

Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-60.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.596501>

## La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente

Lea Vezub

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Moreno

### Resumen

Desde 2013 Argentina implementa un Programa Nacional de Formación Permanente en el cual los directores de las escuelas coordinan las Jornadas Institucionales donde se forman los equipos docentes. El trabajo describe la organización de la política de formación continua en el país y analiza las opiniones de 9.856 directivos de educación secundaria sobre las actividades formativas de dicho programa, en base al cuestionario complementario "Aprender 2019". Los resultados muestran diferencias en las condiciones de directores de escuelas públicas y privadas para liderar las actividades; que la formación actualiza contenidos, más que nuevas estrategias para la práctica y; dificultades para concretar los enfoques situados de la formación continua.

### Palabras clave

Políticas docentes; formación docente continua; directores; educación secundaria.

---

### Contacto:

Lea Vezub: [leavezub@gmail.com](mailto:leavezub@gmail.com)

IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Puan 480, Anexo Bonifacio, 6to. Piso, Ciudad de Buenos Aires.

Proyectos de investigación vinculados y acreditados: (1) Proyecto UBACyT Programación 2020 y 2023, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. (2) Proyecto PICDyT 2018, Secretaría Investigación, Universidad Nacional de Moreno.

# In-service training policy in Argentina: Secondary school principals' views on teacher professional development activities and needs

## Abstract

Since 2013, Argentina has been developing a National Lifelong Learning Programme in which school principals coordinate the Institutional workshops where teaching teams are trained. The paper describes the organisation of continuous training policies in the country and analyses the opinions of 9,856 secondary school principals on the questionnaire "Pruebas Aprender" of 2019. The results show differences in the conditions given between private and public-school principals to lead these activities. Furthermore, the theory and the content is updated, nevertheless not the tools to put them in practice; and they also show difficulties in the implementation of situated models to continuing teacher education

## Key words

Teacher policies; in-service teacher training; principals; secondary education.

## Introducción

En las últimas décadas la formación docente continua (FDC) exhibe un nuevo protagonismo en la agenda de las políticas educativas de América Latina. Sin embargo, esta importancia no ha sido reflejada con la misma vehemencia por la investigación, la cual todavía presenta en la región menor desarrollo respecto de los estudios que se dirigen a la formación inicial del profesorado (Cf. Cordero et al., 2022; Cisternas, 2011; Vezub 2023; Gatti et al., 2011). La región aún no ha generado un conocimiento suficiente sobre las políticas docentes y es escasa la información consolidada sobre las acciones destinadas al desarrollo profesional docente (Vezub, 2019).

En Argentina no hay un campo consolidado de investigación sobre FDC, esta es un área fértil en prácticas, experiencias, en políticas y programas; pero ha sido menos abordada por la investigación, como se corrobora en relevamientos de la producción científica nacional (Vezub, 2023).

En el país, los estudios de políticas de formación docente han analizado principalmente las *políticas* (Del Castillo, 2017), es decir las decisiones macro expresadas en el discurso de las políticas, las diferencias e intereses, los principios programáticos, los conflictos entre los actores representados por ejemplo en las dos últimas leyes generales de educación (1993 y 2006) y las posteriores resoluciones del Consejo federal a las que dieron lugar, los documentos, regulaciones y planes de reforma de los diversos gobiernos. En menor medida el campo ha incursionado en la *policy*, entendida como las acciones, estrategias, los objetivos y las dimensiones técnicas de la política, así como los resultados que estas producen.

Algunos trabajos analizaron datos del funcionamiento de las instituciones, la naturaleza heterogénea del sistema (universidades, instituciones superiores de diverso complejidad, tamaño, origen y creación), los cambios curriculares, el sistema de prácticas y el saber profesional (Aguerrondo y Vezub; 2009; 2011; Davini, 1998; Vezub 2019). En la última década

el foco se trasladó a las transformaciones generadas por la Ley Nacional de Educación (2006) y creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) como organismo rector de las políticas, privilegiando la “perspectiva teórica que indaga los modos en que los discursos educativos intervienen en el trabajo docente y en su formación” (Birgin y Demarco, 2021: 177), en el contexto de los cambios y políticas de los gobiernos nacionales (Birgin, 2018; Feldfeber, 2020).

Este trabajo adopta una perspectiva diferente desde el enfoque de las políticas públicas y el marco de la formación y el desarrollo profesional docente; aborda un tema poco explorado por la investigación sobre políticas de FDC en el país: la opinión y rol de los directivos en la formación en servicio de los docentes. Los objetivos se orientaron a conocer los rasgos y condiciones del perfil de los directivos de secundaria para liderar las actividades situadas del programa de formación que se les asignaron; analizar la participación de los directores en las actividades formativas y; establecer los aportes que destacan de los diferentes dispositivos para mejorar las prácticas docentes y las instituciones.

En la primera parte el artículo presenta los antecedentes y analiza la organización de la política de FDC en Argentina y el programa nacional creado en 2013. La segunda sección describe la metodología y el procesamiento de información. La tercera parte brinda los resultados y el apartado final discute los desafíos que enfrenta la implementación de las políticas de FDC y los enfoques situados para el desarrollo profesional docente.

