



UNIVERSIDAD SIGLO 21
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
TRABAJO FINAL DE GRADO
PLAN DE INTERVENCIÓN
SEMINARIO FINAL

**FORTALECIENDO LA CAPACITACION DOCENTE
EN PRÁCTICAS INNOVADORAS QUE PERMITAN
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN TIEMPOS ACTUALES**

Autora: Evangelina Griselda Maldonado

DNI: 29.204.029

Legajo: VEDU00428

Tutora: Magda Dávila

22 de Noviembre de 2020

Indice

	Página
Resumen	3
Introducción	5
Presentación de la Línea Temática escogida	6
Síntesis de la Institución seleccionada	7
Delimitación del Problema/Necesidad objeto de la Intervención	14
Objetivos	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Justificación	18
Marco Teórico	21
Plan de Trabajo	34
Actividades	34
Cronograma	35
Recursos	36
Presupuesto	38
Evaluación	39
Resultados Esperados	45
Conclusión	46
Referencias	48

Resumen

Las realidades educativas actuales se caracterizan por ser dinámicas y cambiantes. Es por esto que la línea temática Modelos de Aprendizajes Innovadores profundiza la necesidad de que el docente se capacite permanentemente para que en sus prácticas áulicas desarrolle estrategias que permitan el logro de aprendizajes significativos.

Una innovación pedagógica supone la combinación y puesta en práctica de teorías, experiencias existentes e ideas, para generar un cambio en un determinado contexto educativo y formativo. De esas innovaciones pedagógicas, apalancadas por TIC, se esperan que aporten y generen cambios significativos e innovadores como puesta en práctica de conocimientos generados de resultados de investigaciones, reflexiones, ideas y propuestas

El Instituto Santa Ana en el marco del proyecto de Plan de Mejora Institucional destaca como necesidad la falta de espacios para la capacitación e investigación docente. El presente plan de intervención a través de la formación de una comunidad de aprendizaje docente institucional y la implementación de una plataforma virtual propone crear esos espacios para todos los niveles educativos de la institución, donde la formación continua se ancle en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, para promover reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones hacia nuevas perspectivas pedagógicas.

El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo al mismo tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción del proyecto educativo institucional.

Palabras clave: Innovación pedagógica -Capacitación docente- Comunidad de Aprendizaje –TIC- Plataforma Virtua

Abstract

Current educational realities are characterized by being dynamic and changing. That is why the thematic line Innovative Learning Models deepens the need for the teacher to be permanently trained so that in their classroom practices they develop strategies that allow the achievement of meaningful learning. A pedagogical innovation supposes the combination and implementation of theories, existing experiences and ideas, to generate a change in a specific educational and training context. Of these pedagogical innovations, leveraged by TIC, it is expected that they contribute and generate significant and innovative changes such as putting into practice the knowledge generated from research results, reflections, ideas and proposals. The Santa Ana Institute within the framework of the Institutional Improvement Plan project highlighted as a necessity the lack of spaces for teacher training and research. The present intervention plan through the formation of an institutional teaching learning community and the implementation of a virtual platform proposes creating these spaces for all educational levels of the institution, where continuous training is anchored in the daily practice of teachers and in the problems of teaching and learning, to promote restructuring, reflections and conceptualizations towards new pedagogical perspectives. Professional development of teachers occurs when they build knowledge related to practice - their own or that of others -, work in the context of teaching communities, they theorize about their work while assuming their responsibility in the construction of the institutional educational project.

Keywords: Pedagogical innovation - Teacher training - Learning Community - TIC- Virtual Platform.

Introducción

El instituto Santa Ana trabaja para la excelencia académica y apela a la construcción colectiva del conocimiento, desde el deseo, la curiosidad, el uso de nuevas tecnologías, el trabajo compartido y la idoneidad del personal docente

Formas instaladas frente a nuevas posibilidades. Caminos seguros, ya transitados y otros que aún son casi inexplorados y sobre los que deben construirse aún nuevas certezas y confianzas. ¿Cómo pensamos allí la tarea docente? ¿Cómo imaginamos nuevas mediaciones para nuevos tiempos?

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente.

Los escenarios educativos del siglo XXI, como dicen Cobo y Moravec (2011, p. 25), nos invitan a «repensar los límites temporales y espaciales que se han adoptado para entender la educación». Las propuestas de capacitación docente desarrolladas en entornos virtuales de aprendizaje, permiten abordar la complejidad del hecho educativo

Desde hace bastante tiempo, las comunidades de aprendizaje y de práctica, medidas por la tecnología de configuración institucional, sirven como instrumentos de encuentro entre miembros de una comunidad escolar. Nos permiten analizar la realidad de las escuelas, aprender de ellas colaborativamente y generar planes de acción para mejorar diversos aspectos.

Los docentes deben ser capaces de manejar de forma adecuada y pedagógica las TIC y combinar las metodologías tradicionales con formas innovadoras de enseñanza. Para lograrlo, la formación continua es básica

Presentación de la Línea temática

La línea temática Modelos de Aprendizajes Innovadores profundiza acerca de que las realidades educativas actuales se caracterizan por ser dinámicas y cambiantes, lo cual exige que el docente se capacite permanentemente para que en sus prácticas áulicas desarrolle estrategias que permitan el logro de aprendizajes significativos.

En el Instituto Santa Ana en el marco del proyecto de Plan de Mejora Institucional luego de llevar a cabo el análisis FODA surgió como debilidad la falta de espacios para la capacitación e investigación docente. Considerando que esto traerá como consecuencias la desactualización de prácticas pedagógicas que respondan a modelos de aprendizajes innovadores en todos los niveles de dicha institución que permitan cumplir con la excelencia académica.

La práctica docente debe buscar en los estudiantes una mejor apropiación del saber a partir de estrategias novedosas y eficientes, no solo para el desarrollo de conocimientos teóricos, sino también de habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional (Núñez, Barzotto, & Tobón, 2018a), además de proveer experiencias que los doten de herramientas que, utilizadas en situaciones reales o simuladas, garanticen su adecuada utilización para el desarrollo de las competencias específicas (Arcila & Vásquez, 2013; Torres, Núñez, Caro & Alvarado, 2018).

Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) respecto de las prácticas formativas implican también un reto para la transformación de las prácticas docentes (Albán, et al., 2017).

Síntesis de la Institución

El Instituto Santa Ana es un colegio de gestión privada bilingüe (castellano-inglés) de doble escolaridad obligatoria a partir de la Sala de 5 años. Mixto y laico, cuenta con la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales especializada en idioma inglés.

Se encuentra ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Córdoba; aproximadamente, a 7 kilómetros del centro de la ciudad, en el límite norte del barrio Argüello, colindando al frente con barrio Argüello Norte, Villa 9 de Julio y Villa Silvano Funes.

El sector donde se ubica está poblado casi en su totalidad y las familias tienen una posición socioeconómica media, si bien se están radicando nuevas familias que, en su mayoría, están conformadas por una población de adultos mayores.

Esta institución funciona en un edificio propio y actualmente asisten a ella 407 alumnos y 72 docentes distribuidos en dos turnos, mañana y tarde, con dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales.

A lo largo de su historia, se adaptó a múltiples cambios, propios de nuestro sistema educativo nacional y provincial, como así también a las demandas de su comunidad y los devenires socioeconómicos.

En 1979, en la ciudad de Córdoba existía un solo colegio de educación bilingüe inglés-español y uno español francés para satisfacer las necesidades de una educación abierta al mundo. Por acción e iniciativa privada, surge la idea de creación de la

institución. Las familias fundadoras anhelaban una formación bilingüe castellano-inglés para sus hijos, pero en la zona no existía ninguna. Así, se logró concretar la idea de la fundación de una escuela con nivel inicial, primer y segundo grado en el año 1980, con el objetivo de brindar una educación bilingüe que cubriera las expectativas de numerosas familias que, como las fundadoras, solicitaban una educación con esas características.

