

escuela de
maestros

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA
EN EL NIVEL PRIMARIO

COLECCIÓN
DOCUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN

01

LA PLANIFICACIÓN DESDE EL INICIO DE CLASES

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

Colección Documentos de Investigación 2019.

Dirección General Escuela de Maestros.

Ministerio de Educación e Innovación

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Beylis, Juan Martín; Denkberg, Ariel; Guerra Lage, Cecilia; Manzo, Lucía; Paglione, Lucas; Slatman, Rocío; Vázquez, Matías

La planificación desde el inicio de clases.

Representaciones de los docentes en el marco de una experiencia de formación situada / Beylis, Juan Martín; Denkberg, Ariel; Guerra Lage, Cecilia; Manzo, Lucía; Paglione, Lucas; Slatman, Rocío; Vázquez, Matías; coordinado por Fernández Caso, María Victoria y Lara, Lina. –Primera Edición–, Buenos Aires: Dirección General Escuela de Maestros, 2019. 54 p.; 16x22 cm. – (Documentos de Investigación / Fernández Caso, María Victoria y Lara, Lina; vol. 1)

Registro de la propiedad intelectual en trámite.

Publicación de distribución libre y gratuita.

COLECCIÓN
DOCUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN

01

LA PLANIFICACIÓN DESDE EL INICIO DE CLASES

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

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 Meiriño

Dirección General Escuela de Maestros

María Lucía Feced Abal

Jefe de Gabinete

Julián Parenti

Coordinación Pedagógica. Educación Primaria

Adriana Díaz

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.

La inauguración de 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 que colabore 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 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 cuanti y cualitativa a la luz de categorías que aporten al debate sobre nuestras propuestas y prácticas de formación continua.

Un segundo aspecto sustantivo y quizá 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.

Con esta publicación se inicia 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 nivel primario.

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 PLANIFICACIÓN DESDE EL INICIO DE CLASES

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

*Agradecemos
la lectura crítica
de Silvina Feeney*

Índice

15	Siglas y acrónimos
17	Introducción
21	Algunas consideraciones sobre la programación de la enseñanza
25	Preguntas que guiaron la indagación
27	Características de los docentes encuestados
29	Evaluación de las Jornadas
33	Aportes de las Jornadas con vistas a la preparación del inicio de clases
37	Representaciones en relación con el trabajo de planificación
43	Anexo Metodológico
	43 Diseño de la muestra
	44 Sistematización de las respuestas
	52 Encuesta
53	Bibliografía

Siglas y acrónimos

CABA

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

DGESM

Dirección General Escuela de Maestros

FDS

Formación Docente Situada

INFOD

Instituto Nacional de Formación Docente

LEN

Ley de Educación Nacional

MECyT

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

MEIGCBA

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

NAP

Núcleos de Aprendizaje Prioritario

PIIE

Programa Integral para la Igualdad Educativa

SSPLINED

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa



Introducción

Esta publicación ofrece los resultados obtenidos de la encuesta destinada a relevar las apreciaciones sobre las “Jornadas entre Maestros: pensar la enseñanza, anticipar las prácticas”, acción de formación docente desarrollada en el marco del Programa de Formación Docente Situada (FDS) de la Dirección General Escuela de Maestros (DGESM) durante febrero de 2017¹. Se sistematizaron las valoraciones de docentes y directivos de nivel primario estatal de la (CABA) sobre las características de estas jornadas, así como sus representaciones respecto al trabajo de planificación de principio del ciclo lectivo. De este modo, se buscó obtener información y producir conocimiento sobre el avance del dispositivo FDS en la jurisdicción, como insumo para la toma de decisiones en el marco de las políticas de formación continua.

De acuerdo con los lineamientos nacionales, la FDS es pensada 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

¹La complejidad del despliegue logístico de este relevamiento de datos en simultáneo al desarrollo del dispositivo de capacitación sólo pudo ser posible gracias a la colaboración de los equipos de bedeles, auxiliares y al área de Comunicación de la DGESM. Agradecemos además, y valoramos muy especialmente, la comunicación con los coordinadores y capacitadores.

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. (INFOD-MEyD, 2016)

Cabe señalar que la propuesta de FDS se enlaza con experiencias de formación continua que históricamente se venían desarrollando en la DGESM, pretendiendo llevar adelante una acción con las características de la capacitación institucional y alcanzar al universo de docentes y directivos de las escuelas estatales de nivel primario de la CABA, durante un período de tres años consecutivos.² Para este fin, fueron definidos cuatro tipos de acciones de formación: los círculos de directores, las jornadas institucionales, los ateneos didácticos y el asesoramiento situado. El dispositivo se organizó alrededor de tres ejes temáticos anuales: la planificación de la enseñanza (2017); la gestión de la diversidad y el desarrollo de propuestas heterogéneas (2018); y la evaluación formativa (2019).

Las “Jornadas entre Maestros”, realizadas del 14 al 21 de febrero de 2017, constituyeron la primera acción diseñada para el proyecto FDS. Cabe destacar que la implementación de la propuesta durante las semanas previas al inicio de clases, constituye un momento del calendario escolar poco frecuente para el desarrollo de estas iniciativas. En una acción sin precedentes para la DGESM, se convocó a todos los maestros de grado y coordinadores de ciclo de las escuelas estatales de la CABA. Así, previendo la participación de quinientos coordinadores de ciclo y seis mil cuatrocientos docentes, se habilitaron cuatro sedes en escuelas establecidas en los barrios de Flores, Coghlan, Palermo y Parque Patricios. Cada sede, organizada por ciclo, ofreció formación específica de acuerdo

² La línea de capacitación institucional singulariza a la DGESM con respecto a otras instituciones de formación docente. Comenzó a implementarse en los años 90, en acuerdo con las necesidades detectadas por las direcciones de área, supervisiones y equipos directivos. Denominada posteriormente “formación continua en el marco de las instituciones educativas” (Resolución N° 837/06), se la entiende como una modalidad que, con sus diferentes alcances, recupera y pone en circulación las experiencias producidas en el ámbito de la escuela, con la intención de que se constituyan en insumos para repensar las prácticas y mejorar la enseñanza.

con el grado, el turno y la proximidad de la escuela de desempeño del docente. Si bien las Jornadas no han tenido un carácter institucional, han sido diseñadas como punto de partida para establecer criterios de trabajo en común en la realización del “acompañamiento situado”.

Durante el año 2017, la FDS se concentró en la planificación de la enseñanza. Para ello, las Jornadas focalizaron la problematización de una concepción extendida sobre la planificación, que identifica al inicio de clases con un momento destinado al diagnóstico del grupo de alumnos, y que por lo tanto considera la programación de la enseñanza como una etapa posterior. Así, se propuso el trabajo entre colegas del mismo grado, dirigido al análisis y adecuación de posibles secuencias didácticas para las primeras semanas de clase del ciclo lectivo 2017, a partir del enfoque de enseñanza que propone el Diseño Curricular para cada una de las áreas del nivel primario.

