
**FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE EQUIPOS
DIRECTIVOS ESCOLARES URUGUAY 2019-2021***

**CONTINUOUS TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SCHOOL MANAGEMENT TEAMS URUGUAY 2019-2021**

Cinthia Karina Cuadrado Losada

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.

Universidad Politécnica y Artística del Paraguay-UPAP. Asunción, Paraguay.

 <https://orcid.org/0009-0003-6932-2032>

cinacnp10@gmail.com

*Artículo derivado del proyecto de trabajo de posgrado titulado: "La formación continua en el desarrollo profesional de equipos directivos escolares. Uruguay 2019-2021", realizado en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar

Recibido: 26-04-2024

Aceptado: 28-05-2024

Resumen

La formación continua busca profesionalizar a equipos docentes-directivos para el ejercicio de las funciones; algunos estudios han demostrado que se lleva a cabo durante toda la profesión, como un eslabón del desarrollo profesional. El objetivo de esta investigación es analizar el efecto de la situación política-educativa actual de Uruguay sobre la formación continua y el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones educativas de educación primaria. El método de investigación es cualitativo interpretativo con alcance descriptivo. La muestra fue no probabilística intencional y las unidades de análisis fueron 25 integrantes compuestos por equipos directivos (directores y secretarios, subdirectores, una informante calificada y voces expertas de fuentes secundarias como periódicos). De la reducción de los instrumentos de recolección de datos directos e indirectos, emergen las siguientes categorías: gestión directiva, desarrollo profesional, percepción personal y política educativa. Posteriormente al análisis de las categorías se concluyó que, en relación a las variables, las funciones directivas eran transversales a las cuatro dimensiones de la gestión directiva: la pedagógica, la comunitaria, la administrativa, la organizativa y que, para fortalecer sus competencias en la práctica, era necesaria mejorar la propuesta de formación continua desde el ámbito público del docente en contexto, evitando que recayera sólo en la oferta privada.

Palabras claves: Política educativa, Docente, Formación continua, Escuela primaria.

Abstract

Continuous training aims to professionalize teaching-management teams for the exercise of their functions; some studies have shown that it develops throughout the profession, as a link in professional development. The objective of this research was to analyze the effect of Uruguay's current educational-political situation on the continuous training and professional development of management teams in primary education institutions. The research method was interpretive qualitative with descriptive scope. The sample was non-probabilistic intentional, and the units of analysis were 25 members composed of management teams (directors and secretaries, deputy directors, a qualified informant, and expert voices from secondary sources such as newspapers). From the reduction of direct and indirect data collection instruments, the following categories emerge: Management Leadership, Professional Development, Personal Perception, and Educational Policy. Subsequently, after analyzing the categories, it was concluded that, regarding the variables, managerial functions were cross-cutting across the four dimensions of managerial leadership: pedagogical, community, administrative, and organizational. To strengthen their competencies in practice, it was necessary to improve the proposal for Continuous Training from the public sphere for teachers in context, avoiding reliance solely on private offerings.

Keywords: Educational policy, Teacher, Continuous training, Primary school

Introducción

Los contextos en los que el directivo escolar desempeña sus funciones son variados, independientemente de relacionarse con su equipo más próximo, dedica tiempo diario a las relaciones sociales con agentes internos y externos al contexto educativo (Salvador et al., 2009).

Es por ello que los equipos requieren de una formación que les permita el abordaje de sus funciones. Sin embargo, Murillo y Martínez (2015), mencionan estadísticas de formación directiva escolar en Latinoamérica en donde el 4% tiene formación técnica no universitaria, el 18% con formación en pedagogía no universitaria y el 60% o más con formación universitaria.

En este sentido, la formación continua de los profesionales de la educación que ejercen en el sistema educativo escolar integra uno de los retos que enfrentan los gobiernos, su optimización es primordial para la calidad del sistema educativo (Muñoz, 2018). Cabe agregar que la revalorización del término de educación permanente atiende uno de los hechos significativos de la historia de la educación, en la segunda mitad del siglo XX (Tünnermann, 2010).

Se denota la necesidad de que los equipos directivos tengan una formación continua que les permita profesionalizarse para el ejercicio de las funciones y continuar su desarrollo profesional.

En relación, el desarrollo profesional se entiende como el recorrido que el docente realiza, promoviendo la generación de conocimiento que le aporte a un mejoramiento de su práctica profesional (Gárate y Cordero, 2019). Para ello, necesita una formación continua durante todo el desarrollo de la carrera profesional, que parta de las necesidades del equipo docente-directivo a las que responda por sí mismo, con recursos que le brinda el Gobierno o privados (Vaillant y Marcelo, 2016).

La instancia de formación continua, también llamada permanente o en servicio, es un trayecto de constante análisis que hace el docente en relación a su práctica educativa, con el fin de generar saberes que le aporten a su praxis cotidiana (Gárate y Cordero, 2018). De esta manera, contribuyen a la gestión directiva, que es transversal a las cuatro dimensiones que integran el centro educativo: dimensión organizacional, donde la comunidad educativa realiza actividades organizadas acorde a los requisitos institucionales; dimensión pedagógica, que engloba el quehacer del centro, articulada con las relaciones de los participantes que reflexionan sobre el conocimiento y las estrategias de enseñanza; la dimensión comunitaria, promueve la intervención de todo el equipo en la toma de decisiones y su vínculo con la comunidad, por último; la dimensión administrativa, trabaja los recursos financieros y recursos humanos como información significativa para la toma de decisiones (Ramírez et al., 2017).

En esta línea, Canto & Imbernón (2013) entienden que la formación continua ayuda al desarrollo profesional, en conjunto con la profesionalización y que esta es entendida como un eslabón que alude a la formación y adquisición de competencias profesionales para el ejercicio de una función y gestión directiva (Iranzo et al., 2018).

