

S4

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Liderazgo del desarrollo profesional docente

GUÍA DEL FORMADOR
EN GESTIÓN EDUCATIVA



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

S4

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Guía del
formador
en gestión
educativa

LIDERAZGO
DEL DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE



**Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación**
Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura
Pablo Avelluto

**Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva**
Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General del
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**
Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa
Oscar Ghillione

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
Mercedes Miguel

Secretaria de Políticas Universitarias
Pablo Domenichini

Secretaria de Evaluación Educativa
Elena Duro

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural
Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural
Marcelo Panazzo

Secretario de Cultura y Creatividad
Andrés Gribnicow

**Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia
Tecnología e Innovación Productiva**
Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica
Agustín Campero

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva
Cecilia Veleda

Directora Nacional de Formación Continua
Florencia Mezzadra



Índice

SEMINARIO 4: Liderazgo del desarrollo profesional docente	3
Introducción	3
Propósitos y objetivos del Seminario	4
Capacidades	5
Cronograma de encuentros y contenidos	5
Esquema de momentos y actividades de cada encuentro	6
Descripción de los momentos y actividades del Encuentro Presencial, Grupos de Práctica y Jornada de Intercambio de Experiencias	11
 TEMA 1: Desarrollo profesional	 13
Encuentro Presencial 1	14
Agenda	14
Desarrollo	17
 Grupo de práctica 1	 37
Agenda	37
Desarrollo	38
 TEMA 2: Análisis de logros y nuevos desafíos	 44
Grupo de práctica 2	45
Agenda	45
Desarrollo	46
 Jornada de Intercambio de Experiencias	 51
Encuentro Presencial 2	52
Agenda	52
Desarrollo	53

ANEXOS	64
Anexo 1	65
Anexo 2	68
Anexo 3	69
Anexo 4	70
Anexo 5	72
Anexo 6	74
Anexo 7	75
Anexo 8	76
 ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS	 79
Acerca de la práctica reflexiva	80
Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción cooperativa de saberes pedagógicos	92
Puertas de entrada para el desarrollo del Trabajo de Campo de los Equipos Directivos	108

SEMINARIO 4

Liderazgo del desarrollo profesional docente

Cantidad de encuentros que implica

- ▶ Un Encuentro Presencial (EP): EP 1 (8 horas).
- ▶ Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).
- ▶ Una Jornada de Intercambio de Experiencias (JIE): (8 horas).

Introducción

Este seminario se concentra en la práctica reflexiva y la documentación pedagógica como estrategias para favorecer el desarrollo profesional de los equipos directivos y el de sus equipos docentes a cargo. Se tratarán abordajes referidos a promover y fortalecer prácticas reflexivas en el equipo, recuperando el recorrido que hemos realizado en los seminarios anteriores. Si bien en esos encuentros se favorecieron debates e intercambios sobre los distintos temas, ahora nos proponemos una *práctica sistemática* que se constituya en un modo cotidiano de abordar el trabajo en nuestras escuelas.

Pensar sobre la *práctica* constituye una de las cuestiones esenciales de cualquier mejora escolar. La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva, a la hora de identificar problemas, definir estrategias, y monitorear avances y logros. Es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes en el ámbito personal y profesional. No es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural en la que la práctica se inscribe (Anijovich, Cappelletti y Sabelli, 2009).

En la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente. No alcanza con invitar a los equipos directivos a “traer algo a la mente”, sino que requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, que sean sistemáticos y continuos; que trasciendan lo meramente descriptivo. En este sentido, podríamos afirmar que la práctica reflexiva se gestiona.

Con el objetivo de abordar conceptos e ideas relevantes sobre el liderazgo del desarrollo profesional docente se anexan, al final de esta guía, dos documentos teóricos que han sido elaborados por especialistas:

1. *Acerca de la práctica reflexiva*, escrito por Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti.
2. *Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción colaborativa de saberes pedagógicos*, escrito por Elizabeth Gothelf.

Además, el Equipo INFoD ha confeccionado un tercer documento para orientar el Trabajo de Campo, el cual debe solicitarse a los equipos directivos como parte de la acreditación de su recorrido formativo en esta propuesta de Actualización Académica en Gestión Educativa. Este material se denomina *Puertas de entrada para el desarrollo del Trabajo de Campo de los Equipos Directivos*.

Propósitos y objetivos del Seminario

Propósitos

Que el formador logre:

- ▶ fortalecer sus capacidades para incorporar una práctica reflexiva en el acompañamiento a los equipos directivos a su cargo;
- ▶ conocer y contar con repertorio de estrategias que promuevan la reflexión profesional;
- ▶ fortalecer las capacidades para la documentación pedagógica;
- ▶ favorecer el intercambio y la socialización de las prácticas profesionales entre los equipos directivos que acompaña;
- ▶ analizar y evaluar los portafolios profesionales de los equipos directivos a su cargo.

Objetivos

Que los equipos directivos logren:

- ▶ identificar las características de una práctica reflexiva;
- ▶ conocer e implementar dinámicas y dispositivos para favorecer prácticas reflexivas;
- ▶ formular criterios para la selección de experiencias para documentar;
- ▶ producir documentación de experiencias educativas;
- ▶ compartir con colegas los aprendizajes de los seminarios de la Actualización Académica.

Capacidades

Este seminario se vincula con el eje denominado “Liderazgo del desarrollo profesional docente” y se espera que contribuya a desarrollar las siguientes capacidades en los equipos directivos:

- ▶ Aplicar dispositivos de reflexión profesional a su práctica de gestión.
- ▶ Gestionar espacios de reflexión sobre las prácticas con su equipo docente.
- ▶ Identificar las necesidades de formación continua de su equipo docente.
- ▶ Promover y compartir la documentación de experiencias educativas.

Cronograma de encuentros y contenidos

El siguiente cuadro introduce la distribución de temas y contenidos que abordará este seminario en función de los tipos de encuentros planificados.

Progresión temática	Secuencia de encuentros presenciales y grupos de práctica	Modalidad de trabajo y duración
Tema 1 Desarrollo profesional	Unidad 1: De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva	Encuentro Presencial 1 (8 h)
	Unidad 2: Sistematización y documentación de experiencias	
	Unidad 3: Avances de documentación de la experiencia y preparación Jornada de Intercambio de Experiencias	Grupo de Práctica 1 (4 h)
Tema 2 Análisis de logros y nuevos desafíos	Unidad 4: Análisis del trayecto formativo	Grupo de Práctica 2 (4 h)
Jornada de Intercambio de Experiencias		Encuentro Presencial 2 (8 h)

Esquema de momentos y actividades de cada encuentro

EP 1 - 8 horas - Tema 1 (Unidades 1 y 2)

MOMENTO 1

🕒 45 MIN

Actividad 1

Concepciones acerca de la práctica reflexiva

Rotafolio o pizarrón; marcadores

PÁG. 18

🕒 30 MIN

Actividad 2

Motores que despiertan la práctica reflexiva

Copia impresa o presentación digital

de los *motores* de la práctica (Perrenoud, 2004)

PÁG. 19

🕒 15 MIN

MOMENTO 2

🕒 40 MIN

Componente teórico 1

La práctica reflexiva

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 20

🕒 20 MIN

Componente teórico 2

Incidentes críticos

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 21

🕒 20 MIN

MOMENTO 3

🕒 50 MIN

Actividad 3

Producción y análisis de Incidentes críticos

Copia del relato de Edith Litwin (optativo)

PÁG. 23

🕒 30 MIN

Puesta en común

Rotafolio, pizarrón

PÁG. 24

🕒 20 MIN

MOMENTO 4

🕒 60 MIN

Actividad 4

La práctica reflexiva en la escuela

Papel afiche, fibrones, cinta adhesiva, resaltador y hojas blancas

PÁG. 25

🕒 40 MIN

Plenario

PÁG. 26

🕒 20 MIN

MOMENTO 5

🕒 15 MIN

Actividad 5

Cierre de la primera unidad

Registro escrito de las respuestas y preguntas de la Actividad 1

PÁG. 27

🕒 15 MIN

ALMUERZO

🕒 60 MIN

MOMENTO 6

🕒 80 MIN

Actividad 6

Intercambio de experiencias de documentación pedagógica

Afiches, marcadores gruesos, cinta adhesiva, *notebooks*, *netbooks* o cualquier otro dispositivo electrónico, “zapatilla” eléctrica y proyector. Anexo 1

PÁG. 27

🕒 80 MIN

MOMENTO 7

🕒 30 MIN

Componente teórico 3

Documentar la experiencia pedagógica

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 31

🕒 30 MIN

MOMENTO 8

🕒 40 MIN

Actividad 7

Análisis de formatos de documentación de experiencias pedagógicas

Ejemplos de experiencias pedagógicas y tabla de análisis de experiencias por participante

PÁG. 33

🕒 30 MIN

MOMENTO 9

20 MIN

Componente teórico 4

Etapas del proceso de documentación

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 34

20 MIN

MOMENTO 10

30 MIN

Actividad 8

Condiciones para el proceso de documentación en la escuela

Hojas en blanco, biromes

PÁG. 35

30 MIN

MOMENTO 11

10 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 36

10 MIN

GP 1 - 4 horas - Tema 1 (Unidad 3)

MOMENTO 1

40 MIN

Actividad 1

Criterios de selección para documentar experiencias pedagógicas significativas

Papel afiche. Marcadores gruesos

PÁG. 38

40 MIN

MOMENTO 2

120 MIN

Actividad 2

Superando el síndrome de la “hoja en blanco”

Hojas en blanco y biromes. Anexo 3. Anexo 4 (optativo)

PÁG. 39

120 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 3

Primer esquema de la experiencia a presentar en la Jornada de Intercambio de Experiencias

Hojas en blanco y biromes. Anexo 5

PÁG. 43

 60 MIN

MOMENTO 4

 20 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 43

 20 MIN

GP 2 - 4 horas - Tema 2 (Unidad 4)

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1

Recuperar el recorrido

Papel afiche. Marcadores, cinta de papel. Copias de los objetivos de la Actualización Académica de Formación Superior en Gestión Educativa (disponible en Anexo 6)

PÁG. 47

 40 MIN

Puesta en común

Copias de protocolo de retroalimentación (disponible en Anexo 7)

PÁG. 47

 20 MIN

MOMENTO 2

 60 MIN

Actividad 2

Reflexión individual: “Me miro en el espejo”

Papeles de colores autoadhesivos

PÁG. 47

 30 MIN

Actividad 3

Catálogo de lecciones aprendidas

Papel afiche. Marcadores, cinta de papel. Fibras

PÁG. 48

 30 MIN

MOMENTO 3

🕒 40 MIN

Actividad 4

Revisión colaborativa del portafolio

Placa optativa con la enumeración de protocolos abordados

PÁG. 48

🕒 40 MIN

MOMENTO 4

🕒 60 MIN

Actividad 5

Actividad de integración

“Desafíos y oportunidades en el camino de la gestión”

Hojas con consigna para cada grupo. Tablero de juego (baldosas numéricas en cartón o “Goma EVA”) 9 de tarjetas verdes y 6 tarjetas rojas de cartulinas ya numeradas (escriben en el reverso) Afiche, marcador, cinta adhesiva y biromes, 1 dado. Copia personal del Anexo 8 para recordar las distintas partes del juego

PÁG. 49

🕒 60 MIN

MOMENTO 5

🕒 20 MIN

Actividad de cierre

2 afiches y cinta adhesiva. Tarjetas para completar

PÁG. 50

🕒 20 MIN

EP 2 – 8 horas

Jornada de Intercambio de Experiencias (JIE)

MOMENTO 1

🕒 20 MIN

Actividad 1

Presentación de la dinámica

Presentación en Power Point de la agenda, momentos y protocolo de la jornada

PÁG. 54

🕒 20 MIN

MOMENTO 2

🕒 180 MIN

Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 56

🕒 180 MIN

ALMUERZO

 60 MIN

MOMENTO 3

 150 MIN

Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora (continuación)

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 57

 150 MIN

MOMENTO 4

 70 MIN

Actividad de cierre

A: “El tren”

Afiches, marcadores, tijeras, cola vinílica, lanas, tapitas, texturas, revistas, 1 rollo de papel madera ya cortado

B: “Un gran equipo”

Descarga del video, parlantes, proyector

PÁG. 58

 70 MIN

Actividad virtual sugerida

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 59

Descripción de los momentos y actividades del Encuentro Presencial, Grupos de Práctica y Jornada de Intercambio de Experiencias



Orientaciones

A continuación, incluimos algunas orientaciones generales que pueden ayudar a fortalecer y moderar el reconocimiento de los logros compartidos durante esta última parte del recorrido en cada Grupo de Práctica.

En este sentido, los distintos espacios que conforman este último seminario proponen actividades que constituyen oportunidades concretas para recuperar lo distintivo de cada grupo de trabajo establecido, y la confianza construida que los equipos directivos hayan alcanzado entre sí y con los formadores.

Es fundamental que en esta parte del trayecto puedan interpelar a los directivos y aproximarlos aún más a la actividad de gestión, la cual incluye la observación y el registro de lo que ocurre en sus escuelas. Para ello, se deben considerar algunas estrategias claves:

- ▶ Que el formador tome registro del nivel de logro de cada directivo en función de los cuatro ejes y además intente registrar el nivel de aprendizaje colectivo.
- ▶ Convocarlos a reflexionar juntos, pensando en el “modo particular en que miran a sus escuelas”, haciendo hincapié en que puedan detectar los usos y costumbres del lugar, del nivel y de la propia normativa jurisdiccional.
- ▶ Trascender el relato oral o la simple implementación de prácticas a partir de brindar orientaciones para el registro y la producción de teoría desde la acción, destacando lo importante de poder compartirlo con colegas.
- ▶ Analizar como la comprensión antecede a nuevas actuaciones y estas, a su vez, ayudan a transformar la realidad de nuestras escuelas.
- ▶ Comunicar, en ejemplos concretos, la importancia de “pensar juntos” y de qué modo se entrecruza cada aprendizaje individual con el aprendizaje colectivo. Destacar que este último surge de compartir miradas, perspectivas de análisis, debates de ideas y posicionamientos que aporten a la mejora de la gestión.
- ▶ Barrer cualquier tipo de duda con respecto al Trabajo de Campo que se les haya solicitado desde la jurisdicción (se sugiere que sea por escrito y con cronograma incluido).

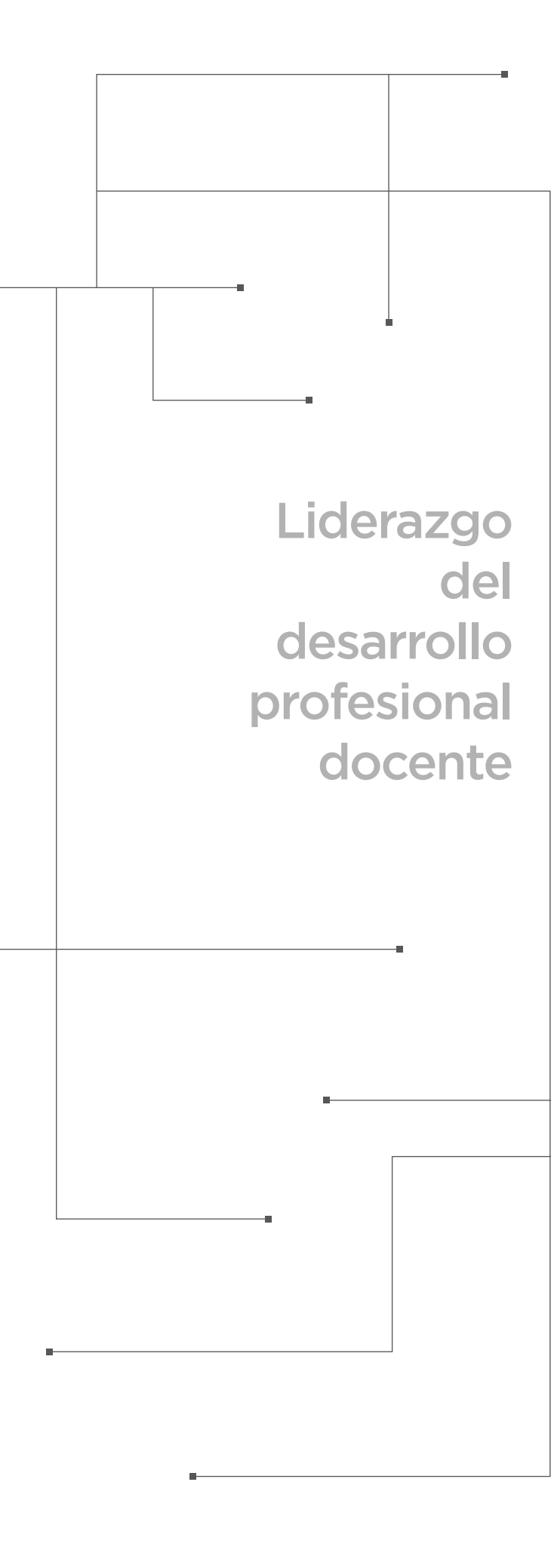
Se espera que conduzcan las distintas reflexiones al desafío del primer seminario de trabajo entre la escuela que desean, la que tienen y la que transforman con cada intervención, fruto del compromiso asumido con su rol.

Será conveniente que aseguren un clima particular de trabajo, de reflexión y de vivencia grupal. La disposición del espacio influirá altamente. Por ejemplo, ¿qué imágenes podrían albergar las paredes? Si hubiese una música tenue, ¿cuál sería? ¿Qué frases colaborarían con estos objetivos?

Cada una de las propuestas incluidas en esta guía pueden recrearse de la manera en que lo crean conveniente y necesario. Ha llegado la oportunidad de tener una devolución personal de este grupo al que han acompañado; con el que han abierto un canal de diálogo y escucha particular.

Los felicitamos enormemente por la importancia del rol formativo asumido, por su compromiso y constancia. Esperamos que puedan disfrutar de un enriquecimiento profesional y personal.

¡Buen cierre y exitosa jornada!



Liderazgo del desarrollo profesional docente

TEMA 1

Desarrollo profesional

(Unidad 1, 2 y 3)

- Encuentro Presencial 1
- Grupo de Práctica 1

TEMA 1

Desarrollo profesional

(Unidades 1, 2 y 3)

Encuentro Presencial 1

MOMENTO 1

 45 MIN

Actividad 1

Concepciones acerca de la práctica reflexiva

Rotafolio o pizarrón; marcadores

PÁG. 18

 30 MIN

Actividad 2

Motores que despiertan la práctica reflexiva

Copia impresa o presentación digital
de los *motores* de la práctica (Perrenoud, 2004)

PÁG. 19

 15 MIN

MOMENTO 2

 40 MIN

Componente teórico 1

La práctica reflexiva

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 20

 20 MIN

Componente teórico 2

Incidentes críticos

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 21

 20 MIN

MOMENTO 3 50 MIN**Actividad 3****Producción y análisis de Incidentes críticos**

Copia del relato de Edith Litwin (optativo)

PÁG. 23

 30 MIN**Puesta en común**

Rotafolio, pizarrón

PÁG. 24

 20 MIN**MOMENTO 4** 60 MIN**Actividad 4****La práctica reflexiva en la escuela**

Papel afiche, fibrones, cinta adhesiva, resaltador y hojas blancas

PÁG. 25

 40 MIN**Plenario**

PÁG. 26

 20 MIN**MOMENTO 5** 15 MIN**Actividad 5****Cierre de la primera unidad**

Registro escrito de las respuestas y preguntas de la Actividad 1

PÁG. 27

 15 MIN**ALMUERZO** 60 MIN**MOMENTO 6** 80 MIN**Actividad 6****Intercambio de experiencias de documentación pedagógica**Afiches, marcadores gruesos, cinta adhesiva, *notebooks*, *netbooks* o cualquier otro dispositivo electrónico, “zapatilla” eléctrica y proyector. Anexo 1

PÁG. 27

 80 MIN

MOMENTO 7 30 MIN**Componente teórico 3****Documentar la experiencia pedagógica**

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 31

 30 MIN**MOMENTO 8** 40 MIN**Actividad 7****Análisis de formatos de documentación de experiencias pedagógicas**

Ejemplos de experiencias pedagógicas y tabla de análisis de experiencias por participante

PÁG. 33

 30 MIN**MOMENTO 9** 20 MIN**Componente teórico 4****Etapas del proceso de documentación**

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 34

 20 MIN**MOMENTO 10** 30 MIN**Actividad 8****Condiciones para el proceso de documentación en la escuela**

Hojas en blanco, biromes

PÁG. 35

 30 MIN**MOMENTO 11** 10 MIN**Actividad de cierre**

PÁG. 36

 10 MIN

Desarrollo

En este encuentro se abordarán los conceptos de *práctica reflexiva y documentación de experiencias educativas*, los cuales constituyen una “piedra de toque” para llevar a cabo la función pedagógica del equipo directivo en el acompañamiento del desarrollo profesional de sus docentes.

