



**Ministerio
de Educación**

Plan de Desarrollo Profesional Docente

Lineamientos de Política Educativa Provincia de Tucumán

OCTUBRE 2009

DOCUMENTO

“Lineamientos Políticos Provinciales para el
Desarrollo Profesional Docente”

OCTUBRE **2009**

autoridades

Gobernador
C.P.N. José Alperovich

Ministra de Educación
Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Secretaria de Estado de Gestión Educativa
Prof. María Silvia Ojeda

Secretario de Estado de Gestión Administrativa
C.P.N. Eduardo Jairala

Sub Secretario de Estado de Gestión Administrativa
C.P.N. Humberto D' Elía

Directora de Educación Inicial
Prof. Patricia Tauber

Directora de Educación Primaria
Prof. Elsa Rogero

Directora de Educación Secundaria
Prof. Silvia Nuñez de Laks

Director de Educación Pública de Gestión Privada
Prof. Juan Castañeda

Directora de Educación de Jóvenes, Adultos y Ed.No Formal
Prof. Alicia Olmeda

Directora de Educación Especial
Prof. Ana María Dato

Director de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Mario Avila

Directora de Educación Superior y Artística
Prof. María Aurora Sosa Reto

Directora de Asistencia Técnico Pedagógica
Prof. Graciela Aldonate

Subdirectora de Educación Primaria
Prof. Mabel Monetti

presentación

El presente documento se propone desarrollar el marco conceptual y los criterios que orienten la formulación de estrategias y propuestas de acción respecto a las líneas de política educativa para el desarrollo profesional docente en la Provincia de Tucumán.

En este sentido, el documento explicita los fundamentos para la lectura del marco normativo (Resolución N° 754/ 5 MEd del 17 de septiembre de 2009) referido al Área de Registro, Evaluación, Monitoreo y Certificación de los proyectos de desarrollo profesional docente con otorgamiento de puntaje.

El desarrollo profesional docente, ocupa, dentro de la política integral de formación, un lugar estratégico: si la formación inicial apuesta a que las nuevas generaciones de docentes se incorporen a la tarea con mejores y más precisas herramientas, el desarrollo profesional tiene la responsabilidad de alentar y profundizar en los maestros y profesores que ya se encuentran activos en el sistema, la revisión crítica y permanente del trabajo cotidiano en las escuelas.

La formación permanente es un instrumento para fortalecer la intervención de las políticas educativas sobre el sistema educativo, pero es también una acción orientada al desarrollo del docente como profesional.

La profesión como un proceso en desarrollo lleva a entender el concepto de profesionalización en tanto “desarrollo de aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente” (Diker y Terigi, 1997). En este sentido, Juan Carlos Tedesco al centrarse en la práctica docente expresa; “más que discutir si es necesaria o no una mayor profesionalización en general, parece más oportuno identificar las principales características del trabajo docente en el marco de los nuevos desafíos educativos.”

La extensión a trece años de la universalización de la matrícula, la revolución tecnológica en los sistemas de comunicación y la heterogeneidad social y cultural coloca a la educación pública frente a múltiples desafíos que sólo podrán enfrentarse exitosamente si se cuenta con los mejores recursos humanos, que no es otra cosa, que una formación profesionalizante que le posibilite a todo docente contar con un conjunto de saberes teóricos y prácticos que sustenten las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, al tiempo que pueda contar con unos procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión y modificar sus cursos de acción.

Prof. Silvia Rojkés de Temkin
Ministra de Educación

Vinculaciones entre la planificación de los servicios de Desarrollo Profesional Docente y la Valoración de los antecedentes de Juntas de Clasificación

El desarrollo profesional docente constituye un conjunto de prácticas puestas al servicio de condiciones cambiantes, de demandas diversas, de realidades complejas cuyo impacto se mide en el resultado de los aprendizajes de los alumnos en la escuela. Por lo mismo se constituye en tarea fundamental del estado, diseñar trayectos formativos, señalar campos de conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos a desarrollar y administrar las acciones de capacitación pública y privada destinadas a la totalidad de los docentes en actividad, que tengan por objeto garantizar escuelas con gestión institucional inclusiva.

La conformación del Área de Registro, Evaluación, Monitoreo y Certificación de las acciones de desarrollo profesional docente constituye una estrategia de regulación profesional¹; ya que el gobierno educativo busca orientar las acciones para lograr el mejoramiento de la educación, de las condiciones de trabajo docente y la profesionalización de los maestros y profesores de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo provincial.

Contar con un Registro Único de Instituciones oferentes que se especialicen en el diseño y gestión de proyectos de desarrollo profesional docente, permite desarrollar estrategias conjuntas entre los ámbitos de gestión pública estatal y privada, ya que potencia la capacidad de resolución de los problemas comunes y colabora en la construcción de una mirada integradora sobre el sistema educativo provincial.

En este sentido, los ejes de política educativa priorizados, la atención de problemáticas comunes de los diferentes "circuitos territoriales" que contienen a redes de escuelas, zonas de supervisión, departamentos o localidades de las diferentes regiones de la provincia; el trabajo en equipo, el acompañamiento y la asistencia en las escuelas, a directivos y docentes, la reflexión sobre la práctica o el fortalecimiento en la gestión institucional; constituyen líneas de trabajo a considerar respecto del planeamiento de la oferta de capacitación puesta al servicio de la comunidad docente de la Provincia.

Para maestros y profesores, el desarrollo y fortalecimiento profesional, es un derecho que les permite la mejora sostenida de sus prácticas y un posicionamiento en los concursos de antecedentes y oposición en el tránsito de su carrera docente, al tiempo que se constituye en uno de los ejes que determinan la calidad educativa.

1 - La idea de regulación alude a los mecanismos que desde el gobierno educativo, se ponen en juego con la intención de producir nuevas reglas y normas que reconfiguren las prácticas, identidades y disposiciones de los sujetos, estableciendo los parámetros de lo permitido y válido (véase Popkewitz, 1994, Sociología política de las reformas educativas, Morata, Madrid).

En tanto capital cultural simbólico incorporado, la capacitación, incluye al docente en los nuevos lineamientos, mejora su autonomía profesional y su relación con el trabajo pues le permite apropiarse de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas. En tanto capital cultural institucionalizado la obtención de una certificación, asume la forma de puntaje y de hecho significan una mejora profesional y económica. De aquí la necesidad de contar con un cuerpo normativo que regule y garantice trayectos de desarrollo profesional.

En este marco, el trabajo de las comisiones interdisciplinarias de evaluación y monitoreo tendrá que considerar respecto al diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos presentados por las Instituciones oferentes, las tres categorías; que constituyen el **parámetro para la valoración de dichos antecedentes por las Juntas de Clasificación**; a saber:

Categoría 1°- Desarrollo profesional docente centrado en las Instituciones Educativas y que conlleva mejoras en el territorio.

- Definición de problemática/s respecto a línea/s de política educativa priorizada.
- Trabajo focalizado en el territorio; en las escuelas y con sus equipos Directivos y/o docentes.
- Producción final esperada centrada en proyectos de mejora escolar a desarrollar en el corto y mediano plazo.
- Instancias de seguimiento de los proyectos de mejora vinculantes respecto de la evaluación final.
- Documentación pedagógica de las experiencias, para su posterior socialización y difusión.

Categoría 2°- Desarrollo profesional docente centrado en la reflexión teoría-practica-teoría.

- Definición de problemática/s respecto a línea/s de política educativa priorizada.
- Énfasis en el trabajo de reflexión y producción sobre situaciones de la práctica.
- Producción final esperada centrada en proyectos de mejora escolar a desarrollar en el corto y mediano plazo.

Categoría 3°- Desarrollo profesional docente centrado en la reflexión teórica.

- Ejes de política educativa
- Definición de problemática/s comunes a circuitos territoriales, zonas de supervisión, departamentos o localidades de las diferentes regiones de la Provincia vistas en un plano teórico expositivo.
- Actualización bibliográfica focalizada en: situaciones escolares, saberes disciplinares, el sujeto de la educación y la gestión institucional.

Desarrollo Profesional Docente

2 - Perlo (1998) señala que estos términos que habitualmente se utilizan como sinónimos, responden a distintos enfoques y modelos de formación. Un modelo toma la formación como "aggiornamento" o puesta al día, aquí se incluyen el perfeccionamiento y la actualización. El otro como revisión, reflexión y transformación de la práctica, asociado a la formación docente continua.

El perfeccionamiento remite a un modelo de formación tradicional que da por sentado que la formación inicial es adecuada pero que es necesario ampliarla y profundizarla en algunos temas y contenidos que mejorarán su formación.