El motivo de la elección de la radicación en el predio en que hoy se encuentra ubicada la institución residió en la necesidad de un amplio espacio verde que permitiera desarrollar actividades en contacto con la naturaleza, atendiendo al concepto de ecología, que ya se vislumbraba como llamado de atención a la necesidad de reflexión sobre la relación del hombre con la naturaleza.

La tarea de concretar el espacio físico para la realización del proyecto fue ardua: se adquirió una propiedad compuesta por una casona amplia y un gran espacio verde donde comenzaron a funcionar las aulas y las dependencias administrativas. Posteriormente, se construyó el edificio principal, se adaptó la casona a oficinas y se adosaron nuevas zonas para el comedor y la Sala de Computación.

La propuesta inicial se identificó socialmente como personalizada; constructivista, en su postura de aprendizaje; y dialógica y participativa, en su postura política y comunicativa. Se intentaba con ello que los alumnos crecieran sintiendo el placer de aprender, de ser respetados en sus procesos personales, en una comunidad donde sus padres fueran protagonistas al lado de sus docentes.

Las actividades comenzaron en marzo de 1980 con la sala de jardín de infantes, primero y segundo grado, con un total de 52 alumnos. La modalidad siempre fue de doble escolaridad, con el dictado de los contenidos de castellano por la mañana y los de

inglés por la tarde.

El personal y los docentes de aquella época tomaron con gran entusiasmo el desafío de acompañar el proyecto institucional caracterizado por un cercano y comprometido contacto con la familia.

Los ingresos de la institución estaban conformados por los aportes de los padres y las erogaciones respondían a ellos.

Los fundadores respondían a las características de personas con idearios muy marcados en lograr que la libertad y la creatividad marquen el rumbo del aprendizaje y la formación integral de la persona. En sus comienzos se constituye como sociedad anónima, compuesta por tres inversores: uno, encargado del aspecto pedagógico, y dos, del administrativo. Con el tiempo se fueron yendo los inversores (el que se encargaba de lo pedagógico entre 1985 y 1986), de modo tal que hacia el año 2008 solo quedaba uno de los fundadores.

En 1980 la institución comenzó su funcionamiento con un director de primaria, que tenía a su cargo el nivel inicial.

En 1982, la escuela recibió la resolución de la adscripción a la enseñanza oficial. En ese mismo año, se construyó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se traza alrededor de la enseñanza bilingüe de doble escolaridad, atendiendo particularmente a una educación personalizada, con base en el constructivismo y en estrecha relación con los valores humanos con postulados fundacionales humanísticos.

En 1984 se incorporó un director para el nivel secundario. En este mismo año, se inauguró el edificio para la educación primaria, donde actualmente se encuentran las aulas para primaria y secundaria.

Posteriormente, se incorporó un director de nivel inicial.

Desde sus comienzos, en el nivel primario (Departamento de Castellano) se han sucedido 4 directores; el actual hace 8 años que está en su cargo. En el nivel primario (Departamento de Inglés), se han sucedido 3 directores. En el nivel secundario (Departamento de Castellano), se han sucedido 3 directores.

En la actualidad ha tomado un punto central el proyecto de mejora institucional, particularmente a nivel directivo y de crecimiento institucional, proyectando las 2 divisiones.

Los hitos más significativos en la institución se recuerdan y se caracterizan por brindar a sus directivos la recompensa del duro trabajo y la dedicación. Así, se puede mencionar:

La inauguración de la institución, que se concretó en 1980 en un predio muy amplio en donde existía una casona antigua.

La construcción del edificio de primaria y secundaria, que fue la ampliación más significativa de la institución hasta el momento.

La remodelación y transformación de unas caballerizas en el módulo de nivel inicial.

El primer egreso del secundario, en donde se visualizaba el trabajo humano y pedagógico de año.

El alquiler de una casona antigua para la ampliación de la infraestructura (sala de nivel inicial y salón de usos múltiples).

Las personas que marcaron un recuerdo memorable en la institución se caracterizan por contar con una comprometida y profunda gestión educativa, llevando el proyecto institucional con muchísima dedicación y con condiciones personales extraordinarias. Entre ellas, se pueden mencionar las siguientes:

Fundadora: es el alma, la esencia y la impronta de la institución. Con gran compromiso con la educación, arriesgada y firme en las decisiones y encargada de llevar adelante el proyecto institucional, actualmente integra el consejo directivo.

Mabel Graff: primera directora general; cuenta con una gran formación, conocimiento y una reconocida trayectoria.

Nicolás Mister: primer director del Departamento de Inglés. En su reconocimiento se pone énfasis en el logro de la organización y calidad educativa del idioma.

Directores en general: cuenta con una increíble vocación y sentido de pertenencia a la institución.

Misión, Visión y Valores Compartidos

El Instituto Santa Ana es de gestión privada bilingüe inglés/castellano de doble escolaridad obligatoria a partir de la sala de 5 años.

Tiene orientación en Humanidades y Ciencias Sociales especializada en idioma inglés.

Tal como lo exponen sus bases fundacionales, es una escuela que educa y vive en valores. Como escuela bilingüe busca formar comunicadores competentes, permite experimentar nuevas formas de aprender y enseñar. Promueve la expresión a través de distintos lenguajes artísticos, inculca el cuidado del medio-ambiente e incentiva la participación y el compromiso social.

La distingue la atención a la singularidad donde cada uno puede desarrollar sus capacidades y trabajar sus dificultades. Cuenta con una historia de 40 años escrita entre

todos, basada en el diálogo y el reconocimiento individual, generando un clima en la escuela que da seguridad y sentido de pertenencia, que ayuda a los alumnos a forjar su identidad y autoestima, favoreciendo la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas tales como saber razonar, relacionar, inferir, y las socio-emocionales como aprender a trabajar en equipo, por proyectos, utilizando la creatividad para la resolución de problemas.

Apela a la construcción colectiva del conocimiento, desde el deseo, la curiosidad, el uso de nuevas tecnologías, el trabajo compartido y la idoneidad del personal docente para formar egresados preparados para la vida, muñidos de conocimientos, estrategias del conocimiento pero fundamentalmente buenas personas.

Valores: La imagen desde otras instituciones es positiva y, en palabras del director, esta se resignifica con objetivos vinculados con la calidad y calidez del proyecto institucional. Esto es sostenido en un trabajo colaborativo y en equipo, donde los docentes cumplen un rol central en propuestas y en acompañamiento permanente y personalizado de los estudiantes. Aquí se puede observar, a través de comentarios de padres y ex alumnos, cómo valoran la formación académica y humana de los alumnos y la calidez humana y calidad educativa de los directivos, docentes, no docentes. Se propone contemplar las inquietudes de un sector poblacional que aspiraba a esta educación bilingüe, en un ámbito en donde se diera especial énfasis a valores esenciales del hombre: la libertad, la solidaridad, el respeto, la honestidad y la individualidad, donde el niño y su familia encontraran la posibilidad de fortalecer su autoestima y prepararse para la apertura a la sociedad. Un aspecto troncal en la trayectoria escolar es la construcción de valores tales como: el respeto, la tolerancia, la empatía, el compañerismo, la solidaridad, entre otros.

Su misión es formar estudiantes que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, ello implica que la formación docente es un reto que se debe afrontar ante los nuevos desafíos y desarrollos que se experimentan en el mundo científico tecnológico.

