión administrativa” (13,8%). También se destacan las menciones sobre contenidos relativos a inclusión educativa, así como aquellos contenidos específicos para modalidades tales como rural, especial, contextos de encierro, entre otras. El resto de los contenidos reúne una frecuencia menor al 10%.

Cuadro n°6: Participantes de AAGE en 2018 que sugieren otros contenidos, según clasificación de contenidos (Respuestas abiertas)

Sugerencia de otros contenidos

Normativa	25,1%
Contenidos pedagógicos, didáctica, recursos para trabajar con los docentes	17,9%
Gestión y administración	13,8%
Inclusión, justicia educativa, dimensión política	12,5%
Educación en modalidades especiales (ruralidad, contextos de encierro, maternidad, etc.)	10,0%
Evaluación, evaluación institucional, monitoreo	9,9%
Clima escolar, mediación y resolución de conflictos, acuerdos de convivencia	8,0%
Planificación, elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional	5,8%
Aprendizaje basado en proyectos, trabajo por proyectos, trabajo colaborativo	4,5%
Relaciones con la comunidad	3,4%
Acompañamiento a las trayectorias escolares	3,3%
Educación Sexual Integral	3,2%
Educación emocional, Inteligencias múltiples	2,3%
Herramientas TIC	2,1%
Problemáticas como violencia y adicciones	1,0%
Otros contenidos	4,6%
Sin información para clasificar	3,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados en el marco de la evaluación

En coincidencia con los directores encuestados, la preocupación por incorporar contenidos relacionados **con normativa escolar** también fue una preocupación presente en los grupos focales de directores, tanto en jurisdicciones como CABA, Catamarca o Corrientes que observan la necesidad de incluir el conocimiento de las normas y su impacto en la gestión de las escuelas.

“Para mí por ahí sería quizás en algún seminario, a mí me gusta muchísimo todo lo que tenga que ver con el andamiaje de la norma, la regulación de la normativa y a veces por ahí poder tomar en algún seminario algunas cuestiones para revalorizar resoluciones del Consejo Federal impactando directamente sobre las decisiones de la política educativa, tanto nacional como jurisdiccional porque surge de acuerdo al ministro y atendiendo cuestiones que van surgiendo de la misma realidad del aula, de la escuela”. (Grupo Focal Directores)

“que consulten qué es lo que necesitan los directores para armar la continuidad: por ejemplo ahondar más en la parte pedagógica, la parte de reglamento- marco legal- que se revea cómo planifican los docentes, que se unifiquen- los criterios de evaluación, estrategias metodológicas y normativas”. (Grupo Focal Directores)

Si bien no se observaron muchas menciones en los foros específicamente relacionados con contenidos pedagógicos, temas de gestión y administración, justicia educativa y educación en

modalidades especiales, que fueron los que tuvieron más menciones espontáneas en la encuesta, sí tiene presencia la referencia a contenidos vinculados con el monitoreo y la evaluación.

Algunas jurisdicciones mencionan la importancia de que los directores ahonden en el tema de **indicadores educativos**¹³, de manera de poder identificar cuáles son las variables relevantes del funcionamiento de la escuela y su relación con la calidad educativa.

“Nos costó el trabajo de los indicadores, no tenemos hábito de trabajar con esto”. Fue algo nuevo”
(Grupo Focal Directores)

“Bueno, trabajaría más ese tema de los indicadores como dije anteriormente, para nosotros y para todos porque estamos en la misma Actualización. La idea es fortalecernos nosotros y se fortalecen ellos. Sí por ahí trabajar un poco más ese tema. (Entrevista Coordinadora Jurisdiccional)”

Profundizar en estos temas tendría por objeto fortalecer la capacidad para poder identificar y comprender estas variables, observar sus dinámicas y ayudar en corregir los efectos no deseados. Esta sugerencia obedece al hecho que, tal como algunos de los referentes señalaron, algunos directores no poseen un buen conocimiento de los datos de rendimiento de su propia escuela (promoción, repitencia, ausentismo, abandono, etc.) o que tendrían dificultad para poder analizar la situación de su escuela en el marco del sistema educativo. Pero, por otro lado, algunos referentes también señalaron la necesidad de abordar este aspecto de manera más general inclusive, en el sentido de identificar el valor o incidencia de cada uno de estos aspectos en el marco del funcionamiento de la escuela. En el párrafo que se muestra más abajo se observa la preocupación de un referente en relación con la identificación de algunas características de la población escolar (bilingüismo), que es connotada como negativa y no como un dato más a considerar para la gestión escolar.

“Por ejemplo bueno, cada provincia en general tiene su característica propia en cuanto a contexto, tiene sus dificultades propias, etcétera. Entonces trabajar el tema de Indicadores quizás nos permitiría a nosotros tomar aquellas cuestiones que se ven como negativas en algunas escuelas como positivas o como mucho más trabajables. Por ejemplo, nosotros tenemos mucha zona de frontera entonces a veces en los Planes de mejora las propuestas de mejora que tenían que elaborar los directivos junto a su equipo planteaban en un caso particular que me acuerdo, un trabajo en particular, planteaba como una debilidad más que como una fortaleza que los estudiantes manejen dos lenguas. Entonces cuando uno de nuestros formadores tuvo que hacer la retroalimentación, me compartió preguntando cómo hacer la retroalimentación, porque también nos enseñaron a cómo hacer las devoluciones que me pareció fantástico: cómo decirle al otro que repiense un poco lo que estaba planteando. Y entonces digo bueno quizás el tiempo que trabajamos el tema no fue suficiente como para que el director en este caso vea la posibilidad que tiene de construcción de aprendizaje en esto que está planteando como problemático o como dificultad. Me parece que es una gran fortaleza. Pero bueno, son miradas. Y esas miradas tendrían que trabajarse un poco más a través de eso”. (Referente jurisdiccional)

Los Directores de CABA y de Misiones señalaron la necesidad de profundizar sobre las situaciones de conflicto (que también fue objeto de algunas menciones en la encuesta) que se producen en el ámbito escolar con el objeto de dar respuesta y apoyo a los directivos en todas las situaciones relacionadas con la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, sigue siendo una demanda de directivos y supervisores por la complejidad que esas situaciones suponen y la necesidad de que la escuela tenga facilitada la articulación necesaria con otros organismos que intervienen (organismos de promoción y protección de los derechos de niños/ adolescentes, Salud,

¹³ En las consignas de desarrollo de los portfolios, como se vió en el capítulo 5 de este informe, se solicita la selección y definición de indicadores para el diagnóstico y evaluación institucional y, a partir del análisis de lo producido por los directores se observan interesantes ejercicios de análisis realizados por los directores.

Municipio, Justicia...etc.). La resolución de conflictos es una de las tareas de la gestión directiva que ocupa gran parte de su tiempo y exige de capacidades de gestión complejas que el directivo debe aprender y que lo preocupa.

“A mí me hubiese gustado poder profundizar más en el tema familia, pero faltó tiempo. ¿A qué te referís en particular? Y trabajar más las problemáticas de las familias actuales, qué recursos tenemos nosotros ante algunas situaciones que constantemente suceden en las escuelas.

Cuestiones más de tipo legal, por ejemplo. (...) De la cuestión legal o sobre la Familia....Se abordó pero de una manera más global. Quedó como abierta la puerta a seguir trabajando...

En los Colegios del Estado el tema de los protocolos, que ya están armados, son mucho más simples de aplicar. En Privada tampoco los conocemos tanto. Tal cual pero, por otro lado, para nosotros al menos creo que hubiera sido de mucha riqueza porque como decíamos antes, nosotros también convivimos con situaciones de violencia, con cuestiones como el padre que deja de traer el chico a la escuela. (...) pero bueno, cómo lo abordás de una manera que sea fructífera, que sea efectiva y demás. Tal vez laburar un poco más sobre esas cuestiones, como pudiendo saber todo el espectro de disposiciones o de cuestiones legales que te pueden acompañar, yo lo hubiera profundizado un poco más (...).” (Grupo Focal Directores)

“Violencia infantil y adulto, avasallamiento de la imagen del docente... todo eso fueron problemas que se intentan resolver con este tema de la inteligencia emocional... mucha exposición a la tic... También entre colegas... clima escolar es muy importante”. (Grupo Focal Directores)

Y en relación con la gestión de los conflictos, también se manifiesta la necesidad de profundizar sobre el tema de **capacidades socioemocionales** (así como tuvo mención en la encuesta).

“el tema de las habilidades socio-emocionales también es interesante abordarlo porque nosotros hemos estado viendo mucho ese tema para el tema del cuidado de las trayectorias escolares”. (Grupo Focal Directores)

“Acuerdo escolar de convivencia es una necesidad y una obligación ahora... para estatales, en privados ya funciona. Emociones, vínculos, etc.”

“el componente de inteligencia emocional, llegar como personas, escuchar, todos hacíamos catarsis...”. (Grupo Focal Directores)

También sugieren profundizar otros temas, ya sea porque fueron vistos muy rápidamente, en el contexto de la abundante bibliografía y/o se consideran de valor central o muy importante para la gestión directiva, como es el caso del tema de **“comunidades de práctica”**. Se mencionan otros temas considerados como valiosos como **“planeamiento estratégico”** y **“liderazgo”**

“Nosotros trabajaríamos más este trabajar en comunidades de práctica, aprender a que el agrupamiento, no es una cuestión que tiene que ver con la supervisión, muchas veces como se lo toma, sino que tiene que ver con optimizar los recursos humanos que tienen ellos, poder de verdad construir sentido con los colegas, le daríamos más espacio a eso, que por allí lo pasamos demasiado rápidamente, que ahora mirándolo así hacia atrás”

“Nos quedó pendiente la comunidad de práctica, hemos avanzado en ese sentido, pero hay ya una conciencia de la necesidad de incorporarla. (el trabajo conjunto en las escuelas de directores y docentes). Todavía no se ve traducido en acciones. Eso ocurre muy lentamente. (Referente jurisdiccional)

En otros casos, también se propone reducir algunos contenidos, como los componentes lúdicos, no por no importantes, sino moderar su presencia.

“Sacaría algo de lo emocional-lúdico porque estuvo muy presente, no es que no sea necesario, pero en otra medida porque como esta formación no solo trabajó... trató de trabajar las distintas

inteligencias y lo emocional y lo lúdico estuvo presente. Creemos que tuvo mucho, pero no significa eso que no sea necesario, pero en otra medida” (Referente jurisdiccional)

También se registraron sugerencias vinculadas con la **propuesta de actividades**, se advierte que si bien interesa mantener los ejes centrales de la formación, sugieren realizar en las siguientes cohortes ajustes en las actividades de acuerdo a las necesidades de las jurisdicciones.

“En principio, como te decía, esos principios que rigen el dispositivo no los cambio. Pero sí ajustaría, que eso lo estuvimos discutiendo con el equipo, como vamos a empezar la segunda cohorte, hay algunas actividades y creemos que hay muchas actividades en cada uno de los seminarios. Entonces estamos queriendo ajustar algunas. Creemos nosotros que a la hora de implementar hay actividades que se superponen, entonces limpiar un poco, sacar algunas de las actividades y concentrarnos en aquellos que creemos que necesitan más nuestros directores (Referentes jurisdiccionales)

Otros comentarios se refieren a la **planificación de los tiempos y frecuencia de actividades del dispositivo**. Como ya se mencionó, de acuerdo con lo relevado a través de la encuesta, se observa un importante énfasis puesto en la necesidad de **augmentar la cantidad de encuentros**. A su vez, los referentes señalan la necesidad de ampliar el tiempo destinado a cada uno de los temas y los directores formados plantean la necesidad de planificar más encuentros presenciales.