En relación, un estudio realizado en Colombia con 37 directivos escolares detectó debilidades en propuestas formativas previas al ejercicio de la función, relacionadas a su rol y conocimiento en lo administrativo, lo que genera miedo en el director que se encarga de la gestión administrativa, humana y de gestión del tiempo (Sandoval et al., 2018). Otro estudio realizado en Tarragona, Cataluña, evidenció que lo normativo promueve una gradual profesionalización de directivos (Iranzo et al., 2018), por lo cual se entiende que las instancias de formación continua que deberían apuntar a la profesionalización, no parten de un diagnóstico de las necesidades docentes, tal como lo recomiendan Vaillant y Marcelo (2016).

Cabe mencionar que, en Uruguay, los equipos tienen a cargo las siguientes funciones en la escuela: controlar la prestación de los servicios en su dirección, ser responsables de las vinculaciones con la comunidad, hacer tareas administrativas, distribuir las clases entre los docentes, elaborar una planificación anual de actividades, entre otras. (Cap. VIII, Art. 30, Legislación escolar, 1961, párr.1-3). Es así que, al revisar la normativa se menciona la exigencia de la aprobación de un curso preceptivo para concursar al cargo de director y subdirector de inspección (Estatuto docente, Art.12, 2015, pág.49). Sin embargo, en la práctica real se evidencia que pueden acceder al cargo participantes que no cuenten con el curso de dirección (Acta número 128, Res. 6 d de ANEP, párr. 3). Se entiende que, pese a no contar con el curso que los forma y les permite concursar, igual podrían acceder al mismo con el compromiso de realizarlo ya en ejercicio, sin que se haga un seguimiento de que esto se cumpla.

Sin embargo, la revisión documental expuesta muestra la relevancia de momentos de formación para profesionalizarse en las funciones y desarrollo profesional, como pilar primordial de la política educativa de un país.

Pese a ello, las oportunidades de formación públicas en Uruguay recaen en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) con cursos y algunos posgrados, que muchas veces no responden a las reales necesidades de los equipos directivos, también, algunas ofertas en lo privado. Cabe mencionar que, en el momento de este trabajo, se planificaba en Uruguay una transformación educativa para el año 2023, donde la situación política- educativa intentaba establecer las bases necesarias para llevarla adelante. La transformación proponía un abordaje a la formación docente y directiva que le brindara carácter universitario, instancias de formación continua, así como la necesidad de formación profesional de los equipos directivos (Administración Nacional de Educación Pública, 2022). Es importante resaltar que, las primeras instancias de transformación se daban en un clima de conflicto, evidenciando las circunstancias en la cual los equipos directivos ejercerían las funciones y las instancias formativas.

En virtud de lo descripto, este artículo intentará aportar evidencia sobre el efecto de la situación política educativa que atravesó Uruguay, sobre la formación continua y el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones de educación primaria.

Metodología

El diseño metodológico fue cualitativo y se focalizó en la experiencia que atraviesan los individuos en la interpretación de cómo viven los fenómenos y en la descripción de las vivencias (Valenzuela y Flores, 2013). También, integró una revisión documental que permitió la observación en el análisis de datos para vincularlos con el objeto de estudio (Guerrero y Guerrero, 2014).

Se buscó entender e interpretar un fenómeno desde la mirada de los sujetos con un alcance descriptivo. Este último, se focaliza en describir un fenómeno exponiendo puntos, como los aspectos de sujetos o grupos (Rivadeneira, 2015).

La población de estudio fueron 4 escuelas del departamento de Tacuarembó, 5 escuelas de Montevideo, 8 escuelas del departamento de Colonia. En lo que respecta a las escuelas del departamento de Colonia, la investigadora tuvo la oportunidad y tomó la decisión de hacerles las mismas preguntas que se aplicaron en el instrumento de directivos, pero como entrevista personal.

La muestra fue no probabilística intencional y estuvo conformada por 25 participantes que se distribuían de la siguiente manera: 4 directivos del departamento de Tacuarembó, 5 directivos del departamento de Montevideo y 8 directivos del departamento de Colonia. A esto, se le sumó la voz de una informante calificada y 7 voces de fuentes secundarias.

Los criterios de selección de las unidades de análisis fueron directores, subdirectores y secretarios de escuela primaria, independientemente a qué categoría de escuela pertenecían y dirigían, siempre y cuando fueran titulados en institutos de formación docente públicos. Otros criterios para la selección fueron que contaran con conocimiento del marco normativo, experiencia mínima de dos años en el ejercicio del cargo, conocimientos de las funciones de los cargos directivos y de las situaciones que afrontan a diario. También era importante tener conocimiento sobre los desafíos que perciben y enfrentan para una formación continua en su desarrollo profesional. Por último, se decidió ampliar la muestra con la revisión de fuentes secundarias como periódicos y noticias de medios de comunicación de Uruguay.

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron la entrevista a directivos de la escuela de Colonia, cuestionarios virtuales a equipos directivos de escuelas de Tacuarembó y Montevideo.

De acuerdo con Arias y Covinos (2021) en los cuestionarios no se limitan las respuestas de los individuos que participan; su implementación se realiza directamente a los individuos, primero autoadministrada y luego, por entrevista usando varios medios (Hernández et al., 2014).

Los cuestionarios fueron elaborados en Google forms y compartidos individualmente a los equipos directivos participantes que lo respondieron (Hernández et al., 2014).

Por otra parte, se aplicó el mismo cuestionario a los directivos, pero como entrevista personal, solo que en el caso de los directivos de escuelas de Colonia, teniendo en cuenta que la entrevista es una reunión para intercambiar información e ideas entre quien entrevista y el entrevistado (Hernández et al., 2014).