Perrenoud (2004) afirma:

Aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y lo que valemos. Pero también distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, del listo-para-reaccionar que evita, en un período de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar. Este ahorro de energía y duda es considerable, pero puede retener al practicante en una experiencia que no le enseña nada, que no se ha elaborado, cuestionado, ni expresado con palabras. (p. 141)

La reflexión es un proceso que necesita tiempo para ser explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo colectiva, acontece en un contexto institucional, social y político. Y, además, requiere de dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas.

Por esta razón, entendemos a la práctica reflexiva más allá de una reflexión sobre la práctica. De acuerdo con Domingo Roget (2013): “[...] la práctica reflexiva refiere a la actividad de pensamiento aprendida que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo [...] que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo...” (p. 144). Implica el involucramiento de la persona que observa críticamente; define objetivos; acepta desafíos; tiene en cuenta creencias, conocimientos, opiniones y reconoce el valor del entramado de significados que cada sujeto construye sobre sus prácticas.

No se trata de una práctica en términos de aplicación de la teoría, sino un escenario dinámico, complejo, con interacciones variadas donde valoramos poder distinguir entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos.

Esta posibilidad de llevar adelante un proceso sistemático de reflexión no es una tarea para realizar únicamente en forma individual, en soledad; sino que debe hacerse con otros, dentro de la escuela y conformando una comunidad de aprendizaje junto con los integrantes de la comunidad educativa¹.

¹ Recordemos que una comunidad de aprendizaje implica gestionar un proyecto de transformación social y cultural de una escuela y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad. (Torres, 2011).

MOMENTO 1



Actividad 1

Concepciones acerca de la práctica reflexiva

PEQUEÑOS GRUPOS

Recuperar las ideas previas de los directivos respecto del concepto *práctica reflexiva*, a través de las respuestas a las siguientes preguntas.

- a. ¿Qué certezas tengo?
- b. ¿Qué preguntas me formulo?

GRUPO TOTAL

Se recomienda que los directivos tracen una línea en el papel, registrando, las certezas sobre la práctica reflexiva del lado izquierdo de la línea; y del lado derecho las preguntas.

Realizar la puesta en común registrando en el pizarrón o afiche/rotafolios las diferentes respuestas que hayan enunciado, dilucidando posibles relaciones entre ellas.



Orientaciones

El propósito de esta actividad es relevar las ideas previas que cada actor le atribuye a la práctica reflexiva. Estas se retomarán en el desarrollo de la Actividad 5 (Momento 5) para cerrar la primera parte del Encuentro Presencial.

Para profundizar en aspectos teóricos del enfoque que permitan avanzar en alguna presentación, recomendamos visitar el siguiente sitio: <https://www.practicareflexiva.pro/bases-conceptuales/>

Allí encontrarán bibliografía variada y relevante, tanto artículos como trabajos de tesis doctorales y de maestría sobre el tema.



Actividad 2

Motores que despiertan la práctica reflexiva

GRUPO TOTAL

Recuperar las ideas acerca de los *motores* que despiertan y promueven la práctica reflexiva.

Como lectura complementaria, se podrá ampliar el tema con la lectura de las páginas 40 y 41 (apartado denominado “Una reflexión tan plural como sus participantes”) del siguiente libro: Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.

Registrar en el pizarrón o afiche/rotafolios las respuestas de los directivos.



Orientaciones

Esta actividad propicia un primer abordaje para la presentación de dispositivos que favorecen la reflexión. En el caso de haber recurrido a la web sugerida en las “Orientaciones” de la Actividad 1, este desarrollo puede profundizarse con la lectura de la fuente de Perrenoud (2004) mencionada. En ella, se describen posibles situaciones que motorizan la reflexión:

- ▶ Conflicto.
- ▶ Dificultades de aprendizaje.
- ▶ Apatía, falta de participación.
- ▶ Actividad que fracasa.
- ▶ Actividad que no consigue su objetivo.
- ▶ Resistencia de los alumnos.
- ▶ Planificación inaplicable.
- ▶ Resultados de una prueba.
- ▶ Tiempo perdido, desorganización.
- ▶ Momento de cansancio, de enojo.
- ▶ Injusticia inaceptable.
- ▶ Elementos surgidos en consejo de clase.
- ▶ Llegada de un visitante.
- ▶ Llegada de un nuevo alumno.
- ▶ Consejo de orientación.
- ▶ Solicitación de una ayuda.
- ▶ Discusión en equipo.

- ▶ Conversación con alumnos.
- ▶ Conversación con colegas.
- ▶ Conversación con terceros.
- ▶ Reuniones con madres y padres.
- ▶ Deseos de innovar.

Al abordar el concepto de *motores* que promueven la reflexión, nos referimos a los desencadenantes de los procesos reflexivos, que pueden ser múltiples y variados. Catalizar estos procesos depende tanto del suceso como del sujeto y su entorno; por ejemplo, un momento de enojo puede promover la reflexión en un sujeto, pero no necesariamente en otro. Comprender este rasgo nos lleva a afirmar que no es posible generalizar los desencadenantes de la reflexión.

Si es posible, y como lectura complementaria, resultará útil tener una copia impresa del capítulo 1 completo o su envío por correo electrónico, de modo que los equipos directivos cuenten con él para trabajar luego con los docentes y, además, poner en relación la base argumental del autor con la propia.

MOMENTO 2



Componente teórico 1 La práctica reflexiva

Para el desarrollo de este momento, será conveniente utilizar como referencia el documento *Acerca de la práctica reflexiva*, de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

A través de este componente teórico, se propone contribuir al desarrollo de marcos interpretativos para llevar adelante la reflexión sobre la práctica, y favorecer los procesos conscientes necesarios para el desarrollo profesional. Por este motivo, se considera una estrategia de formación continua en la que son elementos

principales las experiencias de cada actor educativo en su contexto y la reflexión sobre su “hacer”, su experiencia. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no exclusivamente del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea. El origen del pensamiento reflexivo suele acontecer en situaciones ambiguas, conflictivas, que presentan un dilema, que suponen varias alternativas. Es decir, en situaciones de duda e incertidumbre. El eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial no es la acción sino la reflexión.

Siguiendo a Kolb (1984), el aprendizaje experiencial consiste en un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación, que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

La retroalimentación ofrecida entre directores y docentes, o docentes entre sí, es central para promover la práctica reflexiva. Se considera a la retroalimentación como formativa en la medida que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes lo reciben; cuando resulta un factor significativo en la motivación de los aprendizajes; cuando es específica y contiene informaciones que el docente puede poner en juego en su desarrollo profesional presente y futuro.

Se recomienda tomar el documento referido y realizar una presentación de los conceptos centrales, de manera que se puedan acordar las características que diferencian la reflexión ocasional de la práctica reflexiva sistemática.

En este sentido, será importante abordar su vinculación con el de aprendizaje experiencial y el aporte de la retroalimentación formativa.

Resultará clave diseñar y elaborar, como recurso didáctico para el desarrollo de los temas, presentaciones en Power Point o Prezi, o con cualquier otra modalidad que se considere conveniente a fin de facilitar el acceso a estas ideas.



Componente teórico 2

Incidentes críticos

Para el desarrollo de este momento, resultará interesante utilizar el documento *Acerca de la práctica reflexiva*, de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, utilizando como referencia el apartado relacionado con los “Dispositivos que favorecen la práctica reflexiva” (especialmente aquellos vinculados a los *incidentes críticos*).



Orientaciones

Se recomienda ahondar la conceptualización y características de los *incidentes críticos*, haciendo hincapié en las siguientes ideas:

- ▶ Se considera a los *incidentes críticos* como una puerta de acceso a la subjetividad de profesores y equipos directivos; como un instrumento que permite problematizar supuestos tácitos sobre la enseñanza, dando la posibilidad de producir conocimientos sobre las propias prácticas, en colaboración con otros.
- ▶ Para Tripp (1993), los *incidentes críticos* son producidos por el modo en que tenemos de mirar una situación; de hecho, lo crítico del incidente está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. En ese sentido, implica otorgarle un juicio.
- ▶ Fernández González et al. (2003a) caracterizan a los *incidentes críticos* como una estrategia estructurada de formación y perfeccionamiento del profesorado, en la que se presentan situaciones de enseñanza en forma escrita para que las analicen y tomen decisiones en función de la información recibida. Dicha estrategia promueve el análisis y reflexión sobre la práctica docente y un conocimiento más profundo sobre esta.
- ▶ Los aportes de Shulman (2002) posibilitan comprender dos funciones del *incidente crítico*. La primera consiste en promover el análisis sobre el suceso acontecido y los propios supuestos y modos de actuar del docente que lo ha experimentado. La segunda fomenta el análisis y la construcción de conocimiento sobre situaciones reales de enseñanza en la formación de otros docentes mediante la escritura de casos.
- ▶ Litwin (2008) también definió al *incidente crítico* como una experiencia no planificada que puede convertirse en objeto de investigación por parte de los docentes, a fin de construir un conocimiento que será útil para reconocer la situación en su totalidad y para prevenir futuras situaciones indeseables.

Como puede apreciarse, los autores definen al *incidente crítico* como un instrumento o material que puede formar parte de una estrategia o dispositivo de formación. El análisis y la reflexión sobre el incidente estarán, de esta forma, guiados con un objetivo en particular.

MOMENTO 3



Actividad 3

Producción y análisis de incidentes críticos

PEQUEÑOS GRUPOS

Organizar a los participantes en pequeños grupos (no más de seis integrantes cada uno) y proponer las siguientes consignas:

1. Acordar entre los integrantes de los grupos el relato de una situación real referida a su práctica de gestión institucional y pedagógica que pueda entenderse como un incidente crítico –conforme a lo planteado hasta el momento–. Describir esta situación con detalles que permitan contextualizarla.
2. Analizar la situación acordada con detenimiento, considerando:



- ▶ ¿Cuáles son las problemáticas que están involucradas?
- ▶ ¿Cuáles son los conocimientos (explícitos y tácitos) que se ponen en juego para abordar la situación? Por ejemplo, ¿cómo definimos conflicto?
- ▶ ¿De qué modo se transitó la situación? ¿Se resolvió? ¿Cómo? ¿Tuvo impactos en futuras acciones/situaciones?



Orientaciones

Si el formador lo considera apropiado, como ejemplo de *incidente crítico*, se puede sugerir la lectura del siguiente relato:

La clase improvisada

¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentidos adquieren lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica? ¿Qué valor tiene para la comprensión de las prácticas de la enseñanza el estudio de estas experiencias memorables e inciertas?

Nos proponemos comenzar a analizar estas preguntas a partir del relato de una docente universitaria acerca de una experiencia pedagógica singular para ella y para sus estudiantes.

Recuerdo una clase en la que el tema para desarrollar era “la radio y la educación”. La planeé desarrollando primero las corrientes teóricas de las comunicaciones que nos podían permitir entender la manera en que los medios se concebían en la sociedad, la cultura y la educación. La escucha de dos casetes que reproducían dos emisiones de radio educativa (una popular, de la década del setenta y otra de un programa de educación a distancia universitario de la década del ochenta) permitía reinterpretar los marcos teóricos y adentrarse en el estudio del soporte, a partir de similitudes y diferencias. En el momento de iniciar la clase quise verificar si la grabadora estaba en buenas condiciones de uso y dejar dispuesto los casetes para que se pudieran utilizar sin pérdida de tiempo, y me di cuenta de que había confundido los casetes trayendo otros que no eran los que necesitaba para la clase. Estaba segura de que esa clase sin esos elementos no podía desarrollarse. No tenía manera de reemplazar la producción, enseñar las voces alternativas, el uso de las cortinas o separadores que se habían hecho, la ironía en las propuestas... decidí adelantar el siguiente tema, un tema teórico pero que solo podía afrontarlo con mi memoria. No estaba planeado con anterioridad, no pensé en preguntas potentes para introducir, no contaba con algún relato de interés para incluir.

En el último encuentro con los estudiantes me propuse evaluar las clases. Las preguntas eran sencillas: cuál era la clase que más les había gustado y por qué, cuál no, qué modificarían en otra cursada. La amplia mayoría sostuvo que esa clase improvisada fue la más motivante, la más atractiva y hasta una clase muy bien organizada.

Me pregunté cientos de veces las razones de esa evaluación. Es probable que la clase plasmara lo aprendido hasta el momento en un nuevo tema, que fuera más sencilla, se plantearan menos desafíos o, por el contrario, mi preocupación por el olvido la transformara en el mayor de los desafíos. (MM, UBA)

(Litwin, 2008, p. 34)

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Proponer a los directivos que elijan un representante de cada grupo para compartir la producción realizada, haciendo referencia a los siguientes puntos:



- ▶ La situación elegida en el grupo y las problemáticas involucradas que identifican en esa situación.
- ▶ Los conocimientos que poseen que les permite analizar esa situación.



Orientaciones

El propósito de esta actividad consiste en que los directivos identifiquen una situación real que pueda ser considerada como *incidente crítico*, cuyo posterior análisis permita repensar y resignificar diversas formas de abordaje frente a situaciones similares.

Se sugiere acompañar el proceso que vienen realizando los grupos para implementar alguna intervención que considere pertinente. Será importante tomar nota de las producciones compartidas, a fin de registrar aspectos relevantes de los análisis realizados de modo de poder realizar una síntesis y cierre de la actividad. También se sugiere invitar a enunciar la comprensión que ha permitido esta actividad.

MOMENTO 4



Actividad 4

La práctica reflexiva en la escuela

PEQUEÑOS GRUPOS

Sostener la organización de los grupos que trabajaron en la actividad anterior y asignar a cada uno la letra **A** o **B** para solicitarles consignas diferentes.

Grupos A

Listar los cinco obstáculos que consideren más relevantes para implementar una práctica reflexiva en las escuelas que conducen. Registrar la lista en una hoja.

Ejemplos de posibles obstáculos:

- ▶ Falta de tiempo.
- ▶ Temor del docente a ser evaluado.
- ▶ Atribución de causas al “afuera” (contexto, padres, otros).

Grupos B

Diseñar una propuesta para implementar la práctica reflexiva en las escuelas. Pautar actividades posibles, tiempos y espacios. Registrar la propuesta en una hoja.

Plenario

GRUPO TOTAL

Elaborar una lista común con los aportes de las producciones elaboradas por los grupos **A**. Registrarla en papel afiche, señalando aquellos obstáculos en los que se puedan advertir mayor recurrencia o coincidencia entre los grupos (utilizar resaltador).

Luego invitar a los grupos **B** a que socialicen sus producciones, describiendo la propuesta diseñada para implementar la práctica reflexiva y en función de las problemáticas que aparecen en el grupo **A** establecer cuáles podrían ser alternativas de abordaje.



Orientaciones

El intercambio de ambas actividades puede resultar oportuno para poner en diálogo los productos de los pequeños grupos. Si el tiempo disponible lo permite, puede utilizarse una dinámica de dramatizaciones donde primero se presentan los obstáculos y luego se “contestan” con las propuestas.

Para orientar estos ejercicios, uno de los obstáculos que puede aparecer en los listados es “Hay profesores que no pueden cambiar más, que la reflexión no los interpelaría en sus prácticas habituales”. Se puede debatir esta afirmación con alguna propuesta que incluya la observación entre pares puede ser un modo de abordaje posible. Asimismo, tener en cuenta lo taxativo de los enunciados y la perspectiva que se asume a través de ellos. Explicar cómo afecta la capacidad de cambio.

MOMENTO 5



Actividad 5

Cierre de la primera unidad

GRUPO TOTAL

Proponer a los participantes que retomen y recuperen las respuestas que se brindaron durante la primera actividad de este seminario (Momento 1) y plantear un intercambio en cada grupo a partir de las siguientes indagaciones:

¿En qué medida han encontrado respuestas a las preguntas que se formularon en el inicio? ¿Se han sumado nuevas preguntas? ¿Cuáles? ¿Han quedado preguntas sin respuesta?

Solicitar a los participantes que elaboren colectivamente una guía de cinco o seis pasos para orientar al equipo directivo de una escuela que quiere comenzar a instalar prácticas reflexivas en su institución.

MOMENTO 6



Actividad 6

Intercambio de experiencias de documentación pedagógica

Esta actividad consta de cuatro partes que se describen a continuación.

Primera parte

Intercambio de experiencias de documentación en las que los directivos hayan intervenido

PEQUEÑOS GRUPOS

Organizar pequeños grupos para dialogar y socializar prácticas de documentación pedagógica en las que hayan intervenido desde su rol directivo. Facilitar las siguientes preguntas para orientar el intercambio.



- ▶ ¿Alguna vez participaron en la sistematización y presentación de una experiencia pedagógica? ¿Cuál? ¿De qué se trataba? ¿Cuándo?
- ▶ ¿Lo hicieron en forma individual o integraron un equipo que se ocupó de documentarla?
- ▶ ¿Habían participado del diseño y desarrollo de la experiencia o solo intervinieron en su sistematización?
- ▶ ¿En qué formato/soporte se realizó la documentación?
- ▶ ¿Cuál fue a criterio de ustedes el mayor logro de ese proceso/producto?
- ▶ ¿Cuál fue la dificultad más importante que se presentó? ¿Cómo la resolvieron?



Orientaciones

Si surgiera el caso de que algún grupo no tuviera experiencia alguna en el tema, se pueden intercambiar los integrantes. Si ningún grupo la tuviese, se asumirá como una actividad de selección posible sobre las experiencias que acontecen en sus escuelas y el liderazgo de su documentación.

Es fundamental prestar especial atención a los tiempos de trabajo de los grupos, instándolos a ser sintéticos y a autorregularse para que todos los que tengan experiencias para contar puedan hacerlo.

Segunda parte

Diseño de un póster para comunicar una experiencia

PEQUEÑOS GRUPOS

Postular la siguiente consigna de trabajo.

Elegir una de las experiencias narradas al interior de cada grupo y diseñarla en formato póster para ser presentado en la puesta en común que compartiremos en breve. El póster debe contener los siguientes aspectos como punto de partida, pudiendo incorporar otros si lo consideran necesario:

- ▶ Título de la experiencia.
- ▶ Nombre de la institución educativa.
- ▶ Año de realización de la experiencia.
- ▶ Breve síntesis de la experiencia (no más de cinco renglones).

- ▶ Resultado/Impacto obtenido.
- ▶ Dificultades/Obstáculos.
- ▶ Autores del póster.



Orientaciones

El objetivo de esta actividad es indagar qué experiencias tienen los participantes en la tarea de documentar, y proponer la confección de una pieza de documentación sencilla: las variables a tener en cuenta para su producción, las dificultades y las negociaciones que implica todo proceso colaborativo de producción.

Se recomienda otorgar una copia del Anexo 1 para que puedan revisar los ejemplos de este formato de documentación.

Resultará importante observar la dinámica grupal, con el fin de retomar luego esas observaciones. Se espera registrar: si toman rápidamente la decisión sobre la experiencia a plasmar, qué dificultades se presentan a la hora de definir la información que se incluirá o descartará, si acuerdan o no fácilmente, si se distribuyen roles, etcétera.

Al diseñar el póster será necesario pensar tanto el contenido como la distribución del texto, la utilización de esquemas, colores, imágenes, etcétera. Este se puede realizar en formato digital con una diapositiva de Power Point o a través de una página web (por ejemplo, utilizando una plantilla de CANVA: <https://www.canva.com/templates/>) la cual puede descargarse en celulares o, si no se dispone de acceso a internet, en un afiche con marcadores de colores. Deberá ser presentado sin acompañamiento de una exposición oral, por lo que debe “autoexplicarse”.

Será de utilidad pedir, durante el almuerzo (y si es posible), que descarguen la app CANVA a sus celulares. También les resultará útil para tareas en los actos escolares y/o comunicaciones de la escuela.

Tercera parte

Exposición de pósteres y su puesta en común

PEQUEÑOS GRUPOS

Consignar a los participantes que observen con detenimiento los distintos pósteres elaborados, de modo que puedan responder los siguientes interrogantes en un intercambio grupal.



- ▶ ¿Qué es y en qué consiste la experiencia presentada? ¿Por qué?
- ▶ ¿En qué medida pude formarme alguna idea general sobre su desarrollo?
- ▶ A mi criterio, ¿qué modificaciones le realizaría al póster?
- ▶ ¿Cuál considero más efectivo? ¿Por qué?

Cuarta parte

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Promover el intercambio entre los participantes sobre los comentarios que realizaron con respecto a las distintas producciones y las respuestas a las preguntas realizadas durante la tercera parte de la actividad. Registrar y sistematizar las respuestas para retomarlas en la próxima actividad.



Orientaciones

Será clave que, al realizar las exposiciones, los directivos no anticipen la explicación de sus pósteres, de modo que puedan verificar si los colegas comprenden lo que se ha intentado comunicar de modo efectivo. Este punto es relevante porque una de las dificultades más importantes a la hora de documentar experiencias es ponerse en el lugar del destinatario de la comunicación.