## La organización de la formación continua en Argentina

Los antecedentes de la investigación en formación continua en el ámbito internacional y latinoamericano permiten apreciar tres grandes tópicos. El primero reúne trabajos que se interrogan por la calidad de los programas, las estrategias que se desarrollan, la pertinencia de las actividades y de los contenidos de la formación para la mejora de la profesión docente y la transformación en los contextos de desempeño (Azpillaga Larrea et al. 2021; Vaillant y Cardozo, 2017; Martínez y Rodríguez, 2017). El segundo agrupa diferentes vertientes que estudian los modelos, concepciones y enfoques formativos, o bien; las políticas, programas y experiencias implementadas, sus objetivos y resultados alcanzados (Ávalos, 2007; Cordero y Vázquez, 2022; Cordero y Cano, 2022; Guarro, et al. 2017; Maulini, 2021; Monarca y Manso, 2015; Vezub, 2013; 2019). En el tercero encontramos investigaciones de la oferta, el tipo de actividades formativas que eligen los docentes, cómo se distribuyen las áreas temáticas y de qué modo la FDC se relaciona con otros elementos de la profesión, la evaluación, las identidades y la carrera docente (Alfageme y Nieto Cano, 2017; Cordero y Pedroza, 2021). Además, varios trabajos articulan y entrecruzan los temas mencionados y cubren varias de estas dimensiones. Sin embargo, se ha prestado escasa atención al papel que tienen los directivos de los centros escolares en la formación de los equipos docentes, aspecto sobre el cual se propuso avanzar esta investigación.

En cuanto a la organización de la formación docente, Argentina tiene un sistema educativo federal, con 1.492 Institutos Superiores de Formación que dependen de los 23 estados provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>1</sup>. Estos tienen responsabilidades compartidas en las políticas de formación docente. El Instituto Nacional de Formación

---

<sup>1</sup> También las universidades tienen oferta de formación inicial (licenciaturas de formación docente, titulación de profesor/a en su mayoría en educación secundaria); dependen de la nación, aunque también unas pocas de las provincias; o bien pertenecen al sector privado. Se rigen por la Ley de Educación Superior 24521/1995, anterior a la Ley de Educación Nacional 26.2606; tienen autonomía para sus planes.

Docente (INFoD, Art.76 LEN/2006), planifica y ejecuta las políticas en el marco de las Mesas Federales donde participan los directores de Educación Superior/Formación Docente de las 24 jurisdicciones. Luego las políticas se aprueban en el Consejo Federal de Educación (CFE), órgano que congrega a los 24 ministros de educación del país, adquiriendo fuerza resolutive y normativa.

La Ley Nacional de Educación de 2006 prefigura tres vértices que sustentan las posteriores políticas y el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) vigente desde 2013. El primero establece que la formación docente es parte del nivel superior y que la FDC es una de las cuatro funciones que la constituyen (Art.72), junto a la formación inicial, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. El segundo, son las responsabilidades atribuidas al INFoD en materia de FDC (Art.76):

- planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente continua;
- promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua;
- coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación continua;
- desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente continua.

El tercer vértice de este primer instrumento de política es la gratuidad de la oferta estatal de capacitación consagrada por el Art.74 que garantiza el derecho a la formación continua de todos/as los/as docentes.

Con la creación del INFoD en 2007 se generaron nuevas regulaciones y políticas docentes tendientes a garantizar la formación permanente, ampliar la oferta y mejorar su calidad. Entre ellas, se formulan los primeros Lineamientos Nacionales del Desarrollo Profesional Docente (Res. CFE 24/07, Anexo II) y se creó el Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13) que ha tenido continuidad hasta la actualidad.

Dadas las responsabilidades compartidas mencionadas, en Argentina tanto el INFoD como los 24 estados subnacionales son oferentes de FDC, pero además también implementan programas federales que planifica la nación. En su ámbito, cada provincia y CABA elaboran sus normas para acreditar, evaluar propuestas formativas de instituciones oferentes en su territorio y darle puntaje para la carrera docente. Ávalos (2007) define tres tipos de oferta según quién la planifica y gestiona. Utilizando esta taxonomía en Argentina conviven:

- a. actividades organizadas centralmente (cursos, postítulos y trayectos del INFoD);
- b. propuestas federales implementadas y adaptadas por las jurisdicciones (por ej. PNFP o ex Programa en Foco de educación Técnica) y;
- c. actividades descentralizadas, definidas por las políticas y gobiernos locales.

La oferta y cantidad de docentes que participan de actividades de formación ha crecido vertiginosamente, particularmente los trayectos en línea. La plataforma del INFoD actualmente brinda tres tipos de oferta todas virtuales: actualizaciones académicas (5 módulos de 210 horas); cursos nacionales en diversas áreas (4 clases de 40 horas) y; tramos de formación (3 videos de YouTube autoasistidos de 15 a 20 horas). Los destinatarios pueden ser: docentes, directivos, equipos técnicos de las provincias, supervisores y otros agentes educativos de los niveles y modalidades educativas del país; incluso estudiantes de la formación inicial.

## El Programa Nacional de Formación Permanente

El PNFP es una propuesta del INFoD universal, gratuita y gradual para los docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo estatal y privado que tiene continuidad desde hace 10 años; por lo cual es un importante antecedente del proceso de institucionalización de la FDC (Vezub et al., 2020). Ha sobrevivido a tres cambios de gobierno nacional de diferente orientación -kirchnerismo, macrismo-; 5 ministros de educación y a 5 directores ejecutivos del INFoD. Cada gobierno le imprimió su propia orientación, que fue plasmada en las resoluciones que le dieron marco legal.

