



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**  
**Facultad de Filosofía y Humanidades**  
**Escuela de Ciencias de la Educación**



**Informe Final de  
Práctica Profesional Supervisada  
Intervención Pedagógica en la Red  
Provincial de Formación Docente  
Continua: reflexiones y propuestas en  
torno a la evaluación de proyectos de  
capacitación docente**

**Alumna: Carolina Yelicich**  
**Directora: Mgtr. Silvia Kravetz**



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/argentina/).

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
CAPÍTULO I	
1.1 La Formación Docente Continua en Argentina, principales problemáticas y debates .....	5
1.2 La Red Federal de Formación Docente Continua .....	13
1.3 Una nueva etapa en la formación docente continua .....	16
1.4 La Red Provincial de Formación Docente Continua, su génesis .....	22
1.4.1. Cambios y reestructuraciones en el funcionamiento de la RPFDC .....	27
1.5 La RFFDC y el INFD. Una relación ausente .....	29
CAPÍTULO II	
2.1 Problemática de la evaluación de proyectos de formación docente continua .....	34
2.2 La evaluación de proyectos .....	37
2.2.1. La evaluación de proyectos de formación docente continua en la RPFDC .....	41
2.2.1.1. Proyecto de formación docente continua: su ingreso a la RPFDC	42
2.2.1.2. Proyecto de formación docente continua: evaluando su contenido .....	45
2.2.2. Dificultades en la evaluación de proyectos de capacitación en la RPFDC	52
2.2.2.1. Acerca del contexto de evaluación de proyectos de formación docente continua .....	54
2.2.2.2. Acerca de los aspectos formales del formulario de presentación de los proyectos de capacitación docente .....	56
2.2.2.3. Acerca del contenido de los proyectos de formación docente continua: dificultades más frecuentes .....	69
2.2.2.4. Acerca de los informes técnico-pedagógicos .....	71
CAPÍTULO III	
3.1 Las particularidades de la intervención pedagógica .....	74
3.2. Lugar del practicante y la labor de intervención .....	77
CAPÍTULO IV	

4.1	Objetivos y tareas en el proceso de intervención pedagógica en la RPFDC .....	84
4.2.	Propuestas y alternativas en el proceso de intervención pedagógica .....	90
4.2.1	Apartados de la propuesta de intervención pedagógica en la RPFDC .....	92
4.2.1.1.	Primer Componente: Identificación de los indicadores para la evaluación de proyectos de capacitación docente continua .....	94
4.2.1.2.	Segundo Componente: Reorganización de los instrumentos de evaluación de proyectos de capacitación docente .....	101
4.2.1.3.	Tercer Componente: Elaboración de nuevas herramientas para el proceso de evaluación de proyectos de formación docente continua .....	114
	CONCLUSIONES .....	118
	BIBLIOGRAFÍA .....	122

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo persigue el objetivo de describir y analizar el proceso de intervención pedagógica realizado en la Red Provincial de Formación Docente Continua en el marco de una práctica profesional supervisada como instancia final para la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el primer capítulo se efectúa un rastreo de los principales debates y problemáticas de la formación docente en Argentina. A continuación, se describen las características y particularidades de la Red Federal de Formación Docente Continua y de sus cabeceras provinciales, haciendo foco en la Red Provincial de Formación Docente Continua.

En el segundo capítulo se examina puntualmente la problemática de la evaluación de proyectos de capacitación docente.

En el tercer capítulo, se aborda las particularidades de la intervención pedagógica como objeto central de una práctica profesional supervisada.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo, se desarrolla en profundidad la propuesta de intervención pedagógica como respuesta a una demanda originada en la Red Provincial de Formación Docente Continua.

Para cerrar este trabajo, se plantean algunas consideraciones y líneas de indagación que se desprenden del trabajo de intervención efectuado en la Red Provincial de Formación Docente Continua.

## **CAPÍTULO I**

### **1.1. La Formación Docente Continua en Argentina, principales problemáticas y debates**

El presente capítulo posee como objetivo central la descripción y análisis de las características que ha adquirido la formación docente continua en Argentina, la particularidad de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y fundamentalmente, las características que adopta la cabecera jurisdiccional de la RFFDC en la provincia de Córdoba, como instancia de regulación de la oferta de capacitación docente en el ámbito local.

La denominación *formación docente* se introduce en el artículo N°19 de la Ley 24.195, Ley Federal de Educación, por lo que puede considerarse que a partir de ese período, comienza a distinguirse la formación docente inicial de la formación docente continua, diferenciándose así el período primigenio de formación antes de la obtención del título habilitante, de la formación en servicio o capacitación.

Con el propósito de comenzar a indagar y reflexionar acerca de las problemáticas específicas de la formación docente, y particularmente, de la formación docente continua, resulta interesante iniciar el análisis haciendo foco y ahondando en los principales debates y dificultades respecto de la formación continua de docentes.

Realizando un rastreo de los diferentes planteos y abordajes teóricos que se desarrollan acerca de la formación docente, autoras como Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) enuncian y desarrollan diferentes problemáticas en el abordaje de la formación docente, entendiendo que dichos problemas traducen las “insuficiencias de los sistemas de formación docentes frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y función social”.<sup>1</sup> Las dificultades citadas por las citadas autoras, fueron retomadas del

---

<sup>1</sup> Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): “La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta”. Paidós. Buenos Aires.

planteo elaborado por Gilles Ferry, quien explicita que, ante las problemáticas diversas por las que atraviesa la formación docente, se plantea la “necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, [...] de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional [...] así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías [...]”<sup>2</sup>.

En el mismo sentido, documentos oficiales recogen las dificultades que presenta en la actualidad la formación docente continua. En el documento para la discusión del Plan Nacional de Formación Docente elaborado por el Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2007, se identifican y desagregan diez problemáticas de la formación docente, así como diez estrategias superadoras propuestas para subsanar dichos problemas. Se hace referencia allí, a la necesidad de reformular acciones y proponer instancias de vinculación y enlace entre la formación inicial y la formación continua, a fin de lograr conformar un sistema de formación docente.

Entre los diferentes debates que se suscitan en los ámbitos políticos y académicos, en función de lo que se espera de la formación docente y las diversas posturas al respecto, autores como Cristina Davini (1995) se abocan a la problemática de la formación docente abogando por una “pedagogía de la formación docente”<sup>3</sup>, que incluya la “reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, indague acerca de sus dimensiones, formule el conocimiento y los problemas que emergen de ella”<sup>4</sup>, colaborando en el cuestionamiento de los supuestos que se elaboran en torno a la formación, superando los conocimientos intuitivos sin dejar de lado lo que la experiencia enseña, a fin de introducirse en un proceso de búsqueda de autonomía en conjunción con la labor colectiva.

---

<sup>2</sup> Ibídem 2

<sup>3</sup> Davini, María Cristina: (1995): “La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía”. Paidós. Buenos Aires.

<sup>4</sup> Ibídem 3

Se trata entonces de encontrar equilibrios entre viejas tensiones, entendiendo que “el desarrollo de una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva, puede ser un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones del aula y que, en consecuencia, puedan definirse claramente los fines y elegir los medios correspondientes”<sup>5</sup>.

Haciendo foco en la formación docente continua, se ha podido constatar que la literatura al respecto es abundante y variada. Interesa rescatar el planteo de lo que serían, en términos generales, dos posturas contrapuestas en lo que a formación continua de docentes se refiere, y por lo tanto, dos formas diferentes de entender las razones o motivaciones de la capacitación docente. En este sentido, resulta posible distinguir lo que ha sido denominado por un lado, como principio del déficit y por otro lado, la perspectiva del desarrollo profesional.

Beatrice Ávalos (1996) retoma el concepto *déficit* utilizado por Hawley y Valli<sup>6</sup> para referirse a las propuestas de capacitación entendidas como planteos fragmentados y desarticulados, a cargo de expertos externos quienes en ocasiones, aportan planteamientos teóricos desajustados respecto de las problemáticas concretas de la labor docente y de las necesidades específicas de los educadores. Se trata entonces de acciones que proponen superar las vacancias en el bagaje de conocimiento de los docentes, sin propiciar relación con la formación inicial y relegando la proyección de formación a futuro. Esta perspectiva parece haber adoptado la formación docente continua en las últimas décadas.

Pese a las intenciones de la derogada Ley Federal para brindar organicidad y continuidad en la formación en servicio para los docentes, concretamente el sistema de formación continua de docentes se manifiesta de forma desarticulada y difusa. Desarticulada, en dos sentidos, ya que por un lado, las instituciones oferentes de capacitación, pertenecen a distintos sectores del sistema educativo y a diferentes ámbitos de gestión del mismo, sosteniendo distintos perfiles y orientaciones en la

---

<sup>5</sup> *Ibidem* 3

<sup>6</sup> Hawley, Willis D. y Valli, Linda (1999): “The Essentials of effective professional development: a new consensus”. En Darling-Hammond y Sykes, *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*.

formación. Desarticulada asimismo, por la ausencia de coordinación, organicidad y planificación en los contenidos, las metodologías y las temáticas que se abordan en los proyectos de formación docente continua. Difusa, ya que no resulta posible identificar tanto las orientaciones en la formación continua de los docentes, como las prioridades en la capacitación docente.

Particularmente en el caso de la provincia de Córdoba, en la Red de Formación Docente Continua (RPFDC), las prioridades de la política educativa son los lineamientos a seguir, aunque los proyectos de capacitación que se evalúan y aprueban no se producen, en general, siguiendo estrictamente dichos lineamientos, sino que se elaboran en base a las pautas específicas que imponen las instituciones oferentes y a los abordajes puntuales que proponen los capacitadores en particular. Así, la formación continua se desarrolla en base a la oferta que se propone y no a la demanda que se pudiera formular.

En el documento del Plan Nacional de Formación Docente (2007) se afirma que “se carece de estudios e informaciones que revelen las necesidades de desarrollo de las escuelas, como base para la planificación y regulación de la oferta de formación docente continua”<sup>7</sup>. Sumado a ello, la escasa oferta de capacitación docente gratuita proveniente del Estado en relación a la oferta de formación continua generada desde ámbitos privados, se estimuló la constitución de un sistema de venta de cursos y seminarios, provocando que la formación continua se regule en función de la posibilidad económica de cada docente para afrontar los gastos de una capacitación.

Cabe destacar que las problemáticas enunciadas, fueron objeto de reflexión en el Informe Final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, elaborado en el año 2005, mediante el cual se comunicó y sintetizó un diagnóstico específico efectuado acerca de la situación puntual del campo de la formación docente inicial y continua.

En una perspectiva contrapuesta a la teoría del déficit en materia de formación docente continua, se encontraría la perspectiva del desarrollo profesional. Bajo esta óptica, se pretende que la formación docente sea entendida como una profesión,

---

<sup>7</sup> Resolución N°23/07. Anexo I “Plan Nacional de Formación Docente”. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007.



abogando por la investigación en y de la práctica, la reflexión sobre los propios procesos y la capacitación permanente en pos del mejoramiento del conocimiento acerca de la praxis específica del docente.

Marcelo García (1995) plantea -retomando de Fernández Enguita- que el trabajo docente se encuentra incluido en lo que se entiende como “semiprofesiones”<sup>8</sup>, las que se encuentran “constituidas por asalariados, sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen cierta dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios sensiblemente elevados, lo que les sitúa en un status social intermedio”<sup>9</sup>. Ante esta situación, se aboga por la profesionalización de los docentes, a fin de proporcionarles una formación constante, sostenida en el tiempo, de nivel universitario, brindándoles conocimientos articulados y sistemáticos que le proporcionen herramientas y destrezas para la resolución de problemáticas y nuevas situaciones.

En la actualidad, las diferentes instituciones pertenecientes al nivel superior dependen de cada jurisdicción provincial, producto de la transferencia de servicios educativos desde la Nación hacia las provincias, realizada en el año 1994. Gracias a dicha transferencia, las instituciones que dependían de la jurisdicción provincial, debieron enfrentarse a la labor de conformar un sistema cohesionado con instituciones que dependían originariamente de la Nación. Así, instituciones de formación docente de nivel superior provinciales y aquellas provenientes de la Nación, debieron conjugarse en un sistema que además, incorporaba instituciones de diferentes gestiones, es decir, instituciones privadas y públicas, situación que denotaba por lo tanto, una profunda heterogeneidad en la provincia.

Tal como se expresa en el Documento para la discusión del Plan Nacional de Formación Docente “el Nivel Superior carece de una identidad orgánica consolidada [...] en un panorama muy heterogéneo con débil monitoreo y evaluación de su contribución

---

<sup>8</sup> Marcelo García, Carlos (1995): Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB. Barcelona.

<sup>9</sup> *Ibíd*em 8

al desarrollo profesional de los docentes”<sup>10</sup>. La escasa colaboración que han realizado las capacitaciones efectuadas por los docentes, la limitada posibilidad de transferencia de lo trabajado en las capacitaciones hacia las realidades educativas concretas y el bajo efecto en la renovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, son algunas de las problemáticas que se enuncian como impulsoras de la revisión de la perspectiva y las acciones desde las cuales hacer frente a la formación docente continua.

Para contrarrestar esta situación, e instaurar un nuevo enfoque en la formación docente, es decir, la perspectiva del desarrollo profesional, desde el Estado Nacional se elabora el Plan de Desarrollo Profesional Docente, el cual se encuentra presentado en el documento *Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional* elaborado en el año 2004. Las principales innovaciones del plan se orientan a retomar las trayectorias formativas de los docentes y se propone “generar diversidad de dispositivos de formación, más allá del clásico formato del curso, que ha sido solidario de los modelos carenciales mencionados y que en muchos casos ha colaborado en la reproducción de ciertos rasgos de la dinámica escolar tradicional”<sup>11</sup>.

Los principales “Lineamientos Programáticos para las Políticas de Desarrollo Profesional Docente”<sup>12</sup> elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en 2004, giran en torno a fortalecer la inclusión, crear una red de centros públicos de desarrollo profesional, incorporar la reflexión pedagógica, los saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural contemporánea como ejes del desarrollo profesional docente. Asimismo, se pretende conformar Centros de Recursos Pedagógicos, y regular además, la oferta de capacitación docente.

En dicho documento, se hace referencia además, a las principales acciones que se proponen desde la Nación en conjunto con las provincias. Según se enuncia, durante el período 2004-2007 se conformarían la Escuela Itinerante de Capacitación Docente, los Ateneos Pedagógicos, la asistencia técnica a instituciones oferentes de capacitación,

---

<sup>10</sup> Resolución N°223/04. Consejo Federal de Cultura y Educación..Anexo I. Ministerio de Cultura y Educación. 2004

<sup>11</sup> *Ibíd*em 10

<sup>12</sup> *Ibíd*em 10

postítulos docentes, ciclos de cine y formación, y seminarios. Por otro lado, se enumeran las acciones que se generarían a nivel nacional, entre las cuales se contaba la cooperación técnica con equipos de gestión provincial, la capacitación docente para la utilización de las TICs en la escuela, la capacitación docente multimedial, el desarrollo profesional de capacitadores, la producción de recursos para la capacitación, el fortalecimiento de formadores y profesores de educación media en ciencias naturales, y la capacitación para supervisores.

Debido a que dichas acciones fueron propuestas para un período de tiempo determinado, con la aprobación de la resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación, se da continuidad a la jerarquización del desarrollo profesional docente. Por lo tanto, el desarrollo profesional docente se constituye como uno de los tres ejes centrales alrededor de los cuales gira el Plan Nacional de Formación Docente, en donde se propone como estrategia el “desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas”.<sup>13</sup>

Asimismo, y para dar continuidad a las acciones enunciadas en el Plan Nacional, en el año 2007 se elabora el documento base de los *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. En dichos lineamientos se hace referencia al campo y a las políticas de Desarrollo Profesional Docente, lo que da cuenta de un nuevo enfoque desde la cual se aborda a la formación continua de docentes, es decir, la perspectiva de la profesionalización docente. Cabe destacar que en el documento, se realiza una salvedad muy interesante, haciendo referencia a la necesidad de diferenciar y explicitar claramente los alcances y las limitaciones de las diferentes acciones que se llevarán a cabo en materia de formación docente continua. Asimismo, se enuncia como imperativo, especificar los ámbitos de injerencia de la capacitación y aquellos espacios que no son de su competencia.

---

<sup>13</sup> *Ibíd*em 10

El desarrollo profesional docente como perspectiva desde la cual proponer acciones de capacitación docente, se fundamenta en el trabajo intelectual del docente, basado en la reflexión crítica acerca de sus propios procesos y sus propias decisiones, teniendo presente las contingencias contextuales, particularmente las características institucionales que constriñen la tarea del docente, retomando y nutriéndose de las “buenas prácticas”<sup>14</sup>, la investigación educativa y las teorías, entendiendo que la formación continua se caracteriza por ser la etapa de consolidación de la profesión docente<sup>15</sup>.

Con el mismo énfasis, es decir, centrándose en el desarrollo profesional docente, autores como Carmen Palou de Maté (1988) – ya desde fines de la década de los ‘80- abogaban por la autoevaluación de la tarea docente en el marco de un proceso de profesionalización, lo cual “implica –además del dominio de la disciplina- la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarca su práctica cotidiana. Al decir ‘contradicciones’ se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace”.<sup>16</sup>

Al hacer referencia a éstas dos posturas encontradas respecto de la formación docente continua, resulta interesante además reflexionar acerca de las diversas acepciones que adopta dicho concepto, ya que al referirse a la formación continua se utilizan frecuentemente, términos como perfeccionamiento, actualización, formación en servicio, capacitación y formación permanente, conceptos que refieren a diversas formas de entender la formación continua de docentes, y por lo tanto, diversas formas de comprender la formación de los docentes en el ejercicio de su profesión. En el presente informe, se privilegiará el término capacitación docente y formación docente continua, entendiendo que dichos conceptos posibilitan diferenciar la formación inicial de la formación profesional posterior a dicha formación primigenia.

---

<sup>14</sup> El encomillado es mío

<sup>15</sup> Para profundizar sobre el modelo de Desarrollo Profesional Docente se pueden consultar el documento base de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Año 2007.

<sup>16</sup> Palou de Maté, Ma. del Carmen (1988): “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, Alicia de y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.

## 1.2. La Red Federal de Formación Docente Continua

La conformación de la Red Federal y sus cabeceras provinciales, se constituye como una de las principales modificaciones que introdujo la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), sancionada el 14 de Abril de 1993, ya derogada. Estableció en su artículo Nº 53, que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del ministerio específico, debía “promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del Sistema Educativo Nacional”<sup>17</sup>. Con ello se estableció el punto de partida para la creación de un sistema articulado orientado a garantizar la formación permanente de los docentes.

El Ministerio de Educación a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, comienza a delinear, mediante diversas resoluciones y acuerdos entre las provincias, las características específicas que adquirirán la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente, en el marco de la nueva ley que había sido sancionada. Es así como en el año 1993, el Consejo Federal aprueba el documento “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente”<sup>18</sup>, en el cual se caracterizaba a la formación docente como un proceso continuo, enlazando así la formación inicial con la formación permanente o también llamada formación *en servicio*.

La preparación para la labor docente comienza a caracterizarse como *continua*, entendiendo que la misma comprende los ámbitos de “formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad y capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales”<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Ley Nº24.195 (1993): Ley Federal de Educación.

<sup>18</sup> Resolución Nº 32/93. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1993

<sup>19</sup> *Ibidem* 18

Dos aspectos centrales parecen desprenderse de esta nueva mirada: el docente debe capacitarse en pos de su profesionalización, y debe hacerlo permanentemente. Por lo tanto, resulta comprensible el impulso y la necesidad de concretar instancias que posibilitaran y fomentaran la articulación de propuestas, proyectos y acciones de capacitación en el marco de las políticas de formación docente continua. La Red Federal vendrá a ocupar ese rol de sistema y organismo central de articulación entre provincias y entre instituciones, para desarrollar un “Plan Federal de Formación Docente Continua”<sup>20</sup>. Los institutos de formación docente, las Universidades, los institutos de formación técnica y otras instituciones abocadas a la educación, como las ONGs, los sindicatos, mutuales y empresas, serán los encargados de generar ofertas de capacitación en diversas modalidades.

Estos diversos aspectos enunciados que permitieron comenzar a definir las características de la formación docente continua, se cristalizaron en las determinaciones y las disposiciones establecidas en la Resolución N°36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, mediante la cual se crea la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Se adoptan como principales funciones de la misma, el establecimiento de las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación docente y la acreditación y registro de las instituciones provinciales que se incorporen a la RFFDC. Su estructura se encuentra conformada por “veintitrés cabeceras provinciales [...] y una cabecera nacional en el Ministerio de Cultura y Educación con responsabilidades de coordinación y asistencia técnica y financiera”<sup>21</sup>. A partir de allí, la acreditación, evaluación y supervisión del sistema de formación docente se encontrará a cargo de la Red Federal de Formación Docente Continua.

En el documento N°14, resolución N° 63/97 de la serie de Documentos para la Concertación, del Consejo Federal de Cultura y Educación, se explicita que las instituciones de formación docente continua constituyen la base de la RFFDC, y se enumeran puntualmente las funciones fundamentales de cada una de ellas. Así, estas instituciones se encargan de la formación docente inicial, de la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente, y de la promoción e investigación. Estas

---

<sup>20</sup> Resolución N° 36/94. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1994

<sup>21</sup> *Ibidem* 20

diferentes áreas de desarrollo permiten entender al proceso de formación docente en tanto proceso permanente, así como una carrera en pos de la profesionalización de cada docente.

Como se desprende de lo anteriormente mencionado, la instancia de coordinación a nivel nacional, es decir, la Red Federal de Formación Docente Continua, se desagrega en cabeceras provinciales, siendo éstas últimas las responsables de establecer las prioridades de perfeccionamiento, capacitación y actualización docente a nivel provincial, el registro y acreditación de instituciones oferentes de servicios de formación continua en cada provincia, así como también la asistencia técnica que demanden las instituciones. Resulta necesario destacar que en el documento N° 14, serie A, en relación a la caracterización de las cabeceras provinciales, no se hace referencia puntualmente a la labor de análisis y evaluación de proyectos de capacitación, ya que solo se enuncia en general, que la RFFDC se encargará de regular la oferta de capacitación, como se detalla en el Documento A N°3 de la resolución 32/93, en donde se establecen las bases para la creación de la Red Federal.

A fin de concretar acciones para el fortalecimiento del sistema concertado de jurisdicciones e instituciones, se organiza en el seno de la RFFDC, el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación, el cual consta de un sistema informático de gestión, información y certificación, tanto en relación con las instituciones, así como con los docentes, los capacitadores y las escuelas, mediante el cual es posible emitir y registrar las certificaciones de capacitación realizadas por los docentes. Dicho registro funciona en todas las cabeceras provinciales de la RFFDC a modo de bases de datos federal.

Conformada así la Red Federal de Formación Docente Continua, se procura la definición de un sistema articulado de instituciones tendiente a coordinar a nivel nacional, las instancias de formación de grado, perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y capacitación pedagógica de graduados no docentes.

### **1.3. Una nueva etapa en la formación docente continua**

A partir del año 2006 a nivel nacional, se da comienzo a un proceso de análisis y revisión sustancial de la Ley Federal de Educación, sus principales aspectos y fundamentalmente, las dificultades y problemáticas que han devenido de su puesta en funcionamiento durante los últimos años. En función de dicho proceso, en el cual se utilizaron como insumos las consultas a instituciones y especialistas y principalmente, los aportes de encuestas de opinión y jornadas en escuelas, en octubre de 2006 se eleva al Congreso de la Nación un nuevo proyecto a fin de lograr la generación de una nueva Ley de Educación. Es así que el 14 de diciembre de 2006 se sanciona la Ley 26.206, Ley de Educación Nacional.

Particularmente, ésta nueva ley procura hacer foco en aspectos sustanciales como los objetivos y fines de la política educativa nacional, las características puntuales de los diversos niveles y modalidades, la calidad y la promoción de la igualdad educativa, entre otras, e incorporar las nuevas demandas y realidades en torno a la cuales se desenvuelven los procesos de educación, haciendo referencia a la relación entre la educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación, la educación a distancia y la educación no formal.

En relación a la formación docente, en la nueva ley de educación no se hace alusión a la Red Federal de Formación Docente Continua. Se aboca a la formación docente en el título IV, bajo el apartado “Los/as docentes y su formación”, en el cual se incorporan los capítulos I y II, referidos a los derechos y obligaciones y la formación docente, respectivamente. En esta nueva ley se especifica que las instituciones de formación docente tendrán como funciones principales “la formación docente inicial, la



formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”<sup>22</sup>.

Al conjugar diferentes dimensiones, en la ley 26.206 se pretende dotar de organicidad al proceso continuo de formación docente, cuestión que se subraya al hablar de *política nacional de formación docente* y sus objetivos fundamentales, dando así preeminencia a la jerarquización, la articulación, coordinación y planificación de acciones que involucren en un todo, la formación inicial, la formación continua, la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización, alimentándose cada una de ellas, de la experiencia en las instituciones y de la investigación educativa.

La nueva ley de educación en su capítulo II, artículo N°73, plantea que la política nacional de formación docente tiene como objetivos, entre otros, “ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”<sup>23</sup>, como así también “planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua”<sup>24</sup>.

En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, recae la responsabilidad de “acordar las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades”<sup>25</sup>. Así, las políticas en torno a la formación docente dimanan de lo establecido en estos organismos, centralizando así las decisiones y regulaciones.

Sin duda, una de las principales innovaciones que introduce la nueva ley de educación, de gran impacto en la formación docente, es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en su artículo N° 76. Este organismo, desde su inauguración en abril de 2007, comenzará a ser el encargado de articular políticas, lineamientos curriculares, planes, programas y acciones, entre la formación inicial y la

---

<sup>22</sup> Ley N°26.206 (2006): Ley de Educación Nacional.

<sup>23</sup> *Ibidem* 22

<sup>24</sup> *Ibidem* 22

<sup>25</sup> *Ibidem* 22

formación continua a nivel nacional. Asimismo, será el responsable de consolidar un fondo de incentivo para robustecer el sistema de formación docente, así como generar acciones de investigación y cooperación técnica para fortalecer la formación docente inicial y continua. Se hace referencia además, a la facultad que adopta este organismo para aplicar regulaciones correspondientes a la evaluación y acreditación de instituciones.

