

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Acortando brechas y tendiendo puentes en el Primer Ciclo escolar. Acción de Formación para maestros que atienden desde nivel dos años a segundo de Primaria.

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

Marianela Esther Campos Cabrera - 211878

Docente orientador: Dra. Silvia Umpiérrez Oroño

2019

Declaración de autoría

Yo Marianela Campos 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.

-En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado aclaraciones correspondientes.

-Cuando he utilizado trabajos 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.



Montevideo, 2 de mayo 2019.

Sumario y palabras clave

El presente diseño de la actividad de formación es no formal. Se enfoca en la especificidad que debe tener la atención y educación de los niños en la primera infancia hasta segundo año escolar. Específicamente plantea el abordaje del proyecto de primer ciclo, comenzando con estudio y análisis comparativo de los currículos vigentes, del juego y su didáctica, así como las características y estrategias didácticas específicas para el abordaje de la enseñanza a través del juego en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación.

Se sustenta en un diagnóstico de las necesidades formativas de las docentes que atienden a la primera infancia en una institución privada del interior del país desde los dos años a sexto año escolar, diseñado e implementado en la institución elegida. El mismo permite identificar claramente las necesidades en relación a la especificidad de la enseñanza en este tramo etario, las cuales son reconocidas tanto por las supervisoras, como por las educadoras y maestras, quienes expresan su preocupación por el corte que se produce al pasar los niños a primer año escolar. Plantean reiteradamente su disposición y expectativas en relación a participar de una actividad formativa específica.

La propuesta de formación es semipresencial, incluye a todos los docentes del primer ciclo del colegio, se extiende durante seis meses del año y consta de seis encuentros presenciales que abarcan la exposición docente, los talleres y la realización de propuestas de actividades en el aula virtual.

Palabras clave

primera infancia – didáctica – primer ciclo – semipresencial – formación

Índice

Sumario y palabras clave	3
1. Introducción y justificación	6
2. Marco conceptual y de antecedentes	7
Desarrollo Profesional Docente (DPD)	7
Formación de adultos	8
Educación para todos durante toda la vida.....	9
Algunas líneas histórico-organizativas de los diferentes tramos educativos	9
La brecha o corte entre los ciclos de inicial y de primaria	12
Situación actual de la educación de la primera infancia	12
El Primer Ciclo Escolar	14
Articulación entre Educación Inicial y Primaria	16
Continuidad educativa	17
Coordinación entre Inicial y Primaria.....	17
Encuentros y desencuentros entre los ciclos educativos de Inicial y Primaria	19
3. Marco contextual e institucional.....	21
La institución elegida	21
La formación del personal de primera infancia en Uruguay	21
La educación de la primera infancia	22
Los currícula vigentes en Uruguay para la primera infancia.....	23
4. Marco diagnóstico de necesidades de formación.....	27
Antecedentes de diagnóstico de necesidades y de acciones de formación continua.....	33
5. Planificación de la acción de formación	35
Fundamentación del plan de formación diseñado	35
5.1.1. Propósito y objetivos de la propuesta de acción de formación	35
5.1.2. Campo de la formación en la que se inscribe	38
5.1.3. Contenidos y prerrequisitos de la formación	38
5.1.4. Modalidades, estrategias y organización de la formación	39
5.1.5. Personas, recursos, materiales de formación.....	41
5.1.6. Tipología de actividades de formación	41
6. Planificación de la implementación de la acción de formación	43
6.1.1. Diagrama de Gantt, incluyendo responsables de tareas y productos	43
6.1.2. Monitoreo y seguimiento. Planilla de cotejo e indicadores de cumplimiento	44
6.1.3. Presupuestación	49

6.1.4. Sustentabilidad, identificando supuestos, riesgos y control de estos.....	51
7. Evaluación de la acción formativa.....	53
Objetivos de la implementación	53
Modalidad/es e instrumentos de recolección de datos para la evaluación.....	54
Momentos de relevamiento de datos	55
La Evaluación de los Aprendizajes.....	56
Forma en que se realiza la evaluación	57
Momento/s de aplicación.....	61
Metas, calificaciones y responsable/s de aplicación	61
8. Conclusiones y reflexiones finales	64
9. Bibliografía	67
10. Anexos	71
10.1. Anexo I Diagnóstico de las necesidades formativas	71
10.2. Anexo II Tablas complementarias	121
10.3. Anexo III Diseño de instrumentos de monitoreo.	124
10.4. Anexo IV Consentimiento informado para la aplicación de los instrumentos.....	126
10.5. Anexo V Tablas de categorías para análisis de las entrevistas.	127
10.6. Anexo VI Diseño de Instrumentos de evaluación.	129
10.7. Anexo VII Recursos y bibliografía de cada módulo del plan de formación diseñado.	137

1. Introducción y justificación

La formación propuesta se enmarca en una institución formal, oficial y privada que abarca la atención y educación de niños desde los dos años hasta sexto año escolar, que denominaremos CEDELP a propósito de este informe. Está destinada a todos los docentes que atienden a los alumnos del primer ciclo escolar, entendido como tal a todos los niveles de la primera infancia hasta segundo año escolar inclusive. La Figura 1 sintetiza las características de la institución elegida CEDELP y la formación ofrecida a la misma.



Figura 1. Características de la institución y la formación

Fuente: Elaboración propia.

Los destinatarios de esta propuesta y sus supervisores expresan que, al momento de implementar la enseñanza no encuentran la forma más adecuada de llevar a cabo las propuestas de enseñanza, porque no disponen del conocimiento específico en relación a las características del niño en esta etapa, ni de la didáctica específica.

El Estado brinda en la actualidad dos ofertas en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que apuntan a revertir estas dificultades. La primera es la “Especialización en Educación Inicial” en el Instituto de Perfeccionamiento y Educación Superior “Juan Pivel Devoto” (IPES), cuyos destinatarios son los maestros que trabajan en instituciones dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) atendiendo a grupos de los niveles 3 a 5 años, tanto en las escuelas, como en Jardines de Infantes. La segunda es la carrera de “Maestro en Primera Infancia” (MPI), en los Institutos de Formación Docente del interior del país y los Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez” dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Los maestros titulados que solamente trabajan en la educación privada, no acceden a la especialización oficial, si desean cursar MPI tienen que cursar cuatro años más para obtener el título en primera infancia. La propuesta de formación diseñada y presentada en este informe, no tiene carácter oficial ni formal, es específica para esta institución. Se considera pertinente, porque apunta a dar una respuesta contextualizada al menos a alguna de las necesidades detectadas en el diagnóstico: conocimiento y utilización de los tres currícula vigentes para la enseñanza en la primera infancia, la implementación del juego en la enseñanza, la secuenciación de los contenidos y la didáctica específica en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación en el todo el primer ciclo. (OPP, UCC y CCEPI, 2014, p. 18)

Se considera relevante, porque brinda la posibilidad de implementar mejoras a corto plazo en las prácticas de enseñanza institucional, que redunden en beneficio de la población escolar que atiende. Se brinda insumos teóricos y se orienta las intervenciones didácticas específicas de los destinatarios. Tiene un carácter complementario de la formación oficial formal, tanto pública como privada que se disponible en la actualidad. No es creditizable, ni habilita para concursar y acceder a cargos efectivos en el ámbito del CEIP.

En el presente informe se presentan el marco conceptual y de antecedentes, el contextual e institucional y el diagnóstico de necesidades de formación, la planificación y la implementación de la acción de formación, así como el monitoreo, la evaluación de proceso y de aprendizajes. Finalmente se plantean las conclusiones a las que se arriba.

2. Marco conceptual y de antecedentes

La propuesta de acción de formación se enmarca fundamentalmente en el concepto de desarrollo profesional docente (DPD), en respuesta a las necesidades de formación detectadas en el diagnóstico realizado en CEDELP, que fueron precisamente expresadas por las docentes al aplicar diferentes técnicas de investigación, las cuales fueron oportuna y debidamente documentadas y analizadas.

La formación inicial de los docentes brinda una serie de insumos teórico-prácticos que al comenzar en el ejercicio de la profesión en el ámbito laboral específico, resulta insuficiente o en el mejor de los casos el principiante descubre en su desempeño docente dificultades en el abordaje de determinados contenidos y estrategias de enseñanza, es decir no logra implementar adecuadamente la propuesta en el aula. En la Figura 2 sintetiza los aspectos conceptuales considerados fundamentales.



Figura 2. Aspectos considerados

Fuente: Elaboración propia a partir de Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017), Martínez de Morentín de Goñi (2006) y Aguerro (2010).

Desarrollo Profesional Docente (DPD)

A propósito Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017) coinciden en que es necesario llevar adelante propuestas de desarrollo profesional docente (DPD), atendiendo a una doble perspectiva teórico y práctica.

En educación frecuentemente asistimos a un quiebre entre los saberes teóricos y las prácticas. El caso del DPD no es una excepción (...), si bien es sabida la importancia del aprendizaje continuo de los docentes, muchas veces los saberes teóricos no se ven reflejados en las intervenciones planificadas y llevadas adelante. (p. 9)

El DPD no puede reducirse al aporte externo de insumos en relación a los contenidos y las estrategias que el profesional de la enseñanza debe implementar en la práctica, sino que el proceso formativo debe propiciar y favorecer una creativa y variada toma de decisiones en la aplicación de lo aprendido. (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017, p. 10-12)

Identifican una serie de pistas que es necesario tener en cuenta la hora de planificar e implementar con éxito una propuesta formativa para docentes, que son fundamentalmente las siguientes:

- Ampliar la noción de DPD a contextos más informales y cotidianos. (...)
- Abandonar la premisa de DPD como algo que puede ocurrir de manera rápida. (...)
- Re-conceptualizar las iniciativas de DPD como un esfuerzo cuyo éxito depende de la participación de varias partes interesadas (...).
- Centrarse en el desarrollo de intervenciones de DPD que comprendan las complejidades del aprendizaje de adultos.
- Crear intervenciones contextualizadas y específicas, de acuerdo a las características de cada institución o grupo de docentes.
- Fomentar el desarrollo de recursos flexibles y materiales didácticos como parte de cualquier intervención.
- Desarrollar intervenciones de DPD que tengan lugar en escenarios diversos.
- Conceptualizar el DPD (...) como una oportunidad para intercambiar y reflexionar acerca de las finalidades de la educación y del papel de las instituciones educativas en la sociedad. (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017, p. 12)

Desde esta perspectiva es que se aborda el diseño de la formación propuesta en este informe, apostando a lograr mejoras a largo plazo en el ejercicio docente de los destinatarios de la misma, así como se pueda apreciar su incidencia en los distintos niveles y grupos de primer ciclo en la institución seleccionada.

Formación de adultos

Los docentes y los asistentes al egresar de sus respectivas carreras, luego de obtener el título, cuentan con una formación “inicial” de base, que constituye punto de partida para una formación permanente que se continúa a lo largo de toda su vida, en el marco de la educación de adultos. Se dificulta imaginar un escenario donde los egresados no aspiren a ampliar y profundizar conocimientos en relación al desempeño de su profesión. Al contrario, gran parte de ellos son conscientes de su necesidad, reconocen sus dificultades al implementar las prácticas de enseñanza y anhelan continuar perfeccionándose.

La respuesta a esa necesidad parece ser la educación de adultos. Pero, ¿a qué se refiere la educación de adultos?

Son varios autores abordan el concepto, entre ellos Martínez de Morentín de Goñi destaca su potencial para la “cualificación profesional” y “un aprendizaje eficaz”.

La educación de adultos es un proceso de carácter multidisciplinar orientado a favorecer la educación permanente para todos y el aprendizaje eficaz a lo largo de toda la vida. Pretende la adquisición de conocimientos que mejoren la cualificación profesional y el logro de actitudes cívicas, sociales, morales y culturales para el desempeño de responsabilidades y para el progreso en todas las esferas. (2006, p. 113).

Educación para todos durante toda la vida

Por su parte Ríos González la integra en la “educación permanente” la cual “engloba toda educación”. “Es un proceso que se extiende durante toda la vida y cubre todas las dimensiones del desarrollo humano.” (2006, p. 240)

Este tipo de educación sucede una vez culminada la formación inicial y responde a diferentes motivaciones. Aguerrondo pone sobre el tapete los diferentes tipos de aprendizaje posibles, hace referencia al aprendizaje con autonomía, de modo colaborativo y virtual.

Aprender durante toda la vida supone la existencia de procesos de aprendizaje en múltiples situaciones más allá de la tradicional escuela, tales como la escolarización en el hogar, la educación continua que se describe muchas veces como los cursos de extensión que ofrecen las instituciones de la educación superior, el desarrollo de conocimientos en el trabajo que incluye el desarrollo profesional y la formación en servicio, entornos personales de aprendizaje o aprendizaje auto-dirigido que utiliza una amplia fuente y recursos, que incluyen relaciones con pares, con materiales diversos y por supuesto con internet. (2010, p.7)

Se puede diferenciar la educación de adultos formal, de la no formal “que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles.” (UNESCO, 2012, p. 10).

La formación diseñada se enmarca en la educación permanente, de adultos, no formal, que incorpora el uso de las tecnologías digitales, facilitando la autogestión y en relación al desarrollo profesional, de manera colaborativa.

Algunas líneas histórico-organizativas de los diferentes tramos educativos

Se considera necesario hacer referencia en primer lugar a algunos antecedentes y líneas histórico-organizativas de los diferentes tramos educativos que existen en la actualidad, de modo que se comprenda algunos de los avances y dificultades en el sistema educativo uruguayo que se aprecian en la actualidad. Los diferentes tramos o ciclos de enseñanza que lo integran, surgen en diferentes momentos y con diferentes intencionalidades sociales, políticas y/o educativas, no se enmarcan en una perspectiva de continuidad, responden a la realidad contextual de su surgimiento. No se toma en cuenta que todos los individuos deberán transitar por cada uno de ellos, debido a la obligatoriedad de la educación dictada por la Ley.