La primera etapa del PNFP (Res.CFE201/13:2) se propuso jerarquizar la formación docente y calidad de los aprendizajes, fortalecer el trabajo de los equipos y a la escuela como ámbito de formación y construcción de saber pedagógico. Destacó el derecho de los docentes a capacitarse y la obligatoriedad del estado en garantizar la gratuidad de la formación. Para ello se propuso generar “entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la expansión y la calidad de la educación; el fortalecimiento de la responsabilidad ética, política y pedagógica del colectivo docente”. Focalizó temáticas como el “estado, el derecho a la educación, las trayectorias escolares, los docentes como agentes transformadores de la política”. El primer componente estaba centrado en las instituciones, se caracterizaba por ser universal, a través de 5 Jornadas Institucionales y encuentros de trabajo tutoriales -presenciales y a distancia- para organizar los encuentros posteriores de las escuelas. El segundo componente era para docentes específicos, según niveles, áreas disciplinares, roles y modalidades educativas. Luego de completar las jornadas de los 3 años el Componente I se certificaba y brindaba puntaje para la carrera, en base al acuerdo paritario con los sindicatos docentes.

En la siguiente etapa del Programa (Res. CFE316/17), el macrismo mantiene los objetivos, pero enfatiza la idea de la calidad: la formación permanente debe estar “basada en la inclusión con calidad” y vincula de manera más precisa el desarrollo profesional con la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. Otros cambios son la mayor diversificación de los dispositivos y estrategias de formación (ateneos, asesoramiento situado, talleres); y el desplazamiento de las temáticas sociopolíticas y de contexto en la agenda, al priorizar contenidos didácticos, estrategias de enseñanza y problemáticas referidas al aprendizaje. Los ejes del programa pasan a ser: la construcción colectiva del saber pedagógico; ampliación del conocimiento didáctico; la información oportuna /monitoreo del programa.

El enfoque de formación se conceptualiza con más precisión, hay mayor referencia al desarrollo profesional y menos a la capacitación; los componentes pasan a denominarse “formación situada” y “formación especializada”. El primero tiene dos dispositivos masivos: los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales que se analizan en este trabajo. En 2018, el 93% de las escuelas participaron de estas actividades y más de 1.020.000 docentes realizaron alguna acción del programa. Los directores coordinaron las Jornadas Institucionales y fueron destinatarios de los Círculos. En esos espacios se socializaban los materiales de las Jornadas y; además se pretendía formarlos en temas de gestión y planificación pedagógica institucional.

En el gobierno actual, la Res. CFE407/21 define las pautas del Programa para el 2021-2023. Se trata de un documento más breve que los anteriores, que recupera la idea de “autoridad ético - política y pedagógica de los docentes” y la “necesidad de impulsar el trabajo colaborativo para sostener las trayectorias escolares”, especialmente en escenarios post-pandémicos. Mantiene los componentes de formación situada y especializada, pero no menciona cuáles serán las modalidades, actividades o estrategias de implementación, tampoco se precisan temáticas, áreas o contenidos formativos.

## Metodología

### Diseño, instrumento y muestra

Para abordar los objetivos planteados se diseñó una metodología cuantitativa a partir de la identificación de las bases usuarias del cuestionario complementario del director/a de las *Pruebas Aprender 2019*<sup>2</sup> que contenía información valiosa y en extensión para los interrogantes formulados, ya que se aplicó de manera censal en todos los establecimientos de educación secundaria del país. Dicho cuestionario forma parte de las Evaluaciones de logros de aprendizaje realizadas por el Ministerio de Educación.

En 2019 el cuestionario a directivos se aplicó de manera censal en 23 jurisdicciones<sup>3</sup> y 10.920 escuelas secundarias del país (67,2% estatales y 32,8% privadas); con una tasa de respuesta del 99%<sup>4</sup>. Para este artículo se consideran los directivos de educación modalidad común y técnico profesional (N= 9.856) que corresponden al 93% del total de respuestas. Los datos son representativos de los directores secundarios del país.

Se trata de un cuestionario estructurado que indaga diferentes aspectos de la escuela como su infraestructura, el equipamiento TIC, la gestión del director y las características de la población estudiantil y del equipo docente. En base a los objetivos planteados anteriormente para este artículo de investigación, seleccionamos 30 preguntas de las 49 (Tabla 1).

Tabla 1  
*Ítems seleccionados*

Ítems seleccionados del instrumento	Cantidad
Datos de la escuela (ítem 1a, 1b, 1c)	3
Datos personales y profesionales del director (ítem 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	8
Diagnóstico institucional, información de la gestión y los docentes (ítem 15, 16, 21, 30)	4
Información de la capacitación en servicio (ítem 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44).	15
Total	30

### Análisis de la información

Se realizó un procesamiento propio de las bases y un análisis estadístico descriptivo en SPSS; realizamos cruces por sector educativo (estatal / privado) con el propósito de comparar las opiniones de los directores de ambos tipos de instituciones. También se efectuaron cruces con la antigüedad de los directores en el cargo. Para analizar la significatividad estadística entre variables y categorías se realizó el test de corrección de Bonferroni. Se consideró que los años de experiencia como director afectan a las capacidades de liderazgo y por lo tanto el dominio de las competencias para organizar las actividades formativas y de

<sup>2</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2019>

<sup>3</sup> Chubut no participó de la evaluación Aprender 2019, debido a conflictos sindicales y dificultades para garantizar el proceso.

<sup>4</sup> El 67,2% de escuelas estatales y 32,8% privadas.

acompañamiento a los equipos docentes (Cf. Oriola y Cascales, 2019; Tintoré y Gairín, 2022; Weinstein et al., 2019).