“Tal vez el manejo de los tiempos. Darle un poco más de tiempo a cada uno de los temas. Sí, de alguna manera lo reformulamos para este año en los encuentros”. (Referentes jurisdiccionales)

En otros casos se señaló que las jornadas de formación de 8 hs. eran demasiado extensas, o sobre la inconveniencia en elección de los días para los encuentros:

“Que no sea siempre el mismo día y a la misma hora sino parece que uno falta siempre (refiere al ejemplo de una madre que los viernes nunca lo ve al director)” (Grupo Focal Directores)

En relación con los tiempos y las evaluaciones, además de la sugerencia de instrumentar mayor cantidad de instancias de devolución (20%) relevado a través de la encuesta, también se sumaron voces en los grupos focales de directores, que señalaron la duración excesiva de los tiempos de espera de las devoluciones de los formadores (a pesar de la pertinencia de la devolución).

Otro tópico mencionado es propuesta de **inclusión de nuevas actividades en el diseño pedagógico** de la Actualización como una actividad de **observación de práctica** en el lugar de trabajo de los directores formados, atendiendo a las diferencias que cada director enfrenta en su contexto de escuela y fortalecer los aprendizajes realizados. Así como la realización de ateneos didácticos en el marco de la formación de directores donde poder continuar con el intercambio de experiencias, ambas experiencias en el sentido de romper con la “soledad de la gestión”.

“(…) tal vez una observación de práctica en los lugares reales de trabajo de cada uno de nosotros podría, podría estar bueno. Porque por ejemplo la realidad de un CEN sobre todo de Calingasta, debe ser totalmente distinta de ir a observar por ejemplo el trabajo en la Escuela Normal. Tal vez eso.” (Referente jurisdiccional)

“A mí algo que me hubiera gustado haber visto porque siento que tuvimos un abanico de temáticas, todas importantes para nosotras y todas útiles para aplicar después. Me parece que de aquí a futuro sería importante que pudiéramos contar con especies de ateneos didácticos donde podamos seguir haciendo un intercambio de experiencias entre los directores que (...) muchas veces estamos solos en

los cargos de gestión y cuando se generan estos espacios de intercambio queremos hacer todo: hablar, hacer catarsis, compartir, consultar, pedir opinión, generar estos espacios de encuentro creo que son tan necesarios como el trayecto de formación misma” (Grupo Focal Directores)

7.2. Gestión de la formación

En relación con la gestión de la formación se realizan sugerencias que refieren tanto al alcance de la formación en términos de qué actores y niveles fueron los destinatarios de la formación en los sistemas educativos provinciales y quiénes faltan formarse, así como también la preocupación por la consolidación de los aprendizajes y cambios generados en las escuelas. También, en línea de la continuidad y sostenimiento de la formación, así como la posibilidad de continuar la formación cursando los niveles de especialización y maestría.

Se observa preocupación en relación con la **necesidad de formar también a otros actores del sistema** educativo como los supervisores en el caso de aquellas jurisdicciones que no los incluyeron, como en el caso de Salta. En este sentido, como se ha desarrollado en los capítulos anteriores de este informe, resulta difícil la introducción de cambios en la dirección de las escuelas en base a nuevas visiones de la gestión, si esta formación no ha sido compartida por los otros actores involucrados en las dinámicas cotidianas de las escuelas. Se desataca la necesidad entonces, de incluir a otros agentes en la formación realizada.

“Otra de las cuestiones que te quería decir, no sé si está en las preguntas y yo me adelanto: pero por ejemplo yo soy de la idea de que no hubiésemos empezado primero por los directores sino por los Supervisores. Para mí. Es una observación que yo hago... y te cuento por qué. Porque cuando nosotros vemos los Planes de mejora, veíamos las directivas de los Supervisores y realmente no coincidían mucho con lo nuestro. Entonces yo creo que primero había que hacer el postítulo para los Supervisores, para que haya una bajada común, y luego los directores”. (Referente jurisdiccional)

Otras de las cuestiones que se han señalado como pendientes en varias provincias, es la **necesidad de consolidar los aprendizajes realizados a través de actividades de acompañamiento** de los directores formados una vez concluida la formación. En esta tarea, aparece como central la figura del supervisor, quien parece ser el agente natural dentro del sistema para ayudar y asesorar en la aplicación y en el sostenimiento de las nuevas prácticas.

“Se requiere acompañamiento una vez terminada la formación. Y nos resulta interesante el involucramiento de los supervisores ayudan en este proceso de sostener la innovación”. (Referente jurisdiccional)

“Yo a diferencia de Claudia, pienso que quizás en los objetivos de la formación tiene en los porcentajes que ella dice, pero para mí la capacitación que resulta en los docentes tiene que verse en acciones en las instituciones educativas y esa parte creo que está faltando, pero no digo que no se vaya a hacer, es decir que vaya en paralelo a lo que ellos vayan aprendiendo y lo vayan volcando en sus instituciones y eso ocurre muy lentamente y en porcentajes menores, creo que tiene que ver más bien con las individualidades y las características personales de cada uno de los sujetos que se forman. Y tengo alguna duda que en el momento de que termine esta formación vaya a quedar ahí como quieto sin poder ..., creo que hace falta un estímulo permanente, si ya están formados debiera haber algún encuentro. Vamos a tener que acompañarlos. Sí, que no los dejemos librados a que esto se enfríe y quede en la nada, si no poder estimularlos para que esta formación pueda llevarse a la práctica total” (Referente jurisdiccional)

En algunos casos, como el de San Juan y en la línea de la continuidad de la formación y del acompañamiento, se propone realizar difusión de lo realizado y la posibilidad de poner en marcha un **registro de buenas prácticas**

“Es tan rica la propuesta y tan completa que han sido fabulosos los encuentros, el trabajo, el Aula Virtual, pero como que yo expresé al comienzo sentó las bases como para compartir. Ahora es como que no lo veo acabado allí, debiera acompañarse una propuesta con cierta continuidad. A lo mejor no tan exhaustiva de tanto tiempo, pero tomar a lo mejor...El tema es qué hace uno con todo esto. Ahora, ¿cómo sigue...?.Claro porque se han trabajado seminarios pero algunos como que a lo mejor podría...Haría falta convocar al mismo equipo de personas. Porque hace falta seguir estando en contacto. (Referente jurisdiccional)

En el marco de esta línea de preocupaciones **sobre la articulación entre los supervisores y los directores de las escuelas**, Misiones plantea la necesidad de trabajar sobre sus roles y generar nuevas normas, de manera de delimitar los campos de acción de uno y de otro.

“Trabajar más fuertemente los roles dentro del sistema, que le compete al supervisor y que le compete al director, y la necesidad de generar normativa nueva. Todos los trámites o qué le compete específicamente a un supervisor y qué no. Qué le compete a un Director de Nivel. Y que estas funciones se vean identificadas con el objetivo que tenemos fundamentalmente en Educación, que es mejorar los aprendizajes. En definitiva, todos tenemos que trabajar para eso. Y a veces se ven desdibujados esos roles y esas funciones, porque es como que van al lado pero no están orientados hacia el mismo lugar. Van paralelamente en lugar de ir hacia el mismo objetivo.” (Referente jurisdiccional)

Este planteo resulta interesante en varios sentidos, en primer lugar porque un cambio en la dimensión del conocimiento trae aparejado un nuevo cambio en la dimensión de la práctica, haciendo necesario el reacomodamiento de los roles, es decir, una acción de revisión de su ejercicio en el marco de la gestión escolar. Y en segundo lugar, resulta muy interesante en la medida en que una iniciativa de formación logra el efecto, de “sacudir” o desestabilizar rutinas o formas de hacer ya consolidadas que por alguna razón han dejado de ser efectivas. Siempre esperando que esta transformación se opere en el buen sentido, podría decirse que resulta una medida aproximada del éxito del proceso de formación.

También preocupa en especial aquellas jurisdicciones que sólo convocaron a los directivos de un segmento del sistema, como **extender la formación al resto de los niveles educativos**. Se menciona como problemático también resolver los problemas presupuestarios en este sentido.

“En otras jurisdicciones ha abarcado todos los niveles desde el inicio. Que no se demore tanto la oportunidad de esta formación para otros niveles en toda la provincia. Existe el proceso de ascenso en primaria en estatal, pero no se planteó desde el enfoque de esta formación, de creación de red, de unificar criterios, compartir la mirada”. (Grupo Focal Directores)

“Yo pensaba en una cuestión de presupuesto, porque sé que en otras jurisdicciones el dispositivo ha abarcado todos los niveles de entrada. Ha sido una decisión política jurisdiccional. A mí me gustaría que no sea tan lejos cuando les llega a los colegas de otros niveles, de manera que nosotros podamos articular...Que está más descentralizado el territorio. Claro, entonces nosotros articulamos toda Secundaria y podemos articular entonces toda la Provincia... Yo les digo porque se han planteado cuestiones, por ejemplo uno de los problemas que había en las escuelas estatales por ejemplo que la Dirección de Primaria para prestarle algunos espacios porque los comparten con Supervisores y Directores de Primaria y Secundaria tenían esas disputas. Si nosotros tuviéramos toda esta mirada... Quiero decir si este lenguaje que hemos podido construir juntos, todos los Directores de Secundaria...

por eso digo que para mí es la magia del dispositivo, la magia en realidad del dispositivo podría llegar prontamente a los otros niveles. (Referente jurisdiccional)

Dentro de esta misma preocupación de extensión de la iniciativa a otros niveles u otros segmentos del sistema, en aquellas jurisdicciones como Salta donde los docentes tuvieron que viajar para formarse, aparece como necesario en algunas jurisdicciones la posibilidad de **organizar la formación en sedes**, como se ha hecho en otras jurisdicciones (Misiones, por ejemplo). En otros casos se solicita rotar las sedes para que algunos directores no siempre deban viajar tanto (Focal Directores Corrientes). Y se señala también la necesidad de **incrementar el número de formadores**, otras jurisdicciones como Río Negro también tienen un número reducido de formadores y grandes distancias a recorrer.

“Entonces me gustaría que hagamos sedes. Para mí es clave tener sedes. Y otras de las cuestiones también incrementar el número de Formadores. Porque si hubiésemos tenido más Formadores creo que cubrimos la provincia siquiera, para ya dejar el Nivel Primario, Directores de Tercera y Cuarta Categoría completo capacitados. Pero hemos tenido que hacerlo de poco en poco por la falta de recursos humanos. Así que eso yo modificaría. Otra cuestión también que creo que hace a esto es los tiempos” (Referente jurisdiccional)

“El equipo de formadores son solo 5, vemos que es muy reducido por eso que ahora para ampliar la red de Formadores estamos pensando en los Institutos de Formación Docente, por lo menos sacar a 2 de cada Instituto para que realmente podamos ser más, pero sí, la verdad que es muchísimo el trabajo, porque nosotros el hecho de tener la plataforma, no hay nadie que está para la plataforma sino que son los mismos Formadores que tienen que corregir las actividades, hacer devoluciones, estar en los eventos presenciales, es un cumulo de actividades y somos poquisimos” (Referente jurisdiccional)

Al estar organizada la propuesta en algunas jurisdicciones de manera centralizada, la agenda de encuentros estaba prevista sobre los fines de semana. Esto fue advertido por los referentes y directores como una dificultad a mejorar. Los directores, por ejemplo, proponen por lo tanto un cambio de agenda, como organizar la capacitación en los meses de verano.

“pero sí que podamos tener la posibilidad porque pobres les quitábamos los sábados. Y los sábados y ellos que vienen de la zona que capaz que se trasladan al pueblo, entonces yo lo veía como una dificultad a nivel humano”. (Referente jurisdiccional)

“Los viernes es un día cansador Se podría tomar varios días en febrero y hacerlo intensivo. Cambiar la época del año, que sea en el primer semestre o febrero”. (Grupo Focal Directores)

En acuerdo con lo señalado por algunas jurisdicciones respecto del trabajo en aulas virtuales, también se observa la necesidad de **fortalecer los conocimientos en nuevas tecnologías de los directores** a través de políticas educativas de formación orientadas al uso de TIC.