Es sin duda un tema difícil rever la estructura de los sistemas educativos los cuales, originariamente estructurados alrededor de los niveles primario y secundario, a medida que se amplió la obligatoriedad han transitado hacia una lógica de organización por ciclos. La estructura tradicional, por niveles presentó históricamente un problema; su articulación. (...) Una propuesta para resolver estas limitaciones es organizar la estructura del sistema escolar por ciclos y no por niveles educativos. (Aguerrondo, 2009, p. 2)

La enseñanza primaria que conocemos organizada en niveles por edades estaba destinada a los niños de los sectores más pobres de la sociedad y se constituye en una herramienta normalizadora, homogeneizante y disciplinadora de la población. Braslavsky sostiene que: “La escuela primaria masiva se originó en la escuela popular medioeval, inventada en Europa como alternativa autocontenida de educación formal para pobres.” (1999, p. 118)

La enseñanza secundaria originalmente surge con el propósito de preparar a aquellos que accedían a las universidades y no se plantea como un ciclo entramado con la enseñanza primaria, por ende no está destinada a los sectores populares de la población. (Braslavsky, 1999, p. 118)

La naturalización con que hoy enfrentamos los niveles educativos es un impedimento para proceder a estos cambios. Falta incorporar en la discusión pedagógica un tema difícil como es revisar la concepción del “sistema escolar”. En general se habla de lo que sucede en el aula o en la institución, pero rara vez las referencias llegan al contexto macro ya que esto parece muy lejano al aula. No obstante, a pesar de esta apariencia, en realidad la organización general de la oferta de enseñanza condiciona posibles cambios que las escuelas pueden hacer, y por lo tanto, lo que las aulas pueden llevar adelante. (Aguerrondo, 2009, p. 2)

La educación de los niños pequeños menores de seis años que hoy conocemos, surge a partir de la iniciativa de diferentes precursores excepcionales que sentaron bases de la educación infantil entre los que se destacan Federico Fröebel en Alemania (1782-1852), Enriqueta Comte y Riqué en Uruguay (1866-1949) y María Montessori en Italia (1870-1952), quienes dieron origen a instituciones destinadas a atender y enseñar a un tramo etario que si bien no coincidía exactamente en todas las propuestas, de alguna manera aporta a construir una identidad de la atención educación del niño antes de su incorporación a la escuela primaria, que se fue expandiendo e implementando en los diferentes países, pese a que la extensión a toda la población infantil de los diferentes países fue bastante lenta.

Los estados primeramente crearon políticas y espacios cuyo énfasis estaba en promover prácticas de cuidado del neonato y del lactante focalizado en la higiene y el cuidado médico para la prevención de la desnutrición y las enfermedades infecto contagiosas, trabajando con las madres de sectores pobres de la población. Además, se crearon casas cunas y orfanatos, instituciones destinadas a recoger y cuidar de los niños abandonados por sus familias. (Ivaldi, 2014, p. 31-32)

En Uruguay José Pedro Varela fue quien realizó la reforma de la educación primaria que se concreta en 1877 a través del Decreto Ley de Educación Común, sentando las bases de una política educativa a cargo del estado para un ciclo educativo que atendiera a un tramo educativo desde los seis años a los doce años aproximadamente, en relación a los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad. Es interesante tener presente que si bien no se enfocó en el ciclo preescolar, sin embargo expresa su preocupación por ella, planteando en su libro “La legislación escolar” la necesidad de que se crearan instituciones específicas que atiendan a los niños “párvulos” siguiendo el modelo de los Kindergarden creados por Fröebel. En nuestro país desde 1864 se autoriza a incluir excepcionalmente a los mismos en las escuelas comunes, por ese motivo justifica esta necesidad describiendo la perjudicial situación de ellos al integrarlos a la escuela primaria. (MEC, 2014, p. 62)

(,,) ¿Quién no ha visto en nuestras escuelas, así públicas como privadas, esos grupos de niños y niñas menores de seis años, a quienes no se les ocupa de otro modo, durante las horas de clase, que haciéndoles repetir las letras del alfabeto. (...) El niño es una planta humana que necesita todo el aire y sol para crecer, desarrollarse y expandirse. No lo tengáis en salas estrechas, en patios pequeños, sin aire puro, sin sol bastante (...). (Varela, 1874, p. 243-244)

Años más tarde, la joven maestra llamada Enriqueta Comte y Riqué interesada en este tramo educativo, realiza un viaje con el propósito de conocer las principales iniciativas al respecto existentes en Europa en el año 1887. A su regreso, en 1892 funda en Montevideo el primer Jardín de Infantes del país. Fue su directora hasta su muerte en 1949, atendiendo también a la formación específica del personal docente destinado a la educación de los preescolares que concurren a dicha institución. Además, presentó un proyecto para la creación de la “Facultad de Pedagogía” en 1929, el cual nunca se concretó en la práctica. (Demarchi, 2010. p. 161-164).

Es importante destacar que si bien sentó las bases en nuestro país de una educación específica para el niño menor de seis años, ella trabajó también de manera articulada con los primeros años de primaria, no solo porque compartió el predio de la institución con una escuela común, sino que también integra estos niveles en la propuesta planteada en sus libros publicados. Este aspecto de su gestión y su perspectiva no fue el que prima en la organización de la educación uruguaya. Recién en el año 1946 se crea el segundo Jardín de Infantes en el país, también en la capital, instalándose también las primeras clases jardineras en las escuelas comunes. (Cambón et al., 2008)

La creación de la Inspección Nacional de Educación Inicial va a acentuar aún más la brecha entre dos ciclos educativos, en el esfuerzo de generar identidad del área de educación preescolar en principio y de lo que actualmente se denomina educación inicial, considerada como una etapa que tiene características y objetivos específicos diferentes a una preparación para la incorporación a la escuela primaria.

Paralelamente surgen centros privados y/o públicos para atender los menores de seis años, a partir de diferentes iniciativas, como las guarderías destinadas a cuidar y atender a los niños en ausencia de la madre, con un énfasis asistencialista. A ellas asisten los niños en sus primeros años de vida que provienen de hogares donde las madres se incorporan tempranamente al mercado laboral y perciben bajos salarios. Algunos se proponen brindar a los niños una preparación para la escuela común, fueron concebidos a modo de apéndice, de prolongación o continuidad descendente del ciclo primario escolar existente y se denominaron clase “preparatoria” o “preparatorios”. Algunas iniciativas privadas inspiradas en los modelos del “Kindergarden” de Fröebel y/o de la “Casa dei Bambini” de Montessori, resultaron inaccesibles a los niños pertenecientes a los sectores populares, tanto por el alto costo, como por su ubicación geográfica en zonas donde residen familias de un nivel socio-económico medio-alto y alto.

Entre los años 1995 y 2000 se desarrolla una amplia reforma educativa liderada por el entonces presidente de la ANEP Germán Rama, quien introduce importantes cambios en todo el sistema educativo. (Mancebo, 2006, p. 3).

En este informe se hace mención solamente a lo que se relaciona con la educación inicial. Impulsa la ampliación, expansión y universalización de los Jardines de Infantes, así como los grupos de los niveles de 4 y 5 años. Paralelamente se construyen edificios y aulas destinados a responder en cantidad y calidad a las necesidades del nivel. Se crean más Jardines de Infantes y grupos de inicial que se incorporan a escuelas comunes, además de equiparlos con materiales y mobiliario nuevo, adecuado, en consonancia con la especificidad del área. Casi simultáneamente, el componente de educación inicial del Proyecto para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP), se aboca a la capacitación y actualización de maestros que atienden grupos de inicial.

La brecha o corte entre los ciclos de inicial y de primaria

Ante la expansión de la educación inicial, se detecta una situación que preocupa a las autoridades, es la dificultad de adaptación que evidencian gran parte de los niños al transitar del nivel cinco años a primer año de la escuela primaria. Esta situación responde a las diferencias existentes entre los dos tramos educativos, en relación a los fines y objetivos que se plantean, las características edilicias, organizativas y metodológicas de cada uno de ellos, así como las estrategias utilizadas. Esta brecha o corte entre ciclos es percibida con preocupación por los diferentes actores institucionales, de modo que se realizan diferentes esfuerzos a nivel oficial para revertir o al menos acortar la brecha existente, facilitando un tránsito más fluido entre ambos.

Uno de los esfuerzos realizados en este sentido lo constituye la creación de los Jardines de Infantes del Ciclo Inicial (JICI) que incluyen primero y segundo año escolar, además de los niveles de inicial. A partir de su creación se llevan a cabo diferentes capacitaciones destinadas a los directores y maestros que trabajan en ellos. “En estas instituciones se comenzó a gestar una nueva propuesta pedagógica denominada “Primer Ciclo”. Estaríamos entonces, ante la creación de un nuevo modelo institucional.” (Ivaldi, 2003, p. 67)

Posteriormente se difunden los mismos en diversas jornadas y cursos implementados para promover la articulación entre inicial y primaria, destinado a los directores de escuelas de educación primaria que tienen grupos de inicial en la institución. La orientación brindada por las inspecciones nacionales de Inicial y de educación común del CEIP, apunta a que cada institución elabore e implemente su proyecto de primer ciclo. Ese mandato tuvo diferentes interpretaciones y énfasis como por ejemplo: un aumento de la comunicación entre niveles, la implementación de encuentros socializadores entre nivel cinco años y primero de primaria, realización de visitas a la escuela primaria en el último tramo del curso de nivel cinco, rotación de los docentes por los diferentes niveles, la formación de subgrupos internivelares para participar en talleres rotativos y la coordinación de salidas didácticas, entre otras.

La existencia de intercambios y la multiplicación de los esfuerzos para articular fueron sin lugar a dudas muy importantes, pero no suficientes para garantizar al educando el tránsito con fluidez y continuidad entre ambos ciclos del sistema educativo. Se hace necesario entonces, que se profundice en el conocimiento y la comprensión de la especificidad de cada uno de ellos, requisito fundamental para que los docentes puedan llevar a cabo una verdadera coordinación internivelar curricular y organizativa, que se implemente, evalúe y replanifique periódicamente para introducir los cambios necesarios.

Situación actual de la educación de la primera infancia

En este camino se sigue en la actualidad, siendo numerosos los ejemplos de avances en este sentido, pero aún persisten algunas dificultades en la práctica que responden a diferentes causas. Tanto en la normativa, como en los currícula y la literatura en relación a la etapa del niño menor de seis años, surge la denominación de “primera infancia” para identificar esta etapa de la vida del niño. Al respecto el Marco Curricular explicita que:

Las características propias de este período de la vida y la necesidad de que el país posea una visión unificada de la primera infancia en general, y de su educación en particular, supusieron esfuerzos sostenidos para generar acciones interinstitucionales e intersectoriales que plasmaran esta etapa como única, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, reconociendo la especificidad de los dos tramos que lo componen: del

nacimiento a los 36 meses y de los 3 años a los seis años. (OPP, UCC y CCEPI, 2014: p. 5)

Es importante tener presente que a partir de la Ley de Educación N° 18.437 (2009), la expansión de la atención y educación de la primera infancia se convierte en una de las líneas de la política educativa, en ella se define cada ciclo educativo, sus fines y objetivos, sus características y las condiciones en que se debe implementar. Además se sientan las bases para que quien quiere trabajar con la primera infancia, curse la formación necesaria para desempeñarse tanto como asistente, educador o maestro. La educación de la primera infancia es concebida como un derecho. El estado uruguayo se compromete a brindar el apoyo necesario para garantizar la cobertura de atención y educación de todos los niños del país, en esta etapa tan importante en la vida del ser humano “porque en ella se definen las posibilidades y oportunidades para el desarrollo y el potencial del ser humano.”(UNICEF Uruguay)

En la Figura 3 se visualiza desde una perspectiva de derecho de la educación de la primera infancia establecida en la Ley de Educación (2009), en relación a los dos ciclos educativos que comprende. (Ivaldi, 2003, p.1)

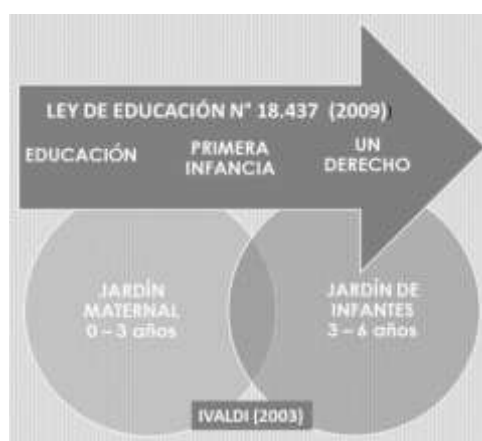


Figura 3. Educación de la Primera Infancia en Uruguay

Fuente: Elaboración propia en base a Ley de Educación N° 18.437 (2009) e Ivaldi (2003).

El niño transita entre ambos tramos educativos, uno que abarca desde el nacimiento a los tres años de vida en Jardines Maternales y otro integrado por aquellos que tienen entre tres y seis años de edad que asisten a educación inicial tanto en los Jardines de Infantes, como en los grupos de Inicial en las escuelas. El cambio del Jardín Maternal a los Jardines de Infantes o escuelas que se realiza al iniciar el nivel tres años, resulta difícil para el niño porque generalmente es en otro edificio y se separa de las personas con quienes tiene un vínculo de apego. Por ese motivo se considera también imprescindible articular, incluyendo en el proyecto de primer ciclo a toda la primera infancia. Algunas instituciones brindan cobertura a niños desde los cuarenta y cinco días de vida, otras en cambio lo hacen desde los tres años. En este caso, el primer ciclo extendido puede organizarse coordinando con otros centros próximos geográficamente, porque el alumnado transita por todas ellas en diferentes etapas de su vida y los efectos de los cambios deben ser minimizados en beneficio del niño.