También resulta importante insistir que los espectadores/lectores de los pósteres registren por escrito sus apreciaciones a fin de evitar el diálogo y la necesidad de brindar justificaciones o aclaraciones en esta instancia. Si la presentación fuese digital, se proyectará uno por uno sin que los autores los expliquen. Si se confeccionaran en formato papel, se colgarán en las paredes del aula o salón y se pedirá a los participantes que circulen para observarlos haciendo el mismo registro individual.

Al realizar la puesta en común se puede introducir la idea de criterios de selección, indagando cómo, y sobre qué experiencia de las narradas oralmente por sus integrantes, decidió cada grupo confeccionar el póster.

MOMENTO 7



Componente teórico 3

Documentar la experiencia pedagógica

Para el desarrollo de este momento, será útil tomar como referencia las páginas 92 a 106 del documento *Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción colaborativa de saberes pedagógicos* de Elizabeth Gothelf, el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

Se pretende realizar una presentación de los conceptos centrales acerca de la documentación de experiencias pedagógicas: ¿qué entendemos por sistematización? ¿Qué condiciones deben darse para que un proceso de sistematización sea posible? ¿Qué vale documentar? Es importante profundizar, durante el desarrollo de este componente teórico, las siguientes ideas:

- ▶ Sistematizar experiencias pedagógicas nos permite dar sentido a nuestra práctica, reflexionar sobre nuestro trabajo, entender mejor lo que estamos haciendo, darlo a conocer, construir nuevos saberes pedagógicos, evitar que un proyecto “se pierda” cuando termine o quienes estaban a cargo pasen a dedicarse a otra actividad (o se vayan a trabajar a otra institución).
- ▶ El propósito de la sistematización trasciende la mera descripción de la experiencia para promover la reflexión haciendo una especie de “alto en el camino”, dedicando tiempo para pensar sobre lo que se ha hecho, las motivaciones, los resultados, efectos, impactos de las acciones realizadas.
- ▶ Teniendo en cuenta la importancia de documentar y sistematizar experiencias pedagógicas, ¿cuál es el rol del directivo en la generación de condiciones de posibilidad para que la documentación se inicie, se desarrolle y llegue a buen puerto?
- ▶ El equipo que conduce la institución debe estimular la producción de una trama de decisiones que permitan el despliegue y el sostenimiento de prácticas de colaboración entre los docentes, estudiantes y todos los actores sociales que intervengan en este proceso, dando un lugar privilegiado a la comunicación horizontal entre pares.
- ▶ Definir qué vale la pena documentar supone construir, explicitar o adherir a algunos criterios que permitan seleccionar las experiencias a sistematizar en cada institución, contexto, o momento.

Para el abordaje de estas ideas con los directivos se puede diseñar y utilizar presentaciones con Power Point o Prezi, o con cualquier otra modalidad que se considere conveniente.

Se busca, también, poner en relación estos conceptos con los contenidos y experiencias que se hayan recuperado en la puesta en común de la actividad anterior, utilizándolos como ejemplos para ilustrar los conceptos teóricos que se expongan.

En caso de que se desee ampliar la exposición sobre el tema se sugieren las siguientes lecturas disponibles en la web:

- ▶ Chavez Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Perú: Asociación ETC, Andes/Fundación ILEIA. Recuperado de <http://www.leisa-al.org/web/images/stories/Materialinteres/sistematizacion.pdf> (última visita 12 de diciembre de 2018).
- ▶ Mogollón Campos, L.A. (2016). Texto 3: Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Lima: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf> (última visita 12 de diciembre de 2018).
- ▶ Ochoa De la Fuente, L. y Suarez, D. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? *Fascículo 3. Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo3_1.pdf (última visita 12 de diciembre de 2018).
- ▶ Ochoa De la Fuente, L., Dávila, P, Suárez, D. (2007) ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? *Fascículo 4. Colección de materiales pedagógicos*, Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: <http://clubes.mincyt.gob.ar/img/capacitaciones/fasciculo4.pdf> (última visita 12 de diciembre de 2018).

MOMENTO 8

Actividad 7

Análisis de formatos de documentación de experiencias pedagógicas



PEQUEÑOS GRUPOS

Utilizar los *links* que se proponen en el Anexo 1² para acceder a distintos ejemplos de documentación de experiencias pedagógicas de diferentes niveles y con distintos formatos. Seleccionar casos diferentes para brindar a cada grupo, de modo de cubrir toda la variedad y facilitar además una copia del Anexo 2. Luego, proponer el trabajo sobre las siguientes consignas:

1. Analizar y evaluar la experiencia pedagógica aplicando la tabla de análisis que propone el Anexo 2.
2. Discutir cuáles son las ventajas y desventajas del *género* y *soporte* de la experiencia analizada; para qué tipo de experiencias los recomendaría; y para cuáles los desaconsejaría.
3. Elegir un referente del grupo que asuma la función de “vocero” ante los equipos restantes, de modo de dirigirse a ellos y comentar brevemente el análisis e intercambio acontecido.

También podría llevarse a cabo la actividad seleccionando experiencias de la región que considere valiosas para dar a conocer (previa autorización de los respectivos autores).

GRUPO TOTAL

Realizar la puesta en común de lo trabajado. Para esto, los distintos “voceros” se dirigirán a otro grupo para compartir y socializar el análisis realizado sobre el formato de documentación que hayan abordado y sus principales características.



Orientaciones

El propósito de esta actividad es familiarizarse con al menos dos tipos de documentación que puedan inspirar la realización de documentaciones posteriores.

Resultará fundamental abordar la diferencia entre género y soporte antes de comenzar la actividad. Podrán encontrar estos conceptos en el documento teórico: *Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción colaborativa de saberes pedagógicos*. Además, podría facilitarse o enviarse dicho texto a cada grupo.

El **género** de una documentación, refiere al tipo de relato que se producirá: memoria, crónica, narración, informe, libre, ensayo fotográfico, video, blog, etcétera.

² Se sugiere entregar una copia del Anexo 1 a los participantes para que puedan explorar la totalidad de los *links* luego de finalizado el encuentro.

Mientras que **los soportes** son el contenedor de dicho relato: papel, espacio virtual, realización audiovisual, etcétera.

En líneas generales, los géneros y los soportes no suelen ser puros; la sistematización de una experiencia educativa puede estar compuesta de diferentes documentos que conforman un sistema o de documentos en distintos lenguajes y dispositivos que se producen para audiencias con intereses, niveles de comprensión y grado de involucramiento distinto con el proyecto.

Se sugiere explicitar la rotación, asegurando que cada grupo reciba un modelo de soporte y género diferente al trabajado.

MOMENTO 9



Componente teórico 4

Etapas del proceso de documentación

GRUPO TOTAL

Para el desarrollo de este momento, se sugiere utilizar como referencia el apartado del documento teórico anterior de Elizabeth Gothelf, denominado “¿Por dónde comenzamos?” (pp. 6-12).



Orientaciones

Se buscan profundizar las siguientes ideas.

a. Los pasos sugeridos para el proceso de documentación, a saber:

- ♦ Definición del género y el soporte para la sistematización: memoria; crónica; narración; informe; comunicación para un congreso; artículo para una revista; etcétera.
- ♦ Recolección, organización y selección de materiales en crudo de la experiencia.
- ♦ Elaboración de la versión preliminar del documento o producción de sistematización.

- ♦ Presentación pública de la versión preliminar para monitoreo crítico y edición pedagógica.
 - ♦ Ajustes y elaboración de la versión final a partir de las recomendaciones recibidas.
- b.** El análisis de las estructuras posibles para organizar un documento; y sobre los modos de comunicar la experiencia documentada (Libendinski, 2001).

Para el abordaje de estas ideas con los directivos, se pueden diseñar y utilizar presentaciones con Power Point o Prezi, o con cualquier otra modalidad que se considere conveniente.

MOMENTO 10



Actividad 8

Condiciones para el proceso de documentación en la escuela

PEQUEÑOS GRUPOS

Indicar a los directivos que conformen grupos de no más de seis integrantes y proponer la siguiente consigna.

Redactar una carta de invitación a los docentes de una escuela, en la que se los convoque a documentar una experiencia pedagógica valiosa que se haya realizado o se esté realizando en la institución. Para redactar esta carta podrán tener en cuenta, a modo orientativo, los siguientes aspectos:

- ▶ Proyecto institucional en el que se enmarca la propuesta de documentar experiencias pedagógicas.
- ▶ Importancia de su contribución a la memoria institucional.
- ▶ Motivos por los cuales se valora documentar una experiencia.

GRUPO TOTAL

Concluida la redacción, leer las cartas en voz alta e invitar a los participantes a realizar comentarios. Analizar en qué medida la carta producida es motivadora y facilitadora del proceso de construcción de conocimiento colectivo que se pretende iniciar.



Orientaciones

Se recomienda introducir esta actividad con la siguiente reflexión.

Documentar una experiencia implica conformar un equipo de trabajo con personas que se involucren en un proceso de planificación, producción, edición y comunicación.

La tarea exigirá un esfuerzo de distanciamiento de la acción cotidiana; un trabajo de escritura, revisión, recopilación de información, que requiere energía y compromiso tanto en el momento del lanzamiento como para sostener en el tiempo dicho proceso.

Considerar los estilos de convocatoria y de participación efectiva de los docentes que se involucrarán en el trabajo de registro es clave para que estos se sientan autores de la pieza que deberán producir.

Alentar a que la carta realmente invite a la experiencia de documentar e inste a abandonar hábitos burocráticos instalados que, muchas veces, hacen que las documentaciones sean solo formalidades, planillas o informes impersonales para cumplir con una exigencia de una instancia superior. Convocarlos a transmitir cuál es el valor de la documentación y qué condiciones podrán facilitar desde su rol directivo para que el proceso llegue a buen puerto.

MOMENTO 11



Actividad de cierre

INDIVIDUAL

Proponer a los participantes que, en forma individual, respondan y registren por escrito las siguientes preguntas para compartir con sus colegas:



- ▶ ¿Cuáles son las tres herramientas conceptuales para operar sobre la realidad de mi gestión que me llevo de este encuentro?
- ▶ ¿Cómo se relacionan estas ideas con mis creencias previas?
- ▶ ¿Qué nuevas preguntas surgen a partir de lo trabajado?

Grupo de Práctica 1

MOMENTO 1

 40 MIN

Actividad 1

Criterios de selección para documentar experiencias pedagógicas significativas

Papel afiche. Marcadores gruesos

PÁG. 38

 40 MIN

MOMENTO 2

 120 MIN

Actividad 2

Superando el síndrome de la “hoja en blanco”

Hojas en blanco y biromes. Anexo 3. Anexo 4 (optativo)

PÁG. 39

 120 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 3

Primer esquema de la experiencia a presentar en la Jornada de Intercambio de Experiencias

Hojas en blanco y biromes. Anexo 5

PÁG. 43

 60 MIN

MOMENTO 4

 20 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 43

 20 MIN

Desarrollo

En este espacio se propone desarrollar un taller con el fin de generar vínculos entre los distintos equipos directivos y constituir grupos de trabajo. La realización de estas actividades invita a avanzar en los primeros bosquejos de la documentación pedagógica de experiencias que hayan sido seleccionadas para favorecer la práctica reflexiva. El propósito es que los directivos presenten la versión final de dicha documentación en la Jornada de Intercambio de Experiencias.

MOMENTO 1

Actividad 1

Criterios de selección para documentar experiencias pedagógicas significativas

El objetivo de esta actividad será confeccionar, en forma conjunta, una lista de criterios para que los directivos puedan ayudar a los equipos directivos a elegir la experiencia que se documentará y su formato.

Primera parte

INDIVIDUAL

Facilitar la siguiente consigna de trabajo:

Escribir dos criterios para tener en cuenta a la hora de seleccionar una experiencia pedagógica que sea valiosa o significativa.

Segunda parte

PEQUEÑOS GRUPOS

Conformar grupos de cuatro a seis integrantes, a fin de intercambiar y poner en común los criterios que formularon individualmente. Solicitar que confeccionen una lista única con ellos y proponer lo siguiente:

Elegir cinco criterios que consideren más significativos o importantes, y escribirlos en un afiche a modo de recomendaciones para tener en cuenta al momento de seleccionar una experiencia.

Tercera parte

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Exponer los afiches, compartirlos y elaborar un “Decálogo de criterios” entre todos.



Orientaciones

En la segunda parte de la actividad, señalar a los grupos que la idea no es incluir todos los criterios desarrollados, sino decidir cuáles se incluyen tal cual fueron redactados en la primera parte de la actividad (instancia individual); cuáles se reformulan; cuáles se descartan; y qué aspectos no fueron contemplados y se deben agregar.

Se espera moderar el intercambio y ayudar a los participantes a escucharse con atención, aclarar dudas, hacerse preguntas, pero sin plantear reformulaciones.

Sería interesante, si es posible, al final de esta actividad, recuperar reflexiones sobre el proceso progresivo de construcción cooperativa, y hacer analogías con las características de la producción colectiva de conocimiento.

MOMENTO 2



Actividad 2

Superando el síndrome de la “hoja en blanco”

El objetivo de esta actividad es llevar adelante una experiencia de escritura que sea de utilidad para iniciar un proceso de registro. Las distintas partes de esta actividad apuntan a recorrer las instancias que se ponen en juego en el proceso de escritura de un documento.

Primera parte

Evocar una experiencia significativa

INDIVIDUAL

Solicitar que cada participante:

- ▶ recuerde una situación vivenciada en el desempeño del durante el último año y que, por algún motivo, le haya resultado significativa;
- ▶ escriba la experiencia recordada en forma de cuento breve;
- ▶ piense y ponga un título a la experiencia.

GRUPAL

Realizar una “ronda de títulos” para cerrar esta primera parte. Anotarlos en el pizarrón o rotafolios y comentar entre todos:

- ▶ si anticipan lo que tratará el relato;
- ▶ si generan curiosidad y/o ganas de leerlo.



Orientaciones

Puede orientar la selección de la experiencia a través de la formulación de las siguientes preguntas:

- ▶ **Relevancia y significatividad:** ¿es importante esta experiencia? ¿Para quién o quiénes? ¿Por qué? ¿Cuál es su riqueza?
- ▶ **Pertinencia:** ¿ha sido útil? ¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra?
- ▶ **Validez:** ¿respondió a alguna necesidad o problema? ¿Se modificó nuestro quehacer en el aula/escuela, a partir de su implementación? ¿En qué aspectos? ¿Facilitó el aprendizaje?
- ▶ **Motivos:** ¿cuál fue la motivación/interés del grupo de actores de la experiencia?
- ▶ **Innovación:** ¿la experiencia puede considerarse un modo nuevo de hacer las cosas? ¿En qué medida? ¿Es una reforma, una ruptura, una concepción diferente o superadora?
- ▶ **Capacidad de modelización:** ¿La experiencia puede tomarse como punto de partida para otras similares en la institución y/o fuera de ella?
- ▶ **Impacto:** ¿la experiencia ha modificado actitudes, hábitos, costumbres? ¿Qué alcance tuvo: áulico, institucional, comunitario, regional?

Segunda parte

Revisando la primera versión del relato

EN PAREJAS

Solicitar a los participantes que se agrupen en parejas y que uno tome el rol de “autor” y otro de “editor”.

El autor debe...

- ▶ entregar su relato de la actividad anterior al editor;
- ▶ registrar por escrito las respuestas que brinda ante las preguntas del editor, de modo que sean insumo para escribir la segunda versión del relato.

El editor debe...

- ▶ leer en voz alta el relato;
- ▶ hacer preguntas al autor con el objetivo de ayudarlo a expandir el sentido pedagógico de su relato;
- ▶ usar las preguntas del listado (disponible en Anexo 3), que considere más pertinentes para interpelar el relato leído, o agregar aquellas que crea convenientes;
- ▶ registrar por escrito las respuestas del autor de modo que sean insumo para escribir la segunda versión del relato.

Tercera parte

La reescritura

EN PAREJAS

Se debe consignar lo siguiente:

Conversar sobre el relato. Intercambiar opiniones y decidir qué información agregar; y qué de lo conversado no es relevante para ampliar su sentido pedagógico.

Cuarta parte

Compartiendo

INDIVIDUAL

Presentar las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué aprendí del rol que me tocó asumir en la pareja autor-editor?
- ▶ Para los autores: ¿qué distancia hay entre mi primera versión y la segunda del relato?
- ▶ Para los editores: ¿qué tendría en cuenta, a partir de esta experiencia, para escribir la segunda versión de mi propio relato?

GRUPO TOTAL

Proponer la lectura de algún ejemplo del 2º relato y luego del 1er (en ese orden) y comentar, entre todos, las transformaciones observadas. Pensar, en conjunto, en las características de una narración con fines pedagógicos, y sus diferencias con el relato de una anécdota.

Si el grupo es pequeño y el tiempo lo permite, solicitar la lectura de varias producciones.



Orientaciones

Se recomienda crear un clima que prepare a los participantes para la tarea. Para ello, se presentan algunos ejemplos en el Anexo 4.

En la **primera parte**, es importante que el intercambio se centre sobre lo que sugieren los títulos y no se hable de los contenidos de la experiencia recordada.

En la **segunda parte**, será de gran utilidad circular por el salón y brindar apoyo a aquellas parejas que presenten dudas o consultas en el desarrollo de la tarea. Si el grupo es pequeño, resuelve la tarea propuesta rápidamente o si dispone de tiempo extra, se puede repetir alternando los roles de autor y editor.

Para la **tercera parte**, se hace hincapié en los modos de dar retroalimentación y ayudar al autor a corregir. Quien cumpla el rol de editor, deberá ser respetuoso de las decisiones del autor.

Ambos deberán cuidar que, al ampliar el relato, este no se convierta en un informe y pierda el formato narrativo o el atractivo para la lectura.

En la **cuarta parte** es posible retomar conceptos de los componentes teóricos trabajados en el Encuentro Presencial.

El formador puede sugerir a los directivos que esta producción forme parte del portafolios del director.

Se recomienda la lectura del siguiente material:

- ▶ Ochoa De la Fuente, L. (2007). ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? *Fascículo 6. Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <https://cedoc.infod.edu.ar/upload/fasciculo6.pdf> (última visita 13 de diciembre de 2018).

MOMENTO 3

Recordar a los directivos en qué consistirá la Jornada de Intercambio de Experiencias, y explicar que el propósito de la tarea que iniciarán en este momento es producir el boceto de la experiencia que presentarán en dicha jornada.

Actividad 3

Primer esquema de la experiencia a presentar en la Jornada de Intercambio de Experiencias

INDIVIDUAL

La actividad se podrá hacer en forma individual, excepto aquellos que representan a la misma institución y que pueden llevarla a cabo conjuntamente.

Solicitar a los participantes la realización de un esquema de la experiencia que presentarán de su institución, de acuerdo con la guía disponible en Anexo 5.

MOMENTO 4

Actividad de cierre

EN PAREJAS

Para este momento se propone brindar la siguiente consigna:

Conversar con un colega de otra institución acerca de la experiencia que ambos han empezado a documentar. Identificar y comentar si en el intercambio han encontrado aspectos que respondan a las siguientes categorías:

- ▶ sorprendente
- ▶ interesante
- ▶ replicable
- ▶ preocupante



Liderazgo
del
desarrollo
profesional
docente

TEMA 2

Análisis de logros y nuevos desafíos

(Unidad 4)

■ Grupo de Práctica 2

TEMA 2

Análisis de logros y nuevos desafíos

(Unidad 4)

Grupo de Práctica 2

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1

Recuperar el recorrido

Papel afiche. Marcadores, cinta de papel. Copias de los objetivos de la Actualización Académica de Formación Superior en Gestión Educativa (disponible en Anexo 6)

PÁG. 47

 40 MIN

Puesta en común

Copias de protocolo de retroalimentación (disponible en Anexo 7)

PÁG. 47

 20 MIN

MOMENTO 2

 60 MIN

Actividad 2

Reflexión individual: “Me miro en el espejo”

Papeles de colores autoadhesivos

PÁG. 47

 30 MIN

Actividad 3

Catálogo de lecciones aprendidas

Papel afiche. Marcadores, cinta de papel. Fibrones

PÁG. 48

 30 MIN

MOMENTO 3

 40 MIN

Actividad 4

Revisión colaborativa del portafolio

Placa optativa con la enumeración de protocolos abordados

PÁG. 48

 40 MIN

MOMENTO 4

 60 MIN

Actividad 5

Actividad de integración

“Desafíos y oportunidades en el camino de la gestión”

Hojas con consigna para cada grupo. Tablero de juego (baldosas numéricas en cartón o “Goma EVA”) 9 de tarjetas verdes y 6 tarjetas rojas de cartulinas ya numeradas (escriben en el reverso) Afiche, marcador, cinta adhesiva y biromes, 1 dado. Copia personal del Anexo 8 para recordar las distintas partes del juego

PÁG. 49

 60 MIN

MOMENTO 5

 20 MIN

Actividad de cierre

2 afiches y cinta adhesiva. Tarjetas para completar

PÁG. 50

 20 MIN

Desarrollo

En este espacio se propone recuperar el recorrido realizado y las experiencias transitadas por los directivos a lo largo de la Actualización Académica en Gestión Educativa. Para esto, se plantea retomar los objetivos de dicha actualización y reflexionar sobre su alcance o logros. Asimismo, se busca recuperar aquellas experiencias o temas desarrollados que resultaron significativos en el ámbito personal para cada uno de los directivos.