“Y la plataforma nosotros la empezamos a desarrollar en octubre con el postítulo y en enero abrimos la plataforma. Y además un tema que también yo lo veo como una debilidad el acceso a la parte informática. Vos sabés que había Directores que no te manejaban las computadoras. Había que enseñarle a subir las clases, cosas así, que te lleva su tiempo, y no. O sea que hay cuestiones de políticas educativas que tienen que fortalecer eso, porque un director si nosotros hablamos de un Líder tiene que tener este manejo”. (Referente jurisdiccional)

También algunas jurisdicciones señalaron la necesidad de generar una **mejor articulación con otros programas educativos** que estuvieran operando en la región. Como por ejemplo las mismas acciones de Formación Situada en Misiones:

“Mayor articulación con otros programas... por ejemplo con FS”.

“Podimos ir mechando los temas con FS pero depende de lo que cada uno quiere hacer”. (Grupo focal Directores)

Finalmente, casi de manera unánime en todas las jurisdicciones, se señala el deseo de continuar la formación profundizando en la propuesta de especialización y luego maestría. También se hace presente la preocupación por la incertidumbre de la continuidad de la propuesta, debido al cambio de gestión.

“A mí me gustaría, obviamente estamos acá frente a un cambio de conducción a nivel nacional y a nivel provincial también, pero hubiese sido muy interesante poder seguir formándonos en la propuesta inicial. Nosotros teníamos una propuesta inicial que era una Actualización, después una Especialización que nosotros íbamos a comenzar ahora después de las vacaciones. Y se suspendió. Y a futuro una Maestría. Pensábamos ya que la Maestría era un poco difícil, pero con la Especialización estábamos muy entusiasmados con que suceda y con que podamos complementar esto”. (Referente jurisdiccional)

“(esta formación) permite construir una posición con una nueva mirada de lo escolar. Entonces hay algunas personas que realmente lo hacen y es un proceso permanente. No es que terminaron la Actualización y tienen esta nueva mirada. Tampoco es así. Pero hay gente que vos decís bueno, no se movió tanto la agujita. Algo cambió o algo se lleva pero todavía le falta. Por eso hubiera sido interesante la Especialización, para profundizar. La continuidad, sí”. (Referente jurisdiccional)

“La especialización, entonces creo que sin esa especialización el objetivo se nos cae, que es muy importante darle continuidad a esa idea y que es responsabilidad de esta gestión de nivel Nacional y del nivel Provincial dejar la normativa bien asentada para que esto pueda continuar, porque viene otra gestión, bueno no sé qué pasará con el destino político, pero sí ya tenemos una normativa que establezca que esa instancia de formación tiene que darse y quien venga debe continuar”. (Referente jurisdiccional)

“Que haya continuidad en las capacitaciones para nosotros y para nuevas camadas”.
“Avanzar a un próximo escalón”

” Mejoraría nuestra capacitación seguir haciendo esto” - la continuidad”

“Que se arme otro cohorte así hay más gente que pueda participar”...Para Vivir esta experiencia “así sumamos” (Grupo Focal Directores)

En síntesis, entre las principales sugerencias planteadas por los actores consultados, se destacan la atención la incorporación de nuevos contenidos (contenidos vinculados con la práctica, normativa, sobre gestión escolar, la consideración de las situaciones conflictivas, entre otros), la consideración de algunos aspectos de las dinámicas de los encuentros y actividades del dispositivo vinculados con frecuencia de actividades, tiempos y espacios. Por otro lado, se mencionan como temas prioritarios la implementación de acciones de acompañamiento, ampliación de la oferta a otros niveles y perfiles del sistema educativo y continuar la experiencia de formación progresando en los siguientes niveles previstos.

En el capítulo siguiente, y retomando –entre otros aspectos- algunas de las cuestiones hasta aquí planteadas, se presentan las conclusiones de la evaluación.

8. Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones generales del trabajo de evaluación de la política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa puesta en marcha por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en conjunto con las jurisdicciones en el marco de acuerdos federales, en particular de la Actualización Académica en Gestión Educativa. El trabajo incluye el análisis de las características centrales de la propuesta de formación, sus principales resultados y las sugerencias que surgen de las entrevistas, grupos focales y encuestas realizadas con responsables y destinatarios de la propuesta. El análisis se focalizó en las jurisdicciones de CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan, en las que se realizó un trabajo de campo en profundidad. A continuación, se exponen las principales conclusiones del estudio:

La cobertura de la AAGE en las 24 provincias. Alcance cuantitativo y proceso de formación de formadores y directores

- El Programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa, y en particular, la AAGE surge a partir del consenso entre el INFoD y las jurisdicciones respecto de la necesidad de formación de los equipos directivos del sistema educativo nacional, en tanto que la formación inicial no brinda las capacidades específicas para el ejercicio del rol de dirección en las escuelas. La premisa, en ambos casos, fue considerar el rol clave de los equipos directivos, supervisores e inspectores de escuelas en los procesos educativos y la necesidad de una formación profunda en temas relacionados con el liderazgo pedagógico y con la gestión institucional, así como contar con perfiles con experiencia y conocimientos que puedan acompañar a los equipos directivos y de supervisión en su desarrollo profesional.
- A partir del 2018 el INFoD ofreció dos líneas de formación: una propuesta de Formación a Formadores de todo el país y una propuesta de formación para directores y, en algunos casos, supervisores. Este trayecto formativo busca fortalecer actitudes y capacidades en los equipos directivos fundamentales para afrontar la complejidad de la gestión educativa. Tiene una fuerte impronta en la práctica. Así, en la descripción de la Actualización, en la Resolución CFE Nº 338/18 puede leerse que se propone... *“...fortalecer actitudes y capacidades en los equipos directivos y supervisores/inspectores que son fundamentales para afrontar la complejidad en la gestión educativa. (...) Durante la formación se los acompaña en los desafíos de su rol a través de grupos de práctica, espacios de trabajo que permitan mejorar y profundizar su liderazgo pedagógico y a través de la implementación de herramientas de gestión”*. El análisis de los materiales y de las percepciones de los destinatarios de la Actualización nos permite asegurar que responde a este encuadre.
- La Actualización Académica en Gestión Educativa, en el marco de la Política de Desarrollo profesional en Gestión Educativa llevó adelante la formación de 205 formadores en 20 jurisdicciones del país y de 9.005 directivos y supervisores, entre los años 2018 y 2019. Si se agregan a los directivos formados en el marco de los acuerdos federales, bajo otros formatos y propuestas desarrolladas por las jurisdicciones, se alcanzó en esos años a unos 12.000 directivos.
- Los destinatarios de la formación durante 2018/2019 fueron directores en su mayoría de los tres niveles obligatorios en seis de las jurisdicciones. Cinco jurisdicciones destinaron la formación a directores del nivel primario y secundario, tres jurisdicciones eligieron a

directores únicamente del nivel medio, dos jurisdicciones la destinaron a directores del nivel primario y una sola jurisdicción trabajó con el nivel inicial y secundario. La opción del nivel fue decisión de las jurisdicciones y en términos generales la elección enfocó en los directores del nivel más desatendido del sistema.

- Las jurisdicciones estudiadas dirigieron la formación no solo a los directores, sino que incluyeron otros actores, como supervisores, secretarios, preceptores, etc. Algunas plantearon la necesidad de trabajar con los equipos directivos. Esa inclusión tuvo como base la relevancia de la función que desempeñan en la escuela (los preceptores, por ejemplo) o en el sistema educativo (los supervisores) y/o la necesidad de acompañar la iniciativa de formación.

Sobre el dispositivo para formar a formadores y directores/supervisores

- La “cascada” propuesta desde el dispositivo de formación, planteó que mientras la cohorte de los formadores se estaba formando, casi en simultáneo comenzaba a dictarse en sus provincias la Actualización para los directores/supervisores. El dispositivo constituyó la manera que diseñó el INFoD para llegar casi inmediatamente (y durante el transcurso de la actual gestión) a los directores/supervisores de las jurisdicciones.
- Esta “réplica” de la formación recibida destinada ahora a la Actualización de directores y, en algunos casos, de supervisores, al ser prácticamente inmediata, no dio demasiado tiempo para que en las jurisdicciones se realizaran adaptaciones significativas a los materiales propuestos desde el equipo central del INFoD. Es así que las adaptaciones a los materiales fueron, en términos generales, escasas y que en algunas jurisdicciones recién las propusieron luego de formar a la primera cohorte de directores/supervisores.
- Por otro lado, la puesta en marcha de la formación de directores/supervisores en forma casi simultánea a su propia formación como formadores, también permitió que ese espacio formativo fuera el terreno propicio para llevar a cabo los “trabajos prácticos” propuestos para los formadores. Así, en los portfolios que han tenido que presentar al final de la Actualización, incluyen el relato de algunas de sus intervenciones con los directores.
- El realizar la “réplica” de la actualización durante su propia capacitación como formadores, dio lugar a que esta tarea como formadores fuera orientada y acompañada por sus propios capacitadores (el equipo central).

La organización territorial

- La organización territorial de los procesos de formación de directores en algunas jurisdicciones se centralizó en la capital de la provincia mientras que, en otras, se definieron zonas de formación y fueron los formadores quienes viajaron a cada destino. En el caso de Catamarca, Corrientes y Misiones y Río Negro la decisión fue que los formadores viajaran y no los directores, mientras que en Salta y en San Juan el caso fue inverso y fueron los directores los que viajaban a la capital, con altos costos personales y económicos.

Masividad/obligatoriedad

- En cada jurisdicción se observaron diferencias en la masividad de la convocatoria, esto se debe tanto al segmento seleccionado para la formación, a la cantidad de cohortes puestas en marcha y/o la necesidad de formación en base a su vinculación con el acceso a concursos.
- Del total del país, 10 de las 17 jurisdicciones entre los años 2018 -2019, formaron a una sola cohorte (Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Río Negro y Salta) y ocho llevan adelante dos cohortes de formación de directores (CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Neuquén, Buenos Aires, Río Negro, San Juan y Santiago del Estero).

Las principales adaptaciones

- Las adaptaciones realizadas en 2018 para la primera cohorte de directores no fueron muchas, y se relacionaron, más que con el contenido de la propuesta, con la selección de los destinatarios, con la forma de organización, los recursos pedagógicos y la propuesta de evaluación.

Los aprendizajes realizados por los directores/supervisores formados en las jurisdicciones a partir del análisis de su producción: los portfolios

- De las seis jurisdicciones analizadas, cinco (Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro y San Juan) utilizaron el portfolio profesional como producción final de la actualización (excepto CABA que definió como trabajo final la elaboración de un plan de mejora).
 - Las cinco jurisdicciones que utilizaron el portfolio no hicieron modificaciones sustanciales en la consigna de INFoD (solo en algunos casos se requirió menos cantidad de producciones a incluir en el trabajo).
 - Los criterios para el análisis de las producciones finales fueron tres: apropiación de conceptos de gestión educativa, grado de reflexión sobre la práctica y transferencia a la práctica de los aprendizajes alcanzados.
 - En ambos casos (portfolio o proyecto de mejora educacional) la propuesta de evaluación final se planteó como instancia de evaluación formativa, que implicó al mismo tiempo la revisión y actualización de marcos teóricos, su transferencia al ámbito de la práctica de la gestión educativa, y la consideración de que la reflexión y evaluación permanente, sistemática y colectiva de la propuesta institucional contribuye a enseñanzas y aprendizajes más justos e inclusivos.
- En relación a la **apropiación conceptual** las producciones analizadas dan cuenta de que sus autores han podido profundizar en buena medida aspectos centrales de la gestión educativa, poniéndolos en diálogo con sus propias experiencias de gestión, favoreciendo dinámicas de autoevaluación, que promovieron la definición de diversas estrategias para la mejora.
- En relación con la **reflexión sobre la práctica**: aparecen dos niveles de reflexión, uno más centrado en la reflexión personal acerca de aquellos conocimientos o capacidades para la gestión que provocaron cambios o avances en la mirada acerca del rol y que permitieron identificar horizontes de mejora. El otro nivel de práctica reflexiva está más vinculado al rol

directivo en relación con la construcción e implementación de la reflexión sobre la práctica con los equipos docentes a cargo. Como contrapartida también hubo algunos portafolios en los que, si bien se hizo referencia al valor del trabajo colectivo y de la práctica reflexiva, no se incluyó la presentación o descripción de dinámicas concretas promovidas desde la dirección de la escuela, que favorezcan o motoricen la reflexión entre pares o en equipos de docentes.

