

COLECCIÓN
DOCUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN

02

LA CAPACITACIÓN INSTITUCIONAL EN MATEMÁTICA Y PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Gestión y organización de una experiencia
de formación situada y universal



Buenos Aires Ciudad



Colección Documentos de Investigación

2019. Dirección General Escuela de Maestros.

Ministerio de Educación e Innovación

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

La capacitación institucional en Matemática y Prácticas del Lenguaje : gestión y organización de una experiencia de formación situada y universal / Juan Martín Beylis ... [et al.] ; dirigido por María Victoria Fernández Caso ; Lina Lara. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Dirección General Escuela de Maestros, 2019. 78 p. ; 22 x 16 cm. - (Documentos de Investigación / Fernández Caso, María Victoria; . Formación Docente continua en el nivel primario ; 2)

ISBN 978-987-549-815-0

1. Capacitación docente. I. Beylis, Juan Martín. II. Fernández Caso, María Victoria, dir. III. Lara, Lina, dir. CDD 371.1



Publicación de distribución gratuita.

Puede acceder a esta publicación en formato digital escaneando el código QR.

COLECCIÓN
DOCUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN

02

LA CAPACITACIÓN INSTITUCIONAL EN MATEMÁTICA Y PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Gestión y organización de una experiencia
de formación situada y universal

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Vicejefe de Gobierno
Diego Santilli

Jefe de Gabinete de Ministros
Felipe Miguel

Ministerio de Educación e Innovación
Soledad Acuña

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa
Diego Meiríño

Dirección General Escuela de Maestros
María Lucía Feced Abal

Jefe de Gabinete
Julián Parenti

Coordinación Pedagógica. Educación Primaria
Adriana Díaz

Coordinación Pedagógica. Matemática
Pierina Lanza, Alejandro Rossetti y Graciela Zylberman

Coordinación Pedagógica. Prácticas del Lenguaje
Silvia Lobello y Jimena Dib

Área de Investigación y Postítulos
María Victoria Fernández Caso

Colección Documentos de Investigación

Coordinación

María Victoria Fernández Caso

Equipo

Juan Martín Beylis

Ariel Denkberg

Cecilia Guerra Lage

Lina Lara

Lucía Manzo

Lucas Paglione

Rocío Slatman

Matías Vázquez

Responsable de la Colección

Lina Lara

Edición y corrección de estilo

Cecilia Guerra Lage

Diseño Gráfico

Ricardo Penney y Luna Dannemann

Presentación

Tenemos el agrado de presentar la *Colección Documentos de Investigación*, que ofrece parte de los resultados de investigaciones realizadas por el Área de Investigación y Postítulos de la Dirección General Escuela de Maestros. Es particularmente importante para quienes integramos esta Dirección General, poner a disposición del público el conocimiento generado en el marco de proyectos y dispositivos de formación docente continua, y contribuir de este modo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Esta colección presenta parte del intenso trabajo realizado por el área de Investigación y Postítulos, que desde su conformación en el año 2016, ha sido responsable del monitoreo de nuestros proyectos de capacitación de mayor envergadura.

En los distintos títulos de esta colección se presenta una selección de resultados de investigaciones realizadas sobre diversos aspectos de la formación continua de los docentes de escuelas de gestión estatal de la CABA. En ellos se abordan temas relacionados con los dispositivos, contenidos y estrategias de intervención desarrolladas en los niveles inicial, primario y secundario. La colección se propone, además, servir de invitación al análisis de la relevancia de las políticas públicas de capacitación en los últimos años, y a la reflexión sobre la importancia de la formación continua en los procesos de mejora de la práctica docente.

Merece señalarse que los datos de base de cada una de las investigaciones se originan en la recolección y procesamiento que efectúa el equipo de la propia Área de Investigación, o bien provienen de registros y estadísticas de organismos gubernamentales y no gubernamentales de la Ciudad y de la Nación. El análisis de resultados de estas indagaciones y el posterior trabajo con los equipos de capacitación, ha sido un valioso insumo a la hora de repensar nuestras propuestas formativas.

Nuestro agradecimiento especial va dirigido a los y las docentes, que gentilmente nos ofrecen sus opiniones y responden a nuestros relevamientos. Esperamos que los textos de esta colección constituyan un aporte en la promoción de un diálogo rico y fecundo entre los distintos actores del sistema educativo acerca de los sentidos, enfoques y propósitos de la formación docente continua. Asimismo, que estas producciones sigan retroalimentando genuinamente el trabajo en equipo de los integrantes de la Escuela de Maestros.

María Lucía Feced Abal
Directora General
Escuela de Maestros

El equipo del Área de Investigación de la DGESM lleva adelante diversas líneas de trabajo. Entre ellas, y desde el inicio de las actividades del Programa de Formación Docente Situada, realiza indagaciones que posibilitan la generación y análisis de información relevante por cada línea de acción, con el propósito de contar con información objetiva y comparable sobre los procesos y resultados alcanzados, útil para la toma de decisiones y posibles modificaciones o regulaciones sobre lo planificado.

Consideramos que la investigación, en un área de gestión como lo es la DGESM, debe estar orientada a informar y retroalimentar el diálogo entre los lineamientos de la política educativa y la gestión en las instituciones. Su principal objetivo consiste en acercar y proponer a autoridades, gestores y técnicos diferentes resultados, interrogantes y miradas informadas acerca de la realidad educativa.

Por una parte, la producción de conocimiento en un ámbito como el de nuestra institución, debe reconocerse en las diferentes formas de articulación con la investigación en ámbitos académicos. Es en este sentido que trabajamos con formas de indagación centradas en una metodología situacional, en terreno y, a partir de allí, en el análisis de información cuantitativa y cualitativa a la luz de categorías que aporten al debate sobre nuestras propuestas y prácticas de formación continua.

Un segundo aspecto sustantivo y quizás el que mayor complejidad presenta es el relativo a la definición, acompañamiento y evaluación de las acciones de formación continua. Se trata así, de alimentar en forma oportuna y pertinente la reflexión a partir de un conocimiento producido en el marco de las propias experiencias de formación.

Esta publicación integra la serie “Formación Docente Continua” que se propone ofrecer los resultados de indagaciones sobre distintos aspectos relevados en instancias de capacitación llevadas adelante por la institución, y destinadas a docentes de todos los niveles educativos.

El prestigio y la trayectoria de la DGESM en el diseño de acciones de formación continua, hace que para nosotros sea un orgullo mostrar los resultados de nuestro trabajo.

María Victoria Fernández Caso

Coordinadora

Área de Investigación y Postítulos

Escuela de Maestros

LA CAPACITACIÓN INSTITUCIONAL EN MATEMÁTICA Y PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Gestión y organización de una experiencia
de formación situada y universal

*Agradecemos
la lectura crítica
de Silvina Prado*

Índice

| | | |
|-----------|--|--|
| 15 | Siglas y acrónimos | |
| <hr/> | | |
| 17 | Introducción | |
| <hr/> | | |
| 19 | La capacitación institucional | |
| <hr/> | | |
| 23 | Acerca del Programa de Formación Docente Situada | |
| <hr/> | | |
| 25 | <i>Organización de los dispositivos durante el primer año del Programa</i> | |
| <hr/> | | |
| 29 | La gestión de la capacitación | |
| <hr/> | | |
| 29 | Formación docente situada en Matemática | |
| <hr/> | | |
| 30 | <i>Constitución del plantel de capacitadores</i> | |
| <hr/> | | |
| 32 | <i>Dos tradiciones en el equipo ampliado</i> | |
| <hr/> | | |
| 33 | <i>La planificación de la capacitación</i> | |
| <hr/> | | |
| 35 | Formación docente situada en Prácticas del Lenguaje | |
| <hr/> | | |
| 36 | <i>Constitución del plantel de capacitadores</i> | |
| <hr/> | | |
| 38 | <i>Criterios de elección de las temáticas</i> | |
| <hr/> | | |
| 39 | <i>Sobre el rol del coordinador de ciclo</i> | |
| <hr/> | | |
| 41 | Participación de los docentes en la propuesta de capacitación | |
| <hr/> | | |
| 43 | Niveles de satisfacción de la propuesta | |
| <hr/> | | |
| 49 | <i>La opinión de maestros y directivos</i> | |
| <hr/> | | |
| 52 | <i>Encuentros distritales y visitas a las escuelas</i> | |
| <hr/> | | |
| 54 | Percepción de logros | |
| <hr/> | | |
| 58 | <i>Dinámica de trabajo</i> | |
| <hr/> | | |
| 59 | <i>Actividades planteadas</i> | |
| <hr/> | | |
| 61 | <i>Materiales de trabajo</i> | |
| <hr/> | | |
| 63 | Conclusiones | |
| <hr/> | | |
| 69 | Anexo I. Diseño metodológico | |
| <hr/> | | |
| 73 | Anexo II. Encuestas aplicadas | |
| <hr/> | | |
| 75 | Bibliografía | |

Siglas y acrónimos

CABA

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

DE

Distrito Escolar

DEP

Dirección de Educación Primaria

ED

Encuentros Distritales

FDS

Formación Docente Situada

DGEGP

Dirección General de Educación de Gestión Privada

DGESM

Dirección General Escuela de Maestros

INFD

Instituto Nacional de Formación Docente

LEN

Ley de Educación Nacional

MECyT

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

MEIGC

Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

MEN

Ministerio de Educación de la Nación

MEyD

Ministerio de Educación y Deportes

SSPLINED

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa

VE

Visitas a las Escuelas

Introducción

Esta publicación presenta los resultados de un estudio que se propuso relevar las valoraciones de los participantes de acciones desarrolladas en el marco del Programa Formación Docente Situada (FDS) de la Dirección General Escuela de Maestros (DGESM).

El relevamiento se centró en dos tipos específicos de acciones de formación que se llevaron a cabo a lo largo del 2017: los llamados “encuentros distritales” y las “visitas del capacitador a las escuelas”¹ en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.

Para ello, se recurrió a dos instrumentos. Por un lado, se aplicó una encuesta de carácter voluntario y anónimo destinada a docentes y directivos de las escuelas de nivel primario de gestión estatal de la CABA; y por otro, se realizó una serie de entrevistas a los coordinadores de cada una de las áreas temáticas.

Es así que se ofrecen aquí los resultados de la sistematización del grado de satisfacción, las valoraciones y consideraciones de los destinatarios de estas acciones, respecto a los logros y aportes que las mismas pudieron hacer a su trabajo. Estos resultados se complementan con la perspectiva de los coordinadores de los equipos de Matemática y Prácticas del Lenguaje, que estuvieron a cargo de las acciones de capacitación. Para ello, se mantuvieron entrevistas con Pierina Lanza, Alejandro Ro-

¹Cabe señalar que los lineamientos nacionales establecidos desde el INFID refieren a estos dispositivos como “ateneos didácticos” y “asesoramiento situado”. Sin embargo, en este trabajo se respetará la denominación utilizada por la DGESM en la implementación del Programa de FDS en la CABA.

ssetti y Graciela Zylberman -Matemática-, y con Silvia Lobello y Jimena Dib -Prácticas del Lenguaje-, quienes ofrecieron una primera lectura de los resultados obtenidos en el relevamiento cuantitativo.

De este modo, el presente trabajo intenta examinar algunas particularidades, dificultades y decisiones en relación con la gestión y organización de una experiencia de capacitación universal, destinada a todas las escuelas y docentes de nivel primario de gestión estatal.



La capacitación institucional

Tal como nos recuerdan Viviana Seoane y Victoria Fernández Caso “la política de formación implica un camino de construcción, sujeto a avances y retrocesos, en el que intervienen de modo dinámico distintos actores e intereses que se van involucrando en el llamado ciclo de la política pública” (2008, p. 2), la concreción de las acciones de capacitación que se abordan en este trabajo requirió el consenso entre diversos actores y niveles de gestión del sistema educativo. El caso particular de las acciones de capacitación llevadas adelante en el marco del Programa de Formación Docente Situada (FDS) -los encuentros distritales (ED) y las visitas del capacitador a las escuelas (VE)-, demandaron acuerdos previos con actores de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (DGPLEDU) y de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSCPEE). En este sentido, se destaca en particular el trabajo realizado entre la DGESM -desde las coordinaciones pedagógicas y sus equipos de capacitadores- y la Dirección de Educación Primaria (DEP), que implicó poner en juego representaciones y expectativas vinculadas con el sentido de la formación docente continua y la consecuente organización de los dispositivos de capacitación y conformación de equipos de formadores de cada área temática. Desde este punto de vista, los acuerdos se privilegiaron por sobre los propósitos de la DEP -la capacitación como un recurso para la mejora de los aprendizajes- y de la DGESM -la capacitación para la mejora de la enseñanza-.