En cuanto a la visión de la institución, puede decirse que es una escuela que considera a cada alumno como un ser único, con una historia y un contexto que se conoce y con un proyecto de vida que se descubre y se potencia. Es una escuela que desarrolla la autoestima y la empatía en sus alumnos para colocarlos en su rol de actores y lectores críticos de la realidad que los rodea.

La convivencia escolar tiene su base en el conocimiento de las normas que la regulan, el diálogo para lograr internalizarlas y el respeto de los límites para quienes las vulneran.

Se trabaja para la excelencia académica, se forman personas intelectualmente activas, autónomas, curiosas e interesadas por el conocimiento, alumnos que observan atentos, que experimentan, que ensayan, que argumentan, que aceptan equivocarse para conseguir cada vez mejores niveles de producción, de recesión, de sensibilidad y de objetividad en la lectura del hacer y sentir de sí mismos y de los otros.

Se trata de brindar una enseñanza personalizada, construida desde un trabajo en equipo interdisciplinario y articulado, priorizando el crecimiento de cada alumno y estimulando sus capacidades individuales. Se intenta abrir caminos a múltiples experiencias, creando escenarios diferentes que promuevan los distintos aprendizajes y el pensamiento crítico de los alumnos.

Problema/Necesidad

El oficio de estudiante –cuya construcción constituye una de las líneas destacadas de la política educativa provincial- se configura a partir de otro oficio: el de enseñar; por ello, interpela la tarea del docente, instándolo a crecer en profesionalización a fin de participar activamente en la generación de estrategias –institucionales, pedagógicas y didácticas- para que todos los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as logren habitar la escuela aprendiendo (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 a y b).

Cierto es que la docencia como categoría social constituye una construcción compleja que ha sido definida principalmente a partir de dos perspectivas: una, que la concibe como actividad vocacional y otra, que la enfatiza como profesión. Con el propósito de salvar la aparente tensión entre ambas concepciones, podríamos decir que la figura del docente vocacional (relacionada fundamentalmente con unos ciertos valores con los que se identifica) y la del docente profesional (vinculada con el requerimiento de unos ciertos saberes y capacidades específicos) configuran un continuum, es decir, un espacio de posibilidades que se completa con una tercera idea o imagen, la del docente trabajador (supone unas determinadas prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas) Vezub, (2005); Tenti Fanfani, 2007; Ferreyra y Bonetti, 2015).

Concebir el oficio de enseñar como una producción, como intervención y como transformación de algo, nos coloca en el lugar de educadores artesanales y convoca, a la vez, a nuestra propia potencialidad de poder saber hacerlo.

(Jonathan Aguirre, 2017)

Al decir oficio –si consideramos las múltiples acepciones a las cuales el término remite– aludimos a ocupación, cargo, profesión, función, diligencia, desempeño.... Podemos muy bien decir que la enseñanza es todo eso y, al mismo tiempo, advertir que no es sólo eso.

La enseñanza como oficio:

- involucra un saber (cultural, disciplinar, pedagógico, didáctico,...), un hacer (capacidades específicas), un sentir (vínculos, confianza, compromiso) y un saber estar (experiencia, posicionamientos, modos de actuar);

- actúa sobre los sujetos, interacciona con sus mundos, los forma y los transforma;

- es una tarea de producción, creación e invención. Tenti Fanfani (2010) propone como posibilidad una combinación renovada y renovadora de algunos componentes de las tres dimensiones del oficio de enseñar –profesión, vocación y politización- como base de una nueva identidad del trabajo de los docentes, a partir de una nueva articulación acorde a las posibilidades y desafíos del momento actual:

- La superación de la racionalidad puramente técnica e instrumental del oficio para potenciar las capacidades del docente en la identificación y abordaje de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje.

- La revalorización de los componentes afectivos del oficio (asociados a la tradicional idea de la vocación): compromiso ético/moral; respeto, cuidado e interés por los y las estudiantes, concebidos como sujeto de derechos.

- La enseñanza asumida como una actividad fuertemente política, en tanto

“comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más ‘humana’” Tenti Fanfani (2010, p.34).

En el Instituto Santa Ana en el marco del Plan de Mejora Institucional al realizar el análisis FODA destacó como problema o necesidad la ausencia de espacios para la capacitación e investigación docente, es por eso que este plan propone crear esos espacios que permitan al docente estar a la vanguardia de los cambios que se producen tanto en su ámbito de conocimiento como en los progresos pedagógicos.

La capacitación para el docente, es una parte muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para el profesor día a día y es de suma importancia que este cuenta con las herramientas necesarias para poder darles solución, el profesor tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que el profesor debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sin embargo, es una realidad que muchas instituciones educativas de nuestro país, no cuentan con una capacitación acorde a los cambios tecnológicos educativos para poder transmitir un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado.

Es primordial hacer una reflexión sobre el proceso de capacitación es estas instituciones, para determinar que éste debe ser fundamental en la teoría y la práctica, con una visión donde lo que importa es la actualización del docente y su formación permanente en congruencia con los contextos socioculturales de la actualidad.

Objetivo General

Crear espacios institucionales para la capacitación e investigación docente en todos los niveles educativos del Instituto Santa Ana.

Objetivos Específicos

- Formar una Comunidad de Aprendizaje Docente Institucional para el intercambio colectivo y de autorreflexión sobre la experiencia de cada uno acerca de su labor como docentes, las estrategias empleadas, las dificultades encontradas y las innovaciones utilizadas.
- Implementar el uso de una plataforma virtual docente para capacitaciones diversas que se consideren necesarias impartir según necesidades educativas.
- Monitorear permanentemente la participación docente en las capacitaciones y el impacto en las prácticas áulicas.

Justificación

La formación docente, como preparación de un sujeto para abordar la práctica docente y específicamente la tarea de enseñar, implica un proceso de apropiación y reconstrucción de saberes, de desarrollo de habilidades, de preparación para actuar, interactuar e interpretar; y sobre todo, de un trabajo sobre sí mismo para que ese recorrido sea formativo (Ferry, 1990). En este proceso, el paso por ciertos espacios y experiencias de formación deja una huella importante, siendo resignificadas subjetiva e históricamente las propuestas de formación docente que se transitan, en relación con otras experiencias socioculturales, intereses, creencias y aprendizajes previos.

En este proceso de formación, que excede el tiempo de permanencia en el profesorado, el docente construye cierta relación con el saber; que es también una relación consigo mismo, con el mundo y con los otros y que supone significaciones y actividades particulares, todo ello inscripto en un tiempo Charlot,(2007).

A partir de estas consideraciones podemos preguntarnos: ¿cómo se relacionan con el saber propio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ¿qué procesos, acciones y objetos intervienen en la construcción de esa relación?

¿Qué otras cosas se aprenden al utilizar o no las TIC en los procesos educativos, mientras se aprenden los contenidos curriculares?, ¿cómo podrían promoverse otros modos de relación con la TIC y con el conocimiento?

La capacitación periódica del docente potencia a largo plazo el progreso de los alumnos, cuyo desarrollo en conocimientos, habilidades y competencias permitirá que se desenvuelvan con éxito en el ámbito profesional, especialmente en lo referente a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Las herramientas

tecnológicas han transformado a tal grado la forma de producir, compartir y resguardar la información que han surgido nuevos campos laborales por y para las TICs; por ello resulta crucial que los profesores estén a la altura de poder resolver las dudas de las generaciones que han crecido rodeadas de la tecnología.