En el Informe Final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, documento aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 2005 en donde se sientan las bases para la creación de INFD, se explicita que “la cabecera nacional de la Red Federal de Formación Docente Continua deberá ser integrada a su ámbito”<sup>26</sup>. Sin embargo, no se hace referencia con detalle a las características que adquirirá dicha integración entre los dos organismos. Sus posibles relaciones y entrecruzamientos no son objeto de abordaje en la Ley Nacional de Educación. Por lo tanto, tanto la Red Federal como sus cabeceras provinciales ejecutarán por el momento su accionar paralelamente al trabajo que lleve adelante el INFD. Se analizará con mayor profundidad esta situación, en apartados posteriores.

Particularmente en la Ley 26.206, el Instituto Nacional de Formación Docente es enunciado, en el artículo N° 76, como el “organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas a Nivel Universitario de la Ley N°24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

---

<sup>26</sup> Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (2005): Informe Final. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Diciembre.

- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua, y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional”<sup>27</sup>.

En resumen, la tarea fundamental del INFD será el monitoreo, fortalecimiento y evaluación de la políticas de acción en materia de formación docente. En otras palabras, se erigirá como el “órgano rector de las políticas de Estado para el sistema formador”<sup>28</sup>. Por tanto, su objetivo principal es la concertación de acciones y decisiones para conformar y fortalecer a la formación docente, entendida como proceso continuo que involucra tanto a la formación inicial como a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes, involucrando para ello, mediante un Consejo Consultivo, la perspectiva y la voz del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, de los diferentes gremios y de la educación de gestión privada.

El Instituto se encuentra conformado por dos grandes áreas: el Área de Desarrollo Institucional y el Área de Formación e Investigación. Cada una de estos espacios se encuentra compuesto por sub-áreas. Fortalecimiento de los ISFD, Políticas Estudiantiles y Formación Social y Humanística constituyen los programas que se despliegan en torno al desarrollo institucional, mientras que Desarrollo Curricular, Desarrollo Profesional Docente e Investigación Educativa son los espacios de trabajo para el fortalecimiento de la formación y la investigación.

---

<sup>27</sup> *Ibíd*em 22

<sup>28</sup> Resolución 02/07. Anexo *Documento para la discusión*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 2007

Como complemento fundamental de la nueva perspectiva que incorpora la ley 26.206, en relación a la formación docente y la necesidad de generar políticas coordinadas y concertadas a nivel nacional, se aprueba en principio para la discusión mediante la resolución N°02/07 del Consejo Federal de Educación, y luego formalmente como propuesta para el período 2007-2010, el *Plan Nacional de Formación Docente*, a través de la resolución N° 23/07.

Se enumeran como antecedentes del plan, un amplio proceso de consulta, discusión y debate; precedentes como los lineamientos programáticos del Plan de Formación Docente elaborado en el año 2004, como parte del documento de Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente; y los objetivos que llevaron a la creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua en el año 2005, como organismo responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas en materia de formación docente inicial y continua. Asimismo, se enuncia como antecedente, el proceso de consulta y discusión en la mesa nacional de directores de Educación Superior y del Consejo Consultivo del INFD.

Una de las propuestas vertebrales del Plan Nacional de Formación Docente es la generación de una “estrategia general de fortalecimiento de la gestión, cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación superior”<sup>29</sup>. Aquel resulta de la conjugación de iniciativas, en busca de generar políticas de estado para la formación docente, que actúen como marco de funcionamiento para concretar un accionar concertado y articulado, en pos de la mejora y el fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto. Dicho plan surge por tanto, de la aceptación de la Asamblea Federal del Consejo Federal de Educación, es decir, de la coordinación de la órbita nacional con las distintas jurisdicciones.

El Plan Nacional de Formación Docente hace foco en tres áreas de acción, a modo de áreas prioritarias, entre las cuales se enuncia el desarrollo institucional, el desarrollo curricular y la formación continua y el desarrollo profesional. Para cada una de estos

---

<sup>29</sup> *Ibidem* 28

ámbitos se han identificado los principales problemas y se propone estrategias superadoras que permitan hacerle frente a los mismos.

En el Plan Nacional se han identificado diez problemas y formulado por tanto, sus correspondientes estrategias superadoras. En relación a la formación continua, se hace referencia a la “fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional”<sup>30</sup> haciendo referencia en particular a la configuración de un mercado de ofertas de formación continua desarticuladas, dispersas y desordenadas, provenientes de diversas instituciones de diferentes tipos de gestión. La principal estrategia prevista para la superación de las problemáticas identificadas, es la generación de ofertas innovadoras propuestas de manera coordinada, en busca de la profesionalización docente, considerando particularmente las necesidades del sistema educativo. Esta propuesta se enmarca en el área prioritaria de desarrollo profesional.

Como se enunció previamente, la Ley de Educación Nacional no hace referencia a la RFFDC. No obstante, se hace alusión a ella en la enumeración de problemáticas que se realiza en el compendio del Plan Nacional de Formación Docente, proponiéndose una revisión de la misma con miras a incorporar “modalidades pedagógicas diversificadas para la capacitación docente”<sup>31</sup> a fin de fortalecer acciones transformadoras especialmente para la formación en servicio y el trabajo en equipo.

En el marco de las acciones desarrolladas para fortalecer el Plan Nacional de Formación Docente, el Consejo Federal aprueba la resolución 30/07, anexándose a la misma el documento “Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”. Este documento, formulado por especialistas del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo y la Organización de Estados Iberoamericanos, aborda la problemática del sistema de formación docente en Argentina, realizando una descripción de su situación actual al año 2007, la relación entre las instituciones que conforman el sistema formador, las especificidades de cada

---

<sup>30</sup> *Ibídem* 28

<sup>31</sup> *Ibídem* 28

una de estas instituciones, y los rasgos que adquirirá el gobierno del sistema de formación docente.

Reformulando y considerando la sanción de la nueva ley de educación, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la generación de un Plan Nacional de Formación Docente, el formulación de lineamientos nacionales tanto para la formación inicial como para la formación continua, la concreción de diversos acuerdos y documentos base para la organización, estructuración y fortalecimiento del sistema formador, se puede afirmar que nos encontramos ante una intención política de acordar, orientar y organizar el sistema de formación docente a nivel nacional, a fin de lograr acciones articuladas, relación entre instituciones, líneas de formación concertadas y unificadas, procesos de innovación que permitan fortalecer el sistema y regulaciones de la carrera docente que posibiliten la capacitación de los mismos de forma sostenida en el tiempo, en pos de la profesionalización docente.

#### **1.4. La Red Provincial de Formación Docente Continua, su génesis**

Como se explicitó en el apartado anterior, la Red Federal de Formación Docente Continua se desagrega en cabeceras provinciales como estrategia para poder cumplimentar sus diversos objetivos. Por lo tanto, en función de lo establecido a nivel nacional y mediante el decreto N°1605/03, el gobierno de la provincia de Córdoba crea la Red Provincial de Formación Docente Continua (RPFDC). Esta instancia provincial adopta en adelante, como principales funciones, las tareas de “1- registrar y categorizar a las instituciones oferentes de capacitación; 2- priorizar líneas de acción en la capacitación de los docentes; 3- analizar y acreditar las ofertas de capacitación [...]; 5- articular acciones con las ofertas de la Red Federal de Formación Docente Continua”<sup>32</sup>, entre otras acciones.

Cabe destacar que, desde la sanción de la Ley Federal de Educación y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua gracias a la Resolución N°36/94 del

---

<sup>32</sup> Decreto Provincial N°1605/03. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba. 2003

Consejo Federal de Cultura y Educación, hasta la creación de la Red Provincial de Formación Docente Continua en el año 2003, se hizo visible tal vez, cierta ausencia de regulación concreta de las acciones de capacitación docente continua a nivel de la jurisdicción de la provincia de Córdoba.

Mediante la creación de la RPFDC, se introduce una modificación fundamental en el sistema evaluación de proyectos de capacitación docente, ya que antes de su creación, los cursos de capacitación docente eran evaluados por cada una de las direcciones de enseñanza de los distintos niveles, dependientes éstas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dichos cursos eran a su vez valorados directamente por la Junta de Clasificación del nivel que se tratara. Por tanto, y en función de las modificaciones acaecidas a nivel nacional, desde el gobierno de la provincia de Córdoba se establece la necesidad de “contar con un instrumento eficaz de gestión de la capacitación docente provincial, a fin de garantizar que todos los agentes del sistema educativo puedan acceder a propuestas de formación continua que sean relevantes para su desempeño profesional”<sup>33</sup>.

La Red Provincial de Formación Docente Continua se encuentra actualmente regulada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, desarrollando sus funciones en la órbita de la Secretaría de Educación; y particularmente en el período de gobierno actual, se encuentra en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, como se explicita en la resolución 523/08<sup>34</sup>. Según se puntualiza en la página web oficial de dicha Subsecretaría, la RPFDC se encuentra incluida en la Dirección de Planeamiento e Información Educativa, siendo en este caso la Red, una de los espacios de trabajo dentro del área operativa de Gestión Curricular y Formación Docente Continua.

El contenido del decreto 1605/03, da cuenta, a nivel general, de las dependencias que componen la Red Federal a nivel provincial. Un organismo de control central y las diferentes instituciones de gestión pública y privada, gubernamentales y no gubernamentales, constituyen las bases del funcionamiento de la cabecera provincial.

---

<sup>33</sup> *Ibíd*em 32

<sup>34</sup> Resolución Ministerial N°523/08. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2008

En este sentido, y en función de la resolución N° 1506/03, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba puntualiza las características principales que presentará el organismo central de la Red Provincial de Formación Docente Continua. El mismo se encuentra integrado por la *Coordinación General*, siendo ésta “el organismo técnico del Ministerio de Educación [...] conformada por equipos técnico pedagógico, jurídico y de Educación Superior No Universitaria y (una) comisión ad –hoc compuesta por los responsables de las Direcciones de Nivel”<sup>35</sup>, y las *Entidades Oferentes*, las cuales constituyen “las instituciones que aspiren a desarrollar acciones de capacitación y que [...] serán inscriptas en el registro de instituciones de la Red Provincial de Formación Docente Continua”<sup>36</sup>, categorizadas según el servicio de capacitación y perfeccionamiento que podrán ofrecer y los destinatarios de dichos servicios.

El área de Coordinación General en la RPFDC posee como funciones fundamentales, entre otras, las tareas de “inscribir y registrar las instituciones que hayan cumplimentado los requisitos establecidos para su incorporación a la Red Provincial de Formación de Capacitación Docente Continua; [...] elaborar y disponer de convocatorias para la presentación de proyectos de capacitación, perfeccionamiento y actualización; receptar las propuestas de capacitación, elaborar informes técnico-pedagógicos cuyas recomendaciones servirán de antecedentes para la aprobación o no de las ofertas de capacitación por parte de las autoridades ministeriales, formular orientaciones y brindar asistencia técnica para la elaboración y/o ajuste de los proyectos de capacitación (y) autorizar la réplica de la oferta de capacitación en todas las oportunidades que, en mérito que esta Coordinación General crea conveniente, cuando las entidades oferentes lo soliciten”.<sup>37</sup>

Asimismo, en la resolución 1506/03, se detallan las características, tareas y obligaciones de las Entidades Oferentes, las cuales “serán responsables de cumplir con los procedimientos establecidos para su registro en la Red Provincial de Formación

---

<sup>35</sup> Resolución Ministerial 1506/03. Ministerio de Educación la Provincia de Córdoba. Córdoba. 2003

<sup>36</sup> *Ibídem* 35

<sup>37</sup> *Ibídem* 35



Docente Continua, presentar en tiempo y forma los proyectos de capacitación de acuerdo al formato establecido, implementar las acciones de capacitación en estricto cumplimiento de lo programado y aprobado el/los proyectos de capacitación presentados, suministrar información toda vez que la Coordinación General lo requiera, referida a los aspectos administrativo-institucionales vinculados a las acciones de capacitación (y) solicitar autorización a la Coordinación Central en caso de réplica de ofertas de capacitación”<sup>38</sup>. A modo de anexos de la resolución 1506/03, se puntualiza una clasificación de las entidades oferentes, diferenciándolas en tres categorías de acuerdo a su experiencia y trayectoria académica respecto de la formación docente continua.

*Tareas centrales del área de Coordinación General de la RPFDC*

Tareas en la RPFDC	Función de la evaluación
Inscripción Instituciones capacitadoras	Inscribir y registrar instituciones oferentes que se incorporen a la RPFDC
Postítulos	Evaluación de proyectos de Postítulos y autorización para la apertura de nuevas cohortes ya aprobadas
Patrocinios Oficiales	Se declara de interés educativo y por lo tanto se brinda el patrocinio oficial a eventos o acontecimientos generados por instituciones ajenas a las dependencias del Ministerio de Educación
Capacitación desde el Ministerio de Educación	Organización y gestión de aquellas acciones de capacitación docente continua que se impulsan desde el Ministerio de Educación
Proyectos de capacitación docente	Evaluación de proyectos de formación docente continua bajo la modalidad de cursos, seminarios, talleres o congresos presentados por las instituciones oferentes, para autorizar su ejecución
Resolución de	Elaboración de la resolución de aceptación con lo cual se

<sup>38</sup> *Ibidem* 35

aceptación	autoriza la ejecución de las acciones de capacitación docente
Monitoreos	Seguimiento de las acciones de capacitación docente mediante monitoreos aleatorios de las propuestas que hayan sido aceptadas y autorizada su ejecución
Evaluación final	Consideración y evaluación de lo ejecutado a la luz de lo propuesto y de los resultados de las evaluaciones de los capacitandos
Resolución de aprobación	Elaboración de la resolución de aprobación para posibilitar que se expidan los certificados correspondientes a cada docente que haya participado en las acciones de formación docente continua

El área de coordinación general de la RPFDC, al momento de realizarse la práctica profesional supervisada, se encontraba compuesta por un grupo de seis evaluadores, quienes a modo de equipo permanente, se encargaban de centralizar la recepción de los proyectos de capacitación docente, realizando la evaluación de los proyectos de formación docente continua. Luego, en caso de considerarse necesario, se solicitaba el asesoramiento de los integrantes de las distintas áreas del Ministerio de Educación, de acuerdo a la temática que se tratase, a fin de que ellos realicen una segunda evaluación en relación a la disciplina o temática particular que se abordara en cada propuesta de capacitación. Las características del proceso de evaluación de los proyectos de capacitación docente que ingresan a la RPFDC para ser evaluados y consecuentemente aprobados para su ejecución, se detallará con mayor nivel de detalle en apartados siguientes.

En palabras oficiales<sup>39</sup>, según el contenido de las normativas vigentes, la RPFDC pretende articular y organizar coherentemente, la diversidad de ofertas de capacitación docentes existentes hasta el momento, así como las que se generen a futuro, además de coordinar acciones entre la formación inicial y la formación docente continua.

---

<sup>39</sup> Ibídem 35

En el marco de las nuevas regulaciones a nivel nacional, particularmente la nueva ley de educación nacional y mediante ella, el ya constituido Instituto Nacional de Formación Docente, aún no se ha generado en la Red Provincial de Formación Docente Continua, modificaciones específicas que implementen y manifiesten el tenor de las nuevas regulaciones.

La RPFDC continúa trabajando en base a las modalidades que establecen las resoluciones y decretos provinciales vigentes. En palabras de la referente pedagógica de la Red “el marco legal es el paraguas”<sup>40</sup> bajo el cual debe desenvolverse la Red, marco legal que aún prioriza las reglamentaciones de la órbita provincial. Por lo tanto, puede afirmarse que el margen de transformación en los mecanismos de funcionamiento de la RPFDC, particularmente del proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente, es limitado, teniendo en cuenta que en las resoluciones que rigen el accionar de la RPFDC, se detallan desde las áreas que componen la Red, los objetivos de la Coordinación General y de las entidades oferentes, entre otras muchas especificaciones, hasta por ejemplo, el formato de presentación de proyectos con la enumeración de los apartados mínimos que deben incluirse. Por tanto, el trabajo que se desarrolla en la RPFDC, debe regirse de acuerdo a lo puntualizado en las regulaciones del gobierno de la provincia de Córdoba y en las normativas emanadas del Ministerio de Educación provincial.

#### **1.4.1. Cambios y reestructuraciones en el funcionamiento de la RPFDC**

La Red Provincial de Formación Docente Continua, desde su creación en el año 2003 gracias al decreto N°1605/03, ha sufrido diversas reorganizaciones en su estructura y funcionamiento. Estas modificaciones han respondido principalmente a las transformaciones en los ámbitos de gestión, producto de los distintos gobiernos que se han sucedido en el poder ejecutivo de la provincia de Córdoba.

---

<sup>40</sup> Extraído de una entrevista informal con la referente pedagógica de la RPFDC

Analizando el devenir del funcionamiento de la Red, se puede considerar que el año 2007 se constituyó como un punto de quiebre, momento de reformulaciones, ya que puede constatarse que durante ese año y los siguientes, se produjeron grandes transformaciones en las características y en los mecanismos de acción de la RPFDC.

Particularmente, los cambios acaecidos se produjeron cuando se advirtieron inconvenientes de importancia en el seguimiento y monitoreo de proyectos de capacitación que habían recibido la aprobación de la Red para su ejecución, puntualmente durante el año 2006. Se verificaron y comprobaron irregularidades graves en algunos cursos de formación continua de docentes, lo que movilizó el accionar de la RPFDC y generó un proceso de reestructuración y reorganización. La RPFDC reinicia sus tareas en el mes de mayo de 2007. Mediante la resolución 76/07 se registran los cambios y ajustes de este período en la RPFDC, aunque continuando con la estructura general enunciada en la resolución N°1506/03 y en el Decreto 1605/03. Asimismo, la resolución N°523/08 establece ciertas características que se mantienen, y algunos ajustes que resultaban necesarios, como por ejemplo, la duración de cursos de capacitación por debajo de las 20 hs. reloj y las instituciones oferentes autorizadas para ofertar instancias de capacitación bajo la modalidad de congresos.

La RPFDC fue creada mediante el decreto N° 1605/03, dependiendo por ese entonces de la Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas. Hasta el año 2007, y según lo establecido en la resolución 76/07, la Red continuaba dependiendo de dicha dirección. En tanto, y a través de la resolución N°523/08, se oficializa el traspaso de la RPFDC al ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Puntualmente en relación a la formación docente continua, ésta subsecretaría se propone como objetivo, entre otros, “[...] jerarquizar la formación docente continua (capacitación, actualización y perfeccionamiento) como parte del desarrollo profesional”<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Objetivos de la Política Educativa (2009): Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Como consecuencia de la asunción de un nuevo gobierno en la Provincia de Córdoba, se crea la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, se designa como nuevo director al Dr. Horacio Ferreyra, y se aprueba un nuevo organigrama, con lo cual se reorganizan las funciones en todas las áreas.

En el año 2007, se constituyó un grupo de evaluadores permanentes, a modo de equipo base de la RPFDC. Al momento de comenzar las tareas de práctica profesional supervisada, ese grupo de evaluadores sufrió diversas transformaciones. Dos de sus integrantes volvieron a sus áreas de trabajo inicial, una de ellas dentro de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, y la otra a su tarea de dirección de una institución escolar, ya que dicha profesional había sido trasladada a la RPFDC en comisión. En tanto, los evaluadores que continuaron desempeñando sus tareas en la Red, disminuyeron su carga horaria en la misma, ya que varios de ellos desarrollaban conjuntamente, otras acciones en diferentes áreas de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. Esto sin duda, impactó de gran manera en la tarea de evaluación de proyectos de capacitación docente, ya que el volumen de trabajo, específicamente los proyectos que debe evaluar cada uno de los miembros de la RPFDC, se vio aumentado.

En la actualidad, el equipo base se vio disgregado, por lo que la estructura que presentaba el grupo de trabajo, se modificó nuevamente, de forma sustantiva. Sólo permanecen el coordinador y la referente pedagógica como agentes propios de la RPFDC. Debido a esta transformación, cada uno de los coordinadores de los equipos de las distintas áreas y programas del Ministerio de Educación, es decir, los especialistas de las distintas disciplinas y problemáticas educativas, son actualmente los encargados de evaluar de forma directa, los proyectos de capacitación docente que ingresan a la Red, constituyéndose así en un incipiente Banco de Evaluadores de proyectos de capacitación docente. Estos cambios, sin duda, afectan ineludiblemente a las características que presentará la propuesta de intervención en el marco de la práctica profesional supervisada.

### **1.5. La RFFDC y el INFD. Una relación ausente**

La sanción de una nueva ley de educación nacional desencadena una reorganización general del escenario de la educación, y en este marco, el sistema formador no se encuentra ajeno al proceso de transformación que inicia una nueva legislación que pretende renovar un sistema educativo.

Rastreado esas transformaciones, puede constatar que en el texto de la nueva ley de educación nacional, la Red Federal de Formación Docente Continua se encuentra ausente, se ha omitido en el texto de la nueva ley, y ello puede reconocerse quizás, como una de las tendencias de las gestiones gubernamentales a borrar lo previamente construido en la gestión anterior, para imponer improntas propias. Y en este sentido, la Ley de Educación Nacional no es una excepción: la RFFDC se suprime, se desconoce, se crea un nuevo organismo, que ocupa su lugar aunque con claras intenciones de cambiar el eje y gestionar la formación docente desde otra perspectiva.

Así, se instaura el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo que en adelante será el encargado de articular políticas, lineamientos curriculares, planes, programas y acciones, entre la formación inicial y la formación continua a nivel nacional. Asimismo, será el responsable de consolidar un fondo de incentivo para robustecer el sistema de formación docente, así como generar acciones de investigación y cooperación técnica para fortalecer la formación docente inicial y continua.

Las tendencias de la nueva ley de educación, del INFD y del Plan de Formación Docente se resumen en la necesidad de articulación, de concertación y de coordinación de acciones en materia de formación docente y particularmente, de formación docente inicial y continua. No obstante, las acciones que se han ejecutado hasta el momento, aún no han traducido dichas tendencias.

En el contenido de la nueva Ley de Educación se hace referencia a la facultad que adopta el INFD para aplicar regulaciones correspondientes a la evaluación y

acreditación de instituciones. Aquí es donde la labor de este organismo recientemente creado, se entrecruza con una de las tareas fundamentales encomendadas a la Red Federal y a sus cabeceras provinciales.

Por su parte, en el Informe Final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, documento elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 2005, en donde se sientan las bases para la creación de INFD, se explicita que “la cabecera nacional de la Red Federal de Formación Docente Continua deberá ser integrada a su ámbito”<sup>42</sup>. Sin embargo, se omiten las características que adquirirá dicha integración entre los dos organismos. En el mismo sentido, en el Plan Nacional de Formación Docente, la RFFDC y sus cabeceras provinciales también son las grandes ausentes, aunque cabe destacar que aquella es considerada en la enumeración de problemáticas que se realiza en el compendio del Plan Nacional, proponiéndose una revisión de la misma con miras a fortalecer acciones transformadoras especialmente para la formación en servicio y el trabajo en equipo. Nuevamente, no se explicita que particularidades adoptará dicho proceso de revisión de la RFFDC.

Como dato interesante para citar, en el documento de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el desarrollo Profesional Docente, se prevé que el INFD será el encargado de establecer, delimitar y proponer al Consejo Federal de Educación las prioridades y necesidades de formación docente continua. Sin embargo, no se aclara la injerencia que tendrán las jurisdicciones provinciales en esa tarea.

De la misma forma, en el documento anexo de la resolución 223/04, en donde se establecen las políticas para la formación y el desarrollo profesional docente, se hace referencia a la necesidad de establecer un nexo de comunicación entre el ámbito nacional, en la figura del Ministerio con las jurisdicciones provinciales y los docentes, como condición básica para cumplimentar y fortalecer las acciones de desarrollo profesional docente en el marco de la formación docente continua.

---

<sup>42</sup> *Ibidem* 26

En dicho documento, entre los lineamientos programáticos del Plan de Desarrollo Profesional Docente, de igual forma se hace referencia a la relación entre las jurisdicciones nacionales y provinciales, entendiéndose que la tarea del Estado Nacional se restringe a la coordinación, la regulación de la oferta de formación continua y la planificación de las diferentes acciones de capacitación en coordinación con las esferas provinciales. No obstante, las acciones que ejecutan el INFD y la RPFDC aún no se encaminan principalmente, hacia la coordinación y articulación entre organismos.

Particularmente en el caso de la jurisdicción de Córdoba, según fue informado por los agentes de la RPFDC, el INFD actualmente, se encuentra desarrollando tareas de asesoramiento a los Institutos de Formación Docente, a sus equipos técnicos y de gestión, y a los supervisores de nivel. Por su parte, la RPFDC se encuentra ausente en los discursos y en la documentación vigente del INFD. Los Ministerios de Educación Nacional y Provincial, se encargan de ofrecer acciones de capacitación de forma gratuita a los docentes, mientras que la RPFDC valora los proyectos de formación docente continua que tienen un costo monetario para los docentes destinatarios.

Cabe destacar especialmente, que en el contenido de la ley de educación nacional, se omiten las especificaciones puntuales del destino que correrá la Red Federal y sus jurisdicciones, no se menciona la posibilidad de desaparición, como ha sucedido en lo concreto, así como tampoco se menciona una posible fusión, subordinación o en todo caso, supresión de uno por el otro. Aún queda pendiente conocer si la competencia que cada organismo tendrá, quedará librada a las decisiones de cada jurisdicción, y en ese caso, de cada ministerio provincial. Mientras tanto, aún no se define como la formación continua de cada docente, deberá continuar.

La misma tendencia parece continuar en la futura ley de educación de la provincia de Córdoba. Su proyecto, difundido ampliamente para el debate en las instituciones educativas, soslaya la problemática de la formación docente continua. Esta última no se incorpora en el articulado de la futura ley, ya que sólo es mencionada en



limitadas ocasiones, sin especificar las características que adquirirá en el marco de la nueva legislación. Por lo tanto, la RPFDC y su relación con el organismo nacional, es decir, con el INFD, continúa ausente de las prescripciones legales. Sin embargo, la ley provincial no ha sido sancionada, por lo que resta esperar que gracias al amplio proceso de consulta, la capacitación docente sea reconsiderada en la agenda política.

## CAPÍTULO II

### **2.1. Problemática de la evaluación de proyectos de formación docente continua**

El término evaluación es definido por la Real Academia Española como la acción y el efecto de evaluar. En tanto, evaluar es definido como “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”<sup>43</sup>. Partiendo de esta definición, en principio, es posible asimilar la evaluación a la acción de valorar, es decir, al propósito de brindar valor a un objeto, una actividad, un proceso, etc. Sin embargo, la evaluación implica, de suyo, numerosos aspectos más, que exceden la explicación precedente, por lo cual resulta necesario comenzar a introducirse en la problemática de la evaluación y en los diferentes y numerosos debates que se generan en función de ella.