Previo a este Encuentro Presencial, solicitar que cada participante concurra con **una de las actividades del portafolios elaborada e impresa**. La elección es personal. Esta será utilizada como insumo para la Actividad 4 del Momento 3.

MOMENTO 1



Actividad 1 Recuperar el recorrido

Presentar dialógicamente los objetivos de la Actualización Académica en Gestión Educativa, disponibles en Anexo 6, para establecer una comprensión común. Luego proponer la siguiente consigna de trabajo.

PEQUEÑOS GRUPOS

Seleccionar uno de los objetivos del programa y analizar su nivel de logro utilizando la escala de retroalimentación de D. Wilson trabajada en el Seminario 2 (disponible en Anexo 7). Allí, podrán encontrarla en forma de cuadro con orientaciones para completarla.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Utilizar una escalera de retroalimentación en el rotafolio/afiche o pizarrón para moderar las conclusiones, en función de su experiencia como destinatarios de formación. Registrar los aspectos centrales, de manera que puedan realizar un cierre parcial de lo abordado. Todo el análisis elaborado debe considerar una mirada introspectiva y retrospectiva. No se trata de analizar el impacto del programa en las escuelas, sino la experiencia de formación transitada por los directivos.

MOMENTO 2



Actividad 2 Reflexión individual “Me miro en el espejo”

INDIVIDUAL

Invitar, a cada uno de los participantes, a resolver las siguientes consignas.

- ▶ Revisar el propio proceso de formación y las intervenciones realizadas en el terreno, tanto en sus acciones presenciales como virtuales.
- ▶ Escribir al menos tres *lecciones aprendidas*, entendiéndolas como aquellas acciones, intervenciones, reflexiones y/o preguntas que resultaron valiosas durante el trayecto de formación y que podrían servir como recomendaciones y apoyos para otro colega.



Actividad 3

Catálogo de lecciones aprendidas

GRUPO TOTAL

Pedir que cada directivo comparta una de las *lecciones*.

Registrar las *lecciones propuestas*. Como producto, se configura un “catálogo” de *lecciones aprendidas*. Pueden agruparse por categorías, si es que surgen a partir de la lectura del listado.

MOMENTO 3



Actividad 4

Revisión colaborativa del portafolio

EN PAREJAS

Proponer la siguiente consigna de trabajo:

- ▶ Leer la actividad del compañero y ofrecer retroalimentación formativa utilizando el protocolo SER. Recordemos que este protocolo pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje. Así lo indican sus iniciales:

Seguir haciendo → Empezar a hacer → Revisar lo hecho

- ▶ Se recomienda circular por las parejas y retomar al final algunos aspectos relevantes de lo observado y escuchado. Se espera, también, abordar los aspectos trabajados sin realizar referencias personales, dado que se trata de producciones individuales.

MOMENTO 4



Actividad 5

Actividad de integración “Desafíos y oportunidades en el camino de la gestión”

PEQUEÑOS GRUPOS

El propósito de esta actividad apunta a que los directivos del Grupo de Práctica –que ya operan como grupo de aprendizaje colectivo– apliquen e integren mediante una dinámica lúdica aquellos conceptos centrales que fueron abordados durante todos los espacios de encuentro.

La dinámica requiere de la formación de tres grupos y constará de dos partes diferenciadas:

1. La producción de tarjetas de “logros” (avances identificados) y “retrocesos” (dificultades identificadas). Cada tarjeta tendrá asignado un número, que se corresponderá con el mismo número de casillero de un tablero.
2. La implementación del recorrido del tablero en el que se indicarán determinadas casillas de avance y retroceso para las cuales se apelará a las tarjetas producidas.

En el Anexo 8 denominado “Consideraciones para implementar la dinámica” se comentan las sugerencias necesarias para desarrollar ambas partes.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Retomar en qué medida este recorrido ha representado el camino atravesado en su propia experiencia. Si han existido tarjetas que los hayan sorprendido, si se quedaron con ganas de producir otras. ¿De qué modo podrían utilizar esta actividad para el trabajo con sus equipos y sobre qué temas?

Finalmente, indagar qué otros nombres podría asumir esta dinámica, a partir de haber analizado el recorrido formativo que atravesaron.

MOMENTO 5



Actividad de cierre

INDIVIDUAL

Reflexionar acerca de la tarea realizada durante el encuentro. Para ello se otorgará a cada integrante dos tarjetas que deben completar y pegar en el afiche que corresponda:

“Me llevo del grupo...”

“Le dejo al grupo...”

GRUPO TOTAL

Si es posible, organizar a los directivos en ronda alrededor de los afiches, para que puedan comparar las distintas percepciones e invitarlos a compartir lo que deseen. Para finalizar, realizar una síntesis de los logros alcanzados por este Grupo de Práctica. Se sugiere alguna fotografía o frase para cerrar.



Liderazgo
del
desarrollo
profesional
docente

**Jornada de
Intercambio
de Experiencias**

Encuentro Presencial 2

Jornada de Intercambio de Experiencias

Encuentro Presencial 2

MOMENTO 1

 20 MIN

Actividad 1

Presentación de la dinámica

Presentación en Power Point de la agenda, momentos y protocolo de la jornada

PÁG. 54

 20 MIN

MOMENTO 2

 180 MIN

Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 56

 180 MIN

ALMUERZO

 60 MIN

MOMENTO 3

 150 MIN

Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora (continuación)

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 57

 150 MIN

MOMENTO 4

 70 MIN

Actividad de cierre

A: “El tren”

Afiches, marcadores, tijeras, cola vinílica, lanas, tapitas, texturas, revistas, 1 rollo de papel madera ya cortado

B: “Un gran equipo”

Descarga del video, parlantes, proyector

PÁG. 58

 70 MIN

Actividad virtual sugerida

Copia del *fixture* de retroalimentación

PÁG. 59

Desarrollo

En esta jornada de cierre, se propone que los directivos intercambien experiencias innovadoras de mejora en el campo de la gestión institucional o a nivel pedagógico, en las cuales se vean reflejados los temas abordados durante la Actualización Académica en Gestión Educativa.

La experiencia para presentar puede ser aquella que los directivos empezaron a documentar en el Momento 3 del Grupo de Práctica 1 de este seminario, u otra que el directivo considere relevante.

Algunos criterios fundamentales que se proponen considerar para la presentación de las experiencias son los siguientes:

- ▶ Que sean innovadoras en sus estrategias, recursos, modalidades de trabajo o en sus formas de responder a distintos problemas pedagógicos y/o de gestión en las escuelas.
- ▶ Que generen nuevas miradas a los modos de enseñar y/o modos de aprender, y/o que intenten abordar nuevos desafíos de la gestión de las instituciones en la actualidad.

Previamente a la realización de este Encuentro Presencial, el formador solicitará que cada directivo concurra a la jornada con la experiencia documentada impresa y, en el caso de contar con equipo técnico para realizar proyecciones, con su presentación en Power Point ya cargada. Asimismo, se le informará el tiempo disponible con el que cuentan para hacerlo.

MOMENTO 1



Actividad 1 Presentación de la dinámica

GRUPO TOTAL

Presentar a los equipos directivos la dinámica que se ha definido para la jornada, indicando como se formarán los grupos (mesas de trabajo); el modo o dinámica mediante la que se brindará retroalimentación y la distribución del tiempo para cada actividad. Cada mesa de trabajo tendrá entre seis y ocho integrantes. La presentación general de la jornada se realizará en Power Point y material de apoyo impreso.



Orientaciones

Una Jornada de Intercambio de Experiencias implica una minuciosa planificación. Para su organización, los formadores de cada jurisdicción deberán estimar la cantidad de experiencias a presentar oralmente en cada mesa (una por persona o equipo directivo); los criterios para conformar los grupos (priorizando, por ejemplo, el encuentro con colegas con quienes trabajaron ocasionalmente durante el año, que coincidan en el mismo nivel educativo, etc.) y el equipamiento técnico disponible, entre otros aspectos.

Una buena planificación posibilitará que todos los directivos presenten su experiencia y reciban la misma cantidad y calidad de retroalimentación por parte de sus colegas.

En el caso de contar con equipamiento técnico, solicitar que los directivos preparen una presentación en Power Point que resuma lo esencial de su experiencia. De considerarlo necesario podrán traer impreso ejemplares de la presentación para compartir con los integrantes de la mesa de trabajo.

Respecto de la retroalimentación se puede crear un protocolo o aplicar los ya abordados, ya que permiten utilizar y profundizar aspectos de los desempeños o producciones, optimizando el tiempo y organizando una interacción dialogada que resulte formativa. Un protocolo es una herramienta que esquematiza y pauta los tiempos y las consignas, contribuyendo al cuidado en las formas, los modos y los contenidos de las conversaciones. Su uso es una alternativa a emitir juicios de valor, a sancionar, a incomodar a quienes muestran sus trabajos.

Para la elección del/los protocolo/s se sugiere tomar como referencia el apartado sobre “Los protocolos”, que se encuentra en el documento Acerca de la práctica reflexiva, de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, el cual encontrarán al finalizar esta guía.

Aquí se brinda el análisis de un ejemplo, con el objetivo de visibilizar los aspectos estructurales que se pueden considerar para su mejor consecución.

Analisis de un ejemplo

a. Estimaciones realizadas.

El grupo total de directivos es de 60. El criterio de agrupamiento es por azar, conformando 10 grupos de 6 participantes.

El tiempo disponible para la jornada es de 6 horas.

b. Selección de protocolo.

Protocolo elegido para brindar retroalimentación:

- ♦ valorar dos fortalezas de la experiencia presentada;
- ♦ ofrecer una sugerencia de mejora;
- ♦ formular una pregunta que favorezca la reflexión sobre la experiencia presentada;
- ♦ elegir un aspecto de la experiencia de tu colega que podrías implementar en tu escuela.

c. Mapa de disposición física de los participantes.

d. Modalidad de entrega de certificados, leyenda y firmas.

e. Roles y funciones del equipo a cargo.

f. Distribución de tiempos para llevar a cabo la retroalimentación.

La distribución de los tiempos al interior de cada subgrupo se organizó a partir del siguiente *fixture*:

	¿Quién?	Acción	Tiempo para realizar la acción	Horario
Experiencia del Director A 45´	Director A	Relata la experiencia	10´	10:30 a 10:40
	Directores B, C, D, E y F	Piensan la retroalimentación	10´	10:40 a 10:50
	Directores B, C, D, E y F	Brindan retroalimentación	5´ cada director	10:50 a 11:15
Preparación para la próxima presentación			5´	11:15 a 11:20

	¿Quién?	Acción	Tiempo para realizar la acción	Horario
Experiencia del Director B 45´	Director B	Relata la experiencia	10´	11:20 a 11:30
	45´	Piensan la retroalimentación	10´	11:30 a 11:40
	Directores A, C, D, E y F	Brindan retroalimentación	5´ cada director	11:40 a 12:05
Preparación para la próxima presentación			5´	12:05 a 12:10
Experiencia del Director C 45´	Director C	Relata la experiencia	10´	12:10 a 12:20
	Directores A, B, D, E y F	Piensan la retroalimentación	10´	12:20 a 12:30
	Directores A, B, D, E y F	Brindan retroalimentación	5´ cada director	12:30 a 12:55
Y así consecutivamente con el resto de las experiencias				

MOMENTO 2



Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora

PEQUEÑOS GRUPOS

Agrupar a los participantes en pequeños grupos y facilitarles una copia del organizador de presentaciones con los tiempos establecidos (fixture) para cada presentación y retroalimentación (para su realización el formador puede tomar como insumo el ejemplo provisto). Por la mañana se llevará adelante la presentación de la mitad de las experiencias del grupo, mientras que las restantes lo harán después del receso para el almuerzo.

Resultará interesante que cada directivo tome nota de la retroalimentación recibida, a fin de enriquecer su experiencia con los aportes de sus colegas y también como insumo para el avance de su portafolio individual.



Orientaciones

Se recomienda desplazarse por el salón para observar el trabajo que realizan los grupos. Se sugiere llevar el control del tiempo asignado, indicando en qué acción del intercambio debieran estar los grupos, se intentará que todos vayan a un ritmo parejo, de modo tal de respetar, lo más posible, la planificación realizada. Podría buscarse algún recurso para señalar estos cortes.

MOMENTO 3



Actividad 2

Intercambio de experiencias innovadoras de mejora (continuación)

PEQUEÑOS GRUPOS

Luego del almuerzo, se continúa con el intercambio de experiencias entre los integrantes de cada grupo.



Orientaciones

Otra posibilidad sería que cada equipo de trabajo valiéndose de afiches y de elementos de librería presentara la tapa de un libro con su epílogo o un texto de contratapa. O bien la asistencia de algún invitado relevante para la zona que pueda sumarse al reconocimiento por la tarea que han emprendido los directivos.

También pueden llevarse a cabo propuestas de actividades entre mesas (acrósticos, presentes, reconocimientos, desafíos, etcétera).

Las posibilidades son variadas y lo importante será que el objetivo de trabajo sea claro. Que el tiempo para el trabajo emocional de los equipos sea proporcional al tiempo dedicado a evaluar y comunicar lo aprendido.

MOMENTO 4



Actividad de cierre

Se proponen dos actividades de cierre para la Jornada de Intercambio de Experiencias. La elección sobre cuál actividad realizar queda sujeta a la disponibilidad de tiempo y a la cantidad de directivos participantes.

Actividad A: Un “tren” de aprendizajes compartidos

PEQUEÑOS GRUPOS

Agrupar a los participantes en grupos de seis a nueve integrantes aproximadamente. Cada grupo trabajará en una actividad que apela al lenguaje estético y muralístico, recurriendo a la metáfora de un “tren” que cada grupo diseñará según lo imagine. Para ello, se les entregarán diversos materiales con los cuales podrán plasmar el diseño que acuerden, el tipo de tren y locomotora que crean los representa.

Se le entregará a cada grupo: tres láminas de papel madera de aproximadamente 1 metro de extensión cada una, marcadores, cola vinílica, tijeras, revistas, lana, cartón, tapitas, papeles de distinta textura, fibras y revistas.

Presentar la siguiente consigna de trabajo a los equipos directivos de modo impreso y con una lectura en voz alta.

Un año, un viaje, un recorrido compartido...

En este año se inició un viaje, un “tren” de aprendizajes, donde cada quien fue pasajero protagonista y, a su vez, el grupo mismo lo fue. Cada experiencia partió de una base común, pero se transformó en algo único y particular.

Les planteamos una actividad estética basada en el muralismo, de modo de comunicar aquello que muchas veces no puede ser expresado en palabras: por ejemplo connotaciones, momentos o hechos que portan aprendizajes para nuestra práctica profesional.

Estas láminas de papel les permitirán plasmar la apropiación de un recorrido de formación compartido. Ustedes deciden la dirección, el formato, y el diseño de este tren de aprendizajes y de qué modo protagonizarán la travesía.

A continuación, facilitamos algunos aspectos que podrían nutrir a esta metáfora:

- ¿Cuál fue el punto de partida? ¿Cómo era? ¿Podría tener un nombre? ¿Podría asociarse con alguna película, libro, personaje? ¿Hubo momentos particulares que atravesar? ¿Cuáles? ¿Cuál era el paisaje? ¿Fue tranquilo, sinuoso o de otra manera?

- ¿Qué sensaciones nos acompañaron? ¿Fue un recorrido grupal? ¿Siempre? ¿Qué no puede faltar en nuestro diseño? ¿Cuál fue nuestro motor?

Esperamos que entre el juego y la metáfora disfruten de darle forma y color a la experiencia compartida.

Puesta en común

GRUPO TOTAL

Si es posible, organizar a los directivos en ronda. Invitar a cada grupo a presentar su “tren de aprendizajes” y contar el recorrido realizado a lo largo de la Actualización en Gestión Educativa. Pueden acompañar la presentación con otros formatos: una canción, una *app* de fotos, una secuencia de palabras, una actuación, una mímica, etc.

Actividad B: Un gran equipo

GRUPO TOTAL

Proponer la observación del siguiente video:

https://www.youtube.com/watch?v=0FnPMly42_4

Descripción

Interpretación del Himno Nacional Argentino, realizado por el Ministerio de Cultura de la Nación, tocado con instrumentos autóctonos.

Duración: 4:17 minutos.

Invitar a los directivos a decir aleatoriamente una palabra que les haya inspirado el video y la jornada.



Actividad virtual sugerida

El formador puede solicitar, durante el período de planificación de la Jornada de Intercambio de Experiencias, que los directivos compartan sus experiencias en la plataforma virtual con el propósito de armar un *congreso virtual* e iniciar el intercambio.

Para organizar el *congreso virtual* se subirán las experiencias en formato Power Point y en Word. Cada una tendrá que estar acompañada por un foro en donde los colegas formularán preguntas al directivo autor de la experiencia. Si son muchas, se sugiere organizarlas en salas temáticas para facilitar la navegación por la plataforma.

Se propone utilizar la escalera de retroalimentación de D. Wilson, tanto en el *congreso virtual* como en la Jornada de Intercambio de Experiencias para esta actividad.

Publicar la siguiente consigna.

¡Bienvenidos al *congreso virtual* de la Actualización Académica en Gestión Educativa!

Este congreso reúne las experiencias documentadas por todos los directivos. Los invitamos a ingresar y recorrer cada una de las salas temáticas.

En esta instancia virtual, utilizaremos el primer escalón (“preguntas aclaratorias”) de la Escalera de Retroalimentación de D. Wilson, que propone formular preguntas aclaratorias a los colegas con la intención de conocer más sobre las experiencias, a fin de poder comprenderlas mejor.

Encontrarán un foro junto a cada experiencia en donde podrán escribir las preguntas.

El objetivo de este intercambio inicial no es que respondan las preguntas en el foro, sino que vayan haciendo las modificaciones a sus documentaciones en base a las cuestiones planteadas por sus colegas.

Escalera de la retroalimentación



Orientaciones

Como en cada seminario de trabajo, la actividad virtual queda sujeta a los acuerdos jurisdiccionales establecidos. Dependerá de la disponibilidad o no de una plataforma virtual destinada a los equipos directivos. Seguramente ya cada grupo haya alcanzado un estilo e impronta propia de trabajo.



A modo de cierre

Hemos llegado hasta aquí con esfuerzo, compromiso y, por supuesto, nuevas comprensiones. Agradecemos su presencia, su constancia y esperamos que las actividades sugeridas hayan propulsado nuevas ideas.

También confiamos en que se hayan establecido fuertes vínculos de trabajo, nuevas tramas para entender las escenas de la gestión en nuestras escuelas y, sobre todo, lo valioso de “contarnos” y “encontrarnos”. Cuando narramos, de cierto modo nos re-definimos: elegimos un punto de apoyo para darnos a conocer y en esa experiencia colectiva se produce un conocimiento de fuerte anclaje en la práctica.

Esperamos que estas estrategias sugeridas y vehiculizadas por su impronta como formadores les permitan repensarse, reconfigurarse y re conocerse. Y sobre todo reunir herramientas para liderar el desarrollo de una práctica reflexiva en las instituciones que conducen, siendo expertos de sus situaciones prácticas y generando mayor conocimiento de su contexto de referencia. Atravesar la espiral continua de acción-reflexión-acción, aunando el conocimiento formal con el conocimiento práctico en un marco de justicia educativa.

El mayor logro será que junto a otros conformemos comunidades de aprendizaje que nos permitan visibilizar mejores prácticas de gestión, y que ellas traigan asociadas mejores gestiones en el aula, en la compleja red de vínculos que atraviesan a nuestras escuelas. Creemos que en alguna medida este último seminario nos ha permitido visibilizar pasos certeros que nos alejen un poco más de la incertidumbre y nos sumerjan en focos de anticipación y acción en zonas de influencia próxima para la gestión.

Finalmente, les auguramos unas exitosas jornadas que fortalezcan y pongan de relieve las comunidades de práctica profesional que se han conformado a lo largo de esta propuesta de formación. El trabajo se ha realizado en un clima de escucha, intercambio franco y, sobre todo, de entusiasmo profesional.