En estas páginas procuramos recuperar la complejidad de las experiencias formativas y así rescatar la diversidad de respuestas, decisiones y estrategias vinculadas a la didáctica de la capacitación y la gestión de los dispositivos. Intentamos desde ahí, acercarnos a los problemas de la enseñanza, entendiéndolos como punto de llegada -y no de partida- de una reflexión profunda acerca de lo que se enseña y lo que se aprende en el aula. La indagación hace pie en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje y pone el foco en las prácticas de capacitación, las estrategias elaboradas, los contenidos abordados y los formatos definidos para la capacitación, todos objetos de estudio en este informe. Por ello, da cuenta del volumen de acciones que estas dos áreas movilizaron en relación a la cobertura territorial (catorce, de los veintiún distritos), y a la cantidad de docentes involucrados. Asimismo, se considera que ambas áreas de conocimiento integraron las líneas de acción prioritaria para la formación continua, según lo dispuesto por la Resolución N° 723/MEGC/17.

Por otra parte, estudios de este tipo, enmarcados en un ámbito institucional como la DGESM, plantean la posibilidad de interpelarnos sobre las posibilidades de que la capacitación vaya generando transformaciones en las prácticas del aula e incluso, en las mejoras en los aprendizajes o, al menos, en los resultados de éstos. A propósito, surgen distintos interrogantes: ¿Cuán directo sería ese “impacto”? ¿Qué mediaciones llevan adelante los docentes en su tarea cotidiana? Llegados a este punto, consideramos oportuno citar el siguiente pasaje de Lea Vezub:

(...) los docentes interpretan de manera particular e idiosincrásica las reformas, el currículum, los materiales, guías de enseñanza y los textos escolares. Reformulan, e incluso alteran, su sentido. La mediación de los actores es inevitable, pero a la vez bienvenida, en toda práctica pro-

fesional fundamentada y autónoma, que al mismo tiempo involucra la interacción de numerosos factores (estructurales, personales, contextuales, históricos, coyunturales, culturales, psicológicos) que es sabido, atraviesan las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. La adaptación de los planes y materiales que realizan los maestros según las características de su contexto de acción y, los saberes acumulados en el transcurso de su práctica, no sólo responde a los imperativos de la autonomía profesional sino que además, es una característica específica del saber profesional. (2010, p. 13)

Los aspectos que señala la autora se encuadran en una perspectiva que considera al docente como un profesional crítico y reflexivo (Pérez Gómez, 2007; Schön, 1983, 1992), que va configurando sus prácticas en las mediaciones entre la capacitación; el saber; y la experiencia propia y de las instituciones en las que trabaja. Nos parece, entonces, más acertado hacer referencia a “marcas” -o a “huellas”-, que a evidencias directas del impacto en las prácticas. Esto, teniendo en cuenta que en el diseño e implementación de sus prácticas de enseñanza, los docentes consideran algunos aportes y desestiman otros; es decir que, en su labor diaria, ellos elaboran arreglos o combinaciones personales entre los nuevos conocimientos y las estrategias propuestas en las instancias de capacitación, sus saberes previos, y las rutinas que poseen. En este sentido, podemos sostener que la noción de “apropiación” conceptualizada por la etnografía educativa y la pedagogía crítica (Rockwell, 1995; Ezpeleta, 1991), es un concepto que aún conserva vigencia porque permite dar cuenta de los procesos de educación y aprendizaje en toda su complejidad. De este modo, los autores citados consideran que las líneas de política educativa, el currículum prescripto, la selección de los contenidos y las propuestas didácticas ofrecidas en las instancias de capacitación, no tienen un correlato lineal y explícito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni en las experiencias que tienen los niños y maestros dentro de las instituciones. Por lo tanto, apuntan al desarrollo de indagaciones que generan

conocimiento válido, relevante y significativo sobre distintos aspectos que hacen a la capacitación docente, con el fin de analizar el conjunto de problemáticas relativas a la enseñanza de manera situada. El móvil de las investigaciones sería, entonces, producir alternativas de intervención didáctica a partir del diálogo con las prácticas reales y favoreciendo la reconstrucción del pensamiento pedagógico del docente. Esto se realiza mediante el intercambio de experiencias, el contraste de ideas y el discernimiento sobre distintas opciones éticas y políticas:

La investigación “con” (los docentes), ha desarrollado nuevos procesos de prácticas educativas, formativas, comunicativas, de elaboración de proyectos, de materiales, la reflexión sobre la práctica innovadora, el desarrollo del profesor como investigador (por ejemplo para modificar, regular y adecuar el currículum y su perfeccionamiento como profesional) y los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula. (Imbernon Muñoz, 2012, p. 4)

Sobre la base de estas consideraciones, la indagación sobre las experiencias de FDS en Prácticas del Lenguaje y Matemática que presentamos aquí, tiene su punto de partida en conceptualizar la capacitación como un proceso de reconstrucción y desarrollo de competencias profesionales que hacen a la intervención autónoma y eficaz en el aula. En este contexto, se rescata la figura del docente como “profesional reflexivo”, por lo que se posiciona en la perspectiva del desarrollo del pensamiento práctico y autónomo del sujeto. En tal sentido, la investigación se configura como una espiral de instancias de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988) donde se entiende que la transformación de las prácticas de enseñanza no se lleva adelante de modo individual, sino como un emprendimiento colectivo, en pos de mejorar y renovar las tareas cotidianas de aula (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1996).

Acerca del Programa de Formación Docente Situada

El Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa de Formación Docente Situada propone una estrategia de formación continua a maestros, profesores y directivos que están desempeñando sus tareas, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Según los lineamientos nacionales, la FDS se concibe como:

(...) una estrategia de formación con base en la escuela que incorpora dispositivos tendientes a fortalecer las prácticas de gestión institucional y pedagógica de los equipos directivos y las prácticas de enseñanza de los docentes en contexto de modo de reponer el sentido de la formación permanente y en ejercicio como constitutiva del trabajo docente. Para ello, la FDS procura generar condiciones institucionales que propicien la indagación, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas para fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes. (INFD-MEyD, 2016)

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la implementación de esta propuesta se enlaza y asienta en experiencias de formación continua que se venían desarrollando desde la DGESM. En este sentido, cabe mencionar la línea de capacitación institucional desarrollada a partir de los años noventa, y que desde el 2006 se denomina “formación continua en el marco de las instituciones educativas”, en tanto estuvo centrada en recuperar y poner en circulación las experiencias producidas en el ámbito de la escuela, con la intención de que éstas se constituyan en insumos para repensar las prácticas y mejorar la enseñanza. (DGESM, 2019, vol.1, pp. 17-19)

Sin embargo, la diferencia principal entre las acciones de formación continua desarrolladas por la DGESM y el Programa de FDS que la misma institución implementó en la CABA, radica en el alcance universal de la segunda propuesta. El Programa de FDS define como destinatarios a la población de directivos y docentes de los establecimientos estatales de nivel primario de la Ciudad. Para garantizar esta universalidad, la DGSM definió una estrategia territorial en base a la conformación de los distritos escolares que organizan el sistema educativo jurisdiccional, de modo de poder llegar con las mismas áreas de conocimiento a los docentes de todas las escuelas de la Ciudad a través de un sistema de rotación anual por distrito y área de conocimiento.

El Programa de FDS definió cuatro tipos de acciones de formación: los “Encuentros Distritales”, las “Visitas a Escuelas”, los “Círculos de Directores” y las “Jornadas Institucionales”. Paralelamente, estableció el tratamiento anual de tres grandes ejes temáticos: “la Planificación de la Enseñanza” (2017); “la Gestión de la Diversidad y el Desarrollo de Propuestas Heterogéneas” (2018); y “la Evaluación Formativa” (2019). Estos ejes se abordaron transversalmente en cinco áreas de conocimiento: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Conocimiento del Mundo.

La propuesta de FDS supuso un trabajo conjunto de articulación y coordinación de la DGESM con la Dirección de Educación Primaria (DEP). Esta tarea permitió establecer acuerdos con los distintos niveles de gestión –la Dirección de Nivel, los supervisores y los equipos directivos de las escuelas– y definir un programa de formación en las áreas del currículum, enfocado en la escuela. De este modo, se consideró como sujeto de la capacitación a la escuela, y no a los docentes en forma individual.

Organización de los dispositivos durante el primer año del Programa

Las actividades se planificaron a lo largo de los meses de febrero a diciembre de 2017², privilegiando dos tipos de dispositivos. Por un lado, se llevaron adelante encuentros distritales (ED) organizados por grado, en los que se focalizó la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, de acuerdo con el área de conocimiento estipulado para cada distrito escolar. Así, durante el primer año de implementación del Programa de FDS en la CABA, los docentes de las escuelas correspondientes a los DE N°2, 4, 11, 16, 17, 19 y 20 recibieron la capacitación en Prácticas del Lenguaje; mientras que los DE N°1, 5, 7, 8, 12, 15, y 21, fueron los primeros destinatarios de las acciones de Matemática³.

Por otro lado, la propuesta de FDS previó que el trabajo en los encuentros distritales fuera acompañado con visitas del capacitador a las escuelas (VE). Las visitas tenían como objetivo recuperar lo abordado en los encuentros distritales, realizar el seguimiento de las propuestas de enseñanza y contemplar el asesoramiento en casos particulares, atendiendo las trayectorias escolares de los alumnos.

² Cabe mencionar que el mes de febrero se realizaron las Jornadas Entre Maestros: Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas. Éstas implicaron la gestión de una instancia de capacitación obligatoria para cerca de seis mil maestros de grado de escuelas estatales de la CABA. Durante los encuentros, los docentes trabajaron junto a sus colegas del mismo grado en el análisis y adecuación de propuestas de planificación y actividades orientadas al inicio del ciclo lectivo, en el marco de lo que se denominó “encuentros distritales”. El volumen N°1 de la colección Documentos de Investigación, titulado “La planificación desde el inicio de clases”, propone una lectura de los resultados obtenidos en el relevamiento cuantitativo de esta acción desarrollada en febrero de 2017. (DGESM, 2019, vol.1)

³ Tal como se mencionó, el Programa de FDS concentró las acciones de formación en cinco áreas de conocimiento. Para su implementación en la CABA, la DGESM instrumentó una estrategia rotativa trianual por grupos de distritos escolares. Cabe agregar que además de las dos áreas consignadas que son objeto de este análisis, durante el primer año del Programa se realizó la capacitación en Ciencias Naturales en los DE N°1, 3, 6 y 14; en Ciencias Sociales, DE N°9, 10 y 13; y en Conocimiento del Mundo, DE N°1, 10 y 14.

La implementación del dispositivo VE demandó el acuerdo con cada escuela para generar un espacio de reunión con los maestros, que permitiera recuperar lo abordado en los encuentros distritales. Las visitas contemplaron la asistencia por parte de un especialista curricular, en espacios de 3 horas por docente. Es decir que, durante las VE, el capacitador se reunía con los maestros, observaba las clases, analizaba las producciones escolares de maestros y estudiantes, e intercambiaba perspectivas con el equipo de conducción en su rol de coordinador de ciclo, entre otras tareas. Además, se atendió a las inquietudes que planteaban los docentes sobre la enseñanza de temáticas específicas, generalmente vinculadas a lo que estaban desarrollando en los diferentes grados, durante las fechas de las visitas.

Los especialistas a cargo del asesoramiento acompañaron a los docentes y directivos en el diseño e implementación de propuestas de enseñanza para los niños con necesidades de aprendizaje particulares, y trabajaron conjuntamente con los docentes generando estrategias para el acompañamiento de los estudiantes que se encontraban bajo el Programa de Promoción Acompañada⁴.