La bibliografía que aborda la evaluación como objeto de análisis es numerosa, amplia y muy variada. Posiblemente, esta situación sea una consecuencia de las diferentes acepciones, concepciones y definiciones mediante las cuales se ha abordado la temática de la evaluación.

Particularmente en el ámbito educativo, la evaluación, concepto estelar que atraviesa numerosos procesos educativos -nunca exento de debates y conflictos- es asociada por numerosos autores<sup>44</sup> en general, a diferentes acciones tales como estimar, valorar, juzgar, medir, apreciar, verificar, interpretar y cifrar, por citar sólo algunos. Particularmente en el ámbito escolar, en general el concepto evaluación es relacionado directamente con el término acreditación, es decir, con la constatación de un objetivo cumplido, conocimiento adquirido o capacidad desarrollada.

---

<sup>43</sup> Definición extraída del Diccionario de la Real Academia Española. Edición 2009.

<sup>44</sup> Entre ellos Palou de Mate, Virginia Carelli de Fraga, Edith Litwin y Alicia Bertoni.

Es así que resulta posible identificar la polisemia que caracteriza al concepto de evaluación y por lo tanto, comprender los numerosos usos que de dicho concepto se efectúan. Asimismo, varios autores se refieren a la evaluación como multirreferencial y ambigua. En otros casos, describen a la misma como sobredeterminada y multidimensional<sup>45</sup>. Coincidentemente, se hace alusión a dos perspectivas que pueden considerarse incluidas en un continuum: yendo desde un polo al otro, la evaluación puede ser entendida como la búsqueda de cifrar con precisión, tratándose posiblemente de una evaluación cuantitativa, hasta expresar juicios de valor, tratándose allí en otras ocasiones, de una evaluación cualitativa.

En este sentido, la fase cualitativa de la evaluación es asociada por algunos autores como Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1997), a un perfil filosófico, al relacionar lo evaluativo con valoraciones y apreciaciones particulares. Por otra parte, la perspectiva cuantitativa es ligada al perfil técnico, ya que es utilizado en numerosas ocasiones para la rendición de cuentas. En este caso, la evaluación se enlaza con la necesidad de procurar la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación.

Cabe destacar que todo acto de evaluar implica realizar un recorte, es decir, implica identificar un objeto, determinar un objeto, el cual será el destinatario de la evaluación. Dicho objeto y lo que de él sea evaluado, serán determinaciones que establezca el sujeto de la evaluación, ya que “hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá ‘pronunciarse sobre la realidad’ que evalúa”<sup>46</sup>. En función de ello, dichas autoras aseguran que toda actividad evaluativa implica una lectura orientada y un pronunciamiento acerca de la realidad que se evalúa.

---

<sup>45</sup> Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1997): “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

<sup>46</sup> *Ibidem* 45

En el mismo sentido, Susana Celman (1998) asegura que “lo que se evalúa no son ‘cosas’ con existencia e identidad independiente de quienes las valoran”<sup>47</sup>. Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1997) enriquecen estas consideraciones, al asegurar que “como la evaluación se refiere a una norma o criterios, ya sea preconstruidos, ya sea construidos durante el proceso mismo de evaluación, por lo menos en principio esos criterios deberían ser comunes al evaluador y al evaluado”<sup>48</sup>. De ello puede desprenderse, por un lado, que los criterios se manifiestan como regentes del proceso de evaluación y, por otro lado, que la comunicación de dichos criterios hacia los evaluados, se transforma en una condición necesaria e incluso, éticamente correcta, al momento de iniciar un proceso evaluativo.

En función de lo expresado, puede establecerse que el objetivo que se persiga al momento de enfrentarse a una evaluación, será uno de los condicionantes que afecte a todo el proceso. Tal como lo expresa Alicia Bertoni (1997), toda evaluación se genera con una intencionalidad que, al ser pedagógica, implica evaluar para obtener una mejora en el proceso educativo. En este sentido, y en función de las particularidades que adopta cada proceso de evaluación, puede afirmarse que no existe una evaluación superior a otra en función de su calidad, sino evaluaciones diversas acordes con los objetivos que se persiguen al momento de evaluar.

Las cualidades que se han enunciado acerca de la evaluación, y las particularidades que ésta adquiere en el ámbito educativo, contribuyen a comenzar a esclarecer los aspectos, las características, las concepciones que subyacen al momento de circunscribir el análisis a la evaluación a proyectos de capacitación docente.

Se desprende de lo considerado, que la evaluación refiere a cuestiones subjetivas, es decir, se enlaza directamente con la subjetividad del evaluador, el cual deposita en el proceso de evaluación, vestigios de su trayectoria propia, de sus experiencias, de su

---

<sup>47</sup> Celman, Susana (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós. Buenos Aires.

<sup>48</sup> *Ibidem* 45

formación y de su contexto inmediato y mediato. En palabras de Carmen Palou de Maté (1992), allí “aparece la primera contradicción, que es la búsqueda de neutralidad en una actividad esencialmente valorativa”<sup>49</sup>. A modo de conjetura, esta característica central puede considerarse como uno de las posibles explicaciones de las diferencias entre los indicadores utilizados por los evaluadores de la RPFDC para aplicar los criterios de evaluación de proyectos de capacitación docente.

Sin embargo, la subjetividad en la evaluación no se constituye en un obstáculo insoslayable, ya que resulta posible, y deseable, acordar y consensuar parámetros comunes de evaluación, una vez que éstos son objetivados, explicitados y negociados. Para lograr este objetivo, resulta necesario y fundamentalmente útil, cuestionarse acerca del porqué de la evaluación, y en el caso de la RPFDC, preguntarse acerca de los motivos, las intenciones y las finalidades que se persiguen al evaluar proyectos de capacitación docente continua. Este accionar conlleva una desnaturalización del proceso mismo de evaluación, a fin de revisar y reformular el propósito central de la evaluación.

## **2.2. La evaluación de proyectos**

La evaluación de proyectos se constituye como una problemática en sí misma, debido a las dificultades para considerar y explicitar pautas generales respecto de acciones particulares, es decir, producciones de diversos capacitadores, acerca de proyectos puntuales.

Para comenzar a desagregar dicha problemática, resulta necesario enunciar en principio, que se entiende por proyecto. En este sentido, y retomando la definición de Edith Litwin citada por Carmen Palou de Maté (1988), un proyecto se define como una “propuesta de acción de carácter experimental. Consolida acciones encuadradas en una meta a alcanzar susceptible de ser modificada”<sup>50</sup>. Inés Aguerrondo (1990) por su parte, incorpora como característica puntual, la intención transformadora que comporta cada

---

<sup>49</sup> Palou de Maté, Ma. del Carmen (1992): “La evaluación: propuestas para su análisis”. En Cuadernos Universitarios. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. N° 9. Río Negro.

<sup>50</sup> *Ibidem* 16

proyecto, mientras que Eduardo Sánchez Martínez (2005) plantea que gracias a ellos se produce una intervención concreta, mediante acciones coordinadas y relacionadas.

Puede considerarse que la evaluación de proyectos no puede ajustarse linealmente a las taxonomías generales que se utilizan para caracterizar a la evaluación en general, es decir, descriptiva - explicativa; proceso - producto; ex ante - ex post; dinámica - a través de la enseñanza; formativa - sumativa, etc. No obstante, puede reconocerse que, en el caso de la valoración de proyectos que efectúa la RPFDC, se trata de una evaluación que se ajusta a la clasificación de evaluación externa, ya que es efectuada por agentes externos que pertenecen a un organismo de gobierno, los cuales son ajenos al equipo de capacitadores que formula y propone el proyecto de capacitación.

Con el objeto de explicitar específicamente las particularidades que adopta la evaluación de proyectos, interesa destacar que mediante dicho proceso “se busca y analiza información y se atribuye valor a una propuesta de acción, (y a) la aplicación de esa propuesta [...] con vistas a facilitar la toma de decisiones”<sup>51</sup>.

Eduardo Sánchez Martínez (2005), en relación a la evaluación de proyectos, alude a tres elementos constitutivos de toda evaluación. Así, se refiere a la información que debe ser recogida como insumo para comenzar el proceso de evaluación. Aquello que será considerado como dato, es decir, la información pertinente para ser valorada, estará compuesto tanto de información cuantitativa como información cualitativa. Asimismo, será necesario para esto, elaborar los instrumentos específicos para la recolección de los datos. Otro de los aspectos fundamentales es la valoración que de los datos se realice, ya que la evaluación implica de suyo emitir un juicio acerca de los datos relevados, y no la mera descripción. Finalmente se hace referencia a la decisión como aquel atributo inherente a la evaluación, debido a que toda evaluación implica una toma de decisión.

---

<sup>51</sup> Aguerro, I. (1990): “El proceso de evaluación de proyectos de educación: modelos y aproximaciones”. En Aguerro, I. El Planeamiento educacional como instrumento de cambio. Editorial Troquel. Buenos Aires.

En el mismo sentido, Cohen y Franco (1992) aseguran que “las evaluaciones permiten aprender de la experiencia, tanto exitosa como fracasada, ayudando a racionalizar la toma de decisiones”<sup>52</sup>. En el caso de los proyectos educativos, su valoración conlleva la consecución, la reformulación o el rechazo de las acciones que desde aquel se proponen. Edith Litwin (1998) analiza la evaluación de proyectos, pero desde otro enfoque, rescatando dos perspectivas contrapuestas. Refiere así, por un lado, a una evaluación que busca efectuar una mirada general del proyecto en su totalidad, y por otro lado, a una evaluación que intenta distinguir y valorar cada uno de los atributos y facetas del proyecto.

Inés Aguerro (1990) propone posicionarse en la perspectiva de la evaluación para la planificación, es decir, desde el enfoque de la valoración de proyectos para la toma de decisiones y la transformación. Así, la evaluación es identificada por esta autora como un proceso constructivo, compuesto de diferentes pasos. En una primera instancia, se trata de delimitar el objeto a ser evaluado. Como segunda determinación, se efectúa la construcción del objeto evaluado, ya que como se explicitó anteriormente, la evaluación se trata de un trabajo de interacción entre el objeto evaluado y el evaluador. Por último, es preciso comunicar la evaluación, ya que ello constituye un paso fundamental para la toma de decisión, lo cual, como se dijo, es inherente a todo proceso de evaluación.

Cuando se ha definido la unidad objeto de la evaluación, es decir, qué se evaluará, corresponde especificar el objetivo de la evaluación, es decir, para qué se evaluará. Tal como expresan Cohen y Franco (1992) “se evalúa para escoger racionalmente entre proyectos alternativos o entre diferentes opciones para ejecutar el mismo proyecto y de esa manera incrementar su eficacia y eficiencia”<sup>53</sup>.

Las distintas particularidades y dimensiones constituyentes del proceso de evaluación de proyectos adquieren especificidad cuando se trata de evaluar proyectos

---

<sup>52</sup> Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (1992): “Evaluación de proyectos sociales”. Siglo Veintiuno Editores. México.

<sup>53</sup> *Ibidem* 52

de capacitación docente continua. En este sentido, la valoración que de ellos se realice implicará no solo adoptar una perspectiva acerca de la evaluación, acerca de lo que constituye un proyecto, de lo que supone emitir un juicio de valor respecto del mismo, sino que al mismo tiempo, implica efectuar un posicionamiento respecto de lo que se entiende debe constituir la formación continua de docentes.

Si se entiende a la capacitación como una acción paliativa que intenta subsanar una falta, una carencia de conocimiento en el docente en servicio, la evaluación de un proyecto se dirigirá a corroborar que se efectúen acciones puntuales que “depositen”<sup>54</sup> en el docente aquello que le falta, ya sea instrumentos, ya sea contenidos, ya sea bibliografía, etc.

Si, por otro lado, se entiende a la capacitación como un proceso dirigido a la profesionalización, al fortalecimiento de la crítica, a la búsqueda de alternativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y al ofrecimiento de herramientas de acción para los docentes, la evaluación de los proyectos de capacitación se encontrará dirigida a analizar las características y las actividades que se proponen en el proyecto entendido como conjunto de acciones para fomentar la reflexión de los procesos educativos, examinando la colaboración que puede brindar la capacitación como un todo en la puesta en marcha de estrategias, instancias de reflexión y trabajo con herramientas de acción, entendiendo la particularidad de la labor docente.

En el mismo sentido, Edith Litwin (1998) plantea que “al juzgar una obra –o una propuesta educativa- determinaremos su valor utilizando criterios que podamos identificar. Estos criterios no son universales, se construyen en función de las situaciones educativas peculiares.”<sup>55</sup> Por lo tanto, se considera que resulta necesario enfrentarse a procesos de explicitación y clarificación de los indicadores particulares, específicos, contingentes, que se utilizarán en la aplicación de los criterios de evaluación

---

<sup>54</sup> El encomillado es mío

<sup>55</sup> Litwin, E. (1990): “La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula”. En Evaluación. Aportes para la capacitación. Revista Novedades Educativas. Edición N° 90. Buenos Aires.



– los cuales ya se encuentran explicitados- de proyectos de capacitación docente continua.

Alicia Bertoni, Margarita Poggi y Marta Teobaldo (1997) rescatan el concepto de metaevaluación introducido por Scriven en 1968, para referirse al proceso de evaluación de los planes de evaluación, es decir, evaluar las evaluaciones. Se entiende que esta concepción se corresponde con la tarea central de la intervención pedagógica propuesta para la RPFDC, consistente en la revisión de los instrumentos de evaluación de proyectos de capacitación docente, en el marco de una práctica profesional supervisada.

Palou de Maté (1992), haciendo referencia puntualmente a la valoración de proyectos, distingue diversas aperturas que deben considerarse como requisitos. Así, es necesario una apertura conceptual, una apertura de enfoques, una apertura metodológica y una apertura ético política. En función de ello, esta autora define a la evaluación como “una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción”<sup>56</sup>.

En función de lo expuesto, se adhiere a la definición particular que realiza Edith Litwin (1990) respecto de la evaluación, entendiendo que la misma se trata de “un proceso de recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo”<sup>57</sup>, considerando fundamentalmente que ese juicio de valor “se expresa en función de criterios establecidos previamente”<sup>58</sup>.

Consecuentemente, se analizará específicamente, en el próximo apartado, la particularidad que adquiere la evaluación de proyectos de capacitación docente en la RPFDC.

### **2.2.1. La evaluación de proyectos de formación docente continua en la RPFDC**

---

<sup>56</sup> *Ibíd*em 49

<sup>57</sup> *Ibíd*em 55

<sup>58</sup> *Ibíd*em 55

Intentando realizar una síntesis de la tarea central de la RPFDC, se puede afirmar que la labor principal de la Red gira en torno a la valoración y evaluación de propuestas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de la labor docente. A continuación, desglosaremos el trayecto que recorre un proyecto de capacitación que se presenta a la RPFDC para ser evaluado.

#### **2.2.1.1. Proyecto de formación docente continua: su ingreso a la RPFDC**

Un proyecto de formación docente continua puede ser presentado únicamente por capacitadores que se encuentren avalados por una entidad oferente, la cual debe estar inscripta como tal en la Red de Formación Docente Continua. Según se establece en la resolución ministerial N°76/07, los proyectos generados para nuevas instancias de capacitación docente, podrán ser presentados por dichas entidades oferentes en el período comprendido entre el 1 de febrero y el 30 de noviembre de cada año.

Los proyectos son ingresados por mesa de entradas del SUAC (Sistema Único de Atención al Cliente) que se encuentra en planta baja del edificio en donde funciona la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa, y por lo tanto, en donde realiza sus tareas la RPFDC. Al ser receptados, los proyectos se caratulan y se folian desde la segunda hoja en adelante, ya que la primera hoja se utiliza como hoja de ruta, es decir, como espacio para asentar el recorrido que seguirá el proyecto al interior de la dependencia. Además, se incorpora al final del contenido, la grilla de evaluación y una tirilla con la siguiente leyenda:

“Secretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Red Provincial de formación Docente Continua

Administración e Informática

N° Expediente

Constancia de registro de proyecto (fecha)

Código de proyecto:

Título del proyecto:

Entidad oferente:

Modalidad:

Destinatarios:

Horas reloj:

Antecedentes:

Esta CONSTANCIA nos asegura que el expediente se encuentra digitalizado en nuestro Registro de Proyectos

Ésta área solo reconoce Expedientes que posean la presente constancia

Fecha, Sello y firma interviniente”<sup>59</sup>

Desde Mesa de entradas, se envían los proyectos directamente a la RPFDC para dar comienzo así al proceso de evaluación. Se receptan en el Área de Administración e Informática a fin de que, desde ella, sean derivados a los evaluadores.

Según lo que establece la Resolución N° 1506/03, los proyectos de capacitación docente se clasifican de acuerdo a los ámbitos de la gestión y ejecución de los mismos; y según la complejidad y nivel de abordaje de las problemáticas educativas abordadas en el proyecto. Las propuestas se pueden clasificar además en base a la modalidad de cursado que se proponga, pudiendo ser entonces presencial, semipresencial o a distancia; y según los destinatarios del proyecto de capacitación: docentes en actividad de todos los niveles del sistema educativo, profesionales no docentes que se encuentren desempeñando actividades en el sistema educativo, docentes que aspiran al ejercicio de nuevos roles o aquellos que aspiran a ingresar al sistema educativo.

Cabe destacar un aspecto central que influye de manera sustancial en la evaluación de proyectos de formación continua de docentes: los proyectos deben ser presentados siguiendo el formato especificado en la página de gobierno, formato que ha sido establecido en función de lo especificado en la resolución 1506/03.

---

<sup>59</sup> Constancia que se incorpora a los proyectos de formación docente continua al ingresar a mesa de entrada del SUAC de la dependencia del Ministerio de Educación en donde funciona la RPFDC.

La primera hoja del formulario, es utilizada para realizar observaciones y proporcionar datos a modo de instrucciones generales, entre las cuales se aclara que la documentación debe estar correctamente adjuntada, es decir, con todos los campos obligatorios completados, siguiendo el formato especificado, enumerada cada una de las hojas, incorporando la carta de presentación a la RPFDC y los anexos correspondientes, en donde debe incorporarse fundamentalmente el currículum vitae del responsable académico del proyecto de capacitación, los currículum vitae de cada uno de los integrantes del equipo capacitador, la bibliografía para los capacitandos, los materiales didácticos y el modelo de evaluación que se prevé para la aprobación de la acción de capacitación que se propone.

Realizando una comparación general entre lo enunciado en la resolución 1506/03 y lo requerido en el formulario, puede afirmarse que en este último se respeta lo establecido en la aquella, pero con mayor nivel de detalle, ya que en cada apartado se solicitan más especificaciones en la información que debe incorporarse.

En primera instancia, en el formulario de presentación, se requieren los datos generales del proyecto, tales como el nombre, el área temática en la cual se inscribe y las palabras claves que subyacen del contenido. A continuación, se exigen datos de la institución oferente, entre los cuales se solicita la dirección de la misma, el número de inscripción que posee al haberse registrado en la RPFDC y el lugar en donde se desarrollará la capacitación objeto del proyecto. Asimismo, se solicita consignar el número de registro que se le ha asignado a dicho proyecto en el SUAC. Se requiere puntualmente los datos de la autoridad que proporcionará el aval institucional como así también aquella que hará las veces de responsable institucional ante la RPFDC.

A continuación y siguiendo el formato vigente para la presentación de proyectos, se debe identificar específicamente los capacitadores que serán los responsables de la ejecución del proyecto, detallando además de sus datos, las tareas puntuales y las horas que destinarán para la concreción del proyecto de capacitación.

### **2.2.1.2. Proyecto de formación docente continua: evaluando su contenido**

Luego de la información general, en el formulario de presentación de proyectos de capacitación docente, se solicita la explicitación de la información referida al contenido puntual del proyecto. Cabe destacar que en cada uno de los apartados, se encuentra incorporada una breve reseña explicativa y orientadora a fin de especificar la información que concretamente debe proporcionarse en cada sección. Explícitamente, se debe señalar el título bajo el cual se presenta la propuesta, un resumen del proyecto, los argumentos que justifican la realización del mismo, y el impacto esperado, particularmente en los destinatarios de las acciones. Luego, debe consignarse el marco teórico sustento del proyecto, los destinatarios de la capacitación, los objetivos generales y específicos que se persiguen, y la modalidad de cursado que se propone para la capacitación docente.

Seguidamente, debe indicarse los contenidos que se trabajarán, la bibliografía que se propondrá para los capacitandos, como así también la bibliografía utilizada y consultada para la elaboración del proyecto de capacitación. Después, deberá explicitarse la metodología que se adoptará en la ejecución de la propuesta de formación continua de docentes y además, los materiales didácticos que se prevé utilizar. Un punto central es la presentación de lo que será la evaluación final escrita, individual y presencial que deberán aprobar los capacitandos para acceder a la certificación correspondiente. En relación a ella, deben puntualizarse los criterios de evaluación adoptados, los instrumentos que se utilizarán, como se comunicarán los resultados de la evaluación y si se prevé la realización de una instancia de recuperación.

Finalmente, se solicita se enuncie la carga horaria total, el cronograma de actividades explicitando datos discriminados por cada encuentro, y finalmente, la modalidad de seguimiento de cada una de las acciones que se llevarán a cabo en la capacitación.

Una novedad que se produjo durante el año 2009, fue la incorporación de la obligación del pago de una tasa de prestación de servicios, es decir, el abono de un canon que intenta cubrir los gastos que se generan en función del trámite de evaluación, seguimiento y aprobación de acciones de capacitación docente. Cabe destacar que en otras reparticiones y para otros trámites en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, también se ha incluido este estipendio.

Según lo que se pudo constatar, al comenzar el proceso de evaluación de los proyectos de capacitación docente, el énfasis de los evaluadores se encuentra centrado en la clara, correcta y completa presentación y formulación de la información y documentación requerida, ya que en función de cómo se comunique a los evaluadores el contenido del proyecto, dependerá de forma fundamental, la correspondiente evaluación del mismo. Según consta en la Resolución N° 76/07 “se deberá considerar con especial atención: a) la pertinencia de la carga horaria propuesta, en relación con los objetivos específicos del proyecto de curso de formación docente; b) Las políticas y prioridades fijadas por el Ministerio”<sup>60</sup>, aunque se considera que existen numerosos aspectos de los proyectos que requieren de mayor atención.

El evaluador necesita disponer de todos los datos de la manera más detallada posible, a fin de contar con todas las herramientas para establecer un juicio valorativo respecto de lo que se proponen realizar los capacitadores con el proyecto. En este sentido, se entiende que el formulario actúa como marco común homogéneo, organizador e incluso, instrumento que pretende soslayar las diferencias para centrarse en los aspectos fundamentales de cada proyecto de capacitación, a fin de evitar que – se presupone- presentaciones llamativas o formatos atractivos sirvan de distractor al momento de evaluar. Así, se unifica el modelo de presentación y se parte de una base común para la evaluación de todas y cada una de las propuestas de capacitación.

Partiendo de esta base común, y una vez analizada la información presentada, la evaluación continua fraccionándose en diferentes pasos. Siguiendo a Inés Aguerrondo

---

<sup>60</sup> Resolución Provincial N°76/07. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2007

(1990), aquí se adopta la perspectiva clásica en la evaluación de proyectos. En un principio, se analiza si la documentación se encuentra completa, fundamentalmente si se dispone de todos los datos y en especial, si en los apartados centrales se encuentra la información requerida de manera puntual. En caso de que no se encuentre la información necesaria, se enunciará esta irregularidad en el informe final y puede ser motivo de observación del proyecto.

A continuación se analiza cada uno de los apartados del proyecto y la relación entre éstos, haciendo especial hincapié en la coherencia interna y la correlación entre los contenidos de cada ítem.<sup>61</sup> Los especialistas de cada uno de los programas y áreas del Ministerio de Educación analizan por un lado, el formato de presentación de la propuesta, la coherencia y adecuación de sus diferentes aspectos, la actualidad y especificidad en el tratamiento de una temática en particular, y finalmente, el impacto que tal propuesta representa para la formación continua de los destinatarios seleccionados.

Al haberse analizado el proyecto en toda su extensión, de forma completa, se da comienzo a la elaboración de informes técnico-pedagógicos. En la resolución N°1506/03 en su anexo I, al hacerse referencia a las funciones de la Coordinación General, se aclara que los informes técnico-pedagógicos generados como consecuencia de la evaluación de los proyectos de capacitación, y las recomendaciones que allí se viertan, serán utilizados por las autoridades ministeriales como antecedentes para la aprobación o rechazo de las propuestas de capacitación que se formulen. Para la elaboración de dichos informes se cuenta con un formato particular, que se incorpora en el presente informe apartados sucesivos, a partir del cual se comienza a enumerar las características del proyecto, así como las observaciones que se han realizado, si correspondiere.

---

<sup>61</sup> Generalmente estos pasos iniciales los realizan en grupo de evaluadores estables de la RPFDC, ya que luego, y específicamente en función de la temática particular que se aborde en el proyecto de capacitación, se solicitará el asesoramiento de los especialistas del resto de las áreas de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, a fin de que ellos emitan su opinión acerca del contenido, de la propuesta y del tratamiento que se prevé respecto de la temática puntual y colaboren así en la valoración del proyecto.

En general, el informe cuenta con una enumeración general de los principales datos del proyecto, tales como la fecha de elaboración del informe, el nombre completo del proyecto, el número de expediente asignado en mesa de entrada cuando los capacitadores presentaron la propuesta de capacitación, el nombre completo de la institución oferente que ofrece la capacitación, los datos de los responsables académicos ante la RPFDC y los datos de los capacitadores. Asimismo, se enuncia los destinatarios del proyecto, es decir, se explicita el nivel de enseñanza y/o los profesionales hacia los que va dirigida la propuesta de capacitación docente; la duración que tendrá la propuesta en horas reloj y en horas cátedras y la sede o sedes en donde se ejecutará la capacitación. Este dato es de gran importancia, ya que deben analizarse las posibilidades con las que cuenta la institución oferente y los capacitadores, para responsabilizarse de las réplicas de un mismo proyecto de capacitación en distintas sedes.

