

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Educación para todos: la resolución de conflictos en las aulas  
desde una perspectiva crítica**

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en  
Formación de Formadores

Luisina Würth Troche – 220720  
Docente Orientador: Dr. Wellington Mazzotti

2025

## **Declaración de autoría**

Yo, Luisina Würth Troche, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega



Luisina Würth Troche

Montevideo, 29 de Abril de 2025

## **Agradecimientos**

*A mis docentes, quienes me enseñaron el valor de educar,  
y a mis estudiantes, los futuros docentes del país.*

## **Resumen**

El presente Trabajo Final se enmarca en el Máster en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay y tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación dirigida a docentes de una institución de educación primaria en contexto de vulnerabilidad. Esta propuesta responde a la necesidad de fortalecer las competencias docentes en la resolución de conflictos en el aula desde una perspectiva crítica.

Para el diagnóstico de las necesidades de formación en el contexto seleccionado, se realizó un estudio de caso, utilizando las técnicas de entrevistas y encuestas. La interpretación y el análisis de la información obtenida fueron la base para el diseño del Plan de Formación propuesto.

Dicho Plan consiste en un ciclo de talleres presenciales de 30 horas, distribuidas a lo largo de un semestre, organizados en tres módulos temáticos: el origen de los conflictos, la educación plural y la resolución de conflictos en el aula. En este sentido, se busca que los docentes comprendan la realidad de sus estudiantes y desarrollen estrategias didáctico-pedagógicas para atender sus necesidades.

La metodología del curso incluye actividades colaborativas y prácticas reflexivas, con un enfoque participativo. La evaluación será tanto formativa como sumativa, culminando con la elaboración de un protocolo institucional para la resolución de conflictos. Se espera que esta formación contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, se propone un diálogo entre el Plan de Formación y la bibliografía especializada en investigación educativa y formación de formadores, destacando los aportes de esta experiencia a la comunidad académica, educativa y a la sociedad en general.

Finalmente, se incluye un proceso de metacognición en el que se reflexiona sobre los aprendizajes y experiencias adquiridos durante la Maestría, y sobre cómo estos contribuyen a la formación de los formadores.

### **Palabras claves**

Resolución de conflictos, formación docente, formación de formadores, investigación educativa aplicada, plan de acción formativa.

## Índice

Introducción .....	9
Sección I.....	10
Capítulo 1: Marco contextual.....	10
1.1    Presentación de la Organización Destinataria de la Intervención .....	10
1.2    Diagnóstico de Necesidades de Formación .....	12
1.2.1 Descripción y Jerarquización de las Necesidades Relevadas en la Fase Diagnóstica .....	14
1.2.2 Fundamentación general del diseño formativo que se presentará en los apartados siguientes.....	15
Capítulo 2: Marco Teórico .....	17
2.1 Conceptualizaciones Claves para el Desarrollo del Plan.....	17
2.1.1 El Origen de los Conflictos desde una Perspectiva Crítica.....	17
2.1.2 La Educación para Todos.....	22
2.1.3 La Mediación y el Trabajo Colaborativo como Estrategias Docentes.....	25
2.1.4. A modo de síntesis: La Resolución de Conflictos en el Aula.....	27
Capítulo 3: Planteamiento del Diseño de Formación.....	28
3.1 Presentación General de la Propuesta.....	28
3.1.1 Nombre de la propuesta de formación .....	28
3.1.2 Objetivo General del Plan de Formación.....	28
3.1.3 Referentes .....	28
3.1.4 Tipos de Actividades a Desarrollar .....	28
3.1.5 Modalidad de desarrollo de las actividades que componen la propuesta de formación .....	29
3.1.6 Ciclo Formativo .....	29
3.1.7 Perfil de Ingreso .....	29
3.2 Elementos que Componen la Propuesta de Formación .....	30

3.2.1 Objetivos Específicos de la Propuesta de Formación y Resultados Esperados de Aprendizaje .....	30
3.2.2 Competencias Asociadas al Perfil de Egreso .....	31
3.2.3 Contenidos y Actividades de Aprendizaje a Desarrollar .....	32
3.2.4 Perfiles del Equipo de Formación .....	33
3.2.5 Plan de Comunicación de la Propuesta de Formación .....	33
3.2.6 Cronograma de Actividades .....	34
3.2.7 Momentos claves para el logro de los resultados de aprendizaje y responsables ....	35
3.2.8 Infraestructura y Recursos Necesarios .....	35
3.2.8.1 Infraestructura .....	35
3.2.8.2 Capital humano .....	36
3.2.8.3 Recursos económicos o financieros .....	36
3.2.9 Descripción de los Materiales a Diseñar para la Formación.....	36
Capítulo 4: Monitoreo y Evaluación de la Propuesta de Formación.....	38
4.1 Plan de Monitoreo .....	38
4.1.1 Plan General de la Evaluación Diagnóstica y de Proceso.....	38
4.1.2 Herramientas y Dispositivos para la Motivación, el Acompañamiento y Retención de Participantes .....	39
4.2 Estrategias para el Seguimiento del Desarrollo de Competencias.....	40
4.3 Evaluación .....	41
4.3.1 Formas de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y Competencias Asociadas .....	42
4.3.2 Evaluación del Plan de Formación y Satisfacción de los Participantes.....	42
Sección II: Aportes al Desarrollo Estratégico de la Formación de Formadores .....	45
5.1 La Formación de Formadores en el Contexto Actual.....	46
5.2 El Plan de Formación Bajo la Lupa de la Formación de Formadores .....	48
5.3 Estrategias Sugeridas para Formadores de Formadores en la Implementación del Plan	52
Capítulo 6: Aportes del Plan de Formación a la Comunidad Académica .....	53

6.1 El Plan de Formación en el marco de la Investigación Aplicada .....	53
6.2 Aportes del Plan de Formación para la Investigación en Educación.....	55
6.2.1 La Investigación en Educación como Necesidad.....	56
6.2.2 La Investigación Aplicada en Educación: Una Relación entre Teoría y Práctica ...	57
Capítulo 7: Aportes del Plan de Formación a la Educación y a la Sociedad .....	59
7.1 El Plan de Formación como Innovación Educativa.....	59
7.2 El Plan de Formación y las Instituciones que Aprenden y Producen Conocimiento .....	61
7.3 El Plan de Formación y el Desarrollo Profesional Docente .....	63
7.4 Algunas Consideraciones Finales .....	64
SECCIÓN III: Reflexiones.....	66
Capítulo 8: El Plan de Formación en Retrospectiva .....	66
8.1 El proceso de metacognición como autoevaluación.....	66
8.2 Nuevas Perspectivas para la Mejora del Plan de Formación Propuesto .....	67
Capítulo 9: Aportes de la Maestría a la Formación de Formadores .....	70
9.1 Aportes de los cursos de la Maestría al Plan de Formación Presentado.....	70
9.2 Aportes de la Maestría a mi Desarrollo Profesional: Expectativas y Realidad .....	73
9.3 Aportes de la Maestría al Rol de Formador de Formadores .....	74
Referencias .....	76
Anexos.....	81
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	82
Anexo 3.....	83
Anexo 4.....	84
Anexo 5.....	86

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1</b> Cronograma de Actividades .....	34
<b>Tabla 2</b> Indicadores de Desarrollo.....	41
<b>Tabla 3</b> Fortalezas y Debilidades del Plan de Formación .....	67
<b>Tabla 4</b> Competencias Asociadas al Perfil de Egreso .....	74
<b>Tabla 5</b> Matriz de Datos Utilizada en el Diagnóstico de Necesidades de Formación.....	83
<b>Tabla 6</b> Planeación de la Acción de Formación .....	84

### Figuras

<b>Figura 1</b> Caracterización de la Organización Seleccionada .....	10
<b>Figura 2</b> Proceso de Identificación de Necesidades de Formación.....	12
<b>Figura 3</b> Organización de las Conceptualizaciones del Marco Teórico.....	17
<b>Figura 4</b> La Función Social de la Educación desde la Perspectiva Sociológica Clásica y Crítica .....	18
<b>Figura 5</b> El Rol Docente desde la Perspectiva Crítica .....	21
<b>Figura 6</b> Principios y orientaciones Generales de La Ley de Educación Uruguaya .....	24
<b>Figura 7</b> La Reflexión y el Trabajo Colaborativo Docente .....	26
<b>Figura 8</b> Competencias Asociadas al Perfil de Egreso.....	31
<b>Figura 9</b> Contenidos a Desarrollar en la Sección II .....	45
<b>Figura 10</b> La Formación de Formadores en el Plan de Formación .....	48
<b>Figura 11</b> Elementos Claves de la Formación de Formadores.....	48
<b>Figura 12</b> Educación, Investigación y Cambio .....	54
<b>Figura 13</b> Algunas Señales para la Innovación Educativa .....	60
<b>Figura 14</b> Estadios de Desarrollo Organizacional.....	61
<b>Figura 15</b> Elementos y Características de las Organizaciones que Aprenden .....	63
<b>Figura 16</b> Metacognición y Reflexión.....	66
<b>Figura 17</b> Aspectos de la Maestría que Aportaron al Plan de Formación.....	70

## **Introducción**

Este trabajo es el producto final de la Maestría en Formación de Formadores del Instituto de Educación de Universidad ORT Uruguay.

Tiene como objetivo planificar, diseñar e implementar un plan de formación para una escuela de tiempo completo del interior del país, en donde se realizó un diagnóstico previo con el fin de detectar las necesidades de formación de los actores involucrados en la organización. La resolución de conflictos en el aula fue la necesidad que se jerarquizó para abordar en el plan de formación, partiendo de las percepciones de los involucrados en el contexto de actuación.

En el primer apartado se presenta la contextualización del centro educativo y el diagnóstico de necesidades de formación realizado utilizando el estudio de caso como metodología. Por otro lado, se presentan elementos claves del Plan de Formación diseñando, con el objetivo de formar a los docentes para comprender la situación de los estudiantes que asisten a la escuela y atender con estrategias didáctico pedagógicas sus necesidades en el aula.

En este sentido, se aborda la necesidad identificada desde una perspectiva crítica y contextualizada, considerando tanto las características del colectivo docente destinatario como la comprensión del contexto educativo como espacio de construcción social. En esta línea, se desarrollan los fundamentos teóricos vinculados al origen de los conflictos desde una perspectiva crítica, la educación para todos, y la mediación y el trabajo colaborativo.

En la segunda sección se proponen los aportes que este trabajo significa para la comunidad académica en cuanto a la relevancia y pertinencia de la investigación aplicada como un fin en sí mismo, pero también como un medio para invitarnos a cuestionar y cambiar la realidad educativa.

Por último, se presenta un capítulo destinado a la reflexión y la metacognición sobre el proceso de aprendizaje realizado en este trabajo en particular y de la cursada del Maestría en Formación de Formadores.

## Sección I

En esta primera sección del trabajo se introducen las principales características del contexto seleccionado, se desarrollan los principales elementos del diagnóstico de necesidades de formación realizado, y se explicita la necesidad jerarquizada. También se exponen y fundamentan todos los componentes trabajados del diseño del Plan de Formación a implementar.

### Capítulo 1: Marco contextual

En este capítulo se presenta el contexto institucional en el que se desarrollará el Plan de Formación. Se describe la organización seleccionada, su funcionamiento como Escuela de Tiempo Completo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), y las características del colectivo docente. Esta información permite comprender el entorno donde se identificaron y jerarquizaron las necesidades de formación que originan esta propuesta de formación.

#### 1.1 Presentación de la Organización Destinataria de la Intervención

El colectivo seleccionado como destinatario para la implementación del Plan de Formación son los docentes de una Escuela de Tiempo Completo dependiente de la DGEIP ubicada en el interior del país, en la zona metropolitana del país.

#### Figura 1

*Caracterización de la Organización Seleccionada*



*Nota:* Elaboración propia

Como se presenta en la Figura 1, esta institución es una escuela de tiempo pedagógico ampliado o Tiempo Completo, la cual según el Monitor Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2024a) tiene como objetivo general atender la singularidad de los estudiantes para disminuir la brecha social y ofrece a los niños de los contextos más vulnerables una atención más completa en términos sociales. En las siete horas y media que los estudiantes se encuentran en estas escuelas, no solo se sigue el Programa Nacional de Educación Inicial y Primaria, sino que también se desarrollan otras instancias formativas, como la hora del juego, la promoción de la convivencia, talleres y construcción de proyectos, actividades con profesores de educación física y de inglés. Además, cuentan con un comedor que, en el marco del Programa de Alimentación Escolar, brinda el servicio de desayuno, almuerzo y merienda.

La escuela seleccionada recibe a 366 estudiantes, de los cuales una proporción significativa, proviene de un contexto vulnerable, Quintil 2 de la DGEIP. Esta categorización en quintiles responde a la siguiente definición que propone la ANEP (2024a):

El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. (p. 5)

El tiempo pedagógico ampliado se distribuye en actividades curriculares llevadas adelante por los Maestros de aula así como también actividades y talleres a cargo de los Profesores de Ed. Física, inglés y Arte. A su vez, la escuela tiene una Maestra Itinerante dependiente de la Escuela Especial, que atiende a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, y los acompaña en su trayectoria educativa en modalidad itinerante, compartida o completa.

El colectivo docente está conformado por 20 docentes, una Maestra Directora efectiva, una Maestra Secretaria interina, 11 Maestras de Educación Primaria (7 efectivas, 2 interinas y 2 suplentes por todo el año), 3 docentes de Educación Inicial (1 efectivo y dos suplentes por todo el año con efectividad en otros centros), un Profesor de Educación Física, un Profesor de Inglés y dos Profesoras de Arte. Además, cuenta con cuatro funcionarios no docentes que ocupan cargos de auxiliar de servicio.

Respecto a la formación de los docentes, todos poseen título de grado: Maestro de Educación Común, Maestro de Educación Inicial, Licenciado en Educación Física, Profesora de

Segundas Lenguas con énfasis en Inglés y Profesora de Artes Visuales. Sin embargo, en cuanto a la formación de posgrado, solamente la Maestra Directora posee un título de posgrado en intervención psicopedagógica y una Diplomatura en psicología positiva, mientras que la Maestra Secretaria se encuentra cursando una Diplomatura en dificultades de aprendizaje.

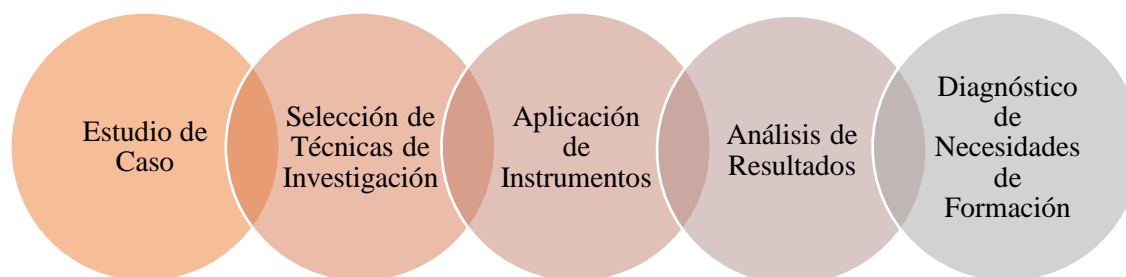
Finalmente, otra característica significativa de este colectivo docente, como se observa en la Figura 1, es la alta rotatividad. La mayoría de los docentes no supera los tres años de antigüedad en el centro, mientras que el resto tiene entre 3 y 10 años de experiencia.

## 1.2 Diagnóstico de Necesidades de Formación

El diagnóstico de necesidades de formación se realizó en el año 2024 con el fin de identificar y analizar las necesidades del colectivo docente de una escuela de tiempo completo del interior del país. Este diagnóstico, se realizó como producto final de la asignatura Diagnóstico de Necesidades de Formación de la maestría.

### Figura 2

*Proceso de Identificación de Necesidades de Formación*



*Nota:* Elaboración propia

Como se muestra en la Figura 2, el método para identificar dichas necesidades fue el estudio de caso en una Escuela de Tiempo Completo de la DGEIP del interior del país. Siguiendo a Stake (1999) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 5).

La organización seleccionada, así como todas las instituciones educativas, son un escenario complejo de analizar, en donde convergen diversos actores sociales: el estado, los directivos, los docentes, los gremios, los alumnos, las familias y hasta la sociedad en general. Dado que la educación pública uruguaya generalmente es un tema que está posicionado en la agenda pública y política del Uruguay. En este sentido, para analizar dicha realidad, es necesario

posicionarse desde el rol de investigador, enmarcados en el estudio de caso, tal como sostiene Stake (1999):

El caso, es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá, pero no un problema, una relación ni un asunto. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso. (p. 115)

Las necesidades de los actores involucrados en la institución son clave para el diseño de acciones formativas, en donde los participantes y los formadores deben ser los protagonistas del Plan de Formación a diseñar. En cuanto a las necesidades sentidas, Tejedor (1990) las define como aquellas identificadas por los actores como prioridades que deberían ser atendidas por el centro o la organización en donde trabajan.

Para la indagación de dichas necesidades, la utilización de la metodología cualitativa brinda herramientas y técnicas adecuadas para la recolección y análisis de la información. Según Mejía Navarrete (2014), “lo que interesa es el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde el mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal” (p. 274).

De esta manera se diseñó una pauta de entrevista, que se puede visualizar en el Anexo 1 del documento, para diagnosticar las necesidades de formación de los docentes, la cual fue sometida a mecanismos de pretest.

Se eligió esta técnica porque permite conocer el discurso de los actores directamente involucrados, así como sus perspectivas sobre el escenario en el que trabajan los docentes a entrevistar. En este sentido, Mendizabal (2006) sostiene que “se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado” (p. 68).

Concretamente, las entrevistas se realizaron a tres docentes del centro, utilizando el criterio de accesibilidad para su selección, pero procurando también, que tengan distinta antigüedad y ocuparan distintos cargos dentro de la escuela. En este sentido, se entrevistó a una maestra de inicial, una maestra de segundo ciclo y un profesor, lo que permitió obtener diversidad de perspectivas. Se consideró que el número de entrevistas realizadas fue suficiente, en cuanto se

llegó al punto de saturación, el que surge, según Mejía Navarrete (2014), cuando los entrevistados comienzan a repetir o saturar la información ya recogida.

Asimismo, se realizó una encuesta a la mitad de los docentes del centro, enviada por correo electrónico, con el objetivo de obtener más datos concretos y relevantes sobre sus características profesionales y para identificar las principales necesidades de formación.

La pauta de cuestionario fue diseñada con preguntas cerradas y de múltiple opción, como se evidencia en el Anexo 2, para que fuera ágil de realizar por los docentes. Hernández Sampieri et al. (2018) proponen que “responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas. Cuando el cuestionario se envía por correo, se tiene un mayor grado de respuesta porque es fácil de contestar y completarlo requiere menos tiempo” (p. 220).

Para la síntesis y el análisis de la información obtenida, se realizó un resumen que fue sintetizando en una matriz de datos, herramienta que permitió visualizar la información obtenida de manera concreta y según los distintos aspectos a analizar. A partir de estos elementos fueron construidas categorías de análisis. Al respecto Flick (2004) sostiene que:

Uno de sus rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se deriva a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario. (p. 206)

Las necesidades identificadas, la formación solicitada y la modalidad de la formación fueron las categorías que se construyeron y analizaron a partir de la matriz de datos, como se presenta en el Anexo 3 del documento.