Estar a la vanguardia en educación no es del todo es responsabilidad del profesor; los directivos deben buscar y ofrecer oportunidades de capacitación a todo el equipo docente de la institución educativa. Este compromiso resulta muy arduo, pero es necesario para que cada instituto mantenga un perfil que asegure el cumplimiento de los objetivos académicos establecidos en cada periodo escolar

Perreonoud (1994) nos problematizaba respecto de la necesidad y el dilema que enfrenta la formación docente, en tanto debe formar para el futuro deseable a la vez que para el futuro probable. La inclusión de la TIC en la escuela, es tal vez parte de un futuro cada vez menos probable y más certero. Sin embargo, se manifiesta como un proceso de incorporación de algo nuevo, con signos de ruptura, en un dispositivo escolar que cuenta con siglos de funcionamiento y vigencia exitosa; dispositivo creado como articulación de prácticas diversas con la intención de generar y garantizar las condiciones de escolarización necesarias para que todos puedan aprender.

Según Narodowski (1995), este dispositivo moderno hoy está estallado; entre otras cosas, por el impacto de las TIC en los modos de producir y difundir saber, así como por la ruptura que se genera en la asimetría entre docente y alumno donde se pone en duda la autoridad del docente y de la escuela en relación con el saber y la transmisión. ¿Será tal vez esta forma de formación docente, un intento (no consiente) por sostener y fortalecer ese dispositivo? ¿O será simplemente una respuesta no actualizada a un contexto que lejos está de aquel donde la escuela fue pensada?

Formas instaladas frente a nuevas posibilidades. Caminos seguros, ya transitados y otros que aún son casi inexplorados y sobre los que deben construirse aún nuevas certezas y confianzas. ¿Cómo pensamos allí la tarea docente? ¿Cómo imaginamos nuevas mediaciones para nuevos tiempos? Es el desafío de este plan de intervención.

Marco Teórico

La escuela es un ámbito de formación, no solo para los estudiantes sino también para todos los que la habitan; fundamentalmente, docentes y directivos. Por eso, pensar en la formación y profesionalización de los equipos docentes, en tanto dimensión constitutiva, es una tarea de compromiso que debe ser fortalecida dentro de un espacio colectivo de trabajo y desarrollo profesional.

¿Toda escuela puede constituirse como un espacio de aprendizaje para la comunidad docente?

Liliana Abrate: La escuela es el ámbito de aprendizaje para todos sus actores, pero convengamos que suele pensarse este proceso solo para los niños y jóvenes, bajo el supuesto de que los docentes “ya están formados”. En calidad de adultos responsables y con una preparación específica, es evidente y necesario que acrediten un conjunto de saberes desde los cuales se sostiene la asimetría en la relación educativa. Sin embargo, ello no implica considerar que tal proceso está concluido. Es justamente la escuela la institución privilegiada para revisar y replantear de manera incesante el desafío de educar a las nuevas generaciones en el marco de las transformaciones sociales y culturales de cada época.

“Los dirigentes escolares tienen una función muy importante: aprovechar la experiencia en sus escuelas y liderar transformaciones exitosas. El sistema también tiene una función: proporcionar apoyo, tiempo y recursos para que esto se cumpla. Poner estas tres figuras juntas (docentes, dirigentes y sistema) nos lleva a la base de la experiencia colaborativa” (Hattie, 2015).

Actualmente, desde el ámbito de la investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar enumeran los elementos que configuran una cultura de mejora en un centro

educativo, y entre ellos mencionan la disposición para convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje. Un factor fundamental en una cultura escolar orientada al cambio es la buena disposición para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje. Los centros que tienen como foco el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (no solo de los estudiantes) porque comprenden que esa es una excelente forma de mejorar continuamente, aceptan los cambios como algo habitual. La necesidad de mejorar las condiciones internas de los centros con considerable rapidez implica un aprendizaje continuo y colaborativo a través del cual todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva (Murillo y Krichesky, 2012). Y, fundamentalmente, basado siempre en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En palabras de Hargreaves (Harris et.al, 2003):

“El desafío organizacional (para las escuelas) es no depender de personas genio que las conduzcan, sino crear en ellas una cultura y un grupo humano en el que el conocimiento se genere colectivamente”.

La formación docente en la escuela, promovida y guiada por sus directores, con una explícita construcción de institucionalidad, se constituye en una de las vías prioritarias para avanzar en este desarrollo y desempeño profesional docente.

Si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado y conseguir el éxito educativo; para lograrlo, paralelamente, deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor. El asunto se juega, entre otros, en cómo rediseñar los lugares de trabajo

en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del establecimiento escolar no sólo un lugar de aprendizaje para los estudiantes sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor.

Un corpus creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que implica un trabajo en colaboración, centrado en la mejora de los resultados de aprendizaje. Como dicen al comienzo de su libro Dufour y Eaker, (1998: xi) “La estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje”.

La noción de la escuela como comunidad profesional representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dada que está basada en una perspectiva colectiva u orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, burocrático y fragmentado

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente

En principio, una comunidad profesional de aprendizaje es un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables. Por tanto, podrían formar una comunidad de aprendizaje unidades más pequeñas, como equipos docentes en Primaria o Departamentos en Secundaria, siendo a veces un modo de comenzar. No obstante, su realización plena, como mantendremos aquí, es aspirar al establecimiento como totalidad, aun cuando no todo el profesorado necesariamente tenga que participar activamente o estar implicado, pero sí la mayoría.

Un sentido de comunidad profesional permite conectar la interdependencia con resolver los problemas juntos mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Con los problemas que tiene su configuración, a los que nos referiremos después, una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela.

En primer lugar, como profesionales, trabajan de modo conjunto, se apoyan mutuamente, indagando de modo reflexivo, para aprender más sobre su práctica en orden a mejorar los aprendizajes de los alumnos. El incremento de la capacidad del profesorado como profesionales se juega y se pone al servicio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora de los aprendizajes y éxito educativo de todos los alumnos. De ahí que se hable de comunidades de aprendizaje efectivas. En una de las primeras y mejores investigaciones sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll et al., 2005), definen que

“una comunidad profesional de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos” (p.iii).

Las comunidades profesionales de aprendizaje, como sugiere el término, ponen el foco en: aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo; y que ocurre dentro de unas relaciones sociales y comunitarias de preocupación común.

Subrayar el término “profesional” quiere incidir en las dimensiones de: capacitación, ética profesional, identidad colectiva como grupo, autonomía profesional con un control sobre su práctica, etc. La profesionalidad se conecta, por tanto, con el

desarrollo de la escuela. De acuerdo con una de sus primeras formulaciones (Hord, 1997:3) “una comunidad profesional de aprendizaje es una comunidad de investigación y mejora continua”. Una CPA es una comunidad de aprendices, en la que los profesores buscan continuamente compartir el aprendizaje y actuar de acuerdo. Comparten, investigan y mejoran la situación cotidiana de los docentes y la gestión escolar con el fin de mejorar la educación de los alumnos. Kruse y Louis (2009) subrayan que una comunidad profesional se refiere a cómo son las relaciones entre los adultos dentro de la escuela, de modo que las condiciones estructurales y los recursos humanos estén fuertemente conectados en torno al objetivo de aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una cultura escolar fuerte, con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, práctica pública y la colaboración.

“La esencia de la comunidad profesional es que todos los adultos en una escuela tengan la oportunidad de trabajar con otros para el desarrollo y cambio, y que existan las conexiones significativas y sostenidas necesarias para que esto ocurra, Esto ocurre cuando los maestros tienen la responsabilidad colectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 8).

CPA interesa tener una visión de sus dimensiones, atributos críticos, modos de llevarla a cabo, cómo operan. Estos atributos o características, que transforman un grupo humano que trabajan juntos en una CPA (Cuadro 1), se pueden tomar a modo de estándares para juzgar en qué grado una escuela se acerca o no a una CPA o qué etapas hay que superar. Los hemos concretado en las siguientes (Louis y Kruse, 1995; Stoll y Louis, 2007; Whalan, 2012):

— Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje. Los miembros de

una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender y en cómo mejorar su rendimiento.

— Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean, de manera coherente, para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento estudiantil.

— Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos. El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. Los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva.

— Interdependencia profesional. Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no. Todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Una

orientación de aprendizaje que permite, en lugar de un individualismo, compartir dentro del establecimiento escolar o a través de redes de escuelas para el bien común.

— Procesos de indagación reflexiva. La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), donde los los datos se analizan y usan para la mejora.

— Confianza mutua, conflicto y consenso. La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es cómo lo resuelve. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional. Asociado con negociar el conflicto están los procesos que conduzcan a una toma de decisiones democrática, cuidando que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados.

— Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas. La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general. Se parte de la creencia de que todos pueden aportar algo y de que la escuela sola no basta. El personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.

Ante las nuevas exigencias y posibilidades que tiene la educación en la actualidad, ¿qué desafíos tiene que asumir la enseñanza? Considerando aportes de

distintos especialistas, algunas respuestas-propuestas posibles para este interrogante podrían ser las siguientes:

- Hay que asumir (que –como sostiene Antelo (2012)- “el ‘guion’ para trabajar en una escuela se ha vuelto borroso y obliga a los actores a desplegar una reescritura personal y constante” (p. 165), proyectándose hacia horizontes –muchas veces inciertos y azarosos- de flexibilidad y movilidad.

- La clave reside, en gran medida, en resignificar las prácticas y renovar el sentido de enseñar y aprender Bixio, (2010).

- Es necesario integrar el pensar y el hacer, entendiendo que los procesos de enseñanza no consisten en “aplicar”, sino que constituyen procesos de creación, prueba, experimentación. Los y las docentes se transforman en productores de saber a partir de los problemáticas que identifican y de las situaciones que generan en búsqueda de su resolución (Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, (2015). En este sentido, como dice Cullen (2009), la docencia se constituye como una “experticia en alternativas”.

- Corresponde desplegar estrategias de enseñanza que pongan en relación los saberes que se transmiten en la escuela con diversos campos, vías y fuentes de conocimiento y experiencia, con otras instancias sociales.

- Es fundamental apropiarse de saberes y desarrollar capacidades para la atención de la diferencia y del “otro” cultural en nuestras aulas heterogéneas. El respeto y la atención de la diversidad de los y las estudiantes es condición de una educación de calidad que parte de sus propias realidades, propicia el desarrollo de todo su potencial, promueve el aprender a partir de estilos diferentes, desde una perspectiva dialogal y participativa.

En este contexto... ¿Cuáles son algunas de las capacidades que los y las docentes son desafiados a construir y desarrollar?

Enseñar en estos escenarios contemporáneos –complejos y diversos- asegurando aprendizajes de calidad a todos/as los y las estudiantes, supone ir mucho más allá de la función tradicional restringida a la transmisión de información en el espacio del aula, para desarrollar y fortalecer capacidades para -Perrenoud (2001, 2007 y 2011)

- Interrogarse siempre sobre el oficio, resignificarlo, actualizarlo.
- Desempeñarse como facilitador que domina los saberes específicos de su campo de conocimiento/disciplina y que, a través de estrategias diversas, ofrece las oportunidades y herramientas necesarias para que los y las estudiantes comprendan el mundo desde distintas perspectivas y diversos lenguajes.
- Propiciar y orientar la construcción del sentido de los aprendizajes.
- Analizar el entorno en el que va a trabajar y construir estrategias de acción propias, que resulten adecuadas y pertinentes.
- Sostener altas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje de los y las estudiantes, ofrecerles el acompañamiento que necesitan y evaluar sus procesos y resultados en relación con sus potencialidades.
- Crear, organizar y gestionar situaciones de aprendizaje en aulas heterogéneas.
- Construir permanentemente nuevos saberes pedagógicos y didácticos a partir de la reflexión –amplia y multifocal- sobre la experiencia, a fin de fortalecer las posibilidades de regular su práctica y de innovar.
- Escuchar, dialogar, interactuar.
- Posicionarse como mediadores culturales.

- Promover en los y las estudiantes el desarrollo del aprendizaje autónomo, la responsabilidad y el compromiso frente al sentido de la tarea escolar.
- Trabajar colaborativamente con otros y otras docentes y demás actores escolares.
- Aportar a la construcción y sostenimiento de un clima relacional saludable y de calidad, que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en la escuela.
- Involucrarse en las acciones orientadas a vincular la escuela con las familias y las comunidades locales.
- Implicarse críticamente en los debates educativos contemporáneos.

Cuando el docente esté consciente de dichos cambios en la sociedad y educación, logrará una profesionalización y maduración en la forma de actuar y de ser, ya que, muchas de las veces, se enfocan exclusivamente en tratar contenidos del plan y programas, dejando a un lado, el ser. En este mismo sentido, Arredondo (1989) describe que el docente además de ser facilitador también funge el papel de investigador, asesor y guía, señalando que debe indagar respecto de los intereses de los alumnos, el contexto cultural, social y escolar, factores importantes que dicha investigación o reconocimiento permitirá saber que estrategias y/o técnicas se deben aplicar, logrando así que los alumnos cumplan con los aprendizajes esperados.

Es importante señalar que las características antes señaladas (investigador, asesor, facilitador y guía) forman parte de las competencias y de la formación que un docente debe tener en la actualidad, en estos tiempos no podemos limitarnos en sólo estar frente a un grupo y dejar de aportar a la educación.

Podemos concluir entonces que, desde las políticas hasta las prácticas, se impone como mandatorio avanzar concretamente en esta modalidad de formación docente, la de mayor influencia sobre las prácticas y sobre los aprendizajes de los estudiantes, que es la formación en la escuela.

A través de la Resolución 337/18, el Consejo Federal de Educación (CFE) — que reúne a los ministros de Educación de todo el país— aprobó el documento titulado “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”, donde precisa cuáles son justamente las capacidades que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) deben desarrollar en los futuros docentes, las cuales — advierte— “no se desarrollan de modo espontáneo”.

Prepararse para la enseñanza, como estrategia de fortalecimiento de los saberes, capacidades y disposiciones que involucra el oficio supone

- **Apelar a diversas fuentes para conocer las características de los y las estudiantes y sus contextos;** sistematización, análisis e interpretación de la información para la toma de decisiones en cuanto a la planificación, la gestión y la evaluación de la enseñanza.
- **Actualización permanente en:**
 - los contenidos de la/s disciplina/s vinculadas con el campo de conocimiento/espacio curricular/ área en que el/la docente enseña: sus conceptos y fundamentos más relevantes, las principales teorías y enfoques, los nuevos desarrollos;
 - las interrelaciones posibles de contenidos entre diversas disciplinas y/o campos disciplinares.

- las prescripciones curriculares: finalidades formativas, enfoques, objetivos, definición de aprendizajes y contenidos, orientaciones para la enseñanza y la evaluación.
- los principales enfoques y teorías contemporáneas de la educación y su relación con la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza.
- Confrontar y analizar conjuntamente situaciones problemáticas propias de las prácticas de enseñanza.
- Analizar la relación pedagógica y la comunicación en las clases Perrenoud, (2007).