- En relación a la **transferencia de los aprendizajes**, se presentan numerosos ejemplos de haber capitalizado lo aprendido poniéndolo en práctica en las escuelas. Se pueden mencionar los siguientes ejemplos, presentes en los portafolios y en los planes de mejora:
 - Diseño y elaboración de planes estratégicos de gestión a partir de diagnósticos contruidos institucionalmente.
 - Diseño e implementación de plan de mejora en matemática.
 - Diseño e implementación de plan de mejora para fortalecer el aprendizaje autónomo.
 - Diseño y/o implementación de dispositivos para el análisis de planificaciones, para la observación de clases, para el análisis de evaluaciones escritas y para la retroalimentación posterior al docente.
 - El diseño de un dispositivo de acompañamiento a un docente con dificultades en la enseñanza que incluye trabajo de planificación y reflexión entre pares, observación de la clase de otra colega.
 - Implementación de dispositivos para favorecer el clima áulico.
 - Puesta en práctica de espacios de retroalimentación formativa.

Percepción, evaluación y aprendizajes de los formadores y de los directores/supervisores

- Todos los formadores valoran los contenidos de la formación recibida. En esta valoración, señalan que la formación propuso un importante cambio de enfoque respecto de cómo venían trabajando tradicionalmente en otras capacitaciones, donde por una cuestión de urgencia y de inmediatez, se hacía foco en lo administrativo. Refieren lo relevante que fue recibir la posibilidad de trabajar de otra manera, de hacer comunidades de práctica, de pensar desde otro lugar lo cotidiano.
- Asimismo los formadores valoran la formación desde los logros que constatan en los directores formados en sus jurisdicciones, reconocen cómo (los directores) comienzan a trabajar en sus escuelas poniendo en el centro de su gestión las cuestiones pedagógicas, y como las herramientas metodológicas ofrecidas desde la Actualización -planificación estratégica, bases para el trabajo en equipo, elaboración de rúbricas para la evaluación y la auto evaluación, herramientas para la retroalimentación y la observación de clases, entre otras- fueron muy bien recibidas por ellos.
- También los directores/supervisores han valorado fuertemente los contenidos de la Actualización recibida. Aquello que destacan está en línea con lo valorado por los formadores, y lo distintivo de sus apreciaciones es la ineludible referencia a su práctica concreta en la escuela. Así, en términos generales, los directores y supervisores aluden reiteradamente a que se les abrió la posibilidad de resignificar su práctica, de repensar su tarea a partir de estos nuevos enfoques o perspectivas, de adquirir nuevas herramientas para la tarea cotidiana en la escuela.

- Los contenidos de la Actualización más valorados son los más cercanos a la tarea cotidiana del director y son los que suelen tener prioridad en sus agendas de trabajo. Son los que dan una respuesta concreta y práctica, por ejemplo, a la necesidad de construir una planificación estratégica, de desarrollar aptitudes para el liderazgo y la organización escolar y de dar prioridad a la dimensión pedagógica, a través de nuevas propuestas y herramientas para acompañar y asesorar al equipo docente. Las múltiples referencias a la evaluación, a la construcción de rúbricas, a la observación de clases, a la planificación, dan cuenta de esta valoración.

Resultados e impactos de este programa

La normativa nacional y jurisdiccional, que habilitaron una propuesta reconocida federalmente para la formación de directores

- La producción de la normativa nacional – en particular, la Resolución CFE N° 338/18 *“Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”*- y de las jurisdicciones, que abordan la necesidad de formar a los equipos de directores y supervisores, y que propone contenidos y trayectos acordados federalmente para esa formación, es considerada desde esta evaluación como una “estructura estructurante”, al mismo tiempo producto y matriz fundacional de la Política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa.
- La generación de estos marcos normativos fue posible a partir de un minucioso trabajo de construcción con las provincias, iniciado en 2017, cuando desde la Dirección Nacional de Formación Continua y de la coordinación de la política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se comenzaron a realizar consultas a las jurisdicciones respecto de la propuesta de formación destinada a directores. Este minucioso entramado culminó con la sanción de la Res. CFE 338/18, que constituye la norma clave que habilita la formación de directivos y supervisores de todo el país.

Otro de los resultados fue la puesta en marcha de una interesante cantidad de capacitaciones destinadas a formadores y a directivos escolares (bajo el formato de la AAGE) que tuvo lugar en muchas jurisdicciones del país, con rasgos propios y también compartidos con la propuesta inicial.

- El trayecto de la Actualización diseñado y puesto en funcionamiento por el INFoD a partir de 2018, en sus dos versiones: para la formación de formadores - Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa- y para la formación de directores - Actualización Académica en Gestión Educativa- dieron lugar a un total de 27 propuestas destinadas a formadores y a directores, que fueron implementadas una a nivel central (la Actualización para Formadores) y en 17 jurisdicciones entre 2018 y 2019: 10 jurisdicciones realizaron 1 sola cohorte (Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Río Negro y Salta) y ocho llevan adelante dos cohortes (CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Neuquén, Buenos Aires, Río Negro, San Juan y Santiago del Estero).

En tercer lugar el fortalecimiento de los equipos jurisdiccionales, a partir de la formación de sus formadores constituye otro resultado a destacar

- No obstante, el reconocimiento del lugar central de los formadores para desarrollar la propuesta de la Actualización dirigida a los directores, también concluimos que la formación

de los formadores permitió el *fortalecimiento de los equipos de trabajo jurisdicciones* (en particular, en provincias donde no tenían propuestas destinadas a directivos), por lo que es considerado también un resultado de peso de la política de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa.

Por último, los aprendizajes realizados por los formadores y directores/supervisores y su transferencia a la práctica, constituyen otro resultado relevante

- *Desde la perspectiva de los formadores*, y a tono con la valoración que también hicieron respecto de los contenidos de la Actualización, la AAGE les ha permitido desarrollar:
 - el trabajo con la planificación estratégica como una herramienta de gestión de la mejora institucional,
 - el trabajo en equipo,
 - a mirar desde otra perspectiva el rol del director y su función específica,
 - a devolverle a la escuela la centralidad sobre lo pedagógico,
 - que la gestión tiene que ver con un hacer y ese hacer tiene que ver con un contexto amplio, pero fundamentalmente tiene que ver con una situación;
 - el enfoque de la evaluación formativa,
 - el enfoque de aulas heterogéneas,
 - a abordar la observación de clases,
 - la implementación de rúbricas

También los coordinadores jurisdiccionales enumeran, entre otros, los siguientes cambios que detectan en las escuelas cuyos directores cursaron la Actualización:

- Mayor acompañamiento a los docentes
- Observación de clases para como instancia de aprendizaje
- Preparación de las Jornadas Institucionales
- Elaboración del plan de mejora
- Tomar decisiones en equipo

En otro orden, y recuperando la doble mirada respecto del formador -como estudiante de la actualización, pero también como formador de directores- han reconocido como aprendizaje la posibilidad de mirar de otra manera a las instituciones y al rol del director, les ha brindado nuevas herramientas para su trabajo profesional como formadores.

En plena sintonía con lo expresado por los formadores, *los directores/supervisores reconocen los siguientes aprendizajes:*

- el proyecto estratégico institucional/plan de mejora
- la evaluación formativa
- la auto reflexión sobre el rol directivo desde distintas dimensiones
- la elaboración de rúbricas
- la retroalimentación
- Liderazgo
- Clima escolar
- Trabajo con aulas heterogéneas

Respecto de la sustentabilidad de la propuesta

- Se observan ciertas vulnerabilidades que alertan sobre la posibilidad de sostenibilidad de la propuesta, como el problema de la falta de presupuesto para sostener las actividades, la

situación de revista de baja estabilidad de los formadores en algunas provincias, o la dificultad para extender el alcance a otros niveles o segmentos, o la falta de un número de formadores adecuado en función del monto de destinatarios para formar.

- Pero también se recuperan como fortalezas la presencia de un marco legal que otorga validez y sostiene las iniciativas, el profundo compromiso y convicción de los referentes, formadores y cuerpos técnicos con la tarea, los equipos constituidos, la valoración positiva de los directores y supervisores formados por toda la labor desarrollada.

Sugerencias y recomendaciones de los actores

Los directores formados sugieren:

- **Respecto de los contenidos** y de manera preponderante, proponen incorporar contenidos con mayor vinculación a la práctica y a su vez incluir contenidos relacionados con normativa y su aplicación en la gestión de las escuelas. Pero, además, se plantea:
 - la inclusión de contenidos pedagógicos, de didáctica y recursos prácticos que puedan aplicar con los docentes sus escuelas
 - la importancia de que los directores ahonden en el tema de indicadores educativos, de manera de poder identificar cuáles son las variables relevantes del funcionamiento de la escuela y su relación con la calidad educativa. tendría por objeto fortalecer la capacidad para poder identificar y comprender estas variables y observar sus dinámicas como herramienta para la gestión.
 - la necesidad de profundizar sobre la gestión de situaciones de conflicto que se producen en el ámbito escolar con el objeto de dar respuesta y apoyo a los directivos en todas las situaciones relacionadas con la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. La resolución de conflictos es una de las tareas de la gestión directiva que ocupa gran parte del tiempo y exige de capacidades de gestión complejas que el directivo debe aprender y que lo preocupa. Y vinculado con este tema, también se manifiesta la necesidad de profundizar sobre el tema de **capacidades socioemocionales**.
 - profundizar algunos temas ya vistos como **“comunidades de práctica”, o planeamiento estratégico porque** se consideran de valor central para la gestión directiva, como es el caso del tema de
- En relación **con las dinámicas de encuentros y actividades del dispositivo de formación** sugieren mayor cantidad de encuentros presenciales, mayor utilización del recurso del aula virtual, mayor cantidad de instancias de devolución de parte de los formadores, así como otras formas de evaluación del trayecto formativo. Pero también agregan comentarios sobre a la planificación de los tiempos y frecuencia de actividades como: como la extensión de las clases, o la programación de los días.
- **Vinculados a los temas de gestión de la formación** se menciona como temas prioritarios la implementación de acciones de acompañamiento para promover la consolidación de los aprendizajes realizados. En sintonía con este propósito se sugiere incluir en la formación a los otros actores que interactúan con los directores en la gestión de las escuelas, como los

supervisores, por ejemplo, de manera de afianzar las nuevas prácticas a partir de una visión compartida. También se señala:

- En relación con el alcance de la formación, preocupa en algunas jurisdicciones extender la formación a los otros niveles educativos, o segmentos del sistema que no fueron aún alcanzados. Señalando en este sentido, la necesidad de incrementar el número de formadores con este fin.
- Se sugiere como como conveniente, en aquellas jurisdicciones que no lo hicieron de este modo, priorizar la organización la formación en sedes, evitando el traslado de los directivos hacia la capital de la provincia.
- Finalmente, casi de manera unánime en todas las jurisdicciones, se señala el deseo de continuar la formación profundizando en la propuesta, a través del trayecto formativo de la especialización y cursando luego la maestría.