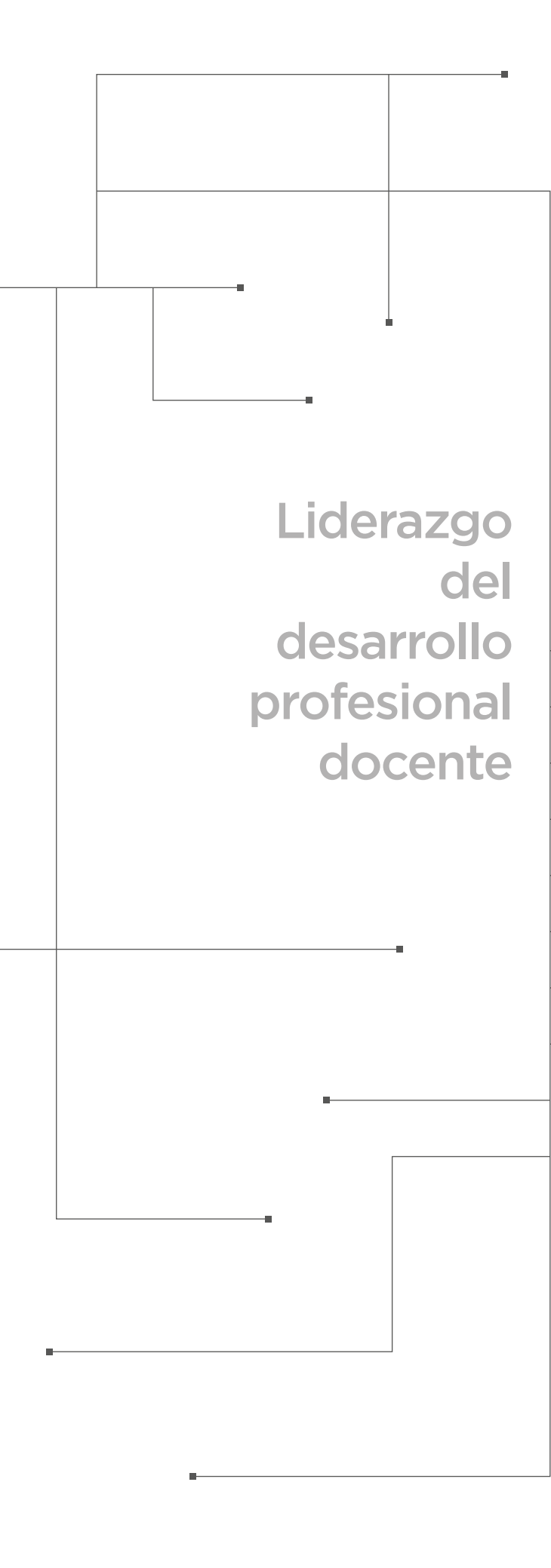
¡Gracias por hacerlo posible!

Bibliografía sugerida

- ▶ Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M., y Mora, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Anijovich, R. y Domingo Roget, A. (coord.) (2017). *Práctica reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- ▶ Capelástegui, P. (2003). *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- ▶ Chavez Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Perú: Asociación ETC, Andes/Fundación ILEIA. Recuperado de <http://www.leisa-al.org/web/images/stories/Materialinteres/sistematizacion.pdf> (última visita 11 de diciembre de 2018).

- ▶ Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp.11-59.
- ▶ Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- ▶ Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Egan, K. y McEwan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- ▶ El rincón del jugar. [elrincóndeljugar]. (2017, 17 de abril). Cómo hacer un comecocos de papel [Archivo de video]. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=fJp6fdftLpw (última visita 13 de diciembre de 2018).
- ▶ Fernández González, J., Medina Pérez, M. & Elórtogui Escartín, N. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2 (3), pp. 263-270.
- ▶ Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- ▶ Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Shulman, J. H. (2002). *Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning*. West Ed. Recuperado de https://www.wested.org/online_pubs/happyaccidents.pdf (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ McCourt, F. (2005). *El profesor*. Colombia: Verticales de Bolsillo.
- ▶ Meza Rueda, J. L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas*, Vol. 51, pp. 59-72. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1351> (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ Ministerio de Cultura de la Nación. [CulturaNación]. (2014, 9 de julio). Himno Nacional Argentino con instrumentos autóctonos. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=0FnPMly42_4 (última visita 14 de diciembre de 2018).
- ▶ Mogollón Campos, L.A. (2016). Texto 3: Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Lima: Unesco. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5137/Sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20educativas%20innovadoras.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Biblos.
- ▶ Ochoa De la Fuente, L. (2007). ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Fascículo 6. *Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo6.pdf> (última visita 11 de diciembre de 2018).

- ▶ Ochoa De la Fuente, L., Dávila, P., Suárez, D. (2007). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Fascículo 4. *Colección de materiales pedagógicos*, Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://clubes.mincyt.gob.ar/img/capacitaciones/fasciculo4.pdf> (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ Ochoa, L. y Suarez, D. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Fascículo 3. *Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo3_1.pdf (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.
- ▶ Roget, Á. D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Sarrebruck, Alemania: Editorial Publicia.
- ▶ Rivas, A., André, F., Delgado, L. (comps.). (2017). *50 experiencias educativas para escuelas*. Buenos Aires: Edulab, CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf> (última visita 11 de diciembre de 2018).
- ▶ Torres, R. M. (2011). *De las comunidades escolares a las comunidades de aprendizaje*. San Pablo: Instituto Natura.
- ▶ Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.



Liderazgo del desarrollo profesional docente

ANEXOS

- Anexo 1
- Anexo 2
- Anexo 3
- Anexo 4
- Anexo 5
- Anexo 6
- Anexo 7
- Anexo 8

ANEXO 1

Formatos posibles de documentación de experiencias

1. Ejemplos en formatos textuales y/o con presentaciones diapositivas que se encuentran compiladas en un sitio web

<http://aulaheterogeneas.org/experiencias-4/>: En esta página encontrarán diferentes experiencias documentadas por docentes y directivos de distintos niveles del sistema educativo, que muestran actividades y/o proyectos implementados en el marco de la educación para la diversidad.

2. Ejemplos audiovisuales

<https://www.educ.ar/recursos/102444/santiago-del-estero-proyecto-biogás>: “Santiago del Estero - Proyecto biogás” es un documental realizado en el programa *La técnica* de Canal Encuentro, ciclo que proponía, con el testimonio de los actores involucrados, el registro de las experiencias de alumnos y de docentes de escuelas técnicas de todo el país en el desarrollo de proyectos tecnológicos, directamente relacionados con la comunidad a la que la institución pertenece.

<https://www.educ.ar/recursos/102449/madryn-alerta-temprana-de-heladas>: “Madryn - Alerta temprana de heladas” es un documental realizado en el programa *La técnica* de Canal Encuentro, ciclo que proponía, con el testimonio de los actores involucrados, el registro de las experiencias de alumnos y de docentes de escuelas técnicas de todo el país en el desarrollo de proyectos tecnológicos, directamente relacionados con la comunidad a la que la institución pertenece.

3. Ejemplos solo en formato texto

<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf>: Libro cuyos capítulos ofrecen una recopilación de experiencias educativas que fueron seleccionadas por responder a algunos de los siguientes criterios: ofrecen cambios o rupturas con respecto a ciertos rasgos de la educación tradicional, generan propuestas apasionantes de vínculos con el conocimiento, promueven el aprendizaje basado en la comprensión, generan climas de aprendizaje dialógico y participativo, favorecen la creatividad, y la metacognición y/o crean nuevas formas de aprender que son sustentables y que promueven la voluntad de aprender de los alumnos; se han desarrollado a nivel institucional: pueden llegar a varias escuelas o ser políticas públicas, se basan en evidencias científicas que las apoyan; se han implementado, y proveen ejemplos concretos para ver su

dinámica de funcionamiento y/o son relativamente prácticas y viables, pueden ser descriptas para su adaptación en distintos contextos.

4. Ejemplos en formato mixto

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/comunidad-docente/experiencias-relatos-que-inspiran/1180-informacion-satelital-y-actividad-pesquera>: Este relato, incluido en Experiencias: Relatos que inspiran, recupera el “saber hacer” de Teresa Panizza, maestra de 6° grado de la Escuela Primaria N° 1 D.E. 8° “Chacabuco” de CABA, quien trabajó en el Proyecto Océanos durante el año 2014, junto con Adrián Kurozwan, el facilitador tecnológico de la escuela. Incluye una descripción del proyecto y audios de la docente.

5. Ejemplos en formato póster

a. Instructivo para la presentación del póster digital



CAEM 2017
XVII CONGRESO ARGENTINO
DE EDUCACIÓN MÉDICA

“La educación médica, una clave para el desarrollo social”

Instructivo para la presentación de Poster Digital

- Confeccionar una diapositiva con el programa PowerPoint® versiones 97 en adelante.
- Configurar el tamaño de la diapositiva para “Presentación en Pantalla”, con orientación vertical.
- Guardar el archivo con extensión .JPG con un tamaño no mayor a 2 MB, colocar N° de trabajo (asignado por el comité evaluador) y el apellido del primer autor.
- En el cuerpo de la diapositiva deberá incluirse: Título, Autores, E-mail del primer autor y a continuación las secciones establecidas en el reglamento según el tipo de trabajo presentado (trabajo de investigación cuantitativa, trabajo de investigación cualitativa, relato de experiencia, programa).
- Seleccionar un fondo liso sin ornamentos en un color que contraste con las letras del texto (por ejemplo fondo claro y letras oscuras o viceversa).
- Utilizar fuentes (tipografía) Arial, Verdana o Tahoma, que permita una adecuada lectura a distancia.

- El título debe estar en mayúsculas y negrita, en un tamaño de letra no inferior a 15.
- Para el resto del texto, usar un tamaño de letra 9 como mínimo.
- Las tablas, gráficos, ilustraciones y fotografías requeridas para la presentación deberán ser lo suficientemente explicativas y estar distribuidas secuencialmente en orden a su explicación. Deberá colocarse título en cada una de ellas.
- Las imágenes incluidas en la presentación deben estar en formato JPG. Recordar que el tamaño de la presentación debe ser menor a 2MB.

b. Póster producido siguiendo ese instructivo

EL HUMOR EN LA FORMACIÓN DE ENFERMEROS. HUMANIZANDO LA PRÁCTICA ASISTENCIAL

Autores: Gothelf, Elizabeth; Ramos Mariana; Usandivaras Ignacio

Institución: Instituto Universitario del Hospital Italiano
Escuela de Medicina – Carrera de enfermería. Buenos Aires. Argentina

E mail de contacto: eligothelf.narra@gmail.com

Introducción
El *Seminario de Humor* en la carrera de enfermería se inicia, como materia optativa, en el año 2011, en 3er año de la Carrera de Enfermería del IUHI. En el año 2015 se realizó por primera vez la propuesta en 5º año de la Licenciatura y se incorporaron recursos de las narrativas orales, literarias y audiovisuales, para enriquecer la experiencia.

Objetivos propuestos en el programa del seminario

- ✓ Desarrollar en el espacio de la formación aspectos de la persona del estudiante para el enriquecimiento de la relación asistencial.
- ✓ Aprender, a través de la exploración, la función del humor en la relación asistencial.
- ✓ Aproximarse al *lenguaje del clown* y la *narración* para posibles aplicaciones en la práctica profesional.

Objetivos emergentes durante el proceso

- ✓ Desarrollar la *capacidad de escucha empática* a través de relatos, literarios y autobiográficos, y lectura del lenguaje corporal propio y de los otros.
- ✓ Ensayar la *transformación de vivencias significativas* de la práctica asistencial en relatos orales y escritos.
- ✓ Reconocer el *propio humor* en diferentes contextos y adquirir recursos para transformarlo.
- ✓ Experimentar con diferentes materiales (disfraces, objetos de la práctica asistencial cotidiana, dibujos, etc.) la posibilidad de crear situaciones de humor.
- ✓ Reflexionar sobre las *propias emociones* y la implicación personal en el trabajo.

Los ejes temáticos del seminario

- Humor como estado. El humor en contexto (espectáculo, vida cotidiana y hospital).
- Diferencia entre "Sentido del humor" y Comicidad.
- Psicofisiología del humor.
- El cuerpo en estado de vulnerabilidad y el humor. El cuerpo del paciente, el propio cuerpo, y sus necesidades. El cuerpo en el trabajo. Recursos artísticos para la autoobservación y la observación del otro.
- La actividad lúdica y las narrativas, al servicio de la empatía.
- Aspectos estresores del contexto laboral. Recursos para potenciar la aceptación, autenticidad, contención, solidaridad, tolerancia, comprensión de diferentes perspectivas.
- Elementos del clown, la música, la poesía, los relatos, el juego, la danza. Modos de intervención en contextos de hospital.

La metodología

- 1 Clase semanal de 2 horas - 1 Práctica en la sala de Pediatría del hospital acompañando a "Mariela" la clown	Reflexión teórica • Análisis de bibliografía • Análisis de material audiovisual	Reflexión sobre la relación entre conceptos teóricos y vivencias de la práctica • Relatos de los estudiantes sobre una experiencia laboral significativa • Escucha de relatos literarios • Producción escrita in situ	Experimentación lúdica • Dinámicas grupales • Dramatizaciones utilizando disfraces y diferentes materiales • Trabajo con música • Introspecciones.
---	--	---	---

Los alumnos/as dicen:

LE HABLO A MI CUERPO (poema producido en clase)

Llega la noche y mi cuerpo va a toda marcha,
con pasos acelerados va y viene superando su marca.
Cuerpo que comienza fuerte al principio de la guardia,
y al finalizar las horas, se siente cansado pero aun animado.
Ante la urgencia, va y viene, muy observador y atento; quizás
un poco atolondrado pero siempre con los objetivos claros.
Cuerpo sabio diría yo, que se mantiene activo durante la noche,
mientras otros duermen y se pierden en sueños quizás con duendes.
Y cuerpo feliz, cuando entra en contacto con un cuerpo de 850 gramos.

¿Qué aportes podría hacer a los equipos de trabajo que integro para humanizar la tarea y estimular el autocuidado?

"El ser positivo antes las cosas, poder contagiar sonrisas, poder enseñarles a nuestros compañeros de trabajo que todo nuestro cuerpo habla y que reír hace bien para la salud, poder recordar alguna rima, poema o un sano, sano para permitirnos distender un poco de la rutina y compartirlo con algún padre de familia o mis compañeros de trabajo".

UNA RIMA DISPARADA

El ritmo de la vida,
la superamos con la vida.
A veces cansadas, a veces enojadas,
Y nos permitimos el perdónamiento,
en medio del agotamiento.

ANEXO 2

Tabla de evaluación de experiencias educativas documentadas

En qué medida	Muy alta	Alta	Media	Baja
1. Es innovadora esta experiencia (en estrategias, recursos, modalidades de trabajo o en sus formas de responder a distintos problemas pedagógicos y/o de gestión en las instituciones).				
2. Es posible imaginar la experiencia leída/ vista/escuchada.				
3. Está claro el motivo y los propósitos por los que se realizó la experiencia documentada.				
4. Está representado el proceso.				
5. Se exponen los resultados.				
6. Se exponen las dificultades.				
7. Aparecen reflejadas las voces de diferentes actores.				
8. Se tiene en cuenta al público al que se dirige el documento.				
Comentarios generales sobre el documento: (Tomando este cuadro como ejemplo escriban aquí observaciones cualitativas relevantes como, por ejemplo, aspectos de la documentación analizada que les llamaron la atención o que se destacan por alguna razón)				

ANEXO 3

Indagaciones para avanzar en la edición

- ▶ ¿Se puede identificar algún problema en este relato? ¿Cuál?
- ▶ ¿Esta situación es consecuencia de alguna otra?
- ▶ ¿Cuál fue el motivo que desencadenó la situación evocada: ¿el comentario de un alumno, de un padre, un conflicto entre docentes, una demanda comunitaria, una anécdota de un ex alumno, la participación en algún programa o proyecto particular, una reflexión en soledad, otros?
- ▶ ¿Cuál/es fueron sus intervenciones en la situación? ¿cuáles cree que fueron acertadas, por qué?
- ▶ ¿Qué decisiones tomó “por impulso”? ¿Qué cosas anticipó?
- ▶ ¿Hubo momentos en los que hubiera querido retirarse de la escena? ¿Por qué?
- ▶ ¿Cree que cometió errores? ¿Cree que los pudo corregir? ¿Cómo se sintió ante esta situación?
- ▶ Si tuviera la oportunidad de vivir la misma situación otra vez e intervenir de otro modo, ¿qué modificaría? ¿Por qué?
- ▶ ¿Qué decisiones considera que se arriesgó a tomar sin tener demasiadas certezas de “éxito”?
- ▶ ¿Qué hubiera pensado de esta situación cinco años atrás?
- ▶ ¿Sabía qué recursos materiales o humanos necesitaba para afrontar la situación? ¿Podía conseguirlos?
- ▶ ¿Existió alguna persona u organismo que la/lo apoyó en este sentido?
- ▶ ¿Qué aprendió de esta situación?
- ▶ ¿Que aprendieron los docentes a su cargo, estudiantes, padres, madres u otros actores sobre esta situación?
- ▶ ¿Qué podría aprender un director/a novel si leyese este relato?

ANEXO 4

Textos sugeridos para sensibilizar el momento de escritura

Precaución

Como la tinta estaba fresca, leía en puntas de pie.

MARÍA CRISTINA RAMOS

EXTRAÍDO DE RAMOS, M. C. (2009). LA SECRETA SÍLABA DEL BESO. BUENOS AIRES: EDITORIAL RUEDAMARES.

Tiempo que dice

De tiempo somos.

Somos sus pies y sus bocas.

Los pies del tiempo caminan en nuestros pies.

A la corta o a la larga, ya se sabe, los vientos del tiempo borrarán las huellas.

¿Travesía de la nada, pasos de nadie? Las bocas del tiempo cuentan el viaje.

EDUARDO GALEANO

EXTRAÍDO DE: GALEANO, E. (2004). BOCAS DEL TIEMPO. MADRID: SIGLO XXI.

La casa de las palabras

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra,

acudían los poetas. Las palabras, guardadas en

viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas

y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas:

ellas rogaban a los poetas que las miraran, que
las olieran, que las tocaran, que las lamieran.
Los poetas abrían frascos, probaban palabras
Con el dedo y entonces se relamían o fruncían
la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras
que no conocían y también buscaban palabras
que conocían y habían perdido.

EDUARDO GALEANO
EXTRAÍDO DE GALEANO, E. (2003). EL LIBRO DE LOS ABRAZOS. ESPAÑA: SIGLO XXI.

ANEXO 5

Guía para la presentación de la experiencia

Componentes	Comentarios y observaciones
Título de la experiencia	El título debe ser representativo del contenido, lo más corto que sea posible y concreto.
Resumen	Anticipar aquí de qué trata la experiencia en un párrafo de entre 100 y 300 palabras, en el que se comente también el motivo por el que se la considera valiosa/relevante para ser presentada.
Contexto institucional	Nombre de la institución, provincia, localidad y barrio en el que está situada, breve historia de la institución (fecha de creación, remodelaciones, ampliaciones, cambios que se produjeron a lo largo de su historia, etc.), tipo de población que asiste, cantidad de asociados, ideario, oferta de actividades, etcétera.
Soporte más adecuado para realizar el registro	Texto escrito, testimonio oral, audio, video, fotografía, mixto.
Género más adecuado	Informe, relato narrativo, artículo para una revista, documental, entrevista, póster, exposición fotográfica, etcétera.
Contexto extra-institucional	Participación en la experiencia de la comunidad, otras instituciones, personas invitadas, etcétera.
Antecedentes	Cómo surgió la idea, qué problema se intentaba resolver, por qué razones se decidió encarar la experiencia.
Marco teórico	Sintetizar el marco teórico de origen o al que se recurrió en el proceso o después de la experiencia.

Componentes	Comentarios y observaciones
Propósitos	Metas, objetivos, intenciones.
Fases o etapas de la experiencia	▶ Pueden numerarse: etapa 1, 2, 3, etcétera. ▶ Pueden recibir una denominación general: etapa inicial, etapa intermedia, etapa final. ▶ Pueden recibir una denominación específica: etapa de formulación del pre-proyecto, etapa de inducción, etapa de análisis, etcétera.
Actividades más importantes y Momentos significativos	Enfatizar las actividades que resultaron más relevantes y/o momentos que muchos recuerdan
Logros	Resultados esperados y no esperados de la experiencia, productos, impactos, etcétera.
Dificultades, obstáculos, desafíos	Imprevistos, obstáculos resueltos y no resueltos
Documentos que pueden incluirse intercalados en el cuerpo del trabajo o en una sección final que se denominará <i>Anexo Documental</i>	▶ Testimonios, anécdotas. ▶ Fotografías de producciones realizadas y de momentos de trabajo. ▶ Planificaciones, horarios, agendas, organigramas, protocolos, documentos internos, textos de convenios, acuerdos, actas de reuniones, material publicitario, anuncios que fueron exhibidos en carteleras, notas aparecidas en diarios y revistas, etcétera. ▶ Instrumentos que se utilizaron para relevar información: encuestas, cuestionarios de entrevistas. ▶ Piezas de comunicación ▶ Videos, blogs, páginas web.
Información sobre el o los autores	Apellido y nombre, título profesional, cargo, función, institución, email, etcétera.
Reflexiones y/o conclusiones	Evaluación de la experiencia, planes de futuro, lecciones aprendidas.