Para realizar los instrumentos de recolección de datos se operacionalizó las variables, que se representan en la tabla 1

Tabla 1: Operacionalización de variables

Objetivos específicos 1	Objetivos específicos 2	Objetivos específicos 3	Objetivos específicos 4
Describir las funciones de equipos directivos en las instituciones de educación primaria en Uruguay	Analizar el alcance que tiene la formación continua sobre el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones de educación primaria en Uruguay	Conocer la percepción de equipos directivos acerca del efecto de la formación continua sobre el desarrollo profesional en las instituciones de educación primaria en Uruguay	Describir el alcance de la situación política educativa de Uruguay entre agosto 2022 y febrero 2023 sobre la formación continua y el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones educativas de educación primaria
Variables de investigación			
Categoría: Gestión directiva	Categoría: Desarrollo profesional	Categoría: Percepción personal	Categoría: Política educativa
Subcategorías: Contexto institucional de la gestión, funciones de la gestión directiva y dimensión de la gestión	Subcategorías: Formación continua y práctica profesional	Subcategorías: Satisfacción/insatisfacción de los directivos sobre la formación continua. Fortalezas de la formación recibida en relación al trabajo en la institución	Subcategoría: Política de formación continua

A través de los instrumentos se recolectó datos sobre la formación y el desarrollo profesional que recibieron los equipos directivos de nivel primaria de Uruguay.

En relación, para el equipo directivo se optó por un cuestionario de tipo abierto autoadministrado, compuesto por 18 preguntas que pretendieron conocer acerca del contexto institucional, funciones directivas, dimensiones de la gestión, formación continua y percepción personal sobre la formación continua recibida. Para la informante calificada se optó por un cuestionario autoadministrado compuesto por 16 preguntas, que pretendió conocer acerca de la formación de los directivos, la gestión directiva, la opinión sobre la oferta educativa de formación continua y desarrollo profesional de los equipos directivos del país.

Por último, los instrumentos fueron validados por dos expertos externos seleccionados por su currículum y trayectoria en el tema sobre el que indaga esta investigación. Se realizó siguiendo a Hernández et al (2014), la validez de expertos mide la causa y efecto de lo que importa, desde la visión de expertos en el tema.

El método que se siguió en este trabajo estuvo compuesto por cuatro fases, que explican el camino realizado para la planificación, elaboración y aplicación del instrumento elegido.

En la fase 1 se revisó la literatura en buscadores académicos fidedignos, permitiendo un acercamiento conceptual al objeto de estudio. Sirvió como marco de referencia para decidir la selección de los participantes y la elaboración del instrumento elegido. En la fase 2 se operacionalizaron las variables de investigación. En esta etapa, se identificaron las variables y se desglosaron identificando los conceptos centrales para construir las dimensiones, que dieron origen a los indicadores de los cuestionarios. De esta forma, se transformaron las variables en dimensiones prácticas que permitieron recolectar datos por medio de los indicadores de los dos cuestionarios y las entrevistas. Una vez elaborados los cuestionarios y las entrevistas, se procedió a su validación.

En la fase 3 se contactó por teléfono con equipos directivos y con la informante calificada, solicitándoles la autorización para enviarles los cuestionarios. También, se les pidió que recomendaran a otros profesionales, que consideraran que podían responder el cuestionario o acceder a una entrevista. En el momento de contactarlos y luego de que accedían a que se le compartiera el instrumento, se les indicó el propósito de la investigación, se les aseguró la confidencialidad y el uso académico de la información, también se les informó que si accedían a una entrevista virtual, se les pediría que firmaran un consentimiento para recolectar la información, siguiendo las indicaciones de planificación de la entrevista de Hernández et al (2014).

Por último, en la fase 4, una vez obtenidos los resultados se procedió a traducir los datos utilizando una categorización "a priori", es decir, las mismas categorías y subcategorías que surgieron del proceso de operacionalización de las variables.

Para implementarlo se consideraron los pasos de Hernández et al (2014) que radican en: revisión de los datos, organización según criterios de organización, selección de la unidad de análisis para ir formando y describiendo categorías.

El proceso de reducción de datos se hizo con los recolectados de los instrumentos aplicados a los equipos directivos y a la informante calificada. Se realizó de la siguiente manera:

- Reducción textual de la entrevista: se transcribieron los datos manteniendo cómo lo habían respondido los entrevistados.
- Reducción por categorías: se agruparon los datos con el mismo significado que expresaron los entrevistados, contemplando la vinculación con las categorías y subcategorías.
- Interpretación de los datos: se inició tomando como orden cada objetivo específico con su categoría y subcategoría (as), a la luz del marco teórico, la voz de los investigados y la voz de la investigadora.

De este modo, se realizó una triangulación de datos entre la información obtenida con la implementación del instrumento aplicado a los equipos directivos, el instrumento aplicado a la informante calificada, el marco teórico incluyendo la información recolectada en la revisión de documentos sobre la educación primaria, los equipos directivos del país y la transformación educativa que se planificaba para el año entrante, la interpretación de la voz de la investigadora y la revisión de fuentes secundarias como periódicos, entre otros.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos se realizó siguiendo el orden de los objetivos específicos de este trabajo, de donde se desprendieron las categorías y subcategorías que se graficaron más arriba. Se utilizaron los siguientes acrónimos para nombrar a los participantes de esta manera: secretaria de escuela del departamento de Tacuarembó (Secr.E.Tac.), director y directora de escuelas de Tacuarembó (Dir.E.Tac.), directoras de escuelas de Montevideo (Dir.E.Mont.) y subdirectora de escuela de Montevideo (Sub.E.Mont.) y dado que solo algunos participantes detallaron el número de su escuela, solo en esos casos se incluyó este dato. También, a los directivos de la escuela de Colonia que respondieron el cuestionario, pero como entrevista personal, se los nombró así: (Entre.Pers.Dir.1E.Col.), es decir, Dir. 1,2,3, hasta completar las 8 y así poder distinguirlos. En el caso de la informante calificada, se utilizó el acrónimo de (Inf.calif.).