9. Referencias

- INFoD. (2018). *Red nacional de formadores en gestión educativa y criterios de selección*.
Ministerio de Educación , Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Seminario 3: Construcción de la comunidad educativa y el vínculo con el contexto*. Obtenido de Educar. El Portal Educativo del Estado Argentino.
- Ministerio de Educación, Cultura , Ciencia y Tecnología. (2018). *Seminario 1: Desarrollo estratégico de la organización escolar*. Obtenido de Educar.El portal educativo del Estado Argentino.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2018). *Seminario 2: El acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Obtenido de Educar.El portal educativo del estado argentino.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2018). *Taller del Formador*. Obtenido de Educar.Porta educativo del Estado Argentino.
- Ministerio de Educación, Cultura, Cuiencia y Tecnología de la Nación. (2018). *Seminario 4: Liderzgo del desarrollo profesional docente*. Obtenido de El portal educativo del estado argentino.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). Anuario estadístico 2017

Marcos normativos consultados

Legislación Nacional:

- Ley Nacional de Educación N° 6.206
- Resolución CFE N° 338/18
- Resolución CFE 285/ 16
- Resolución CFE 286/16
- Acuerdo CFE N° 30/2007
- Resolución CFE N° 117/2010
- Resolución M.E. C. y C. 702/18
- Resolución 316/17
- Resolución N° 036/19

Resoluciones de jurisdicciones relacionadas con la AAGE:

- Resolución Ministerial N° 036/19.Catamarca,
- Resolución Ministerial 342/18. Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires,
- Resolución del Ministerio de Educación N°1252/19. Corrientes
- Resolución del Ministerio de Educación N°1986/19. Corrientes.
- Resolución N° 43/19 del Consejo Provincial de Río Negro

Anexo I Metodológico

El presente apartado presenta una descripción detallada de los aspectos metodológicos vinculados con el desarrollo del estudio de la línea Actualización Académica de Gestión Educativa. En el mismo se describen las técnicas aplicadas, los actores involucrados en las diferentes instancias de indagación y la vinculación de los diferentes instrumentos con la matriz de evaluación propuesta, como guía articuladora de los resultados reflejados en el informe respectivo.

Como ya fue comentado, la propuesta metodológica se organizó en la articulación de distintos abordajes que buscaron dar cuenta de las distintas dimensiones del Programa: un abordaje I de carácter panorámico, un abordaje II en profundidad y un abordaje III de naturaleza integral. En este apartado nos referiremos a los aspectos metodológicos que caracterizaron los dos primeros atendiendo a las técnicas que se utilizaron, las distintas fuentes consultadas, y los instrumentos aplicados en campo para la obtención de información, que permitiera posteriormente el análisis integral.

a. Abordaje I

El abordaje I, como se mencionó, supuso una indagación panorámica de carácter más bien descriptivo, cuyo objetivo fue sistematizar información general sobre la organización del Programa y del alcance de las diferentes acciones de capacitación implementadas. Aquí se procedió al análisis de datos secundarios y de fuente documental, principalmente referida a la normativa vigente.

A partir de la información cuantitativa disponible se buscó describir los alcances de la propuesta de formadores y directores capacitados bajo esta propuesta formativa. Principalmente, se utilizó la información proveniente de los informes enviados, en distintas instancias, por los equipos jurisdiccionales al INFoD.

El análisis normativo se realizó principalmente a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y de las Resoluciones del CFE.

b. Abordaje II

Este abordaje supone la indagación en profundidad para evaluar la planificación e implementación, a lo que se suma la opinión de los actores. El objetivo fue poder dar cuenta del nivel de cambio o adaptación de los lineamientos nacionales, la apropiación de los dispositivos desde las jurisdicciones, así como analizar la planificación de la propuesta y su nivel de implementación en las jurisdicciones, atendiendo a las dimensiones que abordan el diseño, la planificación e implementación del Programa (Dimensiones 1 y 2), con mayor grado de profundidad a partir de la aplicación de entrevistas a actores involucrados tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Por otro lado, evaluar la implementación de las acciones considerando también la percepción de los agentes intervinientes a partir de grupos focales y encuestas en línea aplicados a formadores y a directivos formados. En este caso se abordan las dimensiones 3: Percepciones y grados de satisfacción de los actores en relación al dispositivo y valoración de los aprendizajes adquiridos, y 4: Resultados de los aprendizajes y nivel de transferencias en las prácticas educativas. Su contribución es más bien analítica e interpretativa.

Se trabajó con tres universos de referencia: el equipo INFoD donde se aplicaron entrevistas; equipos jurisdiccionales centrales que fueron entrevistados y formadores y directivos/supervisores formados que fueron encuestados y participaron de grupos focales.

Adicionalmente, los ejes incluidos en la Dimensión 4 “Resultados de los aprendizajes y nivel de transferencias en las prácticas educativas” fueron valorados a partir del análisis de 18 Producciones (Portfolios y Proyectos de Mejora) de algunas jurisdicciones donde se desarrolló la propuesta.

Instrumentos y Alcances

A continuación, se describen los alcances, criterios de aplicación y de análisis de cada uno de los instrumentos aplicados a los distintos universos abordados.

La aplicación de los instrumentos tuvo distintos alcances. Las encuestas fueron de carácter universal, como las entrevistas que se realizaron con referentes de todas las jurisdicciones. A su vez, se implementaron entrevistas y grupos focales alcanzando a las provincias seleccionadas para la profundización del estudio en un análisis más exhaustivo.

Para el caso de AAGE, se realizó un análisis pormenorizado de la puesta en marcha en siete jurisdicciones: CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan, en las que se realizó un trabajo de campo en profundidad. Para seleccionar las provincias se consideraron aquellas jurisdicciones que hubieran puesto en marcha el proceso de formación de directores durante el año 2018.

En el caso de Río Negro se trabajó exclusivamente a partir del análisis de los portfolios debido a que, dada la dispersión de la población destinataria, no se pudieron concretar las entrevistas ni los grupos focales. Sin embargo, se contó con información adicional de los referentes pedagógicos de Formación Situada, y de asistentes territoriales.

En el caso de Salta, no fue posible incluir el análisis de portfolios dado que, al momento de esta evaluación, en la provincia aún no habían concluido los directivos su 1ra cohorte de la actualización. Si bien originalmente estaba previsto incorporar a la provincia de Córdoba, finalmente no participó de esta instancia dado que esta jurisdicción forma a sus directivos en una institución provincial, el ISEP.

Adicionalmente, se contó con información proveniente de las entrevistas realizadas a los restantes referentes jurisdiccionales, Directores de nivel (primaria, secundaria) y Supervisores, en oportunidad de su indagación en profundidad en el marco de la propuesta de Formación Situada. En estas instancias se incorporó un apartado (bloque de preguntas) específico con un sobre la línea AAGE.

1.3 Entrevistas

Las entrevistas realizadas buscaron profundizar la indagación sobre las 4 dimensiones de la Matriz de Evaluación de AAGE, mayormente concentradas en las dimensiones 1 y 2, en las que se incluyen aspectos referidos a la planificación, diseño e implementación de la propuesta formativa en las diferentes jurisdicciones y en menor medida, abordando aspectos referidos a las percepciones sobre niveles de satisfacción y resultados alcanzados reflejados en las dimensiones 3 y 4.

La modalidad de las entrevistas fue mayoritariamente presencial, aunque en algunos casos, para entrevistar a referentes provinciales fue necesario pautar entrevistas remotas (por teléfono, Skype o medio similar). Por lo general, las entrevistas se realizaron de manera individual.

Tabla 1. Cantidad de entrevistas realizadas por actor y nivel

Actor Entrevistado	Nivel	Nivel Profundización	Cantidad	Dimensiones Indagación
Referente Equipo INFD Nación	Nacional	En profundidad	3	1 (Diseño y Planificación)- 2 (Implementación)- 3 (Satisfacción) 4 (Resultados)
Coordinadores/as AAGE	Provincial	En profundidad	6	1 (Diseño y Planificación)- 2 (Implementación)- 3 (Satisfacción) 4 (Resultados)
Referentes Formación Situada	Provincial	Bloque preguntas	8	1 (Diseño y Planificación)
Referentes Dir. Provincial secundaria	Provincial	Bloque preguntas	5	1 (Diseño y Planificación)
Referentes Dir. Provincial primaria	Provincial	Bloque preguntas	6	1 (Diseño y Planificación)
Supervisores (Grupal)	Provincial	Bloque preguntas	6	1 (Diseño y Planificación)
Referente Otras direcciones provinciales	Provincial	Bloque preguntas	5	1 (Diseño y Planificación)

Las entrevistas realizadas al equipo nacional incluyeron indagaciones relacionadas con aspectos tales como el diseño del programa y las decisiones estratégicas, el trabajo con las provincias, los dispositivos de formación de formadores y directivos, la implementación y evaluación del trabajo realizado durante el 2018.

En los niveles sub nacionales, se contó principalmente con las entrevistas realizadas a los/las coordinadores de AAGE de las siguientes jurisdicciones: CABA, Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan. A través de las mismas se indagaron aspectos relacionados con la organización y estructura del Programa en la provincia y cuestiones referidas a su implementación, tales como diagnóstico inicial, selección de perfiles del rol de formadores, adaptaciones locales y nivel educativo al que fue dirigida la propuesta. También se indagó acerca de los perfiles de los formadores y de los destinatarios de la formación y respecto de la valoración sobre el trabajo realizado durante el año 2018 -cobertura, logros, dificultades, etc.-.

Adicionalmente, en las entrevistas a los Referentes jurisdiccionales de Formación Situada, Supervisores y Directores -de Nivel o de otras direcciones (modalidad, planeamiento, inicial)-realizadas en el marco de los dispositivos de Formación Situada, se incorporó un bloque de preguntas a través de las que se indagó específicamente sobre el conocimiento de la línea AAGE, el vínculo institucional y nivel de participación de estos actores en la organización o ejecución del Programa.

La implementación de las entrevistas se dio a lo largo del tiempo de la siguiente manera:

- Equipo nacional: junio-octubre
- Referentes provinciales de AAGE: junio-agosto
- Referentes provinciales de Formación Situada, Directores de nivel y otros Directores, y Supervisores: agosto-septiembre

1..4 Grupos Focales

En los grupos focales se indaga principalmente sobre las variables incluidas en las dimensiones 3 y 4 de la Matriz de Evaluación de AAGE, consultando sobre el nivel de satisfacción con los dispositivos, la valoración del aprendizaje adquirido, la pertinencia y relevancia de la propuesta y sobre los resultados percibidos, indagando sobre las transferencias observadas en la mejora de las prácticas de los actores participantes.

La organización de los grupos focales se realizó básicamente con Formadores y Directores participantes de la propuesta formativa.

La convocatoria a los participantes se coordinó con los referentes provinciales, a quienes se solicitó que seleccionen 10 personas, para conformar grupos de 8 participantes y contar con 2 suplentes. Para la selección de personas, más allá de la condición inicial de haber participado en algunas de las dos instancias de formación propuestas y desarrolladas por el programa hasta el momento, se propuso a las provincias considerar ciertos perfiles (antigüedad, el área de desempeño y rol) y/o que pertenezcan a instituciones de ciertas características (según tamaño, nivel, ámbito, sector de gestión).

La realización de los grupos focales fue entre los meses de agosto y septiembre.

Con esta técnica se alcanzó el desarrollo de un total de 10 Grupos Focales, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 2. Cantidad de Grupos Focales realizados, por tipo y jurisdicción.

Jurisdicción	Catidad	Formadores	Directivos
CABA	1		si
Catamarca	2	si	si
Corrientes	2	si	si
Misiones	2	si	si
Salta	1		si
San Juan	2	si	si
TOTAL	10	4	6

En cuanto a las dimensiones que se indagaron a través de este dispositivo, se agregaron en dos grandes ejes: (i) En relación a la capacitación recibida en tanto formadores, se indagó acerca de la valoración respecto de los contenidos de la capacitación, principales aprendizajes y sobre los resultados observados medidos a través de los cambios observados en el propio desempeño profesional o en el de otros colegas. Luego, (ii) en relación a la capacitación a directores, se indagó acerca de los aspectos organizativos de las capacitaciones, su alcance y apoyo institucional recibido, perfiles de los estudiantes y aspectos de la formación valorados por los mismos. En cuanto a los resultados de la formación, se buscó conocer, a través de ejemplos, los principales logros percibidos, la posibilidad de transferencia a la tarea cotidiana y los cambios observados, tanto en el desempeño

de los colegas como en la tarea de los directores. Por último, se indagó acerca de las expectativas a futuro y sugerencias respecto de temas a priorizar y posibles modificaciones a introducir al dispositivo.