El Centro de Educación Inicial conformado por Jardín Maternal (0-3 años) y Jardín de Infantes (3- 6 años) o por las edades de 0 a 4 años (con grupos de 5 años integrados a la escuela), trabajando en forma coordinada con una institución de nivel primario de referencia, parece ser el modelo que se abre paso para otorgarle la mayoría de edad a

esta etapa educativa, que es la de más reciente creación dentro de los Sistemas Educativos del mundo. (Ivaldi, 2003, p. 68)

El Primer Ciclo Escolar

Las docentes entrevistadas que trabajan en la institución donde se realiza el diagnóstico de necesidades formativas, expresan claramente su preocupación, manifiestan que perciben cortes y destacan la necesidad de que en los primeros niveles de primaria se dé continuidad al uso del juego, la metodología y estrategias utilizadas en inicial.

(...) Nuestra realidad actual en América Latina es la de sistemas educativos desarticulados como consecuencia de que cada nivel se organiza con una lógica propia. Un ciclo es una unidad de organización, de método y de promoción, de igual jerarquía que otro y no un escalón de una estructura educativa. (...) Para articular adecuadamente hay que romper la idea de los niveles y pensar en un continuo cuyos ciclos sirven para potenciar la maduración cognitiva, la responsabilidad moral de los alumnos, y todas las demás dimensiones que se requiere para el desarrollo integral. (Aguerrondo, 2009, p.1)

La Figura 4 presenta varios de los términos que se utilizan en la literatura que aborda la temática del trabajo entre dos o más ciclos educativos en general, entre inicial y primaria en particular.

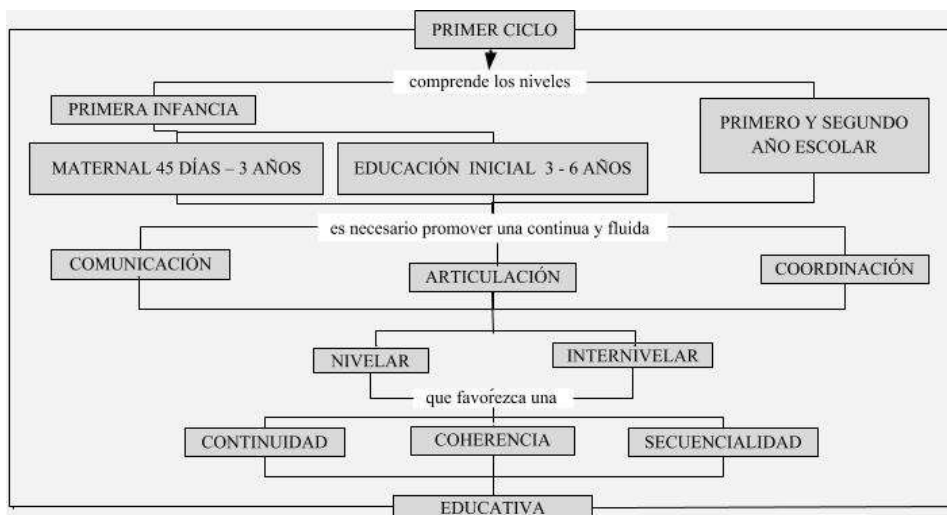


Figura 4. Principales conceptos vinculados al primer ciclo

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se realiza una primera aproximación al significado de los términos que se utilizan en el esquema de la Figura 4. De las acepciones disponibles en los documentos referenciados, se incorpora solamente aquellas que se consideraron más pertinentes. Se incorpora las precisiones necesarias a medida que se hilvanan las perspectivas de los autores seleccionados en el desarrollo del texto.

Términos implicados	Significado según el Marco Curricular para la atención y educación de los niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. (OPP, UCC y CCEPI, 2014)
Primera infancia	“la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad” (p. 4) “(…) el país posea una visión unificada de la primera infancia en general (…), desde el nacimiento hasta los seis años de edad, reconociendo la especificidad de los dos tramos que la componen: del nacimiento a los 36 meses y de los 3 a los 6 años.” (p. 5)
	Significado según la Ley de Educación N°18.437 (2009)
	“La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años” (Cap. V, Art. 38)
Educación Inicial	“La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años.” (Cap. II, Art. 24)
	Significado según el diccionario de la Real Academia Española
Ciclo	Del lat. <i>cyclus</i> , y este del gr. κύκλος <i>kýklos</i> 'círculo', 'rueda'. 1. m. Período de tiempo que, acabado, se vuelve a contar de nuevo. 2. m. Serie de fases por las que pasa un fenómeno periódico. 8. m. Cada uno de los bloques de cursos en que se divide un plan de estudios.
Proyecto	Del lat. <i>proiectus</i> 'proyectado'. 1. adj. Geom. Representado en perspectiva. 2. m. Planta y disposición que se forma para la realización de un tratado, o para la ejecución de algo de importancia. 3. m. Diseño o pensamiento de ejecutar algo. 4. m. Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería. 5. m. Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.
Comunicación	Del lat. <i>communicatio</i> , -ōnis. 1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse. 2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas. 3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.
Articulación	Del lat. <i>articulatio</i> , -ōnis. 1. f. Acción y efecto de articular. 2. f. Unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas.
Coordinación	Del lat. tardío <i>coordinatio</i> , -ōnis. 1. f. Acción y efecto de coordinar o coordinarse.
Coordinar	Del lat. mediev. <i>coordinare</i> , y este del lat. <i>co-</i> 'co-' y <i>ordināre</i> 'ordenar'. 1. tr. Unir dos o más cosas de manera que formen una unidad o un conjunto armonioso. U. t. c. prnl. 2. tr. Dirigir y concertar varios elementos.
Nivelar	De <i>nivel</i> . 1. tr. Poner un plano en la posición horizontal justa. 4. tr. Igualar algo con otra cosa material o inmaterial. U. t. c. prnl. 5. tr. Aplicar el nivel para reconocer si existe o falta la horizontalidad.
Inter	Del lat. <i>inter-</i> . 2. pref. Significa 'entre varios'. Interministerial.
Internivelar	La palabra Internivelar no está en el Diccionario.
Continuidad	Del lat. <i>continuītas</i> , -ātis. 1. f. Unión natural que tienen entre sí las partes del continuo. 2. f. Mat. Cualidad o condición de las funciones o transformaciones continuas. 3. f. desus. continuación.
Coherencia	Del lat. <i>cohaerentia</i> . 1. f. Conexión, relación o unión de unas cosas con otras. 2. f. Actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan. 3. f. Fís. cohesión (unión entre moléculas).
Secuencialidad	Aviso: La palabra Secuencialidad no está en el Diccionario.
Secuencia	Del lat. <i>sequentia</i> 'continuación', de <i>sequi</i> 'seguir'. 1. f. Continuidad, sucesión ordenada. 2. f. Serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación.
Secuenciar	1. f. Acción y efecto de secuenciar.

Figura 5. Significado de los términos implicados en el marco conceptual

Fuente: Elaboración propia a partir del “Marco Curricular para la atención y educación de los niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años” (OPP, UCC y CCEPI, 2014), la Ley de Educación N° 18.437 (2009) y el Diccionario de la Real Academia Española (2018).

Se constata diferencias en los tramos etarios asignados a la primera infancia según los diferentes documentos oficiales uruguayos que se utilicen: desde el nacimiento a los seis años de edad (OPP, UCC y CCEPI, 2014: p. 4-5) y desde el nacimiento a los tres años (Ley de Educación, 2009, p: 6). En este informe se utilizará la denominación “primera infancia” al tramo de vida de un niño de 0 a 6 años de edad, que comprende dos tramos educativos: el maternal (0 a 3 años) y la educación inicial (3 a 6 años).

Articulación entre Educación Inicial y Primaria

Ruth Harf (1997) aborda la articulación desde un punto de vista global, en relación a todas las dimensiones institucionales y del sistema educativo.

La articulación va más allá de las personas, de los edificios o de los contenidos tratados aisladamente (...) es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos, niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad (...) La articulación debería ser un eje que atraviesa todo el Sistema Educativo, desde el Nivel Inicial hasta en Nivel medio o el Superior. (pp. 25-29).

Por su parte Jarvis de Oteiza (2004) hace referencia a la necesidad de dos partes que se comuniquen y comprometan para lograr continuidad durante el tránsito de un ciclo a otro, concebidos como un todo que ilustra metafóricamente como una cadena.

(...) La articulación implica aunar esfuerzos y criterios. Lleva implícito un compromiso de ambas partes para asegurar la continuidad de modelos de aprendizaje y estrategias didácticas. Una buena articulación se logra a través de una comunicación fluida entre los eslabones que componen la cadena. (pp. 99-123).

Delia Azzerboni en su libro “Articulación entre la Educación Infantil y la Escuela Primaria” (2006), aborda el significado del término como un facilitador del tránsito del alumno por el sistema educativo que de alguna manera evita o reduce el “fracaso escolar” y preserva la especificidad de cada uno de los niveles educativos.

¿Qué significa articular?

Unir, enlazar, dar continuidad a un proyecto educativo que se inicia cuando un niño o niña ingresa a un jardín maternal o jardín de infantes y ha comenzado su desarrollo en el sistema formal de escolaridad. Dar sentido y forma de procesos que intentan evitar fracturas entre las culturas y entidades de cada nivel. Concertar desde lo político, lo institucional, lo curricular, lo vincular. Propiciar la diversidad de alternativas y propuestas educativas que la escolaridad formal tiene pensada para niños y niñas sin olvidar la especialidad de cada nivel. Evitar el “fracaso escolar”, aunque, con mayor precisión, en muchas oportunidades deberíamos decir evitar el fracaso de la escuela para generar experiencias educativas para cada alumno y alumna. (p. 6)

Gion y Clavera (2012) se refieren a las características que debe tener una “buena articulación”, al hacerlo de alguna manera sucesivamente involucran tanto explícita como implícita en cada una de ellas los conceptos de “comunicación”, “flexibilización”, “adecuación”, “coherencia”, “secuenciación” y “continuidad”.

(...) implica una intensa comunicación entre los actores favoreciendo los aprendizajes básicos en las distintas áreas y su respectiva secuenciación.

(...) Antes de iniciar la articulación debemos tener claro, quiénes, qué, cómo y para qué articulamos.

(...) supone necesariamente una secuenciación de los aprendizajes, donde los nuevos aprendizajes se ensamblan con los ya obtenidos sin fragmentaciones. (p. 4)

(...) implica establecer criterios comunes, con un compromiso de todas las partes para asegurar así la continuidad de modelos de aprendizajes y estrategias didácticas. (p. 10)

Continuidad educativa

Manrique y Quintero (1998) incorporan la idea de “continuidad”. Esta es “horizontal” si engloba a los “agentes de la formación”, y es vertical cuando se constituye en un “eje conductor de todo el proceso educativo”, una salida al problema a modo puente que permite sortear las brechas existentes entre los niveles.

No podemos pensar que la educación del alumno se realiza en saltos anuales determinados por los años escolares y menos aún que se interrumpa abruptamente al terminar el subciclo inicial, para comenzar el subciclo de primer nivel escolar y en forma similar en todos los niños. Sin embargo, muchas veces procedemos como si ello fuera así realmente, ignorando lo que tan sabiamente repetimos en forma teórica. Por tanto consideramos que el concepto de continuidad, se convierte en el eje conductor de todo el proceso educativo.

Se trata de obtener continuidad entre los sucesivos momentos formativos (continuidad vertical), así como las conexiones que se establecen entre diversos agentes de formación (continuación horizontal), en un todo unitario y global. (Manrique y Quintero, 1998, p. 71)

Gallardo Glisenti y Balbi Casas (1998) agregan la dimensión “curricular”, la necesidad del establecimiento de acuerdos en relación a qué significan cada una de las “competencias”, la planificación e implementación de una evaluación científica, sin dejar de brindar al niño las condiciones de atención y afecto.

La continuidad entre ambos ciclos se concibe, así, desde lo curricular como una opción valorativa-metodológica-conceptual posible, que parte de la firme convicción de concebir al niño como un sujeto escolar único, al que ofrecerse un proyecto pedagógico concertado, compartido y coherente.

*Se enfatiza en este sentido el rol de los docentes-maestros y supervisores como integrantes activos de la propuesta de coordinación para el Ciclo 4-5-6-y 7 años por la conceptualización y análisis de las competencias (...) para la elaboración de indicadores y categorías para cada una de ellas, con el propósito de ser evaluadas científicamente.

*Los niños que hoy masivamente se han integrado al Sistema Educativo, nos imponen el compromiso no sólo de abrir las aulas sino de potenciar sus capacidades, estimular sus competencias, comprender y satisfacer sus necesidades en un clima afectivo y de valores dando continuidad a su proceso educativo y en este sentido. (p. 51)

Coordinación entre Inicial y Primaria

La Figura 6 sintetiza y organiza las principales líneas llevadas a cabo en relación a una de las muchas experiencias de coordinación entre ciclos, que se desarrolla en instituciones de diferentes partes del país. Desde la perspectiva de la continuidad curricular, la Escuela N° 268 y el Jardín de Infantes N° 278 de Montevideo, desarrolla una propuesta socio-cognitiva, con un

enfoque global, a los efectos de que los niños puedan concretar aprendizajes constructivo-afectivos. (1998, p. 51)

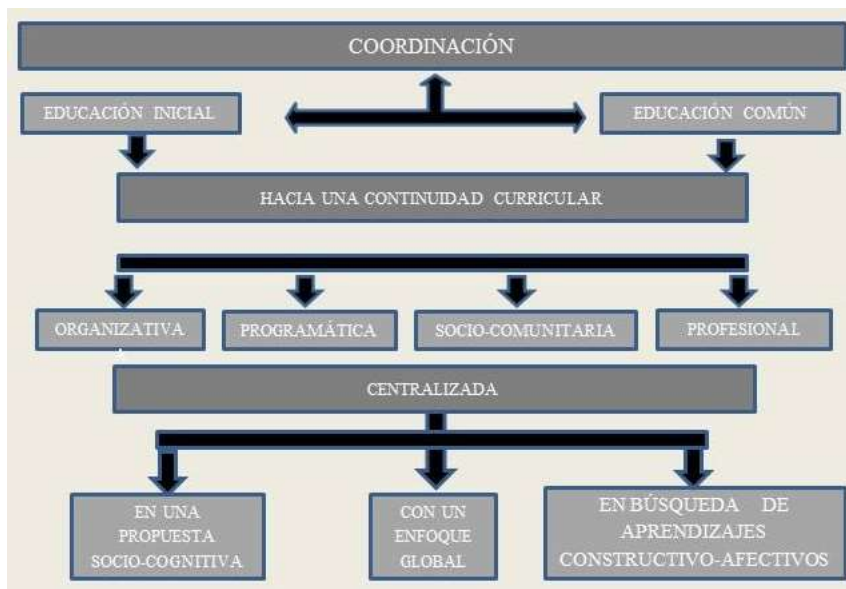


Figura 6. Coordinación entre Educación Inicial y Común

Fuente: Gaillard Glicenti y Balbi Casas, 1998, p. 51.