## Resultados

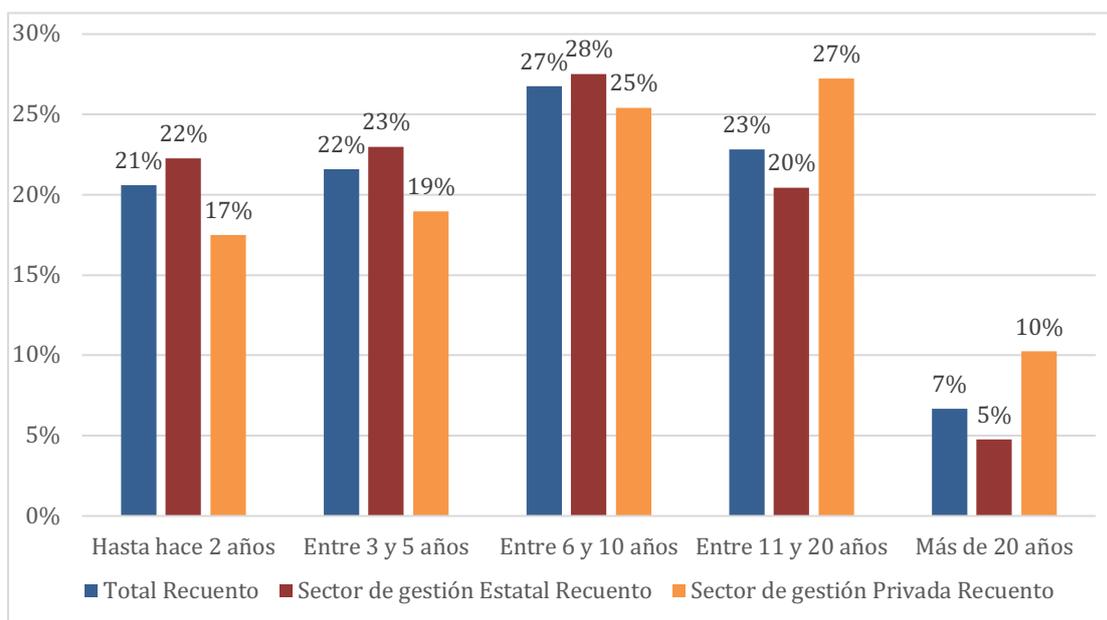
Los resultados se organizan en dos dimensiones que reúnen los temas e interrogantes a partir de los objetivos planteados: el perfil socio-profesional, las condiciones de la función, problemas que destacan los directivos en las escuelas para organizar la formación y; la participación y valoración de las actividades del programa.

### Condiciones de los directores para liderar actividades formativas

La mitad de los directivos tiene más de 50 años y son mujeres (65%), la proporción por género coincide con la distribución de los docentes de secundaria. Dos tercios se desempeña en instituciones estatales y un 35% privadas. Un rasgo distintivo es la gran cantidad de directores noveles con poca experiencia en el cargo: una quinta parte tiene hasta dos años de antigüedad y el 42%, reúne 5 años como directivo. Esto se acentúa en el sector estatal donde encontramos 5% más de directores noveles; mientras que en el privado el 37,4% tiene más de 11 años de antigüedad en la función, y en las instituciones estatales, este grupo desciende a una cuarta parte.

Figura 1.

Directores por antigüedad en el cargo según sector de gestión



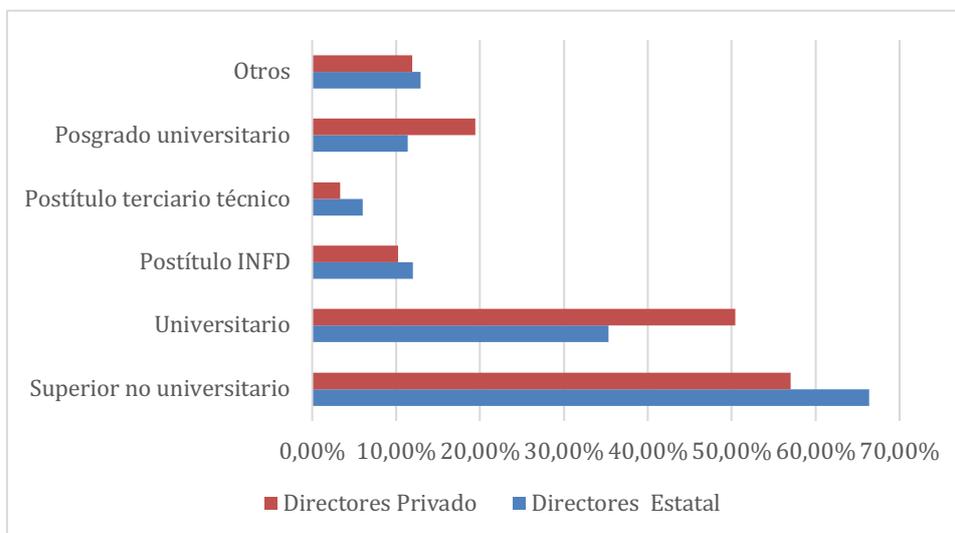
La experiencia en la función directiva es significativa para implementar las acciones de la formación situadas planteadas por el PNFP. Como evidencia la literatura e investigaciones sobre el liderazgo escolar y los directores principiantes (Weinstein et al., 2016) en esta etapa enfrentan grandes y complejas tensiones en su nuevo cargo y, requieren de estrategias específicas de apoyo. Por lo tanto, resulta improbable que hayan desarrollado competencias suficientes para acompañar la formación de sus equipos; más aún cuando en Argentina no reciben una formación que los prepare para la nueva función. Tampoco este ha sido un tema

en la agenda de formación de los Círculos de Directores; en 2019 la provincia de Buenos Aires se propuso 5 temas: (1) La importancia de la comunicación en la gestión directiva (2) El clima escolar y la facilitación en el abordaje de conflictos (3) El rol del equipo directivo en la evaluación (4) El rol del equipo directivo en la observación entre pares (5) El acompañamiento de las trayectorias escolares. Asimismo, se ha observado que los directores no identifican a las Jornadas del PNFP como una actividad de formación de los equipos. El escaso tiempo que había entre el Círculo y la preparación de la Jornada en la escuela, la poca anticipación con la cual recibían los materiales para la lectura es una de las dificultades más reiteradas.