La actualización sugiere la necesidad de "aggiornarse" en algunos temas, de manera aislada y fragmentada, sin que esto implique un cuestionamiento integral de la práctica y de la formación recibida.

La capacitación es un concepto de transición entre los dos modelos mencionados. Cuestiona la capacidad de los docentes para resolver los problemas de la práctica educativa con la formación de grado recibida. La capacitación, entonces es vista como el instrumento para cubrir los vacíos, los baches de la formación inicial recibida. (En Serra, Juan Carlos, "EL campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional" FLACSO. Miño y Dávila, Pág. 61.)

Respecto al desarrollo profesional continuo de maestros y profesores se utilizan diferentes denominaciones: capacitación, desarrollo profesional docente, formación docente continua, perfeccionamiento, actualización, etc².

El concepto actual de formación docente, continúa o permanente es el más acorde desde una perspectiva de profesionalización o desarrollo profesional docente, porque abarca mayor variedad de sentidos y recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera. Es parte de un continuo de experiencias formativas que se entroncan con la propia biografía, los momentos de la vida profesional y personal, las particulares condiciones institucionales y estructurales del sistema educativo.

Sin embargo el uso ha consagrado al término capacitación para hacer referencia a la formación de los docentes en ejercicio. En función de esto se utilizará esta denominación, ya que es la de uso más extendido.

Pensar en términos de desarrollo profesional docente implica superar las políticas que han privilegiado estrategias únicas y homogeneizantes, o bien han alternado o yuxtapuesto dispositivos cambiando los módulos por las jornadas y las jornadas por los talleres. Hoy el acento está puesto en el conocimiento profundo de la institucionalidad de la escuela y de sus contextos específicos que permitan la reflexión sobre los modelos de enseñanza – aprendizaje, de planificación y gestión que se activan en la práctica cuyos resultados determinan la relación con el conocimiento, el ejercicio de ciudadanía y la vinculación con el mundo del trabajo del total del universo de alumnos que transitan por el sistema educativo. Lograr que cada docente pueda obtener herramientas de análisis, constituirse en un investigador de su propio hacer y en un creativo que recree condiciones ajustadas a su grupo de aprendizaje contextualizado, es la meta de toda propuesta de formación. No se trata de construir un discurso que dé todas las respuestas, porque ya no es posible articular una estrategia de formación que convenza a los docentes con las fórmulas de la década del 60: "si quieren ser buenos maestros, haga esto, esto y esto". No obstante, resulta importante que cada uno de los espacios de formación sea consciente de que es difícil pensar en que hay certezas a transmitir.

La complejidad de los problemas educativos exige contemplar la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen en los diversos contextos educativos. Por esto, los dispositivos de capacitación deben contribuir desde cada espacio institucional a provocar cambios e instalar modos de acción que se constituyan en lo que llamamos "mejora institucional".

Los dispositivos en la formación

Flavia Terigi sostiene la necesidad de **complejizar el análisis de las propuestas de capacitación en términos de su pertinencia o de su fidelidad al problema que pretenden resolver**. Esto implica repensar las condiciones en las cuales los dispositivos funcionan, tensionar las necesidades de los docentes con las institucionales, analizar los problemas educativos sobre los cuales se quiere intervenir y producir el dispositivo que pueda responder a la problemática con la complejidad que la realidad merece.

Es posible que ninguna propuesta de formación, por sí misma, sea tan potente como para dar respuesta a todas las necesidades formativas, y que ante cada situación debamos pensar intervenciones diferentes.

La manera de concebir el concepto de dispositivo es un aporte importante para quienes conciben la realidad, y en particular las situaciones de enseñanza y formación como fenómenos complejos que requieren un abordaje multirreferencial para su comprensión.

Como expresa Foucault; lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico, el cual no es dado de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente. Este concepto nos permite entender los dispositivos de enseñanza y de formación desde una perspectiva social. Evoca el arduo arte del caligrama, en el cual hay una búsqueda permanente de correspondencia entre lo que se lee y lo que se ve, lo cual conlleva una relación problemática, ya que al tratar de leer el texto se esfuma la figura, o al centrarnos en la figura, el texto se diluye en una masa de puntos.

El análisis permanente de los dispositivos de enseñanza y de formación que se construyen, del interjuego poder-saber que los mismos abren, implica desde la perspectiva de Foucault, tal como el arte del caligrama, el laborioso oficio de invocar a esa parte invisible que lleva consigo lo visible al verse.

Aquí cabe la pregunta por el potencial de intervención de algunos dispositivos. La "intervención" no se refiere a una situación de hecho y esperable, algo que naturalmente constituye nuestros actos de trabajo. Sí en cambio, alude a los aspectos de ese acto de trabajo que producen y promueven pensamiento, entendimiento, otra inteligibilidad.

¿Cómo intervenir ante el desacuerdo?. No se trata de convencer al otro ni de que la explicación de unos termine siendo la explicación de todos. Se trata de generar condiciones para volver a mirar, analizar, hacer preguntas. La intervención es un venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interroge lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto.

En este sentido, los problemas de la enseñanza, las preguntas sobre cómo enseñar mejor, como garantizar a todos el acceso a los saberes generan oportunidades válidas para repensar la escena escolar e incluir los materiales en el momento exacto en el cual esta escena lo requiera; para enriquecerla, fortalecerla, apoyarla.

Se necesitan espacios de formación que hagan posible estos encuentros, que abran el camino sincero por las preguntas, que movilicen los marcos interpretativos, de modo que puedan albergar otras maneras de entender, de llevar adelante la enseñanza, maneras que no sean prefijadas y que requieren siempre de una lectura atenta y contextualizada de maestros y profesores.

Solo en el espacio de tensión entre lo que tenemos y lo que necesitamos, entre lo que logramos con los alumnos y lo que todavía no hemos podido llevar adelante, entre la recuperación de las mejores tradiciones y la aceptación de lo que viene a aportar una cuota mayor de inclusión puede desarrollarse un espacio formativo.

Marta Souto sostiene que "...en la formación se parte de las necesidades siempre cambiantes de la sociedad, por ello siempre debe auscultar críticamente el campo de la producción. La relación de la formación con el contexto social, económico y político es directa... La formación apela a la autonomía del sujeto, desde lo síquico y social. No es un espacio para la dependencia, sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos. La tendencia dominante es hacia la auto e interestructuración, la formación se juega en ese espacio de re-flexión, de representación en los sujetos de la realidad propia y ajena. De allí también la importancia del grupo por la posibilidad de intercambio entre lo que ofrece.... Ya no es la transmisión de conocimiento lo central, sino que el acto de formación pone en juego otras dimensiones, involucra al sujeto de otra forma. Es importante que ese conjunto de saberes y experiencias vuelvan sobre el sujeto para generar representación, reflexión y toma de conciencia..."³

Un mismo modelo de formación continua puede concretarse a través de distintos dispositivos y estrategias de acción. El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta y organización concreta que asume un plan/programa/proyecto.

Un dispositivo no se corresponde unívocamente con un modelo, aunque históricamente es posible vincular el origen de ciertos dispositivos con determinadas concepciones de la formación. Así por ejemplo, la capacitación se realizó a través de cursos fuera del horario laboral, frecuentemente vinculados con una concepción carencial o instrumental, y por el contrario la documentación de experiencias pedagógicas de los docentes se ha vinculado con modelos centrados en la idea de desarrollo profesional.⁴

Es importante remarcar que también es posible que los estudios sobre biografía escolar sean parte de una necesidad, de una pregunta que no acaba de responderse: ¿cómo se llega a ser el maestro/ profesor que se es?; ¿Por qué se persiste en ser el maestro/profesor que se es?.

3 - Souto Marta (1999) "Grupos y Dispositivos de formación". Facultad de Filosofía y Letras. UBA y Ediciones Novedades Educativas. Pág. 45.

4 - Resolución 30/ 07 Anexo II "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional". Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Por lo expuesto, se trata de construir dispositivos de trabajo que sean funcionales al problema que se quiere abordar. Y esto no es solo una cuestión de contenidos sino también de formas organizativas, de estrategias formativas, de tiempos y espacios complejos. La cuestión no se dirige en quien se centra más en la realidad, sino en qué medida aquello que el capacitador ofrece; interpela, da claves de comprensión, dialoga, da estrategias para trabajar en esa realidad.