⁴ La Resolución N°1624/MEGC/17 “aprueba el Proyecto de Promoción Acompañada, con carácter obligatorio para todos los alumnos/as desde 2º grado y hasta 7º grado de Nivel Primario de escuelas de Gestión Estatal, con el fin de intensificar la enseñanza de los niños/as que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de alguno/s contenidos nodales del año cursado, quienes participarán de una propuesta específica de enseñanza en un trabajo de acompañamiento y refuerzo, el que será sostenido por los miembros del equipo docente y de conducción a lo largo del ciclo lectivo”. Asimismo, dicha resolución establece que el proyecto se hace extensivo y con carácter obligatorio para los alumnos/as de las escuelas de gestión privada supervisadas por la DGEGP, siendo cada escuela la que define su estrategia de intervención. La norma, por otra parte, fija un cronograma de implementación en el cual se destaca que la planificación de las intervenciones para cada alumno/a, se realizará en base a los informes del año anterior que den cuenta de las trayectorias escolares. De ese modo, desde el inicio de clases, los niños/as que requieran un trabajo centrado en determinados contenidos, se integrarán al grado inmediato superior y continuarán en promoción acompañada, a fin de mejorar su rendimiento.

Tanto para la propuesta de formación en Matemática como para la de Prácticas del Lenguaje, los ejes del trabajo anual fueron los mismos para el primero y segundo ciclo:

- Criterios para la progresión de los contenidos.
- Criterios para el análisis y elaboración de planificaciones anuales y de períodos más breves.
- Interpretación de producciones de los alumnos.
- Análisis de secuencias didácticas.
- Propuestas de intervención docente.
- Reflexión sobre la gestión de clase.
- Criterios para el análisis y elaboración de instrumentos de evaluación.

Si bien se procuró agrupar a los docentes por ciclo, las particularidades de cada institución condujeron a que algunos encuentros se realizaran en grupos más acotados –por ejemplo, los maestros de 4º y 5º grado juntos–, o en grupos que incluían a otros actores escolares (por ejemplo, maestros MATE, facilitadores de TIC, residentes, etc.), o en forma individual con cada docente de grado.

Programa Trianual de Formación Docente Situada para el Nivel Primario. Año 2017

Eje temático: La planificación de la enseñanza

Encuentros Distritales

Febrero: *Jornadas Entre Maestros: Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas*

Marzo a Diciembre: Encuentros distritales

Cada distrito definió una escuela-sede. Los encuentros se organizaron por grado, de primero a séptimo, y por cada una de las cinco áreas de conocimiento estipuladas.

Focalizaron el eje temático vinculado a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Visitas a Escuelas

Visitas periódicas de un especialista curricular a cada escuela, en la que se brinda asistencia personalizada a los docentes. Cada visita cuenta con tres horas de duración.

Organización de la cobertura en las 457 escuelas de nivel primario de la CABA por área de conocimiento/distrito

| Área de conocimiento | Distrito Escolar |
|------------------------|------------------------------|
| Prácticas del Lenguaje | DE 2, 4, 11, 16, 17, 19 y 20 |
| Matemática | DE 5, 7, 8, 12, 15, 1 y 21 |
| Ciencias Naturales | DE 1, 3, 6 y 14 |
| Ciencias Sociales | DE 9, 10 y 13 |
| Conocimiento del Mundo | DE 1, 10 y 14 |



La gestión de la capacitación

En este punto nos centraremos en la descripción de las principales características de la organización de los equipos de capacitadores de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje, es decir, en la caracterización de la gestión de la capacitación que permitió llevar adelante las acciones durante el primer año de implementación del Programa de Formación Docente Situada en la CABA. Esta caracterización surge de las entrevistas que el equipo de investigación mantuvo con las coordinaciones pedagógicas de ambas áreas de la DGESM.

Formación docente situada en Matemática

La planificación del dispositivo del área de Matemática estuvo a cargo de tres coordinadores de la DGESM, a los que se sumaron tres profesionales nombrados por la Dirección de Educación Primaria (DEP), quienes asimismo tenían experiencia como capacitadores.

El área de Matemática organizó la capacitación en jornadas obligatorias e intensivas en el mes de febrero de 2017, antes del inicio de clases y en cuatro encuentros distritales para los maestros de cada grado, de 1° a 7°, en los distritos asignados. Además, previó la realización de cuatro encuentros distritales con los coordinadores de primer ciclo, y otros cuatro, con los de segundo ciclo. A fin de año se sumaron dos encuentros más con maestros de 7°, con el objetivo de discutir sobre la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario.

Por otra parte, las visitas a las escuelas se realizaron una vez por mes, en cada ciclo. Es decir, cada escuela recibió a un capacitador cada quince días para realizar el asesoramiento situado.

Constitución del plantel de capacitadores

El carácter universal del dispositivo de FDS demandó que el equipo de especialistas en Matemática de la DGESM tuviera que cuadriplicarse en los momentos más intensos del operativo, llegando casi a los 90 facilitadores.

La selección de los nuevos perfiles estuvo a cargo de los coordinadores pedagógicos del área específica. De acuerdo con lo señalado por Pierina Lanza, Alejandro Rossetti y Graciela Zylberman en las entrevistas que el equipo de investigación mantuvo con éstos, se procuró que la totalidad de los seleccionados tuviera experiencia en el sistema, sobre todo en educación primaria. Asimismo, era deseable que los postulantes hubiesen cursado estudios pos-iniciales, tales como postítulos orientados a la enseñanza de la matemática, o la incursión en la formación universitaria. Además, se incorporaron algunos facilitadores con experiencia en el nivel secundario para cubrir los últimos grados de la primaria.

En este sentido, amalgamar un equipo con diversidad de trayectorias y perfiles, supuso un desafío para la coordinación del dispositivo de Matemática, con sus propias palabras:

Teníamos algunos lineamientos generales acerca de cómo plantear la formación de los nuevos capacitadores, pero esto varió significativamente por la naturaleza del distrito y por el referente a cargo del

mismo. Los facilitadores de la DGESM, con más formación y trayectoria en el sistema, fueron los que se asignaron para estar a cargo de los encuentros distritales. Por otro lado, las visitas a las escuelas fueron realizadas por los facilitadores más noveles, aunque hubo casos en los que los encuentros distritales tuvieron que estar a cargo de facilitadores noveles.

Otro punto importante para la gestión de la capacitación en esta etapa fue el estrecho margen de tiempo con el que sin embargo debía asegurarse una respuesta de calidad en una acción de inicio inmediato, duración anual, y alcance ampliado. Para la coordinación del área, fue fundamental la capacitación masiva de febrero de 2017 –Jornadas Entre Maestros–, momento en que se tuvo un primer contacto con el equipo ampliado de facilitadores. Así, se detectaron los perfiles que podían atender al primero y/o segundo ciclo, o a determinados grados; de tal modo que para la instancia de marzo-diciembre, solo fueron convocados los facilitadores que presentaron buenos resultados en la instancia anterior.⁵

La distribución de los facilitadores en los distritos escolares tuvo en cuenta la proximidad o el fácil acceso del capacitador a la zona, su disponibilidad horaria, la posibilidad de visitar escuelas de jornada simple en ambos turnos (lo que implica un día completo de trabajo), y la complementariedad entre noveles y expertos en cada zona.

⁵ Cabe aclarar que los integrantes de la coordinación remarcaron que, aunque la expectativa siempre estuvo en que todos los facilitadores pudieran cubrir indistintamente a los dos ciclos de la primaria, en los inicios del Programa de FDS se tuvo que contemplar la particularidad de cada perfil en la asignación de los grados.

Dos tradiciones en el equipo ampliado

Aproximadamente un cuarto de los facilitadores que se incorporaron al equipo de Matemática provino de la DEP; éstos tenían la experiencia de haber participado en un programa del gobierno nacional que implementó la Ciudad, llamado Matemática para Todos. El resto, es decir, casi el cincuenta por ciento del equipo ampliado, se integró por facilitadores noveles.

El ensamble del equipo histórico de la DGESM con el equipo de profesionales del Programa Matemática para Todos, tuvo impacto desde el momento de la planificación, en tanto puso en juego enfoques, propósitos, perspectivas y “modos de hacer” diferentes, que los integrantes del equipo de coordinación pueden explicar en los siguientes pasajes:

Cada uno reproduce las tradiciones de tarea como está habituado a hacerlas, como cree que le fue dando mejores resultados.

(...)

La diversidad de perfiles y trayectorias no llega a manifestarse en términos del enfoque, ni en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Sino que las diferencias se dan más bien con respecto al camino andado de la capacitación (...). Nosotros, como equipo de DGESM, siempre tuvimos reuniones mensuales, donde se discutía especialmente lo que significa la capacitación en matemática. Teníamos seminarios internos, teníamos mucha discusión acerca del contenido de la capacitación, que al hacerse tan masivo se disipó y empezamos a tener reuniones en función de cada distrito. Ahora, la lógica que pueda pensar ella, o yo, son muy similares porque venimos de la misma escuela (...). Tenemos una dinámica similar a la hora de pensar la capacitación. No digo que todos tengamos que tener la misma lógica, sino que esas diferencias también generan determinadas tensiones para pensar la capacitación masiva. Entre las diferencias grandes, podemos mencionar que la tradición de capacitación que teníamos en

la institución siempre contempló un grado de autonomía importante por parte del destinatario. Las capacitaciones surgían de una demanda del sistema, de un acuerdo entre un supervisor y la DGESM –antes, “CePA”-, y había un acuerdo entre lo que el destinatario pedía y lo que nosotros proponíamos. Esto hace que el grado de autonomía en las decisiones sea alto. Frente a esto, tenemos al otro grupo, que tuvo siempre experiencias en capacitación masiva, donde los contenidos estuvieron preestablecidos y las secuencias didácticas, realizadas por especialistas, debían ser replicadas en las aulas por los maestros. En cambio, la tradición nuestra siempre buscó que el maestro diseñe una secuencia por sí mismo respondiendo a los enfoques del Diseño (...). O que adopte alguna que nosotros le proponemos, pero adaptándola con sentido crítico.

(...)

Es decir, no podemos, nosotros, si sostenemos la posición de formar chicos reflexivos, críticos, autónomos, que no acaten simplemente lo que el maestro les dice; imponerle al mismo tiempo, al maestro, lo que tiene que hacer. Tenemos que manejarnos de la misma manera. Y es ahí donde se genera un punto de fricción.

(...)

Hay una gran distancia entre una forma de concebir al maestro como un replicador de lo que el técnico pensó; o de entenderlo como un individuo que es autónomo, que toma sus propias decisiones, y sobre las cuales se puede formar un criterio para conservar un enfoque que genere sus propias propuestas dentro del salón. Y estos dos modos de pensar al maestro suponen una instancia difícil de saldar, no es tan sencillo.

La planificación de la capacitación

El modo de planificar la capacitación es percibido por los coordinadores como una ruptura con respecto a la tradición de la DGESM. Estos señalan que, históricamente, y dado que los integrantes del equipo cuentan con una formación bastante sólida y recorridos muy amplios, cuando se ges-

tionaban encuentros distritales, el mismo facilitador que estaba a cargo del encuentro, se encargaba de pautarlo. Ahora bien, en capacitaciones que requerían cierta homogeneidad en las propuestas porque debían cubrir el total de los DE –como la que se realizó sobre números racionales en años anteriores a la implementación del Programa de FDS–, el equipo de coordinación, junto con los capacitadores de mayor experiencia, planificaban los encuentros que se replicarían en todos los distritos:

El dispositivo del Programa de FDS plantea una diferencia con respecto a la capacitación masiva en números racionales, y es que si bien hay también un plan de base y una consigna de trabajo, permite contemplar las particularidades que se plantean en los distintos distritos. De modo que el hecho de que en cada distrito ocurran “cosas distintas”, en relación con las propuestas de base, es algo que está previsto en la planificación. Porque el eje está puesto en analizar y discutir las consignas generales de trabajo, y no en implementarlas tal cual en el aula, para luego evaluar si se cumplieron o no.

Los ejes y los temas abordados en los materiales de trabajo (módulos, cuadernillos, guías comunes por grado) utilizados en la capacitación se definieron en función de los contenidos ya priorizados para cada grado –tarea realizada durante el año anterior, antes de que se ampliara el equipo de capacitadores–:

La selección de los contenidos de cada encuentro distrital demandó un acuerdo. Es decir, se pautó que el primer encuentro fuese destinado a “multiplicación y división”; el segundo encuentro, a “geometría”; el tercero, a “números racionales”; el cuarto, a “proporcionalidad”. Todos los distritos tenían la misma guía de capacitación.