Se incluye en el informe además, la especificación de la modalidad bajo la cual se ejecutarán las acciones de capacitación. Puede tratarse de modalidad presencial o semipresencial<sup>62</sup>, debiendo ésta última cumplir con un requisito de un 60% de actividades presenciales y un 40% de actividades no presenciales. Luego, se incorpora puntualmente la duración en horas reloj que se ha previsto. A continuación, se realiza un breve desarrollo, consignando las observaciones puntuales que se han advertido en el contenido del proyecto. Cuando se habla de observaciones, se hace referencia a valoraciones, opiniones, consideraciones positivas, reflexiones, argumentos, inconsistencias, errores, aspectos a modificar respecto del contenido y la información vertida en la propuesta de capacitación docente.

Por último, y a modo de sugerencia por parte del equipo de evaluadores, se sugiere la aceptación, la realización de ajustes, completando y/o explicitando lo observado o el rechazo de la propuesta según correspondiere, justificando cada una de las decisiones adoptadas en las observaciones realizadas y por lo tanto, en lo vertido en el contenido del informe, destacando que dicha sugerencia se efectúa salvo mejor criterio de la superioridad y “de acuerdo a lo exigido en el marco de la normativa vigente

---

<sup>62</sup> Cabe destacar que la modalidad a distancia se encuentra suspendida por el momento.



para la RPFDC – Resolución Ministerial N° 1506 del 22 de octubre de 2003, N° 76 del 26 de marzo de 2007 y /ó Resolución Ministerial N° 523 del 17 de octubre de 2008 del M.E”<sup>63</sup>.

Cabe destacar que un proyecto observado por segunda vez, resulta no aceptado, ya que según la normativa vigente, “el proyecto que hubiere sido observado por segunda vez, no podrá ser presentado nuevamente durante el año”<sup>64</sup> y además, tampoco podrá llegar a ser ejecutado bajo ninguna circunstancia, lo que sucede también si el proyecto es rechazado directamente, cuestión que ocurre en escasas ocasiones. En el apartado siguiente, se analizarán las diversas problemáticas que devienen de la evaluación y valoración de proyectos, y se hará especial referencia a la problemática de la elaboración de los informes técnico-pedagógicos.

Una vez que se ha confeccionado el informe respectivo, se remite el proyecto al área Administrativa Informática, en donde se da curso a lo resuelto. Si el proyecto ha sido aceptado, se genera la resolución de aceptación de la propuesta, con lo cual se autoriza la ejecución de las acciones de capacitación. Consecuentemente, se informa a la institución oferente y al grupo de capacitadores, que se encuentran así autorizados para iniciar la capacitación docente que se trate, y que deberán por tanto, retirar de la sede de la RPFDC la resolución que así lo certifica. El responsable institucional ante la RPFDC de la institución oferente que ha presentado el proyecto, es quien debe hacerse presente para notificarse. Los proyectos que han sido aceptados no pueden ser presentados a la RPFDC nuevamente, aun cuando se tratara de una propuesta para otra sede, hasta tanto no haya concluido la ejecución de la propuesta ya aceptada.

Si el proyecto ha sido observado, desde el Área Administrativa Informática se establece comunicación con la institución oferente, a fin de informarle a los capacitadores las observaciones que se han realizado al contenido del proyecto. En adelante, la institución oferente deberá realizar los ajustes correspondientes, y

---

<sup>63</sup> Modelo de informe técnico-pedagógico del equipo de evaluadores de la Red Provincial de Formación Docente Continua, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

<sup>64</sup> *Ibidem* 63

presentar la propuesta con las modificaciones solicitadas, a fin de que dicha información se adjunte al proyecto inicial, el cual permanece en la RPFDC en calidad de pendiente. A continuación, el equipo de evaluadores analiza nuevamente el proyecto, en una segunda instancia, a la luz de los ajustes efectuados.

En adelante, el conjunto de las acciones de formación docente continua que se prevén en el proyecto, se encontrarán a cargo de la institución oferente responsable de la capacitación y del grupo de capacitadores en las distintas sedes que se hayan propuesto, encontrándose así el proyecto, en etapa de ejecución. El equipo de evaluadores de la RPFDC se encarga en esta fase, de la realización de monitoreos aleatorios de las acciones de capacitación docente, monitoreos que se encuentran previstos en el artículo n° 13 de la Resolución N°76/07 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, enunciando que se “efectuará un seguimiento por muestreo de las instalaciones indicadas en el proyecto, de la realización de los cursos y de la instancia de evaluación”<sup>65</sup>.

Se estima que mensualmente se podría monitorear un máximo de 20 cursos (8 en Córdoba Capital y 12 en localidades del interior). Esta estimación surge del análisis y proyección de datos que se ha realizado en la RPFDC.

Los expedientes que se elaboran con el contenido de cada proyecto de capacitación, permanecen en el Área de Administración e Informática organizados por número de institución oferente, ya que deben quedar pendientes hasta que el equipo de capacitadores ejecute las acciones de formación docente continua. Cabe destacar que el Área de Administración e Informática se encarga además de centralizar el registro de las instituciones inscriptas como oferentes de la Red de Formación Docente Continua, realizar el seguimiento y registro de los proyectos de capacitación docente ingresados a la Red y mantener la comunicación fluida entre la RPFDC y las instituciones oferentes.

---

<sup>65</sup> *Ibidem* 60

Finalizada la fase de ejecución, la institución oferente debe incorporar al proyecto inicial presentado a la RPFDC, una síntesis de lo efectuado en la capacitación, el listado de capacitandos aprobados, una nota de solicitud de aprobación del curso, junto a las evaluaciones individuales, escritas y presenciales de cada uno de los docentes participantes de aquella. En base a ello, los evaluadores examinan y estudian nuevamente el contenido del proyecto, analizando esta vez la coherencia y correlación entre lo propuesto, lo que la institución oferente informa y el contenido de las evaluaciones elaboradas por los capacitandos.

Luego de esta valoración, se elabora la resolución de aprobación de la capacitación, autorizándose así a la emisión de los certificados respectivos, con los cuales las instituciones oferentes se encuentran en condiciones de certificar la participación y la aprobación de la capacitación docente efectuada, a fin de que la Junta de Clasificación del nivel de que se trate, les asigne el puntaje docente correspondiente.

Por otra parte, por resolución ministerial, se explicitan las faltas que, de ser cometidas por las instituciones oferentes y/o por los grupos de capacitadores en relación a la presentación de proyectos de capacitación docente, son causales de sanciones. Se entiende que “constituyen faltas que pueden ser pasibles de sanciones: a) las inexactitudes comprobadas en los antecedentes consignados en los Currículum Vitae incorporados al proyecto; b) la falta de respuesta a los requerimientos previstos en el artículo 12<sup>66</sup>; c) el incumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan el mecanismo de la Red; d) las irregularidades que se detectaran en ocasión del proceso de seguimiento previsto por el artículo 13”<sup>67</sup>. Las sanciones podrán consistir, según su gravedad, en llamados de atención, apercibimiento, o suspensión del curso y/o cese de la permanencia de la institución como entidad oferente de la RPFDC.

---

<sup>66</sup> “La Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas podrá requerir a las entidades oferentes, tanto en el trámite de aceptación del curso, como en el de su instrumentación o aprobación, toda la información o documentación que estime necesaria, siendo obligación de las mismas responder a tal exigencia en el tiempo fijado para ello, entendiéndose que la falta de respuesta, en el trámite de aceptación del curso acarreará el rechazo del proyecto, y si se produjera durante la instrumentación y/o aprobación, las sanciones previstas en el título V”. Artículo N°12, Resolución N°76/07, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

<sup>67</sup> *Ibidem* 60

### **2.2.2. Dificultades en la evaluación de proyectos de capacitación en la RPFDC**

La tarea central en torno a la cual se desarrolló el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada consistió puntualmente en la reformulación del proceso de evaluación de los proyectos de capacitación docente que ingresan a la Red Provincial de Formación Docente Continua para ser valorados y obtener así, reconocimiento oficial.

En el proceso de recolección de información, a modo de insumos para la elaboración del plan de trabajo y fundamentalmente durante el ejercicio de práctica supervisada, se pudieron detectar diversas dificultades que frecuentemente se manifiestan, tanto a la hora de evaluar una propuesta de capacitación, como al momento de realizar el informe técnico-pedagógico correspondiente a dicho análisis. Identificar dificultades en torno a la evaluación y detectar nudos problemáticos inherentes a la tarea de valorar proyectos de capacitación, se configuró como una herramienta necesaria para construir los mecanismos e instrumentos de intervención.

Para comenzar a explicitar la complejidad del proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente y las dificultades que dicho proceso conlleva, se enunciarán y desarrollarán cada una de las problemáticas detectadas, ordenándolas y agrupándolas en ejes temáticos.

Cabe destacar que los inconvenientes a los cual se hará referencia, se suscitan a lo largo de todo el proceso evaluativo, en sus diferentes momentos: evaluación inicial para su aceptación, ejecución, y evaluación final para su aprobación. Se ha intentado apreciar y analizar la evaluación de proyectos de capacitación tanto en su totalidad, como así también en las diferentes movimientos por los cuales transita un proyecto para ser valorado.

Se analizarán puntualmente, las dificultades y/o problemáticas que, habiendo sido reconocidas durante el proceso de práctica profesional supervisada, se producen

particularmente en los momentos centrales del proceso de valoración de propuestas de capacitación. En este caso, se examinará el *momento de aproximación a la propuesta*, analizando el formato de presentación del proyecto, y las características que adopta la evaluación en el momento de valorar la presentación del proyecto de formación docente continua. En íntima relación con lo anterior, se analizarán las problemáticas que se desprenden de la valoración del contenido específico de cada proyecto y por lo tanto, de cada propuesta de capacitación docente.

Por otro lado, se considerará en detalle, *las dificultades e inconvenientes registrados en los informes técnico-pedagógicos*, los cuales, como se enunció previamente, son elaborados con el objetivo de comunicar los resultados de la evaluación efectuada al proyecto de capacitación docente.

A fin de estimar el impacto que puede lograr un proyecto en las condiciones de una localidad y en la optimización de los procesos de aprendizaje, se realizará un análisis previo y pormenorizado del *contexto dentro del cual se ha generado la propuesta de capacitación*, entre otros muchos aspectos a considerar.

Si bien según lo que se prescribe en la resolución 1506/03, se cuenta con criterios específicamente formulados para la evaluación de proyectos de capacitación, el devenir de la valoración de propuestas de formación continua de docentes da cuenta de problemáticas y dificultades que requieren una mirada más detallada y específica que intente conjugar los diferentes aspectos, momentos y necesidades del procesos de evaluación de proyectos de capacitación. En este sentido, cabe destacar la ausencia de una orientación específica por parte del Ministerio de Educación provincial respecto a las prioridades y lineamientos a seguir en la evaluación de proyectos de formación docente continua.

Por lo tanto, se intentará describir las principales dificultades que se han constatado en el proceso de valoración de las propuestas de formación continua de

docentes, con el objetivo de que se constituyan como insumos para la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica.

### **2.2.2.1. Acerca del contexto de evaluación de proyectos de formación docente continua**

Resulta interesante analizar el contexto inmediato que circunda al proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente, teniendo presente que cada uno de estos aspectos se entrelazan y entrecruzan condicionando la labor del equipo de evaluadores de la RPFDC.

La Ley de Educación Nacional, en vigencia actualmente, no se refiere a la tarea que en este nuevo período, bajo esta nueva normativa, llevarán adelante los organismos provinciales creados oportunamente, tal como la Red Provincial de Formación Docente Continua. De la misma forma, no se explicita la relación posible que se puede generar entre la RPFDC y el recientemente creado Instituto de Formación Docente.

Por otra parte, la RPFDC, área técnico-política dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, debe constreñir su actividad a las directivas de la gestión de turno, así como a los lineamientos y problemáticas educativas que dicha gestión establezca como prioritarias. Las normativas de funcionamiento y de procedimiento, se transforman en el paraguas bajo el cual se debe desarrollar la actividad de evaluación de proyectos de formación continua de docentes.

La dependencia política del área implica además, someterse a las regulaciones en la organización y configuración que determine la gestión para esa área en particular. Implica asimismo, que se está supeditado a la reorganización del personal y de cada uno de los agentes que determine la dirección del área.

Esta particularidad enunciada, ha dado origen a la problemática alrededor de la cual se centra la tarea de práctica profesional supervisada. La ausencia de indicadores

generalizados y concertados para la evaluación de proyectos de capacitación docente, cuestión que puede responder a las modificaciones y reorganizaciones en el personal permanente del equipo de evaluación de la RPFDC, provoca diferentes dificultades en la valoración de las propuestas de formación continua de docentes y a esta dificultad puntualmente se encuentra dirigida la intervención pedagógica que se desarrollará.

Los proyectos de capacitación, proponen acciones de formación continua de docentes, las cuales una vez efectuadas se traducen en puntaje, lo que les permite acceder a concursos públicos para obtener cargos docentes. Es decir, la capacitación, que en la mayoría de las ocasiones posee un costo económico importante para los docentes, persigue un fin último que es la obtención de créditos para ascender en su carrera profesional.

El proceso de evaluación de los proyectos de capacitación docente, presenta además como particularidad, que la RPFDC se encuentra imposibilitada de exigir se generen en las instituciones oferentes, propuestas de formación docente continua en líneas de capacitación, temáticas o problemáticas específicas según considere necesario y prioritario en la provincia, pese a que la resolución 1506/03 impele a la coordinación general de la RPFDC a concertar “con los funcionarios del área educativa de la provincia las prioridades de capacitación”<sup>68</sup>.

Por lo tanto, los proyectos de formación continua de docentes que se evalúan, son producto de las ofertas de los grupos capacitadores y de sus perfiles profesionales, los cuales proponen el abordaje de áreas temáticas específicas según consideran conveniente. Esto provoca que lineamientos, contenidos y áreas problemáticas de la educación considerados como prioritarios según los objetivos de política educativa, puedan o no constituirse en objeto de abordaje en propuestas de formación continua de docentes.

---

<sup>68</sup> *Ibidem* 35

### **2.2.2.2 Acerca de los aspectos formales del formulario de presentación de los proyectos de capacitación docente**

En primer término y respecto al momento de recepción de la propuesta de capacitación docente, resulta posible identificar dificultades en torno a los *aspectos formales del formulario de presentación de los proyectos de capacitación docente*. Cabe tener en cuenta que dicho formulario, como se explicitó en el apartado anterior, ha sido elaborado por especialistas de la Red en base a la estructura que establece la Resolución ministerial 1506/03.

En este sentido, frecuentemente se advierte, al iniciar del proceso de evaluación de las propuestas de capacitación, que las entidades oferentes y/o los equipos evaluadores omiten información, datos, contenidos, referencias, en los distintos apartados del formulario. De la misma forma, en reiteradas ocasiones los datos que se incorporan a la propuesta son comunicados con poca claridad, de manera confusa, insuficiente o inadecuada. Esta situación se evidencia con mayor intensidad cuando, al haberse omitido información y/o al haber presentado confusamente la misma, se torna inviable la evaluación de la propuesta de capacitación.

Estas condiciones actúan en desmedro de la valoración del proyecto, ya que dan cuenta de inconsistencias en la propuesta como un todo. Es decir, los evaluadores, en función de sus experiencias, afirman que los proyectos de capacitación que muestran dificultades en su presentación y debilidades en los argumentos para comunicar con claridad lo que se está proponiendo, encierran problemas en la coherencia y cohesión interna del proyecto en general. Para el grupo evaluador, un claro indicio que alerta sobre las deficiencias en la propuesta, es la repetición, en diferentes apartados, de la misma información alterando únicamente la forma de presentar las ideas.<sup>69</sup>

Aquí cabe recordar que, como se explicitó previamente, se cuenta con un formulario modelo, el cual debe ser utilizado por todas las entidades oferentes para

---

<sup>69</sup> Extraído de una charla informal con un informante clave



presentar los proyectos de capacitación docente. Esta es una condición excluyente, por lo que, a modo de hipótesis, podría preguntarse si algunos grupos de capacitadores exponen sus propuestas de forma confusa, incompleta y/o inconsistente, principalmente como consecuencia de las debilidades que presenta el formulario tipo elaborado por la RPFDC.

A continuación, se presenta el formulario de presentación de proyectos de capacitación docente que debe ser utilizado por los capacitadores para comunicar su propuesta de formación docente continua.

**PROVINCIA DE CÓRDOBA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA  
Dirección de Planeamiento e Información Educativa**

**Red Provincial de Formación Docente Continua**

**FORMULARIO DE PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE CAPACITACIÓN**

**DOCENTE**

**Año 2010  
Versión 001**

**INSTRUCCIONES GENERALES**

- Sólo se receptorán y evaluarán las presentaciones que hayan cumplimentado con toda la documentación requerida.
- No se receptorán para su evaluación los formularios incompletos en alguno/s de los campos requeridos y sin las firmas de todos los capacitadores involucrados en el desarrollo del proyecto de referencia, así como del aval institucional correspondiente.
- La totalidad de la presentación deberá estar NUMERADA, en forma ascendente y continua (SIN ANILLAR ni ENCUADERNAR) comenzando con el número 3 y respetando el siguiente ordenamiento:
  1. Ficha de Movimientos del Expediente ( La incorpora el SUAC)
  2. Tasa Prestación de Servicios ( Ley Impositiva )
  3. Nota de elevación dirigida a la Red Provincial de Formación Docente Continua (con copia para el interesado donde quedará constancia del N° de Expediente con que ingresa para su consideración) la que poseerá el número de folio 3
  4. Formulario completo de presentación de proyecto
  5. Anexo I: Curriculum Vitae del Responsable Académico del proyecto de capacitación y los integrantes del Equipo Capacitador
  6. Anexo II: Bibliografía para los Capacitandos (citar junto con el temario y página/s – No realizar fotocopia de Bibliografía de la cual la Entidad Oferente no posea derecho de autor )
  7. Anexo III: Materiales Didácticos (Obligatorio para modalidad semipresencial) – SIN ANILLAR ni ENCUADERNAR
  8. Anexo IV: Modelo de Evaluación Final

**Nota:** El sellado de lo Folios por Ley de Procedimiento Administrativo debe ser efectuado solamente por Mesa de Entradas

## INSTRUCCIONES GENERALES

- Sólo se receptorán y evaluarán las presentaciones que hayan cumplimentado con toda la documentación requerida.
- No se receptorán para su evaluación los formularios incompletos en alguno/s de los campos requeridos y sin las firmas de todos los capacitadores involucrados en el desarrollo del proyecto de referencia, así como del aval institucional correspondiente.
- La totalidad de la presentación deberá estar NUMERADA, en forma ascendente y continua (SIN ANILLAR ni ENCUADERNAR) comenzando con el número 3 y respetando el siguiente ordenamiento:
  9. Ficha de Movimientos del Expediente ( La incorpora el SUAC)
  10. Tasa Prestación de Servicios ( Ley Impositiva )
  11. Nota de elevación dirigida a la Red Provincial de Formación Docente Continua (con copia para el interesado donde quedará constancia del N° de Expediente con que ingresa para su consideración) la que poseerá el número de folio 3

12. Formulario completo de presentación de proyecto
13. Anexo I: Curriculum Vitae del Responsable Académico del proyecto de capacitación y los integrantes del Equipo Capacitador
14. Anexo II: Bibliografía para los Capacitandos (citar junto con el temario y página/s – No realizar fotocopia de Bibliografía de la cual la Entidad Oferente no posea derecho de autor )
15. Anexo III: Materiales Didácticos (Obligatorio para modalidad semipresencial) – SIN ANILLAR ni ENCUDERNAR
16. Anexo IV: Modelo de Evaluación Final

**Nota:** El sellado de lo Folios por Ley de Procedimiento Administrativo debe ser efectuado solamente por Mesa de Entradas

## I. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

**TÍTULO DEL PROYECTO:** El título debe explicitar en forma precisa el contenido o problemática objeto de capacitación. Su extensión no debe ser mayor a 200 caracteres



**ÁREA TEMÁTICA:** Su extensión no debe ser mayor a 180 caracteres



**PALABRAS CLAVE:** Indicar hasta cinco palabras que den cuenta de las temáticas/problemáticas más relevantes que serán desarrolladas mediante el Proyecto



**CÓDIGO DE PROYECTO:** No completar - Para uso de la Red Provincial de Formación Docente Continua



## II. IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN OFERENTE

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN OFERENTE:** No utilizar siglas ni abreviaturas



**DIRECCIÓN POSTAL:** Indicar calle, número, piso, departamento, barrio, localidad y código postal.



**TELÉFONO/S:** Indicar código de área



**E-MAIL:**



**NÚMERO DE EXPEDIENTE** bajo el cual ingresa a la Red Federal de Formación Docente Continua. No completar, para uso de la RPFDC.



**NÚMERO DE INSCRIPCIÓN en Registro Público de Instituciones Oferentes en la Red Provincial de Formación Docente**



**LUGAR DONDE SE DESARROLLARÁ LA CAPACITACIÓN:** complete la siguiente información requerida, teniendo en cuenta el espacio físico real donde se llevarán a cabo los encuentros de capacitación.

Cuando se prevea incorporar más de una sede para el desarrollo de la capacitación, consignar los datos para cada una de ellas. En caso de que las sedes se instalen en diferentes localidades de la provincia, se podrá describir sintéticamente el tipo de control y vinculación que se realizara sobre las acciones de capacitación que en ellas se realicen.

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN / SEDE FÍSICA:** No utilizar siglas ni abreviaturas



**DIRECCIÓN POSTAL:** Indicar calle, número, piso, departamento, barrio, localidad y código postal.



**TELÉFONO:** Indicar código de área



**E-MAIL**



### III. AVAL INSTITUCIONAL

*Como autoridad responsable de la Institución Oferente, presto autorización y aval para la presentación y desarrollo del presente proyecto de capacitación.*

**Institución Oferente:**

**Apellido y Nombre de la autoridad que avala:**

**DNI. N°:**

**Lugar y Fecha:**

**Firma de la Autoridad:**

**Sello de la Institución:**

#### IV. RESPONSABLE INSTITUCIONAL ANTE LA RPFDC

Se trata de la/s persona/s física/s autorizada/s por la Institución Oferente para realizar todo trámite ante la Red Provincial de Formación Docente Continua. Si durante la ejecución del proyecto de capacitación se modificaran algunos de los datos que se consignan abajo, deberá ser informado a la RPFDC en el término de 5 (cinco) días hábiles. Consignar la siguiente información para cada una de ellas.

**Apellido y Nombre:**

**DNI. N°:**

**Firma:**

#### V. IDENTIFICACIÓN DEL / LOS CAPACITADOR/ES

**RESPONSABLE ACADÉMICO DEL PROYECTO:** El Responsable Académico del proyecto será el capacitador responsable de la ejecución del mismo ante la Red Provincial de Formación Docente Continua. Cuando el desarrollo del proyecto prevea la participación de un equipo de capacitadores, deberá consignarse como Responsable Académico a algún integrante del mismo que asuma dicha responsabilidad ante la Red. Si durante la ejecución del proyecto de capacitación se modificaran algunos de los datos que se consignan abajo, deberá ser informado a la RPFDC en el término de 5 (cinco) días hábiles. Se deberá adjuntar en Anexo II según formulario de presentación el C.V. de cada uno de ellos

**APELLIDO Y NOMBRES**



**DNI. N°**



**DIRECCIÓN POSTAL**



**E-MAIL**



**TELÉFONO PARTICULAR**



**CARGO O TIPO DE VINCULACIÓN CON LA INSTITUCIÓN OFERENTE**



**TELÉFONO LABORAL Y DÍAS Y HORARIOS DE CONTACTO**

▶

**FIRMA:**

**EQUIPO DE CAPACITACIÓN:** deberán consignarse en la siguiente tabla los datos correspondientes a todos los miembros del Equipo que intervendrán en el desarrollo del proyecto. Se deberá adjuntar en [Anexo II](#) Curriculum Vital de todos los integrantes, según formulario solicitado.

<b>APELLIDO Y NOMBRES</b>	<b>DNI.</b>	<b>TAREAS</b> que desarrollará en el marco del Proyecto	<b>HORAS TOTALES</b> dedicadas al proyecto	<b>FIRMA</b> de conformidad con lo que se presenta en el presente proyecto

## VI. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL PROYECTO

La formulación del proyecto deberá brindar una imagen clara de lo que se desarrollará durante la capacitación. En este sentido, la exposición de la información tenderá a evidenciar coherencia y articulación entre todos los aspectos /componentes de la propuesta. En caso de que existiera alguna información que se considere relevante y no esté prevista en el presente formulario, deberá incluirse al final en el ítem "Observaciones"

**TÍTULO DEL PROYECTO:** El título debe explicitar en forma precisa el contenido o problemática objeto de capacitación. Su extensión no debe ser mayor a 200 caracteres



**RESUMEN DEL PROYECTO:** En un texto no superior a 400 palabras, elaborar un resumen que contenga la identificación de el/los problema/s, necesidad/es y demanda/s que originan el proyecto, la importancia de su ejecución, así como una breve descripción de la capacitación que se desarrollará. Este resumen podrá ser publicado por la RPFDC.