A continuación se explicitan documentos que definen la política nacional y jurisdiccional respecto del desarrollo profesional docente. Las alternativas propuestas pueden ubicarse al interior de cada una de las tres categorías ya desarrolladas en este documento; con el sólo propósito de establecer itinerarios que puedan articularse con las valoraciones respectivas que determinan el posicionamiento de los docentes para acceder a horas cátedra y/o cargos.

Criterios para orientar la planificación del Desarrollo Profesional Docente

(Resolución n° 30/ 07 anexo ii del consejo federal de educación)

- a) La implicación en el planteo, indagación y resolución de problemas que estén vinculados con los aprendizajes de los alumnos o con cuestiones consideradas prioritarias en el marco de las políticas provinciales y nacionales.

- b) Instauración de modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional colectivas, colaborativas y horizontales que otorguen a los docentes crecientes niveles de autonomía y autoridad profesional.

- c) Reconocimiento de la escuela como escenario y contexto natural para el desarrollo profesional de los docentes.

- d) El potencial de los proyectos y dispositivos de desarrollo profesional docente para interpelar las prácticas docentes en lo conceptual, instrumental y profesional, y contribuir al desarrollo/profundización de los conocimientos, actitudes y procedimientos necesarios para su tarea.

- e) La recuperación de la práctica y experiencia de los docentes como fuente de conocimiento, análisis, reflexión, aprendizaje, punto de partida y anclaje ineludible de la formación continua.

- f) La potencialidad de los proyectos para establecer redes entre instituciones educativas y no educativas, con la comunidad y con otros entornos más amplios y lejanos (redes virtuales, comunidades de aprendizaje, discusión e intercambio de prácticas)

- g) La diversidad de dispositivos, propuestas y acciones que estén diseñadas a partir de la detección de necesidades, problemas o intereses de ciertos colectivos docentes e instituciones, que constituyan asuntos educativos relevantes; dando lugar a que los docentes recorran diversas opciones en términos de su trayectoria formativa y profesional.

- h) La inclusión de estrategias de seguimiento y evaluación de las acciones implementadas y de mecanismos de articulación entre programas, acciones e instituciones oferentes.

Modalidades para la implementación de acciones de (DPD) Desarrollo Profesional Docente⁵

Más allá del dispositivo concreto que adquiera la organización de las acciones de desarrollo profesional docente, las modalidades representan distintas variantes y formas que puede asumir el vínculo pedagógico entre formador y formado; y de las relaciones que se establecen en el acto formativo, pueden definirse relaciones más bien asimétricas, tradicionalmente escolares, o bien, caracterizarse por vínculos más horizontales y colaborativos o simétricos entre los participantes.

- **Desarrollo profesional centrado en la escuela:**

- asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales
- grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas.
- ateneos pedagógicos para la discusión de casos.
- proyectos de documentación de experiencias pedagógicas.
- seminarios de profundización teórica.
- pasantías en otras instituciones escolares y no escolares.
- apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos.
- tutorías de parte de un docente experimentado, con amplia trayectoria.

- **Redes de Formación e Intercambio para el DPD:** esta modalidad puede enfocar la formación permanente sobre un área, materias específicas o ciclo de la escolaridad para brindar a los docentes la oportunidad de profundizar en el conocimiento de sus alumnos y/o del contenido de su disciplina, en las estrategias de enseñanza relativas a determinadas etapas de la escolaridad.

A través de las redes los docentes forman parte de un colectivo profesional, su experiencia es respetada y pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica.

- **Las Redes de maestros, profesores e instituciones, pueden presentar los siguientes rasgos:**

- Programas más motivadores que prescriptivos.
- Aprendizaje más indirecto que directo.
- Formatos más cooperativos que individualistas.
- Trabajo integrado más que fragmentado
- Liderazgo más facilitador que directivo.
- La animación de perspectivas y pensamientos múltiples en lugar de unitarios.
- Valores a la vez específicos del contexto y genéricos.
- Estructuras dinámicas, más que estáticas.

- **Algunas de las actividades en torno a las cuales pueden constituirse las Redes son:**
 - mesas redondas, jornadas de presentación y discusión de experiencias docentes,
 - talleres o seminarios organizados por la red con especialistas para disertar sobre un tema de interés
 - publicación de materiales didácticos, secuencias de enseñanza y recursos elaborados por los docentes de la Red sobre un área o eje de trabajo definido previamente.
 - Boletín electrónico con noticias de interés para la comunidad docente, donde se informe la realización de eventos, jornadas, sistemas de alertas bibliográficos, reseñas, comentarios de publicaciones y eventos culturales y artísticos de las localidades de pertenencia de los docentes miembros de la Red.
 - Foros electrónicos para el debate sobre temas que preocupan a los docentes.

- **Ciclos de Formación:** forman parte de un trayecto de desarrollo profesional destinado a un determinado grupo de docentes que son convocados con la finalidad de analizar las tareas propias de su puesto de trabajo, en su área de especialización, en la función y tarea que desempeñen o desempeñarán. Mediante el aporte de especialistas, los ciclos de formación permiten desarrollar una mayor comprensión del desempeño en un puesto de trabajo a partir de los marcos conceptuales de referencia que ya poseen y de las aportaciones que el ciclo ofrece. Esa modalidad promueve la interrogación y reflexión acerca del desempeño en las instituciones educativas y las maneras de asumir la tarea.

Entre las actividades a desarrollar dentro de esta modalidad es posible recurrir entre otras, al:

- Análisis de casos.
- Estudio de incidentes críticos y propuestas alternativas de cursos de acción.
- Lectura y discusión de bibliografía.
- Conferencias y paneles a cargo de expertos.
- Presentaciones, explicaciones y desarrollos a cargo de los formadores.
- Elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes.

- **Posgrados y Postítulos**

La formación de **posgrado** constituye una modalidad de desarrollo profesional docente de gran valor para los formadores, quienes participan y acceden a ofertas universitarias que aportan a la actualización o profundización de conocimientos en las distintas áreas o disciplinas de su especialidad.

Los **postítulos**⁶ son ofertas de formación a cargo de Instituciones de Nivel Superior para los docentes de los diferentes niveles y modalidades. Se trata de propuestas a término que focalizan en un tema, eje o recorte específico de los procesos educativos y que contribuyen a fortalecer y actualizar saberes para el ejercicio de la tarea docente o de otras funciones en las Instituciones Educativas. Sus temáticas deberán ser periódicamente renovadas y acordadas en función de las prioridades, área de vacancia y cuestiones educativas más relevantes y significativas; pautadas conforme a los requerimientos de formación.

6 - Se presenta en Anexo a modo ilustrativo la Nómina de Ofertas de Postítulos de Instituciones de Formación Docente de gestión estatal

Líneas de acción para el Desarrollo Profesional Docente (Res. 30/ 2007 Anexo II Consejo Federal de Educación)

- **Líneas que atienden necesidades propias del sistema educativo:**

- Formación para el desempeño de nuevos roles en el sistema educativo.
- Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- Formación pedagógica de agentes sin título y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia, esto incluye a los idóneos en idiomas que sean requeridos para dar cumplimiento a la universalización de una segunda lengua.

- **Las necesidades de las Instituciones serán atendidas principalmente a través de:**

- Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños.
- Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- Desarrollo profesional para directivos y docentes de Instituciones formadoras.

- **Las necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio serán cubiertas entre otras líneas, a través de:**

- La actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- El acompañamiento a los primeros desempeños docentes.
- El desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras.

- **Asesoramiento pedagógico a las escuelas:** es una línea de acción en la cual se imbrican tres procesos: el desarrollo profesional de los docentes, los procesos de cambio e innovación institucional y la asistencia técnica a las Instituciones.

El acompañamiento de un asesor/formador que pueda colaborar y orientar la tarea dentro de la escuela genera la oportunidad de compartir ideas con otros al tiempo que potencia la inclusión de mejoras en el aula y en la escuela.

El asesoramiento pedagógico a las escuelas deberá partir en primer lugar del diagnóstico compartido de problemas y cuestiones a resolver dentro de las Instituciones. En segundo lugar, requerirá de la construcción de un plan de trabajo conjunto y acordado entre asesor / formador, los directivos y el cuerpo docente.

En tercer lugar se realizarán las diversas actividades planificadas, entre las cuales pueden mencionarse a modo de ejemplo:

- proyectos de desarrollo curricular.
- planificaciones conjuntas entre docentes del mismo año, ciclo o asignatura escolar.
- trabajo en el aula de parejas pedagógicas para el desarrollo de una unidad didáctica.
- proyectos institucionales y de trabajo con la comunidad.
- jornadas de actualización y discusión en torno a un tema de interés para los docentes de la escuela.