De acuerdo con este comentario, cabe remarcar que, con el fin de acompañar el año escolar, los contenidos propuestos fueron variando por en-

cuentro. De allí la variedad de temas ofrecidos ya que el objetivo estuvo centrado en que el maestro contara con diferentes propuestas para el desarrollo de todo el año. No obstante, la coordinación de Matemática remarcó que este trabajo fue realizado sin soslayar la diversidad de contextos y problemáticas que atraviesan las distintas escuelas de la Ciudad:

La selección de contenidos no fue algo complejo. Lo que hay que tener en cuenta para la planificación es la lógica escolar, más allá de lo que plantea el Diseño Curricular. Es decir, tener en cuenta la realidad que atraviesa esa escuela. Desde ahí se piensa una planificación.

Formación docente situada en Prácticas del Lenguaje

La planificación de las acciones centradas en Prácticas del Lenguaje estuvo a cargo de Silvia Lobello y Jimena Dib. Estas venían siendo responsables de la formación continua de docentes en los distintos niveles de escolaridad en la DGESM.

La coordinación implementó jornadas obligatorias e intensivas en el mes de febrero antes del inicio de clases, y cuatro encuentros distritales, con frecuencia bimestral, de 1º a 7º grado y con coordinadores de ciclo. Por otra parte, las visitas a las escuelas se realizaron una vez por mes y discriminadas por ciclo. Es decir, cada escuela recibió a un capacitador cada quince días para realizar el asesoramiento situado o VE.

La magnitud del proyecto de FDS requirió distintas estrategias de selección y contratación de capacitadores para la ampliación del equipo, que fue finalmente conformado por 57 profesionales con diversas trayectorias.

Constitución del plantel de capacitadores

La ampliación del equipo de especialistas curriculares en Prácticas del Lenguaje redundó en un enriquecimiento de las miradas, si bien también exigió un rápido aprendizaje por parte de los menos experimentados. La diversidad de trayectorias fue caracterizada por la coordinación:

Había un grueso que eran (en su mayoría) maestros egresados de los postítulos de Alfabetización y de Lecturas y escrituras para el segundo ciclo, ambos de la DGESM. Además, algunos tenían experiencia como capacitador porque estaban trabajando en el plan Maestro+ Maestro de primer ciclo. Los más históricos son más o menos catorce, donde tenemos tres profesores de Lengua y Literatura y el resto, son profesores de Ciencias de la Educación con una especialización en el área. A ellos se sumaron cinco o seis capacitadores de provincia de Buenos Aires con mucha experiencia, o de algún programa, por ejemplo, el de Aceleración. Más o menos, veinte integrantes del equipo tenían estos perfiles. El resto, eran profesores que estaban teniendo su primera experiencia como capacitador.

Cabe destacar que, a diferencia del área de Matemática, en Prácticas del Lenguaje se decidió destinar a los más nóveles para la realización de las visitas a las escuelas. Esto exigió a la coordinación el despliegue de instancias de formación específica para los nuevos profesionales con menos experiencia en el oficio de la capacitación docente. Por ello, las visitas a las escuelas se organizaron a partir de reuniones de planificación en donde se trabajaron aspectos relacionados con la construcción del rol de capacitador:

Con los capacitadores en general tuvimos reuniones cuatro veces en el año en horarios distintos para que pudieran venir todos y retomar

cuestiones en momentos particulares –como antes de la Pausa evaluativa– para analizar con ellos qué intervenciones iban a hacer. Tratamos de trabajar con ellos todo el año con el tema de sus intervenciones como capacitadores, con el tema de que eran maestros, de que era la primera vez que capacitaban... cómo construir ese rol y cómo intervenir con los docentes.

Un aspecto clave en todo dispositivo de formación situada se refiere a “la entrada a la escuela”, es decir, la preparación de los capacitadores en la comprensión de las características de las instituciones y de los contextos, así como en la creación de vínculos productivos con las conducciones y los docentes de las escuelas:

En el primer encuentro con los capacitadores que iban a las escuelas, tuvimos que abordar como contenido qué hacer en la primera visita a la escuela. Porque es muy distinto entrar a la escuela como docente o como capacitador. Para el que es maestro, era muy difícil salirse de ese lugar en muchos aspectos. (...) si vos intervenís con el chico, tiene que estar la maestra en frente tuyo, y después conceptualizar la intervención con la maestra porque tiene que ser un espacio formativo para la maestra, no es que vos vas a ayudarla. Hubo que trabajar eso de estar como capacitador entonces si entras a un aula e intervenís con los chicos tiene que ser luego trabajado con el docente.

En esta cita se pone en evidencia la principal característica de la capacitación situada: tratar de generar espacios de aprendizaje entre adultos en el mismo lugar donde desarrollan su trabajo, es decir donde existe una historia que precede a la intervención del especialista.

Por otra parte, la estrategia escogida desde la coordinación para la planificación de los encuentros distritales supuso el trabajo con los capacitadores con más experiencia, en reuniones de frecuencia mensual:

Con el equipo más experimentado, realizamos reuniones mensuales en las que íbamos planificando los encuentros distritales. Un grupo se dedicaba a planificar los encuentros de primer ciclo y otro, los de segundo ciclo (un capacitador por grado) en cada mes que tocaban los distritales. La planificación se realizaba estando todos juntos, compartíamos un archivo en la nube, se repartían temas y se completaba por ciclo. A veces los capacitadores se reunían a su vez por ciclo, o por grado, directamente, o para ir armando un archivo de presentación entre todos. Después cada uno tenía un recorrido especial según el distrito.

Un aspecto importante de la estrategia diseñada por la coordinación, fue la fluida retroalimentación entre los referentes distritales y los especialistas curriculares que realizaban las visitas a las escuelas en el transcurso de las acciones:

Además de estos cuatro encuentros, los docentes se reunían con el referente distrital que daba los encuentros distritales. Los referentes distritales tienen a su cargo a los capacitadores del distrito. Con ellos tienen reuniones, discuten cosas que les pasan a los docentes, casi todos los capacitadores que hacían asistencia situada en las escuelas, iban a los distritales. Porque tenían que estar sabiendo en el Encuentro Distrital lo que pasaba en la escuela. Hubo mucho trabajo en equipo.

Criterios de elección de las temáticas

A partir de la definición de los ejes de trabajo para ambos ciclos a lo largo del año, se debió decidir respecto a las temáticas sobre las cuales trabajar. El criterio de selección se apoyó en la propia experiencia acumulada por el equipo de capacitadores, y en los resultados de la implementación de dispositivos de evaluación llevados adelante por la DEP. Así lo expresaron las coordinadoras en las entrevistas:

El tema anual era la enseñanza de la escritura, que abarcaba de 1° a 7° grado. La elección de este tema respondió a los resultados de las Pausas evaluativas que la Dirección de Educación Primaria tomó en el año 2016. Son evaluaciones propias en 3° y 6° grado sobre contenidos de lectura y de escritura. Ahí se veía que la escritura resultaba mucho más pobre que la lectura de los chicos. Lo cual también coincidía con lo que nosotros veíamos. Sabemos que se escribe poco, y menos en el segundo ciclo, una vez que se alfabetizaron. Una vez que los chicos aprenden a leer y escribir convencionalmente, no avanzan en las prácticas de lectura y escritura, y esto después se arrastra a la secundaria. Entonces, el tema fundamentalmente se centró en la enseñanza de la escritura.

(...)

No es solamente lo que en el campo ve el supervisor o el director, ni lo que decimos los capacitadores, sino que había una evidencia. Evidencia que después nos facilitaron y que nosotros tomamos como insumos en las propias capacitaciones. Usamos mucho en las capacitaciones los ejemplos producidos por los chicos. De todas maneras, para nosotros, hacer foco en la escritura no implica dejar de trabajar la lectura porque todas las prácticas están interrelacionadas.

Sobre el rol del coordinador de ciclo

En las visitas a las escuelas, el trabajo con los coordinadores de ciclo –rol ocupado por el director o vicedirector– tuvo características especiales. Por una parte, impuso adecuar el asesoramiento a destinatarios con una perspectiva diferente respecto al conjunto de los docentes, dado que la mirada sobre el trabajo de los maestros a lo largo del ciclo está guiada por objetivos de mediano plazo. De este modo lo caracteriza la coordinación de Prácticas del Lenguaje:

No pretendemos que el coordinador de ciclo asesore al maestro, como si fuera un capacitador, entendemos que debe poder canalizar algunas

cuestiones para trabajar en la escuela. Si el coordinador tiene la visión general del ciclo, es el que está en condiciones de observar que no se lea todos los años el mismo libro, o que haya cosas que nunca sean tratadas, por ejemplo, que no se vayan de la escuela primaria sin haber leído poesía. El que tiene la mirada más estratégica es el coordinador. Entonces trabajamos la gestión curricular con los coordinadores y cómo orientar al maestro en relación a las prácticas de escritura.

Por otra parte, el asesoramiento situado implementado en las visitas a las escuelas procuró hacer foco en el seguimiento de los procesos de enseñanza a fin de acompañar las trayectorias escolares de los alumnos:

Hubo que trabajar con los coordinadores la promoción acompañada: cómo vas armando agrupamientos flexibles, dentro o fuera del salón, para acompañar chicos que están un poco más atrás que el resto. (...) El tratamiento de la promoción acompañada estaba previsto porque ésta empieza en determinado momento del año. Son cuestiones que aparecen sobre todo a mitad de año y que tienen que ver con el seguimiento de la enseñanza.



Participación de los docentes en la propuesta de capacitación

Los resultados que se presentan en las próximas páginas son producto de la aplicación de encuestas en cada escuela que conformó el diseño de la muestra⁶. El equipo directivo de cada establecimiento administró la entrega y la recepción de las mismas. De ellas se desprende que alrededor de la mitad de los docentes que respondieron las encuestas participaron de los encuentros distritales y de las visitas a las escuelas que se desarrollaron a lo largo del año. No obstante, pueden observarse algunas diferencias según el área de conocimiento de que se trate.

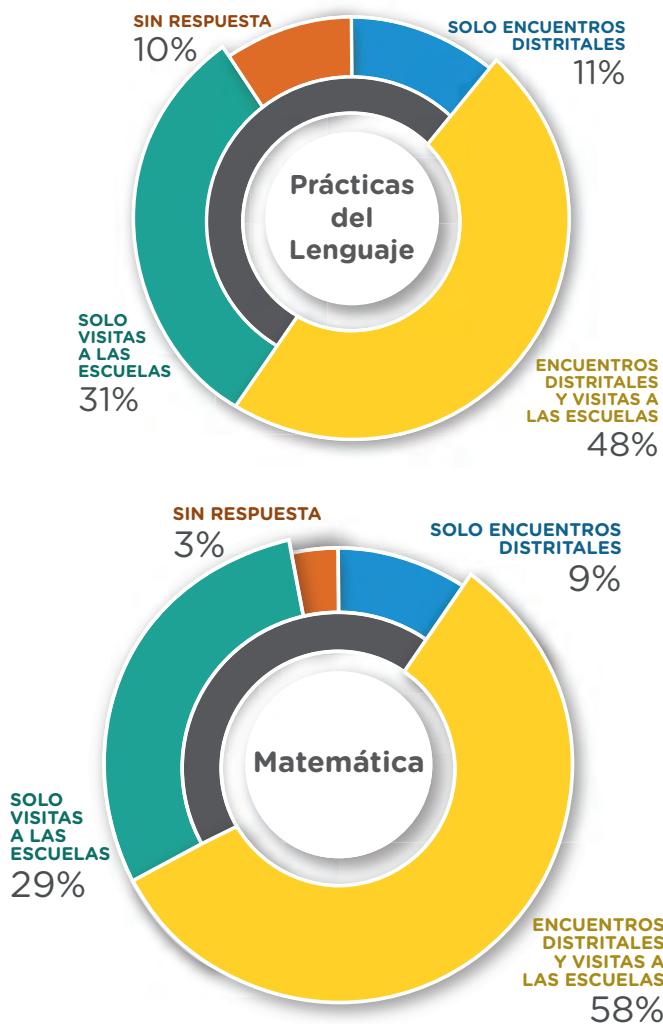
El 58% de los docentes asistentes a los ED de Matemática, afirmaron haber participado a lo largo del año de los dos tipos de dispositivos ofrecidos⁷. Mientras el 29% participó únicamente de las VE.

Entre los docentes encuestados por el área de Prácticas del Lenguaje, el porcentaje de participación en ambos dispositivos es inferior: el 48% participó de los ED y de las VE. El 31% participó sólo de las VE; y un 11% asistió únicamente a los ED.