A continuación, se describen los resultados:

Categoría gestión directiva de la cual se desprendieron tres subcategorías: Contexto Institucional, Funciones de la Gestión Directiva y La Dimensión de la Gestión.

En primera instancia, se encontró que las escuelas eran de categoría urbana común, que se dividían en las modalidades de tiempo completo donde se brindaban educación en un horario de siete horas y medias, escuelas APR.EN.D.E.ER, centros en contextos de vulnerabilidad socioeconómica y de práctica, las cuales aparte de brindar educación a niños, reciben y orientan a los estudiantes de formación docente para que realicen sus prácticas (Mapeo de Políticas educativas, ANEP, 2022).

En algunas, las modalidades se vinculaban al contexto educativo en el que estaba inmerso la escuela, como sucede con las escuelas APR.EN.D.E.ER y como lo afirmó una directora: "Es una escuela categorizada como APR.EN.D.E.ER, ya que su contexto socioeconómico y cultural es crítico" (Dir.E.Mont.). También, se relacionaba a la cantidad de niños, docentes, la carga horaria, como doble turno y con algunos centros inclusores, como mencionaban las siguientes directoras: "Es una escuela de educación común con la característica de ser inclusora de diferente índole, se coordinan acciones con la maestra itinerante de la escuela especial 231" (Dir.E.45. Mont.). "Es una escuela común, doble turno, lleva adelante una propuesta inclusiva e integral, con trabajo colaborativo del colectivo docente" (Dir.E.Mont.).

Otros centros tenían la característica de ser escuelas de práctica. Las modalidades de escuela se diferenciaban no solo en las características mencionadas anteriormente, sino que también, determinaban cuestiones como la cantidad de alumnos y el equipo pedagógico, tal era el caso de la escuela APR.EN.D.E.ER. "Contamos con 430 alumnos, 22 maestros, 2 profesores de Educación Física y funcionamos en doble turno. Desde el año previo a la pandemia, el foco inexorablemente lo ponemos en nuestras prácticas de enseñanza" (Dir.E.266.Mont.). "Es una escuela, APR.EN.D.E.ER cuenta con 13 docentes, 1 profesor de Música, dos de segundas lenguas, uno de Educación Física" (Secr.E.127.Tac.).

Se interpretó que, si bien la gestión directiva era transversal a todas las categorías con sus modalidades de escuela, el equipo directivo como responsable tenía funciones marcadas, una de las cuales era la organización del equipo pedagógico. Se entendió que, la gestión del equipo tomaría mayor o menor relevancia en ejes como lo organizativo y del equipo pedagógico, para dar respuesta de acuerdo a las características socioeconómicas de su población, no siendo lo mismo gestionar una cantidad de 430 niños como la escuela APR.EN.D.E.ER, que una escuela común de 247 niños.

En otro punto, los directivos coincidían en que sus funciones abarcaban lo pedagógico, comunitario y administrativo y lo expresaban así: "Las funciones que desarrollo son administrativas, pedagógicas y comunitarias" (Dir.E.Mont.). "Son funciones administrativas, de organización, supervisión y monitoreo" (Dir.E.45.Mont.). "Técnico pedagógico de orientación y acompañamiento, sociocomunitario de trabajo en redes, familias, comunidad y organizativo administrativo: gestión de tiempos, espacios, recursos" (Subd.E.309.Mont.). "Administrativas, pedagógicas, comunitarias" (Secr.E.127.Tac.).

Se visualizaba que, las funciones de la gestión directiva eran abarcativas y que se ejercían en colaboración con otros directivos que contribuyen en la labor de conducción del centro educativo (Weinstein y Hernández,2014). Esto generaba sobrecarga en sus funciones por responsabilizarse de lo administrativo, no como función específica, sí específica cuando en el centro tenían maestra secretaria; en el caso de las escuelas que contaban con subdirector, pero no secretaria, en el primero recae lo pedagógico y comunitario, pero también de forma específica lo administrativo.

Cabe agregar que, algunos directivos expresaron considerarse líderes pedagógicos y otros como gestores del centro, coincidiendo en que los centros están bajo la influencia de líderes educativos por una persona: gestor o director (Freire y Miranda,2014).

Lo expuesto permitió detectar diferencias entre lo que abarcan las funciones administrativas del subdirector y las del director; solo el director manejaba y administraba el presupuesto económico de la escuela, así como el comedor, lo administrativo del subdirector se relacionaba con el docente y la comunidad. Se revelaba la importancia del trabajo en conjunto con distintas funciones, pero con objetivos en común.

Sin embargo, con la llegada de lo que sería la transformación educativa, manifestaban que ocupaban "la función de aplicadores de recetas y perdiendo el "poder transformador" y "creativo" (Majlin,2022). Su sentir podría influir en su liderazgo y en lo que trasmitían a sus equipos como orientadores en su centro educativo.

Categoría desarrollo profesional del cual se desprendieron dos subcategorías: Formación Continua y Práctica Profesional.

En esta categoría solo cuatro del total de directivos expresaron haber realizado el curso de dirección y lo expresaban así: "Realicé el curso para directores de IPES ANEP" (Dir.E.Tac.). "Hice la formación para directores de ANEP" (Dir.E. Mont.). "Relacionados específicamente al rol que desempeño, hice el curso de Dirección" (Sub. esc. 309, Mont.). "Realicé el curso para inspectores en el ámbito de educación pública" (Dir.E.45 Mont.).