La propuesta para los coordinadores de ciclo se orientó hacia el acuerdo sobre los criterios necesarios para planificar el proyecto formativo en las áreas de Matemática y Prácticas del lenguaje, abordando asimismo consideraciones sobre el acompañamiento a los docentes en sus procesos de programación.



Algunas consideraciones sobre la programación de la enseñanza

Los procesos de planeamiento y programación corresponden al primer momento de la tarea de enseñanza –“la fase preactiva”, en términos de Jackson (1992)-. Si nos posicionamos en una concepción de la enseñanza como actividad racional e intencional, es decir, dirigida por finalidades vinculadas al logro de resultados de aprendizaje, entendemos que ésta, por lo tanto, no puede llevarse a cabo de manera improvisada (Feldman, 2010; Cols, 2004; Davini, 2008). En términos de planeamiento curricular, la programación busca otorgar un nivel de concreción a las intenciones pedagógicas del currículum prescripto, que en nuestro país se traduce en los acuerdos federales respecto de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (AP), y los diseños curriculares jurisdiccionales para los distintos niveles y modalidades. Consideramos a estos documentos curriculares como un nivel de planeamiento en sí mismo; en tanto que con el término “programa” se designa al proyecto de una asignatura, adecuándola a las particularidades de escuelas y docentes. Desde el punto de vista institucional, la programación ofrece además un marco para la organización del trabajo escolar y su supervisión.

En efecto, desde la lógica de gestión y supervisión del sistema, la programación responde a un requerimiento organizativo y administrativo ligado a una regulación externa de las prácticas que debe respetar los criterios de claridad, coherencia y comunicabilidad a efectos de dar a conocer las intenciones educativas y propuestas de trabajo entre los directivos, docentes y estudiantes. Sin embargo, su función no se agota en exigencias de control y comunicación; la programación también se vincula con las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar, en tanto busca ofrecer de manera sistemática cursos de acción para los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje.

De modo que si bien la planificación puede desarrollarse en distintos niveles, escalas y alcances, nos interesa remarcar el espacio profesional de toma de decisiones (individual o colectivo) en el que los docentes, en tanto agentes del sistema, recurren a la programación para posibilitar y garantizar que el currículum tenga consecución en el trabajo en clase. En palabras de Feldman (2010), “la programación es lo que sucede entre el plan de estudios y la enseñanza” (Ibid: 44), bajo este aspecto “la programación es una respuesta práctica a un problema práctico y debe ser realmente orientadora para quien la utiliza” (Ibid: 58). Así, Davini (2008) establece que el momento de la planificación habilita la reflexión sobre el “qué” y el “para qué” enseñar, y el “cómo” concretar las intenciones educativas, adecuándolas a las características de los estudiantes y los contextos particulares.

Referimos a un enfoque sobre la programación en tanto proceso reflexivo y responsable en términos de los propósitos y la consecución de determinados logros por parte de los alumnos, lo que implica la posibilidad de anticiparse a la acción (organizando contenidos y actividades para los alumnos, por un lado; y por otro, recursos y herramientas para la enseñanza); prever los componentes y aspectos críticos que podrían afectar la tarea; considerar y sopesar intenciones, posibilidades y restricciones; y buscar con pertinencia, creatividad y solidez conceptual las respuestas a los problemas de enseñanza y aprendizaje que se intentan resolver en cada situación específica.

Para Cols (2004) la programación cumple entonces tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: una función de regulación y orientación de la acción (se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre); una función de justificación, análisis y legitimación de la acción (da cuenta de los principios que orientan las decisiones y otorga racionalidad a la tarea) y una función de representación y comunicación (permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas). Para cumplir las funciones mencionadas, la programación debe contemplar una diversidad de componentes tales como la definición de los propósitos,

los objetivos, la selección, organización y secuenciación de contenidos, las estrategias, tareas y actividades, y la evaluación. Ahora bien, puede constar de grados de formalización muy variables (Feldman, 2010). Así como la elección del formato dependerá de “cómo cada docente defina qué necesita tener especificado como punto de partida y qué espera desarrollar después” (Ibid: 58); el peso de cada uno de los componentes estará relacionado con “la medida en que la planificación actúa como instrumento de trabajo o como instrumento de supervisión y coordinación” (Ibid). Sin embargo, un programa que se exprese en términos generales y poco prescriptivos puede obedecer a un “modelo hipotético”, en el que, en lugar de plantear un esquema previo al cual el resultado final deberá ajustarse –modelo exhaustivo–, su eficacia radicará en constituir un principio hipotético de acción, un modelo abierto para actuar, que será elaborado durante su desarrollo.

Cols (2004) y Davini (2008) extienden el carácter hipotético a toda planificación, al considerar que ésta, al constituir una representación anticipada, está sostenida siempre sobre una “hipótesis de trabajo” que es necesario poner a prueba. Esta hipótesis funciona asimismo como una especie de “hoja de ruta” sobre la tarea de enseñanza, a la que es posible recurrir para buscar información o reorientar el proceso, sin perder de vista la meta buscada. Por ello, lejos de definirse de una sola vez, la programación implica una actividad permanente y dinámica: la práctica presenta espacios de indeterminación, situaciones y problemáticas emergentes a las que es necesario atender tomando decisiones “sobre la marcha” en función de las respuestas, actitudes y opiniones de los alumnos.

Finalmente, y posicionándonos en la dimensión colectiva del trabajo docente, planteamos siguiendo a Davini (2008) la importancia del abordaje institucional en el proceso de programación. La planificación no debería ser una actividad solitaria sino compartida con docentes de otros grados o áreas curriculares, buscando en conjunto la coherencia y complementariedad de las propuestas de enseñanza, y facilitando la continuidad en las trayectorias escolares de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.