⁶ En el Anexo I se detalla el diseño metodológico, y en el Anexo II se presentan los instrumentos aplicados.

⁷ Durante el primer año del Programa de FDS, cada encuentro distrital se acordaba con cada supervisión y cada docente de cada grado concurría un día diferente. Esto se modifica a partir de 2018, cuando desde la DEP se decide que en los Encuentros de Mejora Institucional se desarrolle la capacitación, de modo tal que puedan asistir incluso, los supervisores.

GRÁFICO 1. Encuestados según dispositivo del que participó a lo largo del año 2017



Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC

Niveles de satisfacción de la propuesta

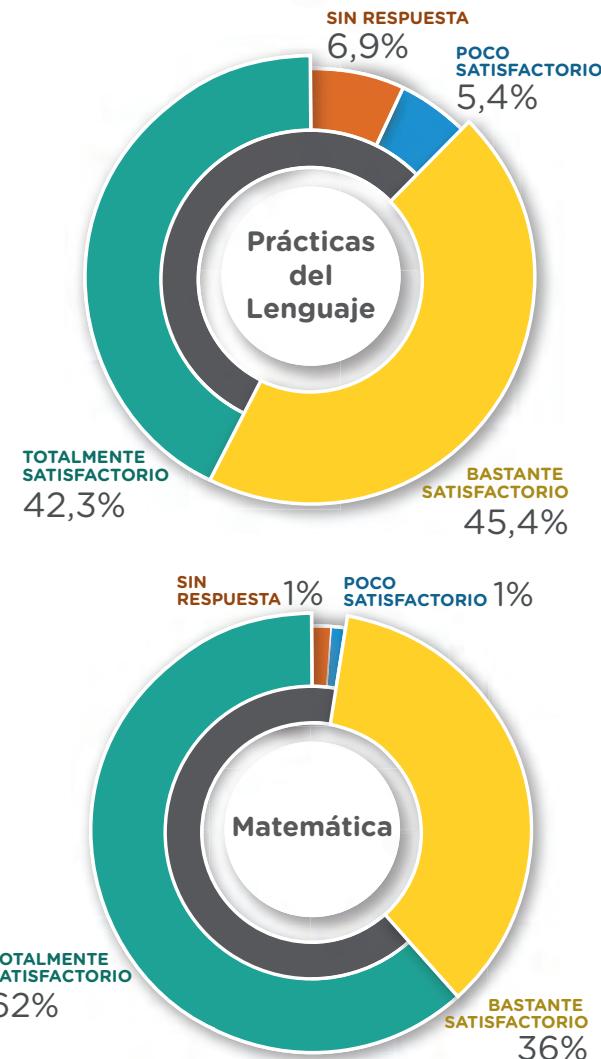
En los resultados del sondeo se destacan el alto nivel de aprobación y satisfacción con la propuesta de FDS durante el primer año de implementación, tanto entre el grupo de docentes asistentes a los encuentros distritales de Matemática, como a los de Prácticas del Lenguaje. Como puede apreciarse en el Gráfico 2, en ambos casos estos valores rondan el 90%.

En Matemática, el 98% del total de docentes encuestados, en términos generales, se mostró satisfecho sea cual fuere el dispositivo en el que participó. Dentro de ellos, un 62% consideró totalmente satisfactorio el trabajo realizado.

En las entrevistas, los coordinadores de Matemática y Prácticas del Lenguaje ofrecieron diferentes lecturas de los resultados obtenidos, a partir de su propia experiencia:

Algunas cosas coinciden con percepciones que nosotros teníamos, como el nivel de satisfacción, que resultó según las encuestas mayor en los encuentros distritales que en las visitas a las escuelas. Pensando que esto fue en el 2017, los capacitadores que fueron al asesoramiento situado eran novísimos. Y la gente más formada, el equipo más antiguo fue el que se encargó de los encuentros distritales. Por ello, los resultados no sorprendieron demasiado. (Integrante del equipo de coordinación de Prácticas del Lenguaje)

GRÁFICO 2. Grado de satisfacción con la propuesta de capacitación



Fuente: Área de Investigación y Postulados. Escuela de Maestros. MEIGC

Otra lectura posible acerca del nivel de satisfacción que los docentes manifiestaron en los encuentros distritales, podría estar vinculada a la posibilidad de tener un espacio de reflexión por fuera de la escuela:

En general, la experiencia de dispositivos con tanta atención en un mismo distrito son siempre favorables. El hecho de poder tener instancias donde el docente sale de la escuela y tiene un espacio de reflexión, sin que estén los chicos, sin que estén los padres que vinieron a hablar, que el docente salga a un ámbito donde se piensa en la enseñanza de la matemática fuera del contexto de la institución es favorable y por supuesto que es muy potente que se junte con docentes del mismo grado y pueda intercambiar opiniones entre colegas.. no solo opinar acerca de las secuencias que nosotros proponemos sino también intercambiar experiencias con otros colegas, eso creo que es positivo. (Integrante del equipo de coordinación de Matemática)

Los comentarios de los docentes relevados en las encuestas reflejan este nivel de aprobación y permiten ahondar en las opiniones y reflexiones de éstos respecto a la experiencia de capacitación. Vale mencionar que 3 de cada 4 encuestados brindó comentarios valorando distintos aspectos de su propio recorrido a lo largo de las distintas instancias de capacitación. Entre las opiniones vertidas se valora la construcción de un espacio colectivo de aprendizaje de los docentes con los coordinadores de ciclo, y el equipo de conducción de la escuela:

La evaluación de la capacitación es altamente positiva. La modalidad de la misma (situada) favoreció el acompañamiento personal y la reflexión grupal a nivel institucional. Sería deseable una vez finalizada la de las otras áreas, volver a retomar con matemática. (Docente participante de los dispositivos de Matemática)

Realmente la presencia del capacitador en el establecimiento fue sumamente enriquecedora. No solo concurrió con el cronograma que él traía, sino que lo hizo muchísimas veces a pedido de los docentes y de la conducción. Se trabajó, con los docentes, en los grados, con la conducción. Analizamos carpetas, tareas, planificaciones, etc. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas de Lenguaje)

Los comentarios destacan la reflexión sobre la propia práctica a través del trabajo con pares, así como también la revisión de la tarea en el aula:

Reflexionar con pares siempre es enriquecedor. Sostengan el espacio de construcción colectiva de conocimiento. Capacitadores sumamente preparados y responsables supieron gestionar los encuentros y realizar asesoramiento situado de calidad y con los criterios de realidad. (Docente participante de los dispositivos de Matemática)

Se registraron también pedidos para continuar con este esquema de formación continua situada e incluso, aumentar la cantidad y frecuencia de encuentros y visitas a las escuelas:

La capacitación fue un recurso importante y necesario para nuestra escuela. Excelente el desempeño del capacitador, sus conocimientos, planteos de distintas estrategias, trabajo con cada maestro. Mi sugerencia es que esta capacitación continúe, sería necesario un trayecto de tres años. (Docente participante de los dispositivos de Matemática)

Fueron pocos encuentros. La visita del capacitador en la jornada escolar, durante recreos de horas curriculares donde también tenemos mucho trabajo que hacer no es del todo aprovechable, siendo de solo pocos minutos donde se comenta rápidamente y superficialmente algún tema. Debo decir que la capacitadora vino siempre con muy buena predisposición para ayudar y trabajar con los docentes y apor-

tó hasta materiales muy útiles que no se pudieron ver con ella en profundidad por cuestión de tiempo. (Docente participante de los dispositivos de Matemática)

En el grupo de participantes de los dispositivos centrados en Prácticas del Lenguaje, un 88% del total de docentes encuestados se mostró satisfecho, sea cual fuere el dispositivo en el que participó. La mayoría de los encuestados hizo comentarios respecto a su experiencia de capacitación y sólo 18 no respondieron al ítem, lo que representa el 7% del total de docentes que respondieron al instrumento.

Los encuestados destacaron la posibilidad de cambiar de perspectiva para analizar las propias prácticas, así como también la oportunidad del intercambio con colegas. Esto último, remite a la idea de romper con el paradigma del trabajo individual y “a puertas cerradas”. En muchos de los comentarios relevados se resalta, además, la experticia de los docentes capacitadores:

La capacitación fue muy positiva, permitió mirar las propias prácticas desde otro lugar, los aportes recibidos pudieron ser trabajados en las aulas. Además la escuela contó con una capacitación dentro de la escuela que permitió en el uno a uno evaluar la forma de enseñar y re-veer las prácticas docentes. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Estas jornadas son instancias provechosas, ya que permiten reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza, promover el intercambio de perspectivas y estrategias entre docentes y capacitadores, permite pensar la enseñanza y anticipar las prácticas. Considero que los encuentros fueron excelentes y brindaron herramientas para la formación docente. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Experiencia excelente con la capacitadora. Planteo de propuestas específicas, directas y puntuales. Al reflexionar sobre prácticas de otros docentes y la de uno misma, pudimos plantear cambios, mejoras en las estrategias para guiar a los alumnos en la apropiación de los contenidos. Propusieron paso a paso el proceso de la enseñanza, intervención del docente. Se necesita capacitación de prácticas del lenguaje todos los años. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Se observan, además sugerencias relacionadas con distintos aspectos de la gestión de capacitación. Se encontraron también pedidos de articulación de la capacitación con acciones de la Dirección de Educación Primaria orientadas al trabajo de evaluación de los alumnos:

Estaría interesante que se expongan los productos de proyectos a nivel distrital, mostrando avances en las escrituras. Reuniones institucionales con coordinadores, maestros por ciclo y capacitadores incluidos para el seguimiento y reflexión de intervenciones docentes, análisis de planificaciones por grado y elaboración de planificaciones de ciclo. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Mayor coordinación entre los momentos de capacitación, Pausa Evaluativa y Promoción Acompañada. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Tanto los encuentros distritales, como el trabajo con los capacitadores fueron experiencias que permitieron ampliar las herramientas didácticas a la hora de trabajar los contenidos del área. Sería de total provecho que las mismas se mantengan en el tiempo y de forma continua para obtener resultados de calidad en las producciones de nuestros alumnos. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas de Lenguaje)

La opinión de maestros y directivos

Se analizó la valoración de la propuesta de capacitación discriminando particularmente según la función desarrollada por los encuestados. Como puede verse en la Tabla 1, hay variaciones en los porcentajes de satisfacción entre los docentes que participaron en las áreas temáticas relevadas.

Tabla 1: Prácticas del Lenguaje y Matemática. Grado de satisfacción de las propuestas de capacitación

| Prácticas del Lenguaje | Total | Docente | Equipo Directivo | SR |
|-------------------------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Poco satisfactorio | 5,4% | 4,9% | 10,5% | 7,7% |
| Totalmente y Bastante satisfactorio | 87,3% | 91,0% | 78,9% | 69,2% |
| SR | 7,3% | 5,8% | 10,5% | 30,8% |
| Total | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

| Matemática | Total | Docente | Equipo Directivo | SR |
|-------------------------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Poco satisfactorio | 1,2% | 1,1% | 1,9% | 0,0% |
| Totalmente y Bastante satisfactorio | 97,5% | 98,0% | 94,3% | 100,0% |
| SR | 1,2% | 0,9% | 3,8% | 0,0% |
| Total | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC

Dentro del conjunto de docentes asistentes a las acciones centradas en Matemática, el 62% afirmó estar “totalmente satisfecho”, y el 36% “bastante satisfecho”, alcanzando un alto nivel de satisfacción general. Entre los comentarios, se destacan aquellos que señalan el trabajo sobre las secuencias didácticas y la progresión de los contenidos:

La capacitación en servicio fue muy productiva, ya que posibilita a los docentes mejorar sus secuencias didácticas y conversar sobre las dificultades de los alumnos y analizar la progresión de contenidos modales que tendrían que tener en cuenta en cada ciclo. (Docente participante de los dispositivos de Matemática)

Entre quienes asistieron a las acciones centradas en Prácticas del Lenguaje, se registraron diferencias en el grado de satisfacción de la propuesta según la función desempeñada. Entre los miembros de equipos directivos, un 10% no respondió el ítem y otro 10% hizo una evaluación poco satisfactoria. Aun así, el 80% de los miembros de equipos directivos se muestra satisfecho (48% ,“bastante satisfecho” y 32% ,“totalmente satisfecho”).