La mayoría (63%) posee titulación superior no universitaria de institutos de formación docente o técnicos (Figura 2); en segundo lugar, el 41% se formó en universidades. La proporción de títulos universitarios aumenta 15 puntos entre los directores de privada. En dicho sector el 50% posee formación universitaria y el 33% completó algún postítulo, terciario, técnico, posgrado universitario o del INFD; y se registra un 19% de directores con formación de posgrado (8 puntos más que en las escuelas del estado).

Figura 2.

Formación de los directores según sector de gestión



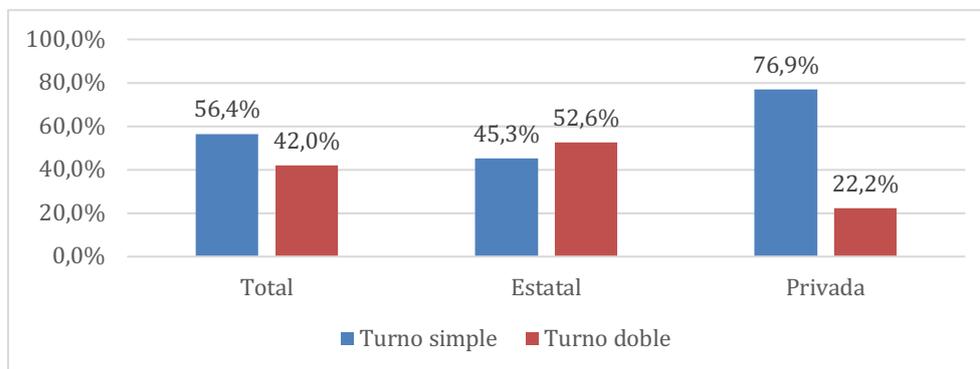
Una variable en la cual se observa gran disparidad entre directivos de ambos sectores es la condición del cargo y la cantidad de horas/turnos que cumplen. Según el régimen laboral - que depende de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires- así como de los años de incorporación y regímenes de las escuelas; la función directiva puede desempeñarse de manera completa, “doble turno”, 40 horas semanales en la escuela o, de manera parcial y desempeñarse un turno denominado “simple” de 20 horas semanales.

En el Estado una quinta parte (22%) se desempeña como titular y la condición más frecuente es ser director “interino o provisional” (53%), sin nombramiento definitivo y un 19% son “suplentes” cuya condición es todavía más fluctuante. En el sector privado el 86% son titulares. Predomina quienes cumplen “turno simple”: el 56% se desempeña de manera parcial en las instituciones; lo cual plantea límites a las actividades planificadas por el PNFP. La situación es heterogénea entre los sectores estatal y privado y también entre las

provincias<sup>5</sup>. Las escuelas del estado en este aspecto aventajan ampliamente a las privadas (Figura 3). Estos aspectos muestran disparidad en las condiciones para ejercer el liderazgo pedagógico en las escuelas y atender a la formación y desarrollo de los equipos docentes.

Figura 3.

Dedicación de los directores, turnos en el cargo según sector de gestión



En cuanto al desarrollo profesional de docente se destacan las opiniones de los directivos acerca de una serie de problemas relacionados con la planificación de la formación en servicio, nos referimos a: la falta de actualización docente, la rotación de estos durante el año escolar, debilidades en la articulación de los equipos y, las expectativas docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes.

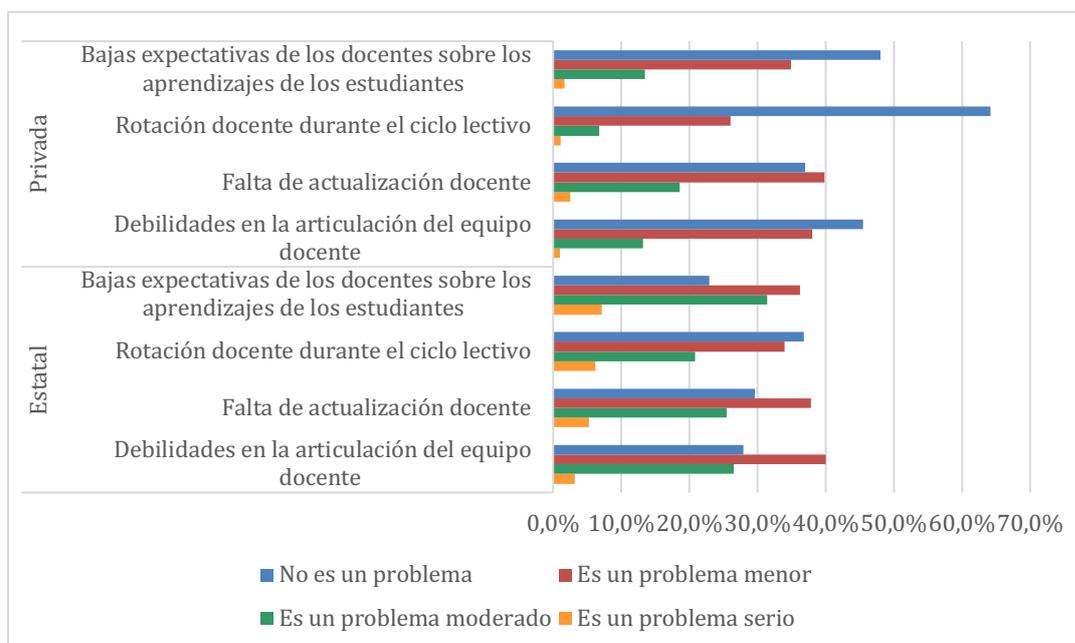
Se observa un alto porcentaje que considera que la *falta de actualización de los docentes* no es un problema (32%) o es un problema menor (39%) en su institución (Figura 4). Sumadas ambas categorías el 71% opina que este no es un tema a mejorar en sus equipos. Esas proporciones aumentan en el sector privado (la diferencia es significativa estadísticamente en todas las categorías, según el test de Bonferroni). Sin embargo, en otros ítems los directores expresan vacancias de formación de los equipos, por lo cual esta respuesta podría ser una actitud defensiva frente al desprestigio social de la profesión y la visión de los medios de comunicación.