Dos décadas transcurren desde aquellas primeras experiencias de coordinación en el primer ciclo. Resulta interesante al realizar la lectura de las “Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020”, que una de ellas a “potenciar al máximo” a la educación inicial, apuntando a mejorar su “calidad”, a los efectos que se consolide como el cimiento estable de los sucesivos trayectos educativos que los sujetos transitan.

(...) supone el desafío de profundizar en los aspectos referidos a la calidad de la enseñanza y del desarrollo un conjunto de habilidades cognitivas y no cognitivas y de la incorporación de hábitos y rutinas de trabajo indispensables para la progresión en los niveles siguientes de la escolarización. (...) El desarrollo temprano de habilidades genera más posibilidades para continuar el círculo virtuoso de potenciación de habilidades en las etapas siguientes. Junto con los esfuerzos por universalizar la cobertura, extendiéndola a la población de tres años, el sistema educativo propenderá al fortalecimiento de los aspectos vinculados a la calidad, procurando que en el ciclo de educación inicial se logren generar bases sólidas para el desarrollo de la trayectoria escolar posterior. (ANEP y CEIP, 2016, p. 55-56).

Han pasado varios años, en los que se han multiplicado los esfuerzos institucionales e interinstitucionales para favorecer la continuidad educativa y la implementación de proyectos de primer ciclo, es una modalidad de trabajo que favorece la continuidad educativa y mejora los aprendizajes de los niños, la Inspección Técnica en el marco de las orientaciones del CEIP, también los incorpora al definir sus proyecciones para el 2018.

(...) 4.1. La expansión de la Educación Inicial.

-Fortalecer la continuidad inicial-primaria en todas las instituciones urbanas y rurales con alumnos/grupos.

-Proyectos de Ciclo que incluyan a los alumnos de 3 años y apoyo específico de actores del área a las escuelas mencionadas. (...)

4.3. Desarrollar políticas de mejoramiento curricular. (...)

Trabajo en ciclos: Proyecto de Primer Ciclo:

-Impulsar la concreción de proyectos de Primer Ciclo en coherencia con el proyecto nacional.

-Su divulgación en una publicación nacional que contemple experiencias significativas y variadas en todos los ámbitos de gestión. (ANEP, 2018)

Se puede apreciar en el documento “Líneas de acción para el docente de Educación Inicial, intervenciones con niños de 4 y 5 años”, dado a conocer en febrero del corriente año, que se continúa en el marco de los proyectos de primer ciclo:

(...) puede considerarse una síntesis de las estrategias y dispositivos promovidos desde la Inspección Técnica en el año 2018, (...) permite interacciones fluidas entre Educación Inicial y Primaria en el marco de proyectos de Primer Ciclo, que abordan la continuidad pedagógica, organizativa y en el ámbito socio-comunitario. (ANEP, 2019)

Encuentros y desencuentros entre los ciclos educativos de Inicial y Primaria

Considerando lo expuesto, se estima pertinente que en la formación diseñada se haga foco en la planificación e implementación de una propuesta coordinada y secuenciada de todo el primer ciclo en el CEDELP, porque atiende a las orientaciones de Inspección Técnica. (ANEP, 2019)

Sin embargo, puede suceder que aunque se brinden espacios destinados a este propósito, a la hora de establecer acuerdos entre ciclos, no se concreten fácilmente. Las tradicionales diferencias entre nivel inicial y primaria en relación a la especificidad de cada una de ellas, las importantes diferencias entre los diseños y contenidos de los currículos vigentes, así como algunos “mitos” traducidos en expectativas depositadas por cada ciclo en el otro, son algunas de las causas. (Pitluk, 2015, pp. 80-87)

En la Figura 7 se sintetiza gran parte de las demandas que se plantean los dos ciclos educativos. Es importante tener presente, que estas líneas generales planteadas no necesariamente se ajustan a todas las situaciones, porque en cada situación contextual se dibuja entramado que tiene sus propios matices. (Pitluk, 2015, p. 79)

<i>¿Qué le pide?</i>	
<i>¿La escuela primaria al nivel inicial?</i>	<i>¿El nivel inicial a la escuela primaria?</i>
- Mayor orden y disciplina.	- Mayor flexibilidad en las actividades.
- Respeto por los hábitos escolares.	- Estrategias más: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> dinámicas <input type="checkbox"/> participativas
- Rigurosidad en las transposiciones didácticas.	- Tiempos y espacios: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> menos estructurados <input type="checkbox"/> más ágiles <input type="checkbox"/> más acordes a los niños que a los maestros <input type="checkbox"/> más dinámicos <input type="checkbox"/> lúdicos <input type="checkbox"/> vinculados con las propuestas de enseñanza
- Saberes acerca de los procesos de: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> escritura <input type="checkbox"/> lectura 	- Inclusión del juego en las propuestas de enseñanza

<ul style="list-style-type: none"> - Garantía de determinado plan de: <ul style="list-style-type: none"> - contenidos - acciones - Incluir acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la palabra - Aceptación del error como parte de los procesos de aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none"> - Más trabajo grupal - Mirada sobre el grupo como sostén de los aprendizajes personales
	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de materiales diversos - Valoración de la producción de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> gráfica <input type="checkbox"/> escrita

Figura 7. Demandas que tradicionalmente se hacen entre inicial y primaria
Fuente: Elaboración propia en base a Pitluk, 2015, pp. 76-78.

Se identifican también algunos “aspectos comunes” entre primaria e inicial, como por ejemplo: la utilización de “estructuras didácticas” para organizar las planificaciones, la articulación con docentes de educación especial, la integración de diferentes áreas y disciplinas en las propuestas y la reflexión en torno a “la enseñanza y el aprendizaje”. (Pitluk, 2015, p. 93).

Tomar lo mejor de cada uno implica que la primaria se contagie de la dinámica y lo lúdico mientras que el jardín sistematice con más claridad aquello que debe enseñar y en qué momentos desarrollarlo; que la educación primaria abra más sus puertas a las dinámicas grupales, las exploraciones, los debates...mientras que la educación inicial fortalezca el reconocimiento acerca de la importancia de abordar contenidos y especialmente la claridad sobre cómo sostener su identidad y estrategias incluyéndolos como un aspecto fundamental de los procesos escolares. (Pitluk, 2015, p. 75).

La autora se refiere a la necesidad de que el maestro tome conciencia de “la importancia de abordar contenidos” en inicial. Al planificar todo docente debe preguntarse en primer lugar, ¿qué es lo que va a enseñar?, es decir el contenido. En relación a él se organizan los otros componentes de la planificación, que colaboran en el abordaje del mismo. (2015, p. 75)

En el siguiente apartado se aborda las dificultades que se presentan a la hora de hacer uso de los currícula existentes en Uruguay que abarcan los tramos etarios que nos ocupan.

3. Marco contextual e institucional

El marco institucional en el cual se enmarca la propuesta lo constituye la materia “Diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación”, que se desarrolla en el cuarto semestre del cursado de la Maestría en Formación de Formadores, que brinda la Universidad ORT Uruguay.

La actividad de formación diseñada está destinada a los docentes que desempeñan funciones en el CEDELP, específicamente quienes atienden a la primera infancia, primero y segundo año escolar.

La institución elegida

La institución tiene carácter formal y está habilitada por el CEIP. Brinda atención y educación a niños desde los dos años a sexto año de primaria inclusive. Su población escolar pertenece a una amplia zona del interior del departamento relativamente cercano a Montevideo, constituyéndose en la única oferta privada que existe en un tramo de cuarenta kilómetros de longitud. El contexto socio-cultural en el que se enmarca es de clase media y baja.

La matrícula correspondiente a educación inicial es de ciento ocho alumnos, mientras que la total es de treientos diecisiete. Los mismos concurren a clase durante cuatro horas en el horario de la mañana o de la tarde, por lo tanto, el centro permanece abierto de ocho a diecisiete horas.

El edificio escolar ocupa un predio muy amplio que integra varias construcciones que se fueron incorporando a medida que se incrementa la matrícula escolar. Se accede primeramente a una construcción que originalmente fue una casa habitación, allí se instala la sala de dos y tres años. A unos cincuenta metros se encuentra una construcción más reciente en forma de “u”, que incluye la dirección, sala y el baño docente, los baños para alumnos y ocho salones vinculados por una galería abierta que delimita un amplio patio central con piso de pedregullo. A continuación, se accede a un extenso predio donde se construyen dos aulas más y se delimita una cancha de fútbol.

El personal está integrado por una directora, dos coordinadores, una psicóloga, una secretaria, diecisiete maestros, cuatro educadores y/o asistentes, un profesor de educación física y dos funcionarios de limpieza. La primera infancia está a cargo de cinco maestros titulados en educación primaria sin especialización en educación inicial y una estudiante avanzada en la carrera, dos educadoras y dos asistentes con diferentes formaciones que cumplen con lo establecido en la Ley de educación (2009).

La formación del personal de primera infancia en Uruguay

En Uruguay es mucho lo que se ha avanzado en relación a las políticas en torno a la primera infancia. Es vasta la documentación existente al respecto. De ellas destaco el documento oficial denominado “Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos, Desde el nacimiento a los seis años”, donde se plantea entre otros aspectos, los requisitos que deben cumplir las personas que se desempeñen como docentes en este primer tramo de la vida del niño:

(...) una sólida formación específica tendiente (...) al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes. (2014, p. 15)

Además se dispone de legislación pertinente, en la cual se plantea clara y explícitamente las condiciones para el ejercicio de la docencia en instituciones dependientes del Consejo Directivo Central (CODICEN), en la Ley de Educación N°18.437, donde se establece lo siguiente.

CAPÍTULO VII ESTATUTO DEL DOCENTE Y DEL FUNCIONARIO

Artículo 69. (Del estatuto docente y del funcionario no docente).- El Consejo Directivo Central de la ANEP, previa consulta a los Consejos e Instituto Universitario de Educación, aprobará el estatuto docente y el estatuto del funcionario, de acuerdo a las siguientes bases:

B) Los maestros de Educación Inicial y Primaria (...) deberán poseer el respectivo título habilitante. (...)

D) A los efectos de la carrera docente se jerarquizará la evaluación del desempeño en el aula, los cursos de perfeccionamiento o postgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes. (2009, p. 16)

En la mencionada ley se establecen también los cometidos y propósitos de la educación inicial, primaria y de la formación docente prevista que se transcribe a continuación.

Artículo 24. (De la educación inicial).- La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

Artículo 25. (De la educación primaria).- La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad. (...)

Artículo 31. (De la formación en educación).- La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera. (2009, p. 4-5)

Además entre otros temas, se profundiza en las condiciones para ejercer la docencia en centros privados de primera infancia, como requisitos para autorizar el funcionamiento del mismo, como se puede apreciar a continuación, entre los cuales se destaca la necesidad de que “la mitad del personal de docencia directa deberá ser egresado de carreras o cursos específicos en la materia, cuyos planes de estudio supongan más de quinientas horas de duración, dictadas durante un año lectivo completo”. (2009, p. 24).

Estos aspectos se constituyen en lineamientos para la supervisión que realiza el MEC y ANEP, en diferentes instancias de asesoramiento a las instituciones privadas que atienden la primera infancia, en las cuales se exhorta a promover la capacitación del personal existente y se solicita que las contrataciones a partir de la fecha se limite a personas que cumplan con los requisitos del artículo 104 inciso 3 de la Ley de Educación (2009, p. 24).

La educación de la primera infancia

En la mencionada Ley, se dedica un capítulo a la educación de la primera infancia, donde se define explícitamente la población que abarca, así como las características, estrategias y objetivo a que se debe apuntar, aspectos que han sido considerados tanto en la elaboración del diagnóstico de necesidades de formación, como en el diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación.

CAPÍTULO V EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Artículo 38. (De la educación en la primera infancia).- La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida. (2009, p. 6).

En el capítulo XVI se establece la integración y organización de la educación de la primera infancia y se determina los criterios para la supervisión de los centros. En el caso de “instituciones privadas habilitadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria” que atienden a niños de tres a seis años, la supervisión le compete a la ANEP. (2009, p.23-24).

Finalmente es necesario destacar el artículo 100 de la citada ley, donde se definen los cometidos del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) le compete, entre las cuales destaco por la relevancia que tienen para el presente informe los ítems: “A) Promover una educación de calidad en la primera infancia. (...) E) Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia. (...)” (2009, p. 23).

Los currícula vigentes en Uruguay para la primera infancia

A la hora de establecer acuerdos en la selección, secuenciación y planificación de los contenidos a abordar en el marco de un proyecto de primer ciclo que incluya los niveles que atienden la primera infancia como también primero y segundo año, la utilización y comprensión de los currícula dificultan avances y complejizan la coordinación internivelar docente, porque se debe utilizar tres currícula oficiales vigentes: el “Diseño Curricular de 0 a 36 meses” (MEC, 2006), el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (ANEP, CEIP, 2008) y el “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años.” (OPP, UCC, CCEPI, 2014).

Como si fuera poco, estos presentan diferencias en cuanto a los niveles etarios que abarcan, los componentes, su organización y los agrupamientos de contenidos que plantean.

En la Figura 8 se establece un código para cada uno de los tres currícula, a los efectos de no repetir los nombres al referirse a ellos se utilizará: Cu1, Cu2 o Cu3. Se visualiza claramente las coincidencias y diferencias entre ellos. A cada nivel lo incluyen uno, dos y hasta tres de ellos. A la hora de planificar, al docente no le resulta sencillo seleccionar los componentes incluidos en uno y en otro de los mismos, de manera que la estructura didáctica elaborada siga un hilo conductor, se pueda articular y resulte coherente.