ANEXO 6

Objetivos de la Actualización Académica de Formación en Gestión Educativa

La Actualización Académica de Formación Superior en Gestión Educativa es una oferta dinámica y compleja con un currículo flexible y diversificado forjado a través de una modalidad mixta, que contempla instancias presenciales y virtuales. Se presenta como un modelo de formación centrado en el trabajo de los participantes que prioriza el aprendizaje autónomo, valora la experiencia y reconoce sus saberes previos.

De allí que se propone:

- i. brindar una formación sólida en gestión educativa para los equipos de conducción como factor estratégico del mejoramiento de las prácticas de enseñanza para garantizar aprendizajes de calidad en las escuelas que conducen;
- ii. ofrecer un espacio para el desarrollo de las capacidades requeridas para la formación de equipos de conducción con liderazgo pedagógico;
- iii. ampliar el campo de la experiencia de los equipos de gestión educativa a través de la producción de nuevos saberes que les permitan diseñar estrategias significativas de trabajo con sus equipos institucionales.

La Actualización Académica de Formación Superior en Gestión Educativa es una oferta dinámica y compleja con un currículo flexible y diversificado, forjado a través de una modalidad mixta, que contempla instancias presenciales y virtuales. Se presenta como un modelo de formación centrado en el trabajo de los participantes que prioriza el aprendizaje autónomo, valora la experiencia y reconoce sus saberes previos.

De allí que se propone:

- i. brindar una formación sólida en gestión educativa para los equipos de conducción como factor estratégico del mejoramiento de las prácticas de enseñanza para garantizar aprendizajes de calidad en las escuelas que conducen;
- ii. ofrecer un espacio para el desarrollo de las capacidades requeridas para la formación de equipos de conducción con liderazgo pedagógico;
- iii. ampliar el campo de la experiencia de los equipos de gestión educativa a través de la producción de nuevos saberes que les permitan diseñar estrategias significativas de trabajo con sus equipos institucionales.

ANEXO 7

Escalera de retroalimentación (D. Wilson)

Aspectos	Descripción
Describo... (Analizan el objetivo, considerando su formulación y sin que medien apreciaciones personales)	
Valoro... (Lo analizan considerando el camino transitado en los encuentros de formación, reconociendo los aspectos positivos)	
Me pregunto, me preocupa... (Se aporta desde preguntas problematizadoras que inviten a pensar nuevas acciones de mejora)	
Sugiero... (Considerando futuras ediciones del mismo programa)	

ANEXO 8

Consideraciones para implementar la dinámica

Primera parte: Producción de las tarjetas

Para su elaboración el formador debe preparar:

- ▶ 6 tarjetas rojas de cartulina de 15 x 10 cm. Cada una de ellas debe consignar un número entre el 1 y el 24, y que coincidan con aquellos números del tablero que ya son de color rojo.
- ▶ 9 tarjetas verdes de cartulina del mismo tamaño y, en este caso, consignar para cada una un número entre aquellos que sean de color verde en el tablero.

Debe entregarse a cada grupo 2 tarjetas rojas y 3 tarjetas verdes y proponer la realización de las siguientes consignas (que también serán entregadas impresas a cada grupo):

- a. Reflexionar y dialogar acerca de todo lo trabajado institucional y pedagógicamente a lo largo de la Actualización en Gestión Educativa. Elegir 3 ejemplos concretos de gestión que, según consideren, ilustren logros obtenidos como resultado de la implementación de acciones estratégicas desarrolladas en los seminarios.
- b. Acordar para cada ejemplo la cantidad de casilleros que permite “avanzar”, teniendo como criterio su nivel de importancia para la mejora escolar (a mayor importancia, mayor cantidad de casilleros para avanzar). Escribir en cada tarjeta de color verde un ejemplo y la cantidad de casilleros de avance correspondiente, de forma detallada y concreta.

Por ejemplo:

Se logra acordar como criterio institucional de evaluación que en las pruebas escritas habrá consignas diferenciadas –optativas– por dos niveles de profundidad y aplicación de los saberes a evaluar.

Avanza 2 casilleros por haber concertado criterios con su equipo y 1 casillero más porque se brinda la posibilidad al estudiante de optar por una consigna que se sienta capaz de emprender.

- c. Analizar y escoger **2 ejemplos que obstruyan y/o dificulten el alcance de logros en la tarea de gestión**, e indiquen en cada uno de ellos qué cantidad de casilleros de retroceso amerita cada uno, según su grado de dificultad (a mayor grado de dificultad, mayor cantidad de casilleros de retroceso). Escribir en cada tarjeta de color rojo un ejemplo y la cantidad de casilleros de retroceso correspondiente, de forma detallada y concreta.

Por ejemplo:

Su equipo de trabajo solo aplica pruebas escritas para evaluar y nunca se hacen correcciones grupales que permitan a los alumnos comprender los errores cometidos.

Retrocede hasta la línea de salida ya que aún no se ha podido pensar conjuntamente el tema evaluación ni organizarlo institucionalmente como tampoco favorecer el trabajo con la diversidad.

Segunda Parte: Armado del tablero

Cada formador deberá elaborar un tablero de 26 casilleros¹ (a modo de recorrido zigzagante), de los cuales 6 serán de color rojo y los 18 restantes de color verde. Asignar a cada uno de ellos un número del 1 al 24, asegurándose que los casilleros rojos no sean consecutivos y queden alternados entre los casilleros verdes (Ver ejemplo de la imagen 1). Además, debe agregarse uno que indique la “salida” y otro que señale la “llegada”.

En la construcción de los casilleros sugerimos considerar su tamaño, de tal forma que permita ser ocupado en simultáneo por dos participantes. Asimismo, construir también un dado para habilitar los movimientos de los participantes. Sugerimos, para el armado, utilizar “Goma EVA” por su perdurabilidad y/o reciclado. De lo contrario utilizar cualquier material que se disponga, y que permita el rodamiento y rigidez del dado.

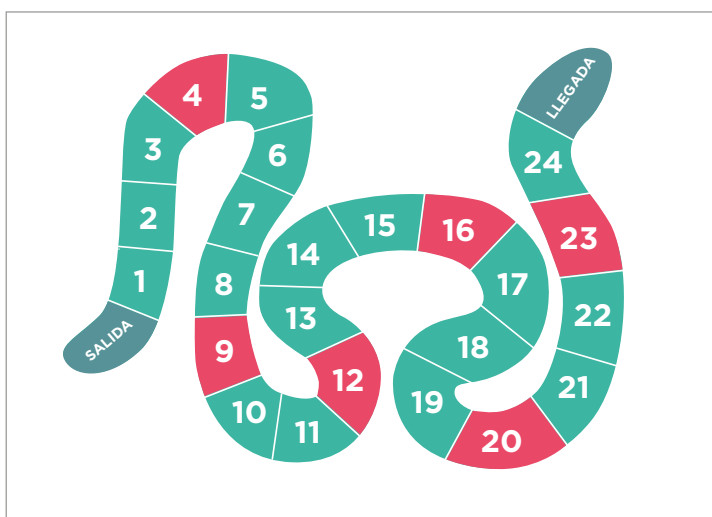


Imagen 1: ejemplo de elaboración de tablero con casilleros rojos alternados

El tablero debe estar pegado en el suelo, en un sitio que quede visible para los tres grupos. Dicho espacio también debe ser amplio.

Colocar con cinta las tarjetas producidas junto al casillero de mismo color y número.

¹ El tablero se compone de 1 casilla de “Salida”; 1 de “Llegada”; y 24 casillas numeradas del 1 al 24.

Inicio del recorrido

1. Chequear la comprensión de la dinámica, despejar dudas y acordar cuestiones de reglamento con los participantes previo a iniciar la partida.
2. Cada grupo elige, utilizando el dado, un representante para llevar adelante el recorrido. Comienza el participante que obtenga el mayor puntaje en una tirada inicial.
3. Se avanza en el tablero conforme al puntaje obtenido luego de tirar el dado. Cuando la casilla en la que “cae” un representante tiene una consigna de “Avance” o “Retroceso”, se deberá leer en voz alta para que todos la conozcan. Además, si la consigna es de retroceso, el representante deberá pensar y compartir una propuesta de intervención para que la situación de obstáculo pueda ser abordada. Los integrantes de su grupo podrán colaborar para definir la propuesta de intervención.
4. La dinámica finaliza cuando el último representante llega a la casilla de llegada.

An abstract geometric diagram consisting of a series of horizontal and vertical lines of varying lengths, creating a stepped, staircase-like structure. Small black squares are placed at the ends of several of these lines, particularly at the top and bottom of the vertical segments. The overall shape is irregular and occupies the left half of the page.

Liderazgo del desarrollo profesional docente

ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS

- Acerca de la práctica reflexiva
- Hacer pública la experiencia: primer paso para la construcción cooperativa de saberes pedagógicos
- Puertas de entrada para el desarrollo del Trabajo de Campo de los Equipos Directivos

Acerca de la práctica reflexiva

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

La contribución a la formación continua es parte de la función pedagógica del director. Promover las prácticas reflexivas de los docentes forma parte de ese proceso.

En este documento, se presenta el concepto de la práctica reflexiva, su vinculación con el de aprendizaje experiencial y el aporte de la retroalimentación formativa.

Estas conceptualizaciones se presentan con el fin de brindar marcos interpretativos para llevar adelante diversos tipos de dispositivos. No se trata de “aplicar técnicas”, sino favorecer los procesos conscientes que son necesarios para el desarrollo profesional.

La práctica reflexiva

Reconocemos en John Dewey (1930) los primeros aportes sobre la conceptualización de la reflexión. El autor expresa que el origen del pensamiento reflexivo se da en situaciones ambiguas, conflictivas, que presentan un dilema y suponen varias alternativas. Es decir, en situaciones de duda e incertidumbre.

Por otro lado, la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, del contexto y de las interacciones. Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y luego valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento y la investigación, etcétera. Así puntualiza Pérez Gómez (1987):

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. (p. 197)

Se trata, entonces, de articular relaciones entre teoría y práctica, entre información y datos sueltos.

Compartimos también los aportes de Perrenoud (2004), quien propone proceder desde la práctica y la experiencia, sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar. Partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del lamento o la simpatía recíproca para construir conceptos por medio de prácticas relacionadas.

Entendemos, entonces, a la práctica reflexiva como una estrategia de formación continua donde los elementos principales son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su labor. Se trata de una opción formativa que surge de la persona y no exclusivamente del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea.

Se trata de contribuir, a través de la reflexión, a generar un hábito consciente que se integre en la actividad diaria de los docentes y directivos. El análisis de la propia práctica permitirá construir conjuntamente nuevas propuestas e intervenciones para mejorar y profundizar nuestra tarea.

Sabemos que no se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea. Para que sea habitual, no puede ser esporádica, debe sistematizarse y realizarse frecuentemente, de manera tal que posibilite una mirada expeditiva al interior de las prácticas docentes.

Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial es una base sobre la cual reflexionamos, a través de los aportes de Kolb (1984), quien basó sus producciones en el aprendizaje de los adultos. Este concepto lo entendemos como aquel aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo y sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno.

Siguiendo a Kolb (1984), podemos definir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.

El eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial no es la acción sino la reflexión. Para que pueda darse el aprendizaje experiencial se precisan tres elementos básicos que interactúan entre sí: experiencia, reflexión y aprendizaje. Es importante referir que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente para el desarrollo profesional. El aprendizaje experiencial, en el sentido propuesto, puede

promoverse desde la reflexión sobre experiencias pasadas, o bien, en experiencias planificadas con esa finalidad reflexiva (prácticas simuladas, dramatizaciones, entre otras).

No se trata de que el aprendizaje experiencial sustituya al académico, sino de que ambos se desarrollen conjuntamente.

Dispositivos que favorecen la práctica reflexiva

Presentamos aquí dos tipos de dispositivos que favorecen la práctica reflexiva.

Los elegimos por la potencia para trabajar de manera colaborativa y contribuir al pensamiento crítico sobre sus prácticas. Al mismo tiempo, ambos dispositivos se apoyan en un trabajo sobre las retroalimentaciones entre pares.

1) Comunidades de práctica

Entendidas como grupos sociales generados para desarrollar conocimientos especializados. Comparten una reflexión de su experiencia práctica para fortalecer sus interacciones y sus prácticas futuras. El conocimiento es transparente y compartido entre los miembros de la comunidad, de modo tal que el contacto y análisis con más experiencias y saberes contribuye a profundizar y ampliar conocimientos.

Wenger y Snyder (2000) la definieron como un grupo de personas que se reúnen de manera informal para compartir su experiencia y pasión por una empresa común. En publicaciones posteriores Wenger (2001) amplía esta definición de la siguiente manera: **grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua.**

En este sentido, el aprendizaje es fruto de una construcción social y de un proceso de multiplicación, no es poseído y no se genera desde un experto, sino desde el modo en que participamos de diversas comunidades e interacciones.

En el marco de este dispositivo para promover prácticas reflexivas, el director puede generar en su escuela las siguientes propuestas:

a. Los incidentes críticos: definición y campo de estudio

Dentro de una variedad de dispositivos de formación docente, identificamos a los incidentes críticos como una puerta de acceso a la subjetividad de profesores y equipos pedagógicos. Asimismo, es un instrumento que permite problematizar supuestos tácitos sobre la enseñanza y, así, producir conocimientos sobre sus prácticas, en colaboración con otros.

Los incidentes críticos son un tipo particular dentro de los casos de estudios. Existen diversas definiciones sobre ellos. Al analizar algunas, entendemos que estas diferencias fundamentalmente se dan con respecto a los siguientes puntos:

- si se considera un dispositivo de formación o un suceso determinado en la práctica profesional;
- un caso externo o una experiencia real de la propia práctica;
- un suceso cuyo análisis se realiza en forma individual por el docente o en forma grupal entre un grupo de colegas.

Sin embargo, entre las definiciones también existen consensos que resultan relevantes. A continuación, se analizarán algunas de estas concepciones.

Para Tripp (1993), los incidentes críticos no son “cosas” que existen independientemente del observador y que esperan ser descubiertas. Por el contrario, son producidos por la forma que tenemos de mirar una situación; de hecho, lo crítico del incidente está dado por la interpretación de su significado. En ese sentido, implica otorgarle un juicio. Desde la perspectiva de este autor, para desarrollar un juicio profesional en la tarea de enseñar, es necesario movernos más allá del modo en que miramos habitualmente nuestro trabajo. Así, los incidentes críticos pueden ayudar en esa movilización.

Fernández González et al. (2003) caracterizan a los incidentes críticos como una estrategia estructurada en la que se presenta, a los profesores, situaciones de enseñanza en forma escrita para que las analicen y tomen decisiones en función de la información recibida. Los autores describen el uso de los incidentes críticos como una estrategia de formación y perfeccionamiento del profesorado de educación secundaria. El proceso se lleva a cabo en “situaciones de laboratorio sin riesgo y con posibilidad de repetir el análisis, lo que permite a los profesores acercarse a la realidad” (Fernández González, et al., p. 104). De esta forma, el incidente crítico constituye una estrategia de enseñanza que promueve el análisis y reflexión sobre la práctica docente y un conocimiento más profundo sobre la realidad. En este contexto, el tratamiento de incidentes críticos permite desarrollar una dinámica de grupo donde profesores nóveles expliciten su postura sobre aspectos recurrentes en la tarea docente. Los diferentes enfoques que guían el abordaje condicionan tanto el análisis como las soluciones propuestas. Es así que, ocasionalmente, hay unanimidad por parte de quienes participan del análisis de un incidente crítico.

Rosales (1990) expresa que el trabajo del profesor (o futuro profesor) en torno a incidentes o situaciones críticas de enseñanza es valioso porque:

- a) permite conocer cuáles son, a juicio del profesor, las situaciones especialmente significativas con que se encuentran en su primer período de contacto con la realidad de la enseñanza;*
- b) pone de relieve aspectos de la práctica profesional que raramente aparecen en la formación;*
- c) sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión, con utilización de principios teóricos de interés pedagógico y didáctico;*
- d) constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos, para los que es preciso encontrar soluciones óptimas.*

(pp.200-201)

Los aportes de Shulman (2002) posibilitan comprender dos funciones del incidente crítico. La primera consiste en promover el análisis y la reflexión sobre el suceso acontecido y los propios supuestos y modos de actuar del docente que lo ha experimentado. La segunda promueve el análisis y la construcción de conocimiento sobre situaciones reales de enseñanza en la formación de otros docentes mediante la escritura de casos. Este proceso, según Shulman (2002), se compone de las siguientes cuatro partes:

- 1) Lo que está sucediendo (identificando los hechos importantes del caso).
- 2) Análisis (planteando interrogantes y cuestiones, analizando los retos desde múltiples perspectivas, evaluando las soluciones propuestas en el caso).
- 3) Acción (proponiendo soluciones alternativas, teniendo en cuenta las ventajas y limitaciones de cada uno, y consecuencias a corto y largo plazo de cada uno).
- 4) ¿De qué es este caso? (creando temas y principios generalizables).

Si bien este proceso puede variar según el grupo con el que se esté trabajando, debe asegurarse el tiempo necesario para desarrollar una comprensión compartida de los hechos pertinentes del caso, y analizar las preguntas y los problemas presentes antes de pasar a la etapa de la acción.

Litwin (2009) también definió al incidente crítico como una experiencia no planificada que puede convertirse en objeto de investigación por parte de los docentes, a fin de construir un conocimiento que será útil para reconocer la situación en su totalidad y para prevenir futuras situaciones indeseables. La autora sostuvo, al igual que Monereo, que esta experiencia produce un cambio en el desarrollo profesional, dado que el reconocimiento profundo de estos incidentes críticos nos instala en un mejor lugar para llevar a cabo las estrategias pedagógicas o para adoptar prácticas preventivas. En palabras de Litwin:

Constituyen experiencias no planificadas, anticipadas ni controladas. Para transformarlas en un acontecimiento investigable debemos distanciarnos de nuestro papel de maestros o profesores, recoger información de los diferentes actores, conformar un grupo que estudie el incidente, documentarlo, realizar los registros y encontrar razones nuevas que formen parte del proceso de descubrimiento. El conocimiento obtenido será útil, no solo para reconocer la crisis en toda su profundidad sino también para prevenir futuras situaciones indeseables. (p.204)

Como puede apreciarse en los últimos aportes mencionados los autores definen el incidente crítico (o la escritura del caso) como un instrumento o material que forma parte de una estrategia o dispositivo de formación. El análisis y la reflexión sobre el incidente estarán, de esta forma, guiado con un objetivo en particular. El carácter formador que presenta el análisis y la reflexión sobre el incidente se menciona en todas las definiciones presentadas. Los incidentes ocurren tanto en la formación inicial como durante la práctica profesional y, en ambos casos, resultan ser sucesos a partir de los cuales se puede construir un conocimiento más profundo sobre la enseñanza.

b. Ateneo de intercambio de buenas prácticas de enseñanza

La realización de este ateneo implica acordar entre los docentes y equipos directivos qué se entiende por buenas prácticas de enseñanza; por lo tanto, ya comienza con la promoción de prácticas reflexivas. Una vez realizado este debate, los docentes seleccionan alguna de las prácticas de enseñanza llevadas adelante en su campo profesional, y las comparten con sus compañeros. Resulta potente, además de presentar y compartir la experiencia con colegas, que se programe un espacio para poder deliberar, analizar y formular preguntas, sobre las experiencias presentadas.

c. Docentes narradores

¿Qué hace y qué sabe un maestro para enseñar? ¿Cuáles son y cómo se construyen los saberes que ponen en juego los docentes en sus prácticas de enseñanza y cuándo reflexionan sobre ellas?

Los que enseñan relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en situaciones específicas particulares. En ese relato, la experiencia vivida y los saberes construidos se redimensionan, se hacen accesibles para los otros, para los que escuchan, y colaboran con la construcción de sentidos para debatir sobre la enseñanza.

Se trabaja con “historias contadas” por los docentes acerca de lo que hacen, de los problemas y las incertidumbres que enfrentan su tarea diaria.

d. Relatos de experiencias pedagógicas con descripciones, reflexiones y conceptualizaciones

Se trata de buscar y compartir experiencias pedagógicas potentes de una variedad de contextos, de modo que se favorezca el análisis crítico.

A partir de estos relatos se promueve el intercambio reflexivo entre los docentes.

En el marco de la práctica reflexiva, se valora la recuperación de experiencias locales e internacionales que funcionen como ventanas para ampliar perspectivas acerca de la enseñanza.

2) Los protocolos

El diálogo de los directores con los docentes es una parte relevante del trabajo dentro de la escuela. Para favorecer estas instancias de intercambio y establecerlas como un modo sistemático de ofrecer devoluciones, proponemos a los equipos directivos la utilización de protocolos, entendidos como instrumentos que ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos. Ya no se trata de señalar únicamente lo que se identifica como valioso para comunicar, sino que previamente se pauta sobre qué aspectos se dialogará, en este caso, con profesores. No obstante, también –una vez familiarizado con la puesta en juego de los protocolos– pueden ser utilizados entre profesores y estudiantes, de manera que puedan trabajar en la mejora de los aprendizajes.