▶
<p><b>JUSTIFICACIÓN:</b> Se deberá justificar el proyecto a través de un apartado de no más de 2000 caracteres que incluya información respecto a: 1) un breve diagnóstico en el que se enuncie con claridad las necesidades/problemas que dan origen al diseño del proyecto, como así también una mención de las fuentes en las cuales aquel se apoya ( indicadores educativos, resultados de investigación, etc.); 2) la manera en que el proyecto responde al diagnóstico de necesidades detectado; 3) la articulación de la propuesta de capacitación con las prioridades de las políticas educativas establecidas a nivel Jurisdiccional (será insumo para ello toda documentación, que se genera desde el gobierno hacia el sistema educativo). ; 4) la importancia potencial del proyecto presentado.</p> <p>▶</p>
<p><b>IMPACTO ESPERADO:</b> Se deberá exponer claramente el impacto que se espera lograr mediante el desarrollo de la capacitación propuesta, en términos de transformaciones a las cuales se orienta la ejecución del proyecto en la práctica profesional de los destinatarios y/o en la realidad institucional de las escuelas donde desempeñan su tarea y en la propia institución responsable de la capacitación ofrecida</p> <p>▶</p>
<p><b>MARCO TEÓRICO:</b> Explicitar el marco teórico en que se sustenta la propuesta de capacitación, consignando argumentaciones referidas a los criterios de selección de contenidos, su organización y al modo de abordarlos en la implementación del curso, así como las particularidades correspondientes al espacio de desempeño de los destinatarios a quienes está dirigido el proyecto.</p> <p>▶</p>
<p><b>DESTINATARIOS:</b> Deberá precisarse a quiénes está dirigido el proyecto, indicando el nivel, ciclo, área o modalidad, etc. en el que desarrollan su práctica. El proyecto podrá estar dirigido a diferentes agentes del sistema educativo (supervisores, directivos, preceptores, integrantes de gabinetes psicopedagógicos, tutores, coordinadores de curso, otras funciones y/o roles). Deberá justificarse la inclusión de docentes de diferentes niveles cuando así Este previsto en el proyecto. Se podrá incorporar en este apartado como información complementaria, las características de la población escolar a cargo de los potenciales destinatarios. Indicar, además, el cupo de cursantes, según los recursos disponibles para el desarrollo de la capacitación.</p> <p>▶</p>
<p><b>OBJETIVOS GENERALES:</b> Permiten explicar las aspiraciones sobre la situación final al término del proyecto. Deben estar redactados a partir de una acción que indique cambio/s en la situación-problema descrita en la Justificación. En otros términos, deberán expresar con claridad lo que se espera que los capacitandos hayan logrado al finalizar la capacitación. Para su formulación deberá tenerse en cuenta la coherencia de los mismos con el tiempo previsto, los contenidos, actividades, material de estudio, y destinatarios.</p> <p>▶</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Se trata de explicitar las acciones mediante las cuales se arribará a los objetivos generales. Tienen estrecha vinculación con lo que se espera que los capacitandos aprendan en cada unidad, núcleo temático, bloque, etc. en que se organizan los contenidos.</p> <p>▶</p>

**MODALIDAD DE CURSADO:** Indicar si se trata de modalidad presencial (100% presencialidad) o Semipresencial (mínimo de 60% de actividades presenciales). En este último caso, justificar pedagógicamente la opción por la semipresencialidad e indicar el porcentaje efectivo que tendrán las actividades presenciales sobre el total de la carga horaria del curso. (Cfr. Resol. Ministerial N° 1506/03 – Apartado 10)



**CONTENIDOS:** Indicar los Contenidos a desarrollar en el Proyecto en forma de Unidades, Módulos ó Ejes Temáticos.



**BIBLIOGRAFÍA PARA LOS CAPACITANDOS:** Detallar de manera completa el material bibliográfico que utilizará el capacitando. Las referencias bibliográficas deberán ser completas (autor, año de publicación, título de la publicación y del artículo o capítulo cuando corresponda, editorial y lugar de edición). Indicar en cada caso si se trata de libro completo, capítulo/s de libro, artículo, etc.).

Indicar el modo en que los capacitandos accederán a la bibliografía obligatoria, así como a la bibliografía ampliatoria o de consulta que se indique.

Adjuntar como Anexo II un juego de la bibliografía seleccionada, respetando las mismas condiciones de presentación previstas para su entrega a los capacitandos. Cada material de lectura deberá incluir: tapa de la publicación, índice y referencias bibliográficas completas.



**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO:** Incluir únicamente el listado de referencias bibliográficas consultadas y citadas en el proyecto. Dichas referencias deberán ser completas (autor, año de publicación, título de la publicación y del artículo o capítulo cuando corresponda, editorial y lugar de edición).



**METODOLOGÍA PREVISTA PARA LA CAPACITACIÓN:** Describir la metodología propuesta incluyendo fundamentos pedagógicos claros y coherentes con los objetivos del proyecto. Las propuestas podrán encuadrarse en las siguientes figuras (Cfr. Resol. Ministerial N° 1506/03- Apartado 10):

- Curso teórico
- Curso teórico-práctico.
- Curso teórico con prácticas
- Seminario
- Taller

La propuesta metodológica podrá combinar dos o más figuras en cada encuentro y en los diferentes encuentros



**MATERIALES DIDÁCTICOS:** Indicar si se ha previsto la utilización de materiales didácticos no incluidos en el ítem Bibliografía para los Capacitandos. En caso afirmativo, describir en qué consisten los mismos.

En caso de tratarse de una propuesta de capacitación semipresencial, deberán adjuntarse en Anexo



**III** todos los materiales didácticos (actividades, guías de estudio, consignas de trabajos prácticos, etc.) previstas para el trabajo autónomo de los cursantes en las horas no presenciales. Los materiales deberán ser presentados respetando las mismas condiciones de presentación previstas para su entrega a los capacitandos.



**EVALUACIÓN:** Deberán observarse los requisitos establecidos en la Resol. Ministerial N° 1506/03. Para la aprobación y posterior certificación el cursante deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) un porcentaje de asistencia no inferior al 80% de las actividades presenciales;
- 2) aprobar los trabajos indicados por el docente;
- 3) aprobar la evaluación final: presencial, individual y escrita ( por los cursantes ).-

Deberá adjuntarse en Anexo IV el modelo de evaluación final que se aplicará a los cursantes. Queda expresamente prohibido modificar el Modelo de Evaluación aceptado por la RPFDC, en caso de requerirse se deberá presentar nota de justificación antes de dar inicio a la ejecución del Proyecto para su correspondiente autorización la que una vez notificada le permitirá iniciar la ejecución del Proyecto de Capacitación.-

Completar con claridad los siguientes ítems.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN:** enunciar con precisión y claridad los criterios de evaluación.



**COMUNICACIÓN DEL RESULTADO DE LA EVALUACIÓN:** explicitar la escala cuantitativa y/o cualitativa de calificación, indicando la calificación mínima para la aprobación.



**DESCRIPCIÓN DE OTRO/S INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN A UTILIZAR DURANTE EL DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN:**



**INDICAR SI ESTÁ PREVISTA UNA INSTANCIA DE RECUPERACIÓN:** en este caso deberá consignarse en el cronograma la fecha de recuperación, la cual no debe computarse dentro de la carga horaria



**CARGA HORARIA TOTAL:** Indicar, en todos los casos, la carga horaria total de la capacitación propuesta en horas reloj. Tener en cuenta que, para el otorgamiento del puntaje bonificante, la propuesta de capacitación deberá desarrollarse en 20 hs. cátedra como mínimo. (Cfr. Resol. Ministerial N°.1506/03 – Apartado 13)

▶ ..... hs. reloj.

**CARGA HORARIA DESTINADA A ACTIVIDADES NO PRESENCIALES, en caso de modalidad semipresencial:**

▶ ..... hs. reloj

**OBSERVACIONES:** Incluir en este apartado toda aquella otra información que se considere relevante para la evaluación del proyecto.

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:**

Se recuerda que el cronograma definitivo, será presentado al momento de notificarse sobre la aceptación del curso.

► **FECHA DE INICIO:** especificar el plazo (período) dentro del cual se pretende iniciar el curso a partir de la notificación de aceptación del curso (por ejemplo, 20 días a partir de la notificación de aceptación)

- El resto de las fechas que se consignen para cada encuentro son tentativas a los fines de evidenciar la periodicidad prevista

- Tener en cuenta que la suma total de horas destinadas a cada encuentro presencial, debe ajustarse a lo consignado en los ítems Modalidad de Cursado y Carga Horaria.

- Consignar los contenidos que se desarrollarán en cada caso.

- Consignar las principales actividades de los capacitadores y cursantes en forma precisa, atendiendo a los objetivos específicos del proyecto.

- Indicar, para cada actividad consignada, el capacitador responsable de su ejecución.

En el caso de propuestas de modalidad semipresencial, incluir en el cuadro toda la información solicitada en cada columna referidas a las actividades no presenciales que realizarán los cursantes, respetando la secuencia planificada para todo el desarrollo de la capacitación.

Se sugiere copiar la “celda” para los encuentros faltantes o eliminar el correspondiente a la actividad no presencial por la modalidad del curso.

**PRIMER ENCUENTRO PRESENCIAL**

► **FECHA :**

► **HS. RELOJ:**

► **CONTENIDOS:**

► **ACTIVIDADES DEL CAPACITADOR:**

► **ACTIVIDADES DEL CURSANTE:**

► **CAPACITADOR RESPONSABLE:**

**ACTIVIDAD NO PRESENCIAL**

► **FECHA:**

► **HS. RELOJ:**

► **CONTENIDOS:**

► **ACTIVIDADES DEL CURSANTE:**

► **CAPACITADOR RESPONSABLE:**

**SEGUNDO ENCUENTRO PRESENCIAL**

▶ **FECHA:**

▶ **HS. RELOJ:**

▶ **CONTENIDOS:**

▶ **ACTIVIDADES DEL CAPACITADOR:**

▶ **ACTIVIDADES DEL CURSANTE:**

▶ **CAPACITADOR RESPONSABLE:**

**SEGUIMIENTO:** indicar la modalidad de seguimiento de las acciones

**LUGAR DONDE SE DESARROLLARÁ LA CAPACITACIÓN:** Complete la siguiente información, teniendo en cuenta el espacio físico real donde se llevarán a cabo los encuentros de capacitación.

Cuando se prevea incorporar más de una sede para el desarrollo de la capacitación, consignar los datos para cada una de ellas. En caso de que las sedes se instalen en diferentes localidades de la provincia, se podrá describir sintéticamente el tipo de control y vinculación que se realizará sobre las acciones de capacitación que en ellas se realicen.

**SEDE 1 – LOCALIDAD:**

▶

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN/SEDE FÍSICA:** no utilizar siglas ni abreviaturas.

▶

**DIRECCIÓN POSTAL:** indicar calle, número , piso, departamento, barrio, localidad y código postal

▶

**TELÉFONO:** indicar código de área

▶

**E-MAIL:**



**CONTROL /VINCULACIÓN CON LA SEDE CENTRAL DE LA INSTITUCIÓN OFERENTE:**



Un grupo diferente de dificultades detectadas, que según se ha observado se encuentra entrecruzado con lo previamente analizado, es el grupo de problemáticas en torno a *los capacitadores responsables de los proyectos*. En ciertas ocasiones, los capacitadores que se postulan como responsables de los proyectos o de sus diferentes acciones, en diversas oportunidades poseen limitada experiencia previa en actividades de formación docente continua. Este es un aspecto destacado y analizado especialmente por los evaluadores, ya que en ocasiones, se ha constatado que algunos responsables de proyectos, formulan sus propuestas de capacitación en áreas temáticas que no son de su dominio. Asimismo, se considera que, si bien los proyectos de capacitación se llevan a cabo generalmente por un grupo de capacitadores, la experiencia personal que posea cada uno de los capacitadores del equipo tiene un importante peso al momento de evaluar un proyecto de formación docente continua.

Se evidencia, en algunos casos, la presencia de inconsistencias en las propuestas debido a que los capacitadores no han recibido formación específica en el área temática objeto de la capacitación que proponen llevar adelante, ya sea de grado o de postgrado, no han realizado investigaciones, trabajos de indagación, y análisis en torno a las problemáticas puntuales del área temática a trabajar, y/o no cuentan con experiencia laboral en acciones relacionadas con la problemática abordada en la capacitación docente que se proyecta. Ésta es una problemática de importante envergadura en la evaluación de proyectos de capacitación.

### **2.2.2.3. Acerca del contenido de los proyectos de formación docente continua: dificultades más frecuentes**

Las problemáticas *respecto del contenido* específico que se propone como insumo para trabajar con los capacitandos, es quizás uno de los puntos más inquietantes en la evaluación de proyectos de capacitación que se lleva a cabo en la RPFDC.

De la pertinencia, de la significatividad en los aportes, de la importancia del abordaje de la temática en función de las problemáticas de la enseñanza, y de otros numerosos aspectos en relación al contenido objeto de análisis y trabajo de la capacitación docente, dependerá el éxito de la propuesta de formación docente continua, por lo que resulta un real desafío para los evaluadores, detectar inconsistencias, dificultades y carencias, a fin de anticipar futuros desaciertos y errores que atenten contra el impacto del proyecto.

Las problemáticas que con mayor frecuencia se identifican durante la evaluación de las propuestas de capacitación, son las dificultades que poseen los capacitadores para distinguir e identificar las necesidades y demandas de cada nivel de enseñanza y por lo tanto, de los docentes que en ellos se desempeñan, con el objeto de articular e interrelacionar su propuesta con dichas necesidades y demandas.

En directa relación con lo anteriormente expuesto, en numerosas oportunidades se ha observado que los capacitadores justifican y fundamentan la temática y los contenidos seleccionados en diferentes cuestiones, sin hacer alusión a los contenidos que se han establecido como prioritarios para cada nivel en los Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional, y puntualmente, en los Lineamientos Curriculares correspondientes a la provincia de Córdoba.

En segundo lugar, los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) no son considerados generalmente como insumo para la elaboración de la propuesta y fundamentalmente, para la selección de los contenidos a trabajar. De manera similar se

constata que las prioridades de política educativa, ya sean las establecidas para todas las áreas del Ministerio de Educación y/o aquellas que la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa juzga como preponderantes, en escasas ocasiones actúan como marco de acción dentro del cual se elaboran los proyectos de capacitación docente.

Las anteriores afirmaciones se desprenden de los informes técnico-pedagógicos analizados, y sin intenciones de realizar generalizaciones, lo mencionado ha sido visualizado en numerosos proyectos revisados.

Una problemática por demás recurrente, y que constituye asimismo una de las observaciones que en numerosas ocasiones realizan los evaluadores al momento de elaborar los informes técnico-pedagógicos, es la escasa delimitación de los destinatarios específicos hacia los que se encuentra dirigido cada proyecto de capacitación docente.

Generalmente, los capacitadores proponen acciones de formación docente continua hacia docentes de todos los niveles de enseñanza, sin condicionar y/o encuadrar la temática seleccionada en función de los requisitos y demandas de cada nivel en particular, es decir, sin considerar que la temática o problemática escogida requiere de un recorte, un abordaje y un análisis específico, de acuerdo al nivel de enseñanza en el cual ejerzan su profesión los docentes capacitandos. En numerosas ocasiones, las acciones de formación docente continua se ofrecen a docentes de varios niveles, directivos, auxiliares de la docencia y/o distintos agentes involucrados en la educación, tales como inspectores, psicopedagogos, psicólogos educativos, etc. La pertinencia y la profundización en el tratamiento de una temática, se supone, se diluyen en la necesidad de trabajar una problemática ante a una multiplicidad de destinatarios diferentes.

Por último, y en relación a las dificultades en torno a las temáticas objeto de capacitación docente, la bibliografía obligatoria seleccionada para los capacitandos se caracteriza generalmente por la ausencia de textos de autores, es decir, se incorpora

para la lectura, textos elaborados por los capacitadores a modo de resúmenes o compendios de información que sintetizan ideas de diferentes autores.

En otros casos, se ha constatado que la bibliografía citada se encuentra desactualizada, es decir, que no se rescatan las producciones más recientes acerca de la temática que se pretende abordar. Los resultados de investigaciones elaboradas por los propios capacitadores, son ocasionalmente utilizados como insumo para abordar la temática a trabajar.

#### **2.2.2.4. Acerca de los informes técnico-pedagógicos**

En referencia a los *informes técnico-pedagógicos* que elaboran los evaluadores, se han identificado diversas problemáticas. Cabe destacar que las dificultades que se han registrado refieren en su mayoría a aspectos relacionados con los indicadores que operacionalizan los criterios de evaluación vigentes en la RPFDC.

Una de las problemáticas centrales que se trasluce en el proceso de evaluación de proyectos de capacitación, es la ausencia de acuerdos generales por parte de los evaluadores en la aplicación de los criterios para la evaluación.

Introduciéndose en cada uno de los momentos del procedimiento de evaluación de las propuestas de formación docente continua, se pudo advertir la dificultad para ponderar aspectos y elaborar indicadores<sup>70</sup> unificados que posibiliten operacionalizar los criterios de evaluación que se encuentran prefijados en el anexo VI de la Resolución N°1506/03.

Asimismo, esta problemática se traduce en la dificultad para señalar específicamente, la diferencia entre la observación de un proyecto, y el rechazo de una propuesta de capacitación. En otras palabras, no se cuenta con acuerdos compartidos

---

<sup>70</sup> Entendemos por indicador a la “expresión cuantitativa o cualitativa de una variable que permite describir algún aspecto de la intervención y ayuda a valorar lo alcanzado en relación con un parámetro de referencia”. Definición extraída del Glosario de Términos relacionados con el seguimiento y evaluación de las Políticas Públicas. Instituto Navarro de Administración Pública. Gobierno de Navarra, España. 2008. [www.navarra.es](http://www.navarra.es)

que permitan diferenciar un proyecto que debe ser observado de aquel que debe ser rechazado, quedando esto librado a la decisión particular de cada evaluador en relación con cada proyecto específico.

Esta escasez de indicadores generalizados y aunados, torna problemática la detección de inconsistencias, carencias y/o errores en las propuestas de capacitación, ya que cada evaluador utiliza una escala particular y una categorización personal al momento de evaluar cada aspecto del proyecto de capacitación.

En relación a la importancia que cada evaluador otorga a los diferentes ítems de las propuestas de capacitación, se ha observado que en general, los informes técnico-pedagógicos se detienen más en valoraciones respecto del formato de presentación de los proyectos, en detrimento de un análisis pormenorizado del contenido y del abordaje que se propone acerca de la temática seleccionada.

El texto que integra el informe técnico-pedagógico, habitualmente se compone de adjetivaciones mediante las cuales se pretende dar cuenta de lo analizado y de la valoración que se ha efectuado en torno al proyecto de capacitación. Esta situación se identifica como dificultad en la evaluación, ya que habla de una ausencia de conceptos comunes según las cuales se valore a todos los proyectos en general. Asimismo, la adjetivación utilizada puede ser esgrimida por los grupos capacitadores, como argumento para objetar la decisión que se ha tomado acerca del proyecto de capacitación presentado.

En términos generales, la mayor problemática que se advierte respecto de los informes técnico-pedagógicos es la dificultad en la elaboración de un texto cualitativo que permita reseñar y traducir con claridad, sin ambigüedades, las observaciones y/o modificaciones que se solicita realizar a la propuesta de formación continua, presentada por las instituciones oferentes. En este sentido, se puede considerar que la principal problemática gira en torno a las dificultades para elaborar un texto argumentativo que



dé cuenta, mediante premisas y argumentos fundamentados, las observaciones efectuadas y las modificaciones solicitadas.

## CAPÍTULO III

### 3.1. Las particularidades de la intervención pedagógica

Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas (1993), en su análisis pormenorizado acerca de la labor de la pedagogía y de la especificidad del campo pedagógico, definen puntualmente las particularidades que adopta la intervención pedagógica. En este sentido, dichos autores plantean que “la pedagogía interviene discursiva, argumentativamente al configurar un ideal educativo o un proyecto particular, [...] la realización de esa propuesta requiere de un tipo de intervención en la que se desplieguen las estrategias, procedimientos y líneas de acción necesarias para el logro de lo delineado previamente. La pedagogía es un planteamiento que señala qué y cómo lograr en materia de educación”.<sup>71</sup> Aquí, la intervención pedagógica se relaciona con los objetivos de la evaluación educativa. Ambas analizan, en base a información recolectada, una situación educativa dada y proponen líneas de acción tendientes a optimizar dicha situación.

En este sentido, y como se expresó en apartados anteriores, la evaluación es deudora de trayectorias particulares del sujeto evaluador. La intervención con el objeto de transformar, modificar o cambiar una realidad educativa, se entiende, se efectúa adoptando un posicionamiento particular, en donde también se sintetizan trayectorias y experiencias, incluyéndose allí biografías escolares, formación académica, recorridos disciplinares, errores, aciertos, prácticas laborales, opciones teóricas y epistemológicas particulares, junto con acciones en las instituciones escolares ya como trabajador de la educación.

Resulta necesario que dicho posicionamiento, deba sufrir un proceso de esclarecimiento para así poder explicitar las huellas, las permanencias de las trayectorias, lo cual permitirá optimizar el proceso de intervención. Asimismo, ello

---

<sup>71</sup> Furlan, Alfredo (1993): “Notas sobre la pedagogía”. En Cuadernos pedagógicos universitarios. Universidad de Colima. México.

posibilitará abrirse a la introducción de la innovación, cuestión central en una labor de intervención pedagógica.

Flavia Terigi (2005), definiendo a la intervención desde la órbita del poder estatal, hace referencia a aquella, entendiendo que “la palabra intervención remite también a ciertas imágenes de la actuación profesional, como intrusión técnica en una realidad cosificada de alguna forma, con respecto a la cual el profesional tiene amplio poder para decidir y actuar”.<sup>72</sup>

Este sería el caso de la intervención pedagógica en la RPFDC, ya que se trata de una intervención en un organismo ministerial perteneciente al gobierno de la provincia de Córdoba. Sin embargo, al tratarse de una intervención en el marco de práctica profesional supervisada, la libertad en el accionar se encuentra limitado. Limitado, por la restricción de constituirse en una práctica de aprendizaje, de instancia final para conseguir un título de grado que aun no se posee, porque esa intrusión técnica oscila entre la experticia y el aprendizaje. Y limitado, por la restricción que produce la normativa ministerial y estatal respecto del accionar educativo. Georges Lappasade (1972) se referirá a dichas limitaciones, pero haciendo alusión a la resistencia al cambio<sup>73</sup> que suele generarse en las tareas de intervención. No obstante, en el caso de la práctica profesional supervisada llevada a cabo, la aceptación de la intervención pedagógica se enmarca en un contrato entre las instituciones en donde se acepta someterse a dicha intervención.

Sin embargo, en ese marco acotado, el objetivo de la intervención pedagógica es interpretar la realidad, disparada en general por una demanda específica, con lo cual se pretende comprender, enlazar o desanudar los hilos de la red institucional y plantear alternativas ahí donde una problemática educativa presenta una encrucijada para los agentes que viven dicha institución. Por tanto, al analizar las particularidades de una

---

<sup>72</sup> Terigi, Flavia (2005): “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: este acto político*. Editorial del estante. Buenos Aires.

<sup>73</sup> Lapassade, Georges (1972): “El análisis institucional y la intervención”. En *Conexiones*. Volumen 2, N°4. París, Francia.

intervención pedagógica, resulta necesario distinguir a nivel analítico, los diferentes niveles en los cuales la misma puede operar.

Se entiende entonces que puede generarse una intervención a nivel político, relacionada directamente con las normativas vigentes; una intervención a nivel didáctico, respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y una intervención a nivel de las relaciones humanas, respecto en este caso, a las relaciones interpersonales entre los sujetos involucrados en la situación educativa que se trate. En el caso particular de la práctica profesional supervisada efectuada, se entiende que la intervención pedagógica, se efectuará a nivel político o técnico-político, debido fundamentalmente al ámbito concreto de intervención y a la labor realizada, pero fundamentalmente a nivel pedagógico, ya que el objetivo central, es la acción sobre lo eminentemente pedagógico del hacer en la RPFDC.

Alfredo Furlán (1993) refiere a la problemática de la legitimidad de la intervención pedagógica, entendiendo que la propuesta debe sostenerse en tres grupos de factores: “1) la Deseabilidad de la intervención, 2) la No Arbitrariedad y 3) la Pertinencia respecto al Modo de Intervención”<sup>74</sup>. El primer grupo refiere a la necesidad de ajustar la intervención a la resolución de problemas sociales que aun no han sido resueltos. El segundo grupo, alude a la necesidad de naturalizar -mediante soportes teóricos que colaboren en ello- la intervención que se trate. El tercer grupo, por último, refiere al carácter eminentemente educativo de toda intervención pedagógica. En palabras de Alfredo Furlán (1993) “lo específico de la intervención pedagógica es que se hace con conocimiento acerca de lo educativo y sus métodos. Dicha intervención es realizada por profesionales que han sido socializados y comparten saberes e intencionalidades pedagógicas. Son prácticas sociales de intervención pedagógica que utilizan conocimientos, medios y finalidades reconocidas socialmente como educativas o prácticas diferentes a las que el afán pedagógico les asigna el carácter de educativas”.<sup>75</sup>

Se entiende por tanto a la intervención pedagógica en la Red Provincial de Formación Docente Continua, como el producto de una triangulación entre: políticas

---

<sup>74</sup> Ibídem 71

<sup>75</sup> Ibídem 71

públicas traducidas en normativas, la labor institucional entendida como desagregación de dichas políticas, y un posicionamiento teórico específico acerca de lo que se entiende por evaluación, proyectos de capacitación y formación docente continua.

Se considera a toda intervención pedagógica como un proceso, debido a las dificultades y tiempos que se necesitan para dar cuenta de las características específicas de una situación educativa dada, e inmediatamente dar cuenta de las modificaciones pertinentes que se desean generar en dicha realidad. Se trata por tanto, de sucesivas aproximaciones, avances y retrocesos en la búsqueda de proponer alternativas adecuadas y convenientes para las dificultades detectadas.

Aquí, la intervención pedagógica puede entenderse del mismo modo en que Flavia Terigi (2005) lo plantea, al proponer asemejar la intervención a un proceso de interlocución, lo cual “implica encontrar un posicionamiento donde se pueda captar la necesidad de la institución y donde se puedan dar respuestas casuísticas que, a pesar de tener tal carácter, no abandonen la responsabilidad de direccionar el sistema teniendo en la mira propósitos generales: sostener un horizonte común para las oportunidades de todos”<sup>76</sup>.

### **3.2. Lugar del practicante y la labor de intervención**

Optar por desarrollar las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) como instancia de Trabajo Final, constituyó un desafío en diversos sentidos, desde el comienzo. Esta propuesta, como alternativa al tradicional trabajo de investigación, se introdujo como una novedad en el nuevo plan de estudios 2003 de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por lo tanto, no había antecedentes en la carrera, y el trabajo arduo de los docentes de la escuela hizo que las PPS fueran posibles. Así, la formulación de una intervención pedagógica en un programa o área de trabajo de una institución, comenzaba a ser una opción para finalizar la carrera y al mismo tiempo, una posibilidad de contacto directo con espacios de inserción laboral de un egresado.

---

<sup>76</sup> *Ibíd*em 72

Este encuentro con la práctica fue quizás, uno de los mayores retos en este proceso de aprendizaje.

Elegir la plaza objeto de intervención, fue la segunda decisión fundamental a partir de la cual se comenzaría a delinear el devenir de la práctica supervisada. Entre las opciones propuestas, la Red Provincial de Formación Docente Continua destacó entre el resto. Como fue expresado en la carta de intención, desde un principio se consideró que, “la Red Provincial de Formación Docente Continua como lugar de trabajo, y particularmente como ámbito de intervención del pedagogo, se manifiesta como un espacio que posibilita al profesional de la educación involucrarse en un proceso de aprendizaje constante, por lo cual destaco fundamentalmente, la riqueza que aportará en mi proceso de formación como Licenciada en Ciencias de la Educación”<sup>77</sup>.

Y a partir de allí comenzaron los interrogantes, los debates, las ansiedades, las conjeturas, las aspiraciones.