### **1.2.1 Descripción y Jerarquización de las Necesidades Relevadas en la Fase Diagnóstica**

Luego de realizado el diagnóstico en el colectivo seleccionado, y en función del análisis e interpretación de los resultados, surgieron necesidades de formación identificadas por todos los participantes, las cuales pueden ser atendidas mediante un Plan de Formación.

Considerando el contexto de la institución y las características del colectivo de docentes seleccionado, la necesidad priorizada es la resolución de conflictos en el aula.

La resolución de conflictos en la escuela y en la clase, mencionada por todos los docentes indagados, refiere a las situaciones conflictivas, los desajustes de conducta de los estudiantes

e incluso situaciones de violencia que se dan en el ámbito escolar entre los estudiantes. Los docentes indagados, expresaron la necesidad de formación respecto a esta temática, porque son situaciones cotidianas y para las cuales no se sienten preparados. En este sentido, se considera necesaria la formación en estrategias didácticas pedagógicas para la enseñanza y la atención de estudiantes en escuelas de contexto vulnerable.

Cabe destacar que, en la formación docente de grado uruguaya, las maestras no tienen formación específica para trabajar en contextos de vulnerabilidad, debido a que tanto el Plan de Formación Docente anterior (2008), como el vigente (2023), carecen de asignaturas teóricas o prácticas vinculadas con el trabajo docente en las escuelas de contexto crítico (INEEd, 2020).

### **1.2.2 Fundamentación general del diseño formativo que se presentará en los apartados siguientes**

El diseño del Plan de formación, siguiendo la definición de Adiego y González (2014), se entiende como “Cualquier diseño se compone de partes o elementos interdependientes; que se comunican entre sí; que consiguen, mediante esa comunicación, un resultado conjunto coherente; y que es dinámico, capaz de adaptarse y cambiar”(p. 5).

De esta manera, este Plan surge a partir de las necesidades identificadas, y tiene como objetivo generar acciones formativas para mitigar una de las necesidades identificadas: la resolución de conflictos en el aula.

En cuanto a la modalidad requerida por el colectivo en el diagnóstico, los tres docentes entrevistados manifestaron la necesidad de tener una formación en formato taller, destacando la modalidad presencial, para poder enriquecerse con el diálogo de sus compañeros y con los profesionales encargados de dichas instancias de formación, ya sean expertos en educación o en la temática.

La elección de dicha modalidad de trabajo implica un diálogo y el intercambio entre los participantes, fortaleciendo las estrategias de trabajo en equipo y el sentido de pertenencia con centro educativo. El trabajo en equipo o colaborativo, en este sentido, es uno de los aspectos claves del ciclo de formación presentado, donde se procura enriquecer los vínculos y generar estrategias didácticas pedagógicas compartidas. Según Rogovsky (2020):

Trabajar en equipo también implica participar de reuniones de diseño donde se entra en diálogo con otros equipos que se ocupan de: a) desarrollo de contenidos, b)

desarrollos tecnológicos, c) comunicación y difusión, entre otros posibles, a fin de tomar decisiones y diseñar estrategias que acompañan a la tutoría. (p. 149)

Otro de los aspectos mencionados en este sentido, es aprovechar las dos horas de sala semanales para poder formarse al respecto. Los docentes entrevistados en esta fase diagnóstica manifestaron que se sienten sobrecargados de tareas y de cursos para hacer, particularmente los relacionados a la actual Transformación Educativa que está atravesando la ANEP en todos sus subsistemas y que demanda a los docentes la realización de sus cursos.

Esta sensación de sobrecarga percibida por los docentes se relaciona con lo que sostiene el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2020) sobre la salud ocupacional de los maestros y profesores uruguayos: “Los hallazgos sobre las demandas laborales dan cuenta de elevados niveles de sobrecarga (cognitiva, cuantitativa y emocional) en comparación con los problemas de rol y disonancia emocional” (p. 14). Asimismo, en este trabajo se sostiene que son las docentes mujeres las que presentan mayor sensación de sobrecarga laboral, siendo un dato relevante ya que todos los posibles participantes en el contexto seleccionado son docentes mujeres.

De esta manera, el formato del curso será presencial, utilizando las horas de coordinación para su realización, procurando atender la demanda de los docentes y presentar un ciclo de formación acorde, pertinente y atractivo para los docentes.

En este primer capítulo se presentó el contexto institucional en el cual se desarrollará el Plan de Formación, una Escuela de Tiempo Completo ubicada en la zona metropolitana del interior del país, dependiente de la DGEIP. Para relevar las necesidades del colectivo docente, se realizó un estudio de caso mediante la aplicación de entrevistas y encuestas. A partir del análisis de los datos obtenidos, se identificó y jerarquizó como principal necesidad la resolución de conflictos en el aula. En función de este diagnóstico, se diseñó un plan de formación con modalidad presencial y formato taller, considerando las necesidades planteadas, así como las características y demandas del colectivo docente seleccionado.

## Capítulo 2: Marco Teórico

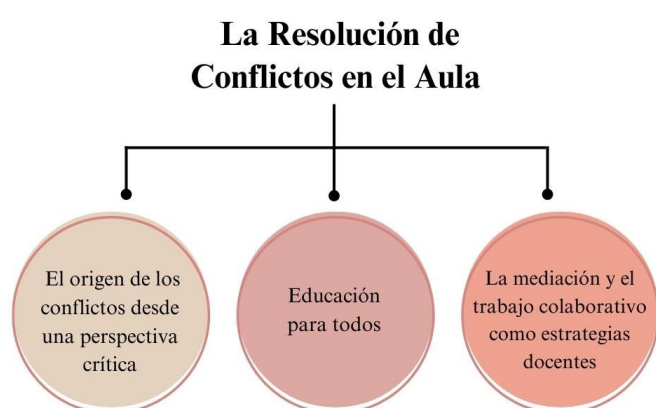
En este capítulo se presentan los principales marcos conceptuales que sustentan el Plan de Formación con el objetivo de abordar la necesidad identificada desde una perspectiva crítica y contextualizada. Se consideran tanto las características del colectivo docente destinatario como la comprensión del contexto educativo como espacio de construcción social. En esta línea, se desarrollan los fundamentos teóricos vinculados al origen de los conflictos desde una perspectiva crítica, la educación para todos, y la mediación y el trabajo colaborativo como estrategias docentes que promueven la comprensión de los estudiantes y sus realidades.

### 2.1 Conceptualizaciones Claves para el Desarrollo del Plan

Bazdresch (2001) sostiene que es importante comprender los conflictos educativos y su contexto desde una perspectiva crítica y objetiva, para poder atender las necesidades desde el aula de manera efectiva. El marco conceptual desarrollado presenta las perspectivas teóricas que dan sustento a las acciones formativas para la resolución de conflictos en las aulas. Estos son, como se muestra en la Figura 3: el origen de los conflictos desde una perspectiva crítica, la educación para todos, la mediación y el trabajo colaborativo como estrategias docentes para la acción.

#### Figura 3

*Organización de las Conceptualizaciones del Marco Teórico*



Nota: *Elaboración propia*

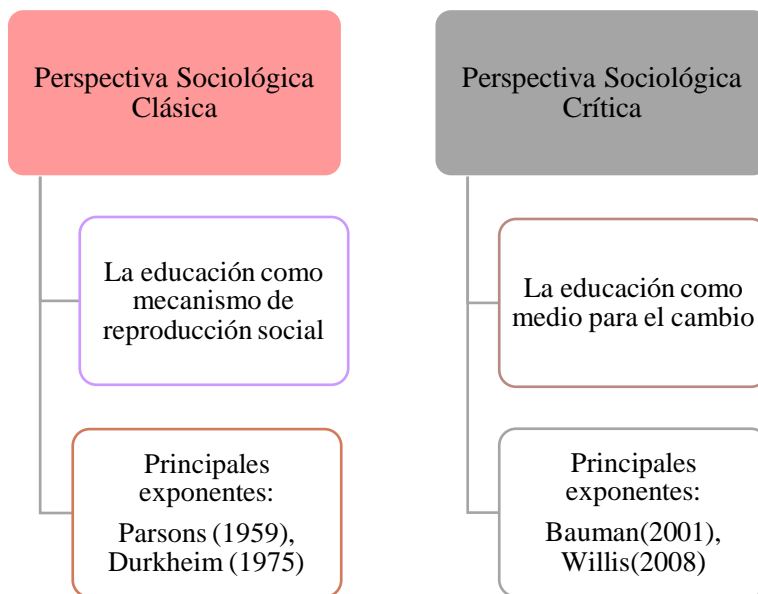
#### 2.1.1 El Origen de los Conflictos desde una Perspectiva Crítica.

Desde las ciencias de la educación, principalmente la sociología de la educación se ha investigado y discutido sobre esta temática a partir de los autores clásicos como Parsons

(1959), Durkheim (1975), Willis (2008) y Bauman (2001), buscando encontrar cuál es la función de la escuela para atender a las necesidades todos los estudiantes, principalmente de aquellos provenientes de los contextos más vulnerables. De esta manera, se identifican dos perspectivas, como se muestra en la Figura 4, que conceptualizan la función social de la educación y del sistema educativo de diferentes maneras.

#### Figura 4

*La Función Social de la Educación desde la Perspectiva Sociológica Clásica y Crítica*



*Nota:* Elaboración propia

Cuando se refiere, desde la sociología clásica, a la función social de la educación, Parsons (1959) es uno de los principales exponentes que desde la teoría del estructural funcionalismo, posee una mirada sistémica de la sociedad, y plantea que todo sistema social, posee un ordenamiento, un sistema de estratificación social. Esto lleva a determinar que ciertas características o ciertos aspectos socialmente importantes, sean considerados superiores, y por ende, merezcan respeto, y que otros, por el contrario, sean considerados inferiores y generen desaprobación. Es la evaluación moral la que realiza la separación, la cual depende de los valores que posee la sociedad, de una pauta normativa. Es a esta pauta normativa lo que Parsons denomina escala de estratificación. Es de esta manera, que el sistema educativo, es y debe ser funcional a la sociedad en términos de Parsons (1959):

La función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos

esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está estructurada. (p. 65)

En esta misma línea, Parsons (1959) sostiene que la educación y el educador, tienen el rol de ser funcional a la sociedad y al sistema educativo. La función docente, queda reducida a procurar que sus alumnos cumplan con la función que deben cumplir en el sistema de estratificación diferencial propuesto por el autor. Sin dar lugar a la resolución de los conflictos sociales, que pueden surgir en el sistema educativo por no cumplir con las pautas normativas que menciona el autor.

Continuando con el pensamiento del funcionalismo, Durkheim, en su obra *Educación y Sociología* (1975) define a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 63). Los conocimientos transmitidos, son previos al alumno que los recibe, y ajenos al docente que los imparte. Considerando a la educación como un hecho social, en términos del autor, los agentes del sistema educativo no son capaces de modificarla mediante sus acciones, sino que simplemente repetir las acciones, los conceptos, las ideas, las pautas de conductas establecidas en la sociedad.

Los actores educativos, según Durkheim (1975): “no se hallan ante un terreno virgen sobre el que puede modificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no pueden ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho” (p. 57).

El docente queda inmerso en un sistema educativo, una estructura, en donde su función es enseñar a sus alumnos los cometidos establecidos por la sociedad y generar solidaridad entre los alumnos y con el sistema. De esta manera, se promueve la estabilidad y la cohesión social, uno de los aspectos más estudiados y fomentados por el autor. No dando lugar a la atención de la diversidad por parte del docente, quien únicamente debe procurar brindar los conocimientos establecidos socialmente.

Es entonces que, desde la perspectiva funcionalista clásica, los actores educativos centrales en la educación: el docente, los alumnos, las instituciones educativas, las familias, quedan sujetos simplemente a aceptar la situación y seguir educando, sin realizar cambios significativos a partir del contexto (Durkheim, 1975).

Iniciando el análisis desde la perspectiva sociológica crítica, es pertinente situar a la problemática, en términos de Willis (2008), en la tercera ola. Conceptualización que utiliza para caracterizar a la sociedad actual, en donde el capitalismo y sus fuerzas productivas se extienden a nivel mundial, alterando la producción, el mercado y el consumo, pero también los aspectos sociales, culturales y simbólicos de la sociedad. La construcción de la identidad de los sujetos también se ve alterada en este contexto, principalmente la de los niños y jóvenes que están forjando su identidad. Es así, que el autor propone la importancia de las instituciones educativas en esta época. La escuela, pasa a ser un ámbito privilegiado para la transmisión del conocimiento, principalmente las pautas de conducta y los valores significativos y legitimados por la sociedad.

Esta tarea, es compleja y queda en manos de los docentes, requiere entonces de maestros y profesores con una dedicación activa y constante, debido a que los estímulos de los niños y jóvenes son cada vez mayores (Willis, 2008).

Dada la inestabilidad social provocada por las transformaciones sociales constantes y sus contradicciones, la educación cumple un rol fundamental al ofrecer un espacio de contención y desarrollo integral de los sujetos. Para ello, los docentes deben ser referentes sociales y sus prácticas didáctico pedagógicas deben ser innovadoras, actualizadas y contextualizadas para poder atender la diversidad cultural y social de los alumnos (Willis, 2008).

En consonancia con la tercera ola definida por Willis, Bauman (2001) conceptualiza a la sociedad actual, enmarcada en la modernidad líquida, en donde los elementos característicos de la misma son la ambivalencia, incertidumbre, indeterminación de las formas, lo inestable, lo sin forma. Las grandes estructuras, las instituciones, las pautas de conducta establecidas, hasta los valores más arraigados socialmente, son cosas del pasado para el autor. Proponiendo que en la actualidad, las acciones de los individuos son más libres, ya no son estipuladas, racionales o reflexivas, sino que espontáneas, debido a la falta de fuerzas sociales estables. Las acciones sociales, los grupos sociales, las instituciones y estructuras, son dinámicas, e indeterminadas.

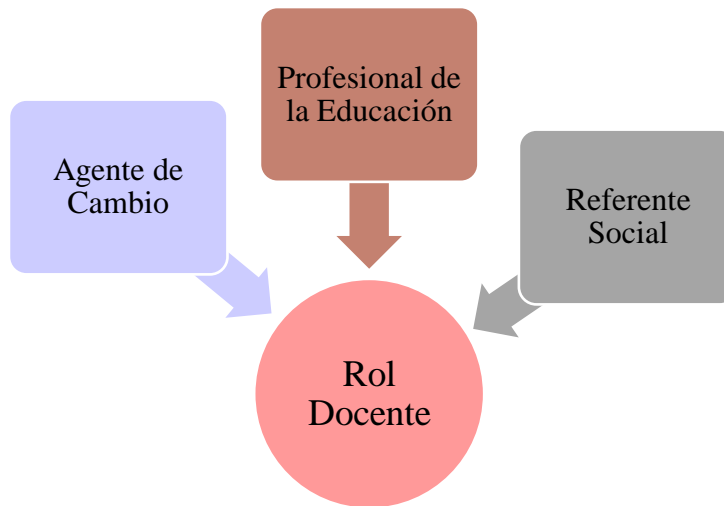
En este contexto, es fundamental preguntarnos, qué función cumple la educación, Bauman (2001), sugiere que educar debe ser:

Preparar para la vida» –esa perenne e invariable tarea de toda educación- debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad, con una diversidad de puntos de vista y con la

inexistencia de autoridades infalibles y fiables; debe significar la instilación de la tolerancia con la diferencia y la voluntad de respetar el derecho a ser diferente. (p. 158)

### Figura 5

#### *El Rol Docente desde la Perspectiva Crítica*



*Nota:* Elaboración propia

En este marco, como se evidencia en la Figura 5, la función social educativa actual, tiene que ver con la re significación constante de los cometidos de la tarea docente, de la reflexión acerca de los contenidos y de los métodos didácticos y pedagógicos utilizados. El docente, es quien debe preparar al alumno para vivir en el mundo de hoy, en cuanto cumple la función de agente de cambio, de profesional de la educación y de referente social para sus estudiantes (Bauman, 2001; Willis, 2008).

Contenidos y metodologías actualizadas, dinamismo, estímulo y entusiasmo se sugieren como características del rol docente, porque las exigencias de saberes y de habilidades de la vida contemporánea son cada vez más generales y abstractas (Bauman, 2001).

Los cambios producidos generan desafíos educativos, demandando el desarrollo y la actualización de las competencias docentes, como una revisión constante de las formas tradicionales de enseñar y aprender. La función social educativa en los contextos vulnerables, está relacionada con el diseño y la implementación de estrategias didácticas, pedagógicas y emocionales, para poder educar en todos los contextos, la adecuación, el entusiasmo, la

formación continua, son elementos claves para que el docente, como profesional de la educación, pueda cumplir con su función (Silva García, 2008).

En este sentido, siguiendo a Silva García (2008) esta discusión nos da un marco teórico crítico que sostiene que para atender los conflictos que se generan en el aula, es imprescindible entender sus causas y consecuencias y cómo se relacionan con el contexto de origen de los alumnos, superando la perspectiva funcionalista en donde los conflictos son parte necesaria del escenario educativo.

De esta manera, la teoría crítica del conflicto ofrece, no solo una explicación sobre el por qué se originan, sino que también invita a los actores involucrados a convertirse en agentes sociales de cambio, como actores claves para la convivencia escolar. Pero para que los docentes adquieran dicha postura es necesario comprender esta perspectiva, en palabras de Silva García (2008):

Para el análisis de los grupos envueltos en el conflicto no debe de olvidarse que ellos compuestos por individuos, los cuales tienen una determinada posición social, son partícipes de un tipo específico de cultura y, además, son dueños de una personalidad. Tales factores inciden en las actuaciones de las personas dentro de una situación conflictiva. (p. 38)

### **2.1.2 La Educación para Todos**

Para comprender el concepto de la educación para todos es imprescindible entender a la educación como un derecho humano fundamental, el cual se promulga a nivel internacional, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948.

La DUDH (1948) propone no solo que todo ciudadano debe ser educado, sino que también que es el estado de cada país, el encargado de hacer valer ese derecho en los niveles elementales.

Se incorpora también el concepto de calidad educativa, lo que brinda un marco normativo para entender la educación para todos. Textualmente, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26, inciso 2, establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;

favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Según la UNESCO (1990), hay desafíos que persisten y que atentan contra la educación para todos a nivel mundial: las altas tasas de analfabetismo, el acceso desigual a la educación, especialmente en niñas y mujeres en países en desarrollo, la falta de recursos adecuados para mejorar la calidad educativa y la formación docente y la escasa adaptación de la educación a los cambios sociales y tecnológicos.

En este sentido es que la UNESCO (1990) define el concepto de educación para todos como aquella que cumple con los siguientes aspectos: es universal y promueve la equidad, asegura que todos los niños, jóvenes y adultos tengan oportunidades de aprender, es de calidad y está enfocada en el desarrollo efectivo de conocimientos y habilidades.

A su vez, la educación para todos supera la concepción de la educación básica, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, fortaleciendo la cooperación y la negociación entre la comunidad educativa y en la sociedad en general, promoviendo la libertad, la ciudadanía y la democracia. Y por último, garantizando el acceso a la educación para grupos vulnerables, ya sean aquellos de contextos socioeconómicos desfavorables, mujeres, o niños que viven en zonas rurales y alejadas. Estos principios fundamentales, son una guía para entender y atender la diversidad de los estudiantes. Al promover una educación inclusiva, equitativa y centrada en la convivencia, se crea un entorno donde los conflictos pueden abordarse de manera constructiva, formando ciudadanos responsables y comprometidos con una sociedad más justa y pacífica (UNESCO, 1990).