Se referían al curso que se mencionaba como prescriptivo para acceder a concursar a cargos de dirección y subdirección e inspección, según el Estatuto docente (2015), vigente en el país.

Lo anterior confirmó lo que mencionaba el acta 128, Res.6d de ANEP (2015), se autorizaba a participar del concurso, aunque aún no hubieran realizado el curso para dirección, pero sí con el compromiso firmado de hacerlo y aprobarlo (párr.3). Entonces, el resto de los directivos que no lo hicieron, posiblemente, ejercían sus funciones aún sin haber cursado la instancia de formación continua establecida desde la norma para ejercer su rol, se evidenciaba un "vacío" entre lo normativo y lo que pasaba en la práctica real.

Otro punto que mencionaban cinco directivos, es que no hay diferencias entre el curso que los habilita a concursar tanto a directores de escuela, subdirectores e inspectores y lo manifestaban así: "No hay diferencias. Incluso es el mismo concurso que los habilita a elegir ambos cargos" (Dir.E.45.Mont.). "No son diferenciadas, se les brinda la misma posibilidad de formación, es la misma capacitación para el equipo" (Dir.E.Mont., Dir.E.266; Mont.,Dir.E.86; Mont.,Sub.E.309.Mont.).

Sin embargo, algunas funciones del equipo directivo eran compartidas y otras solo de cada función, pero recibían el mismo curso.

En continuidad, otros directivos manifestaron haber accedido a cursos en ámbitos de tecnología, entre otros, es decir, cursos de formación continua que no eran obligatorios, incluyendo los cursos para concurso de director, subdirector o inspector, por lo tanto, una cosa era lo establecido en la normativa y otra la práctica cotidiana.

No obstante, dos directores de un total de siete en esta función mencionaban que se encontraban realizando un curso obligatorio sobre la nueva transformación educativa que planificaba el país para el 2023 y lo mencionaban así: "Actualmente me encuentro participando de un curso obligatorio, dirigido a todos los directores e inspectores referido a la transformación del marco curricular que tendremos próximamente en Uruguay" (Dir. E.266.Mont.); otro expresa lo siguiente: "Actualmente hago un curso de transformación de la malla curricular en IPES, para la transformación educativa" (Dir. E.Mont.).

Resultaba llamativo que solo dos directores nombraran el curso que estaban realizando siendo que era obligatorio para todos. Sin embargo, quizás se entendía que los demás no lo nombraron porque se oponían a la transformación educativa. Cabe agregar que en el sistema público no había, hasta el momento, oportunidades de formación continua a nivel de posgrado para equipos directivos, más allá de los cursos que mencionaban que cursaban los docentes.

Sumado a lo anterior, si los equipos deseaban una formación continua, las opciones en el sistema público se limitaban a los requisitos de ingreso, por lo tanto, algunos buscaban opciones en el ámbito privado como ser la Universidad de Montevideo y la Universidad Católica. Esto podría revelar, por un lado, que los directivos sí querían participar de una formación continua como parte de su desarrollo profesional, sin embargo, el sistema de educación pública no lo ofrecía, por eso recurrían a becas de instituciones privadas que estaban, de cierta forma, cubriendo una necesidad que debía estar a cargo de la administración pública. Lo anterior podría explicar por qué el último censo realizado en el 2018 indicaba que solo el 16,8% de los docentes y directivos tiene posgrados culminados (ANEP, 2018).

Sumado a lo anterior, el posgrado a nivel privado tenía foco en el liderazgo, es que, dirigir una escuela conlleva una responsabilidad que exige competencias específicas para el ejercicio de la profesión (Sarasúa, 2013), para que el directivo pueda generar cambios significativos en su gestión "in situ", coincidiendo con Imbernón (2011), promover una formación desde adentro y que el centro educativo se convierta en un ambiente formativo.

En relación, algunos equipos expresaban que sus competencias pedagógicas y de liderazgo habían mejorado con la formación continua recibida en el posgrado del ámbito privado, lo cual repercutía positivamente en el ejercicio de sus funciones. En esta línea, se comprendió que el posgrado cubrió una necesidad formativa prescriptiva, como lo expone Aránega (2013), es decir, la diferencia entre lo real y lo que se demanda y sentida, basada en el problema que tienen los propios agentes que participaron en la formación.

Por lo anterior expuesto, se entendió que la formación continua no estaba en el eje de atención de los administradores de la educación pública del país, quizás por eso se planificaba una transformación educativa y que las oportunidades de formación continua respondieran a las necesidades de los equipos directivos, coincidiendo así Vaillant y Marcelo (2015) en que tendrían que desarrollarse partiendo de las necesidades del docente-directivo.

No obstante, en el caso de Uruguay se visualizó que las ofertas de formación continua de la administración pública eran cursos y algunos no satisfacían las necesidades de la práctica docente; también, hacía falta una conexión entre los programas formativos ofrecidos y la realidad de la práctica profesional.

Categoría Percepción personal sobre la Formación Continua, de la cual se desprendieron las subcategorías: Satisfacción/insatisfacción de los directivos sobre la formación continua. Fortalezas de la formación recibida en relación al trabajo en la institución

En esta categoría se encontró que los directivos que cursaron instancias en lo privado, especialización en la Universidad de Montevideo y maestría en la Universidad Católica de Uruguay, manifestaron que la formación recibida les brindó una visión distinta de la educación y algunos lo expresaron así: "Me enseñó a que es posible mejorar las instituciones a pesar de contextos desafiantes" (Dir.E. Mont.); "Me dio visión de una educación basada en consensos, depende de nosotros si aceptamos un trabajo cargado de contenidos conceptuales o si damos valor al hacer, si trabajamos desde la problematización" (Dir.E.Tac.). "Mejóro la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo, proyectar y planificar para el cumplimiento de los objetivos institucionales" (Dir. E. 127.Tac.). "Sí, reafirma mi visión sobre la necesidad de cambio en los planes programáticos. La tecnología avanza y la educación debe acompañar esos cambios. Debemos formar a las generaciones acorde a la sociedad actual, proyectando a futuro" (Dir. E 45.Mont).