- **Actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio:** es una de las iniciativas que vienen realizándose en la mayoría de los dispositivos y experiencias de formación continua. Sin embargo sería necesario planificar acciones diversificadas que puedan satisfacer distintas necesidades de actualización de los docentes en base a recortes específicos de las disciplinas y las didácticas.

Esta línea de trabajo puede desarrollarse en las modalidades ya conocidas tales como, seminarios, cursos, trayectos y en cualquiera de las presentadas en este documento.

Tanto el desarrollo centrado en la escuela como la formación a través de redes de intercambio favorecen una mayor implicación del profesorado en su desarrollo y facilita el establecimiento de culturas de trabajo colaborativas, comunidades de práctica e innovación entre los docentes. Asimismo permite estrategias de acompañamiento, supervisión y evaluación "in situ", que otras modalidades no están en condiciones de ofrecer.

Las actividades a realizar son diversas y dependerán también del contenido y de los propósitos específicos de trabajo que se fijen en cada caso, pero pueden incluir:

- pequeños grupos de campo para recoger información sobre ciertas dimensiones, aspectos o problemas vinculados con el contenido disciplinar y su enseñanza.
- exposiciones a cargo de especialistas.
- análisis de secuencias didácticas, libros de texto, materiales curriculares.
- elaboración de unidades didácticas.
- elaboración de materiales y recursos para la enseñanza.

- **Desarrollo profesional de los directivos y profesores de las instituciones responsables de la Formación Docente:** esta línea se propone fortalecer la capacidad de gestión de los directores y los saberes profesionales de los docentes formadores en el marco de las funciones a desplegar en el sistema formador.

El diseño de dispositivos, actividades y estrategias, así como la discusión de las políticas e implicancias que encierra el trabajo de enseñar deben ser objeto de reflexión sistemática en las instituciones que forman docentes y entre el cuerpo de profesores responsable de la formación docente inicial, continua y el asesoramiento pedagógico a las escuelas de su zona de influencia.

El desarrollo profesional docente de los profesores y directivos de las instituciones formadoras permitirá que visualicen cual es su contribución y el tipo de aporte específico que están en condiciones de realizar para el desarrollo profesional docente y el asesoramiento de los establecimientos educativos con los que articule. Para esto deberán analizar la experiencia acumulada, el perfil de los recursos humanos y considerar las necesidades existentes en cada caso, en el marco de la planificación jurisdiccional.

Entre las actividades posibles pueden mencionarse, por ejemplo:

- Talleres de formulación y seguimiento de proyectos.
- Análisis y desarrollo de estrategias para el asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- Seminarios de actualización sobre FDI y la FDC
- Grupos de trabajo sobre la elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Jornadas o seminarios de profundización teórica
- Herramientas de indagación para el diagnóstico y la evaluación de necesidades y de problemas educativos.

- **Formación para desempeñar nuevos roles en el sistema educativo:** permite incorporar y revisar en cada caso las herramientas de trabajo y saberes necesarios para estos nuevos desempeños.

El propósito de esta estrategia de acción es abrir una línea de formación sistemática para roles cuya posición aún se está por definir y sobre los cuales la experiencia acumulada aún es dispersa y fragmentaria (por ejemplo el caso de preceptores, tutores, coordinadores de ciclo).

A modo de ejemplo:

- pasantías y prácticas de observación en instituciones y programas que ya incluyen el desempeño de estos nuevos roles.
- cursos y seminarios de actualización teórica en la temática.
- construcción de herramientas y materiales de trabajo para el desempeño
- talleres donde se aborde principalmente la dimensión interpersonal y comunicacional de la docencia necesaria para el desempeño de estos nuevos roles.
- intercambio y construcción de herramientas de planificación y organización escolar.

- **Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión:** la formación para estas tareas debe partir en todos los casos de reconocer la complejidad, el desafío y responsabilidad que significa asumir cargos de conducción y supervisión del sistema, en vistas a mejorar la igualdad educativa y la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. En este sentido parece necesario trabajar sobre diferentes dimensiones y perspectivas que construyen una mirada compleja de lo educativo y posibiliten el planteo de herramientas de conducción acordes a la responsabilidad ética y política de quienes dirigen las instituciones escolares.

Esta línea de formación puede concretarse a través de cursos o ciclos de formación. Resulta altamente aconsejable incorporar en ellos tareas que requieran el acercamiento y análisis de la realidad educativa propia de la zona de trabajo. Entre las actividades se mencionan:

- Presentación y discusión de modelos teóricos sobre la organización y gestión de las instituciones educativas y el impacto de las condiciones sociales y culturales contemporáneas.
- Discusión de incidentes críticos.
- Desarrollo de actividades centradas en la comunicación, liderazgo y resolución de conflictos.
- Talleres de planeamiento institucional
- Construcción de herramientas de seguimiento y evaluación.

Documentación de Experiencias Pedagógicas

Los esfuerzos de docentes, directivos y supervisores por sostener la trayectoria escolar de niños, jóvenes y adultos evidencia cómo las escuelas buscan abordar una realidad atravesada por innumerables cambios; manifestaciones que de variadas formas generan preguntas acerca del significado de la experiencia escolar, de las formas de vincularse con los saberes, de lo que se propone a los alumnos, entre otras cuestiones.

Los relatos de las escuelas contribuyen a la formulación de políticas públicas en las que el Estado se compromete en la tarea de acompañar, reconocer y confiar en las escuelas. En ese sentido, desde los equipos técnicos se generan condiciones pedagógicas e institucionales para que el saber docente circule y alcance legitimidad, autoridad y estatuto público.

La documentación pedagógica permite conformar un banco de experiencias, a modo de reservorio de prácticas, que mantiene en un sitio determinado un conjunto de experiencias significativas, y posibilita acceder a ellas a los fines de la consulta, referencia e intercambio entre docentes.

Es importante diferenciar entre el hacer, mostrar o contar, y el documentar; diferencias que se registran en los procedimientos, en los contextos de producción, en los tiempos, en los protagonistas y destinatarios, y en el sentido que cada acción conlleva.

La escuela se hace pública cuando:

- Organiza espacios de muestra, fiestas, actos en los cuales promueve la participación, el intercambio de las producciones de sus alumnos frente a otras escuelas, en la comunidad.
- Participa en espacios virtuales, en foros de discusión, en intercambios de experiencias.
- Se muestra a través de presentaciones de páginas o sitios web.

Pero a la vez, cada una de estas situaciones pedagógicas podrá ser elegida para ser “documentada narrativamente y constituirse en un relato pedagógico: escrito, videado, fotografiado”.

Para esto se requieren tiempos de análisis, discusión, historización, sistematización; de modo tal que el documentar se convierte en un proceso que implica volver a aprender de la experiencia vivida y ponerle palabras.

La posibilidad de mostrar las experiencias pedagógicas es una oportunidad para que el saber salga de las aulas, de las escuelas, pudiendo circular entre ellas; instalar interrogantes, retomar preguntas, potenciar saberes, observar resultados, repensar líneas de acción y revisar obstáculos, saber cuáles son las fortalezas y debilidades en cada contexto educativo.

Evaluación y Monitoreo⁷

Los esfuerzos por mejorar el trabajo docente han sido muy bien recepcionados como parte de la transformación y de las reformas educativas en las últimas décadas, pero al mismo tiempo se constata con preocupación que éstas no han sido lo suficientemente capaces para llegar al aula y afectar positivamente el trabajo cotidiano de los docentes y sus resultados.⁸

La evaluación permanente en el planeamiento implica asumir el proceso de “reflexión sobre la acción con procedimientos sistemáticos de relevamiento, análisis e interpretación de la información para emitir juicios valorativos y comunicables que nos permitan ajustar la acción” (Niremberg, Brawerman, Ruiz, 2000) en función de los propósitos buscados. Por esto y en concordancia con las políticas nacionales, el Ministerio de Educación de la Provincia prioriza el desarrollo e implementación de una política de información, evaluación continua y periódica del sistema educativo.⁹

7 - Se entiende que la **evaluación** implica tomar distancia de la acción y hacerla objeto de análisis, para revisar que es lo que se está proponiendo o que se está haciendo o que se ha hecho, analizar las características de las metodologías de intervención planteadas o desplegadas, y determinar si la orientación es efectivamente hacia la direccionalidad deseable, aclarando cuáles escollos y cuáles facilidades se presentan y cuáles logros se esperan y/o se han obtenido.