Entre los que desempeñan la función docente en el grado, el 44% indicó estar totalmente satisfecho con las acciones de Prácticas del Lenguaje, y un 46%, bastante satisfecho. Sólo el 4% hace una evaluación poco o nada satisfactoria. Se destacaron comentarios relacionados con los aportes para la planificación anual del trabajo en el aula:

Las capacitaciones, realizadas en febrero de 2017, deberían darse a comienzos del ciclo lectivo de forma permanente. Fueron de mucho provecho al momento de realizar la planificación anual del año, en donde se suministraron modelos de secuencias de actividades, recursos para el aula y bibliografía de consulta. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Sería productiva la continuidad de estas capacitaciones y se podrían agregar talleres de escritura. Continuar con la capacitación en un plan bianual analizando la elaboración de planificaciones (anuales y de períodos más breves) del área. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Las opiniones vertidas por los integrantes de los equipos directivos que respondieron las encuestas centradas en el área de Matemática, giran en torno a aspectos ligados a la propia tarea de coordinación de la labor docente:

El capacitador concurrió a reuniones de ciclo y dio muestras de capacidad y compromiso sostenido a lo largo de todo el ciclo lectivo. Sería realmente valioso contar con su acompañamiento en 2018 ya que sería acompañar todo lo iniciado este 2017. Desde mi lugar, como directora, valoro el aporte permanente del capacitador que ayudó a construir una dinámica más apropiada del área, con la cuota de paciencia, humor, y saber más que justo. (Directivo participante de los dispositivos de Matemática)

Observé que para los docentes de la escuela fueron sumamente útiles las capacitaciones, tanto como el asesoramiento. Hubo para el trabajo diario como para la planificación de secuencias, permitiendo un conocimiento más profundo de los lineamientos curriculares. Como coordinadora también pude profundizar sobre la didáctica del área lo que aportó a mi tarea de asesoramiento. (Directivo participante de los dispositivos de Matemática)

Por otro lado, entre las respuestas brindadas por integrantes de equipos directivos que participaron de las acciones del área de Prácticas del Lenguaje, se registran opiniones favorables en relación con el asesoramiento situado y así como pedidos y sugerencias relacionados con la escasa duración de las jornadas de trabajo:

Es importante mantener las capacitaciones en las escuelas, ya que le permitió al docente trabajar situaciones puntuales respecto a los contenidos que se trabajan. (Directivo participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Creemos que esta dinámica de capacitación con presencia en las escuelas y seguimiento de acciones dio muy buen resultado y mejoró las prácticas docentes. (Directivo participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Con respecto a los encuentros fueron pocos y de media jornada (TM o TT) se necesitará una jornada completa, sin embargo lo que se dio fue satisfactorio. (Directivo participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Encuentros distritales y visitas a las escuelas

Asimismo, observamos diferencias según el dispositivo en el que los docentes participaron. El 97% de quienes sólo participaron de los encuentros distritales se mostraron satisfechos, ya sea que se trate del subconjunto de docentes participantes de los dispositivos diseñados para el trabajo con los contenidos de Prácticas del Lenguaje, o de Matemática.

En el caso de Matemática puede observarse una mayor valoración hacia las visitas a las escuelas respecto a los encuentros distritales. El 97% de quienes sólo participaron de visitas del capacitador se muestran satisfechos. En cambio, en el conjunto de docentes participantes de las acciones enfocadas en Prácticas del Lenguaje, se observa una mayor valoración hacia los encuentros distritales respecto a las visitas a las escuelas. En efecto, el 86% de quienes participaron solamente de las visitas del capacitador se mostraron satisfechos.

Tabla 2: Prácticas del Lenguaje y Matemática. Grado de satisfacción de las propuestas según el dispositivo

| Prácticas del Lenguaje | Total | Bastante y Totalmente satisfecho | Poco y Nada satisfecho | SR |
|---|-------|----------------------------------|------------------------|-----|
| Total general | 100% | 88% | 5% | 7% |
| Encuentro Distrital | 100% | 97% | 3% | |
| Visita del Capacitador a la Escuela | 100% | 86% | 8% | 6% |
| Encuentro Distrital y Visita del Capacitador a la Escuela | 100% | 94% | 5% | 2% |
| SR | 100% | 54% | 4% | 42% |

| Matemática | Total | Bastante y Totalmente satisfecho | Poco y Nada satisfecho | SR |
|---|-------|----------------------------------|------------------------|-----|
| Total general | 100% | 98% | 1% | 1% |
| Encuentro Distrital | 100% | 97% | 3% | |
| Visita del Capacitador a la Escuela | 100% | 97% | 1% | 2% |
| Encuentro Distrital y Visita del Capacitador a la Escuela | 100% | 98% | 1% | 0% |
| SR | 100% | 88% | 0% | 12% |

Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC

Podemos afirmar que, en términos generales, la amplia mayoría de los encuestados evaluaron como satisfactoria su participación en los distintos dispositivos de la capacitación. Ligeras diferencias se observan entre el grupo de Prácticas del Lenguaje y el grupo de Matemática.

La diferencia más notoria se da en el caso de las visitas del capacitador a las escuelas: mientras que en el grupo de Matemática sólo el 1% respondió que la capacitación no resultó satisfactoria, en el grupo de Prácticas del Lenguaje esta proporción asciende al 8%. Entre los comentarios, se destacan opiniones de docentes que participaron de la capacitación en Prácticas del Lenguaje:

Como sugerencia propondría tener más capacitaciones en servicio, y no solamente tres, ya que se enriquece la labor a partir de la interacción realizada en el distrito, y se dispone de más tiempo en el lugar. No es el mismo tiempo que se dedica cuando viene la capacitadora a la escuela, que cuando asistimos a los encuentros distritales. A su vez sería muy interesante que otorgaran puntaje. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje).

Me resultó totalmente enriquecedor la capacitación a nivel distrital donde realmente el intercambio con colegas del mismo grado, más los aportes de la capacitadora eran muy productivos. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Reuniones institucionales con coordinadores, maestros por ciclo y capacitadores incluidos para el seguimiento y reflexión de intervenciones docentes, análisis de planificaciones por grado y elaboración de planificaciones de ciclo. (Docente participante de los dispositivos de Prácticas del Lenguaje)

Percepción de logros

En otro ítem de la encuesta, se solicitó a los docentes que eligieran hasta tres logros de la capacitación a lo largo del año⁸. Las respuestas se ordenaron a partir de las opciones más escogidas. En el caso de los docentes que asistieron a la capacitación de Matemática, el 96% de los encuestados consideró que lo trabajado en la capacitación supuso un aporte para sus prácticas de enseñanza; el 2% consideró lo contrario y sólo el 2% no respondió la pregunta. Sin distinguir por la función de desempeño, se observa que los logros indicados como significativos se concentraron en:

- Criterios para la progresión de contenidos matemáticos a lo largo del ciclo / año.
- Propuestas de intervención docente en el trabajo matemático escolar.
- Análisis de secuencias didácticas y actividades.

Puede afirmarse que siete de cada diez encuestados señaló estos ítem como los logros más significativos de la capacitación a lo largo del año 2017.

Dentro del conjunto de docentes del grupo de Prácticas del Lenguaje se observa que el 91% de los encuestados considera que lo trabajado en la capacitación supone un aporte para sus prácticas de enseñanza, el 3% considera lo contrario, y el 6% no responde la pregunta. A diferencia de lo que sucede con Matemática, el grupo de asistentes a las acciones de Prácticas del Lenguaje le asigna un valores parejos a cada uno de los ítem propuestos. Sin distinguir por el rol, se observa que 6 de cada 10 docentes señala como logros significativos los siguientes:

- Intervenciones docentes durante el proceso de escritura.
- Análisis de textos de los alumnos.

⁸ Ver Anexo II, punto 8 de la encuesta aplicada, pág. 73 y 74.

Gráfico 3: Matemática. Logros significativos de la propuesta de capacitación. Porcentaje de respuestas por criterio en relación con el total de encuestados



Fuente: Área de Investigación y Postulados. Escuela de Maestros. MEIGC

Las menciones sobre las “intervenciones docentes durante el proceso de escritura” se relacionan con lo que quisimos trabajar. Este resultado refleja el temario abordado por la capacitación, porque no trabajamos la elaboración de secuencias didácticas, sino que tomamos secuencias didácticas para ver el tipo de intervención y eso está reflejado. (Integrante del equipo de coordinación de Prácticas del Lenguaje)

Los restantes ítem son menos escogidos, alcanzando una mención por cada 10 docentes, aproximadamente.

Gráfico 4: Prácticas del Lenguaje. Logros significativos de la propuesta de capacitación. Porcentaje de respuestas por criterio en relación con el total de encuestados



Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC

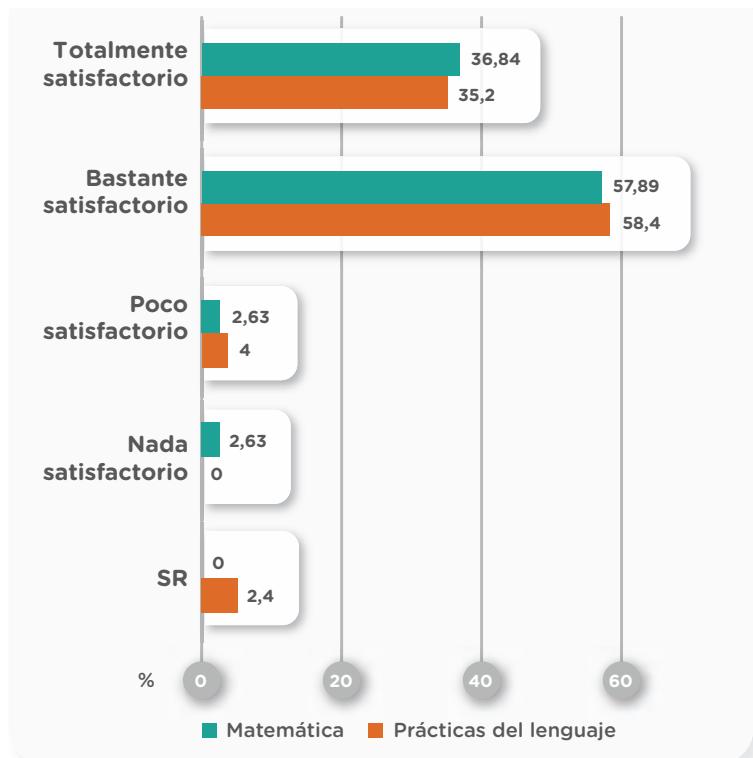
También se evaluaron distintos aspectos relacionados con el trabajo en cada una de las actividades a lo largo del año. Para realizar esta evaluación se plantearon distintas dimensiones: dinámica de trabajo, actividades planteadas y materiales⁹.

⁹ Ver Anexo II, punto 6 de la encuesta aplicada, pág. 73 y 74.

Dinámica de trabajo

En relación con esta dimensión, el grupo de docentes encuestados que tuvieron contacto con los contenidos de Matemática, se mostró ampliamente satisfecho con la dinámica de trabajo propuesta -sin considerar el dispositivo del que participaron y sin discriminar por función-. En efecto, el 95% se muestra total y bastante satisfecho. Entre quienes sólo participaron de las visitas a las escuelas, se comprueba que el 66% se encuentra totalmente satisfecho con la dinámica de trabajo. En cambio, entre quienes sólo participaron de los encuentros distritales, el porcentaje desciende al 42%.