Los protocolos tienen una estructura que, atendiendo al frecuente reclamo de falta de tiempo, permiten optimizar el trabajo con una focalización en aspectos de los desempeños. Asimismo, organizan las interacciones dialogadas formativas; pautan tanto los tiempos como las consignas; y contribuyen al cuidado en las formas, los modos y los contenidos de las conversaciones. No tienen intención de emitir juicios de valor, de sancionar o incomodar a quienes muestran sus trabajos. Una responsabilidad central para que esto no suceda debe asumirla quien coordina la actividad de uso del protocolo.

El uso de protocolos contribuye a organizar la conversación y a focalizar en los aspectos que las preguntas plantean. Pueden ser adaptados a las características y necesidades de cada institución o se puede crear de manera conjunta con los docentes, decidiendo sobre qué aspectos importa reflexionar.

Los protocolos pueden utilizarse de manera oral o escrita.

A modo de ejemplo compartimos varios protocolos:

a. S.E.R.

Este protocolo pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje.

- Seguir haciendo...
- Empezar a hacer...
- Reformular....

b. Entre pares

Este protocolo se utiliza para el desarrollo de un trabajo colaborativo, se propone para realizar luego de una observación entre pares.

Es posible proponerlo también para un trabajo grupal.

- 1) ¿Qué aspectos valoras del trabajo de tu colega?
- 2) ¿Qué diferencias encuentras entre tu producción y la de tu colega?
- 3) De la clase que dio tu colega, ¿qué es novedoso para vos y podrías incorporarlo en tus clases?

c. La revisión después de la acción

- ¿Cuál fue el intento?
- ¿Qué ocurrió realmente?
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué hacemos ahora?

d. Para refinar nuestra reflexión

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Por qué ocurrió?
- ¿Qué podría significar esto?
- ¿Cómo impacta en mi futura práctica?

e. Observación entre pares

De la clase que observaste de tu colega, ¿qué te resultó?

- sorprendente
- interesante
- replicable
- preocupante
- para seguir pensando

Poner en juego estas propuestas implica tender un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La retroalimentación formativa

En el marco de promover la práctica reflexiva, es central la retroalimentación ofrecida, entre directores y docentes, o docentes entre sí. Podemos caracterizar a la retroalimentación como formativa en la medida que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes lo reciben, cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas acerca de lo que se espera, cuando resulta un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, cuando es específica y contiene informaciones que el docente puede poner en juego en su desarrollo profesional presente y futuro.

La retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones, y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes. Asimismo, posibilita rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, para que esto sea posible, es necesario instalar en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas, espacios dialógicos.

Algunas pistas para ofrecer retroalimentación formativa:

- Que sea específica y concreta.
- Que se focalice en pocos aspectos para que sea abordable por quien la recibe.
- Que sea oportuno en el tiempo y en el espacio en que se ofrece.
- Que se considere una buena comunicación para ofrecer la retroalimentación.
- Que favorezca un diálogo e intercambio entre quienes ofrecen y quienes reciben retroalimentación.
- Valorar aspectos positivos.
- Formular preguntas para favorecer la reflexión.

La práctica reflexiva compartida, los diálogos sistemáticos en los que se analizan escenarios diversos, posibilidades de resoluciones alternativas en las que las variables se multiplican, abren un universo de posibilidades de formación. El profesional reflexivo se vuelca no solo sobre los fenómenos, sino también sobre los sistemas de saber que regulan su práctica, sobre las normas y apreciaciones, sobre los sentimientos e intuiciones, sobre las decisiones que lo han llevado a adoptar un curso de acción, sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un determinado contexto.

La práctica reflexiva no solo significa la posibilidad de reflexionar en y sobre la práctica. No consiste solo en evocar lo sucedido. Es mucho más que eso. La práctica reflexiva integra teoría y práctica en una modalidad de diálogo e intercambio permanente, movilizadora en muchos casos por la duda –incluso el fracaso– y la necesidad de encontrar respuestas y alternativas para proyectar la práctica profesional. La reflexión es una de las capacidades fundamentales para la formación de profesores. Es una herramienta fundamental para convertir la experiencia en aprendizaje, y requiere de un proceso formativo adecuado.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M., y Mora, S. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1987). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández González, J., Medina Pérez, M., Elórtégui Escartín, N. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2 (3), p.263-270
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación* (284), p. 199-221.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kolb, D. (1984). *Aprendizaje experiencial*. New Jersey: Prentice Hall.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Graó.

- Rosales, C., y López, C. R. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (Vol. 55). Madrid: Narcea Ediciones
- Shulman, J. H. (2002). Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning. West Ed. Recuperado de https://www.wested.org/online_pubs/happyaccidents.pdf (última visita 28 de noviembre de 2018).
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., y Snyder, W.M. (2000). Comunidades de práctica: La frontera organizacional. *Harvard Business Review*. Recuperado de: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier> (última visita 28 de noviembre de 2018).

Hacer pública la experiencia:
primer paso para la construcción
cooperativa de saberes pedagógicos

Elizabeth Gothelf

El saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos en un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad. Si carece de ese saber, una persona es incapaz de participar totalmente en la comunidad social a la cual pertenece.

P.W. Jackson

Del hecho al dicho

En nuestras escuelas solemos “hacer” muchas cosas: actividades nuevas, proyectos integrados, productos, ferias de ciencias, ferias del libro, experiencias con la comunidad, etcétera. También nos encontramos a menudo con situaciones que nos sorprenden y nos mueven a reflexionar, innovar, cambiar o reforzar saberes. Pero ¿cuánto registramos de todo el acontecer multidimensional en el que está inmersa la vida cotidiana en las instituciones educativas?

Podríamos preguntarnos: ¿por qué y para qué es necesario registrar una experiencia educativa singular? ¿Qué beneficios tiene tomarse el trabajo que esto implica?

Quisiera aventurar aquí unas primeras reflexiones sobre el sentido de la sistematización de experiencias educativas para que luego podamos proponer posibles modos de abordar este proceso en su aspecto metodológico.

De Boer y Crespo (como se citó en Mogollón Campos, 2016, p.10) afirman que “El recoger y aprender de nuestras experiencias constituye una oportunidad de formación profesional para los docentes”; ya que la sistematización de las propias prácticas por medio de la escritura, por ejemplo, es una de las estrategias que nos permite reflexionar sobre las mismas y construir nuevas formas de comprenderla y transformarla (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En este sentido, escribir una experiencia educativa propia o registrarla, implica distanciarse de la acción inmediata para producir o recolectar información y evidencias relevantes que den cuenta de actividades ya realizadas; las que una vez documentadas, constituyen un corpus organizado sobre el que es posible aplicar el pensamiento crítico, valorar y potenciar aciertos, comprender errores, responder a preguntas, abrir nuevos interrogantes, descubrir puntos ciegos o de incertidumbre.

Para el autor, además de una configuración de la experiencia¹ que supone un proceso de escritura/registro, su lectura es un modo de reconfiguración que le permitirá conocerse

¹ Paul Ricoeur concibe la narración como una actividad, y esta actividad está compuesta por tres momentos: la experiencia previa a la narración en sí (que la prefigura), el texto (que es una configuración dinámica en tanto es una trama de acciones) y el acto de lectura. La identidad narrativa atraviesa esos tres momentos en los que se devela, se expresa y se ofrece para su interpretación.

más y mejor. No obstante, el valor de la sistematización de experiencias no se agota en el campo de la subjetividad del autor del registro en tanto, al hacer pública su práctica, la pone a disposición de una comunidad que puede aprender de esta, tomarla como inspiración, completarla y multiplicarla.

Si además pensamos que las experiencias pedagógicas involucran diferentes actores y que todos ellos pueden participar de un proceso de sistematización, tanto en la recolección de información como la operación de plasmarla, analizarla y comunicarla, todo ese proceso implica una producción de conocimiento colectivo en forma cooperativa.

En síntesis, podemos decir que sistematizar experiencias pedagógicas nos permite dar sentido a nuestra práctica²; reflexionar sobre nuestro trabajo; entender mejor lo que estamos haciendo; darlo a conocer, difundir una actividad; evitar que un proyecto «se pierda» cuando termine o quienes estaban a cargo pasen a dedicarse a otra cosa (o se vayan a trabajar a otra institución); construir nuevos saberes pedagógicos³; salir del aislamiento que muchas veces nos impone la cotidianidad del aula y ensayar modos de construcción colaborativa de prácticas y conocimiento.

Avanzadas estas primeras reflexiones les propongo que nos adentremos en el proceso de sistematización de experiencias pedagógicas y pensemos, al mismo tiempo, *cuál es el rol del directivo* en la generación de condiciones de posibilidad para que la documentación se inicie, se desarrolle y llegue a buen puerto.

Para esto dividiré este documento en las siguientes secciones:

- ¿Qué entendemos por sistematización?
- ¿Qué condiciones deben darse para que un proceso de sistematización sea posible?
- ¿Qué vale la pena documentar?
- ¿Por dónde comenzamos?

2 Al respecto es interesante lo que comenta Chartier, A. M. en su artículo "Enseñar a leer y escribir, entre teoría y práctica" - Conferencia presentada en la V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.: "Los relatos colocan orden en datos heterogéneos, haciendo que los actores interactúen en escenarios dinámicos, que se depuren las situaciones, de modo de restituir la complejidad de los datos que interactúan entre sí. Además de los relatos de ficción, la historia, la etnología y la clínica son tres ciencias narrativas que fueron construidas en torno a estudios de caso singulares y complejos. ¿Podríamos ir en esta dirección para reunir prácticas y teorías del campo pedagógico?".

3 Vuelvo a citar aquí a Chartier, A. (2010) porque me parece interesante la diferenciación que establece entre saberes y teorías: "Ninguna teoría científica puede reemplazar el lugar de los profesores, para definir su práctica. Son los profesores que enseñan quienes tienen que hacerlo [...] Esta responsabilidad es de los docentes y ellos no pueden atribuir ni sus éxitos ni sus fracasos a los discursos teóricos en los cuales se inspiran; por otro lado, los profesores tienen necesidad de saberes científicos y no paran de introducir en su cultura profesional categorías de análisis que esclarecen sus prácticas, dan precisión a sus valores y modifican sus puntos de vista sobre los aprendizajes de los niños. Estos saberes son herramientas, no son dogmas. Los investigadores deberían dar más atención a esas expectativas y ayudar a los docentes a seleccionar, entre las categorías científicas, cuáles son pertinentes o no para hablar de las prácticas..."

- Estructuras posibles para organizar un documento
- Sobre los modos de comunicar la experiencia documentada
- Del valor personal al valor institucional de un proceso de registro de experiencias

La finalidad del presente texto es ofrecer orientaciones para la acción y, poner a disposición una serie de referencias bibliográficas de consulta para profundizar cada uno de los aspectos de la sistematización/documentación de experiencias educativas que se sintetizan a continuación.

¿Qué entendemos por sistematización?

Podemos afirmar que no hay una definición única o un significado totalmente consensuado para responder la pregunta que titula esta sección. Por esta razón abro la invitación a conocer diferentes definiciones para que, a partir de las mismas, cada directivo pueda construir aquella que tenga sentido teórico y operativo en su contexto de práctica.

Martinic (como se citó en Mogollón Campos, 2016, p.13) enuncia que “La sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado”.

Jara (como se citó en Mogollón Campos, 2016, p.13) explica

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Para Morgan y Francke (como se citó en Chavez Tafur, 2006, p.10) afirman

La sistematización de experiencias de promoción es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante el cual interpretamos lo sucedido para comprenderlo. Su importancia está en generar conocimiento para mejorar con él la propia práctica.

Parafraseando a Libedinsky (2001) podemos decir que la documentación de experiencias educativas nos obliga a asumir una actitud retrospectiva ya que el proceso de documentar consiste en sistematizar información y evidencias relevantes que den cuenta, de forma

clara y completa, de actividades ya realizadas o en proceso. En este trabajo, los “documentalistas”: describen, contextualizan, informan, explican, interpretan, ejemplifican, narran, persuaden e invitan a la reflexión.

Ochoa y Suárez (2007) comentan:

[...] a los educadores [que] se atrevan a llevar adelante unas prácticas de escritura, de indagación y de documentación pedagógicas diferentes a las que desarrollan, la mayoría de las veces de manera rutinaria y estereotipada, en el aparato escolar [...] les pedimos que presten atención a sus propios relatos, a sus propias formas de nombrar y contar lo que sucede en las aulas, pasillos, patios y alrededores de la escuela y, fundamentalmente, lo que les pasa a ellos (y a los alumnos, padres u otros actores escolares) como protagonistas de la acción con todo esto [...] Les solicitamos que se preocupen por las formas de decir o escribir tal o cual situación o proceso escolar, pero que también se dispongan a leer, escuchar, reflexionar, comentar y conversar acerca de lo que los otros docentes se atrevieron a fijar en escritura [...] Les proponemos, en definitiva, que contribuyan a renovar el pensamiento, el discurso y el debate pedagógicos a través de la conformación activa de un colectivo de docentes y educadores que narran, leen y discuten acerca de lo que hacen, piensan y sienten en las escuelas. (p. 8)

¿Qué diferencias y semejanzas podemos encontrar en estas definiciones? Conozcamos, en primera instancia, sus contextos de producción:

Las definiciones de Jara (1998) y Martinic (1984), han sido extraídas de un manual producido por una oficina de la Unesco, que busca guiar la documentación de “innovaciones educativas” y, en este sentido, se preocupa por la documentación detallada y exhaustiva de procesos y productos, en la esperanza de que estos constituyan la base para el diseño de políticas públicas en el área de educación.

La definición de Libedinsky (2001), autora que proviene del campo de la didáctica y la tecnología educativa, no restringe el proceso a las innovaciones, pero comparte la preocupación por el registro claro y completo de las experiencias a documentar.

En el caso de Morgan y Francke (1995), su definición es producto del trabajo realizado al documentar experiencias de campo de pequeños agricultores que tratan de mejorar su producción de manera sostenible.

Por último, la definición de Ochoa y Suarez (2007), refiere a un tipo especial de documentación, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que se preocupa por recoger las voces de los productores de los relatos, desde sus propias perspectivas.

Si ponemos el foco en los elementos comunes de las distintas definiciones veremos que, en todos los casos, los procesos de sistematización intentan ordenar lo vivido dando organización a un conjunto de prácticas, conocimientos, ideas, datos, que hasta ese momento estaban dispersos. Pero el propósito de la sistematización trasciende la mera descripción de la experiencia para promover la reflexión haciendo una especie de “alto en el camino”, dedicando tiempo para pensar sobre lo que se ha hecho, las motivaciones, los resultados, efectos, impactos de las acciones realizadas.

El tipo de registro de experiencia que cada directivo y/o institución debe elegir en cada momento, dependerá de los propósitos de la documentación, así como de las capacidades, recursos, grado de involucramiento, etcétera, de quienes asuman la responsabilidad de documentar.

Sea cual sea la forma en que se elija sistematizar una experiencia es recomendable que esta:

- incluya información sobre el proceso y no solo resultados, para dar cuenta del punto de partida y las decisiones que los actores tuvieron que tomar sobre la marcha hasta llegar a completar el plan, explicando qué los hizo sostener o variar cursos de acción previstos: ¿el contexto?, ¿La respuesta de los destinatarios? ¿Algún aspecto no previsto?, etcétera;
- recoja datos objetivos y también la perspectiva subjetiva de los diferentes actores involucrados, en forma de narraciones, testimonios, producciones artísticas;
- dé cuenta de las lecciones aprendidas, tanto de los obstáculos y dificultades sorteadas como de los problemas aún no resueltos;
- reflexione sobre posibles líneas de acción futura y/o sugiera orientaciones a otros actores que quieran comprender en profundidad la experiencia, replicarla o utilizar alguno de los conocimientos metodológicos y/o teóricos para el diseño de nuevas experiencias.

¿Qué condiciones tienen que darse para que un proceso de sistematización sea posible?

Sistematizar experiencias que se han producido o se están produciendo en una institución educativa particular, requiere el establecimiento de ciertas condiciones que posibiliten las acciones necesarias para llevar adelante la tarea. El rol del directivo en la generación y gestión de estas condiciones es clave convirtiéndolo, en cierto modo, en garante del proceso.

Siguiendo las recomendaciones de Ochoa y Suarez (2007) podemos afirmar que el equipo que conduce la institución debe estimular la producción de una trama de decisiones que permitan el despliegue y el sostenimiento de prácticas de colaboración entre los docentes, estudiantes y todos los actores sociales que intervengan en este proceso, dando un lugar privilegiado a “la comunicación horizontal entre pares y la conversación empática y amigable entre colegas que ocupen distintas funciones en el sistema educativo” (p. 17).

Una vez establecidas las condiciones de inicio, será necesario definir las etapas progresivas del proceso de documentación, estableciendo un cronograma de trabajo y las producciones parciales esperadas, en una línea de tiempo. También será conveniente considerar los estilos de convocatoria y de participación efectiva de los docentes.

Es preciso tener presente que cada institución posee su propia cultura, tradiciones y reglas de funcionamiento que condicionan de un modo peculiar el desarrollo, tanto de una experiencia, como de su proceso y estilo de documentación, y el acompañamiento de los grupos/equipos que encaren la tarea de sistematizar sus experiencias para que puedan coordinar acciones en el marco de la vida escolar cotidiana. Esto puede suponer la redefinición de tiempos y espacios de trabajo institucional y curricular.

Chavez Tafur (2006) señala que es importante tener una actitud abierta hacia el proceso porque durante la sistematización, la experiencia en cuestión no solo será descripta sino también analizada y evaluada. Otro aspecto que este autor recomienda tener en cuenta está relacionado con las capacidades de los participantes ya que, además de una actitud crítica hacia el propio trabajo, documentar experiencias supone diferentes competencias como coordinar reuniones, producir textos escritos, tomar buenas fotografías, editar y organizar material textual y audiovisual, negociar la inclusión y descarte de documentos recolectados, entre otras. Lo ideal sería que el equipo a cargo de la documentación sea consciente de sus fortalezas y debilidades para decidir el tipo de sistematización que realizará, cómo se repartirán los roles en el trabajo y si requieren ayuda de otros colaboradores o alguna capacitación que permita realizar alguna de las tareas necesarias para la elaboración del documento final (informe, presentación oral, video, libro, etc.).

No queremos terminar este apartado sin dar especial importancia a la forma de iniciar un proceso de documentación que involucre una acción cooperativa. El éxito de esta tarea dependerá en gran medida de lo involucrados y comprometidos que se sientan los actores responsables de la misma. Por ese motivo, la convocatoria a participar de la sistematización debería ser una invitación y permitir que quienes la asuman se sientan empoderados y tengan un grado de autonomía que los habilite a verse como “dueños” del proceso.

¿Qué vale la pena documentar?

Definir qué vale la pena documentar supone construir o adherir a algunos criterios que permitan seleccionar las experiencias a sistematizar en cada institución, contexto, o momento. Ofrecemos aquí algunos criterios posibles –que no son ni exhaustivos ni excluyentes– y preguntas orientadoras para ponerlos en acción:

- *Relevancia y significatividad:* ¿es importante esta experiencia? ¿Para quién o quiénes? ¿Por qué? ¿Cuál es su riqueza?
- *Pertinencia:* ¿ha sido útil? ¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra?
- *Validez:* ¿respondió a alguna necesidad o problema? ¿Se modificó nuestro quehacer en el aula/escuela, a partir de su implementación? ¿En qué aspectos? ¿Facilitó el aprendizaje?
- *Motivos:* ¿cuál fue la motivación/intereses, del grupo de actores de la experiencia?
- *Innovación:* ¿la experiencia puede considerarse un modo nuevo de hacer las cosas? ¿En qué medida? ¿Es una reforma, una ruptura, una concepción diferente o superadora?
- *Capacidad de modelización:* ¿la experiencia puede tomarse como punto de partida para otras similares en la institución y/o fuera de ella?
- *Impacto:* ¿la experiencia ha modificado actitudes, hábitos, costumbres? ¿Qué alcance tuvo: áulico, institucional, comunitario, regional?

Como referíamos al inicio de este apartado, cada directivo deberá orientar la selección de experiencias a documentar, de acuerdo con el o los criterios que considere más relevantes para su contexto y para el momento en que se realice la sistematización, teniendo en cuenta también si es una tarea que se encarará por primera vez o si ya hay experiencias previas en procesos de documentación en su escuela. También es deseable compartir criterios posibles con los actores que se involucrarán en el trabajo y a partir de estos, coconstruir parámetros que tengan sentido para quienes han realizado la experiencia y están en la fase de sistematizarla para su comunicación.

¿Por dónde comenzamos?