Se entiende por **monitoreo** el seguimiento sistemático y periódico de la ejecución de la actividad o proyecto para verificar el avance en la ejecución (eficacia), la adecuada utilización de recursos para lograr dicho avance (eficiencia) y la consecución de los objetivos planteados durante el proceso de ejecución (efectividad), con el fin de detectar, oportunamente, deficiencias, obstáculos y/o necesidades de ajuste

8 - Navarro Juan Carlos “La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política”, en “Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa”. IIPE Unesco. 2003

9 - Ley N° 26.206 - Ley de Educación Nacional

ARTÍCULO 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el **desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones** tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

ARTÍCULO 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen

La información cualitativa y cuantitativa relevada en las diferentes instancias será incorporada como insumo para la toma de decisiones en los procesos de mejora del sistema educativo provincial.

La evaluación reconstruye las relaciones causales esperadas en clave de actividades – productos-objetivos intermedios (efectos)- objetivo final (impacto). De este modo, el diseño de la evaluación (y las actividades que compromete) tiene que apuntar a poner en el centro del análisis el problema focal al cual el plan busca resolver (paliar o modificar) y reconstruir los cambios en aquellos factores que (supone esa hipótesis de trabajo que es el plan) inciden de manera más decisiva en la modificación (progresiva) del problema focal.

A continuación se presentan los criterios de trabajo que orientan las acciones de las Comisiones Interdisciplinarias de Evaluación y Monitoreo respecto del diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los proyectos.

- Articulación de la propuesta con los lineamientos y prioridades fijadas por la Política Educativa Provincial y Nacional.
- Claridad en la enunciación de los problemas para los cuales propone desarrollar acciones de capacitación para la mejora, referidos a las zonas de supervisión, departamentos o localidades de las diferentes regiones de la Provincia.
- Pertinencia en relación con la formación y especialidad del docente al que se dirige la oferta.
- Significatividad pedagógica, psicológica y social en relación con los contenidos acordados en el marco curricular vigente.
- Sustantividad epistemológica de la temática en relación con los avances científicos y tecnológicos.
- Relevancia en relación con proyectos que profundizan el conocimiento de distintas áreas y/o proyectos innovadores considerados de interés en procesos de mejoramiento de la calidad educativa.
- Tratamiento pedagógico-didáctico de la propuesta a los efectos de optimizar los procesos de transposición didáctica.
- Explicitación de las exigencias de referidas a la modalidad de cursado: presencial, semipresencial y a distancia.
- Pertinencia y adecuación de los criterios de evaluación.
- Producción final esperada centrada en proyectos de mejora escolar.

socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

ARTÍCULO 96.- ... Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as

- Instancias de seguimiento de los proyectos de mejora vinculantes respecto de la evaluación final.
- Documentación pedagógica de las experiencias, para su posterior socialización y difusión.

Para el monitoreo de los proyectos de desarrollo profesional docente, resulta conveniente implementar acciones de seguimiento en las instancias que se detallan a continuación:

• **Instancia de convocatoria:**

- Comunicación en tiempo y forma, de las actividades a los participantes.
- Modalidad de cursado, evaluación y carga horaria.
- Temáticas y perfiles académicos.
- Vinculación entre las propuestas, los saberes, las experiencias y/o necesidades de la práctica profesional docente.
- Otros.

• **Instancia de desarrollo interno:**

- Coherencia entre los objetivos, contenidos, metodologías, bibliografías e instrumentos y modalidades de evaluación.
- Rigor académico de la propuesta tanto en lo teórico - pedagógico y lo didáctico.
- Pertinencia y calidad de las estrategias de intervención para interpelar la realidad y delimitar los problemas educativos.
- Clima de trabajo y estrategias que promuevan la participación de los docentes.
- Flexibilidad para establecer cambios en la propuesta sobre la marcha.
- Otros.

• **Instancia de evaluación:**

- Logros, dificultades y cuestiones a revisar respecto de aspectos referidos al proceso y resultados finales del proyecto.
- Valoración que hace el docente de los aportes ofrecidos por la capacitación.

Es importante destacar que el Ministerio de Educación, implementa acciones que garantizan la inclusión de estrategias de evaluación y monitoreo entre los equipos espacialmente conformados para tal fin en articulación con las Direcciones y organismos de su dependencia.

A continuación se presenta a modo de ejemplo; algunas de las fases consideradas “clave” al momento de evaluar proyectos de desarrollo profesional:

Fase: Recorte y descripción del problema focal:

a.- La reconstrucción de las condiciones de surgimiento del plan/proyecto, implica considerar los siguientes aspectos:

- Contexto de surgimiento y puesta en marcha.
- Inserción en el contexto de las líneas de política educativa.
- Políticas y estrategias, “antecedentes”
- Actores implicados y opciones adoptadas y descartadas.

b.- La identificación del problema focal supone determinar el núcleo problemático en torno al cual se orienta el plan, y en función del cual, se estructurará el análisis del estudio evaluativo.

c.- El recorte riguroso del problema focal se logra identificando un conjunto de descriptores que delimitan sus fronteras. Los descriptores son enunciados que hacen referencia a situaciones cotejables que manifiestan y corroboran la existencia del problema focal, especificando dimensiones del mismo.

d.- Posteriormente se apunta a reconstruir las relaciones causales, incorporando otros problemas y relaciones a los efectos de ampliar el análisis de los factores que inciden en su desempeño.

e.- La reconstrucción de las hipótesis o teoría del cambio que sustenta el plan resulta fundamental, tanto para su posible revisión como para la identificación de las preguntas que orientan el estudio evaluativo.

Fase: Análisis de los Datos:

En el análisis de los datos se tendrán presentes las preguntas que orientan el trabajo. Las matrices de análisis permiten formalizar el procesamiento de los datos, y deberán rescatar tanto los niveles de análisis como los criterios para seleccionar los casos o segmentar la muestra, según corresponda.

En el análisis hay que considerar que cada dato habla de distintas cosas: encuestas, entrevistas, grupos focales, estadística educativa, cuadernos escolares, documentos institucionales, registros fotográficos, etc.

La triangulación en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos tiene un enorme potencial para la reconstrucción de los significados de los procesos.

La **evaluación** busca comprobar que el camino elegido efectivamente esté conduciendo a las mejoras que se buscan promover, por lo que la formulación de las preguntas define el tipo de evaluación y los procedimientos a adoptar.

El **monitoreo** requiere asumir un abordaje tanto cualitativo como cuantitativo y hace uso de fuentes primarias y secundarias. Apela a fichas técnicas para recolectar información: entrevistas, encuestas, etc. Se propone las siguientes preguntas:

¿En qué medida cumple la iniciativa las actividades especificadas en su programación?; ¿qué coincidencia se presenta entre la cantidad y calidad de las actividades esperadas y las que se están generando?; ¿en qué medida está la iniciativa llegando a los beneficiarios apropiados?, ¿en qué medida el esfuerzo de la intervención se está llevando a cabo como se especificó en el diseño original?; ¿los recursos se utilizan de manera apropiada?, ¿cuáles son las satisfacciones y las insatisfacciones de los actores involucrados con respecto de la iniciativa?;

La evaluación de la conceptualización y el diseño de los proyectos, proporciona información sobre: el problema del que se ocupa o debería ocuparse, el proceso de formulación y diseño, la racionalidad intrínseca del mismo, es decir, hasta qué punto el diseño sirve a sus objetivos. Se propone responder a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son el grado y la distribución a los que se dirige el programa?; ¿se ha diseñado el proyecto de acuerdo con los objetivos inicialmente perseguidos?; ¿Cuáles son las tensiones en torno a la definición del problema que han dado lugar a su diseño?; ¿Cuál es la teoría del cambio que sustenta?.

A modo de Conclusión

La intención del gobierno educativo jurisdiccional es desarrollar políticas integrales para el área del desarrollo profesional docente, porque solo desde una política más general hacia la escuela y los docentes se podrá mejorar la calidad educativa. Como señalan Birgin y Duschatzky (1995) “referirse a la formación docente es referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos”.

Diversos son los desafíos que hay que afrontar en relación con estos nuevos contextos. El papel dominante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su rol en la definición de la cultura, la constitución de nuevas identidades, la emergencia de distintas formas de participación y ciudadanía, los cambios en la definición de los roles familiares, el requerimiento de nuevos perfiles docentes, entre otros, demandan nuevas respuestas a la educación y a las escuelas, a la vez que generan otras posibilidades.

La normativa que regula las acciones de desarrollo profesional, será el marco general desde el cual se discutirán las propuestas de desarrollo profesional, sus temas, dispositivos, acreditación, evaluación, entre otras cuestiones.