Una de las acciones a realizar para garantizar una educación para todos, propuestas por la UNESCO (1990) es el desarrollo de programas educativos que fortalezcan la capacidad del profesorado para manejar situaciones de conflicto y promover un ambiente de aprendizaje colaborativo:

Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países. (p.103)

En este mismo sentido, en Uruguay, la Ley General de Educación N°18.437 (2009), hace referencia a la educación como derecho humano fundamental y como un bien público social, estando alineado con lo propuesto por la UNESCO (1990). Se define un sistema educativo para todos, gratuito, laico y obligatorio, haciendo hincapié en la calidad, la participación, la libertad y el acceso equitativo para todos los ciudadanos.

### **Figura 6**

*Principios y orientaciones Generales de La Ley de Educación Uruguaya*



*Nota:* Elaboración propia a partir de La Ley 18.437. Uruguay (2009)

Como se muestra en la Figura 6, los principios y orientaciones que se rigen en el capítulo II de la Ley de Educación Uruguaya (2009), le dan un marco legal al concepto de educación para todos. Entendiendo que la educación de calidad debe contemplar la universalidad, la obligatoriedad, la gratuidad, la inclusión y la diversidad, la participación y la laicidad y la libertad de enseñanza.

El Plan de Formación diseñado, promueve la comprensión del origen de los conflictos desde una perspectiva crítica y entiende la educación para todos como un derecho, en su sentido más amplio. Es en este sentido, que se proponen acciones de formación para los docentes, quienes son garantes de este derecho humano fundamental.

### **2.1.3 La Mediación y el Trabajo Colaborativo como Estrategias Docentes**

Rojo-Guillamón y Prieto (2022) proponen que en la sociedad contemporánea, los conflictos escolares se han incrementado significativamente, convirtiéndose en un tema de preocupación para los docentes y los directores de los centros, quienes son quienes los deben enfrentar cotidianamente en las aulas con soluciones rápidas y eficaces. Preocupación que fue manifestada por los docentes entrevistados en la fase diagnóstica del Plan. La convivencia escolar, entendida como un conjunto de relaciones entre los diferentes actores de la institución educativa, se ha convertido en un aspecto esencial para garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje integral de los alumnos.

Fierro et al. (2013) definen la convivencia escolar como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p. 106). Este proceso contribuye a la inclusión, ya que implica la integración de contenidos, metodologías, estrategias pedagógicas y la participación. Para lograr dicha convivencia es necesario superar los conflictos que surgen cotidianamente en las aulas. Rojo-Guillamón y Prieto (2022), consideran que los conflictos escolares son inherentes al ámbito educativo, como ocurre en otros escenarios donde se desarrollan relaciones interpersonales. La manera en que se resuelven estos conflictos influye directamente en la convivencia, y por lo tanto, en la calidad educativa.

Siguiendo esta línea, Fierro y Carbajal (2019) proponen que para significar la convivencia escolar, hay que considerar los principios de “aprender a ser y aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer” (p.13). Estos principios remarcan la importancia de construir un entorno educativo que promueva la convivencia y la resolución de conflictos. Dentro de este marco, la mediación escolar se posiciona como una herramienta efectiva para la resolución de conflictos, siendo una estrategia que permite resolver desacuerdos de forma colectiva, constructiva y beneficiando a todos los actores involucrados de la institución educativa.

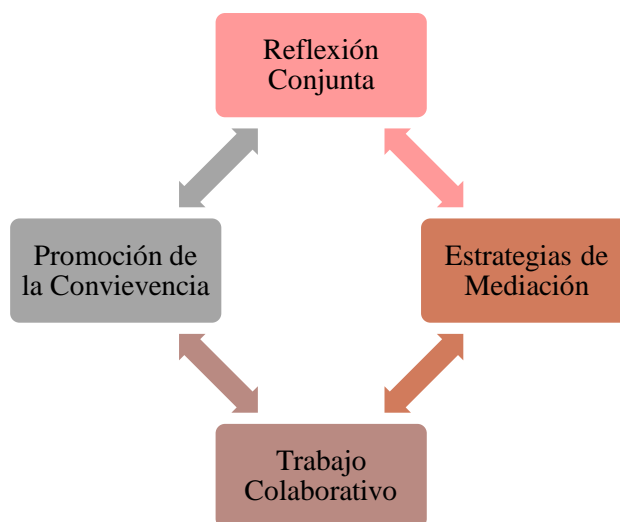
Pérez de Guzmán et al. (2011), proponen que en los centros educativos se implementan diversas estrategias para la resolución de conflictos, fundamentadas en la mediación, el diálogo y la negociación, generando una incidencia positiva en la convivencia escolar. La investigación-acción se consolida como una herramienta efectiva para reflexionar sobre la práctica docente en este sentido. Asimismo, se resalta la necesidad de la formación continua del profesorado en técnicas de resolución de conflictos, la mediación escolar y la promoción

de la convivencia deben ser ejes fundamentales dentro de los planes de formación. Según Pérez de Guzmán et al. (2011):

La propuesta de búsqueda de soluciones negociadas y consensuadas, capaces de conciliar las diferencias que pudieran surgir en el compartir cotidiano, no sólo ha conseguido que los alumnos y alumnas participen con interés en la resolución del conflicto, sino que transcurrido un tiempo ha provocado una mejora en las relaciones interpersonales y una disminución de la conflictividad. (p.112)

### Figura 7

*La Reflexión y el Trabajo Colaborativo Docente*



*Nota:* Elaboración propia a partir de ANEP (2024b)

Como se muestra en la Figura 7, la ANEP (2024b), sostiene que es esencial que los docentes reciban formación continua en derechos humanos, ya que esto les ofrece la oportunidad de actualizar sus conocimientos y reflexionar sobre cuáles son las mejores estrategias para promover la convivencia, la inclusión y la resolución de conflictos en el aula en el marco del trabajo colaborativo docente.

Esta formación continua en la temática fomenta las prácticas educativas para la educación para todos, y el desarrollo profesional docentes. Vaillant (2016) argumenta que la formación docente continua es fundamental para que las prácticas docentes estén actualizadas y pensadas en tiempo presente y para brindar aprendizajes significativos. Para ello, el trabajo

colaborativo da un marco fundamental, para el desarrollo profesional, y la adaptación constante al cambio, conceptualizado por la autora como:

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p. 10)

#### **2.1.4. A modo de síntesis: La Resolución de Conflictos en el Aula**

Comprender los conflictos en el aula desde una perspectiva crítica, implica entender que tienen un origen social y cultural, y que están asociados a la diversidad de contextos. Implica también, buscar cuáles son las causas de los mismos, mediante dinámicas escolares como la escucha activa y la empatía por parte del docente, propiciando espacios de convivencia pacífica y armónica en donde todos los alumnos se sientan considerados. Siendo las instituciones educativas un ámbito privilegiado para la construcción de dichos espacios (Willis, 2008).

En este sentido, la educación para todos, como aquella que garantiza el derecho humano a la educación, la inclusión e integración, debe ser promovida desde la escuela y por los docentes, entendiendo la diversidad social como parte intrínseca de la educación (UNICEF, 1990).

La resolución de conflictos, en este contexto, supone que todos los actores educativos puedan construir un espacio en donde la convivencia escolar sea pacífica. La mediación, como medio para la resolución de conflictos, es una estrategia didáctico pedagógica a desarrollar por parte de docentes, proponiendo un enfoque constructivo y participativo para atender los desacuerdos, promoviendo el dialogo entre todos los actores de la comunidad educativa (Rojo-Guillamón y Prieto, 2022).

Asimismo, es través de la mediación y el trabajo colaborativo que los docentes pueden construir estrategias para la inclusión y el aprendizaje significativo, procurando la superación de los conflictos, promoviendo la convivencia escolar y garantizando una educación de calidad para todos.

### **Capítulo 3: Planteamiento del Diseño de Formación**

En este capítulo se describen los principales aspectos del Plan de Formación propuesto, detallando cada uno de sus componentes. Cada decisión tomada en el diseño presentada en este apartado, es fundamentada en función del diagnóstico realizado y de los marcos teóricos que sustentan la propuesta.

#### **3.1 Presentación General de la Propuesta**

##### **3.1.1 Nombre de la propuesta de formación**

El nombre de la propuesta de formación es: La Educación para todos: la resolución de conflictos en las aulas desde una perspectiva crítica, y surge a partir de entender la importancia de conocer el origen de los conflictos que se generan en el aula desde una perspectiva crítica. Comprendiendo que los niños son diversos, que llegan a la escuela con una subjetividad que se construye en su contexto, y que la convivencia escolar es fundamental para garantizar una educación para todos en este sentido.

##### **3.1.2 Objetivo General del Plan de Formación**

El objetivo general de este plan de formación es formar a los docentes para comprender la situación de los estudiantes que asisten a la escuela y atender con estrategias didáctico pedagógicas sus necesidades en el aula.

##### **3.1.3 Referentes**

El director del plan de formación, es el formador de formadores quien está a cargo de organizar y supervisar el plan en su conjunto. Se contará con un referente, que tendrá a cargo la coordinación general del taller y será el nexo con el docente y participantes del taller. El vínculo y la comunicación constante entre el director del plan de formación, la institución en donde se llevará a cabo el mismo, el docente que dicta los talleres y los participantes son fundamentales para el desarrollo de todas las actividades.

##### **3.1.4 Tipos de Actividades a Desarrollar**

En cuanto al tipo de actividades a proponer son talleres de reflexión y profundización en la temática, así como actividades de trabajo colaborativo entre docentes. El curso es de carácter teórico-práctico, como se visualiza en el Anexo 4, con el fin de conocer y elaborar posibles instrumentos metodológicos para ser utilizados por los participantes. De esta manera, se optimiza el tiempo y los recursos, y subraya la importancia de las actividades de interacción cara a cara. Las actividades presenciales se llevarán a cabo en el espacio de las coordinaciones

docentes ya estipuladas semanalmente. Esto atiende a una de las cuestiones propuestas por los entrevistados en la etapa de diagnóstico.

### **3.1.5 Modalidad de desarrollo de las actividades que componen la propuesta de formación**

La modalidad de las actividades a desarrollar son diez encuentros presenciales, atendiendo la demanda de los docentes indagados en la etapa de diagnóstico, de dos horas semanales en formato taller, a cargo de un docente especialista en la temática. Como se muestra en el Anexo 5, los talleres serán cada quince días, entendiéndose que es necesario un tiempo para la apropiación del material teórico brindado y para la reflexión de lo trabajado en cada instancia.

Las actividades diseñadas y planificadas por el especialista a cargo promoverán la apropiación consciente de los materiales teóricos, el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y de ideas, la reflexión y autorreflexión por parte de los participantes. De esta manera se utilizan distintas metodologías de enseñanza y de aprendizaje que promueven una perspectiva crítica, entre ellas: aprendizaje basado en escenarios concretos, resolución de problemas, estudio de casos y aprendizaje por proyectos.

### **3.1.6 Ciclo Formativo**

En cuanto al ciclo formativo de esta Actividad de Formación, según el objetivo general propuesto, y el tipo de actividades a desarrollar, se considera que en su totalidad este curso tendrá 30 horas, distribuidas en aproximadamente un semestre del año lectivo 2025 (de marzo a julio). Los encuentros serán los primer y tercer jueves de cada mes, en el horario de coordinación docente. Sumando un total de 20 horas de sesiones presenciales en formato taller. El curso prevé también de 10 horas más de trabajo autónomo de los participantes para la elaboración y el seguimiento del trabajo final.

### **3.1.7 Perfil de Ingreso**

El perfil de Ingreso está directamente relacionado con la población objetivo de este Plan, ya que es un curso orientado a los docentes de una escuela en concreto. Se espera así, que se inscriban al curso presentado los docentes de dicha escuela: maestros y profesores con título de grado.

Por un lado, el título docente supone que el profesional de la educación es capaz de analizar y reflexionar los distintos contextos de actuación, de cuestionar la realidad educativa desde una perspectiva compleja y crítica, de auto reflexionar sobre sus prácticas educativas y de

construir nuevo conocimiento. Siendo estas competencias o habilidades parte del perfil de egreso del Plan 2008 y 2023 de Formación Docente en Uruguay.

Por otro lado, la experiencia de trabajo en escuelas de tiempo completo de la ANEP, es otro requisito necesario para realizar el curso, entendiendo la importancia que tiene el ejercicio de las prácticas docentes en este contexto como punto de partida para la discusión y reflexión.

Los participantes a su vez, deberán inscribirse al curso vía mail, por medio de un formulario, en el cual se solicitará no solo las cuestiones administrativas respecto a los documentos de identidad y título de grado, sino que también una breve carta de motivación en donde se expresen las intenciones y expectativas del curso, para ser tenidas en cuenta en el desarrollo del mismo.

### **3.2 Elementos que Componen la Propuesta de Formación**

#### **3.2.1 Objetivos Específicos de la Propuesta de Formación y Resultados Esperados de Aprendizaje**

A partir del objetivo general: formar a los docentes para comprender la situación de los estudiantes que asisten a la escuela y atender con estrategias didáctico pedagógicas sus necesidades en el aula, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la realidad de los estudiantes que asisten al centro educativo y reflexionar sobre ella
- Reflexionar sobre las prácticas didácticas pedagógicas para atender las necesidades de los estudiantes en el aula.
- Construir lineamientos de acción institucionales para la atención de las necesidades de los estudiantes en las aulas

Los resultados de aprendizaje asociados a dichos objetivos específicos son:

- Identificar la realidad de los estudiantes que asisten al centro educativo
- Construir espacios de reflexión colectiva en el centro sobre las características de los estudiantes
- Plantear líneas de acción institucionales para atender la necesidad de todos los estudiantes en las aulas que se traduzca en un protocolo de resolución de conflictos.

### 3.2.2 Competencias Asociadas al Perfil de Egreso

El Plan de Formación pretende el desarrollo de competencias docentes para para analizar la realidad educativa en su contexto de trabajo, comprender y reflexionar sobre la misma y construir mediante el dialogo estrategias didáctico pedagógicos concretas para la acción transformadora. Al culminar el ciclo formativo, se espera que los participantes desarrollen las competencias que se muestran a continuación en la Figura 8.

**Figura 8**

*Competencias Asociadas al Perfil de Egreso*



*Nota:* Elaboración propia

Las competencias propuestas en el Plan están vinculadas con las que se presentan en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores 2023. Buscando la coherencia entre la formación inicial de los docentes, y la formación presentada. Particularmente, estas nueve competencias, pretenden profundizar o enriquecer el desarrollo de una de ellas, como se menciona en el Marco de la ANEP- CFE (2022), una de las competencias de la formación

inicial docente es “Actúa de acuerdo con los principios éticos que rigen la profesión, reconociendo su identidad de educador y su compromiso con el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto” (p. 10). Estos principios éticos, el compromiso con el ser docente, y el actuar para la mejora educativa tienen que ver con el significado del ser docente desde la perspectiva crítica propuesta en este Plan, posicionando al docente como referente social y agente de cambio.

### **3.2.3 Contenidos y Actividades de Aprendizaje a Desarrollar**

El curso es de carácter teórico- práctico, porque tiene un contenido teórico para abordar, articulándose constantemente con las situaciones reales y situadas: con las prácticas y las circunstancias del centro educativo en particular, entendiendo la complejidad de la temática desde una perspectiva crítica. El contenido a trabajar estará distribuido en tres módulos: El origen de los conflictos, La educación para Todos y la Resolución de Conflictos en las aulas.

Posicionándose desde la perspectiva crítica, los tres módulos tendrán una bibliografía de referencia asociada, la cual tiene que ver con el estudio de caso y la detección de necesidades, la educación como derecho humano, la educación como medio para el cambio, y las estrategias didáctico pedagógicas para la resolución de conflictos en las escuelas y en las aulas. En este sentido, se pretende abordar la temática desde una perspectiva educativa crítica, teniendo en cuenta los aspectos sociales, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Posicionando al profesional de la educación como el actor fundamental para atender la situación y resolver los conflictos en las aulas.

Como se detalla en la Planeación de las Acciones de Formación de los Anexos 4 y el Cronograma de Desarrollo del Curso propuesto en el Anexo 5 de este documento, el tipo de actividades a desarrollar van desde charlas con especialistas, debates, sondeos de ideas previas, intercambio, juegos de roles, discusiones estructuradas, elaboración de posibles protocolos de acción, entre otros, siendo coherentes con la perspectiva crítica asumida del Plan. La distribución del tiempo de los talleres, será planificada por los formadores a cargo, entendiendo que deben conjugarse actividades teóricas y prácticas para que las sesiones sean dinámicas y mantener el interés de los participantes.

Las dos horas se distribuirán en un sondeo de inquietudes o ideas previas a la formación, la presentación por parte del especialista del contenido a trabajar, el trabajo práctico de los participantes, actividades de evaluación (auto evaluación- coevaluación, actividades de retroalimentación y seguimiento y cierre (Adiego y González, 2014).

A su vez, en caso de haber imprevistos o notar cierta resistencia o apatía por alguno de los participantes, el referente que está a cargo de supervisar el desarrollo de las actividades estará atento, para ponerse en contacto tanto con el formador como con los participantes. El fin de este monitoreo y comunicación constante entre los formadores, participantes y el director del plan, permite, en caso de ser necesario, realizar cambios en la planificación del ciclo formativo.

### **3.2.4 Perfiles del Equipo de Formación**

El equipo de formadores estará conformado por dos profesionales que ocuparan distintos roles dentro del Plan de formación. Cada uno de ellos ocupa una función diferenciada en el plan de formación propuesto, según Adiego y González (2014) “podemos distinguir cuatro funciones básicas en el proceso de formación: la de diseñar, a la que está dedicada la mayor parte de este curso; la de producir los materiales; la de tutorizar o facilitar y la de gestionar el proceso” (p. 55). Uno de ellos será el referente y orientador del desarrollo de las actividades, y otro será quien tendrá a cargo los talleres de formación, siendo un especialista en la temática.

La selección de dichos formadores está a cargo del director del plan considerando diversos aspectos según el rol, para el docente especialista en la temática se buscara un perfil que contemple varios aspectos, en cuanto a lo académico: la formación en la temática, experiencia en educación, ya sea como docente o como investigador y conocimiento de la realidad educativa escolar uruguaya. En cuanto a las habilidades personales: comunicación asertiva, trabajo en equipo, responsabilidad, empatía, proactividad y entusiasmo con la propuesta, son algunos de los requisitos imprescindibles para desempeñar esta tarea.

En cuanto al perfil del formador orientador y referente del desarrollo de las actividades, se buscará el perfil de formador de formadores, en cuanto va a estar a cargo de monitorear todas las etapas del Plan de Formación. Siendo un nexo entre los participantes, el especialista y el director.

Por otro lado, para la contratación de los formadores, también se tendrá en cuenta la accesibilidad y disponibilidad de los mismos para trabajar durante todo el ciclo formativo, así como el presupuesto disponible para pagar sus honorarios y viáticos.

### **3.2.5 Plan de Comunicación de la Propuesta de Formación**

El curso será difundido a partir del mes de diciembre del año anterior a la ejecución del Plan, con una infografía construida por los formadores, difundida por los canales institucionales de la institución: mail, página web y grupos de Whatsapp. Estando atentos a las consultas

referidas al correo electrónico creado con esa finalidad. Se decidió utilizar este recurso ya que brinda la información necesaria de manera concreta y con un diseño atractivo, evitando sobrecargar de información a los docentes. Otro medio que se utilizará para difundir la propuesta del curso, será la circulación de dos videos de un minuto cada uno donde aparezcan los dos formadores referentes del curso invitando a los participantes y explicando por qué es importante realizar el curso.