¿Intervenir o aprender? ¿estudiante, practicante o quizás pasante?, ¿asesor?, ¿qué lugar ocupar?. Como en toda práctica, se comienza a vislumbrar que todo es proceso, que los espacios se construyen, se crean y recrean constantemente, tomando forma en el hacer cotidiano, sin recetas y enfrentando la contingencia. Y se manifestó así, intervención transversal como propósito fundamental entrelazado con un aprendizaje constante y permanente. Y en dicho trabajo, el aprender permanente y el aprehender –normativas, procedimientos, reglamentaciones, tareas, dificultades, etc.- para intervenir, para proponer alternativas que posibiliten una mejora en las prácticas, fue un continuo, conjugando el rol de estudiante y practicante, con la mirada siempre atenta para permanecer en ese rol.

En definitiva, práctica implica un ejercicio, un hacer, que se presentó como supervisado y por ende controlado, reglado. Se enmarcó como se dijo, en un proceso de aprendizaje que era a la vez una instancia final, una instancia de cierre para la obtención de un título de grado. Y además, se constituyó en un hacer en un institución, con una

---

<sup>77</sup> Carta de intención presentada como requisito para la admisión a la plaza de Práctica Profesional Supervisada en la Red Provincial de Formación Docente Continua.

lógica particular, con historia, agentes, metas, creencias, quehaceres, que excedían al practicante; institución que portaba intenciones particulares hacia la instancia de práctica, con expectativas y objetivos específicos depositados en ese practicante, quien a su vez se involucraba en la institución con sus propios objetivos y expectativas.

Un practicante que comenzaba a participar de las actividades de la institución y a la vez permanecía ajeno a ella, ya que su tarea no debía confundirse con el quehacer cotidiano de la institución, sino que debía tratarse de una propuesta de cambio ante una situación dada. Y en la Red Provincial de Formación Docente Continua, esa distinción se estableció claramente desde el primer día, desde la primera conversación, gracias a la claridad con la que la referente pedagógica se involucró en el proceso de práctica.

La tarea a desarrollar y eje central de la intervención, fue planteada con precisión desde el primer momento. Este hecho fue clave en la consecución de todas las acciones posteriores. La tarea sería el reajuste del proceso de evaluación de los proyectos de capacitación que ingresan a la RPFDC para ser reconocidos oficialmente. Y desde allí, la práctica comenzó a tomar forma. Porque gracias a ello fue posible concentrar y focalizar la indagación primera, seleccionar la información pertinente y limitar la atención puntualmente hacia el proceso de evaluación inicial de los proyectos de formación continua.

Así, la tarea no sería evaluar proyectos, sino objetivar las dificultades de dicha evaluación, y trabajar en pos de reorganizar y unificar los diversos puntos de vista sostenidos y las modalidades adoptadas por los evaluadores al momento de valorar un proyecto de capacitación docente.

En el día a día de la práctica, resultaba necesario un ejercicio permanente para diferenciar posiciones, construir y delimitar el lugar del practicante, debido a la estrecha relación entre la tarea central de la RPFDC y la tarea específica objeto de la práctica supervisada.

Estudiante, pasante y practicante, y quizás también asesor. Estudiante, ya que la tarea de práctica supervisada se emprendió con el objetivo de culminar una carrera de grado. Pasante, porque la práctica de intervención implicó posicionarse en un lugar intermedio: no se es agente de la institución, pero se encuentra incluido en ella, se trata de una labor de tránsito que se incluye en el devenir de una institución, se desarrolla una tarea en respuesta a una demanda, puntual, específica, limitada, que finaliza con una propuesta de acción, también puntual, también específica. Practicante, porque se realizó un acercamiento a la realidad, ejercitándose en un quehacer directamente relacionado con la educación, contando con la contención de dos instituciones al mismo tiempo: la universidad y la institución-sede. Ejercicio que se transformó en un proceso de aprendizaje constante y permanente.

Asesor, ya que se producía un acercamiento a una situación educativa concreta, pretendiendo, desde soportes teóricos, detectar dificultades, atender una demanda y optimizar la labor de los agentes institucionales. En fin, generar una intervención pedagógica.

Constituirse en un agente externo, proveniente de la Universidad, activaba en numerosas ocasiones, las representaciones acerca del conocimiento experto, de la condición de especialista, cuya injerencia es de suyo la educación toda, en todos sus aspectos, en todas sus modalidades, en todas sus expresiones. El trabajo, por ende, para clarificar limitaciones y esclarecer el proceso de aprendizaje que la práctica supervisada significaba, fue contante.

El lugar físico y simbólico se ofreció desde la institución, y el practicante lo ocupó, construyéndolo, aunque las dos partes implicadas, entendieron que se trata de un ejercicio transitorio. Acordar y entenderse mutuamente también constituyeron un ejercicio permanente, en donde las expectativas, pensamientos, opiniones, trayectorias previas y posiciones se acercan en pos de un objetivo común: generar una propuesta de acción acorde, coherente y pertinente, que sea útil a la institución y una fuente de aprendizaje y enriquecimiento para el practicante.



En este sentido, la reorientación de la propuesta ajustada a los imperativos reales de la RPFDC a los reales requerimientos de sus agentes, fue una necesidad. Particularmente en el período de elaboración del informe final se debió reformular la propuesta, para revisar y reorganizar lo planteado. Así, se evidenció que en una práctica de intervención pedagógica, resulta fundamental esclarecer desde el comienzo, la demanda puntual y dentro de ella, las razones que la justifican, las limitaciones que se presentan y fundamentalmente, lo que se espera de la intervención. Asimismo, resulta primordial acordar objetivos y transparentar expectativas, ya que se considera que los agentes que protagonizan la intervención, poseen hipótesis e ideas previas acerca del contenido de propuesta de intervención que se presentará.

Es en el tratamiento y comunicación de la información que se genera y maneja en la Red, en donde residió un punto crítico de la práctica. La reserva y la discreción se convirtieron en objetivos claves y alertas constantes en cada acción, fundamentalmente en la elaboración del presente informe final. El volumen y la calidad de la información resultaban muy sensibles, por la tarea misma de intervención, y fundamentalmente por el impacto central que posee la labor de la RPFDC. Y allí la negociación permanente fue nuevamente un instrumento clave para diseñar y programar la intervención pedagógica.

La predisposición y el trabajo con la responsable pedagógica fueron permanentes. Debates, objetivación de dificultades, reflexión respecto de alternativas, acercamiento de posiciones y búsqueda de opciones. Allí quizás, los roles se desdibujaban por un momento sólo con el objeto de diseñar la mejor alternativa para la demanda puntual y el problema particular. No obstante, como se dijo, el interjuego en la construcción del lugar de practicante atravesaba constantemente cada acción.

El período de elaboración del informe final, trajo consigo nuevos interrogantes, nuevas inquietudes, gracias al distanciamiento que se genera necesariamente en la concreción de un informe para la comunicación de lo realizado. Distanciamiento que fue por cierto necesario, a fin de intentar objetivar las dificultades y las posibilidades, a fin

de superar la inmediatez de la tarea en la RPFDC y proponer una intervención pedagógica fundamentada.

En la producción del informe, entonces, las preguntas giraban en torno a los límites entre la descripción, la inferencia y la valoración. Y conjuntamente con ello, el trabajo constante para distanciarse del familiar informe de investigación, para obtener, en este caso, un informe escrito que reflejara una intervención pedagógica pertinente, un informe cuyo eje girara en torno a la evaluación de evaluaciones.

En esta instancia, como se dijo previamente, la incertidumbre central se focalizó en la propuesta, en su pertinencia, en la conveniencia de lo planteado y en la congruencia de las ideas sugeridas para subsanar las dificultades detectadas.

Sin embargo, el proceso mismo produce como decantación, la explicitación del eje central de la propuesta. Se trataba entonces de describir, de inferir y de valorar. El proceso de intervención pedagógica se tradujo en una evaluación de evaluaciones, y por lo tanto, las descripciones, las explicaciones, las inferencias, las evaluaciones y las valoraciones se conjugaron en forma espiralada para devenir como corolario, en una propuesta que se espera, resulte superadora.

Realizando un balance general en donde se aprecie todo el proceso de práctica profesional supervisada, es posible estimar que no se presentaron grandes dificultades, pese a que se trataba de una instancia innovadora, tanto para la Red como para la Escuela de Ciencias de la Educación. En este sentido, se dispuso permanentemente de un espacio de trabajo, la información escrita estuvo al alcance en todo momento, los días y horarios de asistencia fueron negociados con libertad y flexibilidad. El ámbito de trabajo se presentó como un ambiente cordial, y sus integrantes -si bien fueron cambiando a lo largo de todo el proceso- se mostraron constantemente predispuestos y atentos para con la tarea de práctica.

La figura de practicante y la permanencia en el área de trabajo de la Red en ningún momento fue cuestionada, y la labor cotidiana del área se desarrolló con

normalidad. La tarea de práctica se entrecruzó con el trabajo diario de la RPFDC, sin mezclarse, sin confundirse, gracias a la vigilancia atenta de todos los involucrados.

El trabajo de reflexión, a modo de revisión constante de lo sucedido durante el período de práctica, se conjugó con una labor de metacognición que permitió esclarecer los fundamentos y las razones de las diferentes decisiones que se realizaron en toda la práctica. Reflexión y metacognición fueron pilares fundamentales que colaboraron de forma directa en el proceso de intervención pedagógica.

## **CAPÍTULO IV**

### **4.1. Objetivos y tareas en la RPFDC en el proceso de intervención pedagógica**

Si se deseara describir con adjetivos calificativos, la situación inicial de la práctica profesional supervisada, podría apreciarse al proceso, en sus comienzos, como acelerado y específico. Acelerado, ya que rápidamente se comenzó a trabajar con la demanda puntual de la institución sede. Específico, ya que una vez realizada la opción de trabajo, es decir, una vez seleccionada la problemática que sería en adelante, objeto de la intervención pedagógica, la información recolectada, los datos recopilados y las fuentes consultadas se circunscribieron puntualmente a un ámbito particular, a una de las tareas específicas que se realizan en la RPFDC.

En este sentido, y como primera instancia, la responsable pedagógica describió ciertas dificultades puntuales en la labor cotidiana de la RPFDC. Las diferentes problemáticas que se traducirían en posibles espacios para una intervención pedagógica, se relacionaban directamente con la tarea central que se desarrolla en la Red Provincial de Formación Docente Continua, es decir, la evaluación de proyectos de capacitación docente.

Se planteó como primera problemática, las dificultades que se presentaban entre los evaluadores para identificar indicadores comunes que operacionalizaran los criterios de evaluación de proyectos de capacitación docente que ingresan a la RPFDC.

En segundo término, se plantearon los inconvenientes para realizar un correcto monitoreo de las acciones de formación docente continua. Hasta el momento, el seguimiento de la ejecución de los proyectos se realiza seleccionando, por un proceso aleatorio, un proyecto a monitorear. Este mecanismo dificulta el seguimiento del cumplimiento efectivo del conjunto de los proyectos.

Por último, la tercera problemática identificada se circunscribía a la evaluación de la ejecución, es decir, la evaluación de los proyectos ya ejecutados que regresan a la RPFDC para obtener la aprobación definitiva y así autorizar a la institución oferente a entregar los certificados correspondientes a los docentes que hayan asistido y aprobado la capacitación.

En este contexto, la primera problemática planteada se transformó en el objeto central de la intervención pedagógica en el marco de la práctica profesional supervisada.

### Momentos de la práctica profesional supervisada

A nivel analítico, resulta posible identificar diferentes momentos o etapas en las cuales dividir todo el proceso de práctica supervisada.

Por lo tanto, es posible exponer dichos momentos de la siguiente manera:

Práctica Profesional Supervisada	
a) Primer momento	- Caracterización de las etapas de evaluación - Identificación de normativa vigente
b) Segundo momento	- Definición de la problemática a trabajar - Identificación del objeto de intervención
c) Tercer momento	- Análisis de los instrumentos de evaluación de proyectos de capacitación
d) Cuarto momento	- Estudio de los informes de evaluación
e) Quinto momento	- Propuesta de modificaciones a los instrumentos de evaluación y análisis de los indicadores y criterios de evaluación

A continuación, se desagregan cada uno de estos momentos, examinando sus características distintivas.

a) Como *primer momento*, y con el objetivo de definir la problemática que se abordaría en el proceso de práctica supervisada, se debió identificar puntualmente cada uno de los aspectos y cada uno de los pasos que se siguen en el procedimiento de evaluación de los proyectos de capacitación. Esta fue quizás, una de las primeras decisiones que se adoptaron en el trabajo de intervención. Esta tarea fue necesaria ya que se requería diferenciar las facetas por las cuales atraviesa cada proyecto para ser finalmente aprobado. Resultaba necesario distinguir las actividades que correspondían a la valoración inicial para la aceptación, de la valoración final para la correspondiente aprobación.

A partir de entonces, puede considerarse que se da comienzo a la labor concreta de intervención pedagógica en el marco de la práctica supervisada.

Así, comenzar a distinguir cada una de las etapas de la evaluación de proyectos de capacitación, no fue una tarea fácil, fue necesario objetivar cada etapa, posiblemente por lo naturalizado que se encuentra el procedimiento para los agentes de la Red. Para cumplimentar este objetivo, resultó necesario realizar una serie de actividades. Por una parte, se realizó una revisión de todas las resoluciones, decretos y reglamentos que regulan el funcionamiento de la Red Provincial de Formación Docente Continua. Esta acción fue necesaria tanto para comprender la labor general y cotidiana de la Red, así como para advertir las restricciones y las libertades de acción que plantea esta área y sus instancias superiores, al momento de presentar una propuesta de intervención<sup>78</sup>.

Asimismo, en ese momento, se identificaron las normativas que regulan los cursos, seminarios y talleres; postítulos y patrocinios oficiales, siendo estos tres los grandes grupos de propuestas que ingresan a la RPFDC como instancias de formación docente continua. En función de ello, se delimitó el área de intervención y se centró la atención en la evaluación de los proyectos de capacitación docente, concernientes a propuestas bajo las modalidades de cursos, talleres, seminarios y jornadas.

---

<sup>78</sup> Cabe destacar que las normativas reguladoras se encontraban ordenadamente archivadas, por lo que se facilitó el seguimiento de cada una y de las distintas modificaciones que se sufrieron a lo largo de los años.

b) En un *segundo momento*, se comenzaron a definir las características puntuales de la problemática a trabajar, es decir, el objeto de intervención de la práctica supervisada. En este sentido, se definió que la reorganización de los indicadores a través de los cuales se operacionalizan los criterios de evaluación de los proyectos de capacitación docente, sería el objeto central de trabajo de la intervención pedagógica. Para interiorizarse en ello, en un principio se percibió la necesidad de recrear la ruta que recorre cada uno de los proyectos de capacitación al ingresar a la RPFDC.

En este segundo momento, se identificaron las etapas de evaluación por las cuales atraviesa un proyecto de formación docente continua, y las actividades que se incluyen en cada una de dichas etapas.

Por etapas de evaluación se entiende:

-Etapa inicial: a este período corresponde la evaluación inicial que se realiza a los proyectos de capacitación docente, una vez que ingresan a la Red. Aquí, como ya se explicitó, se analiza cada uno de los aspectos del proyecto con el objeto de autorizar la ejecución del mismo. En este momento se acepta, se observa o se rechaza el proyecto de capacitación. En este período además, se elabora el informe técnico-pedagógico en donde se vierten las observaciones que se realizan acerca del proyecto, expidiéndose además la autorización para la ejecución.

-Etapa intermedia: en este período se realizan los monitoreos aleatorios, es decir, el seguimiento al azar de las actividades de algunos de los proyectos de capacitación que se encuentren en ejecución.

-Etapa final: en este período, una vez completada la ejecución, se evalúa el proyecto en su conjunto, como propuesta completa, simultáneamente con las evaluaciones individuales, presenciales y escritas que fueron realizadas por los capacitandos durante la capacitación. Éstas son remitidas por los capacitadores a la Red una vez finalizado el dictado de la capacitación y una vez realizada la evaluación final.

Aquí se trata de valorar si lo propuesto por los capacitadores en la presentación inicial se condice con la evaluación efectuada a los capacitandos, es decir, si lo que han propuesto los capacitadores durante la ejecución de la capacitación se traduce en los resultados obtenidos en las evaluaciones individuales realizadas por los capacitandos. En este período, si hay correspondencia, se elabora la resolución correspondiente, expidiéndose la aprobación del proyecto de formación docente continua, para que se pueda realizar la certificación.

La tarea de práctica supervisada se centró especialmente en la etapa inicial de evaluación. Cabe destacar que dicha tarea insumió alrededor de cinco meses.

c) Como *tercer momento* en la práctica supervisada, y posiblemente una de las instancias más importantes en el marco de todo el proceso, se efectuó el análisis pormenorizado de los instrumentos de evaluación inicial de los proyectos de capacitación docente.

Se decidió comenzar con el examen en detalle del formulario de presentación de los proyectos, el cual puede considerarse como la primera herramienta que se utiliza para valorar una propuesta de capacitación. Aquí se comparó el formato presente, con lo exigido en la resolución que regula la presentación de proyectos, se estudiaron cada uno de los apartados por separado, examinando su lógica interna, se analizó luego la correlación y la correspondencia entre la totalidad del formulario y cada uno de los apartados. Al efectuar este último análisis, se buscó identificar áreas problemáticas, es decir, apartados y/o núcleos temáticos que presentaran mayor dificultad para los evaluadores al momento de ser presentados con la información pertinente por los capacitadores y las entidades oferentes.

Se analizó luego, la grilla de evaluación en donde se traduce numéricamente, la valoración que se realiza respecto del proyecto de capacitación. Se analizó la escala de ponderación utilizada en dicha grilla, comparando sus secciones con los apartados del



formulario de presentación, intentando así deducir las razones y fundamentos que operaron al momento de su confección.

d) Para continuar recolectando información acerca de la evaluación inicial de los proyectos de capacitación, en un *cuarto momento*, se llevó a cabo el estudio cuidadoso de los informes de evaluación de proyectos de capacitación, generados tanto en el año en curso, como en años anteriores.

Se estudió cada uno de los aspectos del contenido de los informes, identificando los componentes centrales y los componentes secundarios. Como tarea fundamental, se realizaron comparaciones entre los informes elaborados por cada uno de los evaluadores, intentando reconocer semejanzas y diferencias, analizando puntualmente las recurrencias, la información que se proporciona, la información que se omite, para así poder comprender e identificar en que aspectos y/o características de cada proyecto de capacitación, los evaluadores centran su interés.

Se pretendía detectar los puntos centrales, puntos neurálgicos de la evaluación y tipificar los aspectos que generalmente se observan en la valoración de los proyectos de capacitación docente. Asimismo se pretendió especificar qué cualidades en general presentaba un proyecto que se consideraba como aprobado, a diferencia de un proyecto que se observaba y por último, que características presentaban los proyectos que habían sido rechazados.

e) Finalmente, y como *quinto momento*, se comenzó a elaborar modificaciones en los instrumentos de evaluación, conjuntamente con la explicitación de los indicadores de evaluación que se ponen en juego para la valoración de proyectos de capacitación docente. Para cumplimentar este objetivo, se realizó una consulta permanente respecto de las necesidades fundamentales en la evaluación de proyectos de capacitación docente. El resultado de esta labor, será comunicado en detalle en el próximo apartado.

A lo largo del proceso de análisis y revisión de cada uno de los instrumentos de evaluación, se efectuaron valoraciones de diferentes proyectos de capacitación. Esta tarea constituye la labor habitual que se desarrolla en la RPFDC, por lo tanto debía efectuarse independientemente de las tareas de la práctica profesional supervisada. Sin embargo, se tomó la decisión de participar voluntariamente en la tarea de evaluar proyectos, para así poder posicionarse por un momento como evaluador. De esta manera fue posible visualizar de qué forma operan los criterios de evaluación, qué herramienta resulta posible utilizar para valorar, cómo se utilizan los instrumentos de evaluación vigentes y aceptados por los miembros de la RPFDC, qué aspectos del formulario resultan importantes para la valoración, útiles a ella, y cuáles se manifiestan como confusos, en la presentación de la información de la propuesta que realizan los capacitadores.

En este sentido, involucrarse como evaluador, aunque más no sea por unos momentos, fue de suma utilidad para la identificación de los indicadores que se utilizan para actualizar los criterios de evaluación, en la valoración de cada proyecto de capacitación docente.

#### **4.2. Propuestas y alternativas en el proceso de intervención pedagógica**

La propuesta pedagógica que se genera como respuesta a la demanda puntual realizada por la RPFDC, en el marco del proceso de práctica profesional supervisada, consta de tres componentes, interrelacionados entre ellos, con el objetivo de colaborar en la concreción del objeto central de la intervención pedagógica.

Para ello, se definen los siguientes componentes que constituyen la *propuesta de intervención*:

- identificación de los indicadores para la evaluación,
- reorganización de los instrumentos de evaluación de proyectos de formación docente continua y

- elaboración de nuevas herramientas para el proceso de evaluación de proyectos de formación docente continua que se efectúa en la Red Provincial de Formación Docente.

Se fundamenta la propuesta, principalmente, en los lineamientos planteados por Inés Aguerrondo (1990), quien define a la evaluación como un proceso constructivo, en el cual se pueden diferenciar tres grandes etapas.

Dicha autora propone posicionarse en la perspectiva de la evaluación para la planificación, es decir, desde el enfoque de la valoración de proyectos para la toma de decisiones y la transformación. Así, la evaluación es identificada como un proceso constructivo, compuesto de diferentes pasos. En una primera instancia, se trata de delimitar el objeto a ser evaluado. Como segunda determinación, se efectúa la construcción del objeto evaluado, ya que la evaluación se trata aquí de un trabajo de interacción entre el objeto evaluado y el evaluador. Por último, es preciso comunicar la evaluación, ya que ello constituye un paso fundamental para la toma de decisión, lo cual es inherente a todo proceso de evaluación.

Tal como enuncia Inés Aguerrondo (1990), el proceso de evaluación implica involucrarse en un “complejo proceso de sucesivos pasos de acercamiento y distanciamiento de la realidad en el cual cada uno de estos movimientos irá arrojando más organización a la visión evaluativa que se está construyendo”<sup>79</sup>.

Resulta importante precisar que la propuesta de intervención generada en el marco de la práctica profesional supervisada, fue presentada a la referente pedagógica de la RPFDC en primera instancia, recibiendo de su parte, aportes y sugerencias para su mejoramiento. En función de ello, se presentó en segunda instancia una nueva versión de la propuesta con los ajustes necesarios. Habiendo obtenido el visto bueno de la referente pedagógica de la Red Provincial de Formación Docente Continua, se encuentra pendiente una instancia de taller en donde se prevé comunicar la propuesta generada, a

---

<sup>79</sup> *Ibíd*em 51

los equipos del Ministerio de Educación que se desempeñan como evaluadores de proyectos de formación docente continua.

A continuación, se desagregarán los componentes de la propuesta de intervención en el marco de la práctica profesional supervisada llevada a cabo.

#### **4.2.1 Apartados de la propuesta de intervención pedagógica en la RPFDC**

##### **Propuesta de Intervención Pedagógica en el marco de la Práctica Profesional Supervisada realizada en la Red Provincial de Formación Docente Continua**

A continuación, se desagregarán las características generales de cada uno de los componentes de la propuesta.

1. El *primer componente de la propuesta* de práctica profesional supervisada, aborda la **identificación de los indicadores** mediante los cuales se operacionalizan los criterios de evaluación de proyectos de capacitación docente.

Se estima que los evaluadores, en función de sus trayectorias personales, se enfrentan a la evaluación de proyectos de capacitación docente continua utilizando variados indicadores de valoración. Se considera que en nuestro caso, el indicador constituye la operacionalización, es decir, la traducción empírica de un criterio de evaluación, por cuanto puede considerarse que este último se encuentra formulado a nivel abstracto. Recogiendo la definición de indicadores elaborada por Cohen y Franco (1992), quienes definen al indicador como “la unidad que permite medir el alcance de un objetivo específico”<sup>80</sup>, se estima posible otorgarle valor cualitativo al alcance de los criterios de evaluación, mediante el análisis y reflexión acerca del alcance de los indicadores correspondientes a cada criterio.

---

<sup>80</sup> *Ibíd*em 52

Por lo tanto, en este trabajo, se entiende por indicadores a cada unidad de valor empírica, en la cual se traduce cada criterio abstracto de evaluación. El valor que se le atribuye a cada indicador, asimismo, resulta de construcciones mentales, de carácter implícito. En este sentido, se trata de construcciones de índole personal, producto de las experiencias, de la formación académica, de las trayectorias y antecedentes laborales y de creencias y consideraciones particulares. La valoración que se le proporciona a los indicadores, colaboran en la definición y la diferenciación de las acciones aceptables y aquellas consideradas como inadecuadas, y en este sentido, lo que se considera como correcto y aquello que se estima incorrecto.

En función de ello se requiere, como condición inicial y necesaria, explicitar, los indicadores utilizados para aplicar los criterios de evaluación que se enuncian en las normativas que rigen el funcionamiento de la RPFDC.

2. El *segundo componente* de la práctica profesional supervisada, se constituye en torno a la **reorganización de los instrumentos de evaluación de proyectos de formación docente continua**. Con este propósito, se genera la modificación del formulario de presentación de los proyectos de capacitación docente mediante el cual los capacitadores efectúan sus propuestas de capacitación, y la reorganización de las características y apartados incluidos en el informe técnico-pedagógico.

En este punto, resulta central destacar la negociación efectuada entre la coordinación de la RPFDC y la practicante, la cual fuera necesaria para confeccionar la modificación que se propone en el formulario de presentación de proyectos, ya que - como se explicitó en apartados anteriores- el formato específico que posee dicho formulario es producto de la traducción directa del contenido del anexo V de la resolución N° 1506/03, en donde se puntualizan los apartados específicos que debe poseer dicho formulario. Sin embargo, se hace necesario modificar algunos aspectos del mismo a los fines de clarificar lo requerido a los capacitadores desde la RPFDC.

3. El *tercer componente* de la práctica profesional supervisada, es decir, la tercera propuesta, gira en torno a la **elaboración de nuevas herramientas para el proceso de evaluación de proyectos de formación docente continua**.