Queda el desafío de seguir avanzando en los estándares de calidad de la oferta de capacitación y de los parámetros para su acreditación; así como en el fortalecimiento y asistencia a las Instituciones Oferentes para constituir redes que promuevan el intercambio de experiencias y la cooperación a partir de las especificidades de cada Institución.

bibliografía

· Serra, Juan Carlos (2004) "El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional". FLACSO. Miño y Dávila editores.

· Beillerot, Jacky (1996) "La Formación y los Formadores". Formación de Formadores. Serie Documentos 1. UBA- Ediciones Novedades Educativas.

· Ferry, Gilles (1997): "Pedagogía de la formación". Formación de Formadores. Serie Documentos 6. UBA- Ediciones Novedades Educativas.

· Barbier, Jean Marie (1999) "Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis". Formación de Formadores. Serie Documentos 9. UBA- Ediciones Novedades Educativas.

· Soto Marta (1999) "Grupos y Dispositivos de Formación". Formación de Formadores. Serie Documentos 10. UBA- Ediciones Novedades Educativas.

· laes Gustavo y otros (2003) "Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evoluciones de la calidad educativa". IPE-Unesco.

· Guía para la Evaluación de Programas en Educación. DINIECE. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa). Ministerio de Educación.

· Dcto "Notas para la discusión del desarrollo profesional docente". Primera Mesa Regional NOA. 2007.-Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación.

· Suárez Daniel, Brito Andrea "Documentar la enseñanza". Revista El Monitor N° 4.

· Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas. OEA. 2003. Módulo 1: Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica.

· Resolución CFE N° 30/07.

Anexo I

Requerimientos de Desarrollo Profesional Educación Inicial

Las políticas para el nivel se encuentran abocadas a optimizar la atención y cuidado de la Primera Infancia, por lo cual se ha puesto especial énfasis en la escolarización temprana. En consecuencia, en los últimos años se evidenció un crecimiento significativo respecto a la cobertura de Salas de 5 años y la universalización de Salas de 4 años, como así también, en la regulación de los Jardines Maternales en la Jurisdicción.

Se hace necesario acompañar sostenidamente la gestión de supervisores, directivos y docentes, con el propósito de mejorar el trayecto escolar de los alumnos. Se busca que los niños accedan a experiencias educativas, cuya riqueza, aporte a revertir las desigualdades.

Respecto al desarrollo profesional docente, resulta prioritario:

- Nuevas infancias. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- Mejorar el desarrollo profesional docente en la educación integral de niños/as de 45 días a 5 años en el diseño, programación, práctica y evaluación de la enseñanza.
- Fortalecer la articulación entre Jardín de Infantes y 1º año de Primaria, para mejorar el trayecto escolar de los alumnos en las tres dimensiones: Institucional, Conceptual y Curricular.
- Implementar dispositivos de desarrollo profesional docente específicos para supervisores y directivos, en temáticas referidas a la organización y gestión institucional y curricular.
- Continuar sostenidamente el desarrollo profesional docente en Alfabetización Inicial; Literatura infantil, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Música, Expresión Corporal, Teatro, Educación Física.
- Promover la utilización del juego; de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P) y de los Cuadernos del Aula como organizadores de propuestas de enseñanza.
- Resignificar el uso de las variables tiempo y espacio en los Jardines de Infantes: en escuelas de jornadas extendidas y en escuelas de jornada simple, salas Mustiedad y Bi- Nivel.
- Garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos referidos a la educación sexual integral, la prevención de la violencia y de las adicciones.
- Fortalecer los vínculos familia- comunidad y el trabajo inter- institucional, conformando redes entre escuelas cercanas.

Anexo II

Requerimientos de Desarrollo Profesional Educación Primaria

Se ha definido como prioridad del nivel el fortalecimiento de la inclusión, equidad y calidad. Esto implica formular acciones orientadas a producir cambios estructurales en los diferentes ámbitos de gestión provincial, zonal e institucional, priorizando el trabajo pedagógico en las aulas que permitan incrementar los niveles de inclusión, retención y permanencia, así como mejorar los aprendizajes de los alumnos, la capacitación docente continua, la construcción de capacidades en materia de gestión institucional, y la evaluación de la calidad educativa tendiente a la mejora de la educación primaria.

El Nivel Primario, define los siguientes ejes de trabajo, y respecto de cada uno de ellos presenta las temáticas priorizadas:

Eje 1: Generar procesos de mejora en la gestión

- Mejora de la gestión directiva y docente para afianzar el desarrollo institucional en las escuelas de Primaria.
- Mejoramiento de la organización y gestión pedagógica de escuelas de jornada simple, extendida y completa.
- Construcción de espacios intersectoriales con otras áreas y organismos tendientes al desarrollo de acciones a nivel local, para el abordaje de problemáticas socioeducativas.

Eje 2: Mejorar las trayectorias escolares, atendiendo a las propuestas de enseñanza y los modelos institucionales que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad.

- Desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de los alumnos.
- Desarrollo de propuestas pedagógicas que prioricen la enseñanza de: la alfabetización inicial, científica y tecnológica, la matemática, las ciencias sociales, las ciencias naturales y exactas; y fortalezcan la incorporación de las TICs, la educación artística y la enseñanza de la Lengua Extranjera –Inglés. Enseñanza en plurigrado
- Uso de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P.) y de los Cuadernos para el Aula.
- Articulación / pasaje entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, y la articulación entre el Primer Ciclo y el Segundo Ciclo. Es importante profundizar y focalizar la tarea de tercer grado de manera de garantizar la conclusión del proceso de alfabetización inicial y educación matemática necesarios para sostener los aprendizajes en el Segundo Ciclo.
- Articulación / pasaje entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario.
- Garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos referidos a la educación sexual integral, la prevención de la violencia y de las adicciones.

Eje 3: Generar responsabilidad colectiva en torno a la evaluación para garantizar los procesos de mejora.

- Promoción de la cultura de evaluación como proceso de mejora.
- Apropiación y responsabilidad por los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa
- Continuidad y fortalecimiento de las estrategias de autoevaluación institucional, tendientes a la mejora de la calidad.

Anexo III

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación Secundaria

Eje 1: Generar procesos de mejora en la gestión institucional

- Gestión directiva y docente para afianzar el desarrollo institucional en las escuelas.
- Construcción de espacios intersectoriales con otras áreas y organismos tendientes al desarrollo de acciones a nivel local, para el abordaje de problemáticas socioeducativas.
- Modelos de gobierno institucional que permitan la construcción de instituciones educativas abiertas a la comunidad.
- Formación de los docentes que desempeñan funciones tutoriales en la educación secundaria: directivos, profesores tutores, preceptores, facilitadores, docentes tutores rurales, tutores de FinEs, coordinadores y docentes de CAJ, entre otros.
- Metodología y estrategias de trabajo con la diversidad. Abordaje de nuevas modalidades de Educación Secundaria. Gestión de las TIC.
- Planificación estratégica. Trabajo en equipo. Transversalidad en la enseñanza secundaria. Atención a pluriaño.

Eje 2: Mejorar las trayectorias escolares, atendiendo a las propuestas de enseñanza y los modelos institucionales que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad.

- Fortalecimiento de las diferentes modalidades de educación: rural, en contextos interculturales y /o bilingües, educación de jóvenes y adultos, educación especial, atención domiciliaria y hospitalaria.
- Desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de los alumnos.
- Mejorar la enseñanza en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Naturales; Educación Artística, Educación Física, y fortalecer propuestas de enseñanza con soporte en las TICs que integren y profundicen los saberes de los jóvenes permitiendo nuevas formas de acceso y vínculos con el conocimiento. Uso de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P.) y de los Cuadernos para el Aula.
- Articulación entre ciclo básico y orientado y con el nivel primario y los estudios superiores o ámbitos de trabajo, a través de propuestas de acompañamiento que favorezcan el pasaje de nivel, el inicio de la secundaria y la preparación para el Nivel Superior.
- Promover propuestas pedagógicas que integren contenidos transversales: convivencia escolar, educación solidaria, mediación escolar, prevención de la violencia y de las adicciones, educación sexual integral, educación ambiental, el desarrollo del cooperativismo, la construcción de la ciudadanía, la comprensión y memoria de los hechos que configuran el pasado reciente de la Argentina.
- Seguimiento de la trayectoria educativa de los alumnos. Orientación vocacional. Orientación y Tutoría, herramientas para la función tutorial y estrategias de intervención contextualizada para la promoción del derecho a la educación. Adaptaciones curriculares en la educación secundaria.