Al consultarles si existen espacios de capacitación docente en temas de inclusión de estudiantes con discapacidad, el 31% afirma que no hay. Un 45% responde que se realizan internamente entre los directores y el equipo general de orientación escolar de los distritos y, sólo el 29% tuvo apoyo de especialistas externos o del sistema para abordar esta problemática. Ello evidencia necesidades de formación en esta temática de alta demanda del profesorado. En el área de la educación sexual integral se identifican como principales temáticas y necesidades de formación la prevención del grooming, el abuso y la sexualidad en las redes sociales (72%); y el abuso sexual, la explotación y la trata (50%), entre otros que consulta el cuestionario.

<sup>5</sup> Las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Río Negro, Tierra del Fuego, Formosa, San Luis y Neuquén tienen entre un 50% y 75% de directivos con dedicación completa o doble turno. Mientras que las provincias con mayoría de directivos que se desempeña en un solo turno, simple, son: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, Misiones, Corrientes y Santa Fe.

Figura 4.

Factores que los directores consideran que son un problema en su escuela, según sector de gestión



A pesar de que otras investigaciones presentan hallazgos contrarios, los otros problemas tampoco son destacados por los directores. La *articulación entre los docentes*, por ejemplo, ha sido una dificultad histórica de la educación secundaria del país, relacionada al régimen laboral, la carrera docente y relación contractual vigente, por hora cátedra (Montes et al., 2019). Pero sólo una cuarta parte de los directores estatales responde que este es un problema moderado; mientras que la mayoría (40%) afirma que es un problema menor y el 28% que no es un problema. Nuevamente encontramos diferencias estadísticamente con el sector privado, donde estos valores descienden aún más y, son más frecuentes los espacios y roles para el asesoramiento, coordinación de áreas.

Este problema junto con *la rotación docente* -que es un problema serio y moderado para el 27% de los directores del sector estatal - forman parte de las condiciones que obstaculizan las acciones del PNFP, ya que es difícil generar sentido de pertenencia de los equipos en las escuelas, reflexionar sobre las prácticas y sostener los acuerdos didácticos de las Jornadas Institucionales, que fue una de las herramientas definidas por el programa. Por último, las *“bajas expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes”*, son un problema, para el 25%, esta dificultad es más significativa en el sector estatal (31%).

### La participación en las actividades de formación y la valoración del PNFP

La participación de los directores en los Círculos fue amplia en ambos sectores, el 81% participó entre 2018 - 2019 de alguno de los 5 planificados para cada año. En 2018 se realizaron más sesiones y hubo mayor asistencia: el 31% participó de 5 encuentros, mientras que en 2019 la participación decrece al 14%.

Los Círculos son valorados positivamente como instancias de intercambio, por los contenidos, materiales y herramientas que aportan a la gestión y por los acuerdos didácticos alcanzados. La mitad acuerda con que les aportó “contenidos para mejorar la gestión

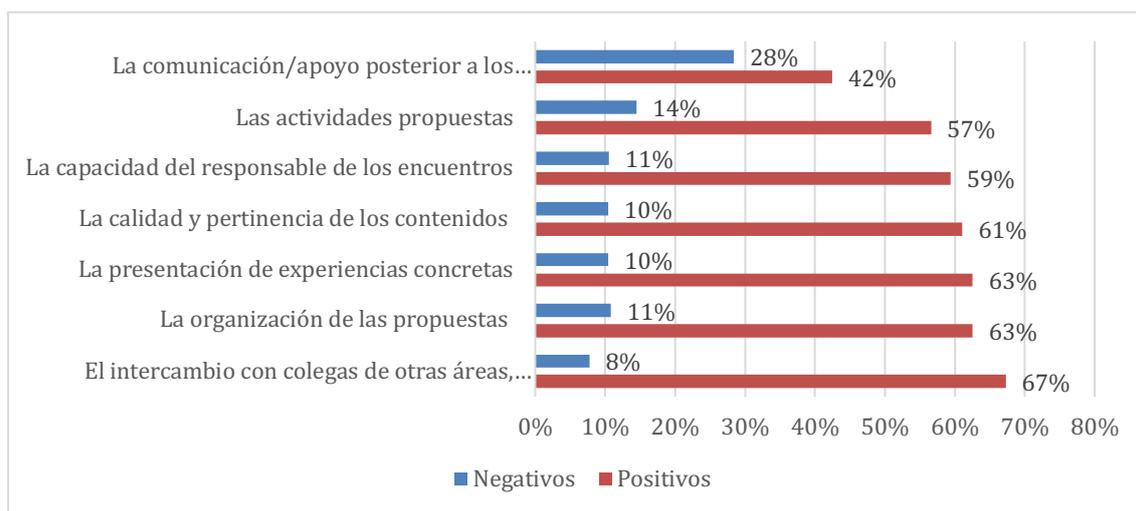
directiva”; un 21% está totalmente de acuerdo y el 9% está en desacuerdo. Estas proporciones se reiteran con leves diferencias descendentes al preguntar si los Círculos brindaron “herramientas y estrategias para la gestión directiva”.