Código	Cu1	Cu2	Cu3
Currícula	Diseño Curricular	Programa de Educación Inicial y Primaria	Marco Curricular
Niveles considerados	0 a 36 meses	3 a 12 años	0 a 6 años
Año de publicación	2006	2008	2014
Organismo emisor	MEC	ANEP, CEIP	OPP, UCC y CCEPI
Aportes teóricos	-Introducción -Antecedentes -Conceptualizaciones previas	Introducción -Aspectos generales -Especificidades de la Educación Rural -Especificidades de la Educación Inicial	-Fundamentos
	Fundamentos teóricos	Fundamentación general	Orientaciones generales para la implementación

	----	Fundamentación por áreas y disciplinas	----
	Perfiles y características del desarrollo de 0 a 36 meses	----	----
Lineamientos	----	Fines de la Educación Inicial y Primaria	Principios de atención y educación desde el nacimiento a los seis años
	Competencias generales	----	Competencias generales
		Objetivos Generales	Objetivos de los ejes
	----	----	Competencias específicas de los ejes
Organización de los contenidos en	*Áreas de conocimiento - de sí mismo - del ambiente - de la comunicación *Actividades cotidianas *Trabajo Institución -Familia	*Áreas de Conocimiento - de Lenguas - Matemático - Artístico - de la Naturaleza - Social	*Áreas del conocimiento - de sí mismo - del ambiente - de la comunicación - del bienestar integral
	---	Redes conceptuales	----
	Disciplinas	Disciplinas	Ejes
Tipo de contenidos propuestos	Conceptuales	Conceptuales	----
	Procedimentales	---	----
	Actitudinales	---	----
Secuenciación por	Tramos etarios	Grados escolares	----

Figura 8. Primera infancia y currícula existentes en el Uruguay del siglo XXI

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 9 se puede observar que nivel tres años es abordado por los tres currícula, esto constituye un desafío muy grande. De todas maneras, pese a las dificultades que implica su manejo a la hora de planificar, se considera necesario que el maestro de nivel 3 años no se limite al uso del Cu2, sino que utilice el Cu1, porque agrega los contenidos actitudinales y procedimentales que brindan al maestro la información necesaria para adecuar la intervención docente a las características de la edad del niño.

Código	Currícula	0 a 2 años	3 años	4 a 5 años	6 a 7 años
Cu1	Diseño Curricular de 0 a 36 meses (MEC, 2006).	X	X		
Cu2	Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP y CEIP, 2008)		X	X	X
Cu3	Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años (OPP, UCC, CCEPI, 2014).	X	X	X	

Figura 9. Detalle de los currícula que se disponen para los niveles del primer ciclo

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 10 se incorpora la conceptualización, tipología, organización de los contenidos y las orientaciones al docente. Se puede apreciar que completos son los contenidos planteados en Cu1, abarcando las distintas dimensiones de la gestión de la enseñanza, con un especial foco en la afectividad que resulta indispensable en este tramo etario. Solo se incorporan a esta tabla los currícula Cu1 y Cu2, porque el Cu3 no propone contenidos a abordar.

Cu1 Diseño Curricular de 0 a 36 meses (MEC, 2006).	Cu2 Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP y CEIP, 2008).
---	--

Definición	-Entendemos por contenidos el conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos, modos de vinculación afectiva con los otros y estrategias para conocer, indagar y modificar su propia realidad. Son herramientas para la comprensión del mundo.	----
Organización	—	-Los contenidos no se repiten y aparece solamente en aquellos grados en que se hace referencia a una nueva dimensión del conocimiento para diferenciarlo del anterior. (ANEP y CEIP, 2008, p. 10)
Orientación al docente	—	-No obstante el Maestro dará continuidad a la enseñanza sin rupturas ni fragmentaciones, asegurando la necesaria recurrencia de manera que todos los alumnos tengan verdaderas oportunidades de comprender e interiorizar el saber. -La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones; estas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales: planificación, coordinación e investigación. --La secuenciación por grado y por área da cuenta de la profundización y ampliación del conocimiento a enseñar desde los tres años hasta sexto grado escolar. (ANEP y CEIP, 2008, pp. 10-11).
Tipo de contenido	Contenidos conceptuales. -Son un objeto de conocimiento amplio, organizador. -Se adquieren cuando pueden integrarse a una red de significados, cuando pueden traducirse en palabras propias, demostrando comprensión de lo esencial del objeto. (MEC, 2006, p.45)	-Los contenidos de enseñanza están formulados a partir de las redes conceptuales generales. Las redes conceptuales tienen el propósito de: - Determinar los saberes necesarios a construir por el alumno a lo largo del ciclo escolar. - Mostrar las relaciones teóricas que explicitan las implicancias epistemológicas del conocimiento que facilitan la construcción de significados. - Constituirse en herramienta intelectual para el trabajo institucional de los colectivos docentes, al pensar y definir las prácticas de enseñanza desde su autonomía profesional. (ANEP y CEIP, 2008, p. 10).
	Contenidos procedimentales -Designan conjuntos de acciones, de forma de actuar y resolver problemas. -Un procedimiento es la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz. -Incluyen hábitos, técnicas, habilidades, estrategias, métodos, rutinas, etc. (MEC, 2006, p.45)	----
	Contenidos actitudinales -Implican tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción. -Se construye con el otro y con el ambiente. -Son experiencias subjetivas internalizadas de una cosa u objeto, una situación o una persona. -Implican juicios evaluativos. -Se expresan a través del lenguaje verbal y analógico. (MEC, 2006, p.45)	----

Figura 10. Conceptualización del término “contenido” en cada uno de los currícula considerados

Fuente: Elaboración propia a partir de los currícula citados Cu1 y Cu2.

(...) El marco no presenta contenidos, se propone que se trabaje complementariamente, utilizando los contenidos dispuestos en el Diseño Curricular 2006 para los niños desde el nacimiento a los 36 meses que concurren a centros supervisados por el MEC e INAU, y que incorporen los contenidos conceptuales del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 en los niveles 3 a 5 años de las Instituciones de educación inicial supervisados por el CEIP. (Campos, 2018, p. 10)

Se dificulta concretar los acuerdos entre los docentes de todo el primer ciclo de un misma institución que abarca la primera infancia, así como primero y segundo año escolar, en primer

lugar porque a la hora de seleccionar los componentes de la planificación, se evidencia el desconocimiento de los currícula de los otros niveles y esencialmente diferentes, de modo que se entorpece el trabajo. Resulta más fácil acordar temas y actividades, que competencias y contenidos. Se puede revertir esta situación, si los maestros, educadores y asistentes son informados y se les brinda la oportunidad de participar de propuestas que favorezcan su reconocimiento y utilización, de esta manera se evita una preeminencia de la perspectiva de primaria, al acceder al conocimiento de la perspectiva de los currícula diseñados para la primera infancia.

Es necesario avanzar en el proceso de construcción de una pedagogía de las oportunidades propia de la primera infancia basada en una imagen de niño/a potente, curioso y ávido por conocer y aprender (Peralta, 2002). Esto no debe confundirse con reformular hacia abajo la educación primaria, promoviendo adelantamientos o precocidades. Atender y educar oportunamente a niños y niñas desde el nacimiento a los seis años implica respetar la identidad de este período de la vida que es único, delicado y de corta duración. (OPP, UCC y CCEPI, 2014, pp. 70-71).

La Figura 11 propone líneas generales de encuentro entre los dos currícula que proponen qué enseñar, es decir contenidos. A la izquierda se refiere al “Diseño curricular de 0 a 36 meses” (MEC, 2006) y a la derecha el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (OPP, UCC, CCEPI, 2008). El punto de encuentro entre ambos se establece con las competencias del primero, en torno a las cuales se reorganizan las del segundo. Esta búsqueda de coherencia curricular en torno a la primera infancia se lleva cabo por expertos en currícula. Sin lugar a dudas se constituye en una guía que facilita la lectura, análisis, comprensión y utilización de los docentes y facilita la coordinación, al entender a donde se dirige la búsqueda del contenido correspondiente en otro nivel. “Es necesario la coordinación de contenidos y expectativas de logro entre ambos niveles, para lograr coherencia en la selección de los mismos y en las propuestas de aula, como así también los requerimientos para el aprendizaje de estos.” (Gion y Clavera, 2012, p.81)



Esquema comparativo del Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses y el Programa de Educación Inicial y Primaria

Figura 11. Esquema comparativo de los componentes de los currícula Cu1 y Cu3
Fuente: “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años.” (OPP, UCC, CCEPI, 2014).

En la Figura 12 se incluyen los tres currícula que se utilizan en el primer ciclo. Su utilización conjunta a la hora de planificar, se constituye en el primer escoyo para concretar la coordinación entre docentes del primer ciclo. Una vez identificados los vínculos existentes entre las áreas, asignaturas y ejes que propone cada uno de ellos respectivamente, la articulación internivelar en la práctica cotidiana de las instituciones se ve fortalecida.

Cu3		Cu1		Cu2	
<p>Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años. (OPP, UCC, CCEPI, 2014)</p>		<p>Diseño Curricular para niños de 0 a 36 meses. (MEC, 2006)</p>		<p>Programa de Educación Inicial y Primaria. (ANEP y CEIP, 2008)</p>	
Área del conocimiento de sí mismo	Eje Corporeidad	Área conocimiento de sí mismo		Área del Conocimiento Corporal	Educación Física
		Actividades de la vida cotidiana			
	Eje Identidad	Trabajo Institución-Familia	Alimentación		
	Eje Autonomía		Higiene		
Eje Pertenencia	Sueño				
Área de la Comunicación	Eje Expresión y creatividad		Lenguaje y comunicación	Área del Conocimiento de Lenguas	Segundas lenguas
	Eje Lenguaje pre-verbal y verbal	Área Comunicación	Lenguaje y expresiones		Lenguas: -Oralidad -Lectura -Escritura
	Lenguaje multimedial			Área del Conocimiento Artístico	Literatura
					Artes Visuales
					Música
					Expresión Corporal
					Teatro

Figura 12. Aproximación a la articulación de los tres currícula vigentes en primera infancia
Fuente: Elaboración propia.

4. Marco diagnóstico de necesidades de formación

Entre los meses de mayo a agosto de 2018, se llevó a cabo el diagnóstico de las necesidades de formación en la mencionada institución. Se focalizó la indagación en el colectivo docente que atiende y educa a la primera infancia. Ese estudio se constituyó en el punto de partida para la realización del diseño de formación que se plantea en este informe.

Consistió en una investigación fundamentalmente cualitativa, que incorporó también aspectos cuantitativos con el propósito de conocer con mayor precisión los datos más relevantes en relación a las características de la institución, los actores educativos, el alumnado y las líneas pedagógicas implementadas desde la supervisión para fortalecer la propuesta institucional en general y la de la primera infancia en particular.

A tales efectos se transitó por diferentes fases estrechamente entrelazadas y por momentos superpuestas: la exploratoria de abril a mayo, el diseño de abril hasta julio, la implementación que culminó en agosto, el análisis de los datos cuantitativos de abril a mayo, mientras que el análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo entre los meses de mayo y agosto.

En la Figura 13 se presenta las diferentes fases que integran el diagnóstico en forma simultánea, es importante aclarar que no termina una y empieza otra, sino que se superponen temporalmente como puede visualizarse en el cronograma de implementación del DNF. (10.1. Anexo I, ítem h).



Figura 13. Fases del Diagnóstico de Necesidades de Formación
Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó diferentes técnicas para recabar la información necesaria. En primer lugar se realizó dos entrevistas, la primera exploratoria a la directora de la institución y otra semiestructurada en profundidad a la coordinadora pedagógica del área de educación inicial.

En segundo lugar se utilizó la encuesta anónima, la cual se entregó impresa en un sobre cerrado a cada uno de los nueve docentes. Transcurrido el tiempo previsto para su completación, solo siete de ellos la colocaron en la urna provista para ese fin. Es importante mencionar que el cuestionario había sido testeado y mejorado previamente en base a las dificultades detectadas y las sugerencias propuestas por las voluntarias, una subdirectora y una coordinadora de centros de primera infancia.

Además se realizó el análisis documentario e implementó un grupo focal del que participaron tres de las cuatro convocadas, dos maestras y una asistente. La directora informó que la educadora que no asistió tenía licencia médica.

Se utiliza un modelo de análisis multinivel centrado en estos tres niveles: la organización, la persona y la tarea. Este modelo básico para la detección de necesidades de formación en inglés se denomina “Organizational Task Personal” (OTP).

La Figura 14 presenta claramente el modelo, sus tres niveles de análisis que comprende a los efectos de identificar si existen discrepancias en el desempeño de las tareas y sus causas, a los efectos de determinar si existen necesidades de formación y cuáles son, o si no existen.

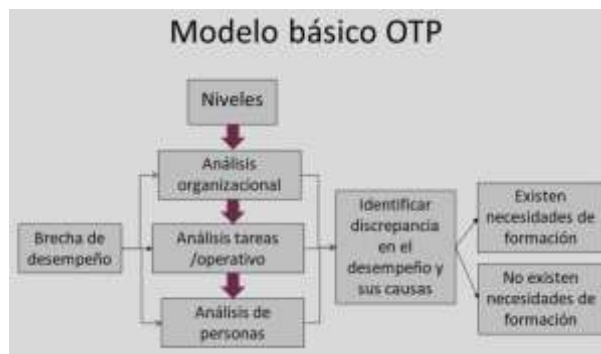


Figura 14. Modelo básico de Diagnóstico de las Necesidades Formativas OTP

Fuente: Bernasconi y Questa-Tortero, mayo, 2018: p. 3.

El análisis de personas es fundamental porque da cuenta de las opiniones de quienes forman parte de la organización y realizan las tareas. De esta manera se puede conocer las competencias que requieren desarrollarse a través de una formación para cada uno de los actores, según su trayectoria y recorridos formativos realizados.