- Desarrollo de estrategias institucionales y pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de los alumnos, tendientes a la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes, a saber: Alumnos con abandono temporario: embarazo, trabajo, Problemas de sobre-edad y repitencia. Importancia del Legajo escolar. La salud de los adolescentes y jóvenes. Los adolescentes y jóvenes frente al trabajo y estudios superiores. Las adicciones y su prevención.

Eje 3: Generar responsabilidad colectiva en torno a la evaluación para garantizar los procesos de mejora.

- Promoción de la cultura de evaluación como proceso de mejora.
- Apropiación y responsabilidad por los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa
- Continuidad y fortalecimiento de las estrategias de autoevaluación institucional, tendientes a la mejora de la calidad.

Anexo IV

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación Técnica y Formación Profesional

Al ser una Modalidad de la Educación Secundaria, la Educación Técnica comparte las necesidades de trayectos de formación profesional, cuyas temáticas fueran desarrolladas en el apartado III, especialmente si se focalizan acciones en el ciclo básico.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a través de sus Planes de Mejora entrega a las Instituciones Educativas diferentes recursos destinados a la mejora de la enseñanza, por lo que desde la modalidad de Educación Técnica y Formación Profesional se requiere desarrollar entre otras las siguientes líneas de trabajo:

- Informática Aplicada.
- PLC (Controladores Lógicos Programables)
- CNC (Control Numérico Computable) y CAD (Diseño Asistido por Computadora) ya que esta temática se encuentra en todas las orientaciones de la estructura curricular de las orientaciones técnicas.
- Higiene y Seguridad en el Taller
- Procesos de Industrialización de productos frutihortícolas.
- Packaging (Embalaje y presentación del producto)

Anexo V

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación permanente de Jóvenes y Adultos y Educación No Formal

Eje 1: Generar procesos de mejora en la gestión institucional que posibilite una nueva propuesta de institucionalización adecuada al trayectos de terminalidad presencial y semipresencial que puedan articularse con de capacitación laboral y formación profesional.

- El gobierno institucional y los procedimientos administrativos de la semipresencialidad
- Vinculaciones de la institución con otros actores sociales del contexto cercano.
- Formación de los docentes que desempeñan funciones tutoriales para la educación permanente de jóvenes y adultos: directivos, profesores, tutores, preceptores, facilitadores, docentes, tutores rurales, tutores de FinEs, coordinadores y docentes de CAJ, entre otros.
- Función pedagógica de las TICs
- La planificación institucional como facilitador pedagógico de la articulación de terminalidad y capacitación en oficios.

Eje 2: Mejorar las trayectorias escolares, atendiendo a las propuestas de enseñanza y los modelos institucionales que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad en t4terminalidad y formación profesional/capacitación en oficios.

- Didáctica de la mediación con sujetos adultos en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Prácticas lectoras y medios masivos de comunicación: su didáctica en la semipresencialidad.
- Procesos de apropiación de la escritura y acceso al conocimiento de las ciencias en sujetos adultos.
- El cine y la literatura como capital cultural del sujeto que enseña y que aprende.
- Cultura juvenil y trayectorias escolares.
- El diseño como valor agregado de artesanías.
- Avances tecnológicos en la construcción y diseños de muebles producidos con diferentes materiales.
- Diseño de moda
- Nuevas tecnologías aplicadas a la belleza y cuidado del cuerpo.
- Nutrición y procesamiento de alimentos.
- La cocina contemporánea y los microemprendimientos gastronómicos.
- Formación en cooperativismo.
- Microemprendimientos y estrategias de marketing.
- Articulaciones entre la enseñanza formal y no formal: atención a lois trayectos escolares de los jóvenes y adultos.

Anexo VI

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación Especial

La Educación Especial en la Provincia se encuentra abocada a la reorganización de los servicios educativos que se brindan en las escuelas de educación especial, a saber: Integración escolar; Atención Temprana, Nivel Inicial Especial, Educación Primaria Especial; Servicio de Formación Laboral; Servicio Educativo Terapéutico.

Cabe destacar que desde la Dirección de Educación Especial se prioriza la temática de **“Integración escolar”**, acorde a los fundamentos enmarcados en la normativa vigente en la Provincia. Los destinatarios fundamentales son los docentes de escuelas de educación común. El desarrollo profesional docente sería conveniente que se centre en las adaptaciones curriculares y en las estrategias pedagógico didácticas adecuadas a la discapacidad que padece el sujeto.

Respecto a la temática de la **“Atención Temprana”** se considera necesario centrar las acciones en diferentes líneas que se adecuen a las necesidades particulares de los destinatarios (niños y familia) desde una visión holística. En este sentido, es recomendable utilizar diferentes líneas de abordaje que permitan en los casos necesarios el uso de una metodología ecléctica.

Los servicios de **educación inicial y primaria especial** responden a la currícula jurisdiccional de dichos niveles; y en forma simultánea y como contenido transversal se trabaja con la orientación manual y el nivel de pre taller.

Las escuelas de Educación Especial de la Pcia atienden alumnos con discapacidad mental (incluido retardo severo y grave), sensorial de visión y audición, discapacidad motora y con trastornos generalizados del desarrollo (cuadros de autismo u otros). Las discapacidades de origen físico, permanecen en las escuelas de educación especial dado que tienen asociada a su patología de base, el retardo mental u otra discapacidad.

Para todos estos casos el desarrollo profesional docente estaría destinado a equipos técnicos y docentes de educación especial en temáticas referidas a didácticas especiales de las ciencias acordes a cada discapacidad. Otra cuestión importante para estos servicios se vincula con la Formación Pre laboral tomando a la misma como detectora de habilidades con sentido pre vocacional y polivalente.

Para el **Servicio de Formación Laboral** la temática fundamental a desarrollar estaría destinada a los profesores de Taller (docentes egresados de escuelas técnicas o con orientación técnica). El desarrollo profesional debería vincularse a las características de la persona con discapacidad y a los modos que ésta tiene para aprender (metodologías y estrategias). Por otra parte, resulta conveniente acciones de desarrollo profesional docente referidas a la educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Las líneas fundamentales están vinculadas a la formación ciudadana, al trabajo y al cuidado de la salud.

La matrícula del **Servicio Educativo Terapéutico** se caracteriza por alumnos con discapacidades severas múltiples, lo que le ocasiona necesidades educativas especiales complejas. Este servicio; requiere trabajar estrategias pedagógicas didácticas de abordaje para dichas problemáticas.

Entre otras temáticas destinadas a la educación Especial podemos enunciar las siguientes: sexualidad y discapacidad, Diagnostico integral y funcional de los alumnos con N.E.E. y sus consecuencias en el ámbito educativo; la gestión estratégica de las Instituciones de Educación especial; las T.I.C.s en el contexto de la educación especial y de la integración escolar, la relación escuela comunidad, misiones y funciones de los equipos interdisciplinarios en la educación especial, otros.

Anexo VII

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación Superior

En el actual contexto educativo, surge como prioridad jurisdiccional asumir los desafíos, de áreas de conocimiento y enseñanza con particularidades diferentes a los planes implementados hasta hoy para la Formación Docente. El nuevo enfoque disciplinar del actual Diseño para la Formación Docente de Nivel Inicial y Primario, conjuntamente con la proyección de los nuevos diseños para la educación secundaria y la incorporación de espacios de formación que requieren profundización disciplinar destinada a los Profesores de los Institutos de Nivel Superior, requiere de políticas activas y de un trabajo integral, superando la fragmentación y evitando la dispersión en programas y acciones focalizadas.

A partir de los postulados emanados de la Ley Nacional de Educación que centran el proceso educativo en la inclusión y equidad, las propuestas deben integrar, desde la actualización y profundización disciplinar y didáctica, el enfoque disciplinar adoptado por los nuevos diseños curriculares de la formación docente, que implica una nueva construcción epistemológica en los docentes de los Institutos Superiores. Desde este lugar entendemos como prioritaria la reflexión teórica acerca del hecho educativo desde los nuevos espacios curriculares para la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente inicial y la práctica profesional.

En el nivel superior también se presentan, en menor medida, dificultades en la retención de los alumnos, siendo altamente pertinente la inclusión en los nuevos diseños para la formación docente de un nuevo espacio: “alfabetización académica” que también es prioritario abordar desde las acciones de desarrollo profesional.