Gráfico 5: Matemática y Prácticas del Lenguaje. Valoración de la dinámica de trabajo. Porcentaje de respuestas por criterio en relación con el total de encuestados



Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC

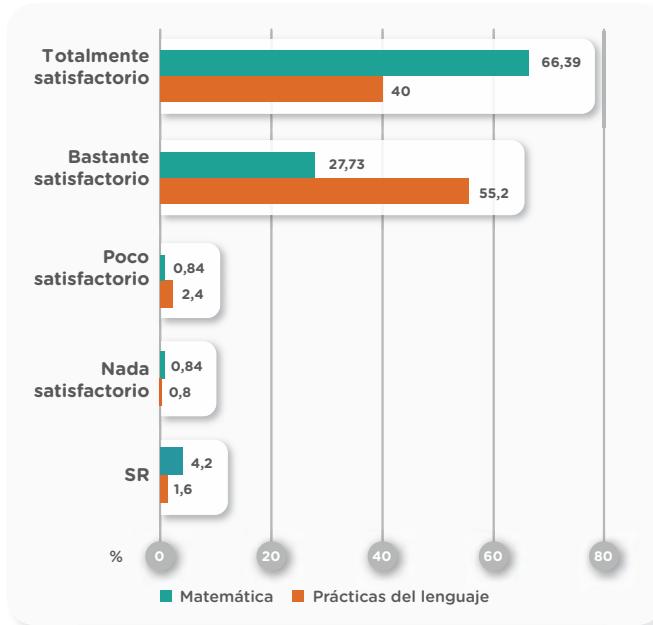
El grupo de Prácticas del Lenguaje también registró una alta proporción de encuestados satisfechos con la dinámica de trabajo. Sin considerar el dispositivo del que participaron los encuestados y sin discriminar por función-, el 94% se muestra bastante y totalmente satisfecho. Entre quienes sólo participaron de las visitas a las escuelas, se comprueba que el 84% se encuentra satisfecho con la dinámica de trabajo. En cambio, entre quienes sólo participaron de los encuentros distritales el porcentaje aumenta al 90% (28%, totalmente satisfecho). En el grupo de los que asistieron a los encuentros distritales y participaron de las visitas a las escuelas, el 94% está satisfecho (35% está totalmente satisfecho y 58% está bastante satisfecho) con la dinámica de trabajo. Estos porcentajes no varían significativamente según la función desempeñada.

Actividades planteadas

La valoración de los docentes respecto a las actividades planteadas ha sido muy alta -por encima del 94%-, tanto en una, como en otra área curricular. Con respecto a esta dimensión, el grupo de docentes de Matemática observa algunas diferencias según el dispositivo del cual participaron los docentes. Entre quienes sólo participaron de las visitas a las escuelas, se comprueba que el 66% se encuentra totalmente satisfecho con las actividades planteadas. En cambio, entre quienes sólo participaron de los encuentros distritales, el porcentaje desciende al 42%. En el grupo de quienes asistieron a encuentros distritales y participaron de las visitas del capacitador a las escuelas el 98% está satisfecho, el 73% está totalmente satisfecho, y el 25% está bastante satisfecho con las actividades planteadas.

Con respecto a las actividades propuestas en las instancias de trabajo en Prácticas del Lenguaje, también se observan algunas variaciones de acuerdo al dispositivo. Entre quienes sólo participaron de las visitas del capacitador a las escuelas, se comprueba que el 86% se encuentra satisfecho con las actividades planteadas -46% se encuentra totalmente satisfecho-. En cambio, entre quienes sólo participaron de los encuentros distritales, el porcentaje es del 97%, aunque sólo el 21% se encuentra totalmente satisfecho. En el grupo de quienes asistieron a encuentros distritales y participaron de las visitas del capacitador a las escuelas, el 95% está satisfecho -40% está totalmente satisfecho, y 55% está bastante satisfecho- con las actividades planteadas.

Gráfico 6: Matemática y Prácticas del Lenguaje. Valoración de las actividades. Porcentaje de respuestas por criterio en relación con el total de encuestados



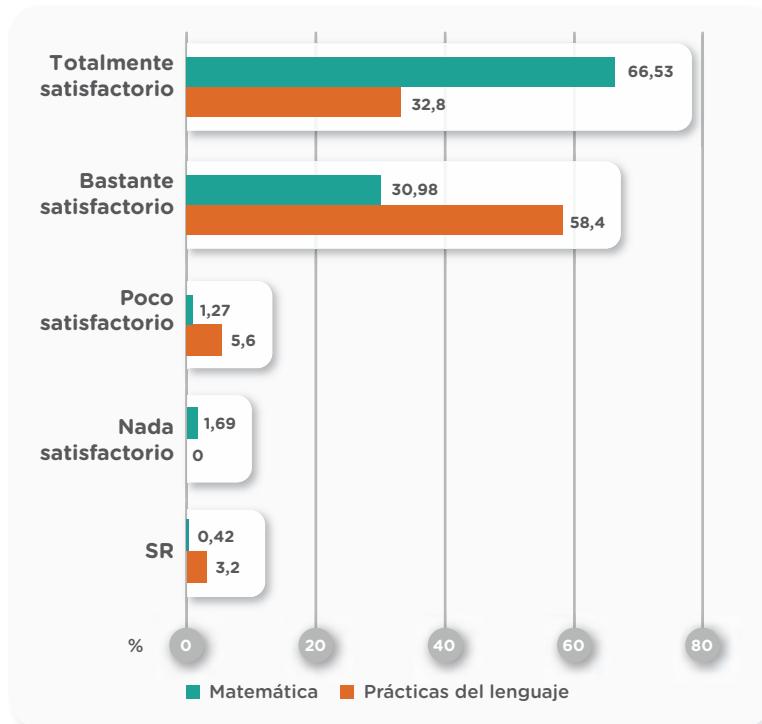
Fuente: Área de Investigación y Postulitos. Escuela de Maestros. MEIGC

Materiales de trabajo

Los materiales de trabajo utilizados en los distintos dispositivos también mostraron una amplia aceptación entre los docentes de Matemática -97% responde que son bastante y totalmente satisfactorios-. Sin embargo, en este aspecto, también se observan diferencias según el dispositivo del cual participaron los docentes. Entre quienes sólo participaron de las visitas a las escuelas, se comprueba que el 62% se encuentra totalmente satisfecho con los materiales propuestos para el trabajo. En cambio, entre quienes sólo participaron de encuentros distritales, el porcentaje desciende al 40%. En el grupo de quienes asistieron a encuentros distritales y participaron de las Visitas del Capacitador a las Escuelas el 97% está satisfecho -67% está totalmente satisfecho y 30%, está bastante satisfecho- con los materiales utilizados.

Los materiales de trabajo utilizados en Prácticas del Lenguaje, también mostraron una amplia aceptación; el 91% responde estar bastante y totalmente satisfecho. Sin embargo, en este aspecto también se observan diferencias según el dispositivo del cual participaron los docentes. Entre quienes sólo participaron de las visitas a las escuelas, se comprueba que el 81% se encuentra satisfecho con los materiales propuestos para el trabajo -38%, totalmente satisfecho-. En cambio, entre quienes sólo participaron de encuentros distritales, el porcentaje asciende al 93% -41%, totalmente satisfecho. Entre quienes estuvieron presentes en ambos dispositivos, el 91% está satisfecho -33% está totalmente satisfecho, y 58% está bastante satisfecho) con los materiales utilizados.

Gráfico 7: Matemática y Prácticas del Lenguaje. Valoración de los materiales de trabajo. Porcentaje de respuestas por criterio en relación con el total de encuestados



Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGC



Conclusiones

Como se pudo apreciar, este estudio puso el foco en las valoraciones de los docentes en relación con la gestión de la capacitación en Matemática y Prácticas del Lenguaje -gestión compartida entre la DGESM y la DEP-, para desarrollar el Programa de Formación Docente Situada en su primer año. Desde ahí, rescató las voces de los docentes, coordinadores de ciclo, directivos, coordinadores de capacitación y capacitadores.

Asimismo, la indagación procuró abonar a la construcción de estudios sobre el campo de la formación continua, en especial a la vinculación con líneas de política, al diseño y puesta en funcionamiento de diversos dispositivos, a la selección de perfiles de los capacitadores por ciclo y a la organización territorial. En tal sentido, esta línea de la DGESM responde a la producción de información relevante y oportuna para retroalimentar a los equipos que participan de las diversas acciones formativas.

El análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas intentó recuperar la complejidad de cada una de las experiencias de capacitación en Prácticas del Lenguaje y Matemática, y así mostrar la dinámica y la diversidad de respuestas, decisiones y estrategias vinculadas a la didáctica de la capacitación y la gestión de los dispositivos. Los resultados que se presentan dan cuenta, además, de la adecuación de las acciones desarrolladas con el alcance de la propuesta formativa: la DGESM desplegó distintas estrategias tanto en la selección de los capacitadores como incluso, en el fortalecimiento

de los diferentes perfiles para encarar con solvencia las acciones de formación situada de carácter universal. Estas acciones, por otra parte, contemplaron el desafío de acompañar la enseñanza a lo largo de todo el ciclo lectivo.

En otras palabras, el carácter universal de los dispositivos de formación continua impuso la elaboración de criterios para la consideración de las distintas trayectorias de los capacitadores al momento de organizar los encuentros distritales y las visitas a las escuelas, dado que el equipo que llevó adelante las acciones en el año 2017 amplió notablemente el plantel de formadores de la DGESM.

Los resultados muestran el alto nivel de valoración hacia la propuesta de FDS por parte de los docentes –por encima del 95%– y dan cuenta de la pertinencia de acercar las propuestas de formación continua al escenario de la escuela, recuperando la experiencia de trabajo de los docentes y coordinadores de ciclo, reconociendo las problemáticas del contexto en el que desarrollan sus tareas y, a la vez, ofreciendo generosamente la oportunidad de pensar en las propias prácticas entre colegas. Según nos señala Lea Vezub:

(La formación continua) debe ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular. Los espacios de formación pueden constituir una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza, su trabajo con los alumnos, para reestructurar saberes, creencias pedagógicas. (2010, 12)

Los resultados obtenidos a partir de las encuestas y los testimonios, manifiestan la complejidad que supone la generación de instancias de aprendizaje para profesionales en el espacio institucional donde desarrollan su trabajo. Estudios como este, realizados desde un ámbito como la DGESM, son interpelados por la idea de la comprobación del impacto de la capacitación en las prácticas del aula.

Desde algunas perspectivas, se hace pie en la eficacia de la capacitación en términos de sus resultados y por ello, se procura medir o evaluar el impacto de las acciones –por ejemplo, a través de los aprendizajes alcanzados por los alumnos-. En este encuadre, la capacitación privilegia el desarrollo de estrategias centradas en la aplicación de propuestas modélicas con escaso margen de adecuación didáctica a la realidad del aula. Esta idea de correlación directa entre las acciones de capacitación y los resultados de los aprendizajes está presente en algunos diseños de programas de formación continua y ha generado sucesivas discusiones entre los especialistas, más aún al momento del diseño de acciones de capacitación de carácter obligatorio. Estos elementos aparecen implícitos en algunas respuestas ofrecidas en las encuestas, donde algunos docentes demandan esas propuestas modélicas. Si bien con un peso relativo, estos comentarios dan cuenta del grado de expectativa de los docentes al momento de la evaluación de su trabajo durante las visitas del capacitador a las escuelas.

Otro aspecto a destacar en los resultados de las encuestas a los docentes y en las entrevistas a los coordinadores, es que se pone en evidencia el juego de fortalezas y desafíos entre capacitadores con más experiencia y aquellos más jóvenes. Se comprobó además, cómo desde las coordinaciones de Matemática y Prácticas del Lenguaje, frente a un equipo conformado por profesionales con distintas trayectorias, se deciden estrategias distintas.

Mientras que en Prácticas del Lenguaje se opta por capitalizar la experiencia de los capacitadores poniéndolos al frente de los encuentros distritales, en el caso de Matemática, los perfiles más jóvenes asumen estas acciones distritales, valorándose para esta función el ejercicio reciente del rol docente en la escuela primaria.

La valoración positiva de la oportunidad de conformar un equipo heterogéneo, con distintas trayectorias, tanto formativas como profesionales, es una de las conclusiones que se pueden extraer de las entrevistas a los coordinadores de área. Esta heterogeneidad, lejos de ser percibida como un obstáculo, es apreciada por la diversidad de herramientas que ofrece para enfrentar escenarios también diversos y cambiantes. Es decir, es considerada como un factor que hace a la riqueza de las propuestas que se pueden llevar adelante.

Asimismo, a partir de esta indagación, emerge una temática que podemos atribuir a la especificidad de los dispositivos situados: la llamada "entrada a la escuela". Se tratará de poner el foco, en futuras indagaciones, acerca de cómo se preparan los capacitadores para la comprensión de las características de las instituciones y de los contextos en los que deberán intervenir; y también, en cómo construyen y fortalecen los vínculos con las conducciones y los docentes de las escuelas.

Otro elemento destacado en las entrevistas está relacionado con la valoración del trabajo y la experiencia de los coordinadores de ciclo. En este sentido, otra línea de estudio promisoria estaría relacionada con los aportes que desde la formación continua pueden generarse en torno a la consideración de la enseñanza como una responsabilidad colectiva. Los testimonios de los docentes dan cuenta de la importancia que éstos le otorgan al trabajo colaborativo entre colegas.