Tomando como referencia el modelo OTP se utilizó matrices en las que se incluyen las diferentes dimensiones: la organización, las tareas y las personas. Con el propósito de incorporar otros datos relevantes que se recabaron y no se correspondían a ninguno de los tres niveles de análisis considerados, se incorporó un nivel que se denominó “observaciones”.

A medida que se llevan a cabo las diferentes técnicas y se aplican los instrumentos en el proceso de indagación, se contrastó lo recabado en cada una de ellas, se identificó coincidencias y diferencias en lo expresado por los diferentes actores institucionales respecto a los niveles de análisis que se priorizó desde la planificación del diagnóstico de las necesidades formativas. (Anexo I, Anexo 8, Cuadro I – XI – XII)

La información relevada a través de las diferentes técnicas fue amplia. Por medio de un minucioso análisis comparativo, el procesamiento de los datos, la utilización de las matrices mencionadas anteriormente, de diferentes cuadros y de la matriz FODA, se logró identificar cuáles son las principales necesidades de formación sentidas, identificadas y expresadas claramente por las docentes de los diferentes niveles. (Anexo I, Anexo 8, Cuadro XIII, XIV y XV)

Es necesario destacar que los códigos utilizados en este informe tanto para identificar personas, lugares y/o evidencias que emergen del análisis de la información relevada, fueron explicitados en el apartado 10.1. (Anexo I, Cuadro 2)

En la Figura 15 se realizó una síntesis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas en el proceso de análisis y triangulación de la información relevada, que se organizó en cuatro dimensiones: pedagógico-didáctica, organizacional, administrativa y comunitaria.

Ámbitos	Dimensión	Pedagógico-Didáctica	Organizacional	Administrativa	Comunitaria
Interno	Fortalezas	Todos los maestros son de educación común, egresados de los IFD. Algunos educadores y asistentes tienen la formación prevista en la ley, otros cursan magisterio o MPI en la actualidad. Los docentes reconocen su necesidad de formación.	La Dirección de la institución fomenta la formación de los docentes. Reciben asesoramiento semanal de una experta en educación inicial. Los docentes manifiestan disposición y disponibilidad para formarse.	Cumple con los requisitos de que el personal que atiende 4 y 5 años sea maestro. El personal que atiende a la primera infancia tiene continuidad en el colegio.	Permanencia y crecimiento de matrícula del colegio en los doce años de fundado. Es el único referente de educación privada en 40 km.
	Debilidades	Los maestros no son especializados en educación inicial. Desconocimiento por parte de los maestros de las características biológicas, cognitivas y psicológicas de la edad del niño de primera infancia, la didáctica y las estrategias de enseñanza.	Cuentan con solo 2 horas pagas de coordinación por mes. Los niveles 2 y 3 años no comparten actividades, ni espacios con 4 y 5 años.	Cumple parcialmente con el requisito de 504 horas de formación de los educadores y los asistentes.	No atiende a toda la primera infancia, porque no cuenta con maternal de 0 a 2 años.
Externo	Oportunidades	Todo el personal dispone de computadoras, internet y manejo de programas.	El colegio dispone de recursos para financiar la formación/capacitación.	Un equipo externo a la institución y a ANEP que diseñe una propuesta de formación en base al diagnóstico de necesidades de formación de estos docentes.	La institución se encuentra relativamente cerca al IINN de Montevideo.
	Amenazas	Tope de cupos a la carrera de MPI en el IINN. “A cursar la especialización en educación inicial solo acceden los maestros que trabajan en el CEIP.”	La distancia del domicilio de los docentes y la sobredemanda por el multiempleo.	Limitado acceso a la carrera de Maestro de Primera Infancia, se sortean las inscripciones en base a los cupos.	

Figura 15. Matriz FODA

Fuente: Elaboración propia en base a Bravo, Castro y Rojas.

Se identificó las necesidades de formación que emergen del proceso de diagnóstico, las cuales se desarrollan a continuación.

El personal docente está integrado por maestras de educación común que egresaron recientemente del Institutos de Formación Docente (IFD) del departamento.

Quienes además trabajan en instituciones dependientes del CEIP, no lo hacen en el área de educación inicial. Otras solo trabajan en el ámbito privado. Este es uno de los motivos por los cuales no han accedido al cursado de la Especialización en Educación Inicial en el IPES, ni a los diferentes cursos que brinda el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU).

Al comenzar a desempeñar el rol docente, ellas han constatado sus limitaciones a la hora de implementar la enseñanza debido a su desconocimiento de la especificidad del nivel, así como de los aspectos prácticos de la docencia. Por otra parte las educadoras han realizado diferentes recorridos formativos en relación a la primera infancia, que no cumple con lo establecido a

estos efectos en la Ley General de educación N.º 18.437. (Ley General de Educación, 2008, p. 24)

El colegio dispone de dos coordinadores, una para educación inicial y otro para educación común, ambos son inspectores jubilados en las respectivas áreas en el CEIP. Si bien surge en el diagnóstico de necesidades formativas el interés del colectivo en relación al abordaje de las áreas del conocimiento de las Lenguas y Social, también permite conocer que en su gestión supervisora ambos focalizan su intervención en estas áreas del conocimiento tanto en sus orientaciones, acompañamiento y asesoramiento en relación al proyecto curricular que en ese marco se planificó con las docentes. Un diseño de formación para este colectivo docente, debe brindar aportes teórico-prácticos en relación a los contenidos no abordados por la supervisión y/o plantear otras alternativas de abordaje en torno a los que recibe orientación por los coordinadores. (10.1. Anexo I, Cuadro IX y X)

Las maestras y las educadoras coincidieron en la necesidad de ampliar sus conocimientos en relación a una mayor participación en el diagnóstico, la realización de informes y la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje, así como en el trabajo con las familias. (10.1. Anexo I, Cuadro I)

En este diseño de la formación no se considera prioritario el abordaje de estos temas, porque en la institución cuentan con una psicóloga, quien atiende estos temas en conjunto con la dirección. (GF P3)

En la entrevista se conoció la perspectiva de la directora en relación al trabajo con las familias, porque al ser consultada en relación a las posibilidades de crecimiento de la matrícula del colegio respondió lo siguiente: “Queremos que sea una cosa reducida para poder atenderlo. Porque conocemos a todos los niños, trabajamos mucho con la familia y vos tenés que tener el apoyo de la familia para salir adelante ese niño.” (E1, P.10)

La debilidad en la formación específica de los docentes que atienden a la primera infancia, no solo se identificó a través de las respuestas de la directora en la entrevista y los datos completados en la ficha institucional, sino que fue registrada en las encuestas y planteada en el grupo focal por las propias docentes. (10.1. Anexo I, Cuadro I)

La necesidad de contar con un conocimiento específico de las estrategias de enseñanza adecuadas a las características del nivel, se planteó tanto por parte de la coordinadora de educación inicial, como por de las docentes en las encuestas y en el grupo focal. Identificaron los aspectos débiles de la gestión de aula y manifestaron dispuestas a recibir formación en una modalidad semipresencial. (10.1. Anexo I, Cuadro I y IX)

El potencial de crecimiento profesional a través de la planificación de una formación, se visualiza como una oportunidad debido a que el personal destinatario dispone de una formación de base, cuenta con el equipamiento necesario, los conocimientos informáticos y los recursos que se requieren para poder participar de un curso semipresencial con un fuerte componente virtual. (10.1. Anexo I, Cuadro X)

En base a las respuestas brindadas por los docentes y sintetizadas en los cuadros IX y X del anexo I, se considera pertinente el diseño de una formación teórico-práctica, en relación a los currículos vigentes, las características del niño en la primera infancia y las estrategias lúdico-didácticas necesarias para la enseñanza en las áreas de la comunicación y del conocimiento de sí mismo. (OPP, UCC y CCEPI, 2014, p. 18)

Una preocupación que emergió al implementar el grupo focal, es la necesidad de disponer de herramientas que permitan superar el “abismo” o “quiebre” existente en las prácticas de enseñanza entre los niveles de educación inicial y común. Se identificó la existencia de discontinuidades en el primer ciclo que dificultan la continuidad en el ciclo y no se mencionó la realización de instancias coordinación internivelar entre inicial y primaria en ninguna de las respuestas registradas. Se consideró pertinente que los docentes de primero y segundo año también se incorporen al curso, de manera que al trabajar integrado todo el primer ciclo en propuestas nivelares e internivelares se comience a proyectar el cambio esperado. (GF P4)

El tema de los currícula que se utilizan en el primer ciclo (Primera infancia, 1° y 2° escolar) lo planteó la directora al entrevistarla.

(...) las maestras (...) de Primaria vienen duchas para trabajar con (...) el Programa de Inicial y Primaria”. Las educadoras vienen más a trabajar con el “Marco Curricular” (...) habría que juntar los dos, porque uno es (...) muy disciplinar y el otro (...) por competencias (...) se tendría que complementar. (E1, p.2, párr. 1-3)

Luego lo hacen las docentes en el grupo focal. Unas se refirieron al “Programa de Educación Inicial y Primaria” (ANEP, 2008) y otras al “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años” (OPP, UCC y CCEPI. 2014). La coordinadora se refirió a ambos. Sin embargo nadie mencionó el “Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses” (MEC, 2006). A partir de la presencia o ausencia de cada uno de ellos en el discurso de supervisores y docentes, se consideró que los docentes tienen un conocimiento muy diverso de los currícula vigentes para el primer ciclo y en algunos casos este es insuficiente. (10.1. Anexo I, Cuadro IX)

Se realizó una revisión de todo el proceso llevado a cabo hasta la fecha y se constató algunos aspectos que no se consideraron oportunamente, de modo que se identificó algunas debilidades y limitaciones en el diagnóstico, las cuales se mencionan a continuación.

En primer lugar, se desconoció la opinión de los docentes y el coordinador de primaria en torno a los temas indagados, porque no se los incluyó dentro de la muestra seleccionada para la aplicación de la encuesta, las entrevistas y/o el grupo focal.

En segundo lugar, a partir del análisis de las respuestas de los docentes participantes se consideró la alternativa de aplicar la encuesta a los docentes de primero y segundo año también, así como entrevistar al menos a dos de ellos y al coordinador de primaria. Sin embargo, no se contó con el tiempo suficiente para aplicar las mencionadas técnicas, analizar y triangular la nueva información en tiempo y forma para cumplir con la entrega del informe de diagnóstico de las necesidades formativas. Por este motivo, para el diseño de la formación no se considera la perspectiva de algunos de los actores institucionales seleccionados como destinatarios de la formación.

El grupo de docentes consultadas expresó su entusiasmo en relación a participar de una actividad de formación en la institución, propuso algunas temáticas y modalidades de organización según sus preferencias. (GF P.4)

Destacó la necesidad de que no sea un curso más, sino que les brinde las herramientas necesarias para adecuar y mejorar sus prácticas a las características del nivel etario que atienden. Dos de las respuestas a la primera pregunta de la entrevista grupal, resumen su deseo de que el enfoque sea práctico y expresan su preocupación de que se limite a la teoría.

(...) tendría que ser algo como práctico, que se pueda llevar a la práctica (...) Porque de repente viste que a veces se hacen los cursos un poco más teóricos y (...) repetitivos entonces terminamos siempre con las dudas que tenemos (...) (MIGF P.1)

(...) curso o taller, pero me parece que (...) para tener más tiempo para poder abordar (...) el tema. Me parece que sí es una jornada no, sería (...) demasiado conocimiento teórico, pero sería difícil llevarlo a la práctica y ver los resultados. (E1GF P.1)

Antecedentes de diagnóstico de necesidades y de acciones de formación continua

La búsqueda de antecedentes se realiza indagando las páginas web correspondientes a los diferentes organismos, consejos e instituciones públicas o privadas, en el ámbito de las cuales se desarrollan las diferentes acciones de formación mencionadas a continuación.

Actualmente existen varias instituciones públicas y privadas que brindan formaciones de grado en relación a la educación de la primera infancia como: el título de Maestro de Primera Infancia que otorga el Consejo de Formación en Educación (CFE), el equivalente otorgado por el Instituto Magisterial “María Auxiliadora” y por el Instituto Universitario “Elbio Fernández” y la carrera “Licenciatura en Educación Inicial” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Además, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) ofrece la formación denominada “Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial para Maestros de Educación Primaria que se desempeñan en educación Inicial” (CFE).

Otros cursos y jornadas para maestros de educación Inicial en el ámbito del CEIP, se constituyen en formaciones complementarias, es decir, no sustituyen a las carreras de grado antes mencionadas, son brindados por el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECAEP), el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (PAEPU) y el Instituto de Formación en Servicio (IFS) del CIEP. A continuación, se mencionan algunos de ellos: Curso “La Educación Inicial desde una mirada integradora” (MECAEP y PAEPU, 2018), Jornada “Análisis de los procesos educativos en la primera infancia. Aportes de la Psicología” (IFS, 2018), Curso “La Colección Andariega: itinerarios para el camino lector en la primera infancia” (MECAEP y PAEPU, 2019), Especialización en Escritura y Alfabetización” (IFS y Universidad Nacional de La Plata de la República Argentina, 2019) y Curso “El papel de la lectura y el juego en Educación Inicial”. (IFS y CEIP, 2019)

También existen algunos antecedentes de acciones de formación continua de educadores de primera infancia a nivel nacional brindados por diferentes consejos y organismos públicos como: el CFE, el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), entre los cuales se destaca las siguientes: “Asistente Técnico en Primera Infancia” (CFE, 2013-2019) y la “Formación Básica de Educador en Primera Infancia de 0 a 36 meses” integrada por el "Curso Introductorio", el "Curso Educación y Cuidado I" y "Curso Educación y Cuidado II" (INAU y CENFORES, 2012-2019). Además, los institutos y/o universidades privados ofrecen formaciones equivalentes o similares a las mencionadas, por ejemplo: “Asistente Técnico en Primera Infancia” (Instituto Universitario “Elbio Fernández” e Instituto Magisterial “María Auxiliadora”, 2017-2018) y “Técnico Educador Inicial y Primera Infancia” (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica).