La mitad de los directivos considera que incorporó “bastante” de los contenidos y herramientas en su práctica profesional y el 16% “mucho”. En este ítem aumentan las apreciaciones menos favorables: un 14% responde que incorporó “poco y nada” a su tarea. Al aplicar el test de corrección de Bonferroni<sup>6</sup> se observan diferencias significativas entre los directores con mayor y menor antigüedad en las categorías “poco y nada”: lo más noveles transfieren menos de lo aprendido en su práctica: el 12,4% con hasta 5 años de antigüedad en el rol, incorporó “poco o nada” en su práctica, frente al 16% de directores con más de 11 años en la función.

Las principales contribuciones del PNFP y de los Círculos focalizan en los contenidos, la actualización de temas, enfoques y lecturas mientras que el cambio en las prácticas parece requerir otras dinámicas, tiempos, estrategias y mayor acompañamiento. Estos datos y valoraciones de la FDC coinciden con otras investigaciones que señalan que los programas propician fundamentalmente aprendizajes de tipo conceptual y actitudes políticamente correctas entre los docentes y, en menor medida, adquisiciones complejas, la incorporación de saberes, métodos y recursos en las instituciones que son fuente del colaborativo y la reflexividad de las prácticas (Cf. Escudero, 2017; Imbernón, 2020; Vaillant, 2016).

Figura 5.

*Aspectos positivos y negativos de los Círculos de Directores*



Los diferentes aspectos de los Círculos son bien evaluados (Figura 5). Dos tercios señalan que lo más positivo fue el encuentro e intercambio con colegas de otras áreas, niveles o instituciones. En el otro extremo lo más negativo es la comunicación, el apoyo posterior a los encuentros (28%) y las actividades propuestas (14,5%). Las demás cuestiones son valoradas positivamente por el 56% al 63% de los directores/as y de forma negativa, por el 8% al 11%.

<sup>6</sup> Los valores que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en  $p < ,05$  en la prueba de dos caras de igualdad para proporciones de las columnas. Las pruebas asumen varianzas iguales.

Estos hallazgos reafirman conclusiones de estudios anteriores referidos a la importancia que los docentes dan a la formación en servicio como espacio de intercambio de experiencias entre pares (Vezub, 2013); pero también muestran la dificultad para implementar dispositivos de formación que aporten al cambio de las prácticas. La organización de las estrategias son un componente de la formación a revisar, donde suelen reiterarse rasgos de los modelos de formación tradicionales, con escasa innovación para el profesorado (Cf. Nóvoa, 2019).

Las *Jornadas Institucionales* en las escuelas también tuvieron mayor presencia en 2018: el 40% de los directores del sector estatal y el 50% de privada responde que se hicieron 5 Jornadas; en 2019 esta proporción desciende marcadamente al 13% en las escuelas estatales y al 17% en las privadas. Esto podría estar relacionado con la reducción del presupuesto educativo que se produjo en el último año del presidente Macri.

Según los directivos las Jornadas permitieron mejorar la planificación y la gestión pedagógica de las escuelas a través de los acuerdos didácticos alcanzados: el 73% responde que está de acuerdo y un 18% “totalmente de acuerdo”; un 8% se manifiesta “en desacuerdo y totalmente en desacuerdo”.

La valoración es más negativa cuando se les pregunta si a partir de las Jornadas los docentes incorporaron lo trabajado (contenidos, herramientas y estrategias) en sus prácticas. El 14% de directores está “en desacuerdo y totalmente en desacuerdo” con que se haya logrado integrar a la práctica docente los aspectos abordados. En esta categoría y en “totalmente de acuerdo”, las diferencias son significativas estadísticamente entre los sectores: el 10% de los directores estatales, responde que no transfirieron lo aprendido en las prácticas docentes, frente al 14% de privada. Al indicar en qué medida los docentes incorporaron en sus prácticas los contenidos y herramientas trabajados, dos tercios, opina que lo hicieron bastante, aumentando la valoración positiva en el sector privado. Los directores noveles se muestran menos optimistas al respecto, el 61% dice que incorporaron bastante lo trabajado en la práctica cotidiana frente al 67% de los que tienen más de 11 años de antigüedad en la función, la diferencia es significativa al aplicar el test de Bonferroni.

## Discusión y conclusiones

Al inicio preguntamos por el rol y las condiciones de los directivos de educación secundaria de Argentina para liderar en las escuelas actividades de formación situada como las que encomendó la política del PNFP. Los datos analizados plantean dudas al respecto y muestran diferencias en los directivos del sector público y privado. Un primer hallazgo es la gran proporción de directores noveles (42%), la heterogeneidad en la titulación de base y la escasa formación de posgrado (14% tiene posgrado universitario); con diferencia a favor de las instituciones privadas. Además, hay una alta proporción de directores interinos en el Estado que ejercen su función en un solo turno (56%), con grandes diferencias entre las jurisdicciones. Por lo tanto, las condiciones con las que ha contado el PNFP para llevar adelante las acciones en las instituciones son diversas. En algunos casos el sector estatal está en mejores condiciones (tiene más directores que se desempeñan en doble turno) y, en otras aparece en desventaja (con menos formación de posgrado y más directores noveles).