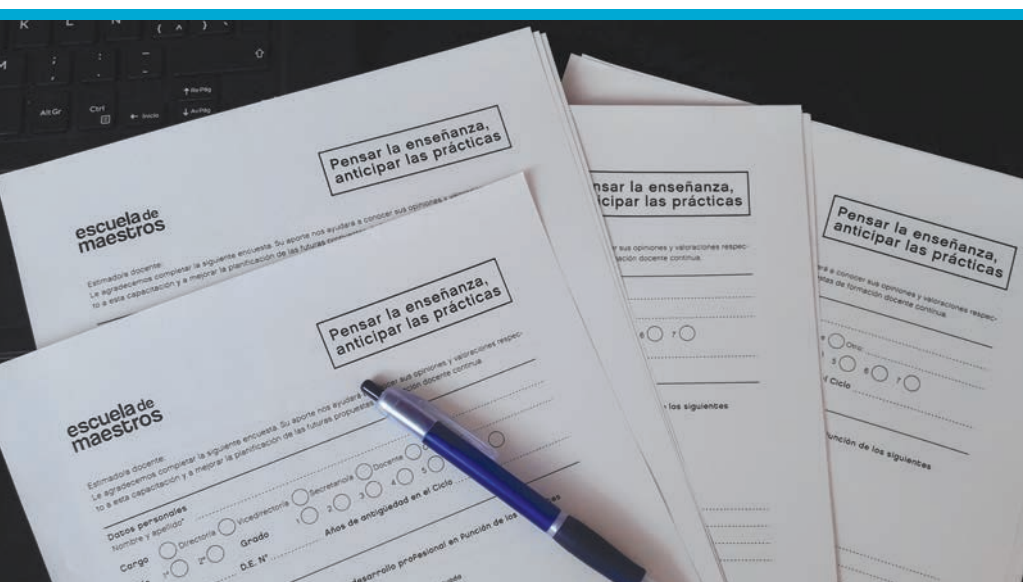
Preguntas que guiaron la indagación

Se consideró para esta primera instancia de FDS la aplicación de una encuesta a docentes y coordinadores de ciclo con el objeto de relevar las valoraciones sobre las Jornadas, las representaciones respecto de la programación de la enseñanza (relacionadas a preguntas tales como cuándo, para qué, para quiénes y con qué recursos planifican los docentes), y las consideraciones sobre los aportes que este tipo de formación pudiera hacer en el trabajo de los maestros y coordinadores de ciclo, particularmente, en el inicio de clases.

Las hipótesis que guiaron el proceso de diseño del instrumento de indagación se orientaron, en el caso de la valoración de las Jornadas, a anticipar una evaluación negativa de los participantes con relación al momento del año, la intensidad y la masividad. Recordemos que las “Jornadas entre Maestros” fueron llevadas a cabo en un momento del año inusual (el mes de febrero), que se extendieron durante seis días (en algunos casos comprendiendo doble jornada), y que congregaron al universo de docentes de nivel primario de la CABA.

Con respecto a las representaciones sobre la planificación, se anticipaba la preeminencia de una representación de la planificación como exigencia burocrática, en la que se consideraría a los directivos como destinatarios principales de la misma. Se previó, además, cierta asociación entre las concepciones sobre las finalidades de la planificación y el momento en que se realiza a lo largo del año.

Asimismo, se suponía cierta resistencia por parte de los docentes a pensar la programación de la enseñanza con secuencias didácticas desde el inicio del año sin la realización del diagnóstico previo, suponiendo posiciones de defensa de la idea de que “no se planifica mientras se diagnostica”. En relación con esta última hipótesis, puede sostenerse otra: “en el período de diagnóstico no se requiere un trabajo en equipo”.



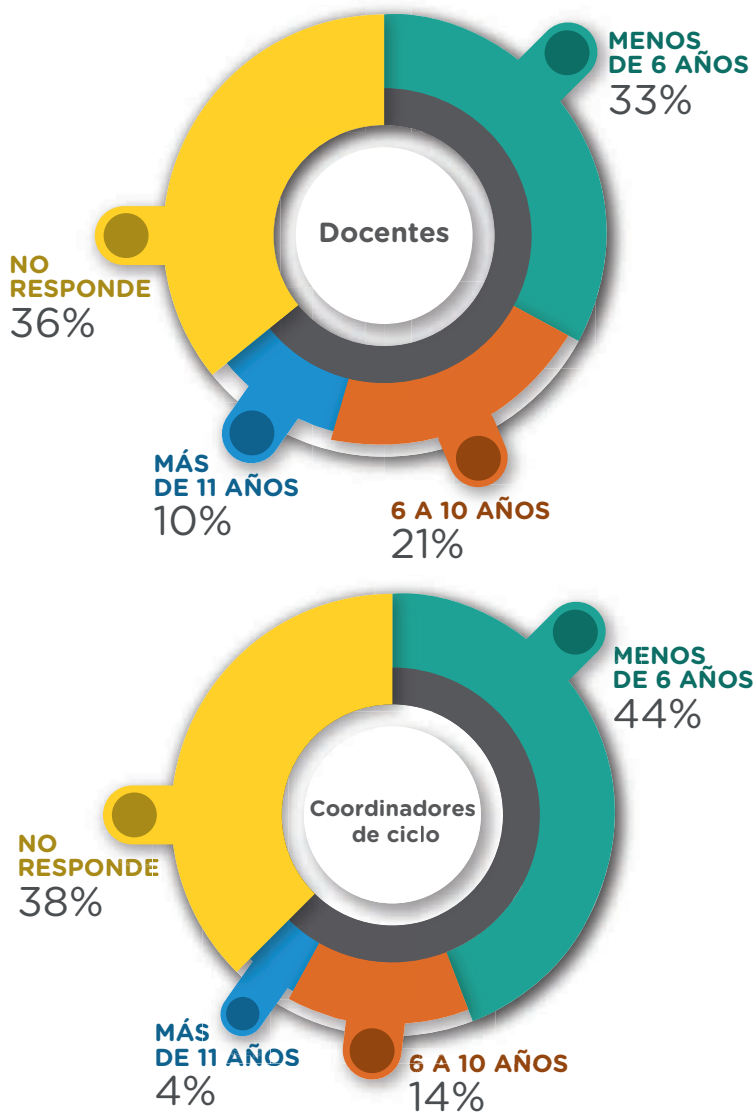


Características de los docentes encuestados

A través de los datos recogidos se comprobó una alta participación de población joven, e incluso novel, en relación con las asignaturas a su cargo. En efecto, un tercio del conjunto de docentes posee menos de 6 años de antigüedad en el ciclo; un quinto acredita entre 6 y 10 años; y el 10%, más de 11 años. Merece señalar que cuatro de cada diez encuestados no respondió a la pregunta relativa a la antigüedad.

Una distribución algo similar se observa en el subgrupo de los coordinadores de ciclo. Poco menos del 44% de los casos posee menos de 6 años de antigüedad en el ciclo; el 14%, entre 6 y 10 años, y el 4%, más de 11 años (el 39% de los casos no respondió a esta pregunta).

Los resultados permitieron apreciar que la recepción de los participantes a la propuesta de las Jornadas ha sido muy buena, aunque un porcentaje significativo haya mencionado objeciones respecto de la intensidad, el momento del año y la obligatoriedad.

GRÁFICO 1. Antigüedad en el Ciclo

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



Evaluación de las Jornadas

Se consultó la opinión de los encuestados respecto a cuatro aspectos de la Jornadas: el trabajo entre colegas, la intensidad de las jornadas, el momento del año escogido para realizarlas, y la obligatoriedad de la participación.