Una innovación pedagógica supone la combinación y puesta en práctica de teorías, experiencias existentes e ideas, para generar un cambio en un determinado contexto educativo y formativo, como se infiere de Tarazon-Mendez (2007, p. 150). Así entonces, de esas innovaciones pedagógicas, apalancadas por TIC, se esperan que aporten y generen cambios significativos e innovadores como puesta en práctica de conocimientos generados de resultados de investigaciones, reflexiones, ideas y propuestas. En este contexto es donde cobra valor el planteamiento de Vélez Caicedo y Vélez Montoya (2012, p. 1) en el sentido de que cada disciplina demanda formas particulares de creatividad e innovación. Con base en lo anterior, se define una innovación pedagógica como la voluntad de cambio, planeada y puesta en práctica para mejorar la praxis de la docencia (enseñanza- aprendizaje). En concreto, se está frente a una dimensión de agregar valor a la educación. Esa agregación de valor lleva inexorablemente a imaginarla en clave de innovación y creatividad, es decir, desarrollada a partir de una propuesta de innovación educativa. De ahí que las modernas

telecomunicaciones y TIC en la educación son también una oportunidad de innovar. En otras palabras, posibilitar cambios, imaginar formas creativas de que estudiantes, ubicados físicamente de forma remota, aprendan, investiguen y apliquen en los contextos próximos donde residen, es decir, una educación innovadora propiciada por las TIC. Para terminar, se ratifica la afirmación de que la educación en este tercer milenio por sí misma demanda ser el resultado de reflexiones y prácticas de innovaciones pedagógicas y de innovaciones en educación.

La educación en este tercer milenio por sí misma demanda ser el resultado de reflexiones y prácticas de innovaciones pedagógicas. La vinculación y auge de las telecomunicaciones y TIC al escenario educativo han complejizado el tema en cuanto sentido de oportunidad, pero también de retos inexorables que suponen cambios en una cultura educativa anclada en la tradición y el transmisionismo. En todo caso, académicos e investigadores aún dividen opiniones y argumentos, lo cual permite inferir que se está frente a dos retos de honda demanda reflexiva, investigativa y práctica: la innovación pedagógica y las TIC para una sola educación pertinente y con sentido.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo conlleva diversas transformaciones aumentando la cantidad y variedad de información disponible, posibilitando nuevos espacios formativos, promoviendo la interactividad, derribando las fronteras del espacio y del tiempo. Estos nuevos escenarios interpelan a las instituciones educativas y a los propios profesores obligándolos a replantearse la mejor forma de apropiación de estas tecnologías, así como los usos que se les dan a nivel organizacional, curricular y didáctico..

Plan de Acción

La presente propuesta busca crear espacios institucionales para la capacitación e investigación docente en todos los niveles educativos del Instituto Santa Ana.

Actividades

Las siguientes actividades se proponen para el inicio del ciclo lectivo 2021, implementado luego la propuesta a lo largo del año y realizando una evaluación al finalizar el mismo, con el objeto de revisar si existe la necesidad de incorporar nuevas acciones para el año próximo.

Tabla N° 1. Objetivos Actividades y Sub-tareas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	SUB-TAREAS
Objetivo Específico 1 Formar un Centro de Aprendizaje Institucional para el intercambio colectivo y de autorreflexión sobre la experiencia de cada uno acerca de su labor como docente, las estrategias empleadas, las dificultades encontradas, las innovaciones utilizadas, etc	Actividad 1.1 Formación del Centro de Aprendizaje	Sub-Tarea 1.1.1 Realizar convocatoria a docentes de distintos niveles del Instituto para formar parte del centro y a Lic. en Educación
		Sub-Tarea 1.1.2 Comunicación de la finalidad del Centro y las líneas de acción
		Sub-Tarea 1.1.3 Organización de equipos de trabajo por nivel, por áreas, disciplinas o interdisciplinarios.
	Actividad 1.2 Delimitación de espacio y tiempos donde funcionara el centro.	Sub-Tarea 1.2.1 Elaboración de cronograma con días y horarios de participación en el centro.
Objetivo Específico 2 Implementar el uso de una plataforma virtual docente para capacitaciones permanentes y diversas que se consideren necesarias impartir según necesidades educativas	Actividad 2.1 Elección de una plataforma virtual a utilizar gratuita. Moodle,	Sub-Tarea 2.2.1 Diseño de material para la capacitación teniendo en cuenta las necesidades que surjan del centro de aprendizaje.
	Actividad 2.2 Ejecución de la plataforma	Sub-Tarea 2.2.2 Capacitación docente en el uso de la plataforma y puesta en funcionamiento.

Objetivo Específico 3 Monitorear y acompañar permanentemente la participación docente en las capacitaciones y el impacto en las prácticas áulicas.	Actividad 3.1 Diseñar instrumentos de monitoreo y evaluación	Sub-Tarea 3.3.1 Observaciones de clases y elaboración de informes Reunión de equipo docentes y directivos Encuestas trimestrales
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Cronograma

El siguiente cronograma muestra el desarrollo de las actividades a llevarse a cabo durante los diez meses (marzo-diciembre) del ciclo lectivo 2021:

Tabla N° 2. Cronograma Ciclo Lectivo 2021

ACTIVIDADES	MESES Marzo a Diciembre									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actividad 1.1										
Actividad 1.2										
Actividad 2.1										
Actividad 2.2										
Actividad 3.1										
EVALUACION										

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Recursos

Los recursos que se consideran necesarios, en cuanto a lo humano, consisten en los integrantes de la comunidad educativa de la institución: directivos, docentes, profesionales, pues son ellos los hacedores y a su vez los beneficiarios de la propuesta. A su vez, se considera de importancia el acompañamiento de un Licenciado en Educación en la primera instancia del trabajo, de modo de ayudar a repensar el accionar. Cabe mencionar que el profesional seguirá en la tarea de asesor durante todo el desarrollo del plan, pero únicamente intervendrá en las actividades en caso de que su presencia sea requerida por la institución.

En cuanto a lo técnico/tecnológico, se utilizarán las computadoras, las pizarras digitales, proyectores existentes en la escuela y la plataforma virtual a incluir en lo posible gratuitas. También se requerirán recursos materiales, además de los insumos que utiliza la impresora (papel y tinta), y que serán necesarios para la elaboración de folletería y material de capacitación que se quiera imprimir.

Por último, los recursos económicos se detallan a continuación en el apartado correspondiente, aunque cabe mencionar que, existen abundantes recursos en la institución, por lo que no se considera que sea necesario un alto desenvolvimiento económico para llevar a cabo la presente propuesta

Tabla N° 3. Recursos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS			
		HUMANOS	MATERIALES	TECNOLOGICOS	ECONOMICOS
Objetivo Específico 1	Actividad 1.1	X	X	X	X
	Actividad 1.2	X	X	X	X
Objetivo Específico 2	Actividad 2.1	X	X	X	X
	Actividad 2.2	X	X	X	X
Objetivo Específico 3	Actividad3.1	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Presupuesto

El presupuesto se estima en \$25.000 mensuales entre los insumos mencionados y los servicios además de las asesorías del Licenciado en Educación cada vez que se solicite. El importe total es relativo no es un monto fijo ya que varía según las contrataciones de profesionales, el cual puede ser solventado de manera exclusiva por la institución.

Tabla N° Presupuesto

RECURSOS	MONTO INVERSIÓN \$
Honorarios Profesionales - Licenciado en Educación- Psicopedagogos x cada asesoramiento o participación en el centro	5.000,00
Insumos materiales para capacitación (cuadernillos, impresiones varias etc)	10.000,00
Servicios (Internet, telefonía, luz, agua)	5.000,00
TOTAL PRESUPUESTO	\$ 25.000,00

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Evaluación

Según Lo Priori y Rubiano (2005) es importante considerar que en un proceso de evaluación debe aplicarse y utilizarse varios y sucesivos instrumentos de recolección de la información y registro y su selección dependerá del qué evaluar: en concordancia con la gestión del tiempo y el espacio planificado.