Como dato de gran importancia, cabe destacar aquí que desde 2009 la Red no cuenta con un equipo permanente de evaluadores, ya que los mismos han sido asignados a diferentes proyectos existentes en la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Desde ese momento, los referentes de cada uno de los programas del Ministerio de Educación, a modo de banco de evaluadores, son los encargados de evaluar de forma directa, los proyectos de formación docente continua que ingresan para su valoración y posterior ejecución. Por esta circunstancia, los procesos de evaluación de proyectos de capacitación docente son llevados a cabo no por un equipo con criterios comunes, sino que las evaluaciones son realizadas por profesionales de manera singular o personal, en función de su formación profesional y su área de injerencia en materia educativa.

Por lo tanto, se pretende adecuar la propuesta de práctica profesional supervisada, brindando diferentes herramientas que permitan colaborar en esta nueva etapa que atraviesa la evaluación de proyectos de capacitación en la RPFDC.

#### **4.2.1.1. Primer Componente: Identificación de los indicadores para la evaluación de proyectos de capacitación docente continua**

Durante el período de práctica supervisada se ha podido identificar que pese a contar con una serie de criterios de evaluación explícitos, compendiados en la resolución N°1506/03, que rigen todo el proceso de valoración de proyectos de capacitación docente, se requiere la enunciación de los indicadores mediante los cuales se operacionalicen dichos criterios, como condición necesaria para mejorar las valoraciones.

El compendio formal de criterios de evaluación de proyectos de capacitación docente, se encuentra enunciado en el anexo VI de la Resolución N°1506/03, en donde se hace referencia específicamente a las pautas básicas y centrales para valorar un proyecto de capacitación docente. A continuación, se transcribe el listado de criterios mencionados:

“Para la evaluación de los proyectos presentados se tendrá en cuenta en términos generales los siguientes criterios:

- Claridad en la enunciación de los proyectos
- Coherencia interna entre: el problema educativo a atender, la población destinataria, el contenido de las acciones, las estrategias de intervención, la modalidad, la carga horaria y los resultados esperados.
- Adecuación de los contenidos y actividades a los destinatarios.
- Actualización de la propuesta en sus aspectos conceptuales y metodológicos.
- Viabilidad ajustada a los recursos humanos y materiales con lo que se cuenta y al tiempo asignado a su realización.
- Adecuación a las necesidades de capacitación docente de las distintas localidades de la provincia.
- Pertinencia en relación con la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de aprendizaje.”<sup>81</sup>

Asimismo, en el Título III de la resolución N°76/07, se enuncian algunas observaciones respecto de la evaluación de cursos, las cuales pueden entenderse como complementos de los criterios de evaluación de proyectos de capacitación docente citados anteriormente.

Teniendo en cuenta el listado de criterios de evaluación precedente, se pretende identificar los indicadores que se manifiestan como operacionalización de dichos criterios.

En un principio, se pudo identificar información diversa, incluida en las evaluaciones, en numerosas ocasiones. Dicha información puede ser entendida como indicadores utilizados por los evaluadores.

---

<sup>81</sup> *Ibidem* 35

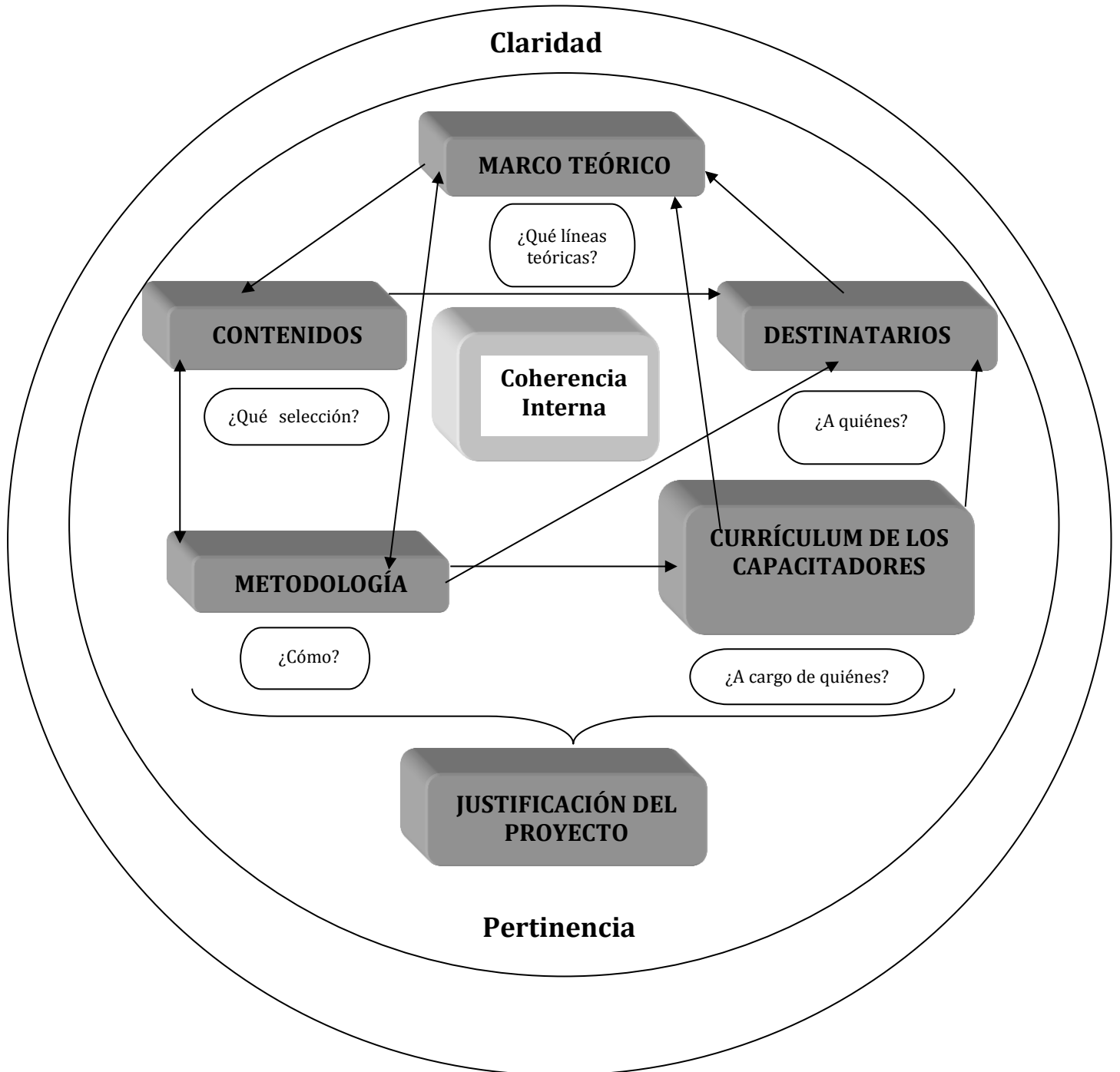
Los componentes de los proyectos que son destacados por los evaluadores son los siguientes:

- Datos completos en el proyecto
- Formulación, titulación y recorte de la temática a abordar
- Pertinencia en la elección de la temática o problemática y su relación con los destinatarios y el nivel del sistema educativo en el cual desarrollan sus actividades laborales
- Contenidos previstos para analizar
- Inconsistencias en el cuerpo de cada apartado y el la interrelación entre ellos
- Bibliografía utilizada y remisión a autores referentes en la temática trabajada
- Distribución de las actividades en el período completo previsto para la capacitación
- Currículum académico y laboral del responsable y de los capacitadores, y la relación de la trayectoria de los mismos con la temática objeto de la capacitación
- Cantidad de horas destinadas a la capacitación
- Cantidad de sedes destinadas a la réplica de la capacitación propuesta

En base a los criterios de evaluación que se explicitan en anexo VI de la Resolución N°1506/03 -claridad, coherencia interna, adecuación, actualización, viabilidad, pertinencia- y los componentes que los evaluadores destacan en los informes técnicos acerca de los proyectos de capacitación docente, se explicita a continuación un listado de indicadores que, a modo de sugerencia, pueden ser utilizados como lineamientos para la evaluación de los citados proyectos.

Para la explicitación de los indicadores se parte desde la triangulación de los que se consideran, constituyen los aspectos centrales de una propuesta de capacitación docente. Dicha triangulación puede ser expresada de la siguiente manera:





Indicadores para la evaluación de proyectos de capacitación docente continua

A continuación, se proponen diversos indicadores, que pretenden, guíen la evaluación de proyectos de capacitación docente.

### ⌘ **Respecto de la claridad**

- Enunciados que evidencien coherencia (relación lógica entre las partes) y cohesión (relación de sentido entre las partes) en cada enunciado de cada apartado
- Enunciados que demuestren la problemática objeto del proyecto, en cada apartado

### ⌘ **Respeto a la coherencia interna**

- Referencia a aspectos enunciados en apartados anteriores
- En cada enunciado, sustitución de un término o términos usado, por su o sus equivalentes o sinónimos
- Conexión lógica: cada apartado supone una parte de un todo más general, hace referencia a ese todo y lo constituye necesariamente

### ⌘ **Respecto de la pertinencia**

- Referencia puntual a una problemática educativa específica y a las particularidades que la misma adquiere en el contexto inmediato y mediato
- Referencia a la problemática de la formación docente y su expresión en el contexto particular en el cual se desarrolla
- Referencia a las prioridades de la política educativa provincial
- Referencia específica a los contenidos enunciados en los diseños curriculares provinciales y en los NAPs

### ⌘ **Respecto del marco teórico**

- Relación entre el marco teórico y los contenidos seleccionados
- Valoración de una postura teórica o por el contrario, síntesis de diferentes miradas respecto de la temática objeto del proyecto de capacitación
- Nutrido por investigaciones actuales y/o por autores o líneas de pensamiento básicas de la temática trabajada

- Bibliografía utilizada para la elaboración del proyecto y la bibliografía seleccionada para los capacitandos incluye textos de autor y/o se trata de síntesis elaboradas por los capacitadores
- Propuesta basada en una nueva mirada, una alternativa a los abordajes tradicionales, ya consolidados en la temática que se trate, o se abordan nuevas cuestiones producto de resultados de investigaciones en el área

### 3 **Respecto de los contenidos**

- Los contenidos responden a lo planteado en el marco teórico, es decir, se desagregan lógicamente de aquel
- Resulta viable el trabajo y el abordaje de los contenidos previstos, en el tiempo establecido como carga horaria del proyecto
- Los contenidos resultan pertinentes en relación a los destinatarios seleccionados y por lo tanto, al nivel de enseñanza en donde trabajan los mismos
- Los contenidos se encuadran en lo que las propuestas curriculares jurisdiccionales y los NAPs disponen

### 3 **Respecto de la metodología**

- Resulta posible y fundamentalmente pertinente, trabajar la temática o problemática seleccionada con la metodología adoptada
- Los contenidos seleccionados y la extensión de la selección permiten el desarrollo de la metodología propuesta
- La metodología resulta acorde a los destinatarios, a las necesidades del nivel de enseñanza en el cual ejercen los mismos
- Se brindan herramientas teóricas y/o metodológicas para la reflexión y enseñanza de la temática objeto de la capacitación, de acuerdo al nivel que se trate
- La figura seleccionada (curso teórico, teórico-práctico, taller, etc.) guarda relación con las actividades y modalidades de las tareas establecidas en el cronograma

- La modalidad de actividades previstas resulta viable en función del tiempo estimado en la carga horaria pautada

### ∞ **Currículum de los capacitadores**

- Pertinencia del título de base respecto de la temática o problemática objeto de la propuesta de capacitación
- Acciones generadas por los capacitadores en relación a las problemáticas y particularidades del nivel de enseñanza en el cual ejercen los capacitandos
- Experiencias formativas y/o laborales efectuadas por los capacitadores, que han tomado como objeto de reflexión y análisis a la temática o problemática de la capacitación
- Investigaciones llevadas a cabo por los capacitadores, en torno a la temática seleccionada para la capacitación docente
- Se encuentra delimitado el área de labor de cada capacitador en el proyecto de capacitación

### ∞ **Respecto de la evaluación escrita, presencial e individual**

- Se prevé evaluar aspectos centrales o sustanciales de la temática objeto de la capacitación
- Se evalúa la comprensión de los contenidos trabajados o la adquisición de información
- Resulta viable dar respuesta a la evaluación prevista en función de los contenidos seleccionados

### ∞ **Respecto de la carga horaria total**

- La carga horaria establecida se corresponde con la extensión de la selección de contenidos realizada
- El cronograma de actividades se ajusta al recorte de contenidos efectuado

### 3 **Respecto de la justificación**

- Se plantea con claridad la/s problemática/s que originan la propuesta de capacitación
- Se proponen acciones que dan cuenta de una respuesta o reflexión respecto de las problemáticas identificadas
- El proyecto de capacitación se enmarca en las políticas educativas y fundamentalmente en las prioridades educativas que las mismas establecen
- La importancia de la temática o problemática para el ejercicio profesional de los docentes

#### **4.2.1.2. Segundo Componente: Reorganización de los instrumentos de evaluación de proyectos de capacitación docente**

Las decisiones de la política, así como las directivas que dimanan de las resoluciones ministeriales constituyen los lineamientos principales que direccionan las características y el proceso de la evaluación de proyectos de capacitación docente en la RPFDC. Asimismo, se constituyen en fronteras que delimitan el espacio de acción para la innovación.

Se ha observado que el formulario de presentación de proyectos de capacitación docente, se constituye como un marco de referencia y en ocasiones, un instrumento restrictivo. Dado que constituye la única fuente de información, el formulario utilizado como instrumento de evaluación podría limitar la valoración que resulta posible elaborar acerca del proyecto de capacitación docente.

Se parte de la consideración que los evaluadores realizan sus valoraciones siguiendo la lógica del formulario, es decir, la presentación en apartados diferenciados mediante el cual se expone el proyecto para su valoración. Por tal motivo, se propone efectuar modificaciones a modo de ajuste, al formato específico del formulario de

presentación de proyectos, mediante el cual los capacitadores plantean sus acciones de capacitación para ser valoradas por los evaluadores de la RPFDC.

Esta propuesta se encuentra avalada por lo consignado específicamente en el artículo N°3 del Título I de la Resolución N°76/07, resolución que aún se encuentra vigente, en donde se autoriza a la Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas –dirección a la que pertenecía la RPFDC en ese momento- a “dictar instructivos que tiendan a mejorar y complementar los mecanismos de funcionamiento, control y evaluación de la RPFDC y los cursos aprobados”<sup>82</sup>.

**a) Propuesta de reorganización del formulario de presentación de proyectos de capacitación docente**

A continuación, se presenta la estructura propuesta para el apartado VI “Estructura y Contenido del Proyecto”, apartado que compone el formulario de presentación de proyectos de formación docente continua<sup>83</sup>.

**TÍTULO DEL PROYECTO:** El título debe explicitar en forma precisa el contenido o problemática objeto de capacitación. Su extensión no debe ser mayor a 100 caracteres



**RESUMEN DEL PROYECTO:** En un texto no superior a 400 palabras, elaborar un resumen que contenga la identificación del/los problema/s, necesidad/es y demanda/s que originan el proyecto, la importancia de su ejecución, así como una breve descripción de la capacitación que se desarrollará, identificando si se trata de una capacitación en el Área Institucional, en el Área Didáctica o en el Área Disciplinar.

*Área de acción de formación docente continua* a la cual se circunscribe el proyecto de capacitación docente

Área Institucional: centrada en la formación en nuevos roles y funciones del Sistema Educativo; en la formación en temáticas o problemáticas que

---

<sup>82</sup> *Ibidem* 60

<sup>83</sup> El instructivo vigente se encuentra incluido en la página número 59 del presente informe.

refieren al nivel institucional, y/o temáticas que refieren al contexto de la institución y que impactan de algún modo en el quehacer escolar.

Área Didáctica: estudio de aportes teóricos y metodológicos provenientes de avances científico-tecnológicos, respecto de las problemáticas del proceso de enseñanza y de aprendizaje; revisión crítica, rescate y sistematización de buenas prácticas respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje a nivel didáctico; aporte, trabajo y reflexión en torno a herramientas teórico/metodológicas para emprender la concreción de diferentes propuestas de enseñanza.

Área Disciplinar: abordaje de temáticas referidas a la problemática de cada disciplina escolar en particular.

Este resumen podrá ser publicado por la RPFDC.



**JUSTIFICACIÓN:** Se deberá justificar el proyecto a través de un apartado de no más de 2000 caracteres que incluya información respecto a: 1) un breve **diagnóstico** en el que se enuncie con claridad las necesidades/problemas que dan origen al diseño del proyecto, como así también una mención de las fuentes en las cuales aquel se apoya ( indicadores educativos, resultados de investigación, etc.); 2) la manera en que el proyecto responde al diagnóstico de necesidades detectado; 3) la articulación de la propuesta de capacitación con las prioridades de las políticas educativas establecidas a nivel Jurisdiccional (será insumo para ello toda documentación, que se genera desde el gobierno hacia el sistema educativo). ; 4) breve revisión de las características, los antecedentes y el alcance de los trabajos previos efectuados en relación a la problemática y/o temática que se aborda en la propuesta de capacitación docente 4) la importancia potencial del proyecto presentado.



**DESTINATARIOS:** Deberá precisarse a quiénes está dirigido el proyecto, indicando el nivel, ciclo, área o modalidad, etc. en el que desarrollan su práctica.

El proyecto podrá estar dirigido a diferentes agentes del sistema educativo (supervisores, directivos, preceptores, integrantes de gabinetes psicopedagógicos, tutores, coordinadores de curso, otras funciones y/o roles), limitándose a la inclusión de destinatarios de dos niveles educativos como máximo

Deberá justificarse la inclusión de docentes de diferentes niveles cuando así este previsto en el proyecto.

Se podrá incorporar en este apartado como información complementaria, las características de la población escolar a cargo de los potenciales destinatarios.

Indicar, además, el cupo de cursantes, según los recursos disponibles para

el desarrollo de la capacitación, así como una estimación de la relación docentes capacitadores-número de capacitandos



**OBJETIVOS GENERALES:** Objetivos generales:

Se trata de enunciados formulados en términos amplios, mediante los cuales se posibilite la formulación de la finalidad particular de la acción de capacitación, es decir, aquello que se espera logren los capacitandos en sus prácticas concretas, luego de haber transitado el proceso de capacitación.

Permiten explicar las aspiraciones sobre la situación final al término del proyecto. Deben estar redactados a partir de una acción que indique cambio/s en la situación-problema descrita en la Justificación. En otros términos, deberán expresar con claridad lo que se espera que los capacitandos hayan logrado al finalizar la capacitación. Para su formulación deberá tenerse en cuenta la coherencia de los mismos con el tiempo previsto, los contenidos, actividades, material de estudio, y destinatarios.



**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Objetivos Específicos

Se trata de una desagregación de los objetivos generales en metas concretas a nivel práctico

Se trata de explicitar las acciones mediante las cuales se arribará a los objetivos generales. Tienen estrecha vinculación con lo que se espera que los capacitandos aprendan en cada unidad, núcleo temático, bloque, etc. en que se organizan los contenidos.



**MARCO TEÓRICO:** Explicitar el marco teórico en que se sustenta la propuesta de capacitación, consignando argumentaciones que den cuenta de un análisis general de la problemática o temática a trabajar y los temas y/o subtemas que se pretenden analizar en relación a la temática macro; las diferentes posturas y líneas de pensamiento en el abordaje de la temática que se trate, explicitando puntualmente, la postura a la que adhieren los capacitadores; los principales debates o cuestionamientos a nivel teórico y práctico respecto de la temática y referencias a la producción de conocimiento actual acerca de la temática trabajada. Se deberá consignar además la relación entre el marco teórico y la selección de contenidos realizada, así como la relación entre la problemática objeto de la capacitación y las particularidades de los destinatarios de la misma.



**CONTENIDOS:** Indicar los Contenidos a desarrollar en el Proyecto en forma de Unidades, Módulos ó Ejes Temáticos y su relación con la temática o problemática general objeto de la capacitación y los temas y/o subtemas explicitados en el marco teórico. Asimismo, indicar la relación entre los contenidos con los objetivos, la bibliografía y la evaluación prevista.



**BIBLIOGRAFÍA PARA LOS CAPACITANDOS:** Detallar de manera completa el material bibliográfico que utilizará el capacitando. Indicar la relación de



la bibliografía con el marco teórico y los contenidos seleccionados. De la misma forma, explicitar la relación existente entre los textos propuestos y el área de acción de formación docente continua seleccionada, teniendo presente así, la actualización y aportes significativos que proporcionen los autores escogidos para la capacitación del docente.

Las referencias bibliográficas deberán ser completas (autor, año de publicación, título de la publicación y del artículo o capítulo cuando corresponda, editorial y lugar de edición). Indicar en cada caso si se trata de libro completo, capítulo/s de libro, artículo, etc.).

Indicar el modo en que los capacitandos accederán a la bibliografía obligatoria, así como a la bibliografía ampliatoria o de consulta que se indique.

Adjuntar como Anexo II un juego de la bibliografía seleccionada, respetando las mismas condiciones de presentación previstas para su entrega a los capacitandos. Cada material de lectura deberá incluir: tapa de la publicación, índice y referencias bibliográficas completas.



**METODOLOGÍA PREVISTA PARA LA CAPACITACIÓN:** Describir la metodología propuesta incluyendo fundamentos pedagógicos claros y coherentes con los objetivos del proyecto. Las propuestas podrán encuadrarse en las siguientes figuras (Cfr. Resol. Ministerial N° 1506/03-Apartado 10):

- Curso teórico
- Curso teórico-práctico.
- Curso teórico con prácticas
- Seminario
- Taller

La propuesta metodológica podrá combinar dos o más figuras en cada encuentro y en los diferentes encuentros. Consignar un resumen de la/s actividad/es principal/es previstas para cada encuentro, fundamentando la selección efectuada, como así también los contenidos que se trabajarán en cada momento.



**MATERIALES DIDÁCTICOS:** Indicar si se ha previsto la utilización de materiales didácticos no incluidos en el ítem Bibliografía para los Capacitandos. En caso afirmativo, describir en qué consisten los mismos. Consignar una fundamentación de los materiales escogidos y la relación entre los materiales didácticos, los contenidos y el marco teórico de la propuesta.

En caso de tratarse de una propuesta de capacitación semipresencial, deberán adjuntarse en Anexo III todos los materiales didácticos (actividades, guías de estudio, consignas de trabajos prácticos, etc.) previstas para el trabajo autónomo de los cursantes en las horas no presenciales. Los materiales deberán ser presentados respetando las mismas condiciones de presentación previstas para su entrega a los capacitandos.

<p>▶</p> <p><b>MODALIDAD DE CURSADO:</b> Indicar si se trata de modalidad presencial (100% presencialidad) o Semipresencial (mínimo de 60% de actividades presenciales). En este último caso, justificar pedagógicamente la opción por la semipresencialidad e indicar el porcentaje efectivo que tendrán las actividades presenciales sobre el total de la carga horaria del curso. (Cfr. Resol. Ministerial N° 1506/03 – Apartado 10)</p> <p>Incorporar un modelo de actividad, en el caso de modalidades presenciales, y en el caso de modalidad semipresencial, incorporar un modelo de actividad presencial y un modelo de actividad semipresencial.</p> <p>▶</p>
<p><b>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:</b></p> <p>Se recuerda que el <u>cronograma definitivo</u>, será presentado al momento de <u>notificarse sobre la aceptación</u> del curso.</p> <p>▶ <b>FECHA DE INICIO:</b> especificar el plazo (período) dentro del cual se pretende iniciar el curso a partir de la notificación de aceptación del curso (por ejemplo, 20 días a partir de la notificación de aceptación)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El resto de las fechas que se consignan para cada encuentro son tentativas a los fines de evidenciar la periodicidad prevista</li><li>- Tener en cuenta que la suma total de horas destinadas a cada encuentro presencial, debe ajustarse a lo consignado en los ítems Modalidad de Cursado y Carga Horaria.</li><li>- Consignar los contenidos que se desarrollarán en cada caso.</li><li>- Consignar las principales actividades de los capacitadores y cursantes en forma precisa, atendiendo a los objetivos específicos del proyecto.</li><li>- Indicar, para cada actividad consignada, el capacitador responsable de su ejecución.</li></ul> <p><u>En el caso de propuestas de modalidad semipresencial</u>, incluir en el cuadro toda la información solicitada en cada columna referidas a las actividades no presenciales que <u>realizarán los cursantes</u>, respetando la secuencia planificada para todo el desarrollo de la capacitación.</p> <p>Se sugiere copiar la “celda” para los encuentros faltantes o eliminar el correspondiente a la actividad no presencial por la modalidad del curso.</p>
<p><b>PRIMER ENCUENTRO PRESENCIAL</b></p> <p>▶ <b>FECHA :</b></p> <p>▶ <b>HS. RELOJ:</b></p> <p>▶ <b>CONTENIDOS:</b></p> <p>▶ <b>ACTIVIDADES DEL CAPACITADOR:</b></p> <p>▶ <b>ACTIVIDADES DEL CURSANTE:</b></p> <p>▶ <b>CAPACITADOR RESPONSABLE:</b></p>

**ACTIVIDAD NO PRESENCIAL**

- ▶ **FECHA:**
- ▶ **HS. RELOJ:**
- ▶ **CONTENIDOS:**
- ▶ **ACTIVIDADES DEL CURSANTE:**
- ▶ **CAPACITADOR RESPONSABLE:**

**SEGUNDO ENCUENTRO PRESENCIAL**

- ▶ **FECHA:**
- ▶ **HS. RELOJ:**
- ▶ **CONTENIDOS:**
- ▶ **ACTIVIDADES DEL CAPACITADOR:**
- ▶ **ACTIVIDADES DEL CURSANTE:**
- ▶ **CAPACITADOR RESPONSABLE:**

**SEGUIMIENTO:** indicar la modalidad de seguimiento de las acciones

**EVALUACIÓN:** Deberán observarse los requisitos establecidos en la Resol. Ministerial N° 1506/03. Para la aprobación y posterior certificación el cursante deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- 4) un porcentaje de asistencia no inferior al 80% de las actividades presenciales;
- 5) aprobar los trabajos indicados por el docente;
- 6) aprobar la evaluación final: presencial, individual y escrita ( por los cursantes ).-

Deberá adjuntarse en Anexo IV el modelo de evaluación final que se aplicará a los cursantes. Queda expresamente prohibido modificar el Modelo de Evaluación aceptado por la RPFDC, en caso de requerirse se deberá presentar nota de justificación antes de dar inicio a la ejecución del Proyecto para su correspondiente autorización la que una vez notificada le permitirá iniciar la ejecución del Proyecto de Capacitación.-

Completar con claridad los siguientes ítems.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN:** enunciar con precisión y claridad los

criterios de evaluación.