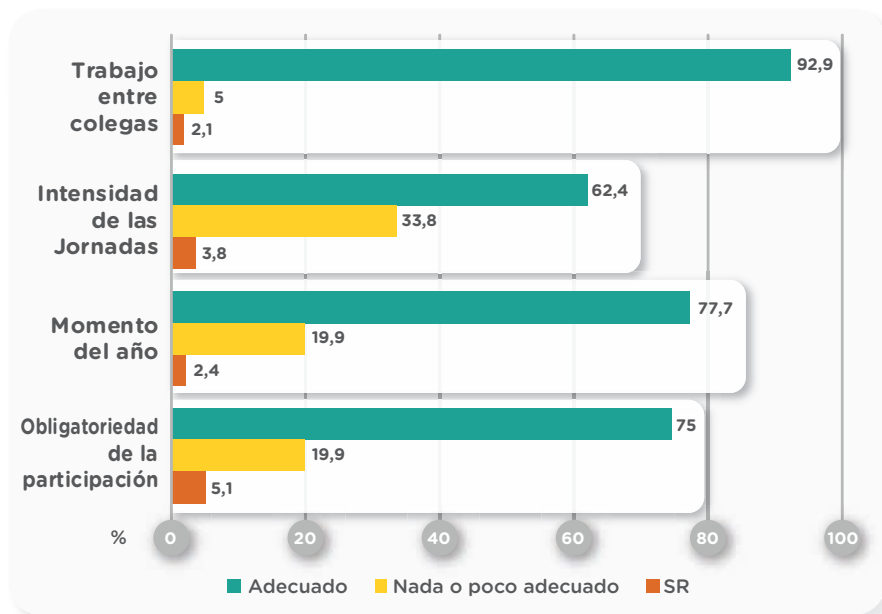
La evaluación general de las Jornadas fue altamente positiva. En relación con cada una de las dimensiones puestas a evaluación por los docentes participantes, se destaca la oportunidad de trabajar entre colegas. En efecto, el 93% de los consultados valora este aspecto.

Con respecto a los aspectos negativos, la intensidad de las Jornadas fue considerada excesiva para casi un tercio de los participantes (34%). El 20% cuestiona la obligatoriedad y el momento del año en que se realizaron. Cabe mencionar que además, el 6% de este grupo señala la coincidencia con los actos públicos y la toma de posesión de cargos.

Se registraron también objeciones respecto al momento del año y a su intensidad, aun considerando que la capacitación fue organizada en horario de servicio y en el período previo al inicio de clases, cuando usualmente se lleva a cabo la preparación del ciclo lectivo.

De particular interés resultaron los comentarios que refirieron la inadecuación de las Jornadas a la situación de docentes que se desempeñan en más de un grado, y que solo tuvieron la posibilidad de tomar la capacitación por uno de ellos; la de docentes que en febrero aún no tenían asignado el grado en el que se desempeñarían; y a la división de docentes por área.

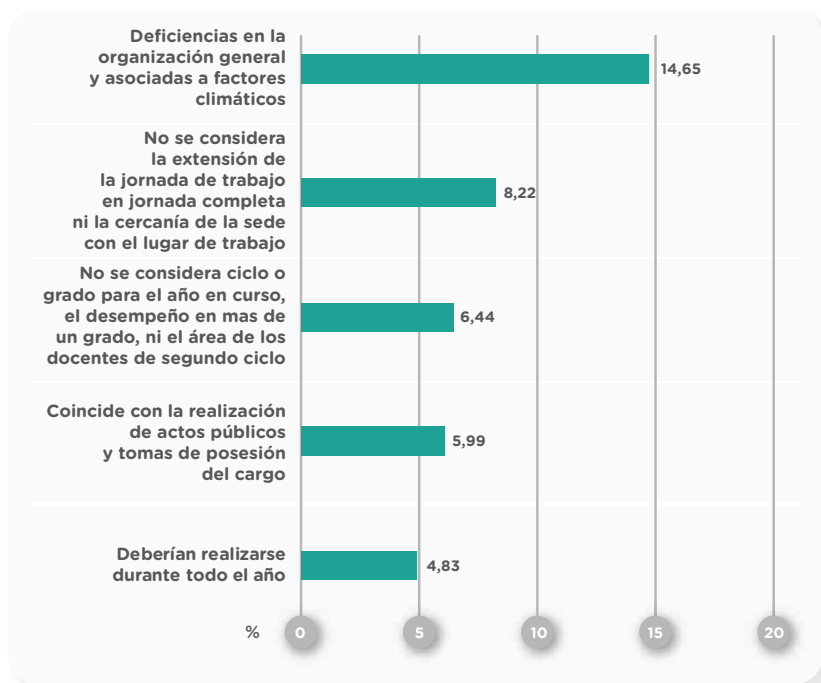
GRÁFICO 2. Valoración de las Jornadas



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

Entre las observaciones personales mencionadas en la evaluación del dispositivo, se destacan comentarios relacionados con deficiencias en la organización de las Jornadas ligadas a la infraestructura, e inconvenientes asociados a factores climáticos, y la escasa consideración respecto a la proximidad de la sede de cursada con la escuela de trabajo, o la excesiva extensión de la capacitación diaria, para el caso de los docentes que cumplían jornada completa.

GRÁFICO 3. Observaciones personales mencionadas en la valoración de las Jornadas



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



Aportes de las Jornadas con vistas a la preparación del inicio de clases

Entre los principales aportes de las Jornadas con vistas a la preparación del inicio de clases, los participantes valoran la posibilidad de revisar y repensar la planificación (25%), el debate y diálogo con colegas (24%), los materiales producidos, los ejemplos y propuestas sugeridas por los capacitadores (19%), la reflexión sobre las prácticas de enseñanza (18%) y sobre el enfoque de las áreas en el Diseño Curricular (13%).

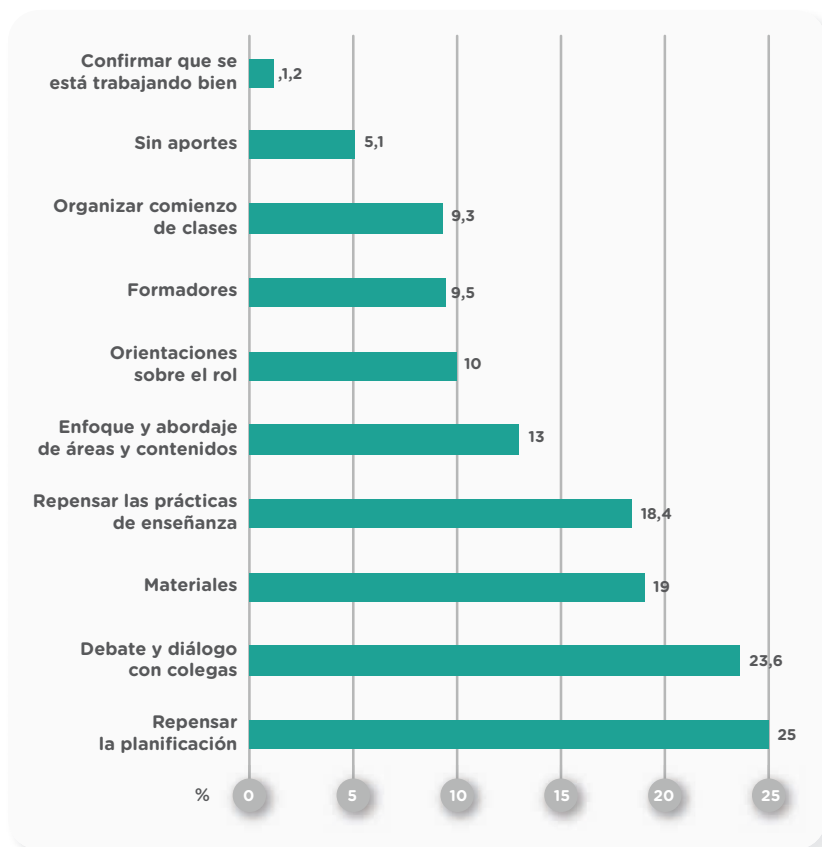
Solo el 9% de los encuestados menciona que las Jornadas sirvieron como oportunidad para organizar el comienzo de clases. Si bien resulta baja la proporción de los participantes que hizo mención a los objetivos específicos de las Jornadas, “como oportunidad para preparar el comienzo de clase”, es preciso señalar que las respuestas tienden a valorar en mayor medida el encuentro con colegas para revisar y repensar enfoques y criterios de enseñanza.