Sin embargo, algunos precisaron que la formación recibida en el ámbito privado les trajo mayores beneficios ya que se alineaban a las necesidades docentes, lo que difería de la formación que recibían de la educación pública.

Se interpretó que, la formación continua transformó la visión educativa de los directivos, evidenciaban que la propuesta respondía a la necesidad sentida que nombraba Aránega (2013), el programa respondió a las problemáticas y necesidades docentes. Se destacaba que la formación se brindó con metodologías activas, como el trabajo colaborativo y contribuyó al desarrollo de competencias de los directivos.

Esto último, refiere a la necesidad de contemplar la importancia de cambio que se requerían en los programas de la formación pública, ya que se centraban en los contenidos y no en los procesos de aprendizajes para formar profesionales que den respuesta a las necesidades de la sociedad, considerando la necesidad de un director con experiencia profesional que mencionaban Herrera y Tobón (2017).

En esta línea, se entendió que los directivos preferían formarse para mejorar sus competencias pedagógicas y que esto se alineaba a un modelo institucional que mencionaba Imbernon (1997), es decir, los docentes acudían a cursos, también instancias de seminarios, con la idea de adquirir saberes que no tenían y mejorar su práctica docente.

Por otra parte, otros directivos manifestaron que la Formación Continua que recibieron de ANEP, no generó cambio en su visión y lo expresaban así: "La formación de ANEP no, la formación universitaria que no culminé, sí" (Dir.E. Mont.). "Distinta no, puede haber incidido en ayudar a visualizar otras realidades al tratarse de una formación virtual en la que concurrimos docentes de todo el país" (Sub. E. 309.Mont.). "Lo brindado por ANEP es más de lo mismo, aprendí mucho con la maestría" (Entre.Pers. Dir 7, E. Col). Se interpretó que la formación de cursos brindada por ANEP, se alineaba más a una necesidad prescriptiva mencionada por Aránega (2013), es decir, establecida por lo normativo de lo que el docente tiene y debería tener y no desde las necesidades sentidas de los docentes, pudiendo ser la explicación del por qué no contribuyó como aporte a la visión educativa de los directivos.

Se evidenció la percepción de los directivos acerca de la formación continua, destacando los aportes recibidos por estos programas desde lo privado, con un impacto positivo diferente a los cursos que se brindaban en el sector público, relevando la necesidad de contar con programas para equipos docentes- directivos desde lo público promoviendo el desarrollo de competencias para la gestión.

Categoría Política Educativa de Uruguay, de la cual se desprendió la siguiente subcategoría: Política de formación continua

En Uruguay habían pasado 23 años de la última transformación educativa, por ende, se buscaba iniciar una nueva transformación que permitiera pasar de un modelo educativo tradicional a uno por competencias. El país elaboró un marco curricular nacional basado en un modelo por competencias con la participación del equipo de políticas educativas, así como de referentes de las distintas áreas del quehacer nacional, vinculados a educación, tecnología, academia y sociedad, representantes de todos los partidos políticos y del ámbito social-productivo (Acta Extraordinaria N°7, párr.4, ANEP, 2022). El nuevo marco curricular se aprobó el 27 de agosto del 2022 pero sin ni un voto de los dos consejeros docentes (Zignago y Franco, 2022). Por lo tanto, necesitó propulsar como uno de sus ejes la formación de formadores. Esto se evidenciaba en los cursos denominados “para la formación y sensibilización” sobre la transformación educativa y su implementación, dirigida a inspectores y directores de la Administración Nacional de Educación Pública y que convocó a 440 inspectores y 2.000 directores de todo el país en formato híbrido, en setiembre del 2022 (ANEP, 2022).

Sin embargo, uno de los obstáculos fue el abandono que varios directivos hicieron de los cursos argumentando que los planes y programas aún no estaban terminados y que consideraban que no se profundizó en las documentaciones que hacen a la reforma, sino en su implementación y ejecución.

Por ende, se le consultó en entrevista personal a algunos directivos sobre si habían cursado estas instancias formativas y respondieron: “Sí, he participado en los cursos, estuvo bien para entender un poco de lo que se trata todo lo que viene, pero esperaba algo más profundo y no un curso más de lo que ya hemos recibido”. (Entre.Pers; Dir 3, 7, 8 y 6; E.Col); era visto como los que manifestaba la informante calificada: “Uruguay para los directivos del sistema educativo público en el ámbito de la ANEP ofrece cursos en servicio” (Inf.calif.).

Esto coincidía con los que mencionaban dos directivos: “Siempre hemos tenido cursos de ANEP, pero es más de lo mismo” (Entre. Pers; Dir 7 y 5; E.Col).

Se interpretó que más allá de la resistencia a la transformación los cursos no despertaban el interés de los equipos, lo asociaban a lo que ya venían cursando en el ejercicio profesional y respondían a una necesidad formativa- prescriptiva, es decir, exigida por la política educativa para transformar lo que el directivo es y lo que debería ser o tener (Aránega, 2013).

La propuesta formativa de los cursos y su abandono fueron parte de los factores que generaron tensiones entre el sindicato de docentes y los actores de la política educativa, propiciando un ambiente tenso. Por su parte, la informante calificada manifestaba que: “la nueva política ponía foco en la formación de equipos directivos, que acompañan la transformación”. Esto se alineaba con Beltrán (2016), quien mencionaba que los equipos directivos son importantes para liderar procesos institucionales, aportar estrategias acordes a su rol, etc.