Para poder identificar si el logro de los objetivos se realizó total o parcialmente e identificar las debilidades y fortalezas del plan se utilizarán instrumentos que faciliten la autoevaluación y reflexión docente. Prevalece, por tanto, la necesidad de avanzar en la mejora de los instrumentos empleados para la evaluación de las competencias docentes hacia la contemplación de las diferentes funciones y dimensiones que supone la acción docente en el seno de una institución escolar.

El diseño de instrumentos de evaluación de competencias docentes contribuye a:

- * Evaluar un mayor número de atributos y características necesarias para el ejercicio eficaz de la profesión.

- * Hacer públicas las funciones que debe desempeñar el colectivo docente y lo que se espera de ellos.

- * Aportar metas claras para la formación y preparación de profesionales de la educación y su ajuste a las demandas de una sociedad cambiante

La evaluación del desempeño docente es un proceso formal utilizado por la escuela para revisar la efectividad del trabajo del docente en un curso salón de clases.

Idealmente, los hallazgos de estas evaluaciones se deben utilizar para proveer retroalimentación al docente y guiar su propio desarrollo profesional.

La mayoría de entidades del gobierno, universidades y agencias de acreditación tienen también sus propios estándares para evaluar el trabajo docente; estos estándares varían de agencia en agencia o de país en país. Sin embargo, de manera tradicional la evaluación del profesor casi siempre se ha basado en la observación de su trabajo en el salón de clases o dentro de un curso; algunas veces con la ayuda de listas de cotejo o rúbricas.

Con la aparición del movimiento de reforma educativa en casi todos los países de América Latina y Europa, la evaluación docente se ha convertido en un elemento importante para asegurar el éxito educativo.

Este cambio también puede ser atribuido a otros factores tales como una nueva ola de investigación sobre las calidades de la enseñanza, el interés de organizaciones internacionales por mejorar el desempeño docente y la aparición de grupos que abogan por cambios en las políticas con el fin de mejorar el desempeño de los profesores en todos los niveles.

¿Qué son los estándares?

Un estándar es una medida de trabajo profesional aceptable, estipulada por una autoridad educativa contra la que se debe medir el desempeño de un docente. En otras palabras, estos estándares es lo que esperamos que un profesor con la capacitación y recursos adecuados realice con sus estudiantes.

¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza?

Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación

La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente. La rúbrica tiene sus orígenes en escalas de medida utilizadas en los campos de la psicología y de la educación, donde se relaciona un objeto cualitativo (por ejemplo, un texto) con objetos cuantitativos (por ejemplo, unas unidades métricas). Según lo que se pretenda evaluar, las rúbricas pueden ser holísticas

(no separa las partes de una tarea) o analíticas (evalúa cada parte de una actividad o de un conjunto de actividades).

Aunque se ha seleccionado la autoevaluación y los procesos de reflexión docente por su poder de acción sobre la mejora de la docencia, se deben advertir y superar, también, algunos de los riesgos que la amenazan (Day, 2007):

* Las múltiples tareas y responsabilidades docentes reducen su capacidad y motivación hacia la reflexión.

* Las coordinaciones impuestas para el tratamiento de aspectos burocráticos impiden la verdadera colaboración docente, y, por tanto, la reflexión conjunta para la mejora de los procesos educativos.

* El ritmo de trabajo que impide la práctica reflexiva, genera sentimientos de culpa que restan aún más la posibilidad de una reflexión constructiva.

- * Falta de tiempo real y percibido.

- * Se requiere el desarrollo de rutinas que dirijan al profesorado hacia una práctica de la reflexión.

A pesar de estas dificultades, y con la conciencia de que el objetivo primordial de toda evaluación debe ser la mejora, la propuesta realizada, centrada en un modelo de evaluación basado en la reflexión, ofrece importantes usos y oportunidades:

- * Individualmente, detectar de manera sencilla los puntos débiles o áreas de mejora, así como las acciones y tareas que resultan indispensables para garantizar el logro de las finalidades educativas.

- * Reflexionar de manera conjunta sobre las actuaciones docentes en el seno de una organización educativa, contrastando la coherencia entre las prioridades educativas para distribuir tareas y responsabilidades de centro.

Se puede convertir, por tanto, en un instrumento facilitador de la mejora y el aprendizaje en las organizaciones educativas, orientando a las escuelas a convertirse en organizaciones que aprenden.

- * Analizar si las acciones planificadas a nivel personal o de centro para mejorar ciertas competencias y funciones docentes son realmente efectivas, respondiendo periódicamente la escala y contrastando la evolución en las en la sociedad del conocimiento.

- * Permitir al docente obtener evidencias sobre su eficacia y orientarle a tomar medidas que favorezcan su desarrollo profesional y su bienestar docente.

- * Dar luz sobre las verdaderas necesidades formativas del colectivo.

- * Contribuir al desarrollo del hábito de la reflexión y autoevaluación docente, esencial para el auto perfeccionamiento y mejora de la competencia docente

RUBRICA

ITEM	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	AVECES	NUNCA
Participa activamente en la comunidad de aprendizaje				
Articula el trabajo colaborativo con formas de comunicación respetuosas y tolerantes, que fortalezcan proyectos de innovación y el mejoramiento educativo del plantel.				
Desarrolla líneas de acción e investigación en equipo				
Participa en las capacitaciones virtuales				
Fortalece su formación continua y superación profesional, transfiriendo al contexto escolar los nuevos conocimientos para mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los niños.				
Construye e implementa planes de trabajo innovadores respetando y atendiendo a la diversidad cultural, lingüística, estilos de aprendizaje y conocimientos previos.				
Fortalece su formación continua y superación profesional, transfiriendo al contexto escolar los nuevos conocimientos para mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los niños.				
Utiliza las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo profesional, llevando a cabo aplicaciones en el grupo escolar, enriqueciendo el proceso de aprendizaje de los niños.				
Actúa en concordancia con el compromiso ético propio del profesional de la educación, para mejorar plenamente el trabajo docente y del entorno social.				

Manifiesta dominio y aplica plenamente la propuesta curricular y el Programa educativo vigente, integrando contenidos y apoyos didácticos.				
--	--	--	--	--

Sistema de Evaluación del Plan

Objetivos	Indicadores de Resultados	Instrumentos de Evaluación
Objetivo Formar una Comunidad de Aprendizaje Docente Institucional para el intercambio colectivo y de autorreflexión sobre la experiencia de cada uno acerca de su labor como docentes, las estrategias empleadas, las dificultades encontradas y las innovaciones utilizadas.	a) Porcentajes de Docentes que forman parte de la comunidad aprendizaje b) Número de reuniones c) Nivel de participación d) Porcentaje de satisfacción	Encuestas Documentos Rubricas
Objetivo Implementar el uso de una plataforma virtual docente para capacitaciones diversas que se consideren necesarias impartir según necesidades educativas.	Cantidad de docentes participantes Frecuencia de intervención. Cantidad de cursos brindados Nivel de satisfacción.	Encuestas Registros de Información Rubricas
Objetivo Monitorear permanentemente la participación docente en las capacitaciones y el impacto en las prácticas áulicas.	Porcentaje de asistencia a las capacitaciones. Porcentaje de cursos realizados Porcentajes de cursos aprobados Nivel de impacto en la institución	Encuestas Documentos Rubricas

Fuente: Elaboración propia, 2020

Resultados esperados

Dado que la propuesta apunta a crear espacios de capacitación e investigación docente en todos los niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario) del Instituto Santa Ana, se espera que la misma permita la actualización docente permanente y continua sobre prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC que se vean reflejadas en el Proyecto Institucional, en sus planificaciones y prácticas áulicas diarias.