Para difundir dichos videos, se utilizarán los mismos medios que se utilizaron con la infografía: correo electrónico, página web y grupos de Whatsapp a nivel institucional.

### 3.2.6 Cronograma de Actividades

Como se muestra en la Tabla 1, el cronograma de actividades está comprendido entre los meses de diciembre y agosto, incluyendo la fase de diagnóstico de necesidades de formación y de planificación de las actividades. Las actividades de formación serán entre marzo y julio de 2025.

**Tabla 1**

*Cronograma de Actividades*

MESES		MES 1				MES 2				MES 3				MES 4				MES 5				MES 6				MES 7				MES 8			
SEMANAS		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Diagnóstico	■	■	■	■																												
	Planificación					■	■	■	■																								
Ejecución	Actividad 1									■				■				■				■											
	Actividad 2																	■				■				■							
	Actividad 3																					■				■	■						
Evaluación final de aprendizajes																														■	■		
Evaluación de la acción de formación													■				■								■				■				■

*Nota:* Elaboración propia

### **3.2.7 Momentos claves para el logro de los resultados de aprendizaje y responsables**

A partir del calendario propuesto en el apartado anterior, la etapa de diagnóstico de las necesidades de formación será en el mes de diciembre, y estará a cargo del director y el referente del Plan de Formación. Esta etapa de preparación, al igual que la planificación prevista para realizarse en el mes de febrero es fundamental para la posterior implementación y desarrollo del curso.

En cuanto al ciclo formativo, comenzará en el mes de marzo con las actividades de aprendizaje presenciales, las cuales están divididas en tres grandes módulos como se evidencia en el desarrollo de las actividades propuesto en el Anexo 5. Quienes estarán a cargo serán el especialista en la temática y el referente. Al finalizar cada módulo, está prevista una evaluación de carácter formativo y sumativo que se desarrollará por parte del responsable de dictar los cursos. Como evaluación final de aprendizajes se propone el diseño de un plan de acción para la resolución de conflictos en la escuela por parte del colectivo docente que se entregará en las últimas semanas de agosto. Previendo instancias de seguimiento, devolución y retroalimentación por parte del docente especialista a cargo del curso.

Por último, otro momento o momentos importantes de la implementación del Plan es el monitoreo del Plan, el cual estará a cargo del referente del curso y del Director del Plan, y se realizará en cinco oportunidades, como lo muestra el cronograma de actividades, dándole el seguimiento necesario para poder ser revisado y realizar los ajustes que correspondan, en caso de ser necesario.

### **3.2.8 Infraestructura y Recursos Necesarios**

#### **3.2.8.1 Infraestructura**

Respecto al espacio físico en donde se realizarán las actividades de formación, va a ser el aula de la escuela utilizada para las coordinaciones docentes, la cual tiene suficiente espacio para los participantes y las dinámicas de trabajo que se van a realizar. La misma cuenta con el equipamiento mobiliario muy adecuado, ventilación y luz natural y aire acondicionado.

Los recursos tecnológicos necesarios para las actividades previstas están disponibles en el aula de la escuela seleccionada (conexión a internet estable y abierta, pantalla plana, sistema de sonido y proyector). A su vez se utilizará el correo electrónico institucional de la escuela tanto para comunicación del plan, las inscripciones, y generar un espacio en Google Drive para que los formadores puedan compartir con los participantes los recursos didácticos a utilizar en los talleres.

En cuanto a los recursos didácticos, se les brindará acceso a los participantes el material bibliográfico y a las guías didácticas propuestas por el docente utilizando el Google Drive, y en caso de ser necesario, se imprimirán fichas de trabajo para los talleres.

### **3.2.8.2 Capital humano**

- Director del Plan de Formación
- Formador referente del Plan de Formación: estará a cargo de orientar a los participantes, y ser un nexo entre la institución en donde se implementarán las actividades, el docente formador, la dirección del Plan, y los participantes.
- Formador docente: Especialista en la temática quien estará a cargo de planificar y dictar los talleres, así como de la evaluación de los participantes.

### **3.2.8.3 Recursos económicos o financieros**

El presupuesto de este Plan de Formación incluye el Diseño, la implementación y la evaluación de las actividades de formación, la contratación de los dos formadores y sus viáticos (transporte o alojamiento en caso de ser necesario), materiales didácticos para los participantes, alimentos para el espacio café y un porcentaje para posibles imprevistos.

### **3.2.9 Descripción de los Materiales a Diseñar para la Formación**

- Materiales teóricos: guías didácticas construidas por el especialista a cargo de la formación, bibliografía sugerida, fichas de trabajo práctico.
- Materiales audiovisuales: Presentaciones en Canva o Genially utilizadas para el desarrollo de los talleres
- Materiales de evaluación de los participantes: Consignas de los trabajos en formato taller, consigna del trabajo final del curso.
- Materiales de monitoreo y evaluación del Plan: instrumentos diseñados para el monitoreo y la evaluación del plan de formación.

En este capítulo se presentó el diseño del Plan de Formación para abordar la necesidad de la resolución de conflictos en el aula desde una perspectiva crítica. Se detallaron los objetivos, el perfil de ingreso y de egreso, los principales contenidos a trabajar, la metodología utilizada, la modalidad de las actividades, el perfil de los formadores, el cronograma y los recursos necesarios para su desarrollo. La propuesta, construida a partir del diagnóstico y los marcos teóricos trabajados, pretende promover en los docentes la reflexión sobre sus prácticas, el

trabajo colaborativo y la construcción de estrategias didáctico pedagógicas contextualizadas. Cada decisión tomada responde a las características del contexto institucional y a las necesidades identificadas por parte de los actores involucrados, atendiendo así, la coherencia y pertinencia de las acciones formativas.

## **Capítulo 4: Monitoreo y Evaluación de la Propuesta de Formación**

En este capítulo, se detalla el monitoreo y la evaluación del Plan de Formación, entendidos como procesos clave para acompañar, revisar y mejorar la propuesta en los distintos momentos de implementación. Se presentan los instrumentos y estrategias que permiten hacer un seguimiento continuo, desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación final, así como los ajustes necesarios en función de las situaciones que puedan surgir durante la implementación del Plan.

También se abordan las formas de acompañamiento a los participantes para favorecer la continuidad, la motivación y la retención, así como las herramientas para evaluar el desarrollo de las competencias planteadas en el perfil de egreso. Finalmente, se presentan los métodos de evaluación de los aprendizajes, la satisfacción de los participantes y la incidencia del Plan en el contexto institucional.

### **4.1 Plan de Monitoreo**

#### **4.1.1 Plan General de la Evaluación Diagnóstica y de Proceso**

La evaluación es un aspecto fundamental en la construcción y ejecución de los Proyectos educativos para que este sea eficiente y tenga legitimidad académica. La evaluación y el monitoreo del Plan de Formación es formativo, en cuanto se realiza para atender los emergentes que surgen, mejorar los resultados, perfeccionar el proceso de ejecución y, si es necesario, reconsiderar los objetivos establecidos (Gento Palacios, 1998).

Las herramientas construidas para el monitoreo y la evaluación del Plan, facilita la revisión continua del proyecto en sus distintas etapas, desde el diagnóstico de la situación inicial, hasta el análisis de influencia o de incidencia final. Es un proceso sistemático y diseñado para recopilar información confiable y relevante, con el objetivo de valorar su calidad y sus logros. Gento Palacios (1998), plantea que la evaluación del proyecto:

Formará parte de cada una de las fases de desarrollo del proyecto, de modo que pueda analizarse cada una de ellas y pueda llegarse al reconocimiento de los factores o causas de los éxitos y de los fallos, así como de las posibles interacciones entre los mismos. (p. 94)

El análisis de la información obtenida se realiza en función de los objetivos planteados en cada etapa, y tienen como resultado la formulación de conclusiones y recomendaciones para

la mejora. Medina y Rivilla (2014) sostienen que “La evaluación del programa se ha de realizar en las situaciones previas a su aplicación, diagnóstico de necesidades, expectativas y requisitos personales e institucionales para conocer las posibilidades del programa” (p. 121). En principio, para la evaluación inicial o punto de partida, se consideran los resultados obtenidos por los docentes en el diagnóstico de necesidades de formación, donde se presenta el escenario de la institución sin la intervención del Plan de formación.

A su vez, en el primer encuentro se realizará un cuestionario para establecer cuáles son las ideas previas que los docentes tienen sobre la temática a trabajar, así como también para evaluar qué es lo que esperan los participantes de la actividad de formación. Con este instrumento se pretende tener datos de referencia sobre los conocimientos que ya tienen los participantes sobre la resolución de conflictos.

En el proceso se realizarán distintos monitoreos para ir controlando el desarrollo del Plan. El formador referente es quien deberá aplicar los instrumentos, y de comunicar al director los resultados. Como indicadores de proceso, se utilizarán: el control de la asistencia y la participación activa de los participantes. En caso de notar resultados negativos, se tiene que hacer frente a la situación, ya sea de un participante puntual, o de varios de ellos. Para ello, la comunicación con los participantes será fundamental.

En cuanto a lo académico, la evaluación continua de los resultados de aprendizaje al final de cada módulo, también es una herramienta de monitoreo para evaluar el seguimiento del curso. En este caso, el indicador será el resultado de los aprendizajes al final de cada módulo. Esto permitirá hacer una comparación con la situación inicial de los docentes. A su vez, al final de cada módulo también se evaluará el nivel de satisfacción de los participantes con las actividades de formación propuestas y con las estrategias del docente, mediante un formulario de Google.

#### **4.1.2 Herramientas y Dispositivos para la Motivación, el Acompañamiento y Retención de Participantes**

El monitoreo constante de la aplicación del Plan de formación, permite a los formadores tomar decisiones en tiempo real cuando surgen situaciones que no estaban contempladas en la planificación inicial. Estos ciclos formativos tienen la característica de ser procesos en donde existe un diseño que es sistemático, ordenado, planificado, pero que necesariamente tiene que estar abierto a las diversas situaciones que puedan surgir durante la implementación (Medina y Revilla, 2014).

Las estrategias a desarrollar en este Plan de Formación para motivar a la inscripción y el desarrollo de la cursada tienen que ver con el acompañamiento de los participantes durante todo el proceso de formación. La clave está en mantener una comunicación constante, proporcionando un acompañamiento continuo a cada uno de ellos. Es el docente referente quien estará a cargo de este acompañamiento, controlando la asistencia, respondiendo dudas y atendiendo sugerencias. Para ello, la comunicación por medio del correo electrónico y WhatsApp es fundamental. A su vez, la comunicación constante entre los formadores y con la dirección, también es una de las herramientas necesarias para el buen desarrollo del Plan, estando atento a las situaciones que puedan surgir y planificando estrategias de acción.

Por ejemplo, en el caso de que algún participante no pueda asistir a alguna de las sesiones presenciales previstos por alguna razón fundada (licencia médica, otros compromisos laborales, académicos, etc.) se le brindará todos los materiales trabajados en dicha sesión para no perder el seguimiento del curso, y pueda continuar con el trabajo en la siguiente clase prevista sin ningún tipo de rezago. Para ello, la comunicación con el docente y el referente del curso es fundamental.

Se fomentará la creación de un grupo de WhatsApp de participantes para el intercambio entre ellos, porque el acompañamiento entre pares es uno de los dispositivos más eficientes para el acompañamiento y retención. A su vez, que las actividades propuestas sean de carácter colectivo o grupales promueven la integración y el trabajo colaborativo, lo que también funciona como una red de apoyo y de soporte entre los participantes.

#### **4.2 Estrategias para el Seguimiento del Desarrollo de Competencias**

Para el seguimiento del desarrollo de las competencias es necesario que la evaluación de los participantes sea de carácter formativo y sumativo, utilizando dinámicas de evaluación o autoevaluación al final de cada encuentro taller. Para ello el docente aplicará distintos instrumentos de evaluación diseñados con este fin y los resultados serán compartidos con el referente del Plan. Para cada una de las competencias o habilidad del perfil de egreso, hay indicadores que dan cuenta de su desarrollo, los cuales se detallan en la Tabla 2.

**Tabla 2***Indicadores de Desarrollo*

<b>NOMBRE DE LA COMPETENCIA</b>	<b>INDICADOR DE DESARROLLO</b>
Indagación de Contexto	El participante es capaz de utilizar técnicas de investigación para la recolección de información y de analizar los resultados
Análisis del Contexto	El participante puede relacionar el contexto del alumno con su comportamiento en el aula
Empatía Docente	El participante entiende las diversas realidades a las que se enfrentan sus alumnos
Trabajo Colaborativo	El estudiante participa activamente en el intercambio de experiencias con sus compañeros.
Trabajo Interdisciplinario	El participante incorpora de diversas disciplinas para el análisis de las situaciones propuestas en el curso
Reflexión Pedagógica	El participante reflexiona y auto reflexiona sobre sus prácticas docentes y la de sus compañeros en los distintos talleres
Construcción de Comunidades de Aprendizaje	El participante demuestra tener sentido de pertenencia trabajando colaborativamente con sus compañeros para la institución.
Resolución de Conflictos mediante la Comunicación y Mediación	El participante se comunica de manera asertiva y negocia eficientemente con sus compañeros.
Planificación Institucional para la Resolución de Conflictos	El participante planifica acciones a corto, mediano y largo plazo durante las actividades de formación para la resolución de conflictos

*Nota:* Elaboración propia

Cabe destacar que será el formador a cargo de los cursos quién diseñara las actividades y sus respectivas evaluaciones mediante rubricas o listas de cotejo para el monitoreo del desarrollo de estas competencias durante la cursada.

### **4.3 Evaluación**

La evaluación de la formación es un proceso fundamental para verificar en qué medida se están cumpliendo los objetivos específicos propuestos. Es necesario atender los obstáculos y las resistencias propias de las instituciones, las condiciones externas a la institución que funcionan como amenazas para la organización y para el Plan de formación. Como sostienen Medina Revilla y Medina Domínguez (2014):

La evaluación aporta a los responsables de las acciones y programas diseñados, los elementos que describen y justifican el valor del programa, su impacto en los participantes, la institución y los organismos públicos, privados, internacionales, etc., que se han implicado en la calidad y relevancia del programa aplicado o a aplicar. (p. 116)

En este sentido, el Plan de formación está monitoreado desde la fase diagnóstica por el diseñador para evaluar durante todo el proceso los distintos momentos de la aplicación y para conocer la posible incidencia del mismo.

#### **4.3.1 Formas de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y Competencias Asociadas**

Al finalizar cada módulo, se realizarán evaluaciones diseñadas y planificadas por el docente referente atendiendo los contenidos trabajados, los objetivos específicos y los resultados de aprendizajes relacionados a cada actividad.

Para acreditar cada una de las actividades, es necesario asistir a cada uno de los encuentros y haber realizado todas las actividades propuestas en los encuentros. En caso de que alguno de los participantes no pueda asistir a las instancias presenciales previstas en el calendario por razones fundadas, la evaluación la realizará en el encuentro siguiente, luego de ponerse al día con los materiales trabajados y las propuestas realizadas en los talleres. Al ser un curso en formato taller, en donde el encuentro y el trabajo colaborativo es fundamental, el referente del curso estará al pendiente de promover y atender la asistencia de todos los participantes.

Por último, se propone como evaluación final del curso, la presentación un protocolo de líneas de acción institucionales para la resolución de conflictos en el aula, elaborado colectivamente por todos los participantes. En este trabajo final, se pretende relevar en qué medida los participantes alcanzaron los resultados de aprendizajes esperados y si se cumplen los objetivos propuestos del Plan. En este sentido, el desarrollo de las competencias asociadas al perfil de egreso puede visualizarse en el protocolo elaborado por los participantes para la resolución de conflictos en las aulas.

#### **4.3.2 Evaluación del Plan de Formación y Satisfacción de los Participantes**

La evaluación del Plan de Formación se realizará al finalizar la actividad de Formación, mediante un cuestionario en Google Forms para evaluar todos los elementos del Plan, los objetivos, los contenidos trabajados, los docentes formadores involucrados, la selección de los materiales, las evaluaciones propuestas, la infraestructura y la duración de las actividades de

formación. La comparación con la situación inicial es el punto de partida para el análisis de los resultados obtenidos.

A su vez, al finalizar la formación, se les realizarán entrevistas a algunos de los participantes del curso para conocer sus perspectivas sobre el curso, y sobre las estrategias y habilidades alcanzadas, entendiendo la necesidad de conocer el grado de satisfacción de los participantes y realizar un análisis crítico del Plan atendiendo las perspectivas de los actores.

Por último, se realiza una evaluación de incidencia, la cual tiene la función de conocer cómo influyó el Plan de formación en los participantes a largo plazo, en el ámbito académico, profesional y laboral. Gento Palacios propone que (1998): “Para completar la evaluación de un proyecto educativo parece conveniente valorar, también, el efecto que fuera del ámbito estricto donde se lleva a cabo la acción educadora tienen los resultados del mismo” (p. 116).

Este tipo de evaluación no es sencilla de realizar porque se realiza luego de finalizado el curso y generalmente en varias instancias, ya que como propone el autor busca conocer cómo repercute la formación en el desenvolvimiento de los participantes. Uno de los posibles indicadores de incidencia es la implementación del protocolo elaborado para la resolución de conflictos en el aula elaborada como trabajo final del curso, conociendo en qué medida se está cumpliendo el protocolo en el contexto.

EL análisis del monitoreo y la evaluación permite replantear el diseño del plan, atendiendo las ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades identificadas, siguiendo a Gento Palacios (1998):

La evaluación no puede ser un fin en sí misma, ni agota el proceso de optimización, aun en el caso de que nos refiramos a la final o postactiva. Muy al contrario, la evaluación ha de tener una finalidad propedéutica: su auténtica utilidad radica en el efecto que sobre un proyecto determinado tiene para mejorarlo. (p. 120)

El director del Plan de Formación, junto con los formadores, realizarán un informe final de evaluación, en donde se presentarán los resultados obtenidos durante todo el proceso de desarrollo, y la influencia que el Plan ha tenido en los actores involucrados. Este trabajo permite el análisis complejo y crítico, y el planteo de conclusiones y recomendaciones para la mejora (Medina Revilla y Medina Domínguez, 2014).

En suma, el monitoreo y la evaluación del Plan de Formación, permiten la revisión continua del proceso, identificar avances, ajustar lo necesario y considerar los resultados obtenidos. Estos procesos no solo garantizan una mejora continua, sino que también ayudan a sostener la participación, fortalecer el aprendizaje y evaluar la incidencia de la propuesta en el contexto institucional. La evaluación final no se realiza simplemente para culminar el Plan de Formación, sino para identificar cuáles son los posibles cambios o transformaciones necesarios para la mejora.