Cabe preguntarse sobre las potencialidades y debilidades que presentan las propuestas de capacitación presenciales y universales desarrolladas fuera del espacio de trabajo. Si bien éstas permiten alcanzar a una gran proporción de la población docente, para trabajar en función de objetivos específicos (como la actualización general de conocimientos y enfoques, o el trabajo sobre temas relevantes para la configuración de una agenda política), tienen la dificultad de no ser adaptables ni específicamente útiles para el desarrollo de capacidades organizacionales puntuales como el trabajo en equipo, las formas de liderazgo o la problematización de prácticas situadas (Davini, 2015). Sería interesante habilitar nuevas indagaciones que permitieran estudiar las articulaciones entre estos dispositivos de capacitación universal, y los ateneos didácticos y aseso-

ramientos situados realizados por los equipos de facilitadores. La profundización de la mirada sobre esta diversidad de dispositivos permitirá conocer más profundamente los aciertos y desaciertos de las estrategias asumidas por la Escuela de Maestros en el desarrollo de sus acciones de formación continua.

Por otra parte, y con respecto a los procesos de programación de la enseñanza, la alta valoración del trabajo entre colegas observada en la evaluación de las Jornadas se contrapone con la baja proporción de respuestas que señalan la dimensión colectiva del trabajo de enseñanza. En efecto, encontramos pocas respuestas que aluden a un trabajo en equipo en función de un proyecto institucional y/o teniendo en cuenta a la comunidad educativa. Apenas el 2,5% señala el proyecto institucional como material para planificar, y solo el 6% señala como destinatario a la comunidad educativa. Asimismo, es muy bajo el porcentaje de docentes que conciben como destinatarios de su planificación al equipo directivo. Aparece, nuevamente, el trabajo en solitario y orientado hacia el propio grupo de alumnos, con pocas referencias a aspectos vinculados a la articulación dentro de cada ciclo, o la continuidad en el pasaje entre grados. Detectamos aquí también una línea para continuar indagando sobre las condiciones institucionales en las que se produce la tarea de planificación, cuáles son los tiempos y espacios que cada equipo de trabajo genera para encarar el proyecto escuela, y la planificación de la enseñanza de manera colegiada.

GRÁFICO 4. Principales aportes de las Jornadas con vistas a la preparación del inicio de clases



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

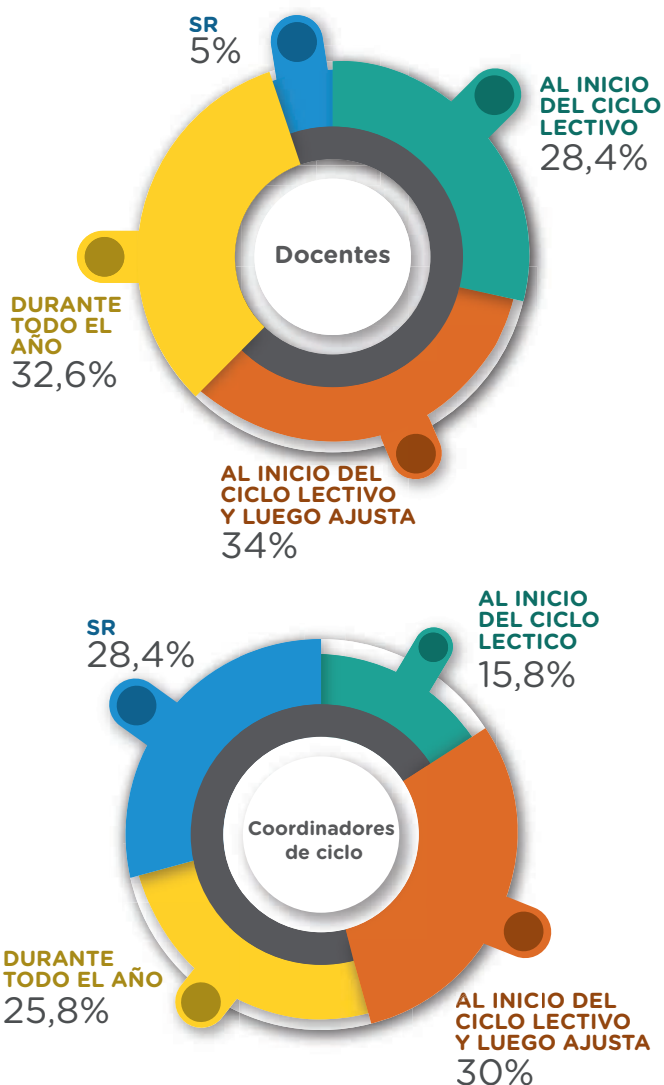


Representaciones en relación con el trabajo de planificación

Con respecto al momento del año, casi dos tercios de los docentes sostiene que sólo planifica entre los meses de febrero y marzo (62%), y dentro de este grupo, más de la mitad (34%) afirma ajustar esa primera propuesta una vez conocido el grupo, o luego de dar por terminada “la etapa de diagnóstico”. El tercio restante afirma ocuparse de la planificación durante todo el año (33%), concibiéndola como un proceso con distintas etapas o momentos: anual, bimestral, por proyectos, con secuencias didácticas, etc.

En el caso de los coordinadores de ciclo, menos de la mitad (46%) manifiesta que planifica al inicio del año, y la mayoría de estos realiza ajustes sobre esa primera planificación (30%). El resto se divide entre quienes afirman planificar durante todo el año (26 %) y quienes no responden a la pregunta (28%).

En cuanto a las finalidades de la planificación, casi un tercio de las respuestas dan cuenta de una concepción de la planificación como un medio para “organizar el trabajo”. Estas respuestas son expresadas en términos generales, sin especificar los componentes y/o momentos del proceso de programación. La mitad del universo encuestado manifiesta más específicamente que la planificación se orienta a “seleccionar y organizar los contenidos a enseñar”, o a “seleccionar contenidos y diseñar secuencias didácticas”.