**FUNDAMENTACIÓN DEL TIPO DE EVALUACIÓN SELECCIONADA**



**COMUNICACIÓN DEL RESULTADO DE LA EVALUACIÓN:** explicitar la escala cuantitativa y/o cualitativa de calificación, indicando la calificación mínima para la aprobación.



**DESCRIPCIÓN DE OTRO/S INSTRUMENTO/S DE EVALUACIÓN A UTILIZAR DURANTE EL DESARROLLO DE LA CAPACITACIÓN:**



Presentar un modelo de evaluación de la propuesta de capacitación docente, a modo de insumo para mejorar las futuras propuestas.

**INDICAR SI ESTÁ PREVISTA UNA INSTANCIA DE RECUPERACIÓN:** en este caso deberá consignarse en el cronograma la fecha de recuperación, la cual no debe computarse dentro de la carga horaria



**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO:**

Incluir únicamente el listado de referencias bibliográficas consultadas y citadas en el proyecto. Dichas referencias deberán ser completas (autor, año de publicación, título de la publicación y del artículo o capítulo cuando corresponda, editorial y lugar de edición).



**CARGA HORARIA TOTAL:** Indicar, en todos los casos, la carga horaria total de la capacitación propuesta en horas reloj. Tener en cuenta que, para el otorgamiento del puntaje bonificante, la propuesta de capacitación deberá desarrollarse en 20 hs. cátedra como mínimo. (Cfr. Resol. Ministerial N°.1506/03 – Apartado 13)

▶ ..... hs. reloj.

**CARGA HORARIA DESTINADA A ACTIVIDADES NO PRESENCIALES, en caso de modalidad semipresencial:**

▶ ..... hs. reloj

**OBSERVACIONES:** Incluir en este apartado toda aquella otra información que se considere relevante para la evaluación del proyecto.

***b) Modificaciones en la estructura de los informes técnico-pedagógicos***

*Propuesta de modelo de informe técnico-pedagógico*

En los informes técnico-pedagógicos que se realizan en la RPFDC, se propone continuar enunciando los datos de identificación del proyecto de capacitación docente:

- N° de Proyecto
- N° de Expediente
- Institución Oferente
- Área Temática

Luego se pretende diferenciar y puntualizar los aspectos del proyecto de capacitación que desean ser valorados. En este apartado resulta importante recuperar los lineamientos que plantea Edith Litwin (1990), quien expresa que como primera decisión “deberíamos reconocer qué es lo que nos interesa evaluar del proyecto, [...] en ese caso, es primordial reconocer los aspectos que nos parecen relevantes o significativos”<sup>84</sup>.

Por lo tanto, se propone que cada evaluador en particular, al momento de evaluar un proyecto de capacitación docente, rescate los indicadores que se enunciaron previamente, a fin de efectuar observaciones respecto de los aspectos formales de la propuesta; observaciones respecto a la temática, la justificación del proyecto, el marco teórico, los contenidos y la metodología adoptada. Asimismo, que se destaquen observaciones respecto de los currículums vitae de los capacitadores, observaciones respecto de la temática del proyecto en relación con las prioridades de las políticas educativas, los diseños curriculares jurisdiccionales y los NAPs, observaciones respecto de los destinatarios seleccionados; observaciones respecto de la evaluación final prevista y observaciones respecto de la carga horaria establecida y del cronograma de actividades propuesto.

En función de lo planteado, se enuncian a continuación algunas consideraciones complementarias a tener en cuenta por los evaluadores para la elaboración del informe

---

<sup>84</sup> *Ibidem* 55

técnico-pedagógico. Dichas consideraciones surgen de la triangulación de los aspectos centrales que debería contener una propuesta de capacitación docente:

- Respecto de la *Justificación*, se propone evaluar si en este apartado se fundamenta la temática o problemática que se trabajará en la capacitación, atendiendo a las prioridades de las políticas educativas establecidas a nivel jurisdiccional.
- Respecto del *Marco Teórico*, se propone valorar si en el mismo se propone una nueva mirada o una alternativa a los abordajes tradicionales y/o ya consolidados respecto de la temática que se trate, o si se abordan nuevas cuestiones producto de resultados de investigaciones; si el marco teórico es pertinente para el nivel de enseñanza y los destinatarios seleccionados; si la selección de contenidos responde al marco teórico, si guarda relación con los NAPs y los diseños curriculares provinciales y si resulta viable trabajar y abordar los contenidos previstos en el tiempo establecido y bajo la modalidad de trabajo seleccionada.
- Respecto de la *Metodología* prevista para la capacitación, se evaluará si la misma guarda relación con la temática y los contenidos seleccionados. Asimismo, se valorará si la figura seleccionada (curso, seminario, taller, seminario-taller, curso teórico-práctico) se traduce en las actividades establecidas en el cronograma.
- Respecto de la *Evaluación* se valorará si la evaluación presencial, individual y escrita persigue el objetivo de valorar procesos o contenidos. Además, se analizará si se evalúan aspectos centrales o sustanciales de la temática objeto de la capacitación.
- Respecto de la *Carga horaria*, se valorará si el tiempo destinado para el trabajo en la propuesta de capacitación, se corresponde con la selección de contenidos realizada y con el cronograma de actividades establecido.

- Respecto del *Currículum de los capacitadores*, se evaluará si los capacitadores cuentan con antecedentes suficientes que los avalen para gestionar las instancias de capacitación. Se entiende por “antecedentes suficientes” las experiencias formativas y laborales respecto de la temática o problemática objeto del proyecto que posean los capacitadores en su trayectoria.

Como último componente del informe técnico pedagógico, se propone completar el siguiente cuadro de evaluación:

<b>Aspectos del proyecto de capacitación docente</b>	<b>ACEPTADO (aprobado)</b>	<b>NO ACEPTADO (no aprobado)</b>
<b>Aspectos formales de la propuesta</b>		
<b>Temática escogida y justificación de la selección</b>		
<b>Marco teórico, contenido y metodología adoptada</b>		
<b>Temática en relación con las prioridades de las políticas educativas</b>		
<b>Destinatarios seleccionados</b>		
<b>Currículum de los capacitadores</b>		
<b>Evaluación final</b>		
<b>Carga horaria y cronograma propuestos</b>		

<b>VALORACIÓN DEL PROYECTO</b>	
Aceptado	Enunciar aspectos destacados de la propuesta de capacitación, destacando su significatividad para la labor del docente
Observado	Consignar con claridad los ajustes que deben realizarse, explicitando los aspectos o apartados del proyecto en los cuales se deben efectuar cambios
Rechazado	Explicitar los aspectos inconsistentes que tornan inviable la concreción del proyecto

Se considera que los informes técnico-pedagógicos elaborados los evaluadores respecto de cada proyecto de capacitación docente, constituyen una evaluación cualitativa, en donde mediante un texto complejo, se pretende dar cuenta de valoraciones y observaciones acerca del contenido de cada propuesta de capacitación. Se entiende que dicho texto se trata de una construcción argumentativa, en donde cada evaluador debe articular de forma coherente, diversos argumentos que den cuenta de las valoraciones positivas que destacan del proyecto así como las sugerencias y ajustes que se soliciten.

Por lo tanto, a continuación, y como aporte central para la elaboración de informes técnico-pedagógicos, se retoman algunas conceptualizaciones acerca de la argumentación y sus estrategias, las cuales serán brindadas a los evaluadores a modo de herramienta de trabajo. Al respecto es oportuno señalar que la propuesta, en definitiva, intenta realizar aportes para la producción de un texto argumentativo, o un dictamen con argumento por parte de los evaluadores, acerca de los proyectos de formación docente continua.

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans (2006), plantean que la argumentación “es una actividad verbal que puede desempeñarse en forma oral o en



forma escrita. Es también una actividad social: en el avance argumentativo, uno se dirige por definición hacia los otros. Además, es una actividad racional que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable<sup>85</sup>.

A través del desarrollo argumentativo, el hablante o escritor comienza a partir de la –correcta o incorrecta- suposición de que hay una diferencia de opinión entre la propia y la del oyente o lector. Asimismo, estos autores plantean que “el propósito de la argumentación es siempre defender un punto de vista. Si el punto de vista es positivo, la defensa consiste en la justificación de la proposición respecto de la cual aquel se refiere. Si la argumentación es empleada para defender un punto de vista negativo, entonces se trata de la refutación de la proposición. La argumentación, es pues, siempre un intento de justificar o de refutar algo”<sup>86</sup>.

Pablo Da Silveira (2004) propone reglas para construir argumentaciones, las cuales son retomadas aquí a modo de herramientas para brindar a los evaluadores, quienes podrán utilizarlas en el proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente. A continuación, se citan las diez reglas propuestas por Da Silveira:

- “1) Presentar cada argumento como diferente de los demás (no mezclar ni superponer razones) debe ser posible saber cuántos argumentos estamos presentado a favor de una idea [...]
- 2) Distinguir claramente entre las premisas y la conclusión de cada argumento. Para eso hay que contestar estas preguntas: ¿cuál es la afirmación que quiero fundamentar? ¿qué razones tengo para sostenerla?
- 3) Ser lo más conciso y claro posible en la enunciación de cada argumento. Sólo debe decirse aquello que es directamente pertinente. No hay que mezclar la presentación de argumentos con comentarios o complementos eruditos.
- 4) Calcular bien el espacio o el tiempo del que disponemos, y elegir sobre esa base los argumentos que vamos a utilizar. Un argumento bien desarrollado es preferible a tres argumentos apenas esquematizados.
- 5) Verificar que los argumentos que vamos a utilizar sean compatibles entre sí.

---

<sup>85</sup> Van Eemeren, Frans; Grootendorst, Rob y Snoeck Henkemans, Francisca (2006): “Argumentación. Análisis, evaluación, presentación”. Editorial Biblos. Buenos Aires.

<sup>86</sup> Ibídem 85

- 6) Usar el lenguaje de manera controlada. Definir explícitamente los términos centrales y verificar que no cambian de significado a medida que avanza la argumentación. Evitar un vocabulario ambiguo o vago. Prescindir de las definiciones tendenciosas. Tener mucho cuidado con la incorporación de términos valorativos. Atender especialmente a los términos que se usan para expresar operaciones lógicas (por lo tanto, entonces, si, etc.).
- 7) Buscar el encadenamiento de razones que resulte más natural y comprensible para quien nos lee o escucha. Elegir siempre como punto de partida las premisas más claras y pausibles, y luego avanzar de lo más a lo menos intuitivo. Evitar saltos y repeticiones.
- 8) Atender a la forma de cada argumento, independizándola de su contenido. Dicho de otro modo: verificar que el argumento sea válido dejando entre paréntesis la verdad o falsedad de sus premisas o de su conclusión.
- 9) Verificar hasta donde sea posible la información empírica incluida en cada premisa. En el caso de que se apela a argumentos de autoridad, verificar que se está haciendo uso correcto de ellos.
- 10) Considerar seriamente las objeciones que puedan plantearse contra nuestros argumentos. Primero, formular claramente esas objeciones y presentar los argumentos que las sostienen; luego, intentar desactivarlas. Responder objeciones por anticipado es la mejor manera de fortalecer nuestra propia argumentación”<sup>87</sup>.

Como recomendación complementaria, pero siguiendo la misma perspectiva propuesta por Da Silveira (2004) en sus reglas de argumentación, Van Eemeren, Grootendorst, y Snoeck Henkemans (2006), plantean que “el mejor consejo es seguir las reglas de la comunicación: mantener el tema de debate, no desperdigarse en cuestiones menores, decir claramente lo que se quiere decir, dar toda la información requerida para la comprensión del argumento y ser conciso”<sup>88</sup>.

#### **4.2.1.3. Tercer Componente: Elaboración de nuevas herramientas para el proceso de evaluación de proyectos de formación docente continua**

Completando la propuesta de intervención pedagógica, se incorporan dos innovaciones respecto del proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente, teniendo en cuenta la redefinición del proceso de evaluación que se está sucediendo en la RPF.

---

<sup>87</sup> Da Silveira, Pablo (2004): “Como ganar discusiones”. Taurus. Buenos Aires.

<sup>88</sup> *Ibidem* 85.

La primera innovación consiste en la **construcción de un cuadernillo**, a modo de guía, en donde se incorporan diferentes herramientas para la evaluación de proyectos de capacitación docente.

En función de las modificaciones producidas en la composición de los evaluadores de la RPFDC – como ya fue expresado previamente-, se considera fundamental contar con un instructivo que actúe tanto como marco común, a la vez que manual de referencia para la evaluación.

El **cuadernillo para la evaluación de proyectos de capacitación docente**, tendrá el siguiente contenido:

⊗ Resoluciones del Ministerio de la Provincia de Córdoba:

- Decreto Provincial N°1605/03 (2003): Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Resolución Ministerial N°1506/03 (2003): Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Resolución Ministerial N°523/08: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

⊗ Nuevo formato del formulario de presentación de proyectos de capacitación docente

⊗ Listado de criterios e indicadores de evaluación.

⊗ Hoja de ruta para la evaluación de proyectos de capacitación docente

⊗ Comunicación elaborada por la referente pedagógica respecto a especificaciones en relación a los informes técnicos (ver anexo N° 10)

⊗ Aportes teóricos acerca de la problemática de la argumentación

⊗ Modelo de informe técnico-pedagógico (ver anexo N° 10)

Estructura de la hoja de ruta:

- Lectura global de contenido del proyecto

- Identificación de los principales apartados: justificación, marco teórico, objetivos, destinatarios y metodología.
- Hacer foco en los criterios de evaluación y en los indicadores de dichos criterios
- Consignar esquemáticamente, aspectos positivos a destacar y modificaciones a sugerir en el argumento que se elaborará en el informe técnico-pedagógico
- Elaborar el informe técnico teniendo en cuenta los criterios, los indicadores, el esquema previamente elaborado y los aportes teóricos acerca de las reglas de argumentación

La segunda innovación implica concretar **instancias de taller** destinados a los agentes de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa que se abocan a la valoración de los proyectos de capacitación docente, a fin de consolidar el trabajo en base a lineamientos comunes. Se propone la realización de jornadas de trabajo con los diferentes agentes de las distintas áreas, programas y espacios de trabajo de la Subsecretaría, quienes son convocados por la RPDFC para actuar como evaluadores de proyectos de capacitación docente, en calidad de especialistas en las temáticas propuestas en cada proyecto. Se pretende que dichas jornadas constituyan espacios de trabajo de dos horas como máximo, realizadas en el horario de trabajo.

El objetivo fundamental de estas acciones, es la explicitación puntual y concreta de los criterios de evaluación que guían las valoraciones de los proyectos, y fundamentalmente, de los indicadores en los cuales se traducen esos criterios.

En las jornadas de taller, cada área, programa o grupo de trabajo reducido, es decir, de no más de 5 agentes, trabajará en torno a un cuadernillo -que se detalla en un apartado posterior - efectuando como actividad central, ejercicios de evaluación de proyectos en donde se explicita y se manifiesten principalmente, los fundamentos que subyacen a cada juicio de valor que se realiza respecto del proyecto objeto del ejercicio. Este trabajo se encontrará coordinado por la referente pedagógica de la RPDFC. Cabe

destacar que el inicio del año puede ser considerado como el período óptimo para la concreción de las jornadas, a fin de consensuar pautas de trabajo para el resto del año, entre todos los evaluadores.

Por último, y en relación directa con el proceso de evaluación de proyectos de capacitación docente, se han constatado dificultades en la comunicación con los capacitadores. En este sentido, se reconoce que las modificaciones y ajustes que los evaluadores solicitan acerca de los proyectos que han sido observados, en ocasiones no son comprendidas por los capacitadores. Por lo tanto, se propone como tercer herramienta, la concreción de instancias de entrevistas personales, entre el evaluador y el capacitador responsable, en donde el primero tendrá la posibilidad de comunicar y explicar de forma directa, las observaciones, las modificaciones y los ajustes que se requieren para otorgarle la autorización de ejecución al proyecto de capacitación que se propone.

Se trataría entonces de **instancias breves de intercambio directo**, a fin de evitar malos entendidos, incomprensión y discrepancias entre lo propuesto y lo evaluado. Hasta el momento, los capacitadores se notifican de las modificaciones solicitadas por los evaluadores mediante notas, por lo que en numerosas ocasiones, se presentan dificultades en la comprensión, que se traducen en la necesidad de numerosas revisiones de los proyectos, y retrasos en la ejecución de los mismos.

La propuesta de una pequeña entrevista explicativa, posibilitaría, gracias a la búsqueda de entendimiento mutuo, enriquecer el proceso de evaluación de los proyectos de capacitación docente.

## **CONCLUSIONES**

### **Para continuar reflexionando**

Considerando las acciones de política educativa, en donde se incluye la sanción de la nueva Ley de Educación, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la generación de un Plan Nacional de Formación Docente, la formulación de lineamientos nacionales tanto para la formación inicial como para la formación continua, y la concreción de diversos acuerdos y documentos base para la organización, estructuración y fortalecimiento del sistema formador, se puede hacer referencia a una intención política de acordar, orientar y organizar el sistema de formación docente a nivel nacional, a fin de lograr acciones articuladas, relación entre instituciones, líneas de formación concertadas y unificadas, procesos de innovación que permitan fortalecer el sistema y regulaciones de la carrera docente que posibiliten la capacitación de los mismos de forma sostenida en el tiempo, en pos de la profesionalización docente.

La formulación y la sanción de una ley de educación no implica de suyo que en su contenido, en su texto, se explicita y se puntualice las características que adquirirá la desagregación de dicha ley. Sin embargo, se puede estimar que una ley orgánica que pretende regular la educación en general, el sistema educativo en particular, y la formación docente específicamente, determinará y delinearán las formas de reorganizar, articular y relacionar las nuevas regulaciones que introduce la novedosa ley con el estado de situación previo y las características del sistema educativo precedente.

En el caso de la Ley de Educación Nacional, se propone un nuevo ordenamiento mediante un nuevo organismo de regulación de la formación docente, como novedad, como innovación, sin plantear puntualmente, la suerte que correrán los organismos encargados de la formación docente continua ya en vigencia, como es el caso de la Red de Formación Docente Continua.

Así, en la actualidad, por un lado, el INFD plantea propuestas de capacitación y asesoramiento para los directivos de Institutos Superiores de Formación Docente,

reuniones con supervisores y lineamientos por jurisdicciones. La Red Provincial de Formación Docente Continua por su parte, permanece realizando su labor de evaluación de proyectos de capacitación docente guiándose y regulándose mediante las resoluciones y determinaciones que establece el ministerio educativo provincial. Es por ello, y en este sentido, que puede hablarse de ausencia de relación entre ambos organismos, es decir, entre el INFD y la RPFDC, ya que la RFFDC ha desaparecido al menos en la normativa.

Resulta esperable que a lo largo del proceso de consolidación del INFD y el Plan Nacional de Formación Docente, se comience por reconocer las tareas que desarrollan y han desarrollado cada una de las cabeceras provinciales de la RFFDC, como condición necesaria para abrir el juego y a partir de allí, comenzar a trabajar en pos de la esperada articulación de acciones para la mejora del sistema de formación docente continua.

Por el momento, las acciones de cada organismo se dirigen a diferentes grupos de destinatarios, el INFD aún no ha generado lineamientos para la capacitación docente no gratuita, capacitación que aun es regulada por la RPFDC en la provincia de Córdoba. Sin relación directa entre un organismo nacional encargado de direccionar, gestionar y coordinar la formación docente y un organismo provincial encargado de valorar y regular la capacitación docente, aun hay mucho trabajo por hacer para consolidar un sistema articulado de formación docente entre todas las jurisdicciones.

La nueva la ley de educación de la provincia de Córdoba, vuelve a abrir el juego, vuelve a cuestionarnos acerca del lugar que ocupará la formación docente continua en la legislación, y por lo tanto, vuelve a cuestionarnos acerca de la importancia que se le brindará a esta temática en las prácticas concretas de educación.

En el marco de un balance general, la instancia de práctica profesional supervisada en la Red Provincial de Formación Docente Continua, ha dejado numerosos aprendizajes y experiencias enriquecedoras, así como múltiples interrogantes que pueden transformarse en valiosas problemáticas de investigación.

La principal dificultad que se produjo en el proceso, giró en torno a la demanda puntual generada desde la institución sede. La demanda que se entendió en una primera instancia, como claramente definida, fue complejizándose a lo largo del proceso. Puntualmente, frente a la presentación de la propuesta de intervención pedagógica ante las autoridades de la RPFDC, dicha propuesta no llegó a cubrir las expectativas de la referente pedagógica de la Red. Así, debió ajustarse el contenido de la intervención, entendiendo que lo que inicialmente se había enunciado como demanda concreta, encerraba variadas aristas y puntos neurálgicos que no habían sido destacados desde el principio, por lo que se debió trabajar nuevamente con la demanda, a fin de reformular la propuesta y ajustarla a los nuevos requisitos ya esclarecidos. Así, demanda formal dio paso a la demanda real, no sin pasos y contrapasos que dificultaban la lectura de la necesidad concreta.

La práctica profesional supervisada puede entenderse como un proceso de sucesivos acercamientos y distanciamientos respecto del objeto de intervención, en la necesidad de generar una propuesta ajustada a las necesidades de la institución sede, interpretando una demanda explícita a la vez que desentrañando los nudos y las problemáticas que no se enuncian, que no se objetivan, aunque son constituyentes del problema que ha provocado la demanda. Quizás en esta práctica, lo no dicho se expresó con mayor fuerza, siendo la propuesta el motor que movilizó la objetivación de la demanda real.

En la práctica profesional supervisada llevada a cabo, el interjuego entre indagación, rastreo de antecedentes, búsqueda bibliográfica, estrategias de resolución de problemas, planteo de una necesidad y la generación de una propuesta de intervención, se conjugaron con el desafío de moverse entre los requerimientos institucionales y las decisiones personales, entre los tiempos de un organismo provincial y los tiempos propios de un trabajo final, y como se dijo, entre una demanda formal y una demanda real.



Cada intervención pedagógica por tanto, se entiende como acotada, sujeta a la contingencia del momento específico en el cual se genera, motivada por una demanda a la vez que motivo de nuevas intervenciones. Comprendiendo que una propuesta de intervención pedagógica se constituye en una opción, en un camino posible para la resolución de una problemática, pero no el único camino, se comprenderá que toda dificultad puede ser pensada y repensada en búsqueda de alternativas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (1990): “El proceso de evaluación de proyectos de educación: modelos y aproximaciones”. En Aguerro, I. El Planeamiento educacional como instrumento de cambio. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Ávalos, Beatrice (1996): “Repensando el concepto de formación continua de profesores” (Ponencia). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Bertoni, Alicia, Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1997): “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Celman, Susana (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (1992): “Evaluación de proyectos sociales”. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Da Silveira, Pablo (2004): “Como ganar discusiones”. Taurus. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1995): “La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía”. Paidós. Buenos Aires.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): “La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta”. Paidós. Buenos Aires.
- Furlan, Alfredo (1993): “Notas sobre la pedagogía”. En Cuadernos pedagógicos universitarios. Universidad de Colima. México.
- Glosario de Términos relacionados con el seguimiento y evaluación de las Políticas Públicas. Instituto Navarro de Administración Pública. Gobierno de Navarra, España. 2008. [www.navarra.es](http://www.navarra.es)
- Habermas, Jürgen (1989): “Teoría de la acción comunicativa” Tomo I Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Buenos Aires.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C. y Lucio, P. (1998): “Metodología de la Investigación”. Segunda Edición. Edit. McGraw –Hill. México.

- Lapassade, Georges (1972): “El análisis institucional y la intervención”. En Conexiones. Volumen 2, N°4. París, Francia.
- Litwin, E. (1998): “La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula”. En Evaluación. Aportes para la capacitación. Revista Novedades Educativas. Edición N° 90. Buenos Aires.
- Lo Cascio, Vincenzo (1991): “Gramática de la argumentación”. Alianza Editorial. Madrid.
- Marcelo García, Carlos (1995): Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB. Barcelona, España.
- Palou de Maté, Ma. del Carmen. “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, Alicia de y otras (1988): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Buenos Aires.
- Palou de Maté, Ma. del Carmen. “La evaluación: propuestas para su análisis”. En Cuadernos Universitarios (1992). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. N° 9. Río Negro.
- Rosales, Carlos (1984): “Criterios para una evaluación formativa”. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Sánchez Martínez, Eduardo (2005): “Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos”. Editorial Brujas. Córdoba.
- Terigi, Flavia. “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”. En Frigerio, G. y Diker, G. (2005): Educar: este acto político. Editorial del estante. Buenos Aires.
- Toulmin, Stephen (2003): “Los usos de la argumentación”. Ediciones Península. Barcelona.
- Van Eemeren, Frans; Grootendorst, Rob y Snoeck Henkemans, Francisca (2006): “Argumentación. Análisis, evaluación, presentación”. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Decretos, Resoluciones y Leyes

- Decreto Provincial N°1605/03: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2003
- Decreto Provincial N°592/04: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2004
- Formulario de presentación de Proyectos de Capacitación Docentes: Versión 011-2007. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 1997
- Ley N°24.195: Ley Federal de Educación. 1993
- Ley N°26.206: Ley de Educación Nacional. 2006
- Reglamento General de Práctica Profesional Supervisada (2003): Plan de Estudios 2003 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Resolución Ministerial N°3511/92. Dirección General de Nivel inicial y Primaria: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 1992
- Resolución Ministerial N°32/93 y Documento alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente Serie A3: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1993
- Resolución Ministerial N°36/94: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1994
- Resolución Ministerial N°52/96 y Documento Bases para la organización de la formación docente Serie A11: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1998
- Resolución Ministerial N°76/98: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1998
- Resolución Ministerial N°83/98 y Documento Criterios para la conformación y el funcionamiento de las unidades de evaluación de la Red federal de Formación Docente Continua Serie E2: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1998
- Resolución Ministerial N°1138/02: Dirección General de Nivel Inicial y Primaria. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2002
- Resolución Ministerial N°1506/03: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2003

- Resolución N° 223/04 y Anexo I “Políticas para la formación y el desarrollo profesional”: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2004
- Resolución Ministerial N°402/04: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2004
- Resolución Ministerial N°402/04: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2004
- Resolución N°241/05: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2005
- Resolución N°251/05 y Anexo I Informe Final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2005
- Resolución Ministerial N°1252/05: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2005
- Resolución Ministerial N°1253/05: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2005
- Resolución Ministerial N°76/07: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2007
- Resolución N° 30/07: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2007
- Resolución Ministerial N°523/08: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2008

Páginas web

[www.cba.gov.ar](http://www.cba.gov.ar)

[www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)