Otro esfuerzo destacable de acción formativa para educadores responsables de la Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI), lo constituyó el “Curso-Taller para Educadores desde el nacimiento hasta los 5 años”, brindado en 2010 por el Sector de Educación de la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Montevideo con su Programa Punto de Encuentro, en asociación con el Comité uruguayo de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP).

Es importante mencionar, que no se dispone información acerca de la realización de un diagnóstico de necesidades de formación cuando se plantearon los objetivos y se seleccionaron los contenidos a abordar en los antecedentes mencionados. Sin embargo, en relación a CEDELP, se constata que no existen antecedentes de un diagnóstico de esas características, ni de una formación diseñada específicamente en respuesta a necesidades de formación detectadas. En el proceso de DNF llevado a cabo en el marco del Master, se contó con muy buena disposición a colaborar por parte de los diferentes actores institucionales involucrados.

5. Planificación de la acción de formación

A partir del análisis de las necesidades de formación de los docentes consultados, se realiza el diseño de un plan de formación específico para CEDELPA.

Fundamentación del plan de formación diseñado

Se propone un plan de formación para los docentes del primer ciclo del colegio que denominamos CEDELPA, que se desarrolla en tres módulos, a cargo de un solo formador, donde se alternen instancias presenciales con actividades virtuales en la plataforma, abordando los currícula existentes para primer ciclo, la planificación colaborativa nivelar e internivelar y el juego como estrategia fundamental para la enseñanza.

Las instancias presenciales se organizan los sábados de nueve a doce horas, porque es la opción realizada por la mayor parte del colectivo docente. (10.1. Anexo I, Cuadros VII y VIII).

Se estima su duración en seis meses, desde mediados de marzo a setiembre de 2019, previendo un receso durante las dos primeras semanas de julio.

La propuesta no brinda una acreditación oficial, si bien se prevé su validación a través del reconocimiento expedido a través de una constancia de participación y aprobación del cursado por parte de CEDELPA, así como las horas de dedicación que requirió el mismo. De esta manera puede ser considerado un mérito en un currículo de aspiraciones a desempeñarse como docente en colegios privados, o en carpetas de méritos.

5.1.1. Propósito y objetivos de la propuesta de acción de formación

A partir de esta formación se pretende que las docentes diseñen propuestas de enseñanza pertinentes y significativas para la primera infancia y el primer ciclo. A tales efectos se profundizará en el conocimiento de los currícula vigentes, su utilización para la planificación de propuestas, el uso del juego en la enseñanza y el trabajo coordinado en el primer ciclo, para revertir la brecha existente entre inicial y primer año escolar.

La Figura 16 sintetiza las necesidades de formación priorizadas y los objetivos específicos general y específicos del diseño del plan de formación.

Destinatarios	Trece docentes de primer ciclo del colegio que denominamos CEDELPA, que atienden los niveles de primera infancia (2, 3, 4 y 5 años), así como de 1° y 2° año de primaria.
Necesidades de formación seleccionadas entre las detectadas en el diagnóstico	Debilidad en la formación específica de los docentes que atienden a la primera infancia, quienes manifiestan tener un conocimiento específico insuficiente de las estrategias de enseñanza acorde a las características del nivel. Escaso manejo de los currículos para el primer ciclo (Primera infancia, 1° y 2° escolar). Existencia de discontinuidades en el primer ciclo que dificultan la coordinación internivelar.
Objetivo general	Contribuir a disminuir las dificultades en la proposición de prácticas docentes pertinentes y significativas en la enseñanza desde la primera infancia.
Objetivos específicos	Generar condiciones para el conocimiento de los currículos vigentes para la primera infancia. Promover el vínculo de dos currículos en la planificación de las propuestas a desarrollar. Propiciar el uso del juego para implementar la enseñanza. Promover el trabajo coordinado en el primer ciclo a los efectos de revertir la brecha existente entre inicial y primer año escolar.

Figura 16. Necesidades de formación detectadas y objetivos planteados

Fuente: Elaboración propia.

Esta formación atiende a algunas de las necesidades detectadas en el diagnóstico como la debilidad en la formación específica de los docentes que atienden a la primera infancia, el escaso conocimiento y manejo de los currícula vigentes para el primer ciclo escolar y la brecha existente entre maternal, inicial y primaria en el primer ciclo ante la necesidad de dar continuidad al tránsito educativo que el niño realiza a través de ellos, considerándose imprescindible que se lleve a cabo una adecuada coordinación entre los diferentes niveles.

Las docentes consultadas plantean que no disponen del conocimiento específico suficiente en relación a las características de los niños de la primera infancia, de las estrategias de enseñanza más adecuadas e identifican que en primero y segundo año se produce un cambio en la forma de implementar la enseñanza, porque se deja de utilizar el juego como una estrategia central de trabajo, a diferencia de lo que sucede en el ámbito de la primera infancia.

Al respecto el “Marco Curricular” (2014) en los fundamentos plantea lo siguiente:

La pedagogía de la primera infancia se concreta a través de una visión actual y contextualizada de los principios pedagógicos y metodológicos que le son propios. Entre dichos principios se destacan: (...) el valor otorgado al juego en sí mismo y como estrategia para promover aprendizajes. (...)

La educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, con intencionalidad pedagógica, realizando intervenciones oportunas, valorando las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes deseables.” (OPP, UCC y CCEPI, 2014: p. 14)

El juego es uno de los doce principios propuestos para la “atención y educación desde el nacimiento a los seis años”: “es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, los niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen y aprenden de manera integral.” (OPP, UCC y CCEPI, 2014: p. 17)

Es definido como: “una necesidad vital”, “conducta espontánea”, “un derecho”, “actividad libre y flexible” y “una función totalizadora”. (OPP, UCC y UCC, 2014: p. 55)

Ahora bien, que el niño juegue y que debe permitírsele que lo haga, ha sido abordado por diferentes autores, de diferentes disciplinas, disponiéndose de abundante literatura al respecto. Sin embargo, ¿cuál es la relación entre el juego, la enseñanza y el aprendizaje?

A través de los currícula vigentes en Uruguay que abarcan a la primera infancia podemos encontrar respuesta a esta pregunta. En primer lugar en el Marco Curricular (2014) se establece claramente que existe ese vínculo y se detalla los efectos de su utilización.

Desde la perspectiva de la enseñanza y los aprendizajes el juego posee diversas funciones: (...) posibilita la transición desde las sensaciones al pensamiento (...), permite conocer al niño sus fortalezas (...), es el medio ideal para promover la integración socio-cultural (...), es un canal privilegiado de comunicación, expresión y creatividad (...), favorece la práctica de valores expresados en forma de reglas (...). (OPP, UCC y UCC, 2014: p. 56)

Por otra parte el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (2008) al plantear las “especificidades de la educación inicial” afirma que: “La enseñanza en esta franja etárea requiere de una didáctica que contemple aspectos tales como: (...) El juego como metodología didáctica privilegiada.” (ANEP y CEIP, 2008: p. 14)

En la formación diseñada se propone como uno de sus objetivos específicos: “Propiciar el uso del juego para implementar la enseñanza”. (Figura 9) Se apunta a desarrollar en el docente las competencias necesarias para planificar e implementar la enseñanza a través de juegos adecuados a la edad, características e intereses de los niños, que articulen y propicien un clima favorecedor de aprendizajes significativos.

Patricia Sarlé coincide con los currícula citados, porque sostiene que:

(...) el juego pasa a ser considerado un elemento clave de la didáctica de la Educación Infantil, (...) a constituirse en una responsabilidad del educador en la previsión de situaciones, materiales, espacios y tiempos propios. (...) A modo de tejido de filigrana, tratamos de poner la mirada en el maestro como “experto jugador” que tiende la mesa de los juegos para los niños jueguen. Al hacerlo, buscamos también explicitar las decisiones didácticas que facilitan el transcurrir del juego y tornan a los niños propietarios del jugar. (...) (2015: p. 25-26)

Cabe agregar que el juego es fundamental como método o estrategia didáctica en este tramo etario, sin embargo, su valor no se reduce a la enseñanza, sino que la trasciende por ser parte de su vida, tiene valor por sí mismo y que a través de él aprende continuamente, no solo en el ámbito escolar.

La Figura 17 se visualiza los componentes que se detallan a continuación. Se enmarca en los campos del conocimiento de la Pedagogía y la didáctica, se propone un recorrido por los currícula vigentes en nuestro país para la atención y enseñanza de la primera infancia y el primer ciclo, el juego y las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación.

Se propone desde una modalidad semipresencial, se incorporan estrategias que priorizan el aprendizaje grupal a través del trabajo colaborativo, tanto en los talleres presenciales, como en el espacio virtual, las cuales fueron pensadas para un mayor aprovechamiento de la formación no solo en el taller presencial en las jornadas, sino también en aula extendida no presencial.

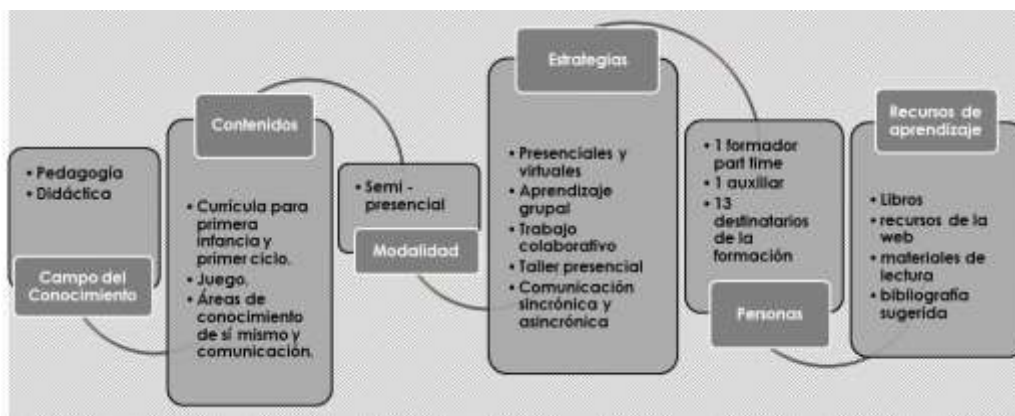


Figura 17. Propuesta de acción de formación para docentes de nivel 2 años a segundo año escolar

Fuente: Elaboración propia.

Se prevé que un solo formador desarrolle su actividad part time, si bien sería interesante que contara con el apoyo de otro, a los efectos de favorecer la viabilidad y factibilidad de la formación diseñada.

5.1.2. Campo de la formación en la que se inscribe

Pedagogía y Didáctica:

- Los currículos vigentes en Uruguay para la atención de la primera infancia y el primer ciclo.
- El juego en la enseñanza.
- El área del conocimiento de sí mismo y de la comunicación en la primera infancia y el primer ciclo escolar. (OPP, UCC, CCEPI, 2014, p.18)

5.1.3. Contenidos y prerequisites de la formación

5.1.3.1. Contenidos

Módulo 1.

-Características y marco teórico de los tres currículos vigentes para la atención de la primera infancia: el “Diseño Curricular de 0 a 36 meses” (MEC, 2006), el “Marco Curricular para la atención y educación de los niños y niñas uruguayos, Desde el nacimiento a los seis años” (OPP, UCC y CCEPI, 2014), así como el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (ANEP y CEIP, 2008).

-Coincidencias, diferencias y discrepancias entre ellos en la primera infancia.

-Los contenidos para nivel tres años en el Diseño curricular 2006 y el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Módulo 2.

-El juego. Conceptos. Corrientes. Clasificaciones.

-El cuerpo implicado en el juego.

-El juego y su utilización para la enseñanza en primera infancia y también en el primer ciclo escolar.

-Tipos y ejemplos de juegos para los diferentes niveles.

-Posibilidades y dificultades para la implementación del juego en el primer ciclo.

Módulo 3.

-Conceptualización y didáctica de las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación. (OPP, UCC y CCEPI, 2014, p.8)

-Los contenidos correspondientes de las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación, establecidos en el Diseño curricular 2014 y el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

-El abordaje lúdico-didáctico de los contenidos correspondientes de las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación, establecidos en el Diseño curricular 2006 y el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.

-Planificación, implementación y evaluación de propuestas lúdico-creativas para nivel tres años en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación definidas en el “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años” (OPP, UCC y CEPI, 2014, p.18), en torno a los contenidos establecidos en el “Diseño curricular de 0 a 36 meses” 2006 y el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (ANEP y CEIP, 2008) para nivel tres años.

-Planificación, implementación y evaluación de propuestas lúdico-creativas en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación definidas en el “Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años” (OPP, UCC y CEPI, 2014, p.18) , en torno a los contenidos correspondientes establecidos en el “Programa de Educación Inicial y Primaria” (ANEP y CEIP, 2008) para los niveles 4 y 5 años, así como 1° y 2° año escolar. (10.7. Anexo 7, Figura 30)

5.1.3.2. Pre-requisitos

Para cursar el módulo uno se requiere ser docente con grupo a cargo de primera infancia y/o primer ciclo de primaria en la institución.

Se estima que se incorporarán a la formación trece docentes: nueve que atienden los niveles de 2 a 5 años y cuatro maestros de primero y segundo años escolar.

A los efectos del cursado del módulo dos, es requisito haber completado la actividad 1. Se requiere haber cursado las actividades 1 y 2, para cursar el módulo tres.

5.1.4. Modalidades, estrategias y organización de la formación

Modalidad organizativa y estrategias pedagógicas.

La modalidad de formación adoptada es semipresencial. Se organiza en tres módulos que incluyen dos encuentros presenciales que integren la exposición docente y la realización de talleres, una de las estrategias de aprendizaje colaborativo previstas.