Dado lo anterior, quedaban aún más expuestas las diferencias de opiniones, con un claro sesgo político, que provocaban segmentaciones que impactaban en la sociedad. Es por ello que se necesita que el director cuente con una formación específica y si es posible con formación de posgrado, expertís docente y administrativa, así como conocimiento de su modelo educativo (Herrera y Tobón, 2017). El carácter de posgrado que expresan podía ser viable con la reforma que se pretendía llevar adelante en Uruguay, dado que el 31 de diciembre del 2022 se aprobaron los planes y programas para la formación docente, incluyendo reconocimiento universitario de la formación docente pública por parte de la ANEP ante el Ministerio de Educación y Cultura, en el marco de lo establecido por la Ley 19889” (ANEP, 2022).

Lo anterior, manifestaba una oportunidad para los docentes y directivos de acceder a un título universitario y poder seguir una formación continua de posgrado, beneficiando su desarrollo profesional con reconocimiento y salario, ambos partes de los factores que lo componen tal como lo expresaban Canto & Imbernón (2013).

La educación estaba en el debate nacional, pero se entorpecía la mirada que debería existir sobre este derecho en sí mismo de todo ser humano, valorizando las riquezas del propio sistema, con el fin de cumplir con uno de sus pilares primordiales de propiciar el desarrollo humano, evitando que la educación quedara prisionera de sesgos contraproducentes para la evolución educativa del país.

Se pretendía construir una nueva educación, con una visión política del momento histórico y perspectiva hacia el futuro, pasando a una educación basada en competencias con innovación, liderazgo, metodologías activas, etc. Sin embargo, estas cuestiones necesitaban comenzar desde un fortalecimiento de las competencias profesionales de los equipos directivos y docentes. Para ello, era necesario una articulación de todos los subsistemas educativos dejando de lado las resistencias al cambio.

Discusión

En relación al primer objetivo específico que consistió en Describir las funciones de equipos directivos en las instituciones de educación primaria en Uruguay se encontró que el ejercicio de funciones directivas se adaptaba según el contexto, el tipo de escuela y que esas funciones englobaban lo pedagógico, administrativo, organizacional y comunitario, con fuerte deseo de priorizar lo pedagógico. A su vez, eran funciones compartidas por los equipos directivos y también específicas de cada rol.

No obstante, lo positivo, tomando en cuenta para la función que están formados como profesionales, los equipos coincidían en que llevaban adelante gestiones que pretendían poner el énfasis en lo pedagógico, pese a que a veces no se podía lograr, porque se le sumaba lo administrativo, organizacional y comunitario. De igual manera, algunos directivos se concebían como líderes pedagógicos y otros como gestores de centro donde cada uno tenía funciones específicas.

En lo referente al segundo objetivo específico Analizar el alcance que tiene la formación continua sobre el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones de educación primaria en Uruguay, se encontró que el acceso al cargo directivo se daba de dos maneras: generaba un "vacío" entre lo prescripto y la práctica real. En otro punto, la formación continua de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) no era obligatoria ni motivadora y tenía un leve impacto en el desarrollo profesional, desde la percepción directiva, diferente a la formación continua de ANEP para la transformación educativa que sí era obligatoria y de igual manera los directivos la rechazaban.

Cabe destacar que, la formación ofrecida de posgrado en instituciones privadas, tenían fuerte impacto en el desarrollo profesional desde la perspectiva directiva.

En relación al tercer objetivo específico que hizo referencia a *Conocer la percepción de equipos directivos acerca del efecto de la formación continua sobre el desarrollo profesional en las instituciones de educación primaria en Uruguay*, se encontró que la Formación Continua del ámbito privado, cumplía con las expectativas formativas requeridas y brindaba aporte para el desarrollo profesional de los equipos directivos, sin embargo, la oferta pública presentaba escasos nuevos aportes a la práctica profesional y los directivos la percibían con desmotivación, porque no cumplían con las expectativas formativas que requieran en su práctica. Se pudo interpretar que los directivos estaban conformes con el programa formativo que cursaron en el ámbito privado, no solo por las herramientas que les brindó, sino porque estaba centrado en las necesidades docentes- directivas y en todo lo que englobaba gestionar un centro educativo, liderar un equipo pedagógico y tomar decisiones constantemente, en las cuatro dimensiones de la gestión directiva: pedagógica, administrativa, organizativa y comunitaria.

Finalmente, el cuarto objetivo específico refería a *Describir el alcance de la situación política educativa de Uruguay entre agosto 2022 y febrero 2023 sobre la formación continua y el desarrollo profesional de equipos directivos en las instituciones educativas de educación primaria*, se evidenció fuertes tensiones entre la política y los equipos directivos- docentes, en relación a la transformación educativa con críticas desde el inicio a la nueva oferta formativa para directivos y docentes, lo que llevaba a instancias de formación continua interrumpidas por rechazo a la transformación.

En este último objetivo, se pudo evidenciar la constante tensión que atravesaba el país en el momento de esta investigación, las discrepancias entre los diseñadores de la política educativa y los colectivos docentes que impactaban también en los estudiantes, en vez de una sintonía para generar ambientes de aprendizajes articulados con todos los subsistemas educativos, en pro del desarrollo humano, como pilar fundamental de la educación.

Conclusión

En el recorrido realizado se evidencia el ejercicio de las funciones de los equipos directivos adaptadas según el contexto y la escuela, así como un compartimiento de las mismas entre el equipo directivo- docente, atendiendo a lo pedagógico, administrativo, organizacional y comunitario, es decir, a las cuatro dimensiones de la gestión directiva.