Por otra parte, se pretende lograr en la institución un clima de aprendizaje colaborativo y comprometido, en el cual se destaque la importancia de la capacitación docente mediado a su vez por el uso de la plataforma virtual que permita dotar a los docente en la formación de las habilidades y competencias para aprovechar al máximo las posibilidades de la tecnología en el contexto educativo, fomentar la necesidad de crear o conocer nuevas metodologías didácticas e introducirlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de la plataforma virtual en la intuición educativa conlleva diversas transformaciones aumentando la cantidad y variedad de información disponible, posibilitando nuevos espacios formativos, promoviendo la interactividad, derribando las fronteras del espacio y del tiempo. Este nuevo escenario interpela a la institución educativa y a los propios profesores a replantearse la mejor forma de apropiación de estas tecnologías, así como los usos que se les dan a nivel organizacional, curricular y didáctico. En ese marco y aprovechando la disponibilidad de software libres como la plataforma MOODLE, se propone rediseñar prácticas a través de cursos de capacitación docente. Este tipo de plataforma permite hacer un seguimiento permanente de los participantes, ya que se dispone de las intervenciones

que realizan y los accesos a todas las secciones de interés; del mismo modo que permite a los administradores a modificar, corregir o mejorar el contenido.

Conclusión

En la presente conclusión se establecen las diferentes fases de la implementación y las acciones realizadas en cada una de ellas, por lo que, luego de una breve definición de la línea temática escogida y de una síntesis acerca de las características que presenta el Instituto Santa Ana, se profundiza en la problemática relacionada con que la Institución no cuenta con espacios para la capacitación e investigación docente que le permitan innovar en sus prácticas áulicas, lograr aprendizajes significativos y responder a las demandas sociales actuales.

Se sugiere entonces, como objetivo de intervención, crear espacios para la capacitación e investigación docente en los tres niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario) del Instituto Santa Ana. Justifica esta propuesta la opinión de varios autores sobre la importancia de los espacios de capacitación docente, como preparación de un sujeto para abordar la práctica docente y específicamente la tarea de enseñar, que implica un proceso de apropiación y reconstrucción de saberes, de desarrollo de habilidades, de preparación para actuar, interactuar e interpretar; y sobre todo, de un trabajo sobre sí mismo para que ese recorrido sea formativo.

Es por ello que se sugiere la implementación de un plan que mediante la formación de un centro de aprendizaje docente y la implementación de una plataforma virtual permita crear esos espacios de capacitación docente situada y continua. Este consiste en cinco actividades a implementar durante el ciclo lectivo 2021, el cual será dirigido en primera instancia y luego acompañado por un Licenciado en Educación.

Entre las ventajas de la implementación de plataforma virtual pueden mencionarse el acceso rápido a la información y ahorro de tiempo en desplazamientos y esperas, facilita la comunicación con profesores y compañeros, fomenta el trabajo de equipo, tiene facilidad al acceso desde cualquier lugar y a cualquier hora. Como principal desventaja aparece la falta de hábito o conocimiento en el uso del Aula Virtual como una herramienta más para la formación y muchas veces no se aprovechan completamente las potencialidades del espacio.

En cuanto a las ventajas de comunidad de aprendizaje se destacan la formación de grupos que comparten valores, existen relaciones de confianza, apoyo mutuo y las decisiones se toman en conjunto. Es decir, hay trabajo en comunidad.

Los docentes aprenden de otros y con otros con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Se generan discusiones productivas, lo que resulta desafiante pues se requiere del desarrollo y fortalecimiento de una serie de habilidades tanto a nivel individual como colectivo.

Es una herramienta potente para la formación en servicio de profesoras y profesores en la escuela, por lo que el equipo directivo la puede declarar como parte del Proyecto Institucional.

Referencia Bibliográfica.

- Universidad Siglo 21 (2019). Datos Generales de la Escuela Instituto Santa Ana. Recuperado de: <https://siglo21.instructure.com/courses/9629/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org2>
- Tarazona-Méndez, J. L. (2007). *Experiencia de una innovación pedagógica*. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología, 58(2) 150-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195214327009>
- Cobo Romaní, Cristóbal y Moravec, John W. (2011 p). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratorio de Mitjans Interactius / Publicacions Edicions de la Universidad de Barcelona. (Transmedia xxi).
- NÚÑEZ, C., BARZOTTO, V. & TOBÓN, S. (eds.) (2018a, en prensa). *Prácticas docentes y transformación de las aulas*. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- TORRES, R., NÚÑEZ, C., CARO, F. & ALVARADO, P. (2018, en prensa). *La dinámica del conocimiento. Una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico*.
- NÚÑEZ, C., BARZOTTO, V., TOBÓN, S. (Eds.). *Escuchando las voces en aulas escolares. Experiencias significativas y transformación de las prácticas docentes*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- ALBÁN, L.F., GÁLVEZ, P.C. & CEDEÑO, P.A. (2017). *Incidencia de aplicativos de aprendizaje móvil en la demanda de formación continua*. Desarrollo del aplicativo para los estudiantes de la UCSG. Revista espacios, 38(20), p. 11. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p11.pdf>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 a y b). *El oficio de enseñar. Fascículo 20 Colección*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 30 de agosto de 2018, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-deestudiante/2016/OficioEstudiante-F1.pdf>

- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: *¿vocación, trabajo, profesión, oficio?* Revista DIDAC N°46, 4-9. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreyra, H. A. y Bonetti, O. C. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Colección Educación Secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares (12). Córdoba, Argentina: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF.
- Aguirre, J. (2017). *La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias*. Reseña de Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Revista de Educación Año VIII N°10, 151-158.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de enseñar*. El Monitor de la Educación, N° 25, 30-34.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- PERRENOUD, P. (1994). *Saberes de referencia y saberes prácticos. Una oposición discutible en la formación de enseñantes*. Seminaire des formateurs de IUFM, Grenoble. Traducción de G. Diker. Extraído el 2 de marzo de 201° de: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud>
- NARODOWSKI, M. (1995). *La pedagogía moderna en penumbras*. Perspectivas históricas. En Propuesta Educativa, Año 6, N° 13, Buenos Aires: Miño y Dávila
- **LILIANA ABRATE**. *La escuela, un espacio de formación para todos los que la habitan*. (2018). Recuperado de: <http://isep-cba.edu.ar/web/2018/10/24/la-escuela-un-espacio-de-formacion-para-todos-los-que-la-habitan/>.

- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en educación: las políticas de experiencia colaborativa*. Londres: Pearson PLC. Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot>
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – Volumen 10, Número 1.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. Oxon & New York: Routledge Falmer.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). *El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – Volumen 10, Número 1.
- Antelo, E. (2012). *Los gajes del oficio de enseñar*. Conferencia. Diálogos Pedagógicos, X (19), 163-170.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del Siglo XXI. El oficio de educar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Rodríguez Morena, S. y Arbelo Hernández, S. (2015). *Una nueva forma de entender el oficio docente*. En Instituto Crandon. Ser docente en el Siglo XXI. Ensayos (pp.103-130). Montevideo: Ediciones B.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Perrenoud, Ph. (2001). *La formación de los docentes en el Siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa, XIV (3), 503-523. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_3_6.htm
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Invitación al viaje. México: Graó, Colofón.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.

- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M.P. y Castro Zubizarreta, A. (2010). *El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica*. Teoría Educativa 22, 183-205.
- Vélez Caicedo, A. C., Vélez Montoya, A. (2012). *Creatividad e inventiva: retos del siglo xxi*. (1 ed., pp. 1 - 231). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.