GRÁFICO 5. Respuestas al ítem ¿Cuándo Planifica?

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

Resulta importante destacar que solo el último grupo (23%) incluye en sus respuestas los distintos componentes de la programación: el qué, el para qué y el cómo enseñar. En cambio, las respuestas agrupadas en la categoría “selección y organización de contenidos” solo refieren a la selección de temas y/o contenidos y/o a su secuenciación, sin mencionar otras dimensiones.

El 17% de los encuestados expresa una concepción de la planificación como una “hoja de ruta” respecto de los pasos a seguir para lograr las metas planteadas. Estas respuestas agrupan referencias a la idea de la planificación como guía, orientación, plan de acción o camino a recorrer; y hacen hincapié en la eficacia del cumplimiento de objetivos y/o propósitos. Por último, solo un 2% responde que planifica como respuesta a un requerimiento institucional.

GRÁFICO 6 – Finalidades de la Planificación



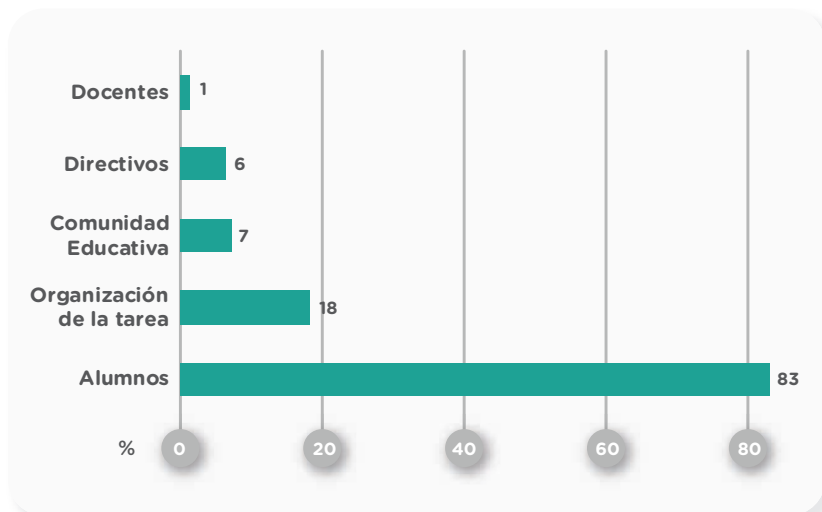
Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGCBA

Un dato curioso en las respuestas cruzadas con el ítem “¿Cuándo planifica?” es que no necesariamente las diferencias encontradas entre los momentos del año en que se realiza la planificación se condicen con las concepciones respecto de las finalidades de la planificación. En efecto, alrededor del 30% de los participantes, ya sea que indiquen que planifican al inicio del ciclo lectivo o durante todo el año, privilegian la planificación como organizadora de la tarea.

Casi un tercio de los coordinadores de ciclo no responde a la pregunta respecto a “¿Cuándo planifica?”, sin embargo dentro de ese grupo, el 16% asigna una finalidad a la planificación. Asimismo, en más de la mitad de las respuestas de los coordinadores, los alumnos son mencionados como los destinatarios de la planificación. Aunque las respuestas dan cuenta de conceptualizaciones elaboradas respecto de la planificación, no se observan alusiones relativas a dimensiones institucionales de la programación de la enseñanza en términos del proyecto educativo de la escuela. Esto pareciera indicar que no se visualiza la planificación como parte del trabajo de coordinación de los procesos de enseñanza en las escuelas y/o se circunscribe la programación a la tarea de cada docente en su aula. Sin embargo, es necesario considerar distintos aspectos ligados al rol de los equipos directivos que permitirían interpretar estos resultados y que se relacionan con aspectos burocráticos y, más específicamente, con la carga administrativa adicional correspondiente al inicio del ciclo escolar (asignación de vacantes, organización del equipo docente, toma de posesión de cargos, etc).

Dentro del subconjunto de los docentes encuestados, nueve de cada diez tienen como destinatario de su planificación a los alumnos. La comunidad educativa es mencionada en escasas respuestas (6%, en el caso de los docentes y 10%, en el caso de los coordinadores) y solo el 5,5% de los docentes menciona a los directivos como destinatarios de la planificación de la enseñanza. Paralelamente, el 18% de los encuestados se considera a sí mismo como destinatario de la planificación, a partir de la cual “organiza su propia tarea”; proporción que descende al 8% en el caso de los coordinadores. Además, dentro de este grupo es escasa la proporción de aquellos que señalan planificar para los docentes (solo el 5%). Estas respuestas, abonan la hipótesis esbozada en el párrafo anterior.

GRÁFICO 7. Destinatarios de la Planificación



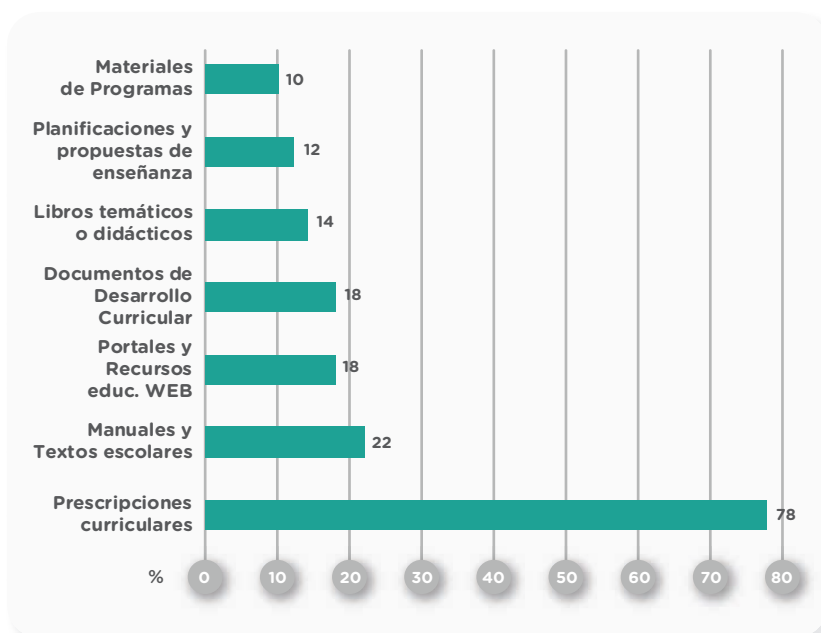
Fuente: Área de Investigación y Postítulos. Escuela de Maestros. MEIGCBA

Identificamos, sin embargo, cierta vacancia en la representación de los aspectos administrativos, de control, o ligados a la función comunicativa de la planificación a nivel institucional. Parecería haber cierto cuidado en la construcción de las respuestas, evitando alusiones a funciones de la planificación que no sean las estrictamente didácticas y vinculadas con los procesos de enseñanza en el aula.