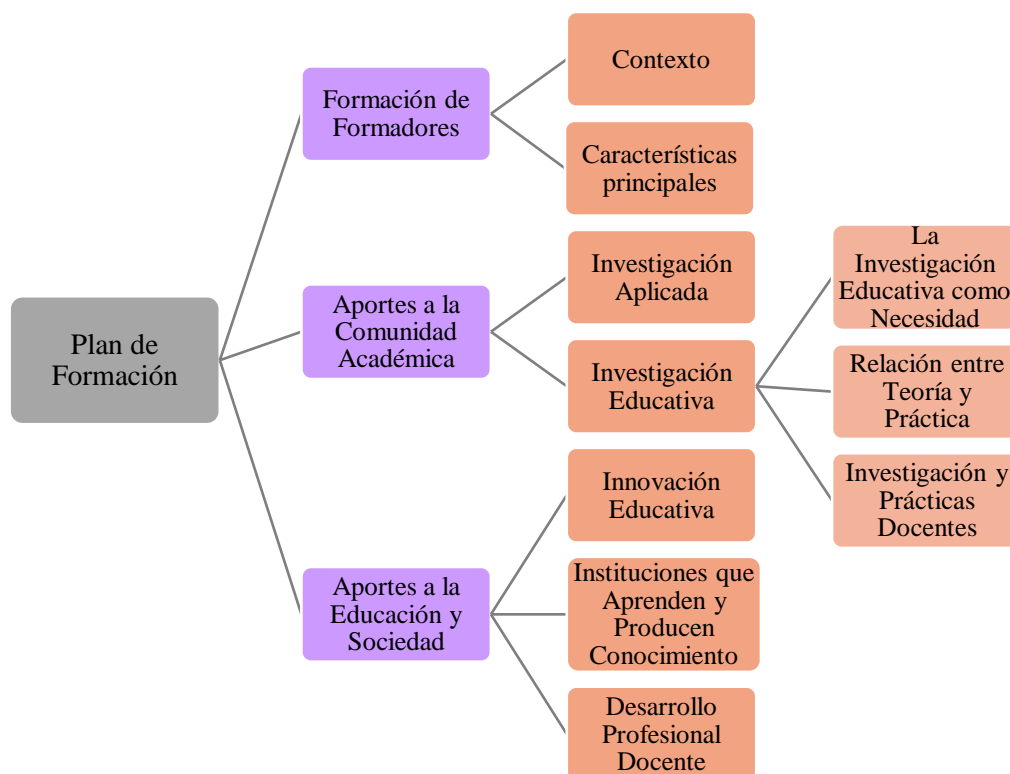
## Sección II: Aportes al Desarrollo Estratégico de la Formación de Formadores

En esta segunda sección, se presentan los aportes estratégicos de este Plan, diseñado como culminación de la Maestría en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay. Se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos, orientados a responder a los desafíos actuales de la formación de formadores y al fortalecimiento del rol de formador de formadores en este contexto. Asimismo, se examinan los aportes del Plan en el marco de la investigación en educación, destacando la articulación entre la teoría y la práctica como estrategia para la construcción de nuevo conocimiento y la resolución de problemáticas educativas concretas.

Finalmente, se reflexiona sobre su contribución a la innovación en el sistema educativo y a la sociedad, promoviendo el desarrollo profesional docente, la consolidación de comunidades de aprendizaje y la promoción de prácticas educativas reflexivas, críticas y colaborativas. En cada capítulo se analizan y discuten distintos contenidos y conceptualizaciones contempladas en la construcción del Plan de Formación y en la cursada de la maestría, como se sintetiza en la Figura 9.

**Figura 9**

*Contenidos a Desarrollar en la Sección II*



*Nota:* Elaboración propia

## **Capítulo 5: El Plan de Formación en la Formación de Formadores**

Este capítulo propone la relevancia de la formación de formadores en un contexto social y educativo dinámico y complejo. A partir del diseño del Plan de Formación, se reflexiona acerca del rol del formador como agente de cambio, capaz de contextualizar, innovar y promover el desarrollo profesional docente. Asimismo, se analizan los elementos que condicionan la efectividad de las acciones formativas, subrayando la necesidad de propuestas rigurosas y situadas que contribuyan a transformar las prácticas educativas y fortalecer el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

### **5.1 La Formación de Formadores en el Contexto Actual**

En la actualidad, con el avance de la sociedad del conocimiento y la tecnología, la educación se ha complejizado, siendo la formación de los docentes y la formación de formadores una temática que atender por la comunidad académica. El desarrollo profesional de los docentes en este marco, requiere de acciones de formación que permitan desarrollar las competencias docentes para la adaptación y el dinamismo constante (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

En este marco, la formación de formadores implica la indagación, la revisión y la investigación continua sobre el conocimiento existente, buscando posibles soluciones a los problemas educativos reales y contextualizados, como sostiene Nicoletti (2014) “se transforma, entonces, en una actividad concreta que se inserta dentro de un contexto socio-histórico-cultural-político, adoptando las concepciones teóricas que tienen incidencia sobre la modalidad de formar y capacitar promoviendo el cambio y la innovación personal e institucional” (p.49).

Siguiendo la misma línea, Tejada (2009) hace énfasis en las características fundamentales del formador de formadores, definiéndolo como un profesional capaz de planificar, diseñar, ejecutar y evaluar acciones formativas. Esto permite generar cambios a partir de la transformación de los planes y los diseños curriculares atendiendo el contexto y las necesidades. EL rol del formador de formadores requiere así, de la formación continua para estar actualizado y en consonancia con la realidad educativa “el docente es un profesional que forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social” (p.12).

De esta manera, la formación de formadores contribuye en la mejora de la educación y la sociedad, debido a que con sus investigaciones y proyectos de mejora, pretende incidir directamente en la innovación y el desarrollo del conocimiento constante. Esto hace a la complejidad de la formación, en donde se requiere conocer la realidad educativa actual para

contextualizar, indagar las necesidades de los actores involucrados, planificar y diseñar acciones de formación que respondan a esas necesidades, buscar y jerarquizar los conocimientos pertinentes para enseñar, decidir sobre las metodologías de enseñanza más adecuadas en ese contexto, evaluar y monitorear las acciones y presentar los resultados y lineamientos para la mejora. En este sentido, Nicoletti (2014) propone que:

La formación de formadores es un fenómeno complejo y dinámico, que abarca desde la adquisición de teoría y metodologías de la enseñanza, hasta el desarrollo profesional y personal en la experiencia de la práctica. Además, requiere de una aplicación participativa, que utilice los instrumentos de investigación y evaluación, para poder conocer sus alcances e impacto definitivo, tanto en los formadores, a nivel individual, como en un aspecto colectivo en su entorno. (p. 56)

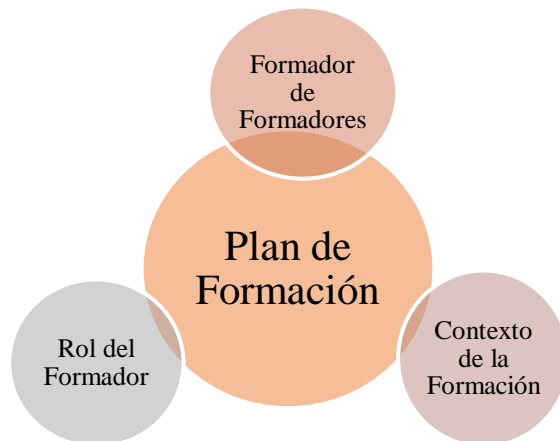
Por último Tejada (2009) sostiene que los formadores de formadores, además de desarrollar las competencias docentes generales, tienen que hacer hincapié en el desarrollo profesional docente constante y la agencia para el cambio:

Siendo este el compromiso, la sociedad tiene que disponer de “actores” reflexivos en la escenificación del papel que como docentes le corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación. (p. 12)

Como se visualiza en la Figura 10, el Plan de Formación presentado, pretende estar contextualizado con la realidad educativa actual de la formación de formadores, en cuanto surge de las necesidades identificadas por sus participantes, y promueve la mejora de la educación en un escenario concreto.

**Figura 10**

*La Formación de Formadores en el Plan de Formación*



*Nota:* Elaboración propia

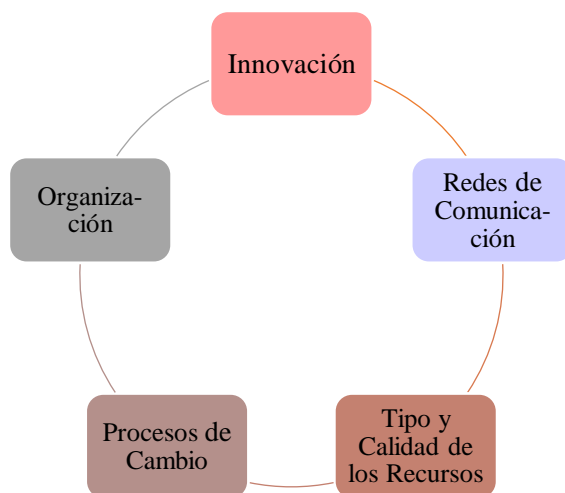
Como formadora de formadores y siguiendo el rol definido por Tejada (2009), se tomaron todas las decisiones mencionadas por Nicoletti (2014) durante el diseño del Plan, procurando atender las consideraciones y complejidades presentadas por los autores.

### **5.2 El Plan de Formación Bajo la Lupa de la Formación de Formadores**

Vaillant y Marcelo (2000), proponen que la formación de los formadores en el marco del desarrollo profesional docente tiene que tener en cuenta distintos factores que hacen a su especificidad. Estos aspectos tienen que considerarse por el formador si pretende que sus acciones promuevan la mejora y sean exitosas.

**Figura 11**

*Elementos Claves de la Formación de Formadores*



*Nota:* Elaboración propia a partir de Vaillant y Marcelo (2000)

En este sentido, como se muestra en la Figura 11 los autores proponen cinco categorías que se vinculan (i) a la innovación; (ii) a las redes de comunicación; (iii) al tipo y la calidad de los recursos; (iv) al proceso de cambio y (v) a la organización.

Los primeros factores que hay que tener en cuenta a la hora del diseño de un Plan de Formación son los vinculados a la innovación, esto refiere a la importancia de entender que las acciones a desarrollar tienen que tener como objetivo mejorar la situación de los participantes. Pero también, es necesario que los participantes lo perciban como una mejora (Vaillant y Marcelo, 2000). Al decir de los autores, “un programa nuevo se implanta con más facilidad cuando va unido a un cambio deseado por los docentes” (p.118). En esta línea, el Plan de formación diseñado, busca atender la necesidad identificada por los docentes del contexto seleccionado que es, en este caso, la resolución de conflictos en el aula.

En la fase diagnóstica, no solo se indagó sobre las necesidades de formación, sino también sobre el tipo de formación que preferían y la modalidad de la misma. Estos elementos se tuvieron en cuenta en la fase de diseño y en el cronograma de la formación. Vaillant y Marcelo (2000) sostienen al respecto que “cuanto más activamente participen los docentes en la elaboración del programa, tantas más posibilidades de implantarse con éxito tendrá” (p.118).

Por otro lado, la segunda categoría de análisis, refiere a las redes de comunicación, al apoyo que tiene o no el Plan de formación por parte de las instituciones o administraciones involucradas. Las características del centro educativo tales como, la cultura institucional del mismo, la comunidad educativa, la interacción entre los distintos actores, repercuten en el éxito de la ejecución del Plan. Vaillant y Marcelo (2000), plantean que “uno de los obstáculos más grandes para la implementación eficaz de un programa radica en el hecho de que los docentes no tienen tiempo de intercambiar experiencias” (p.118).

En relación con este último aspecto, es necesario destacar que cuando se eligió el centro educativo en donde se iba a implementar el Plan, se tuvo en cuenta la buena disponibilidad explicitada por la dirección de la institución y la disposición de los docentes para involucrarse en la fase diagnóstica. A su vez, para fomentar la interacción entre los docentes, y para no sobrecargar su trabajo, fue que se decidió que la modalidad del curso fuera presencial, en formato taller y en las horas de coordinación ya estipuladas por el centro. Cabe destacar, que cuando se le consultó a la dirección sobre la posibilidad de ocupar el tiempo de algunas

coordinaciones con las acciones formativas, estuvo de acuerdo desde un principio, considerándolo un ámbito privilegiado para la formación.

En cuanto a los factores vinculados al tipo y la calidad de los recursos, alude a la importancia de contar con los recursos financieros necesarios para el desarrollo de la implementación del Plan. Vaillant y Marcelo (2000) explican como más allá de las buenas intenciones y de la calidad y legitimidad de las acciones formativas, sin los recursos económicos necesarios no se puede diseñar un Plan de calidad, en palabras de los autores “No se puede esperar que un sistema escolar se innove cuando está condenado a recibir a los alumnos en edificios vetustos, cuando tiene carencia de maestros, cuando le cuesta proporcionar lo mínimo que necesitan los alumnos” (p.119).

En lo que respecta a los recursos financieros, el Plan de Formación diseñado, tiene los recursos necesarios para su implementación en el escenario seleccionado, ya que cuenta con el apoyo de la Inspección Regional de Primaria. La infraestructura del centro educativo en donde se desarrollarán las acciones de formación están en excelente estado y eso también es un factor importante. Sin embargo, si se pretendiera realizar una segunda cohorte, o expandir el Plan a otras escuelas de tiempo completo del país, sería imprescindible recurrir a los recursos que puedan brindar la administración central de la enseñanza, ya sea de la ANEP o de cualquiera de sus dependencias.

El cuarto grupo de factores tiene que ver con los procesos de cambio que se generan durante el desarrollo del Plan de Formación. Para que esto suceda es necesario que las acciones formativas promuevan la resolución de las problemáticas que surgen por parte de los actores involucrados, por parte de los participantes. Destacando el rol del docente como agente de cambio. Es en esta línea que Vaillant y Marcelo (2000), proponen que “Si intervienen agentes de cambio, se pueden definir y poner en práctica varias medidas destinadas a facilitar la adquisición de la innovación, haciéndola compatible con las necesidades de cambio que se hayan determinado” (p. 120).

El Plan de formación pretende atender este aspecto al colocar a los participantes en el centro de su formación, y promover cambios institucionales. Asimismo, las competencias a desarrollar asociadas al perfil de egreso están relacionadas con la habilidad de los docentes para trabajar colaborativamente, construir comunidades de aprendizaje y planificar lineamientos de acción para la resolución de conflictos. Incluso la evaluación final del curso,

es la elaboración colectiva de un protocolo de actuación para la atención de la resolución de conflictos en el aula.

Los últimos factores propuestos por los autores Vaillant y Marcelo (2000), hacen referencia a las características de la organización en la cual se implemente las acciones formativas, entendiendo que el desarrollo profesional docente está vinculado al tipo de centro educativo en el cual desempeña su rol. Es necesario que la organización entienda que el objetivo de la formación es atender una necesidad sentida por los docentes, en el marco de la educación permanente, como proponen los autores “la falta de claridad de los fines que se persiguen, puede impedir la implementación de un programa dentro del sistema escolar” (p.120).

De esta manera, como se mencionó anteriormente, tanto los docentes como el equipo de dirección que forman parte de la organización en donde se desarrolla el Plan, no solo están de acuerdo con la implementación, sino que fueron consultados para su planificación. Se entiende que es una institución que está abierta al aprendizaje y al cambio.

Por otro lado, las autoras Achard y Baráibar (2023), coinciden con la complejidad que presenta la planificación de los cursos de educación permanente de los docentes, debido a las características del trabajo docente (muchas horas de docencia directa, varios cursos a cargo y muchas instituciones educativas), pero también por la importancia que tiene la educación continua en el desarrollo profesional del docente.

En este sentido, Achard y Baráibar (2023), sostienen que la tarea del rol del formador de formadores a la hora del diseño de los planes de formación es muy compleja “por tratarse de una etapa más heterogénea, amplia y descentralizada, no es sencillo tomarla como objeto de estudio, pues incluye una multiplicidad dispersa de estrategias y una gran oferta de dispositivos de formación (p. 20).”

De esta manera, proponen que hay ciertos criterios que deben ser considerados a la hora de planificar acciones formativas para los docentes: (i) la revisión de las necesidades y los intereses del colectivo docente, de las instituciones educativas o del sistema educativo, (ii) el planteo trayectos formativos atractivos concretos en base a la selección de contenidos, (iii) la incorporación de docentes especializados en las temáticas a trabajar, (iv) la mejora del desempeño de los participantes respecto a la necesidad planteada, y por último, (v) el reconocimiento al docente para su trayectoria profesional y laboral (Achard y Baráibar, 2023).

Estos criterios son similares a los propuestos por Vaillant y Marcelo (2000), pero suman la importancia de que los docentes tengan el perfil adecuado para abordar la temática. Como se

mencionó en la Sección I de este informe, la selección de los formadores va a estar a cargo del director del Plan y se considerará la formación específica en la temática y la experiencia en la educación pública uruguaya, considerando lo propuesto por las autoras.

A su vez, otro de los elementos que agregan Achard y Baráibar (2023) es que el curso debe brindar a los participantes un reconocimiento luego de su aprobación. Este reconocimiento debe contribuir a su trayectoria profesional y laboral, lo que se tuvo en cuenta al desarrollar las acciones formativas en el contexto en donde los participantes trabajan, enriqueciendo su trayectoria laboral. A su vez, se le otorga un certificado de curso con evaluación en la resolución de conflictos en el aula, con 30 horas de formación para que pueda ser presentado también en otros ámbitos académicos y laborales.

Como conclusión, la formación de formadores, como sostiene Nicoletti (2014) se enmarca en un escenario complejo y dinámico y requiere de profesionales que revisen constantemente el conocimiento, que investiguen e indaguen las problemáticas reales y se sitúen en el contexto educativo y social. Durante todas las etapas del proceso de la elaboración del Plan de Formación se atendió a los factores desarrollados, tanto por Vaillant y Marcelo (2000) como por Achard y Baráibar (2023), estando alerta a los posibles inconvenientes que pueden disminuir la efectividad de su implementación. Cabe destacar, que este proceso es flexible, y que a partir de los resultados del monitoreo y la evaluación del Plan, se podrán utilizar estos mismos factores entre otros, como categorías de análisis, para considerar el alcance y las incidencias del Plan.

### **5.3 Estrategias Sugeridas para Formadores de Formadores en la Implementación del Plan**

Considerando los objetivos del Plan de Formación presentado, es pertinente compartir algunas sugerencias para otros formadores interesados en aplicar propuestas similares en otros contextos. En primer lugar, resulta fundamental realizar un diagnóstico contextualizado para reconocer las necesidades de formación específicas de los posibles participantes. La formación de formadores no puede ser entendida como una propuesta estandarizada, sino como una construcción planificada, diseñada y presentada para cada realidad institucional. Por otro lado, se sugiere priorizar la perspectiva crítica en el diseño y el carácter flexible del desarrollo del plan. Para ello, es necesario involucrar al equipo de formadores en el proceso, trabajar colaborativamente en el diseño, la implementación y la revisión constante de las acciones formativas.

## **Capítulo 6: Aportes del Plan de Formación a la Comunidad Académica**

El presente capítulo aborda los aportes del Plan de Formación diseñado en el marco de una investigación aplicada en educación, entendida como un proceso en el cual teoría y práctica se articulan de manera constante para atender problemáticas específicas. Siguiendo a Rivas (2020), la investigación se concibe como una herramienta indispensable para identificar las necesidades de transformación educativa y para orientar los procesos de cambio. En esta línea, el diseño del Plan se fundamenta en un diagnóstico contextualizado, utilizando técnicas de recolección de datos pertinentes, y buscando fortalecer el vínculo entre investigación y práctica profesional, superando los desencuentros propuestos por Perines (2018).

Desde esta perspectiva, el Plan de Formación se presenta como una propuesta que busca incidir en la mejora de las prácticas pedagógicas y promover la investigación educativa en la cultura institucional de los docentes.