1.5 Análisis de Producciones

Adicionalmente, se trabajó a partir de información documental, lo que incluyó el análisis de 18 producciones, entre las que se cuentan 15 portfolios elaborados por los directores/ supervisores de cinco jurisdicciones (Catamarca, Corrientes, Misiones, Río Negro y San Juan) y 3 Proyectos de Mejora correspondientes a CABA¹⁴, presentados como parte del trabajo final de la Actualización, así como textos normativos y el acceso a las plataformas virtuales utilizadas por el equipo nacional y algunos equipos provinciales.

A través del análisis de las producciones (portfolios y Proyectos de Mejora) se abordó el análisis respecto de los ajustes o adaptaciones que las jurisdicciones realizaron sobre la consigna de trabajo para el portfolio, en relación a la propuesta original y por otra parte, el reflejo en estas producciones de los aprendizajes alcanzados, considerando tres categorías: la apropiación de conceptos/ herramientas sobre gestión educativa, la práctica reflexiva y las transferencias de los aprendizajes a la práctica.

De manera detallada, el análisis de los portfolios estuvo guiado por la siguiente estructura:

I. Ejes relacionados con la Dimensión 3 de la Matriz:

Percepciones / Grados de satisfacción de los/as directivos

- Apreciaciones de los directivos sobre la propuesta

II. Ejes relacionados con la Dimensión 4 de la Matriz:

Apropiación de conceptos/ herramientas de gestión educativa

- Conceptos/ herramientas que recupera
- Vinculación teoría práctica
- Profundización en el análisis (nivel descriptivo o demuestra comprensión)

Grado de reflexión sobre la propia práctica como director/a

- Reflexiones más presentes
- Evidencia o referencia a práctica reflexiva con su equipo docente
- Reconocimiento de aspectos a mejorar en la propia gestión.

Transferencia de lo trabajado en la formación, a su práctica como director/a

- Descripción de dispositivos de gestión que el directivo haya puesto en marcha en la escuela
- Vinculación con los seminarios / contenidos de la actualización
- ¿Recupera y aplica en la escuela dinámicas / dispositivos propuestos por los formadores?

1.6 Encuestas en Línea

Las encuestas en línea fueron construidas con el objetivo de abordar la dimensión referida a los resultados de los aprendizajes y transferencias manifestadas por los actores participantes

¹⁴ El GCBA definió este formato como producción final de la AAGE.

(directivos capacitados) en la propuesta formativa de AAGE reflejadas en las sub-dimensiones y variables descritas principalmente en la Dimensión 4 de la Matriz de Evaluación de AAGE y en algunos ejes de la Dimensión 3 orientados a captar sus percepciones respecto de los aportes de la formación y mejoras sugeridas. Específicamente, se buscó conocer el grado de utilidad, pertinencia y relevancia de los contenidos y herramientas de la Actualización y su adecuación al contexto, así como las valoraciones de la propuesta formativa en general, y respecto de los saberes y contenidos trabajados, el desempeño de los formadores y los aportes al mejoramiento de la práctica concreta, en particular. Se consultó sobre la percepción de logros o de aprendizajes y de resultados, las dificultades observadas y sugerencias de mejoras para futuras ediciones. Las encuestas estuvieron en línea durante los meses de octubre y noviembre y fueron respondidas por 1.51 directivos a nivel nacional, de acuerdo a la siguiente distribución por provincia:

Tabla 3. Encuestas completas. Directores participantes AAGE por provincia

Provincia	Cantidad	%
Catamarca	103	9,8%
Chubut	38	3,6%
Corrientes	153	14,6%
Formosa	10	1,0%
Jujuy	19	1,8%
Mendoza	19	1,8%
Misiones	337	32,1%
Neuquen	38	3,6%
Río Negro	43	4,1%
Salta	47	4,5%
San Juan	157	14,9%
Sgo del Estero	87	8,3%
TOTAL	1.051	100

Dado que se trató de un muestreo no probabilístico, por definición, los datos obtenidos no pueden considerarse como estadísticamente representativos. Sin embargo, el gran volumen de encuestas recopiladas sí amerita suponer que los resultados recogidos, en líneas generales, permiten una descripción robusta de los segmentos analizados.

Los aspectos generales del trabajo de campo, así como las cuestiones referidas a la calibración de la muestra se describen exhaustivamente en el Apartado Metodológico del informe correspondiente a Formación Situada.

Instrumentos

I- ENTREVISTA A LA COORDINACIÓN de la ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN FORMACIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TEMARIO

I. Funciones y tareas

- Principales funciones y tareas
- Dependencia funcional, vínculos internos
- Características del equipo (número, funciones, perfiles)
- Acciones específicas durante 2018

II. Decisiones estratégicas

- Modelos, antecedentes, experiencias para la definición de la línea de Actualización
- Diagnóstico de partida y relevamientos iniciales
- Diferencia en propuestas a Directores y Supervisores
- Aspectos priorizados para incluir los contenidos que integran la propuesta (ambos perfiles)
- Conformación y orientaciones a los profesionales o ámbitos que elaboraron los módulos

III. Desarrollo del programa en las provincias

- Componentes que financia el INFD
- Contraparte provincial, agendas con contrapartes provinciales
- Integración de equipos en provincias
- Criterios priorizados y aplicados para selección referentes provinciales y futuros formadores
- Diálogos y tensiones agenda nacional – agenda local
- Agendas, objetivos de los encuentros presenciales
- Planteos provinciales encuentros presenciales

IV. Dispositivo de formación de formadores y 1a cohorte

- Criterios propuestos y adaptaciones para la selección de formadores
- Funciones de los formadores
- Manejo de herramientas de educación en línea por parte de los formadores

V. Evaluación del trabajo realizado durante 2018

- Adecuación del perfil de los formadores seleccionados por las provincias
- Materiales y actividades de las propuestas para la formación
- Modalidad de trabajo del trayecto: instancias presenciales- instancias en línea
- Evaluación sobre el funcionamiento y uso de la plataforma
- Diagnóstico sobre la penetración de los recursos digitales entre profesores y supervisores
- Cumplimiento de los objetivos para el 2018
- Logros y dificultades
- Caracterización general del proceso de instalación la propuesta
- Nivel de adhesión de la propuesta en las provincias
- Resultados en términos de la preparación de los formadores

ENTREVISTA A LA COORDINACIÓN ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN DIRECTIVA PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Datos básicos de la persona entrevistada

- Nombre: **Romina Campopiano**
- Formación:
- Fecha de ingreso al cargo que desempeña actualmente:
- Ingreso al INFD:
- Tareas anteriores (en el INFD o en otros ámbitos, de modo sintético)

1. Funciones y tareas

- 1.1. Quisiéramos conocer las funciones y tareas que desempeñas y las características del equipo a tu cargo
- 1.2. ¿Cuáles son las principales funciones a tu cargo? ¿Cómo describirías tu tarea actual?
- 1.3. ¿En qué temáticas o para qué asuntos tenés vínculo con las autoridades de INFD? ¿De quién dependés funcionalmente?
- 1.4. ¿Cuántas personas y qué perfiles integran tu equipo de trabajo? (Obtener una descripción detallada de perfiles y funciones).
- 1.5. ¿Qué acciones específicas tuvieron lugar durante 2018 a cargo del equipo nacional?

2. Decisiones estratégicas

- 2.1. ¿Podrías relatar cómo se llegó a la decisión de implementar la Actualización Académica en Gestión Educativa? ¿De qué experiencias o modelos se nutrieron para realizar la propuesta?
- 2.2. ¿De qué diagnóstico partieron para organizar esta propuesta de formación?
- 2.3. ¿Qué resultado dio el relevamiento inicial sobre perfiles de supervisores y directivos que hicieron para conocer los destinatarios a alcanzar?
- 2.4. ¿Hay alguna diferenciación en la propuesta entre la capacitación destinada a supervisores y la orientada hacia los directores? ¿En qué consisten?
- 2.5. ¿Cuáles fueron los aspectos priorizados para incluir los contenidos que integran la propuesta de formación directiva? ¿y para la formación de supervisores?
- 2.6. ¿Quiénes elaboraron los contenidos, los materiales y las actividades de este trayecto?
- 2.7. ¿Cómo se direccionó el trabajo con los profesionales o consultores/as externos al programa que aportaron materiales para los módulos?

3. Trabajo con las provincias

Ahora te proponemos conversar sobre el desarrollo del programa en las provincias y temas relativos al vínculo con las jurisdicciones

- 3.1. ¿Qué financia el INFD en las provincias en relación con esta línea de formación?
- 3.2. ¿Cómo están integrados los equipos provinciales que coordinan esta formación? ¿Existen variaciones de una provincia a otra?
- 3.3. ¿Qué áreas son en general la contraparte de esta línea en las provincias? ¿Con quiénes estás en contacto y por qué temáticas?
- 3.4. ¿Cuáles fueron los criterios priorizados para seleccionar a los referentes provinciales?
- 3.5. ¿Cuáles fueron los criterios priorizados para seleccionar a los futuros formadores?
- 3.6. ¿En qué medida las provincias siguieron estos criterios? ¿Hubo otros criterios que prevalecieron, ¿cuáles?

- 3.7. ¿Cómo dialoga el equipo nacional con propuestas de formación preexistentes en las provincias allí donde existen? ¿Las recoge e integra de algún modo? ¿Podrías describir estos modos?
- 3.8. ¿Hay provincias en las que prevalecen agendas locales? ¿Cuáles?
- 3.9. ¿Por qué consideras que hay provincias en las que prevalece una agenda más local? ¿Qué factores o aspectos las orientan? ¿Ejemplos más destacados? ¿Se tuvieron en cuenta para realizar alguna adaptación de la propuesta nacional?
- 3.10. ¿Se desarrollaron durante 2018 otras modalidades de formación a directivos y supervisores o con alguna variación respecto de la formación propuesta por el INFD en algunas provincias que conozcas? ¿En qué provincias y qué tipo de formación? ¿Si así fue, se tuvieron en cuenta para realizar alguna adaptación de la propuesta nacional?
- 3.11. ¿Qué tipo de temas y tareas organizan los encuentros presenciales destinados a autoridades y/o a destinatarios de la formación? ¿Qué suelen plantear las provincias en ese espacio? ¿Realizan algún tipo de evaluación durante esos encuentros o con posterioridad?

4. Dispositivo de formación de formadores y 1a cohorte

Ahora quisiéramos conversar sobre el dispositivo de formación de formadores y sobre la primera cohorte de formadores

- 4.1. ¿Cuáles fueron los criterios propuestos en las provincias para la selección de formadores? ¿Existieron adaptaciones por parte de las provincias?
- 4.2. ¿Se presentaron particularidades destacables en las provincias a la hora de seleccionar formadores? En caso afirmativo ¿podés describir algunas?
- 4.3. Si tuvieras que pensar en aquellas provincias donde el desempeño de los formadores ha sido muy favorable y/o destacado, ¿qué dirías? ¿qué notas en esos equipos de formadores frente a otros
- 4.4. Funciones de los formadores: ¿Los formadores virtuales son los mismos que tienen a cargo la capacitación presencial? ¿Han recibido una capacitación diferencial, específica en entornos virtuales?
- 4.5. ¿Cómo describirías el grado de familiaridad de los formadores seleccionados con las herramientas de educación en línea? ¿Tuvieron que realizar alguna acción de adaptación a la herramienta?

5. Evaluación del trabajo realizado durante 2018

Te proponemos hacer una evaluación sobre los dispositivos y los procesos de la línea de Actualización Académica en Gestión Educativa

- 5.1. ¿Considerando la información disponible, ¿qué evaluación tienen hasta el momento del perfil de los formadores seleccionados por las provincias? ¿Son adecuados? ¿Cómo evalúan la dinámica de trabajo de los referentes provinciales con los formadores?
- 5.2. ¿Cómo evalúan los materiales y las actividades propuestas para la formación? ¿Hay algún contenido o enfoque que estén considerando revisar o reorientar?
- 5.3. ¿Cómo evalúan la modalidad de trabajo del trayecto? ¿Encontraron obstáculos, ¿cómo los resolvieron?