Pudimos, además, apreciar que si bien la mayoría de los encuestados menciona las “Prescripciones Curriculares Oficiales” como material para el diseño de las propuestas enseñanza (78% emplean el Diseño Curricular de la CABA y/o los NAP), uno de cada cuatro encuestados nombra los “Manuales y Textos Escolares” como material de trabajo. Pudo rescatarse incluso cuáles eran los documentos más mencionados dentro del subconjunto de materiales de programas ministeriales: los correspondientes al Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza/MEIGCBA (34%), al Programa Escuelas del Bicentenario/MEN (25%), y a la serie “Piedra Libre” del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)/MEN (16%).

Finalmente, reconocemos las limitaciones del instrumento elaborado para esta indagación. Si bien se logró el acceso a un universo importante de los docentes y directivos de la CABA, no ha sido posible la profundización de las respuestas obtenidas. Vinculada quizás con esto, se evidencia en las respuestas cierta voluntad por emplear una terminología encuadrada en el discurso didáctico aceptado por la comunidad del campo educativo, que a la vez elude temas ríspidos o conflictivos (sobre aspectos políticos, institucionales y organizacionales, de definición del trabajo docente, entre otros) que sería interesante poder abordar en las próximas instancias de investigación sobre la propuesta de FDS a partir de metodologías de carácter cualitativo.

GRÁFICO 8. Recursos utilizados para planificar



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



Anexo Metodológico

La indagación se realizó a través de una encuesta de carácter voluntario, que fue aplicada el 20 de febrero de 2017 durante el quinto día de las “Jornadas entre Maestros” (un día antes de la finalización), momento en el cual los docentes ya habían atravesado el proceso de capacitación en, al menos, un área de conocimiento y estaban en condiciones de poder brindar sus opiniones respecto del dispositivo.

El relevamiento se realizó a través de un cuestionario auto administrado de siete ítems, seis de ellos de respuesta abierta.

Diseño de la muestra

La encuesta se aplicó a una muestra representativa de la población convocada a las Jornadas, previendo las respuestas del 30% de participantes, respetando las proporciones de docentes por grado y tipo de jornada, y de coordinadores de ciclo.

Las características de la organización facilitaron que la aplicación del instrumento garantizara la representatividad de los distintos grupos de docentes y de coordinadores. La encuesta alcanzó la cobertura de 2 grupos de cada grado (14 en total, 7 de jornada simple y 7 de jornada completa) en cada una de las cuatro regiones, y 8 grupos de coordinadores de ciclo (4 grupos por ciclo).

Dado al carácter voluntario de la encuesta, la muestra quedó finalmente conformada por 1.119 casos (929 docentes, y 190 coordinadores de ciclo) que representan el 18% del total de asistentes a las Jornadas (5.059 docentes y 1.186 coordinadores de ciclo).

Sistematización de las respuestas

El proceso de categorización de las respuestas a los ítems abiertos de la encuesta se realizó a partir de las categorías de análisis abordadas en el marco teórico. Esto permitió realizar posteriormente un abordaje cuantitativo de la información procesada, trabajando principalmente con las frecuencias de menciones de las categorías en relación con el total de encuestados. Se adoptó esta decisión metodológica en base a que algunos ítems admitían respuestas de los encuestados en más de una categoría de análisis y por lo tanto, la cantidad de menciones sobre las que se trabajó excedía el 100% de encuestados.

Asimismo, se cruzaron variables para establecer asociaciones entre las respuestas obtenidas en distintos ítems de la encuesta. Es importante señalar que los resultados que se presentan en el siguiente cuadro no se corresponden por lo tanto con afirmaciones literales de los docentes encuestados, salvo cuando aparecen entrecomillados.

En el cuadro se detallan las categorías utilizadas en el procesamiento de la información de cada ítem de la encuesta.

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
¿Cuándo Planifica?	Al inicio del ciclo lectivo	Agrupar las respuestas que conciben a la planificación como un momento único que se realiza a comienzo de año (“en febrero”, “en marzo”, “a comienzo del año”, “una vez conocido al grupo”).
	Al inicio del ciclo lectivo y luego ajusta	Respuestas que conciben a la planificación como un proceso en dos etapas: se planifica antes del comienzo del ciclo lectivo y se realizan ajustes sobre ese plan después de conocer al grupo (“realizo una planificación en febrero pero la ajusto luego de conocer al grupo/luego de realizar el diagnóstico”, etc.).
	Durante todo el año	Respuestas que conciben a la planificación como un proceso continuo, con distintas etapas: anual, bimestral, por proyectos, etc. (“Todo el año”, “sobre la marcha”, “hago una planificación anual y luego planifico por bimestres, proyectos, secuencias; “hago una planificación anual que voy ajustando durante todo el año según las necesidades de mis alumnos, o las dificultades que vayan surgiendo”).

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
¿Para qué realiza la planificación? ¿Con qué finalidad?	Hoja de ruta	Respuestas que refieren a la metáfora de camino: recuperan la idea de recorrido, guía u orientación, plan de acción y eficacia en el cumplimiento de objetivos y finalidades. También se contempló aquí a las que refieren a la organización del trabajo: respuestas que asocian la finalidad de la programación con la idea de organizar, ordenar y diseñar el trabajo de enseñanza.
	Requisito Institucional	Respuestas que identifican las finalidades de la planificación con exigencias de supervisión y comunicación de las prácticas.
	Selección y organización de contenidos	Esta categoría agrupa respuestas que se centran exclusivamente en la selección de contenidos y/o temas, su organización y secuenciación a lo largo del año.
	Selección de contenidos y diseño de secuencias didácticas	Estas respuestas abordan otras dimensiones de la planificación más allá del qué enseñar. Incluyen cuestiones vinculadas a cómo; para qué; cuándo enseñar, abarcando la diversidad de componentes de una planificación.
	Organizar el trabajo	Esta categoría agrupa las menciones vinculadas a organizar u ordenar el trabajo del aula.

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
¿Cómo? Indique qué recursos o materiales utiliza para diseñar la planificación	Prescripciones curriculares oficiales	Diseño curricular, NAP.
	Proyecto institucional	
	Documentos de desarrollo curricular	Cuadernillos de actualización, aportes para la enseñanza, “cuadernos para el aula”, cuadernillos y documentos del Ministerio.
	Materiales programas ministeriales	Se trata de materiales producidos en el marco de algún programa, o series de materiales desarrolladas por los equipos de los ministerios de CABA y Nación.
	Planificaciones y propuestas de enseñanza	Se incluyen planificaciones de colegas, propuestas de planificaciones abordadas en capacitaciones, otras planificaciones disponibles en diversos medios impresos o digitales.
	La propia experiencia	Agrupar afirmaciones referidas a los años de trabajo, las planificaciones aplicadas, y lo aprendido durante los años de experiencia docente.
	Manuales y textos escolares	Manuales para el aula ofrecidos por las diversas editoriales.
	Libros temáticos o didácticos	Bibliografía de referencia, publicaciones periódicas.