### **6.1 El Plan de Formación en el marco de la Investigación Aplicada**

El Plan de Formación planificado para intervenir en un contexto educativo concreto, es una acción educativa que trasciende, o busca trascender lo inmediato, en cuanto está pensada para generar un cambio. La investigación aplicada en educación brinda un marco de sostén y de desarrollo para lograr este cometido, siendo una investigación centrada en un propósito determinado, en donde la metodología y la teoría interactúan constantemente con un propósito particular. Questa-Tortero et al. (2022) proponen que en la investigación educativa:

Es de destacar el fundamento epistemológico de la investigación aplicada en educación, en tanto se basa en el “saber y hacer” ante retos o problemáticas de la vida cotidiana, donde las fronteras de la teoría y la práctica se desdibujan y no existen tales cuestiones como teoría o aplicación pura. (p.16)

El objetivo del Plan de Formación diseñado es el de formar a los docentes para comprender la situación de los estudiantes que asisten a la escuela y atender con estrategias didáctico pedagógicas la resolución de conflictos en el aula en una escuela de tiempo completo del interior del país. Sin embargo, este proyecto también tiene como fin, el promover la investigación en el ámbito educativo, ya sea para atender necesidades identificadas en instituciones educativas, reflexionar sobre las prácticas educativas o construir nuevo conocimiento. Al decir de Questa-Tortero et al. (2022):

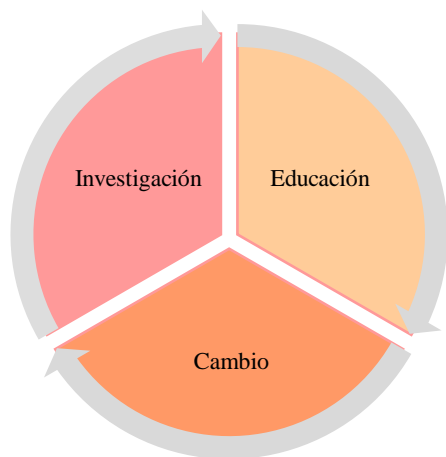
Este aspecto de la investigación aplicada se transforma en un compromiso del investigador con el tema que estudia, el o los centros educativos que han participado de la investigación, los interesados directos en los resultados obtenidos y los involucrados en el impacto del plan de acción diseñado. (p.18)

Rivas (2020) sostiene en este sentido, que debe haber un dialogo constante entre la educación y la investigación, en pos de la reflexión sobre las cuestiones fundamentales de la realidad, como los respetos a la pedagogía, la didáctica, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje, entre otros aspectos. A su vez, el autor propone que el docente como profesional de la educación, debe formarse en investigación y experimentarla para mejorar sus prácticas profesionales y los procesos de enseñanza. Rivas (2020), plantea también que:

Por tanto, de una investigación vinculada a contextos particulares y a los sujetos que en ellos habitan, de los que emergen tanto los focos como los intereses y el contenido mismo de la investigación, como el modo de garantizar procesos de transformación y cambio. (p.18)

### **Figura 12**

#### *Educación, Investigación y Cambio*



*Nota:* Elaboración propia a partir de Rivas (2020)

De esta manera, el autor relaciona los conceptos de educación, investigación y cambio, como se muestra en la Figura 12, proponiendo que para que la educación mejore, es necesario que se transforme, y para esto es indispensable investigar, para saber qué, cómo y dónde es

necesario el cambio. Es entonces que el sentir de este capítulo, es transmitir el entusiasmo por innovar e investigar para mejorar la calidad de la educación uruguaya.

## **6.2 Aportes del Plan de Formación para la Investigación en Educación**

El Plan diseñado surge de una investigación realizada en la fase diagnóstica, con el objetivo de conocer las necesidades de formación del colectivo seleccionado, utilizando las técnicas de entrevistas y encuestas. Este tipo de investigación, tiene como objetivo dar respuestas concretas que se traducen en lineamientos de acción, para Vargas Cordero (2009):

Las Investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos implican un procedimiento llevado a cabo mediante encuestas, entrevistas o cuestionarios, para establecer las necesidades o problemas que afectan un sector o una situación de la realidad social y que es motivo de estudio o investigación. (p.161)

En este caso, se propuso una formación que busca desarrollar las competencias docentes para atender la necesidad identificada y para mejorar las prácticas educativas.

La investigación aplicada es un proceso fundamental para el diseño de acciones de formación que atiendan necesidades concretas, promoviendo la legitimidad del trabajo realizado. Es necesario que el proceso de investigación sea riguroso en todas las etapas del diseño, ya sea en la contextualización de la población destinataria, el diagnóstico, el análisis de la información obtenida, la construcción del marco teórico, y la planificación de las acciones a desarrollar (Vargas Cordero, 2009).

Estos aspectos se evidencian en este informe, en la medida en que cada decisión tomada está debidamente explicitada y justificada. En este sentido, se puede estar de acuerdo o no, con las decisiones y generar un debate académico enriquecedor al respecto, pero no cuestionar la arbitrariedad del investigador, en cuanto está argumentado, basado en la evidencia y la reflexión teórica crítica. Asimismo, la comunicación de los resultados de este trabajo es importante para contribuir con la transparencia del informe en particular y de la investigación aplicada en general, promoviendo la discusión y la relevancia de la temática. Questa-Tortero et al. (2022) destacan en este sentido, “el papel de la difusión de los hallazgos en tesis académicas, informes de investigación y artículos científicos, que aportan transparencia a los procesos llevados a cabo durante la investigación” (p.18).

### 6.2.1 La Investigación en Educación como Necesidad

Perines (2018), reflexiona sobre ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? : “La investigación y la práctica educativa avanzan por caminos radicalmente distintos, antagónicos, y por qué no decirlo, casi irreconciliables” (p.10). La preocupación que manifiesta la autora, la lleva a plantear las causas de esta situación, la cual es definida como una crisis de la investigación educativa, proponiendo que hay un desencuentro entre la investigación y la educación. Algunas de las causas de esta crisis son la falta de formación inicial de los docentes en investigación, la desvalorización de los saberes docentes, y la reproducción de los resultados de las investigaciones a las prácticas docentes, sin realizar un análisis crítico previo (Perines, 2018).

Para hacer frente a esta crisis, adoptando una actitud positiva y realista, propone tres acciones para superarla: la inclusión de la investigación en la formación inicial de los docentes, el cambio de los modelos tradicionales de transferencia de conocimientos simplistas, y por último los cambios de los criterios de evaluación de la investigación educativa, para que deje de ser una mera actividad académica acumulativa, y recupere el fin último de la investigación, que es el de mejorar la realidad (Perines, 2018).

La investigación aplicada en educación brinda un marco para acercar la investigación a los profesionales de la educación, en cuanto promueve la disminución de la brecha entre el conocimiento abstracto y la práctica, al centrarse en problemáticas reales y cotidianas, y proponiendo lineamientos de acciones concretos. A su vez, la investigación aplicada es contextualizada, permitiendo que los docentes pueden adaptar los hallazgos a sus propias experiencias y necesidades (Vargas Cordero, 2008).

Para que esto sea posible, los docentes, más que nadie, deben confiar en su profesionalismo, y es en su formación inicial donde se debe generar esa confianza. Nóvoa (2009), en este sentido, sostiene que es necesario que desde la formación de los futuros docentes se reivindique su rol como agentes sociales constructores de conocimiento y profesionales de la educación: “Es innegable que la investigación científica en educación tiene una misión indispensable que cumplir, pero la formación de un profesor encierra una complejidad que solo se obtiene a partir de la integración en una cultura profesional” (p. 210).

De esta manera, es necesario repensar la formación docente inicial, siendo la investigación un aspecto pendiente en los dos planes vigentes de formación docente en Uruguay. Sin embargo, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente no se limita a la formación inicial, sino que la

formación continua y el profesionalismo docente deberían seguir desarrollándose a lo largo de toda su trayectoria (Nóvoa 2009).

### **6.2.2 La Investigación Aplicada en Educación: Una Relación entre Teoría y Práctica**

La educación aplicada en educación, permite indagar, discutir y reflexionar sobre los problemas educativos actuales, siendo una herramienta que permite conocer la realidad educativa de los escenarios reales y tomar decisiones para la mejora, proponiendo una discusión constante entre la teoría y la práctica (Questa-Tortero et al., 2022).

Uno de los aportes propuestos por Vargas Cordero (2009) de la investigación aplicada en educación es que promueve un dialogo constante entre la teoría y la práctica, debido a que los problemas de investigación surgen de situaciones educativas reales, ya sean necesidades, problemas, conflictos o escenarios a mejorar. Promueve la construcción de nuevo conocimiento, interactuando con la teoría y la práctica, como sostiene la autora “se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación” (p. 159).

Permitiendo que, a partir de los resultados, se actué en los distintos contextos educativos en pos de la mejora. Ya sea a nivel de la construcción de nuevo conocimiento sobre la temática, estrategias didácticas pedagógicas, climas institucionales, gestión y liderazgo educativo, profesionalización docente, innovaciones tecnológicas, mejoras en los procesos e enseñanza y aprendizaje, políticas educativas nacionales o comparadas, entre otras.

Rivas (2020), plantea en la misma línea que, cuando se investiga en educación, se está buscando respuestas a una problemática, la cual, dado que la educación es un objeto de estudio complejo, puede ser muy diversa, y en consecuencia, las respuestas, los resultados de las investigaciones también lo son.

Más allá del sentido que tenga la investigación, ya sea la reflexión teórica sobre una temática, o la atención a una necesidad determinada en un contexto determinado, como es el caso de lo que se propone en este Plan de Formación, la investigación es transformadora. En cuanto, como sostiene Rivas (2020), es un proceso que busca dar respuestas o posibles lineamientos de acción a determinadas interrogantes educativas, “no solo porque realmente habría condiciones para que la investigación incidiera de forma significativa en los cambios educativos y sociales, sino porque la misma investigación sería parte de los procesos de transformación como un actor necesario” (pp. 19-20).

### **6.2.3 La Investigación Aplicada en Educación y la mejora de las prácticas docentes**

La investigación aplicada contribuye con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación, en cuanto los profesionales de la educación pueden no solo recurrir a investigaciones ya realizadas, sino que también investigar para reflexionar y auto reflexionar sobre sus prácticas educativas. Contribuye también, a ampliar los campos específicos de las ciencias de la educación, generando cambios en las prácticas docentes a corto, mediano y largo plazo (Barboza Norbis, 2008). Si se promueve la investigación aplicada, se puede generar una acumulación significativa de conocimientos, lo que repercute en la manera en que los profesionales de la educación comprenden y atienden sus prácticas educativas, como sostiene Barboza Norbis (2008) “las investigaciones de tipo aplicado buscan fortalecer la investigación posterior, sugieren nuevas teorías acerca de la práctica y pueden alentar el desarrollo metodológico” (p. 40).

Asimismo, la investigación aplicada brinda a los docentes un marco de conocimiento contextualizado y actualizado. Aportando herramientas para analizar el escenario de trabajo, detectar las necesidades y buscar soluciones concretas, ya sea investigando o analizando y tomando como referencias otras investigaciones publicadas. Barboza Norbis (2008) plantea que:

Los educadores en docencia directa usualmente suelen buscar conocimientos válidos y de aplicación práctica. A esta búsqueda de herramientas e instrumentos para mejorar la práctica pedagógica, en su manifestación más empirista, se le suele contrarrestar con un no a las recetas que ha llevado a que muchos resultados de investigaciones educativas queden estrictamente reservados, como teorías inaccesibles y ajenas a los estrictamente prácticos. (p. 40)

En suma, se destaca la importancia de la investigación en educación para producir nuevo conocimiento, para hacer dialogar la teoría y la práctica, para integrar la reflexión crítica, para identificar necesidades reales y para proponer lineamientos de acción. El Plan de Formación presentado, contribuye a fortalecer el compromiso de los docentes como agentes de cambio y productores de conocimiento. Posicionando a la investigación educativa, como una herramienta para que los profesionales de la educación respondan a las demandas académicas y sociales de la realidad educativa, entendiendo que es a través de la investigación y la educación que se pueden generar los cambios necesarios.

## **Capítulo 7: Aportes del Plan de Formación a la Educación y a la Sociedad**

Pensar más allá de los límites del Plan de Formación propuesto, implica preguntarse cuáles son los aportes que brinda a la educación y a la sociedad en general. En este sentido, se pretende generar un cambio en el contexto en donde se aplicará, aportándoles a las maestras las herramientas didácticas pedagógicas necesarias para atender la necesidad identificada.

Los problemas educativos contemporáneos son múltiples y diversos y el sistema educativo, como sostiene Aguerrondo (2002), necesita una innovación estructural, entendiéndola como un cambio real en la educación, una alteración en lo establecido con el fin de mejorar alguno de los aspectos que lo componen. El Plan de Formación es así, un grano de arena, un ejercicio, una invitación para el cambio.

### **7.1 El Plan de Formación como Innovación Educativa**

Aguerrondo y Vaillant (2015) plantean que en un contexto educativo en constante transformación debido a los avances tecnológicos y las nuevas demandas sociales, en donde los objetivos de la educación han cambiado, donde las reformas educativas no han logrado superar los obstáculos educativos actuales en América Latina, “los objetivos tradicionales que caracterizaron a la educación han cambiado totalmente. Tanto las instituciones educativas como el proceso de enseñanza han perdido pie frente a cambios externos e internos inevitables e irreversibles” (p.27), la investigación educativa cumple un rol fundamental.

La investigación aplicada, como plantea Vargas Cordero (2008), propicia la adaptación al cambio y permite a los profesionales de la educación identificar necesidades, reflexionar sobre sus prácticas docentes y promueve dinámicas para la mejora de la calidad educativa.

A su vez, cuando el docente se posiciona desde el rol de investigador, está desarrollando una actitud crítica y reflexiva, lo que fomenta la evaluación del estado de la educación. Esta postura de apertura y objetividad permite el cuestionamiento constante de la realidad, no dando por hecho aquellas realidades educativas injustas que atentan contra la calidad educativa.

Aguerrondo y Vaillant (2015) sostienen a su vez que “la transformación es necesaria y urgente; requiere, además de la participación de los actores educativos, el compromiso de la sociedad civil y de diversos organismos para garantizar una comprensión multidimensional de la realidad” (p.16). En este sentido, se considera que las acciones formativas propuestas desde el plan se presentan como pequeños cambios que atienden a una necesidad concreta de los actores educativos involucrados, en este caso los docentes de la escuela seleccionada y tiene

como objetivo el desarrollo de las competencias profesionales en pos de la mejora de la situación diagnosticada. .

Carbonell (2008), presenta en esta línea, algunos elementos a considerar para promover la innovación educativa, en cuanto los cambios educativos no se dan naturalmente, sino que son promovidos o no, producidos o no, por los actores involucrados en el sistema, desde las autoridades internacionales hasta los propios docentes y alumnos. De esta manera, como se puede visualizar en la Figura 13, el autor plantea diez aspectos a tener en cuenta para promover cambios en la educación.

### Figura 13

*Algunas Señales para la Innovación Educativa*



*Nota:* Elaboración propia a partir de Carbonell (2008)

La variedad de los mismos, como se puede visualizar, incluye desde la importancia de la selección de conocimientos y el aprendizaje significativo de los alumnos, los recursos que se utilizan para enseñar, hasta la profesionalización y el rol de agente de cambio del profesorado. Propone que, la educación debe promover los derechos humanos, la democracia y atender la diversidad para la inclusión social. A su vez, sostiene que es necesario entender el carácter sistémico de las innovaciones, haciendo hincapié en la importancia que tiene que los cambios se den en los escenarios concretos con los actores involucrados, y que no sea una imposición sin legitimidad por parte de la población y los participantes de la formación (Carbonell,2008).

En este sentido, la autonomía pedagógica del formador también aparece como un aspecto clave para la innovación, reivindicando el rol del docente, y promoviendo el trabajo colaborativo, para esto, es también fundamental el liderazgo pedagógico, aspecto que hace referencia al papel que desempeña la organización u organizaciones involucradas y su gestión.

El liderazgo pedagógico para el autor tiene que ser democrático, participativo, distribuido y promover el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje, en pos de la conversación pedagógica y la reflexión institucional (Carbonell, 2008). Estas señales propuestas por el autor se relacionan con el Plan, en cuanto son elementos que se consideraron para su planificación, apelando a atender cada uno de ellos para la construcción de acciones formativas en pos de la innovación.

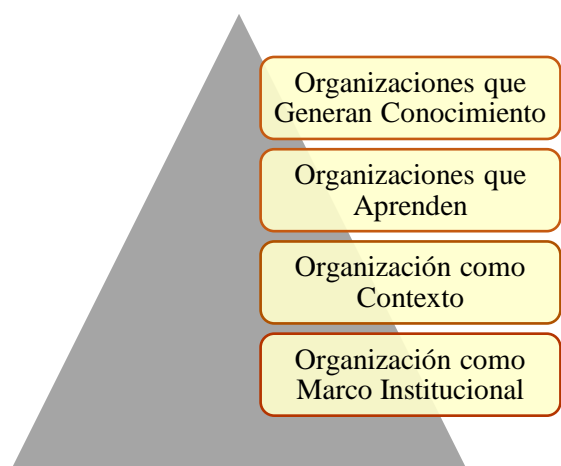
## 7.2 El Plan de Formación y las Instituciones que Aprenden y Producen Conocimiento

El Plan de Formación se planificó para una institución educativa formal: una escuela pública uruguaya del interior del país. Como se describió en la primera sección de este informe, es una organización que tiene diversas características sociales, culturales y geográficas. En este apartado, se la distingue también como una institución que aprende y construye conocimiento.

Gairín et al. (2009) plantean que las organizaciones educativas pueden diferenciarse según el estadio de desarrollo en el que se encuentran, los cuales se representan en la Figura 14.

### Figura 14

*Estadios de Desarrollo Organizacional*



*Nota:* Elaboración propia a partir de Gairín et al. (2009)

En el primer estadio propuesto por los autores, las instituciones funcionan como garantes y aplicadoras de la normativa establecida por el sistema educativo, sin cuestionarla ni modificarla. En el segundo nivel de desarrollo, aunque la organización permite cierto margen de intervención, los cambios son superficiales y no alteran significativamente el sistema establecido (Gairín et al., 2009). El punto de partida para el aprendizaje institucional comienza en el tercer estadio, donde la organización no solo aprende, sino que también fomenta la autocrítica y la reflexión entre todos los actores involucrados. Por ello, se

considera que es en este tipo de institución en donde es propicio planificar un Plan de acciones formativas, porque tiene las condiciones necesarias para la aplicación y para generar los resultados esperados.

En el cuarto y último estadio propuesto por los autores, las instituciones educativas no solo aprenden, sino que también generan conocimiento. En este nivel, también se podrían desarrollar las acciones formativas propuestas por el Plan, dado que la reflexión, la crítica y la producción de nuevo conocimiento son parte de su cultura institucional (Gairín et al., 2009).

Es importante destacar, que las acciones de formación planificadas promueven el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución y aprendizaje en conjunto, a través de actividades de discusión y reflexión compartida. Según Gairín et al. (2009) “podemos decir que el trabajo colaborativo es importante en la medida que permite cumplir las metas institucionales, adaptadas continuamente a las cambiantes necesidades del entorno” (p. 624). Esto permite que los participantes interactúen entre sí, e intercambien experiencias. Impulsando la construcción de una comunidad de aprendizaje y fortaleciendo la cultura de aprendizaje institucional.