- 5.4. ¿Cómo evalúan las instancias presenciales? ¿Encontraron obstáculos? ¿de qué tipo? ¿cómo los resolvieron?
- 5.5. ¿Cómo evalúan las instancias en línea? ¿Encontraron obstáculos? ¿de qué tipo? ¿cómo los resolvieron?
- 5.6. ¿Cómo evalúan el funcionamiento y el uso de la plataforma? ¿Es una plataforma nueva para los docentes, o es una plataforma que ya estaban usando? ¿Qué tipo de plataforma es?
- 5.7. ¿Se basaron en algún diagnóstico sobre la penetración de los recursos digitales entre profesores y supervisores? ¿Cuál es el grado de disponibilidad de recursos digitales (conectividad y dispositivos) por parte de los profesores y supervisores?

Conversemos ahora sobre los resultados en 2018:

- 5.8. ¿Cómo caracterizarías el proceso de instalación de esta propuesta de formación y su evolución en el período 2016-2018 en las provincias? ¿Cuáles fueron las adaptaciones más importantes?
- 5.9. ¿Cómo evalúan el grado de cumplimiento de los objetivos para el 2018? ¿Hay objetivos que no fueron alcanzados? ¿Cuáles? ¿Por qué consideras que no se alcanzaron?
- 5.10. ¿Cuáles identificarías como los principales logros y los principales problemas?
- 5.11. ¿Cuál es tu valoración sobre el nivel de adhesión de la propuesta en las provincias?
- 5.12. En aquellas provincias que consideres que hayan presentado mayor resistencia con la propuesta, ¿a qué se ha debido? ¿Cómo lograron transitar/superar esas resistencias?
- 5.13. ¿Cómo describirías los resultados en términos de la preparación que tienen los formadores para la función que deben cumplir?
- 5.14. ¿Cómo estimas sus condiciones para replicar o asumir la formación de otros pares? ¿En qué elementos te basas para realizar esta estimación sobre su futuro desempeño como formadores?
- 5.15. ¿Si tuvieras que reformular la propuesta, ¿qué decisiones tomarías? ¿Hay algún aspecto que sugerirías mejorar o modificar?

¿Algo que quieras agregar?

Muchas gracias por tu tiempo!

II- ENTREVISTA A COORDINACIÓN ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

TEMAS DE LA ENTREVISTA

1. Dependencia. Funciones y tareas
 - Dependencia funcional
 - Descripción de funciones y tareas específicas
 - Asuntos y temas de trabajo con el INFD en tanto contraparte
 - Descripción de acciones específicas durante 2018
 - Participación en encuentros nacionales: propósitos y agenda de los encuentros
2. Implementación en la provincia
 - Diagnóstico sobre el que se basa la adopción de la propuesta
 - Selección de perfiles para el rol de formadores: Criterios, mecanismos, instancias que participaron en la selección
 - Eventuales adaptaciones realizadas al diseño inicial
3. Perfil de la primera cohorte de formadores:
 - Perfil de los formadores: descripción y valoración de los resultados de la selección
 - Adhesión / comprensión inicial sobre la propuesta por parte de los perfiles seleccionados
 - Existencia (o no) otras propuestas de formación dirigidas a supervisores y directores: dependencia funcional, características, articulación con la propuesta del INFD
4. Evaluación del trabajo realizado durante 2018
 - Agenda de trabajo y objetivos logrados
 - Principales logros y dificultades
 - Eventuales reformulaciones

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Datos básicos de la persona entrevistada

- Nombre:
- Formación:
- Fecha de ingreso al cargo que desempeña actualmente:
- Ingreso al Ministerio de Educación provincial
- Breve descripción de cargos anteriores (en el ministerio o en otros ámbitos, de modo sintético)

1. Área de la cual depende esta línea de acción. Funciones y tareas

- 1.1. ¿En qué área está inscripta la coordinación de esta formación? ¿De quién depende de modo directo?

1.2. ¿Cómo describirías tu tarea en relación con la implementación del trayecto formativo destinado a directivos y supervisores?

1.3. ¿En qué temáticas o para qué asuntos tenés vínculo con las autoridades de INFD?

1.4. ¿Qué acciones específicas durante 2018 estuvieron a cargo del equipo provincial? ¿Participaron de encuentros nacionales para organizar o intervenir sobre la organización de la propuesta? En caso afirmativo ¿cuáles y para qué temas?

2. Implementación en la provincia

2.1. ¿Cuál es el diagnóstico que acompaña la participación de la provincia en esta propuesta de formación?

2.2. ¿Qué criterios priorizaron y cuáles fueron los mecanismos para la selección de los docentes para el rol de formadores? ¿Qué instancias participaron de la selección?

2.3. ¿Quiénes participaron efectivamente de la formación? ¿Existieron modificaciones a los criterios definidos inicialmente?

3. Sobre el perfil de la primera cohorte de formadores:

3.1. ¿Cómo describirías el perfil de quienes fueron formados y cómo estimás sus condiciones para replicar o asumir la formación de otros pares?

3.2. ¿Qué nivel de adhesión tuvo la propuesta entre los perfiles seleccionados para la formación?

3.3. Hay otras propuestas de formación dirigidas a directores y supervisores actualmente en la provincia? ¿A cargo de quiénes está? ¿Cuál es la modalidad y contenidos de esas propuestas? ¿Existe, según tu parecer, algún modo de articular esas propuestas con la del INFD?

4. Evaluación del trabajo realizado durante 2018

4.1. Agenda de trabajo y objetivos logrados

4.2. De la agenda de trabajo y de los objetivos planificados para 2018, ¿hubo objetivos no alcanzados? ¿Por qué considerás que no se alcanzaron?

4.3. ¿Cuáles identificarías como los principales logros y los principales problemas?

4.4. ¿Si tuvieras que reformular o formular nuevos objetivos, cuáles sugerirías?

¿Algo que quieras agregar?

Muchas gracias por tu tiempo!

III- GUÍA DE PAUTAS GRUPOS FOCALES FORMADORES DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Buenos días/buenas tardes, mi nombre es xxxxxx, formo parte del equipo de la OEI que está llevando a cabo la Evaluación de resultados de la política de formación docente situada, cuyos lineamientos han sido definidos por el INFD en diálogo con las provincias, especialmente en su implementación 2018. Como parte de este estudio estamos realizando entrevistas a quienes participan en diversos dispositivos del Programa en las jurisdicciones para que puedan compartir sus opiniones.

Este encuentro tiene una duración aproximada de dos horas. Lo importante es la opinión que ustedes tienen, aquí no existen respuestas correctas ni incorrectas, nos interesa conocer justamente sus opiniones desde sus propias experiencias.

Estamos grabando la reunión, lo hacemos sólo con fines de análisis porque sería muy difícil tomar notas de todo lo que aquí se dice. La información será tratada respetando la confidencialidad de las opiniones, esto significa que en ningún momento se asociará nombre con opinión sino que la información será analizada de manera agregada junto a las opiniones de otros entrevistados.

Siéntanse libres de opinar con total confianza ya que sus aportes serán de gran valor para nuestra tarea.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Perfil de los entrevistados

Para empezar, me gustaría que me cuenten sus nombres y su formación de base. ¿Qué cargos ocupan? ¿Alguno se desempeña en algún cargo del Ministerio de Educación provincial? ¿En qué áreas? ¿Ha trabajado como capacitador / formador anteriormente? ¿En qué programa?

¿Cómo ha sido seleccionado como formador? ¿Cómo es su modo de designación? (cargo u horas afectadas, contrato a término, otra)

Nombre

- a. Formación:
- b. Fecha de ingreso al cargo que desempeña actualmente:
- c. Situación de revista
- d. Breve descripción de cargos anteriores (en el ministerio o en otros ámbitos, de modo sintético)

Primera parte: sobre la capacitación recibida- 1 Cohorte: los formadores

Diseño

Si yo les digo Actualización Académica, qué es lo primero que se les viene a la mente? ¿Cómo describirían esta capacitación, si tuvieran en contarla en 1 minuto? ¿En qué medida responde a los problemas de formación de los directivos?, ¿por qué?

Les voy a nombrar los diferentes componentes que integran la capacitación recibida, les pido que señalen aspectos que valoran positivamente y negativamente en cada caso (o positivos y que debieran mejorar o cambiar) (a continuación enumerar cada uno de los aspectos e insistir en la mención de positivos y negativos o mejorables)

- a. Sobre los contenidos:
 - i. Respecto de los 4 seminarios (cuadernillos)
 - ii. Respecto de los encuentros presenciales (regionales y centrales)
 - iii. Respecto del material y actividades propuestos desde el campus virtual
 - iv. Foros

- b. Sobre la modalidad de trabajo? (encuentros presenciales, trabajo a distancia, foros)
- c. Sobre las actividades propuestas a lo largo de la capacitación
- d. Sobre la propuesta de evaluación final (Portafolio)

El aprendizaje que resulta de la propuesta (implementación)

¿Uds. ya habían participado de otras instancias de formación? Sí, cuáles (en caso afirmativo) ¿Cómo se articuló esta propuesta con otras propuestas de formación recibidas? ¿Fueron similares, o muy diferentes? ¿En qué? ¿los contenidos los resultados novedoso o conocidos? ¿cuáles resultaron novedosos? ¿cuáles repetitivos?

Si tuvieran que comentarle a un colega sintéticamente sobre la formación recibida, ¿qué señalarían como aprendizajes principales? ¿Qué les hubiera gustado aprender? (contenidos que no fueron incluidos)

Resultados

¿Evidencian algún cambio en su desempeño profesional, en el ámbito institucional, y/o en otros colegas como efecto de haber transitado por esta propuesta formativa? A partir de qué información/señales infieren esto?

En síntesis, en su opinión ¿qué suceden ahora que antes no sucedían y que son atribuibles a esta experiencia formativa?

¿Cuáles consideran que son las principales fortalezas de la propuesta? ¿Y las debilidades?

2da parte: sobre la capacitación brindada a la cohorte de directores su jurisdicción.

I.- Diseño

En este momento, ¿cuál es el grado de avance de la capacitación (réplica de la actualización académica) que Uds. brindan a otros colegas en su jurisdicción? Les pido que describan brevemente las actividades que desarrollan, ¿cómo se organizan? ¿qué materiales utilizan? ¿hacen encuentros presenciales? ¿utilizan el campus virtual? ¿Disponen de tutores? ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se han enfrentado en esta tarea?

II. implementación

¿Hay diferencias entre la actualización por ustedes recibida y la que están brindando en las provincias? ¿Cuáles? ¿Realizaron una adaptación de la propuesta inicial a sus jurisdicciones? ¿En qué consistió?

¿Hubo cambios en los materiales? ¿Quién/es definieron y en las estrategias de trabajo?

¿Y en la evaluación? ¿Qué cambios ha experimentado la propuesta de evaluación en el curso que brindan en las jurisdicciones?

En el proceso de trabajo, ¿reciben apoyo u orientación a nivel jurisdiccional? ¿De qué área? ¿Cómo valoran ese apoyo, si lo hubiera? Y desde al ámbito nacional, ¿reciben apoyo u orientación para la implementación en la jurisdicción?

Ahora les pido que describan el perfil de “sus estudiantes” ¿qué formación tienen y donde se desempeñan? ¿Cómo fueron seleccionados? ¿Uds. intervinieron en la selección? ¿Qué tamaño tienen el o los grupos que tienen Uds. a cargo?

Pensando en “sus estudiantes” ¿cuáles son los aspectos que valoran de la propuesta y cuáles los que objetan?

III.-Resultados

Desde su perspectiva, ¿Cómo evalúan el curso que imparten? ¿cuáles son los principales objetivos propuestos? ¿Estiman que existen posibilidades de transferir lo aprendido a las tareas de dirección/supervisión? ¿creen/ estiman o saben si esto sucede?

¿Qué problemas han detectado en la implementación del curso en su jurisdicción? ¿Con qué se vinculan esas dificultades? (Espontaneo) Profundizar ¿Algún problema se vincula con los perfiles de los capacitandos? (pedir ejemplos)

¿Evidencian algún cambio en su desempeño profesional, en el ámbito institucional, en otros colegas como efecto de haber transitado por esta propuesta formativa? A partir de qué información/señales infiere esto?