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
¿Cómo? Indique qué recursos o materiales utiliza para diseñar la planificación	Portales educativos y Recursos disponibles en la WEB	
	Conversaciones con docentes y cuadernos del año anterior	
	Intercambios con colegas	
	Diagnóstico del grupo	
	Recursos varios y materiales lúdicos	En esta categoría se agruparon las menciones que referían a diversidad de recursos utilizados para trabajar en las escuelas (materiales de librería, fotocopias, juegos, etc.).
	Biblioteca	Agrupar respuestas que refieren a materiales que se encuentran en las bibliotecas escolares.
	Sugerencias de la conducción	
	TIC	Herramientas informáticas (procesadores de textos, internet, etc.)

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
¿Para Quiénes? ¿En qué destinatarios piensa al momento de realizarla?	Para los alumnos	
	Para los directivos	
	Para organizar la tarea	“En mí mismo”, etc.: respuestas que refieren a la propia práctica.
	Para la comunidad educativa	Respuestas que incluyen a padres, comunidad y escuela.
	Para los docentes	En el caso de coordinadores de ciclo.
Principales aportes de las Jornadas con vistas a la planificación del período de inicio de clase	Materiales	Las respuestas refieren a las propuestas de enseñanza diseñadas para las Jornadas, modelos y ejemplos de secuencias trabajadas, sugerencias, herramientas, recursos y actividades para llevar al aula, el abordaje de materiales que en las escuelas son desconocidos o que no son de fácil acceso, bibliografía de consulta recomendada.
	Enfoques de las áreas y abordaje de contenidos específicos	Las respuestas rescatan la reflexión sobre los modos de conocer en cada área; el abordaje de los enfoques de enseñanza propuestos por el Diseño Curricular; el abordaje de contenidos de las áreas teniendo en cuenta finalidades.
	Debate y diálogo con colegas	Los docentes valoran la posibilidad de intercambiar, reflexionar y pensar con otros; de compartir experiencias; de conocer otras realidades; de escuchar y compartir.

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
Principales aportes de las Jornadas con vistas a la planificación del período de inicio de clase	Organizar el comienzo de clases	Agrupar respuestas que mencionan el encuentro con otras formas/miradas para abordar y planificar con sentido el comienzo de clases; conversar, repensar y discutir la etapa de diagnóstico.
	Repensar la planificación	Las respuestas a este ítem refieren al trabajo con los componentes de la programación (organización de la tarea, definición de propósitos, selección de contenidos, recorte del objeto de enseñanza e identificación de intereses de los alumnos, definición de actividades de progresión y secuencias de actividades, uso de recursos, elaboración de proyectos y secuencias didácticas, organización de la planificación anual).
	Repensar las prácticas de enseñanza	Esta categoría incluye respuestas que refieren al abordaje de la presentación y problematización de contenidos, criterios sobre cómo intervenir, cómo enseñar, cómo mejorar los aprendizajes, la gestión docente y la organización del trabajo en el aula, la previsión de situaciones problemáticas de la práctica, nuevas miradas sobre el rol docente.
	Formadores	Las respuestas valoran el nivel, la formación y los aportes de los capacitadores a cargo de las Jornadas.

Ítem de la encuesta	Categorías	Observaciones
Principales aportes de las Jornadas con vistas a la planificación del período de inicio de clase	Orientaciones y reflexiones sobre el rol de coordinador	Se agrupan respuestas que rescatan la orientación para supervisar planificaciones y guiar a los docentes, para la realización de reuniones de ciclo, para el diseño de la planificación anual, la distribución de la carga horaria, y la organización de la tarea de docentes y alumnos, la revisión de aspectos de la función y el rol de coordinación.
	Confirmar que se está trabajando bien	
	Sin aportes	Esta categoría agrupa a las respuestas que no identifican aportes en líneas generales o en alguna de las áreas curriculares específicas.

escuela de maestros

Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas

Estimado/a docente:

Le agradecemos completar la siguiente encuesta. Su aporte nos ayudará a conocer sus opiniones y valoraciones respecto a esta capacitación y a mejorar la planificación de las futuras propuestas de formación docente continua.

Datos personales

Nombre y apellido*

Cargo ☐ Director/a ☐ Vicedirector/a ☐ Secretario/a ☐ Docente ☐ Otro:

Ciclo 1° ☐ 2° ☐ **Grado** 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

Escuela N° **D.E. N°** **Años de antigüedad en el Ciclo**

*Datos no obligatorios

1.- ¿Cómo valora esta capacitación para su desarrollo profesional en función de los siguientes criterios?: Marque sólo UNA opción para cada criterio

	Adecuada	Poco adecuada	Nada adecuada
Trabajo entre colegas	☐	☐	☐
Intensidad de las jornadas	☐	☐	☐
Momento del año	☐	☐	☐
Obligatoriedad de la participación	☐	☐	☐

¿Destaca algún otro aspecto u observación adicional que merezca ser mencionada?

2.- En estas jornadas trabajamos sobre la planificación.

Nos interesa conocer algunos aspectos relacionados con su experiencia práctica.

a. ¿Cuándo planifica la enseñanza?

b. ¿Para qué realiza la planificación? ¿Con qué finalidad?

c. ¿Cómo? Indique qué recursos o materiales utiliza para diseñar la planificación

d. ¿Para quienes? ¿En qué destinatarios piensa al momento de realizarla?

3.- ¿Cuáles son los principales aportes de estas jornadas para su preparación del inicio de clases?

Bibliografía

- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza* (Ficha de cátedra). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Decreto N°230. Digesto Municipal de la Ciudad de Buenos Aires. B.M. N°16.202, Buenos Aires, Argentina, 29 de enero de 1980.
- Decreto N°1846. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. B.O. N°2.341, Buenos Aires, Argentina, 19 de diciembre de 2005.
- 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*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D., y Palamidesi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Caso, M. V., Lara, L., y Slatman, R. (Octubre de 2017). Prácticas y representaciones en torno de la planificación en el nivel primario. Una indagación desde el proyecto Formación Docente Situada. En Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (Organizadores), *A 10 años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal*. X Jornadas de Investigación en Educación llevadas a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2010). *Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela* (Documento preliminar). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Resolución CFE N°30/07. Anexo II. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Formación Docente Situada. Propuesta de trabajo 2017*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.

Colección Documentos de Investigación

Formación Docente Continua en el Nivel Primario

Volumen 2

La capacitación institucional en Matemática y Prácticas del Lenguaje. Indagaciones sobre las valoraciones de los docentes.

Este volumen presenta la sistematización de los resultados de un sondeo del grado de satisfacción, las valoraciones y consideraciones de los destinatarios de las acciones de Formación Docente Situada, respecto a los logros y aportes que las mismas pudieran hacer al trabajo en el aula.

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.



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-MC-BA/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 posttítulo 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