Otro hallazgo es que la mayoría de los directores responde que la actualización de los docentes no es un gran problema en su escuela: solamente para el 5% es un problema serio y para el 25%, moderado. Este dato debe ser corroborado ulteriormente, de ser así, ¿qué importancia le otorgan al desarrollo profesional docente y a la planificación de actividades como las del PNFP u otras destinadas a la formación de los equipos, cuánto tiempo de su tarea de gestión dedican; con qué responsabilidad asumen esta tarea?

Un tercer resultado muestra la participación y valoración que hacen los directivos de la estrategia y actividad organizada por el PNFP en el marco de la Formación Situada que se propuso la cobertura universal (capacitar a todos los docentes de todos los sectores, niveles y modalidades del sistema educativa): las Jornadas Institucionales y los Círculos. La participación en estas actividades ha sido alta, hay que considerar que se certificaban y eran con suspensión de clases. Los directivos las valoran muy positivamente, pero la evaluación focaliza en el intercambio y socialización de experiencias, en el encuentro entre colegas; más que en la transferencia de lo aprendido a la práctica y en las herramientas de mejora que brindaron para la gestión o para la enseñanza de los docentes.

A partir de estos hallazgos un aspecto invisibilizado es el rol del director como formador de los equipos. Esta es una tarea que requiere competencias y saberes específicos, pero no estuvo presente entre los temas de los Círculos. Además, se realizaban pocos días antes de las Jornadas, sin dar tiempo de apropiación, aprendizaje y mediación de los directores. De aquí que el enfoque de formación, a pesar de que discursivamente en las resoluciones y documentos que acompañan se denomine como situado y reflexivo, no parece alejarse de los modelos de “cascada” y “top-down”, en los cuales se capacita primero a un grupo -en este caso los directores- luego se les indica el material, las guías, actividades para que las implementen en las instituciones. La agenda, contenidos y estructura de la formación sigue centralizada en cada jurisdicción, con escaso margen para atender problemas de la práctica y necesidades de las escuelas.

El cambio conceptual de la FDC implica un desplazamiento desde enfoques tradicionales, carenciales, transmisivos e instrumentales de la formación que enfatizan el polo externo, el conocimiento erudito y el destinatario individual (Ávalos, 2007; Vezub, 2013; Alfageme y Nieto, 2017); hacia políticas y programas de formación fundados en lo colectivo e institucional, en el juicio práctico, en la reflexión y análisis de las prácticas que generen una agenda situada y el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y especialistas en las instituciones para el desarrollo profesional (Calvo, 2014; Vaillant y Cardozo, 2017; Vezub, 2021). Dicho desplazamiento debe pensarse como un continuum y proceso dinámico que tensiona las diferentes dimensiones implicadas en las políticas y en el campo de la formación permanente del profesorado. Con sus particularidades, Argentina no está al margen de estos debates y modalidades de la formación, tampoco de los intentos por consolidar e institucionalizar las políticas de formación continua.

## Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2009). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina y los formadores de docentes del nivel terciario en Argentina. IIPE – UNESCO, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, Vol. 47 (2). 211-235.
- Alfageme-González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista*

- brasileira de pesquisa sobre formação docente* vol. 1, n. 1, 41–56.  
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe para el diálogo Regional de Política, BID.
- Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, nº393, pp. 155-179.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Praxis Educativa*, Vo. 14, nº28, pp. 43-62.
- Birgin, A. y De Marco, L. (2021) los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa, disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educativa*, Vol. n46, pp. 177-201.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En, AAVV. *Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, 112- 152. OREALC / UNESCO.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.
- Del Castillo, G. (2017). El cambio de políticas en la Reforma Educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública. *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en Política Educativa*, vol. 2, 1-20. DOI: 10.5212/retepe.v.2.005
- Ducoing Watty, P. y Fourtoul Ollivier, B. Coord. (2013). *Procesos de Formación*. Colección Estados del Conocimiento. COMIE - ANUIES.
- Cordero, G. y Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *RMIE*, 26, (89), 503-530
- Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.
- Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. y Navarro Corona, C. (2022). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos sobre Educación*, año 13, N°24, 1-19.
- Escudero Muñoz, J. M.; Cutanda López, M. T. y Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del Profesorado. *Profesorado*, Vol. 21, (3), 84-102.
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global”. *Sisyphus, Journal of Education*, 8, (1), 79-102, Universidad de Lisboa.
- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), p. 84-106.
- Gatti, B.; Barretto E. S. & Afonso André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte*. UNESCO Representação Brasil, Ministério da Educação Brasil.
- Imbernón, F. (2020) Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Qurrículum*, 33, 49-67.  
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19619>

- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation: comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco.
- Ministerio de Educación de Argentina. Secretaría de Evaluación e Información e Información Educativa (2020). *Evaluación de la Educación secundaria en Argentina 2019*. [www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)
- Monarca, H. y Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista española de Educación Comparada* (26), 171-189.
- Montes, N.; Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, N°13, 103-127.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, Vol. 23, N°3, 211-222.
- Oriola Requena, S., y Cascales Ribera, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), p. 41-58.
- Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3).
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, n°5, 5 – 21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. y Cardozo-Gaibisso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26), 5-14.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1), 97-124.
- Vezub, L. Coord. (2019). *El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE, Oficina para América Latina.
- Vezub, L., Lederhos, M. y Cian, A. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los 'facilitadores'. *Revista Campo Universitario*, 1, (2), 82-99. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/21>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico, en AAVV, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas, (pp.84-94). OEI – MEJOREDU
- Vezub, L. (2023, en prensa). La investigación en el campo de la Formación Docente en Argentina. La producción en las Revistas Científicas nacionales 2011-2017. SAIE.

- Weinstein, J.; Cuéllar, C.; Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez, un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad de la Educación*, N°44, 12-45.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., y Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), p. 13-39.