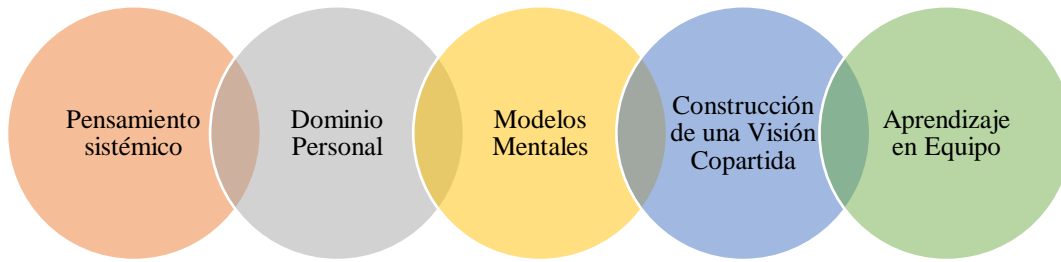
En esta misma línea, Aguerrondo (1996), sostiene que la realidad educativa actual demanda que las escuelas sean organizaciones inteligentes para la promoción del cambio y la innovación educativa. El tipo de gestión de las instituciones es un elemento a considerar para la autora. Definiendo las organizaciones que aprenden como aquellas que:

En suma, frente a la organización rígida y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional. (p.11)

En síntesis, como se muestra en la Figura 15, es necesario considerar ciertos elementos y características de las instituciones que aprenden para la aplicación del Plan de Formación.

## Figura 15

### *Elementos y Características de las Organizaciones que Aprenden*



*Nota:* Elaboración propia a partir de Agüerrondo (1996).

### **7.3 El Plan de Formación y el Desarrollo Profesional Docente**

El Plan de Formación diseñado, propone específicamente que los docentes que participen desarrollen ciertas competencias asociadas a la resolución de conflictos en el aula. En este sentido, es un curso de educación continua, o permanente.

Vaillant (2016) propone que para hacer frente a los problemas educativos contemporáneos es necesario impulsar el desarrollo profesional docente, entendido como el aprendizaje continuo de los docentes durante su trayectoria educativa y laboral. Por esta razón, es imprescindible generar políticas educativas que promuevan el desarrollo profesional de los maestros y profesores así como construir escenarios en donde los docentes intercambien experiencias y aprendizajes, fomentando el aprendizaje colaborativo.

En este sentido, la autora propone ciertas características que debería tener la formación de los docentes para que realmente contribuya a su desarrollo profesional: debe atender a sus necesidades, tener un sentido práctico y significativo, debe considerar las características de la población para la cual está planificada la formación y realizar propuestas de formación acorde a ellas. A su vez, tiene que promover la investigación y la construcción del conocimiento y propiciar un aprendizaje entre pares, en donde los docentes compartan y aprendan de sus experiencias. En palabras de Vaillant (2016):

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (p.11)

Por su parte Vezub (2013) sostiene que el diseño de un plan de formación para el desarrollo profesional docente debería atender las necesidades y las demandas de los posibles participantes. Teniendo en cuenta su formación inicial, la identidad profesional de los docentes involucrados, las características de su trayectoria y experiencias laborales.

A su vez, debe incorporar las necesidades del sistema y las instituciones involucradas, y el contexto específico en donde se desarrollará el Plan de Formación. Por último, para Vezub (2013), la formación propuesta “deberá reevaluar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente, para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso, además de las clásicas jerarquías existentes” (p. 26).

A modo de síntesis, el Plan de Formación busca aportar a la innovación educativa, en cuanto responde a principios de desarrollo profesional docente, impulsando una formación significativa, contextualizada y orientada al cambio educativo real. A su vez, se basa en la investigación aplicada y la reflexión crítica y promueve cambios concretos en las prácticas educativas de los docentes. Por último, se enmarca en instituciones que aprenden y generan conocimiento, favoreciendo el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje.

#### **7.4 Algunas Consideraciones Finales**

En esta sección se presentaron los aportes estratégicos que brinda el Plan de Formación propuesto a la Formación de Formadores, entendiendo que es necesaria la producción y la publicación de nuevo conocimiento sobre la temática.

Como sostiene Nicoletti (2014), en la actualidad, la formación de formadores supone un trabajo complejo y necesario, en cuanto la cantidad de perspectivas y elementos que el formador debe contemplar para la planificación de acciones formativas. Por esta razón, compartir esta experiencia, promueve el intercambio y el debate académico, enriqueciendo las distintas perspectivas.

Siguiendo las lineamientos de Vaillant y Marcelo (2000), se han considerado aspectos fundamentales como la innovación, la comunicación en redes, los recursos disponibles, los procesos de cambio y las características del centro educativo en el cual se aplicará el Plan. Haciendo especial hincapié en las necesidades sentidas de los docentes y el contexto de implementación del Plan.

Por otro lado, se enfatizó en la importancia de la investigación educativa, particularmente de la investigación aplicada para el proceso de la elaboración del Plan en particular, y para la

educación en general. Mediante las reflexiones propuestas en esta sección, se pretende impulsar la investigación en el ámbito educativo, teniendo en cuenta la situación de crisis definida por Perines (2018) a la cual se enfrenta actualmente la investigación educativa, y la situación de crisis estructural en la que se encuentra el sistema educativo, en donde investigar y cambiar es una causa urgente. (Aguerrondo y Vaillant, 2015)

Se destacaron los aportes que el Plan supone para la educación actual, en cuanto es una propuesta innovadora, que promueve el trabajo colaborativo en las instituciones que aprenden y generan conocimiento mediante la construcción de comunidades de aprendizaje y el desarrollo profesional docente (Aguerrondo, 2002; Gairín et al., 2009; Vaillant, 2016).

Por último, se posiciona en todo momento al docente como agente de cambio, en el marco de una realidad educativa que sigue teniendo muchas necesidades que atender. Siendo este Plan un intento de mejora en un contexto educativo y social determinado.

## SECCIÓN III: Reflexiones

Como lo sugiere el título de esta última sección, en este apartado se proponen las reflexiones realizadas una vez culminado el proceso de aprendizaje, tanto de la cursada de la Maestría en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay, como de la elaboración del Trabajo Final.

### Capítulo 8: El Plan de Formación en Retrospectiva

Este capítulo presenta un análisis crítico del Plan de Formación desarrollado, basado en un proceso de autoevaluación y metacognición. A partir de la reflexión sistemática sobre las decisiones adoptadas y los resultados obtenidos, se identifican las fortalezas y los aspectos a mejorar del Plan de Formación presentado.

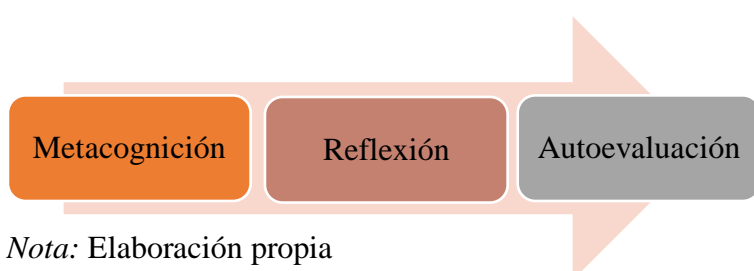
La metacognición, entendida como la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje (Machaín, 2024), permite identificar los aprendizajes incorporados, los que quedan por desarrollar, y las nuevas interrogantes que surgen. Es en este marco, que se exponen las principales fortalezas y debilidades del Plan, así como nuevas perspectivas para su perfeccionamiento.

#### 8.1 El proceso de metacognición como autoevaluación

Como se muestra en la Figura 16, las reflexiones surgen de un proceso de metacognición, entendido como el cuestionamiento y la consideración de los procesos de aprendizajes realizados. Como propone Machaín (2024), en las últimas décadas, el término metacognición es utilizado cotidianamente en el ámbito educativo, principalmente en la educación superior. Entendiendo la importancia de incentivar este proceso desde la escuela primaria, en cuanto permite tomar conciencia sobre los procesos cognitivos desarrollados en las instancias de formación, sobre los conocimientos aprendidos, así como del control y la evaluación de los mismos.

#### Figura 16

*Metacognición y Reflexión*



*Nota:* Elaboración propia

Machaín (2024) “destaca la importancia de enseñar a los estudiantes no solo contenidos académicos, sino también estrategias metacognitivas que les facilite planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje de manera más práctica” (p. 69).

Entendiendo la relevancia de la realización de este proceso durante todo el transcurso de la Maestría y del diseño del Plan de Formación, es que se presentan los siguientes capítulos, en donde se evidencian los aportes, las reflexiones, las críticas y la autoevaluación realizada. Al decir de Quinteros (2017):

Es fundamental que, cada ser humano, además de conocerse, sea suficientemente responsable para evaluar sus actos, sin desligarse de los otros de su grupo, en una perspectiva positiva de perfeccionamiento, a fin de darle el significado óptimo a la autovaloración. (p.30)

## 8.2 Nuevas Perspectivas para la Mejora del Plan de Formación Propuesto

Una vez culminados los procesos de planificación, diagnóstico, diseño y planteo del ciclo formativo diseñado en el transcurso de esta Maestría, y entendiendo que es un proceso de construcción y reconstrucción constante en base a la reflexión y la autoevaluación, se identifican tres fortalezas y dos aspectos que podrían ser re considerados en eventuales futuras versiones del Plan.

**Tabla 3**

*Fortalezas y Debilidades del Plan de Formación*

Fortalezas	Debilidades
Fase Diagnóstica	Plan de Comunicación
Argumentación de Decisiones	Modalidad Seleccionada
Necesidades de los Participantes	

*Nota:* Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 3, la fase diagnóstica del Plan, es una de las fortalezas, en cuanto fue un proceso riguroso metodológicamente, procurando escoger las técnicas de investigación más apropiadas y diseñar los instrumentos adecuadamente para identificar las necesidades de los actores involucrados en el contexto seleccionado.

Para eso, se recurrió al material teórico sobre investigación educativa trabajado durante la cursada de la asignatura Diagnóstico de Necesidades de Formación, para tomar las decisiones y para argumentarlas en el informe.

Luego de obtenida la información, la síntesis y el análisis de la misma resultaron ágiles, porque se realizaron preguntas acertadas y se construyeron las categorías adecuadas. Las necesidades de la población de estudio, se identificaron y jerarquizaron en el Plan en base a las evidencias, legitimando las decisiones que se tomaron en esa etapa del diseño.

Otro elemento fuerte, es la legitimación del Plan de Formación, porque durante todas las etapas se procuró sostener la honestidad académica, argumentando cada decisión y cada propuesta presentada con elementos teóricos, evidencias empíricas o simplemente explicitando las elecciones y selecciones de cada elemento planteado. Permitiendo que se pueda aplicar el Plan en otro contexto o en otra instancia, reconsiderando las decisiones tomadas, adaptando el proceso a cada situación particular, luego de realizada la investigación sobre las necesidades sentidas de la población objetivo.

Por último, el posicionamiento en el centro del Plan a los participantes para el diseño y la planificación de las acciones formativas, es otro elemento que lo enriquece, en cuanto promueve la eficiencia y la continuidad. En cada etapa, se procuró así, atender las necesidades y las características específicas de la población destinataria de la formación.

En otro sentido, respecto a las debilidades o elementos a mejorar, la comunicación del Plan es una de ellas. Luego de la lectura y el análisis con detención de Vaillant y Marcelo (2000), considero que sería necesario hacer más hincapié en la comunicación del Plan de Formación, utilizando otros medios, y construyendo vínculos con otras instituciones educativas como la DGEIP para que la certificación tenga más valor simbólico para los docentes. Por ejemplo, tramitando la creditización de la formación como un curso del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de la ANEP. Este proceso generalmente tarda mucho tiempo, pero se considera que podría enriquecer el Plan.

Por otro lado, se podría re considerar la modalidad del curso propuesto. Aunque la presencialidad fue una elección de la población indagada en la fase diagnóstica, hay que tener en cuenta que en la actualidad, la mayoría de las acciones formativas para el desarrollo profesional docente proponen una formación híbrida o totalmente virtual con encuentros sincrónicos y asincrónicos. La modalidad seleccionada queda muy ligada al contexto específico. De esta manera, sería pertinente considerar una implementación en modalidad

híbrida que combine instancias presenciales con encuentros virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos. Esta alternativa permitiría conservar los beneficios del contacto directo y ampliaría las oportunidades de participación, flexibilizando los tiempos y facilitando el acceso desde distintos territorios.

Asimismo, esta modalidad se encuentra en consonancia con las tendencias actuales en formación docente continua, que promueven el uso de tecnologías digitales para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adiego y González (2014) sostienen que estos cursos “son tan capaces o más de conseguir que el alumno adquiera una información y unas habilidades o competencias” (pp. 76-77). La selección de esta modalidad debería contemplar las condiciones de conectividad y las competencias digitales de los participantes, la disponibilidad institucional, el re diseño y la adecuación de las acciones formativas por parte de los referentes.

Por último, luego de obtener los resultados de los instrumentos de monitoreo y de evaluación previstos en el Plan, se obtendrá, sin dudas, más información para la toma de futuras decisiones. Aunque la planificación esté bien fundamentada y pensada en función del tiempo presente y el contexto seleccionado, siempre surgen aspectos a mejorar en la práctica, los cuales requieren ser atendidos.

En conclusión, se destacan como fortalezas el diagnóstico riguroso, la argumentación fundamentada y la atención a las necesidades de los participantes. Como debilidades, se señala la necesidad de mejorar la comunicación del Plan y la de flexibilizar su modalidad.

## Capítulo 9: Aportes de la Maestría a la Formación de Formadores

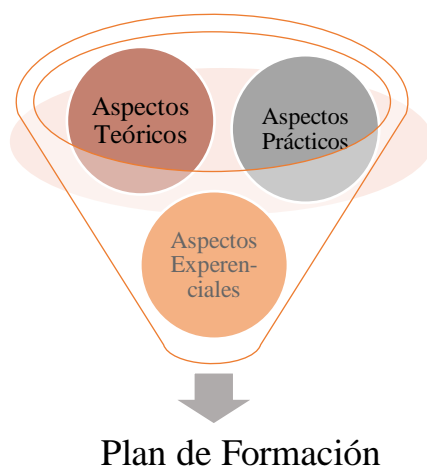
En el presente capítulo se realiza un balance sobre la incidencia de las asignaturas cursadas en la Maestría de Formación de Formadores en la elaboración del Plan de Formación, destacando los aportes teóricos, metodológicos y prácticos incorporados. Asimismo, se realiza una reflexión crítica sobre el proceso de desarrollo profesional, contrastando las expectativas iniciales con los logros alcanzados, y se evalúa la adquisición de competencias asociadas al perfil de egreso, en el marco de una formación orientada a la mejora continua.

### 9.1 Aportes de los cursos de la Maestría al Plan de Formación Presentado

El Plan de Formación presentado en este informe es consecuencia directa de las materias cursadas durante los últimos dos años.

#### Figura 17

*Aspectos de la Maestría que Aportaron al Plan de Formación*



*Nota:* Elaboración propia

Como se muestra en la Figura 17, la cursada de la Maestría contribuyó con varios elementos, tanto teóricos como prácticos y experienciales para la construcción del Plan presentado en esta memoria final. Cada una de las materias, como se propone a continuación, aportó a su manera, los distintos aspectos mencionados.

En el primer semestre, la materia La Planificación de La Formación nos posicionó por primera vez desde el rol de formador de formadores. Este ejercicio fue desafiante pero a su vez, permitió el posicionarse desde un nuevo enfoque de análisis y de acción educativa, perspectiva utilizada en esta propuesta de Plan. Por su parte, la asignatura Problemas Educativos Contemporáneos, nos situó en el escenario educativo actual, contextualizando y describiendo las características del sistema educativo uruguayo desde una perspectiva crítica y

dinámica. Entendiendo la importancia y la urgencia de la innovación en educación, temática trabajada en el Plan propuesto.

Otra materia del primer semestre, fue Las Instituciones Formadoras, la que nos brindó un marco teórico fundamental para entender los diversos contextos en donde se aplican las acciones formativas. De este marco, fueron seleccionados y vinculados con el Plan, los conceptos de cultura organizacional, organizaciones que aprenden y comunidades de aprendizaje.

Por último, en el primer semestre, cursamos Fundamentos, Destinatarios y Metodología de la Formación, en la cual no solo conocimos mucha bibliografía sobre la temática a abordar, sino que se nos desafió a escribir un prólogo de una revista sobre educación, en la cual teníamos que seleccionar y presentar a posibles lectores las publicaciones elegidas. Fue un verdadero desafío en cuanto al tipo de escritura que debíamos utilizar y el rol que debíamos ocupar. Para la escritura del prólogo me posicioné como investigadora en educación, de donde retomé muchos de los elementos planteadas en este informe, sobre la importancia de la investigación educativa y la investigación aplicada.

Por otro lado, en el segundo semestre, cursamos la materia Casos y Métodos de la Investigación Educativa, en la cual aprendimos a utilizar las técnicas de investigación que después se utilizaron para el diagnóstico de necesidades de formación. La evaluación final de ese trabajo también fue interesante, porque tuvimos que, de alguna manera, testear el instrumento construido por otro compañero. Haciendo un ejercicio de coevaluación y proponiendo las fortalezas y debilidades del mismo. Permittiéndonos reflexionar y diseñar instrumentos con preguntas concretas y pertinentes.

En el segundo semestre cursamos también la asignatura Políticas Educativas Comparadas, disciplina que nos brindó una perspectiva más amplia de la educación. Situándonos en el análisis macro educativo, desde las políticas públicas nacionales e internacionales, permitiéndonos conocer y analizar comparativamente las políticas educativas de nuestro país, desde el rol de evaluador.

En la materia Contextos Virtuales de Aprendizaje y Tutorías en Contexto de Formación, se nos desafió a crear un curso virtual en donde no solamente éramos los diseñadores del curso, sino también los aplicadores del mismo en un aula virtual. Para eso, se trabajó la bibliografía referente al uso de la tecnología en la educación principalmente después de la pandemia Covid 2019 y al rol del tutor virtual en este tipo de formación. Aunque en el Plan

desarrollado, no se utilizaron contextos virtuales o aulas virtuales de aprendizaje, sin duda que el ejercicio de la construcción del aula virtual y el diseño de ese programa de formación contribuyó al desarrollo del mismo, destacando el rol de los distintos formadores.

Al cursar Desarrollo Profesional Docente, temática que siempre me interesó porque me interpela como docente de formación docente, que desde que recibió el título de formación inicial de Licenciada en Sociología, todos los años estuvo realizando distintos cursos, ya sea de Especialización, de Posgrado, de educación permanente, o en este caso la Maestría. Pero más allá de mi experiencia personal, la materia permitió entender la relevancia del desarrollo profesional docente en el marco de un sistema educativo, de una sociedad en constante cambio y desarrollo, con la exigencia que eso implica para el docente. Estas ideas, por un lado justificaron la necesidad de un Plan de Formación y por el otro lo contextualizaron dentro de la educación permanente.

Por último, en Diseño de una Actividad de Formación se tuvo el primer acercamiento al Plan que se está presentando en este informe. Fue el inicio de este camino, en el cual se abordaron los primeros aportes teóricos y prácticos directamente relacionados con el diseño de acciones formativas.

En lo que respecta al tercer semestre, tuvimos la continuación de la materia Casos y Métodos de la Investigación Educativa, en donde profundizamos y seguimos incorporando conocimientos respecto a la investigación en general y la investigación educativa en particular. Siendo elementos clave para el diseño de este Plan de formación como se explicitó en la Sección 2 de este informe.

La asignatura Diagnóstico de Necesidades de Formación fue el pilar para el desarrollo del Plan de Formación. Fue donde se nos orientó para realizar la primera fase de este proceso, donde tuvimos que seleccionar el contexto en donde se iba a realizar la formación y caracterizarlo. Así como seleccionar las técnicas de investigación y diseñar los instrumentos de investigación para la recolección de la de la información necesaria para conocer las necesidades de formación de los de la población de estudio. Atendiendo los aspectos éticos y metodológicos y el posterior análisis riguroso de la información recogida.