Una vez seleccionada la experiencia por sistematizar, conformado el equipo que lo hará, y determinados los roles, será necesario seguir los pasos que se detallan a continuación.

1) Definición del género y el soporte para la sistematización

Cuando definimos el género de una documentación, decidimos el tipo de relato que vamos a producir. Así, no es lo mismo narrar una experiencia que describirla, hacerlo en tiempo pasado o registrarla mientras sucede, etcétera.

Los soportes son el contenedor de dicho relato (papel, espacio virtual, realización audio-visual, etcétera).

Habitualmente, los géneros y soportes no son puros y la sistematización de una experiencia educativa puede estar compuesta de diferentes documentos que conforman un sistema o de documentos en distintos lenguajes y soportes que se producen para audiencias con intereses, niveles de comprensión y grado de involucramiento distinto con el proyecto.

Entre los géneros y soportes posibles podemos encontrar los siguientes.

- **Memoria:** se relata en tiempo pasado. Se cuenta lo que ya sucedió. Sirve para experiencias concluidas.
- **Crónica:** se cuenta una historia en la que claramente puede observarse con nitidez el orden cronológico en el que los acontecimientos se sucedieron a lo largo de una unidad de tiempo. Ejemplos: a lo largo de un año de actividades, a lo largo de un bimestre, a lo largo de una semana, etcétera.
- **Narración:** se cuenta una historia en la que existen referencias temporales (pasado, presente, futuro) un argumento central, descripciones de escenarios, caracterizaciones de actores involucrados, acciones que se llevaron a cabo, pensamientos y reflexiones. Puede incluir distintas voces y testimonios de los actores. Puede presentarse por escrito o constituir el guion de un video.
- **Informe:** es, una descripción de las características y circunstancias de un suceso o asunto puntual. Se realiza por escrito y se presenta en papel o digital.
- **Comunicación para un congreso / artículo para una revista:** suele tener elementos de los géneros anteriores, pero debe responder a las especificaciones forales que indiquen los organizadores del evento o editores de la revista para los que se elaborará la documentación de la experiencia.
- **Dossier de experiencias o libro:** consiste en la compilación de distintas experiencias que se agrupan en torno a un eje temático o rasgo común, propósito, etcétera. Suele incluir un marco teórico en el que se encuadran las experiencias.
- **Ensayo fotográfico:** es una exploración de un tema específico que se exhibe por medio de una serie integrada de fotos acompañadas por epígrafes (pies de fotografías).

- **Video:** permite exponer casos e intercalarlos con textos, animaciones, testimonios o bien construir un relato audiovisual de tipo documental, que dé cuenta de la experiencia.
- **Blog o página dentro del sitio web institucional:** permite utilizar recursos multimediales y, en el caso del blog, documentar a modo de diario, utilizando entradas por fecha. Habilita, si los autores lo desean, la interacción con quienes naveguen las páginas, poniendo comentarios y opiniones sobre la experiencia y podría permitir *links* a materiales compartidos en redes sociales

2) Recolección, organización y selección de materiales “en crudo”

Este paso consiste en reunir todos los materiales disponibles (fotos, afiches, notas, relatos orales grabados, etcétera) y pensar si hay algún registro adicional que es necesario construir.

3) Elaboración de la versión preliminar

Consiste en la elaboración de un primer borrador del documento de que se trate.

4) Presentación pública de la versión preliminar para monitoreo crítico y edición pedagógica

En este paso se presenta la sistematización realizada a un grupo pequeño que no haya estado involucrado en el proceso (puede haber participado o no de la experiencia que se está sistematizando) y puede hacer aportes que enriquezcan, mejoren, corrijan la versión preliminar. El grupo que revisa esta versión puede responder a las siguientes preguntas:

- ¿Es fácil de leer/comprender? ¿Es posible imaginar la experiencia para alguien que no participó en ella o no la conoció durante su realización?
- ¿Es muy corto? ¿Es muy largo?
- ¿Tiene una estructura conceptual clara?
- ¿Hay un hilo conductor/una pregunta eje/una línea de tiempo o algún otro criterio que organice la lectura, visionado o navegación del destinatario?
- ¿Convendría agregar o quitar detalles? ¿Cuáles?
- ¿El tipo de lenguaje y la organización de la información tiene en cuenta a los destinatarios de esta documentación?

5) Ajustes y elaboración de la versión final

En esta etapa del proceso se elabora el documento final considerando las recomendaciones de la etapa anterior.

Es importante detectar si antes del inicio o durante el proceso de documentación es necesaria alguna reunión de lectura compartida de materiales, algún espacio de sensibilización para la escritura o de motivación para involucrar al equipo en el proceso. Estos espacios pueden organizarse como mesas de trabajo, capacitaciones, reuniones de equipo y estar a cargo de algún miembro de la institución o requerir asistencia de algún especialista.

Estructuras posibles para organizar un documento

Distintos autores ofrecen diferentes esquemas para la organización de un documento. Reproducimos a continuación dos esquemas adaptados de los propuestos de Libedinsky (2001) y Chavez Tafur (2006):

Componentes	Comentarios y observaciones
Título conceptual	El título debe ser representativo del contenido, lo más corto que sea posible y concreto.
Subtítulo de fantasía	Sugere, atractivo, interesante, que sirva para captar la atención y el interés del lector.
Introducción	Anticipar aquí de qué trata la experiencia.
Contexto institucional	Nombre, barrio en el que está situada, breve historia de la institución (fecha de creación, remodelaciones, ampliaciones, cambios que se produjeron a lo largo de su historia, etc.), tipo de población que asiste, cantidad de asociados, ideario, oferta de actividades, etcétera.
Contexto extrainstitucional	Participación de la comunidad, otras instituciones, personas invitadas, etcétera.
Antecedentes	Cómo surgió la idea, qué problema se intentaba resolver, por qué razones se decidió encarar la experiencia.

Marco teórico	Sintetizar el marco teórico (fundamentos) de origen o al que se recurrió en el proceso o después de la experiencia que dependerá del proyecto.
Propósitos	Metas, objetivos, intenciones.
Fases o etapas de la experiencia	Pueden numerarse: etapa 1, 2, 3, etcétera. Pueden recibir una denominación general: etapa inicial, etapa intermedia, etapa final. Pueden recibir una denominación específica: etapa de formulación del pre-proyecto, etapa de inducción, etapa de análisis, etc.
Contenidos	Título de proyecto, conceptos, ideas fuerza, mapa conceptual, etcétera.
Actividades más importantes	Enfatizar las actividades en las que intervinieron mayor cantidad de alumnos/docente, o las que requirieron mayor trabajo, o las referidas a los temas centrales.
Momentos significativos	Momentos impactantes, que muchos recuerdan.
Logros y dificultades	Presentar una imagen balanceada de lo que se logró y también de las dificultades que tuvieron que enfrentar.
Dificultades, obstáculos, desafíos, imprevistos	Cómo disparadores de reflexión, corrección de la experiencia en proceso, etcétera.

Y aquí se presenta otro esqueleto básico para un documento de sistematización:

- Título
- Presentación
- Resumen
- Contenido
 - A) Introducción (explicando qué es lo que busca el documento y cómo se presentará la información).
 - B) Aspectos generales: descripción de la zona, la población o el grupo meta, el contexto, la problemática que se quería solucionar y los antecedentes.
 - C) Descripción de la experiencia: descripción de todo lo hecho y lo logrado, incluyendo las dificultades o problemas enfrentados.
 - D) El análisis, según los parámetros y los indicadores seleccionados.
 - E) Las conclusiones, incluyendo las lecciones aprendidas y las recomendaciones.
 - F) Referencias (las fuentes de nuestra información, sea producida por nosotros mismos o consultada).
 - G) Anexos (información que puede ayudar a comprender mejor la experiencia; se pueden incluir gráficos, estadísticas, testimonios, transcripciones de documentos, etcétera.)

Sobre los modos de comunicar la experiencia documentada

Es deseable que los primeros destinatarios de la sistematización sean los protagonistas de la experiencia y la comunidad educativa en la que se ha desarrollado. Pero es interesante también socializar la experiencia más allá de los límites de sus participantes y contexto más próximo.

Independientemente del formato en el que se haya realizado la documentación, se puede elaborar alguna otra pieza para un público más amplio:

- Un clip en video.
- Un póster o carteles diversos.
- Una obra de teatro.
- Una sección en una exposición mayor.

Los formatos para la presentación de un resumen o de los puntos clave del registro de la experiencia pueden ser múltiples, creativos y variables y podemos definirlos en función de las características de la audiencia destinataria y los espacios de socialización que se nos habiliten. Estos espacios pueden ser encuentros, ferias, exposiciones, reuniones científicas u otros dentro y fuera de la institución. No debemos descartar también los espacios virtuales que al decir de Boer y Crespo (como se citó en Mogollón Campos, 2016) pueden...

[...] ayudar a los docentes, escuelas y al país para mejorar la calidad de educación mediante el aprendizaje horizontal y el intercambio de saberes entre pares. Se puede aprender mucho más sobre la misma experiencia abriendo puertas al intercambio entre docentes e instituciones que se encuentran inspirados en avanzar hacia el cambio. Con las referencias sobre la escuela dueña de la experiencia y de su persona de contacto, se puede entrar en enlace, conocer más detalles de la experiencia y generar visitas de intercambio con docentes o instituciones educativas que no necesariamente están cerca. (p. 30)

Del valor personal al valor institucional de un proceso de registro de experiencias

La documentación de experiencias nos permite visibilizar los aprendizajes individuales y colectivos porque nos exige pensar sobre lo que hemos hecho o estamos haciendo, hacernos preguntas, conectar teoría y práctica, desarrollar nuevas capacidad y producir nuevos “saberes de oficio”⁴.

Al mismo tiempo, el proceso de documentación puede llevarnos a formulación de hipótesis, a desarrollar la capacidad de seleccionar información pertinente y a profundizar en los temas que han atravesado la experiencia tanto por haber sido planeada para abordarlos como por haber sido tópicos emergentes en el proceso de la experimentación y/o documentación.

Un proceso de documentación con otros nos impulsa a salir de la visión subjetiva, a utilizar lenguajes expresivos y simbólicos múltiples y a valorar acciones que podrían pasar desapercibidas si no las registramos.

Por último, hacer pública una experiencia que se desarrolló en una escuela o conjunto de escuelas determinadas, refuerza el sentimiento de pertenencia y la identidad del colectivo

4 Guevara; J. (2017). Los modos de formar: Una vía para la transición del saber experiencial en los espacios de práctica. en Domingo Roget, A. y Anijovich, R. (coord.). *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, UDESA: Aique educación.

que se vio involucrado. Lo mismo acontece con la comunidad que recibe los impactos y puede movilizar energías para impulsar nuevas experimentaciones y proyectos enriqueciendo, de este modo, la cultura institucional, porque para completar una vivencia colectiva, necesitamos tramarla en un relato que la organiza y reconocernos luego en el relato producido. Es esta la mejor forma de cerrar un proyecto y garantizar que el mismo perdure en la memoria de los protagonistas y se constituya en legado para los que continúen el proyecto o lo tomen para aprender de él, inspirándose, o creando nuevas formas superadoras de acción educativa y social.

Bibliografía para profundizar

- Alfonso Vargas F. (2013). *La revisión entre iguales. En Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. Colombia: Tesis Doctoral Universidad Pompeu Fabra.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). Acerca de la práctica reflexiva. En *Guía del Formador en gestión educativa. Seminario 3. Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto*. Buenos Aires: INFoD. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (en prensa).
- De Boer, W. y Crespo, C. (2012). *Desarrollo profesional mediante el fortalecimiento e intercambio de innovaciones educativas en Ecuador*. Artículo presentado en el IX Seminario Internacional de la Red Estrado, del 18 al 20 de julio 2012, Santiago de Chile, Chile.
- Capelástegui, P. (2003). *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Chavez Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Perú: Asociación ETC, Andes/Fundación ILEIA. Recuperado de <http://www.leisa-al.org/web/images/stories/Materialinteres/sistematizacion.pdf> (última visita 16/11/2018)
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1995): “*Relatos de experiencia e investigación narrativa*”. En: Larrosa (Ed.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, pp. 11-59.
- Egan, K. y McEwan, H. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Francke, M., y Morgan, M. (1995). *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Materiales didácticos N° 1, Escuela para el Desarrollo, Lima, Perú.

- Guevara, J. (2017). *Los modos de formar: Una vía para la transición del saber experiencial en los espacios de práctica*. En Domingo Roget, A. Y Anijovich, R. (coord). *Practica reflexiva: Escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. Buenos Aires, UDESA: Aique educación.
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinic, S. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Documento 3 del Seminario “Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social en Sectores Populares” organizado por CIDE-FLACSO del 9 al 13 de enero 1984, Talagante, Chile.
- Meza Rueda, J. L. (2008). *Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa*. Revista Actualidades Pedagógica V (51) pp59-72. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1351> (última visita 16/11/2018).
- Mogollón Campos, L.A. (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras* (Texto 3). *Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Lima: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf> (última visita 16/11/2018).
- Ochoa, L. y Suarez, D. (2007). *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Fascículo 3. Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo3_1.pdf (última visita 16/11/2018).
- Ochoa de la Fuente, L., Dávila, P., Suárez, D. (2007). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Fascículo 4. Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://clubes.mincyt.gob.ar/img/capacitaciones/fasciculo4.pdf> (última visita 16/11/2018).
- Ochoa de la Fuente; L. (2007) *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Fascículo 6. Colección de materiales pedagógicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo6.pdf> (última visita 16/11/2018).
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A., André, F., Delgado, L. (comps.). (2017). *50 experiencias educativas para escuelas*. Buenos Aires: Edulab, Cippec. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf> (última visita 16/11/2018).

Puertas de entrada para
el desarrollo del Trabajo de Campo
de los Equipos Directivos

Equipo INFoD

El presente documento tiene por objetivo brindar orientaciones pedagógicas respecto de la instancia de Trabajo de Campo (TC), que llevarán adelante los distintos Equipos Directivos de la propuesta de Actualización Académica en Gestión Educativa.

El Trabajo de Campo (TC) que decida llevar adelante cada Equipo Directivo, en función de lo establecido en cada jurisdicción, podría constituir en sí mismo una entrada al trabajo de Portafolio Profesional y acrecentar la reflexión desde la generación de conocimiento con raíz en la experiencia práctica. Entendemos por TC a una serie de acciones que se llevan a cabo tanto con actores institucionales, así como con la comunidad de referencia de cada institución educativa. Es decir, es una modalidad de trabajo para tomar contacto con situaciones en determinado lugar y tiempo, a fin de suscitar un conjunto de hechos que interesen revisarse, analizarse o evaluarse.

La elección del tema y su consecución deben resultar necesarias y, a su vez, representar un aprendizaje en la práctica de gestión de nuestra institución. En otras palabras, hay mucho para hacer, pero no todo será igualmente relevante. Otro aspecto central y prioritario es involucrar nuestra práctica de gestión de modo directo; es decir, incorporar problemáticas de la institución donde se realice el trabajo.

A continuación, se facilitan algunas posibilidades de TC que resultarían importantes en relación con lo abordado en cada uno de los seminarios de trabajo. Estos constituyen disparadores concretos para considerar o pensar nuevas posibilidades y/o combinaciones posibles.

Seminario	Propuesta de TC sugerida
Seminario 1 Desarrollo estratégico de la organización escolar	Seleccionar el uso de indicadores, analizarlos en función de los problemas institucionales detectados y avanzar en el diseño de un plan estratégico institucional (diagnóstico, formulación de problemas, actividades, cronograma y monitoreo).
Seminario 2 Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	Elaboración de acuerdos institucionales sobre criterios de planificación didáctica y/o evaluación de los aprendizajes. Diseñar una propuesta de trabajo y detallar las actividades que se realizarán con el equipo docente.

Seminario 3 Construcción de la comunidad educativa: clima escolar y vínculo con el contexto	Diseño de una propuesta institucional para promover la mejora del clima escolar en función del análisis del instrumento de evaluación aplicado.
Seminario 4 Liderazgo del desarrollo profesional docente	Liderar la selección de experiencias pedagógicas exitosas y su documentación.

Cuando sea decidida la propuesta de TC, será **importante justificar su elección**. Sobre todo, comunicando cuál es la relación con aquello que se haya identificado como problema durante el trayecto de formación.

Luego debiera procederse a su planificación, que implicará comunicar decisiones de gestión en torno a los siguientes aspectos:

- Objetivo de conocimiento y tipo de información que se desea relevar (finalidad pedagógica).
- Actores participantes de la actividad propuesta.
- Actividad de gestión pedagógica y/o institucional de referencia que enmarcará el alcance del trabajo.
- Herramienta/s central/es que se aplicará/n.

La planificación, implementación y posterior análisis que estructuran los aspectos mencionados deben distribuirse de modo tal que cubra 40 h reloj. En ese sentido, existirían **tres vías posibles de adjudicación** que cada jurisdicción considerará en función de su recorrido particular:

- A) Un Trabajo de Campo que se realice al terminar cada seminario. En ese caso, se realizarían 4 (cuatro) TC con una asignación de 10 h reloj cada uno.
- B) Un Trabajo de Campo que se realice para finalizar los dos primeros seminarios y luego otro, para terminar los dos seminarios subsiguientes. De esta manera, se realizarían 2 (dos) TC con una asignación de 20 h reloj cada uno.
- C) Un Trabajo de Campo que se realice al finalizar todos los seminarios. En cuyo caso, se trataría de 1 (uno) TC con características de integrador y una asignación de 40 h reloj en total.

En cualquiera de las opciones, se sugiere una planificación que distribuya la carga horaria correspondiente en las siguientes acciones.

- **Detalle de la propuesta:** objetivo, tipo de información, actores, actividad, instrumento de recogida y formato de análisis.
- **Implementación de la propuesta:** días, espacio, tiempo y convocatoria.
- **Práctica de reflexión:** formato de análisis, ítems de reflexión y actividad de socialización.

Respecto de los actores participantes, podrían seleccionarse distintos roles y decidir si se realiza en la propia escuela o en la institución de un colega del Grupo de Práctica (acuerdo mediante). Los actores posibles que podrían considerarse son los siguientes (siempre en relación con su relevancia para el objetivo necesario para la institución):

- Equipo docente completo.
- Recorte específico del equipo docente.
- Coordinadores de área o disciplina.
- Equipo de asesoría pedagógica.
- Supervisores y/o inspectores.
- Estudiantes.
- Familias y/o instituciones aliadas.

Finalmente, debe registrarse por escrito el proceso mediante un estilo con el que se sientan cómodos y crean sea el que mejor demuestre los aprendizajes de gestión luego de la actividad de campo: nuestra escuela o la escuela de un colega. Para ello, las preguntas que podrán estructurar nuestro análisis del proceso pueden ser las siguientes:

¿Qué nos propusimos? ¿Cuál fue el intento?

¿Qué ocurrió realmente?

¿Cuáles fueron las mayores dificultades?

¿Qué cuestiones lograron ser resueltas? ¿Cómo lo sabemos?

¿Qué aprendimos?

¿Qué hacemos ahora?

Como anticipamos, la realización del TC podría profundizarse y desarrollarse en la propia institución o bien, abrir la puerta al trabajo mancomunado con otro Equipo Directivo. De este modo, se abordaría una práctica de colaboración colegiada para abordar realidades similares o disímiles que enriquezcan la labor individual y aporten a la mirada de nuestros colegas de gestión. Tomando esta modalidad de trabajo, el dispositivo TC podría asumir la retroalimentación a otro par; su preparación, la visita y las conclusiones que se alcancen. O bien, podría implementarse un modo mixto de trabajo, en caso de que se tomaran las dos primeras opciones de adjudicación (por seminario o cada dos seminarios), seleccionando un TC situado en la propia escuela y otro en la institución de un colega del Grupo de Práctica.

Finalmente, podría considerarse una plena implementación situada en la propia institución; es decir, priorizar y ajustar las actividades sugeridas —u otras que se hayan abordado durante el Grupo de Práctica— a la realidad, a fin de registrar su apropiación institucional.

El objetivo del presente documento es introducir orientaciones y posibles modalidades para abordar la consecución del TC de múltiples maneras, según la especificidad que haya asumido la evolución del agrupamiento y conforme a la delimitación que enuncie cada jurisdicción con respecto al análisis de su propia posibilidad y necesidad.

¡Buen trabajo!

Desarrollo profesional en gestión educativa Formación para equipos directivos y supervisores

Coordinación Pedagógica

Esp. Josefina Peire

Coordinación de Gestión

Mg. Romina Campopiano

Equipo pedagógico a cargo

Esp. Carolina Emetz

Lic. Juan Pablo Urrutia

Lic. María Isabel Orsini

**En colaboración con especialistas
de la Universidad de San Andrés.**

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial

Edición

Laura Gonzalez

Diseño colección

Nicolás Del Colle

Diseño de Tapas

Natalia Suárez Fontana

Diagramación y armado

Natalia Suárez Fontana

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilo

Iván Gordin