Por otra parte y en función de lo planteado sobre inclusión y equidad, es relevante trabajar desde lo disciplinar un espacio de instrumentación pedagógica en los alumnos de las carreras docentes que les permita transitar por el Campo de Formación de la Práctica Profesional centrado en el Primer año de las Carreras de Formación para el Nivel Primario e Inicial, para realizar una lectura e Investigación de los procesos escolares enfocada en los factores que inciden en la repitencia y la deserción en el nivel primario y secundario, que permita construir conocimiento y estrategias para resolver las problemáticas detectadas.

Así también, en el proceso de mejora continua en la formación de docentes del nivel superior, es necesario apuntalar a los docentes de los ISFD provinciales arriba mencionados procurando encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos-futuros docentes, de tomar sólidas decisiones relacionadas con la enseñanza permitiendo desmontar las dificultades que existen en traducir los enfoques teóricos en prácticas metodológicas.

En relación a lo expresado con respecto a la inclusión en los nuevos diseños para la formación docente de un nuevo espacio: “alfabetización académica”, es importante destacar que en cuanto a lo que en muchas ocasiones se define como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son

habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

Desde la Dirección de Educación Superior y Artística se define como propósito general de la Formación Docente Continua que los docentes y los formadores construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

Las acciones de formación permanente del profesorado deberán plantearse como horizonte: la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la formación docente inicial, su profundización y diversificación.

La Formación Continua de los docentes de nivel superior deberá ser capaz de dialogar con las prácticas docentes de los diferentes niveles del sistema, según corresponda, e interpelarlas; es decir de movilizarlas en una espiral de reflexión, análisis, reformulación y puesta a prueba constante.

La Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las Instituciones a cargo de la formación y las escuelas.

Lo antedicho implica generar nuevas comprensiones y conceptualizaciones de la tarea docente y del proyecto educativo de las escuelas al movilizar los conocimientos, esquemas y las categorías con las cuales se interpretan los procesos de escolarización, las situaciones didácticas, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Es necesario entonces, poner en juego mecanismos de interpelación en el orden de lo instrumental generando nuevas rutinas y esquemas de acción, estrategias, recursos, materiales y destrezas “en situación”, acordes a los contextos específicos en que se desenvuelven las experiencias de escolarización de los niños, jóvenes y adultos destinatarios finales de la Formación Inicial Docente, y a los problemas o situaciones que obstaculizan su aprendizaje.

Otro aspecto a abordar es la reflexión sobre la identidad profesional y laboral de los profesores en vistas a propender a desempeños profesionales flexibles, abiertos y comprometidos socialmente; capaces de enlazar y de dar nuevos sentidos a los aspectos vocacionales, profesionales, sociales y laborales que están presentes en el oficio del docente.

El Desarrollo Profesional deberá promover la comprensión del mundo y la cultura contemporáneos y el rescate de la dimensión ético – política de la profesión. Entendiendo que la tarea del formador es la construcción conjunta –con los maestros, profesores y directivos de los diagnósticos y problemas escolares relevantes de ser tratados mediante nuevas aproximaciones y proyectos de intervención didáctica. Para que esta construcción tenga lugar, el formador debe conocer y vivenciar “el terreno”, aprender del cotidiano escolar y de las

prácticas que observa. En esta interacción, el proceso de Formación Docente Continua se realiza en una doble dirección: hacia el docente y hacia el formador.

El desarrollo personal y profesional de los docentes se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que incluye mucho más que a un solo profesor actuando individualmente. Debe optimizar la acción de grupos de profesores, trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela.

Es decir, se trata de promover mediaciones que ayuden a mirar aspectos automatizados de la práctica, representaciones naturalizadas, formas de actuar no cuestionadas pero incorporadas en las rutinas escolares.

En síntesis, se trata de, favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar; didáctica; interactiva / comunicativa; comunitaria / social; cultural; institucional y política.

Líneas prioritarias para el desarrollo de Proyectos de Desarrollo Profesional Docente

EJE 1: Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Secundario

- Formación para las tareas de dirección y supervisión abordadas desde el reconocimiento y la comprensión de la complejidad, el desafío y responsabilidad que significa asumir cargos de conducción y supervisión del sistema, en vistas a mejorar la igualdad educativa y la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.
- Desarrollo de aptitudes en el manejo y utilización de las NTICs, como una herramienta fundamental y con gran potencial al servicio del DPD individual y colectivo, como herramienta de comunicación, intercambio y circulación de experiencias y como fuente de recursos, bibliografía y materiales para la actualización y formación permanente del docente y para su utilización en clase, con los alumnos.
- Formación en construcción y funcionamiento de redes de maestros, profesores e instituciones, con apoyo de las Nuevas Tecnologías y uso de plataformas virtuales como herramientas que facilitan la comunicación y el trabajo conjunto a pesar de las distancias físicas. De esta manera es posible combinar jornadas presenciales con instancias virtuales de trabajo a partir del planteo de un tema o problema común de indagación y práctica.
- Fortalecimiento de la dinámica organizacional en los ISFD
- Formación para directivos y docentes de instituciones formadoras tendiente a fortalecer la capacidad de gestión de los directores y los saberes profesionales de los docentes formadores en el marco de las diferentes funciones a desplegar por el sistema formador
- Formación para el desempeño de nuevos roles en el sistema formador

- Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia
- Desarrollo de estrategias dirigidas al acompañamiento de los docentes durante sus primeros desempeños.
- Formación para el asesoramiento y la puesta en práctica del trabajo pedagógico colaborativo a las escuelas de los distintos niveles del sistema educativo.
- Actualización y profundización disciplinar y didáctica en los distintos campos de formación de las Carreras de Formación Docente.
- Desarrollo de estrategias para la actualización disciplinar y metodológica de docentes en ejercicio.
- Desarrollo de las competencias y saberes específicos de la Formación Docente Inicial y Continua: reflexionar sobre la tarea, la agenda de problemas y dimensiones que constituyen este campo.
- Espacios de discusión y revisión de las políticas e implicancias que encierra el trabajo de enseñar como objeto de reflexión sistemática en las instituciones que forman docentes y entre el cuerpo de profesores responsable de la formación docente inicial, continua y el asesoramiento pedagógico a las escuelas de su zona de influencia.
- Desarrollo Profesional de los profesores y directores de instituciones formadoras en Formulación y Seguimiento de proyectos.

EJE 2: Tecnicaturas

- Fortalecimiento Profesional Docente: **A-** La Formación Pedagógica (Evaluación, estrategias didácticas). **B-** El uso de las nuevas tecnologías en la Formación Técnico Profesional. **C-** Actualización disciplinar (seguridad e Higiene; Metodología de análisis e Intervención territorial y elaboración de análisis de indicadores de impacto de acciones; Desarrollo Local.
- Fortalecimiento curricular: A- los Campos de Formación de las Carreras de Formación Técnico profesional: Campo de Formación General (Formación Humanista, Desarrollo de competencias sobre autogestión, pro actividad, trabajo en equipo, liderazgo, etc.) y Campo de la Practica Profesionalizante.
- Fortalecimiento Institucional: Elaboración de proyectos de ofertas de Tecnicaturas Superiores. El rol del coordinador de carrera como agente de construcción de redes interinstitucionales. La especificidad de la gestión institucional en los IES de Formación Técnico Profesional. Análisis Institucional.

Anexo VIII

Requerimientos de Proyectos de Desarrollo Profesional Educación Artística

- Gestión directiva estratégica de instituciones de Educación Artística.
- Articulación con la universidad para el desarrollo de licenciaturas y profesorados de completamiento curricular para la obtención de títulos de grado universitario de los docentes en servicio. Acción prioritaria para docentes en servicio en los profesorados de Danza y de Música vigentes en la jurisdicción.
- El arte como campo de conocimiento y sus implicancias en la enseñanza de los lenguajes artísticos en: I). Los distintos niveles de la Educación Obligatoria; II). La Formación Docente Especializada en Arte; III)-Los Trayectos Artísticos Profesionales; IV)-La Educación Artística No Formal.
- Actualizaciones disciplinares en Danza; Música; Plástica y Teatro.
- Postítulos en enseñanza de la Danza; la Música; la Plástica y el Teatro en carreras de formación profesional en lenguajes artísticos: Trayectos Artísticos Profesionales y Profesorados en Lenguajes Artísticos.
- La Educación Artística en la intervención socio-comunitaria: Formulación, gestión y desarrollo de proyectos.
- La Educación Artística en la Educación Especial: Postítulos en enseñanza de los Lenguajes Artísticos Corporal; Musical; Plástico-Visual y Teatral en la Educación Especial.
- La Educación Artística en la Educación de Jóvenes y Adultos y en ámbitos de encierro.
- Las Tics en la Educación Artística.
- Las artes multimediales en la educación.