En síntesis, en su opinión ¿qué suceden ahora que antes no sucedían y que son atribuibles a esta experiencia formativa?

¿Tienen información sobre cambios que se hayan producido en la tarea cotidiana de directores y/o supervisores como consecuencia de esta propuesta formativa? ¿A partir de qué información/señales infiere esto? ¿Ejemplos?

Proyección y expectativas

Pensando en 2020, ¿qué cambiarían de este dispositivo y qué mantendría?

Si pudieran elegir las temáticas que se aborden en esta formación el año próximo, ¿Cuáles priorizarían? (para su formación, para la réplica)

¿Qué sugerencias les darían a los referentes jurisdiccionales/ nacionales para mejorar este dispositivo formativo

Cierre

En síntesis, ¿Cuáles creen son los principales desafíos que enfrenta este tipo de formación para el desarrollo de sus acciones y el alcance de los objetivos?

¿Consideran que sería necesario sumar a otros actores y/o estrategias para promover cambios en la tarea directiva y de supervisores? (Profundizar.) ¿Qué tipos de estrategias? ¿Qué aportarían?

¿Tienen algún otro comentario y/o sugerencia que contribuya a pensar la formación docente?

Con esto hemos terminado, todos sus aportes han sido muy valiosos para nuestro trabajo.

En nombre del equipo OEI queremos agradecer la atención y el tiempo dispensado.

IV- GUÍA DE PAUTAS GRUPOS FOCALES

DIRECTOR O SUPERVISOR PARTICIPANTE DE ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Buenos días/buenas tardes, mi nombre es xxxxxx, formo parte del equipo de la OEI que está llevando a cabo la Evaluación de resultados de la política de formación docente situada, cuyos lineamientos han sido definidos por el INFD en diálogo con las provincias, especialmente en su implementación 2018. Como parte de este estudio estamos realizando entrevistas a quienes participan en diversos dispositivos del Programa en las jurisdicciones para que puedan compartir sus opiniones.

Este encuentro tiene una duración aproximada de dos horas. Lo importante es la opinión que ustedes tienen, aquí no existen respuestas correctas ni incorrectas, nos interesa conocer justamente sus opiniones desde sus propias experiencias.

Estamos grabando la reunión, lo hacemos sólo con fines de análisis porque sería muy difícil tomar notas de todo lo que aquí se dice. La información será tratada respetando la confidencialidad de las opiniones, esto significa que en ningún momento se asociará nombre con opinión sino que la información será analizada de manera agregada junto a las opiniones de otros entrevistados.

Siéntanse libres de opinar con total confianza ya que sus aportes serán de gran valor para nuestra tarea.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Perfil de los entrevistados

Para empezar, me gustaría que me cuenten sus nombres y su formación de base. ¿Qué cargos ocupan?

- a. Nombre
- b. Situación de revista
- c. Institución educativa/nivel
- d. Formación:
- e. Antigüedad en el cargo que desempeña actualmente:
- f. Breve descripción de cargos anteriores (en el sistema educativo o en otros ámbitos, de modo sintético)

¿Cómo fueron seleccionados para participar de la actualización académica? ¿Cómo fueron convocados?

Diseño/Implementación

Si yo les digo Actualización Académica, qué es lo primero que se les viene a la mente? ¿Cómo describirían esta capacitación, si tuvieran en contarla en 1 minuto? ¿En qué medida responde a los problemas de formación de los directivos?, ¿por qué?

Les voy a nombrar los diferentes componentes que integran la capacitación recibida, les pido que señalen aspectos que valoran positivamente y negativamente en cada caso (o positivos y que debieran mejorar o cambiar) (a continuación enumerar cada uno de los aspectos e insistir en la mención de positivos y negativos o mejorables)

- a. Sobre los contenidos (¿se adaptan a la realidad de su provincia y los problemas que ud. enfrenta como director/supervisor? ¿Son contenidos muy generales o le sirven para su tarea?)
- b. Sobre la modalidad de trabajo (encuentros presenciales, trabajo a distancia, foros, utilizaron el campus virtual, dificultades en la utilización del campus o plataforma, trabajaron con tutores)
- c. Sobre el desempeño de los formadores
- d. Sobre las actividades propuestas a lo largo de la capacitación

e. Sobre la propuesta de evaluación final ¿en qué consistió?

El aprendizaje que resulta de la propuesta (implementación)

¿Uds. ya habían participado de otras instancias de formación? Sí, cuáles (en caso afirmativo) ¿Cómo se articuló esta propuesta con otras propuestas de formación recibidas? ¿Fueron similares, o muy diferentes? ¿En qué? ¿Los contenidos los resultados novedoso o conocidos? ¿Cuáles resultaron novedosos? ¿Cuáles repetitivos?

Si tuvieran que comentarle a un colega sintéticamente sobre la formación recibida, ¿qué señalarían como aprendizajes principales? ¿Qué les hubiera gustado aprender? (contenidos que no fueron incluidos)

Resultados

¿Evidencian algún cambio en su desempeño profesional, en el ámbito institucional, en otros colegas como efecto de haber transitado por esta propuesta formativa? ¿Lo aprendido le ayuda a resolver los problemas de gestión en la escuela? A partir de qué información/señales infiere esto? ¿puede brindar algún ejemplo?

En síntesis, en su opinión ¿qué suceden ahora que antes no sucedían y que son atribuibles a esta experiencia formativa?

Proyección y expectativas

Una vez concluido este espacio de formación, ¿propondría alguna continuidad?

Pensando en 2020, ¿qué cambiarían de este dispositivo y qué mantendría?

Si pudieran elegir las temáticas que se aborden en esta formación el año próximo, ¿Cuáles priorizarían? (para su formación, para la réplica)

¿Qué sugerencias les darían a los referentes jurisdiccionales/ nacionales para mejorar este dispositivo formativo

Cierre

¿Tienen algún otro comentario y/o sugerencia que contribuya a pensar la formación docente?

Con esto hemos terminado, todos sus aportes han sido muy valiosos para nuestro trabajo.

En nombre del equipo OEI queremos agradecer la atención y el tiempo dispensado.

V- ENCUESTA A DIRECTIVOS QUE CURSARON LA “ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA”

Encuesta a directivos que cursaron la “Actualización académica en gestión educativa”

BI01. ¿En el año 2018 usted cursó la Actualización académica en gestión educativa?

1. Sí
2. No (FIN)

BI02. ¿Qué cargo desempeño en el año 2018?

Si tuvo más de un cargo directivo, privilegie aquel de mayor jerarquía.

1. Director/a – Rector/a
2. Otro cargo directivo
3. Inspector / Supervisor

BI03. Provincia (donde desempeñó el cargo)

2. Ciudad de Buenos Aires
6. Provincia de Buenos Aires
10. Catamarca
14. Córdoba
18. Corrientes
22. Chaco
26. Chubut
30. Entre Ríos
34. Formosa
38. Jujuy
42. La Pampa
46. La Rioja
50. Mendoza
54. Misiones
58. Neuquén
62. Río Negro
66. Salta
70. San Juan
74. San Luis
78. Santa Cruz
82. Santa Fe
86. Santiago del Estero
90. Tucumán
94. Tierra del Fuego

BI04. ¿A qué nivel corresponde ese cargo?

1. Inicial
2. Primario
3. Secundario

BI05. Tipo de gestión de su escuela

1. Estatal
2. Privada

BI06. Ámbito de la escuela.

1. Urbano
2. Rural

AD01. Califique a la formación recibida en tanto espacio para.... (EX,MB,B,R,M,MM)

- A. La apropiación de herramientas de gestión
- B. La reflexión sobre su propia práctica
- C. La posibilidad de transferencia a sus prácticas
- D. El fortalecimiento de la propia trayectoria profesional

AD02. Indique cómo considera la Actualización en relación con saberes y contenidos... ((Mucho, bastante, poco, nada))

- A. Es relevante para el desempeño de su rol
- B. Resulta novedosa
- C. Resulta interesante

AD03. ¿Tuvo que trasladarse largas distancias para participar de los encuentros presenciales?

1. Sí
2. No

AD04. Valore los siguientes aspectos de la Actualización (EX,MB,B,R,M,MM)

- A. Los recursos utilizados (videos, textos, audios, otros)
- B. La propuesta de evaluación (portafolio)
- C. La oportunidad de intercambio con otros directores/supervisores
- D. Las formas de organización de las actividades (asignación de grupos, secuencia de tiempos, lugares donde se realizó la capacitación, provisión de materiales, etc.)

AD05. Respecto de los contenidos y herramientas que brinda la Actualización, ¿considera que... (Mucho, bastante, poco, nada)

- A. Se adaptan a la realidad de su jurisdicción?
- B. Se adaptan a la realidad de su escuela?
- C. Toman en cuenta los desafíos que Ud. enfrenta en su rol?
- D. Resultan útiles para aplicar a su práctica cotidiana?

AD06. ¿Cómo calificaría la selección de contenidos que se trabajaron en la Actualización en relación con...(EX,MB,B,R,M,MM)

- A. La dimensión institucional?
- B. La dimensión pedagógica?
- C. El liderazgo escolar?

AD7. ¿Cómo calificaría el desempeño de los formadores con respecto a las siguientes tareas? (EX,MB,B,R,M,MM)

- A. La preparación del encuentro (tiempos, organización, material, etc)
- B. El desarrollo de las actividades de los encuentros.
- C. La capacidad de respuesta a las preguntas en los encuentros.

D. El acompañamiento a lo largo del trayecto.

AD8. Indique si alguno de estos aspectos se presentó como dificultad para el desarrollo de la propuesta. Elija un máximo de dos opciones

- A. La convocatoria a los encuentros.
- B. La cantidad de materiales, (ya que resultó excesiva)
- C. La cantidad de materiales (ya que resultó insuficiente)
- D. La poca claridad en las consignas de las actividades
- E. Los tiempos para cumplir con las actividades propuestas
- F. La exigencia de concurrir a los encuentros presenciales
- G. La realización del portafolio
- H. Ninguna dificultad
- I. Otras. Especificar:.....

AD9. En función de su recorrido en la Actualización, ¿qué aspectos podría sugerir para mejorar en futuras ediciones? Elija un máximo de dos opciones

- A. Mayor cantidad de encuentros presenciales
- B. Menor cantidad de encuentros presenciales
- C. Incorporación de contenidos más vinculados con mi práctica
- D. Otras formas de evaluación del trayecto formativo
- E. Mayor cantidad de instancias de devolución de los formadores
- F. Más utilización del aula virtual
- G. Incorporación de otros contenidos. Especificar.....
- H. Otros aspectos. Especificar....

AD10. En qué medida lo trabajado en la Actualización, fue útil para mejorar su práctica en relación a las siguientes tareas (Nada útil, Poco útil, Medianamente útil, Bastante útil, Muy útil)

- A. La planificación estratégica y la organización institucional
- B. La delegación de tareas
- C. El trabajo sobre el clima institucional
- D. El trabajo con la comunidad educativa
- E. La comunicación institucional (directores/ docentes / familia)
- F. El fortalecimiento del desarrollo profesional docentes
- G. El acompañamiento pedagógico-didáctico de la enseñanza (observación de clases, retroalimentación estrategias de trabajo con los estudiantes, recursos)
- H. La planificación, y monitoreo del proyecto institucional
- I. La puesta en marcha de nuevas estrategias en el trabajo áulico (rúbricas, planificación, etc.)
- J. Su capacidad para liderar el equipo de trabajo.
- K. La reorganización de su agenda de trabajo en función de las prioridades pedagógicas.

AD11. ¿Se modificó su práctica concreta en algún otro aspecto?

- 1. Sí. Especifique:
- 2. No

AD12. Considerando todos los aspectos y de acuerdo con su experiencia, ¿cómo evalúa globalmente a esta instancia de formación?

- 1. Excelente

2. Muy buena
3. Buena
4. Regular
5. Mala
6. Muy mala