Sumado a lo anterior, los directivos, muchas veces accedían al cargo con sus funciones sin contar con los requisitos establecidos por la norma, si bien, recibían formación continua de cursos de ANEP, incluyendo los de la nueva transformación educativa, no les motivaba, sí les motivaba la formación de posgrado en universidades privadas, porque cubrían las necesidades de su práctica profesional, promovían su profesionalización y, por ende, su desarrollo profesional.

En otro punto, se visualizan instancias de formación continua interrumpidas por el rechazo a la nueva transformación educativa que se avecinaba para el año entrante, lo cual provocó fuertes tensiones entre los equipos directivos- docentes y los actores de la política educativa, sin dimensionar la importancia del diálogo entre ambas partes y la promoción de una articulación de los subsistemas educativos en pro del avance de la educación del país, como clave para el desarrollo humano. Esto último evidenciaba el efecto de la situación política de un país, en este caso, Uruguay, sobre la formación continua y el desarrollo profesional de equipos directivos de educación primaria.

Con lo anterior expuesto, se interpreta la necesidad de mejorar las propuestas formativas para los equipos directivos de educación primaria, desde la política educativa a través de sus instituciones públicas. Para ello, se denota la importancia de realizar investigaciones sobre formación continua y desarrollo profesional, que contemplen las necesidades sentidas de los equipos directivos y docentes, para contribuir a la mejora de su práctica educativa, así como a su desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

ActaN°128.https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2021/A128R6_21b.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2015) Normativa. Estatuto docente. Normativa y resoluciones | DGES

Administración Nacional de Educación Pública. (2018). Censo docente. Censo Docente 2018 (anep.edu.uy)

Administración Nacional de Educación Pública. (2020). Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Curso de ascenso. http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2020/directores/ANEP_-_CFE-IPES_Formacion_para_directores.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Mapeo de políticas educativas

Aránega, Susanna (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación de la universidad. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Acta extraordinaria N°7. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/A.%20EXT.7%20RES%201956-022%20Marco%20Curricular%20Nacional.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). CODICEN aprobó nuevos planes de formación de magisterio y profesorado técnico. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/codicen-aprob-nuevos-planes-formaci-n-magisterio-y-profesorado-t-ncico>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Formación de equipos docentes, directivos e inspectivos para la Transformación Curricular Integral. <https://www.anep.edu.uy/15-d/formaci-n-equipos-docentes-directivos-e-inspectivos-para-transformaci-n-curricular-integral>

Aránega, Susanna (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación de la universidad. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>

Arias, J. & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>

Beltrán, M. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 7(13), 562 - 589.

Canto, Pedro & Imbernon, Francisco (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (41),1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>

Freire, Silvana y Miranda, Alejandra. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. [Informe] Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/297>

Gárate, Mónica y Cordero, Graciela. (2019). Apuntes para caracterizar la Formación Continua en línea de docentes. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 209-221. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

Guerrero, Guadalupe y Guerrero María. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial Grupo Patria. https://www.academia.edu/74069070/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_Serie_integral_por_competencias_Guerrero_D%C3%A1vila
Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Collado, C y Batista, Pilar . (2014). Metodología de la Investigación. (6.ed). https://www.academia.edu/32697156/Hern%C3%A1ndez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion

Herrera, Sergio y Tobón, Sergio (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. Revista de Pedagogía, 38(102),164-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
Legislación Escolar (1961). <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/frecuentesdirectores/LegEscolar1961MaestroDirector.pdf>

Imbernon, Francisco. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó

Imbernon, Francisco. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Revista de Ciencias Humanas, 12 (19),1-12. <http://revista.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>

Iranzo, Pilar, Camarero, Marta, Tierno, Juana & Barrios, Charo (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). Bordón. Revista De Pedagogía, 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>

Majlin, B. (2022). ¿Qué dicen los docentes sobre la Transformación Educativa?. Montevideo Portal. <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/-Que-dicen-los-docentes-sobre-la-Transformacion-Educativa--uc839700>

- Muñoz, Gonzalo (2018). "Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada". [Informe] IPE-Unesco Buenos Aires. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Mu%C3%B1oz.pdf
- Murillo, Francisco y Martínez, Cynthia (2015). "La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 69 (1) pp. 241-266. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5267177>
- Ramírez, Carmen, Solís, Ema y García, Jesica. (2017). *Gestión Educativa y desarrollo social*. *Revista Dominio de las Ciencias Sociales*. 3 (núm. Especial). pp.378-390 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134923>
- Rivadeneira, Elimna. (2015). *Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa*. In *Crescendo*, v .6, (2) 169-183.
- Salvador, Margarita; De la fuente, Manuel y Álvarez, Joaquín (2009). "Las habilidades sociales en directores de centros escolares". *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 2(3), pp. 247-288.
- Sarasúa Avelino. (2013). *La dirección escolar, luces y sombras*. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (350), 41-44. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/999>
- Sandoval, Luz, Pineda, Cleila, Bernal, Marlene y Quiroga, Crisanto. (2020). *Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo*. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 115-124. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Tünnermann, Carlos (2010). "La educación permanente y su impacto en la educación superior". En *Revista iberoamericana de educación*. Vol.1, Nro.1, Ciudad de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100008
- Vaillant, Denisse. y Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2),134-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246883010>
- Valenzuela, Jaime y Flores, Manuel. (2013). *Fundamentos de investigación educativa (Vol. 2): El proceso de investigación educativa*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey
- Weinstein, José y Hernández, Macarena (2014). *Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina*. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Zignago, Camila, Franco, Facundo. (2022). *Aprobación de marco curricular sin votos docentes... La diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/8/tras-aprobacion-de-marco-curricular-sin-votos-docentes-la-reforma-continua-su-marcha-en-anep-mientras-se-procesa-elaboracion-de-planes-y-programas/>