La experiencia de la implementación del Programa de Formación Docente Situada constituyó una instancia de aprendizaje para los equipos de capacitación, sobre todo teniendo en cuenta la masividad, la complejidad y la frecuencia de acciones y tareas que exigió su modalidad universal. Ofreció además, la posibilidad de problematizar la formación continua y analizar las implicaciones de la relación entre las teorías y las prácticas de la capacitación. Por último, y desde una perspectiva centrada en la producción de conocimiento, la experiencia del Programa de FDS nos pone frente al desafío de enriquecer la reflexión sobre las prácticas de capacitación, generar espacios de producción escrita y de discusión informada sobre la formación continua en la CABA.

Anexo I. Diseño Metodológico

Diseño de la Encuesta

El relevamiento se realizó a través de un cuestionario autoadministrado de nueve ítem, uno de ellos de respuesta abierta. Las encuestas aplicadas a quienes participaron en las capacitaciones de Matemática y Prácticas del Lenguaje son idénticas, excepto en las opciones múltiples brindadas ítem que indaga sobre los aportes de la capacitación que se relacionaron con la especificidad de cada capacitación. Ambos instrumentos se anexan al final de este documento.

La encuesta fue voluntaria y se aplicó durante el mes de diciembre del año 2017, momento en que las diversas acciones de capacitación llevadas adelante desde el comienzo del ciclo lectivo concluían.

Diseño de la muestra

Se decidió aplicar la encuesta en escuelas de cuatro distritos escolares seleccionados en forma aleatoria. Para el sondeo de las acciones llevadas adelante en el área de Matemática fueron escogidas las escuelas de los DE N° 12 y 7; y para las acciones de Prácticas del Lenguaje se relevaron las de los DE N° 2 y 16.

Debido al carácter voluntario de la encuesta, la muestra quedó conformada por un total de 670 casos (410 docentes de todos los grados, directivos, maestros de apoyo, maestros recuperadores y coordinadores ciclo del área de Matemática; y 260 docentes de todos los grados, bibliotecarios, directivos y coordinadores de ciclo del área de Prácticas del Lenguaje).

Entrevistas

Con el propósito de complementar y validar la información relevada a través del instrumento aplicado a los docentes, se decidió realizar una serie de entrevistas semiestructuradas a los integrantes de los equipos de Coordinación del área de Matemática y del área de Prácticas del Lenguaje de forma de escuchar las voces de quienes conducían las acciones de capacitación.

Las entrevistas se focalizaron en distintos aspectos de la puesta en marcha del dispositivo:

- Articulación de las líneas de política educativa de nivel primario con las propuestas de FDS
- Estrategia de conformación del equipo de capacitadores
- La memoria de la capacitación
- La valoración de los resultados obtenidos a partir de la encuesta a los docentes
- La experiencia en la gestión de un dispositivo de alcance universal

Además, se procuró indagar acerca del balance sobre la experiencia de FDS en 2017, las decisiones tomadas sobre los dispositivos y estrategias de formación, los obstáculos detectados y los logros obtenidos.

Matemática. Universo de encuestados

El instrumento se aplicó en las escuelas de los DE N°12 (154 encuestados) y DE N°7 (251 encuestados), lo que en términos porcentuales se traduce en un 39% y 61% (respectivamente) sobre el total de docentes participantes de los Ateneos realizados sobre esta área temática en los

7 distritos escolares (DE N°5; N°7; N°8; N°12; N°15; N°18 y N°21) en los que se distribuyó el trabajo en esta área temática a lo largo de los meses de marzo a diciembre de 2017.

En total, se trata de 410 docentes (incluyendo directivos, maestros de apoyo, maestros recuperadores y coordinadores ciclo). La proporción de encuestados según rol puede resumirse de la siguiente manera: 85% son docentes y 13% forman parte de equipos directivos. Más de la mitad de ellos se desempeñan en escuelas de Jornada Simple y 4 de cada 10 en escuelas de Jornada Completa.

Sobre el total de encuestados, el 43% corresponden a docentes del Primer ciclo y el 36% a docentes que se desempeñan en el Segundo ciclo.

Prácticas del Lenguaje. Universo de encuestados

La encuesta se aplicó en las escuelas de los DE N°2 (151 encuestados) y DE N°16 (109 encuestados). En términos porcentuales esto representa un 58% y 42% -respectivamente- sobre el total de docentes participantes de los Ateneos realizados sobre esta área temática en los 7 distritos escolares (DE N°2; N°4; N°11; N°16; N°17; N°19 y N°20) en los que se distribuyó el trabajo en esta área temática a lo largo de los meses de marzo a diciembre de 2017.

Se trata de un total de 260 docentes (incluyendo directivos y maestros bibliotecarios), de los cuales 3 de cada 10 se desempeña en escuelas de Jornada Simple y 7 de cada 10 en escuelas de Jornada Completa.

El 42% de los docentes encuestados se desempeñan en el Primer ciclo y el 36% en el Segundo ciclo.

Anexo II. Encuestas aplicadas



PROGRAMA FORMACIÓN SITUADA
Entre maestros
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Encuesta nivel Primario

Estimado/a docente:

La siguiente encuesta es de carácter anónimo, y su aporte nos ayudará a conocer sus opiniones y a mejorar la planificación de las futuras propuestas de formación docente continua.

1.- Modalidad Común

2.- Jornada Simple Completa

3.- Grado

4.- Rol Equipo directivo Docente Otros

5.- Dispositivos en los que participó Encuentro Distrital (Ateneo) Visita del Capacitador en escuela (Asesoramiento situado)

6.- Valore los siguientes aspectos sobre los encuentros de los que participó durante este año

| | Totalmente satisfactorio | Bastante satisfactorio | Nada satisfactorio | Poco satisfactorio |
|------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Encuentro en general | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dinámica de trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Actividades planteadas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Materiales utilizados | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7.- ¿Considera que lo trabajado en la capacitación supone un aporte para sus prácticas de enseñanza?

Sí NO

8.- Marque 3 (tres) aportes que considere logros significativos en la capacitación en Matemática 2017.

- Criterios para la progresión de contenidos matemáticos a lo largo del ciclo/año
- Criterios para el análisis y la elaboración de planificaciones de períodos más breves
- Análisis de secuencias didácticas y actividades
- Interpretación de producciones de los alumnos
- Propuestas de intervención docente en el trabajo matemático escolar
- Reflexión sobre la gestión de clase
- Otros

9.- Nos gustaría conocer otros comentarios y/o sugerencias que desee realizar

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias

Bibliografía

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- DIRECCIÓN GENERAL ESCUELA DE MAESTROS / ÁREA DE INVESTIGACIÓN (2018) *Informe N° 2 Encuesta aplicada en 4 Distritos Escolares para relevar valoraciones respecto del dispositivo anual. Áreas: Prácticas del Lenguaje y Matemática*. Monitoreo del Programa de Formación Docente Situada. Nivel Primario. DGESM, MEGCBA.
- DIRECCIÓN GENERAL ESCUELA DE MAESTROS (2019) *La planificación desde el inicio de clases. Representaciones de los docentes en el marco de una experiencia de formación situada*, col. Documentos de Investigación, vol. 1, CABA: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL ESCUELA DE MAESTROS / ÁREA DE INVESTIGACIÓN (2017) *Informe N°1. Encuesta aplicada en las "Jornadas entre Maestros. Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas"*. Monitoreo del Programa de Formación Docente Situada. Nivel Primario. DGESM, MEGCBA.
- EZPELETA, J. (1991) *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Centro Editor de América Latina – UNESCO, Buenos Aires.

- FERNÁNDEZ CASO, M. V.; LARA, L y SLATMAN, R. (2017) *Prácticas y representaciones en torno de la planificación en el nivel primario. Una indagación desde el proyecto Formación Docente Situada*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal" Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017 CIFFyH – ECE / FFyH - UNC.
- FERNÁNDEZ CASO, M. V. y SEOANE, V. VI Jornadas del Área Pedagógica *Políticas de formación para docentes de nivel medio: sobre actualizaciones, representaciones y propuestas de enseñanza*. Actas de las, UADER, Concepción del Uruguay, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, 25 y 26 de septiembre de 2008.
- IMBERNON MUÑOZ (2012) *La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 2, 2012. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2007) *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Resolución CFE Nº 30/07. Anexo II. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2010) *Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2016) *Formación Docente Situada. Propuesta de trabajo 2017*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) "Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado" En *Profesorado y otros profesionales de la educación*. MEC/Octaedro: Madrid
- ROCKWELL, E. Coord. (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SCHÖN, D (1983) *The Reflexive Practitioner*. Nueva York: Basic Book.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- VEZUB, L. F. (2010) El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y *experiencias*. Instituto International de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. *Resolución N°723/MEGC/17*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación e Innovación. *Resolución N°323/MEIGC/18. Proyecto de Promoción Acompañada para Alumnos/as de Nivel Primario de 2º a 7º Grado*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Colección Documentos de Investigación

Formación Docente Continua en el Nivel Primario

Volumen 1

La planificación desde el inicio de clases.

Representaciones de los docentes en el marco de una experiencia de formación situada

En este número se presenta la sistematización de los resultados de un sondeo del grado de satisfacción, valoraciones y consideraciones de los destinatarios de las acciones de Formación Docente Situada, respecto a los logros y aportes que las mismas pudieran hacer las prácticas docentes. Además, confronta los resultados con la perspectiva de los coordinadores que estuvieron a cargo de las acciones de capacitación y con ello, propone una lectura de los resultados obtenidos en el relevamiento cuantitativo.

Próximo título:

¿En qué eligen capacitarse los docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires?

El material que aquí se presenta surge de una investigación que ha tenido como propósito central la indagación del modo en que se van delineando las trayectorias profesionales de los docentes de la Ciudad, desde la pregunta ¿en qué eligen capacitarse y por qué? Los resultados de este relevamiento permiten acercarse a conocer las temáticas sobre las cuales se han capacitado los docentes de nivel primario en los últimos años y cuáles son sus expectativas de formación en vistas a enriquecer sus prácticas de enseñanza.

Acerca de la Dirección General Escuela de Maestros

La Dirección General Escuela de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lleva adelante acciones que se encuadran y acompañan la política educativa de la jurisdicción.

Su trayectoria de más de 30 años la consolida como un espacio público de formación permanente y gratuita para docentes de todas las áreas y niveles, donde estos pueden actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias sobre diferentes teorías y prácticas educativas.

La DGESM encuentra su antecedente en la Escuela Superior de Capacitación Docente, creada en los años 80 con la finalidad de desarrollar “todas las instancias de capacitación continua derivadas de la normativa vigente, en particular del Estatuto Docente” (Decreto N°230-MCBA/80). Estas funciones son retomadas y consolidadas por la “Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación” (CePA), organismo fuera de nivel dentro de la órbita de la entonces Secretaría de Educación, a partir del Decreto N°1846/05. Éste establece y amplía las responsabilidades primarias de la institución, entre la que se encuentra “planificar, programar, diseñar e implementar las distintas modalidades de formación docente continua en el marco de las líneas de desarrollo profesional para los docentes de la Ciudad, a los efectos de garantizar el derecho de los docentes a una capacitación de excelencia, gratuita y directamente vinculada a la problemática educativa”. Es en 2016 cuando el CePA, con el nombre de “Escuela de Maestros”, adquiere el nivel de Dirección General y comienza a depender de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.

Las propuestas formativas que desarrolla la DGESM se organizan en dos líneas de acción fundamentales. Por un lado, la formación postular y los cursos dictados en distintas sedes de la Ciudad, los cuales, entre otras características, transcurren fuera del horario en el que los docentes desempeñan su trabajo y acreditan puntaje asociado al acceso a los cargos y la promoción escalafonaria. Por otro lado, la “capacitación en servicio”, también llamada “capacitación institucional”, que engloba formatos diseñados para ser desarrollados en el ámbito de las mismas instituciones en las cuales los docentes se desempeñan, y en función de sus necesidades específicas.

En forma paralela, la DGESM desarrolla líneas de investigación orientadas a promover el diálogo entre los lineamientos de la política educativa y la gestión en las instituciones, por una parte; y por otra, a alimentar en forma oportuna y pertinente la reflexión a partir de un conocimiento producido en el marco de las propias experiencias de formación.



Vamos Buenos Aires