Por otro lado, en Diagnóstico Institucional y Gestión por Proyectos se trabajaron elementos teóricos que se recogieron en este Plan sobre las instituciones educativas y sus características, pero particularmente herramientas prácticas para posicionarnos desde el rol de formador de formadores. Para finalizar, en el último y cuarto semestre, en la materia Evaluación y

Monitoreo de Proyectos y Planes de Formación, nos permitió conocer los distintos tipos de evaluación y de monitoreo, procesos fundamentales para la revisión crítica del Plan y su mejora. Aspectos mencionados explícitamente en el capítulo de evaluación y monitoreo del Plan de formación en la Sección I de este informe.

La materia de Diseño de un Plan de Formación fue un desafío porque implicó comenzar a diseñar un nuevo Plan, buscando estrategias y conocimientos aprendidos a lo largo de la cursada de la Maestría, ya que, cada materia había aportado directa o indirectamente, desde su especificidad al desarrollo de este proceso.

La última materia de la maestría se llama Trabajo final, una Propuesta de Formación, y tiene que ver con la elaboración de este informe. Paso a paso, se ha tratado de cumplir con la pauta propuesta, recibiendo la orientación precisa y constante de nuestro docente orientador, quien brinda devoluciones y correcciones positivas, que invitan a la reflexión y a la mejora del documento.

Por último me gustaría destacar que decidí nombrar cada una de las materias de la cursada de la Maestría, a pesar de parecer redundante, porque realmente cada una de ellas, como se evidencia en el informe, han contribuido con la realización del Plan de Formación, con la escritura de la Memoria Final, pero principalmente con mi proceso de aprendizaje.

## **9.2 Aportes de la Maestría a mi Desarrollo Profesional: Expectativas y Realidad**

Luego de explicitados los distintos aprendizajes apropiados y desarrollados durante la formación de la maestría, en este apartado, considero interesante reflexionar sobre cuáles eran mis expectativas iniciales y en qué medida se cumplieron.

Para ello, recurrí a la carta de intención con la que me postulé a la Maestría de Formador de Formadores el 23 de Noviembre de 2022. En aquella instancia, luego de una breve presentación, propuse que la causa principal por la cual quería cursarla era para crecer profesionalmente, entendiendo que ya había transitado por cursos de Posgrado y Especializaciones, pero que quería ir un paso más allá.

Hoy, considero que mi necesidad de crecimiento profesional se cumplió, en cuanto estoy culminando este proceso con la satisfacción de sentirme más formada en muchos de los aspectos ya mencionados en el apartado anterior. Particularmente, menciono el interés por mejorar mis prácticas didácticas pedagógicas en formación docente, por analizar los nuevos escenarios educativos y por la construcción de nuevo conocimiento. Estos tres elementos, fueron trabajados y abordados en la Maestría desde varias perspectivas y enfoques,

brindándome una mirada más amplia y diversa, invitándome a posicionarme en roles totalmente distintos a los comunes, permitiéndome ver la educación desde otros ángulos. Este es, uno de los aspectos a destacar, entendiendo como socióloga, la importancia que tiene el poder distanciarse de los lugares comunes y ver con otros ojos.

Por otro lado, en la carta mencionaba que me entusiasmaba el comenzar una nueva carrera, conocer nuevos compañeros y profesores. En este sentido, superé las expectativas, porque conocí compañeros, profesionales de la educación con los cuales construimos grupos de trabajo colaborativo, y un vínculo profesional y humano que hicieron de sostén y de impulsor durante el transcurso de toda la cursada. En cuanto a los profesores, más allá del nivel académico y el conocimiento y profesionalismo con el cual ejercen su tarea, me gustaría enfatizar también el buen trato, ese vínculo cercano, ese sentirse orientado y acompañado constantemente y en todas las situaciones. Estos vínculos, sin duda, han enriquecido la experiencia de la formación.

Por último, hay una cuestión que no estaba dentro de las expectativas, pero si es una realidad, que es la necesidad de innovar, de ser creativo, y de distanciarse del rol docente para la elaboración del Plan de Formación y de la Memoria Final. Recuerdo, en este sentido, la entrevista que nos hicieron para ingresar al Master, la profesora nos propuso que se pretendía que pensáramos fuera de la caja, y sin dudas, fue y es así.

### **9.3 Aportes de la Maestría al Rol de Formador de Formadores**

Buscando en la página web de la Universidad ORT Uruguay, encontré las competencias asociadas al perfil de egreso de la Maestría, y me pareció interesante para este capítulo final, hacer una autoevaluación y reflexionar sobre ellas.

**Tabla 4**

*Competencias Asociadas al Perfil de Egreso*

Competencias Asociadas al Perfil de Egreso de la Maestría en Formación de Formadores
Realizar diagnósticos eficaces acerca de las necesidades formativas.
Diseñar, planificar, implementar, evaluar y dar seguimiento a acciones de formación en diversos contextos y para diferentes destinatarios.
Analizar y seleccionar diferentes modalidades, recursos, soportes y dispositivos tutoriales para el diseño de las actividades y de las acciones de formación.

*Nota:* Elaboración propia a partir del Perfil de Egreso de la Maestría en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay (2025). <https://ie.ort.edu.uy/master-en-formacion-de-formadores>.

Como se muestra en la Tabla 4, las competencias propuestas están directamente relacionadas con todos los aspectos desarrollados y mencionados en los distintos apartados de esta Memoria Final. En este sentido, considero haber desarrollado las competencias necesarias para el diagnóstico, planificación, diseño, aplicación y evaluación de acciones formativas en distintos contextos educativos de actuación.

Más allá del Plan de Formación desarrollado en este trabajo, estas competencias fortalecen mi práctica cotidiana como formadora de formadores, en tanto me permiten contribuir, desde mi rol como docente en formación docente, en la construcción de espacios formativos contextualizados, participativos y críticos.

Mi compromiso es el de impulsar una educación contextualizada y crítica, basada en la construcción del conocimientos y en el desarrollo del pensamiento crítico, entendidos como pilares fundamentales en la formación inicial docente, con el objetivo de formar profesionales de la educación comprometidos con el cambio y la mejora.

Como conclusión y siguiendo la cita de Vaillant (2019):

Necesitamos una educación de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: formar en los alumnos la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad y la democracia. La tarea no es simple, pero sí urgente. (p.90)

En consecuencia, la educación demanda profesionales críticos, capaces de formular preguntas y buscar posibles respuestas para afrontar las necesidades y urgencias educativas actuales, tal como se propuso en este Plan de Formación: Educación para Todos: la Resolución de Conflictos en las Aulas desde una Perspectiva Crítica.

## Referencias

- Achard, I., & Baráibar, A. (2023). *El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes*. Universidad Católica del Uruguay.
- Adiego, C., & González, M. (2014). *Guía de diseño de acciones formativas*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024a). *Monitor educativo*. ANEP - DGEIP. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024b). Campaña "Convivencia al Centro": Recursos para trabajar en el aula y promover entornos educativos empáticos, libres de racismo y discriminación. UNFPA-UNICEF.
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación (ANEP-CFE). (2022). *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores 2023*. ANEP.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Editorial Troquel.
- Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué es innovar en educación? En I. Aguerrondo & S. Xifra (Eds.), *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan* (pp. 8-76). Papers Editores.
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barboza Norbis, L. (2008). Investigación básica, aplicada y evaluativa: Cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas de Educación*, 1(1), 35-54.

- Bauman, Z. (2001). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bazdresch, M. (2001). Educación y pobreza: Una relación conflictiva. En *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los límites de las políticas sociales en América Latina* (pp. 65-81). CLACSO.
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., & Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 15(4), 620-634.
- Gento Palacios, S. (1998). Evaluación de programas de formación de formadores y docentes. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1(1), 93-128.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2020). Estudio de salud ocupacional docente: Resumen ejecutivo.

<https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Resumen-ejecutivo.pdf>

Machaín, M. (2024). La metacognición como herramienta didáctica en el campo formativo de saberes y pensamiento científico. *Revista Neuronum*, 10(2), 66-78.

Medina Rivilla, A., & Medina Domínguez, C. (2014). Evaluación de programas de formación de formadores y docentes: Estudio de caso. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 111-153. <https://doi.org/10.5944/reppp.2.2014.12055>

Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Mejía Navarrete, J. (2014). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Nicoletti, J. A. (2014). Aportes para la formación de formadores. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 3(5), 47-58.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org>

Pérez de Guzmán, V., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08)

- Parsons, T. (1959). La clase escolar como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Harvard Educational Review*, 20, 297-318.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Questa-Tortero, M., Cabrera Borges, C., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Quintero, Y. (2017). La metacognición en el proceso de evaluación del adulto. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(3), 20-33.
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rogovsky, C. (2020). Tutorías virtuales: Una mirada desde adentro. En *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO.
- Rojo-Guillamón, M. I., & Ferrando Prieto, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: Estudio de caso. *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 11, 57-66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>
- Silva García, G. (2008). La teoría del conflicto: Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.

- Tejedor, J. (1990). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Universidad ORT Uruguay. (2025). *Perfil de los graduados*. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay. <https://ie.ort.edu.uy/master-en-formacion-de-formadores#:~:text=Perfil%20de%20los%20graduados&text=Dise%C3%B1ar%20%20planificar%20%20implementar%20%20evaluar,de%20las%20acciones%20de%20formaci%C3%B3n>.
- Uruguay. (2008). Ley N.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP; AECI; OPP.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D. (2019). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares, & S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 83–91). Universidad de Santiago de Chile.
- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.

## Anexos

### Anexo 1

#### Pauta de Entrevista Utilizada para el Diagnóstico de Necesidades de Formación

##### Pauta de Entrevista

Entrevistador:

Código del entrevistado:

Fecha de realización:

Hora de realización:

Contexto de realización:

Consentimiento informado: Esta entrevista se refiere a un trabajo de investigación sobre el diagnóstico de las necesidades de formación. Está enmarcado dentro de actividades de proceso de la maestría Formador de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.

1. ¿Acepta que esta entrevista sea grabada con fines académicos?
2. ¿Cuántos años hace que ejerces tu profesión?
3. ¿Cuántos años hace que trabajas en esta institución?
4. ¿Cuál fue el último curso de actualización que realizaste?
5. ¿Por qué has decidido o no realizar esos cursos de actualización y/o de posgrado?
6. ¿Qué necesidades de formación percibes como necesarias en la actualidad y por qué?
7. ¿Qué tipo de formación propondrías para la necesidad detectada y en qué modalidad?

## **Anexo 2**

### **Cuestionario Realizado en el Diagnóstico de Necesidades de Formación**

Link de Acceso: <https://forms.gle/TRDnV1wUFJcPMss4A>

### Anexo 3

**Tabla 5**

*Matriz de Datos Utilizada en el Diagnóstico de Necesidades de Formación*

Referente	Necesidades Identificadas	Formación Solicitada	Modalidad de la Formación
D1	<p>“Y metodología mucho. Me parece que es muy importante” (D1, p.11)</p> <p>“...también necesitaríamos una formación más específica en casos puntuales. Por ejemplo, niños con autismo, dislexia” (D1,p.11)</p>	<p>“Yo creo que más que bien eso necesitaríamos como una especie de talleres, talleres como periódicos. Para formarnos día a día, constantemente algo que sea constante.” (D1,p.11)</p>	<p>“Dada la tecnología de hoy, creo que esos cursos se podrían usar, no sé una especie de una vez al mes virtualmente. Que tengamos material de estudio, realizar tareas algo así sí, y después cuando sea presencial, compartir experiencias o que alguien de una charla sobre tal tema.” (D1, p.11)</p>
D2	<p>“Está todo lo que nos estamos encontrando, con la con la diversidad de niños en cuanto a los diagnósticos, que a veces están realizados, en las conductas con desajustes.” (D2, p.12)</p>	<p>“Y tendrían que venir, psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales y todo lo que puede aportar, ¿no? Claro por ese lado, porque es tan importante la salud mental y también la de nosotros, digo porque más de un maestro se ve desbordado y parece que todo recae sobre nosotros” (D2,p.14)</p>	<p>“ Entonces ella venía y teníamos talleres y te daba herramientas, cómo actuar con tal y tal caso, qué cosas hacer” (D2,p.15)</p>
D3	<p>“...la redacción de las metas, por ejemplo todo eso que hablan de los procesos cognitivos, que en realidad nosotras como maestras si bien tenemos psicología pero identificar un proceso cognitivo es súper difícil, a una psicóloga le cuesta.” (D3, p.16)</p>	<p>“...que se brinde durante el horario escolar, o sea que proporcionen algún tipo de recurso humano para que las maestras podamos participar de esos cursos en un horario laboral.”(D3,p.17)</p>	<p>“...a través de una pantalla no es lo mismo que poder vivenciar eso que pretenden con nosotros los docentes, que es lo que quieren que nosotros hagamos la transposición a los niños también.” (D3,p.17)</p>

## Anexo 4

**Tabla 6**

*Planeación de la Acción de Formación*

<b>PRIMERA ETAPA: PLANEACIÓN DE LA ACCIÓN DE FORMACIÓN</b>				
		<b>Módulo 1</b>	<b>Módulo 2</b>	<b>Módulo 3</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Propósito general de la secuencia</b>	Formar a los docentes para comprender la situación de los estudiantes que asisten a la escuela y atender con estrategias didáctico pedagógicas sus necesidades en el aula		
	<b>Objetivo/s de aprendizaje logrados al finalizar la formación</b>	Conocer la realidad de los estudiantes que asisten al centro educativo.	Reflexionar sobre el origen de los conflictos y la heterogeneidad en las aulas	Construir lineamientos de acción institucionales para la atención de las necesidades de los estudiantes en las aulas
<b>Campo – área de formación</b>	<b>Temática</b>	El origen de los conflictos	La educación Plural	Resolución de Conflictos en las aulas
	<b>Contenidos</b>	¿Cuáles son los conflictos que se identifican por parte de los docentes y por qué surgen?  El estudio de caso como metodología para el acercamiento a las realidades de los estudiantes y sus necesidades.	¿Qué es la educación plural? El docente como garante de derechos humanos	¿Cómo atender los conflictos en el aula?
	<b>Pre-requisitos</b>	Acceso a la bibliografía del módulo	Acceso a la bibliografía del módulo	Acceso a la bibliografía del módulo

<b>Propuesta metodológica</b>	<b>Modalidad organizativa y estrategias pedagógicas</b>	Encuentros presenciales en las salas docentes a cargo de un especialista en la temática.	Encuentros presenciales en las salas docentes a cargo de un especialista en la temática.	Encuentros presenciales en las salas docentes a cargo de un especialista en la temática.
	<b>Modalidad de formación</b>	Talleres	Talleres	Talleres
<b>Propuesta de actividades</b>	<b>Consignas</b>	Las consignas serán planificadas por el docente especialista que brindará los talleres, atendiendo las necesidades y características de los participantes.	Las consignas serán planificadas por el docente especialista que brindará los talleres, atendiendo las necesidades y características de los participantes.	Las consignas serán planificadas por el docente especialista que brindará los talleres, atendiendo las necesidades y características de los participantes.
	<b>Tipología</b>	La tipología de las actividades estarán a cargo del docente que brindará los talleres, teniendo en cuenta los resultados de aprendizajes a atender	La tipología de las actividades estarán a cargo del docente que brindará los talleres, teniendo en cuenta los resultados de aprendizajes a atender	La tipología de las actividades estarán a cargo del docente que brindará los talleres, teniendo en cuenta los resultados de aprendizajes a atender

## **Anexo 5**

### **Desarrollo de los Módulos**

#### Modulo I: El origen de los Conflictos

Actividades de Aprendizaje a Desarrollar:

Primer encuentro (Primer semana de Marzo- 2 horas presenciales)

- Presentación del curso a los destinatarios: formadores a cargo, objetivos del curso, contenidos, calendario de actividades, evaluación y certificación
- Brainstorming: ¿cuáles son los conflictos que se identifican por parte de los docentes y por qué surgen? Se trabaja en equipos y se realiza una puesta en común para sintetizar las propuestas.

Segundo encuentro (Tercer semana de Marzo- 2 horas presenciales)

- Charla de especialista: a partir de las ideas propuestas por los docentes en la lluvia de ideas del encuentro anterior se trabajan los conceptos claves del módulo
- Se les brinda a los docentes el acceso a la bibliografía sugerida del módulo para la profundización en la temática

Tercer encuentro (Primer semana de Abril- 2 horas presenciales)

- Charla de especialista: Se presenta el estudio de caso como metodología para el acercamiento a las realidades de los estudiantes y sus necesidades.
- Trabajo colaborativo: se trabaja en equipos para elaborar estrategias institucionales para conocer la realidad de los estudiantes.

Cuarto encuentro (Tercer semana de Abril- 2 horas presenciales)

- Charla de especialista: Se brindan posibles estrategias para conocer la realidad de los estudiantes: entrevistas a las familias, cuestionarios, mapas de vida, foros de discusión entre estudiantes, proyectos de investigación comunitarios, etc.
- Taller: se les propone a los docentes que en equipo, elijan alguna de las herramientas o técnicas trabajadas y planificar su aplicación.

## Módulo II: La educación Plural

Quinto encuentro (Primer semana de Mayo- 2 horas presenciales)

- Charla de especialista: ¿Qué es la educación plural? El docente como garante de derechos humanos
- Taller de sensibilización: Se les propone a los docentes una serie de casos de estudiantes con distintas necesidades (sociales, emocionales, físicas), con el objetivo que los docentes propongan cómo incluirían y trabajarían con ese estudiante en su aula. Se realiza una puesta en común con el fin de discutir y conocer las propuestas de los compañeros.
- Se les brinda a los docentes el acceso a la bibliografía sugerida del módulo para la profundización en la temática.

Sexto encuentro (Tercer semana de Mayo – 2 horas presenciales)

- Foro de discusión: ¿La educación es plural? Se organiza un debate grupal para que los docentes planten situaciones, experiencias y perspectivas teóricas, respecto a la temática.
- Actividad de cierre: los docentes proponen una reflexión final de un minuto sobre el debate.

Séptimo encuentro (Primer semana de Junio- 2 horas presenciales)

- Taller de reflexión y autorreflexión de las prácticas docentes: ¿Nuestra escuela y nuestras prácticas son plurales?

## Módulo III: Resolución de Conflictos en las aulas

Octavo encuentro (Tercer semana de Junio- 2 horas semanales)

- Charla de especialista: ¿Cómo atender los conflictos en el aula?
- Intercambio de preguntas
- Se les brinda a los docentes la bibliografía sugerida para profundizar sobre la temática

Noveno encuentro: (Tercer semana de Julio- 2 horas semanales)

- Conversatorio de buenas prácticas: Los docentes proponen qué practicas utilizan o deberían utilizar para la atención de los conflictos en las aulas
- Taller: Recolección y síntesis de buenas prácticas.

- Décimo encuentro (Cuarta semana de Julio- 2 horas semanales)
- Construcción de un protocolo docente e institucional para la resolución de los conflictos en las aulas. Se trabaja colaborativamente, promoviendo acuerdos entre todos los docentes.
- Evaluación: se propone como evaluación final del curso la presentación en conjunto de un protocolo de líneas de acción institucionales para la resolución de conflictos en el aula. (Entrega: Tercer semana de Agosto)

Encuentro final (Cuarta semana de Agosto)

-Devolución y apreciaciones sobre el protocolo presentado. En el caso de ser necesario se presentan sugerencias para la mejora.