El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo (...) se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio: es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en lo afectivos y sociales. (Santoyo, 1981, p. 8)

Se opta por la modalidad de taller presencial por constituirse en una de las estrategias de trabajo colaborativo que propician la intervención y participación de todos los participantes en la resolución de problemas y/o consignas brindadas por el formador. La multiplicidad de miradas que aportan todos los actores, enriquece el debate y también obliga al cierre del mismo con el establecimiento de acuerdos para brindar una respuesta en el tiempo establecido. El rol del

formador de formadores es fundamental, no solo en la preparación, planificación, planteo de la consigna y elección de los materiales, sino en la coordinación y moderación durante el desarrollo y cierre del mismo.

Serán funciones del coordinador, la de crear, fomentar y mantener la comunicación; promover actividades que faciliten el vínculo y la tarea; detectar y señalar los obstáculos que se presentan. Acompañar los momentos básicos del proceso grupal (pre-tarea, tarea, síntesis, proyecto) y estar atento a los emergentes que guiarán las intervenciones. (...)

Desde la coordinación se promueve la reflexión acerca del trayecto del grupo, siendo necesario para ello intervenciones de tipo interrogativa, clarificadoras, que proporcionen información, señalamientos, como con directivas organizadoras. (Etchebere et al., 2007, p. 4)

Tanto la formación presencial, como la virtual estarán a cargo de un solo formador.

En el aula virtual se plantea las consignas de actividades del módulo, con anticipación previo al encuentro presencial. En la jornada se presentará y explicará, a los efectos que el cursante plantee consultas y se motive a participar en la plataforma.

En ella la comunicación se realizará mayormente en forma asincrónica a través del foro de consultas, la participación en los foros de discusión o académicos y la lectura de consignas, materiales y las participaciones de los otros participantes. También se utiliza la sincrónica casual o acordada a través del chat con el formador y los otros participantes.

Cada uno de los módulos tendrá una duración de ocho semanas y los encuentros presenciales se realizarán cada cuatro semanas, totalizando seis en el desarrollo del curso.

Se estima que el cursante deberá disponer y dedicar 32 horas virtuales y 4 presenciales por módulo, que totalizan 108 horas para culminar el cursado.

En esta Tabla 1 se detalla la cantidad de intervenciones previstas en cada una de las modalidades y utilizando las diferentes estrategias pedagógicas previstas en el diseño para su implementación.

Tabla 1

Propuesta metodológica

Módulo	Modalidad organizativa y estrategias pedagógicas								
	Presencial					Virtual			
	Exposición formador	Talleres presenciales	Trabajo en dupla nivelar		Trabajo en dupla inter-nivelar	Lectura individual	Foro de académico		Foro de consulta
						Participación individual	Participación en dupla		
1	2	2	0	0	1	1	1	-	1
2	2	2	1	1	1	1	1	1	
3	2	2	1	1	1	1	1	1	
Curso	6	6	2	2	3	3	3	2	1

Fuente: Elaboración propia

La mayor cantidad de actividades corresponden a 6 instancias de exposición del formador y 6 talleres presenciales. Predomina el trabajo colaborativo de los cursantes: 2 en dupla, 3 en

grupos de más de 3 docentes y 2 participaciones en dupla en los foros. Individualmente son 6 actividades 3 lecturas individuales y 3 participaciones en los foros.

5.1.5. Personas, recursos, materiales de formación

Las personas que participan en la propuesta son un solo formador part time a cargo del curso, un auxiliar de servicio, los destinatarios de la formación, es decir los educadores y maestros que trabajan en el colegio en primera infancia y primer ciclo.

Los recursos de aprendizaje necesarios lo constituyen libros, recursos de la web, guías didácticas y presentaciones PowerPoint elaboradas por el docente. Los materiales que se requieren son computadoras, conexión, cañón y/o televisor, hojas, lapiceras, carpetas, fotocopias, mesas y sillas.

En la Figura 30 se desarrollan los contenidos que abordarán en cada módulo. El cursante en la plataforma virtual la guía de enseñanza, la bibliografía recomendada y la complementaria, así como videos para cada uno de los módulos, a los efectos de que a partir de la consulta a los mismos, disponga de insumos para participar en los foros y cumplir las consignas previstas. (10.7. Anexo VII)

Los espacios necesarios son los salones, la sala de informática, el laboratorio, los patios, la cancha y el aula virtual.

5.1.6. Tipología de actividades de formación

En la Figura 18 se pretende categorizar las diferentes actividades del curso, atendiendo a la categorización utilizada por García (et al., 2011, p. 190). Considero que algunas corresponderían a categorías mixtas, porque se aproximan a más de una de las planteadas por los autores.

Actividad formativa	Actividad del cursante	Categorías						
		Asimilativa	Gestión de Informativa	Comunicativa	Productiva	Experiential	de Aplicación	Evaluativa
Módulo 1	Escucha activa de la exposición docente.							
	Participación en talleres presenciales.							
	Realización de lectura obligatoria del material.							
	Realización actividades de aprendizaje individuales.							
	Participación en foros.							
	Elaboración de una tabla que establezca puntos de encuentro (...) entre dos currículos.							
	Autoevaluación.							
Módulo 2	Evaluación de la entrega de otro cursante.							
	Escucha activa de la exposición docente.							
	Participación en talleres presenciales.							
	Realización de la lectura obligatoria del material.							
	Realización de actividades de aprendizaje individuales.							
	Realización de trabajo en duplas.							
	Realización del visionado de los videos.							
	Participación en foros.							
Módulo 3	Elaboración de una secuencia de juegos para la enseñanza en 1 nivel.							
	Evaluación de la entrega de otra dupla.							
Módulo 4	Escucha activa de la exposición docente.							
	Participación en talleres presenciales.							

	Realización de la lectura obligatoria del material	■						
	Realización de actividades de aprendizaje individual.	■						
	Realización de trabajo en duplas internivelares.	■		■	■	■		
	Realización del visionado de videos.	■		■	■			
	Participación en foros.	■		■	■		■	
	Planificación de una secuencia de actividades inter-nivelares en las áreas del conocimiento del ambiente y del entorno. Implementación de la misma.						■	
	Elaboración de una narrativa y/o video de la implementación para compartir en la última instancia presencial.		■	■	■	■	■	
	Evaluación de otra dupla							■
Curso	Incorporación de todas las actividades realizadas y sus retroalimentaciones en la última entrega del portfolio virtual.	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: García; Yot; Sánchez; Murillo y Mayor (2011, p. 190).
 Figura 18. Tipos de actividades de formación y evaluación del curso

6. Planificación de la implementación de la acción de formación

La acción de formación planificada se propone para desarrollar a partir de la segunda semana de marzo a la primera de setiembre, se distribuye en módulos de dos meses de duración cada uno, acorde a la disposición de tiempos del año lectivo escolar, porque se consideran los períodos de receso y vacaciones escolares. Las actividades se distribuyen de manera que hay un espacio temporal suficiente entre ellas. Se prevé solamente una media jornada presencial por mes, de manera que el formador pueda cumplir con las tareas planificadas y tutorar a cada uno de los cursantes, así como el cursante puede cumplir con los productos solicitados, antes de la siguiente jornada presencial y al finalizar el cursado. En la Figura 19 se sintetiza el cronograma previsto para la implementación de la propuesta de formación, así como las responsabilidades de los destinatarios de la misma y del formador.

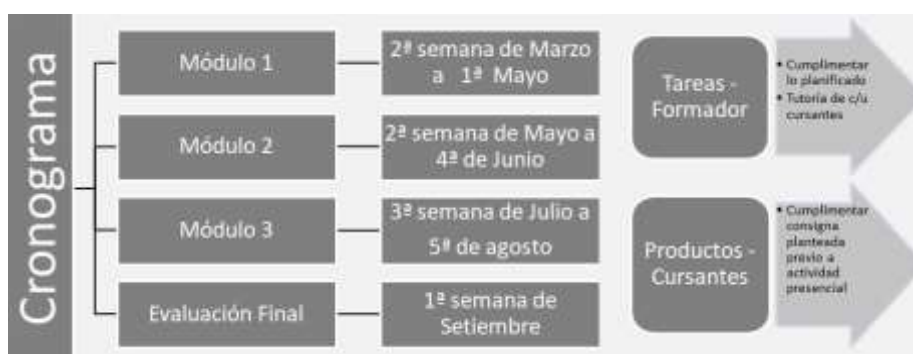


Figura 19. Cronograma de la implementación de la propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

6.1.1. Diagrama de Gantt, incluyendo responsables de tareas y productos

El desarrollo de la formación implica al menos tres grandes acciones que realiza el formador, estas son la preparación que comprende el diagnóstico y la planificación, la ejecución en el abordaje de la enseñanza a través de los módulos y la evaluación del curso, que si bien son diferentes entre sí, las dos últimas se superponen temporalmente, porque se evalúa también mientras se implementan los módulos 1 al 3.

En la Figura 20 se procura distribuir en el transcurso de los meses los diferentes módulos, las actividades, las responsabilidades que le competen a cada uno de los actores del cursado: tareas, productos, evaluación de los aprendizajes y de la acción de formación. Esto permite visualizar la organización con mayor claridad, así como tener una perspectiva en relación al desarrollo de la formación, si se ajusta a lo previsto o si por el contrario no lo hace, permitiendo indagar oportunamente las causas del incumplimiento y buscar soluciones.

La Figura 21 sintetiza los objetivos propuestos para el plan del monitoreo en línea con los de la formación propuesta.

Objetivo General	Monitorear y evaluar el Plan de formación permanente implementado.
Objetivos Específicos	1. Evaluar la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza en el aula a través del análisis de las planificaciones desarrolladas por el cursante a lo largo de esta formación.
	2. Identificar el grado de satisfacción de los cursantes al culminar la formación.
	3. Comprobar la incorporación de dos currículos en la planificación colaborativa con otros de las propuestas a desarrollar.

Figura 21. Objetivos del Plan de Monitoreo de la formación propuesta

Fuente: Elaborado en el marco de la materia “Monitoreo del proceso formativo” (Campos, 2019) a partir de Rodríguez Zidán, C. (2019)

Se explicita cuidadosamente cada una de las actividades de evaluación y monitoreo que se corresponden con cada uno de los objetivos planteados, que se llevarán a cabo al finalizar cada módulo y al cierre del cursado. En base al cronograma establecido se deberán implementar las técnicas especificadas en el plan, por medio de los instrumentos elaborados con ese propósito y se emitirán informes que sirvan de fundamento para ajustar la formación, de modo que se alcance los resultados esperados al finalizar.

Se prevé que un evaluador externo realice el análisis de las planificaciones de los docentes, de los resultados de la aplicación de evaluaciones de la tarea, de los informes que arroja la plataforma, de los registros de asistencia a las instancias presenciales, de las encuestas completadas, así como de la transcripción de las entrevistas, su correspondiente categorización y análisis comparativo.

Selección de técnicas, herramientas e instrumentos para implementar el monitoreo

La encuesta es una herramienta de indagación de tipo cuantitativa de tipo participativo porque “su característica fundamental es partir de la implicación de la población en el desarrollo de las técnicas.” (Plataforma de ONGs de Acción Social, 2011, p.81)

La encuesta es generalmente realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio y se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de gran variedad de características objetivas de la población. (Plataforma de ONGs de Acción Social, 2011, p.83)

En la Figura 22 se destacan las principales ventajas e inconvenientes de la aplicación de la encuesta. La palabra “coste” utilizada en la tabla es definida como el “gasto realizado para la obtención o adquisición de una cosa o de un servicio”. (REA, 2018)

VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
“Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio”	“No resulta adecuada para poblaciones con dificultades para la comunicación verbal”
“Facilita la comparación de resultados al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas”	“La información se restringe a la proporcionada por el individuo”
“Los resultados pueden generalizarse, dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado”	“La presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en las respuestas”
“Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización”	“La carencia de referencias contextuales y vitales de los individuos limita la interpretación de los datos de encuesta”
“Puede obtenerse un volumen importante de información con un coste temporal mínimo”	“El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso”

Figura 22. Principales ventajas e inconvenientes de la encuesta

Fuente: Acción Social, 2011, p.83.

Se considera una ventaja que tiene un “coste temporal mínimo”, porque el tiempo que se requiere para recabar la información, es menor que el que se necesita al utilizar otras herramientas de consulta e indagación, como por ejemplo la entrevista y el grupo focal. Por otra parte se señala que “el desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso”, es decir que es más elevado el costo del procesamiento de la multiplicidad de la información obtenida, a pesar que se puede encuestar a muchas personas en un período de tiempo relativamente corto.

Se elige la misma en el contexto del monitoreo y la evaluación en base a las ventajas que ella se plantean, tomando los recaudos en el diseño de los cuestionarios, su aplicación y en el procesamiento de la información recabada para minimizar los inconvenientes planteados.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento adecuado para conseguir la información mediante la técnica de la encuesta. (...) (Casanova, 1998, p. 176)

En este caso se utiliza para la “recogida de información para una encuesta” que es “especialmente útil cuando es preciso conseguir información de un número considerable de sujetos en un tiempo limitado, circunstancia que haría inviable su obtención mediante otra técnica como puede ser la entrevista.” (Casanova, 1998, p. 176-177)

Se utiliza el recurso formularios de Google, tanto para la actividad 1.1, como la actividad 2.1 considerando su gratuidad, la practicidad y accesibilidad en todo momento y lugar a través de la web, su facilidad en el diseño, difusión, así como la utilidad de los informes que arroja en diferentes momentos de su aplicación, los cuales permiten al evaluador realizar el seguimiento y tener una perspectiva completa de los resultados que arroja parcial y globalmente. (10.3. Anexo III)

Se incorporan a ellos tanto preguntas cerradas de tipo dicotómicas y de elección múltiple, como algunas abiertas porque “Proporciona una información más amplia y exacta, expresada en los propios términos del encuestado.” (Acción Social, 2011, p.86).

Atendiendo a la ética que debe tener el evaluador en el manejo de la información y la reserva de los datos del encuestado, se diseña un documento de consentimiento informado que precede al formulario. Este es seguido por dos botones “sí” y “no”, de modo que si selecciona “sí” se despliega la encuesta, para continuar, pero si opta por el “no” entonces se cierra el formulario, no pudiendo completar la encuesta. (10.4. Anexo IV)

También se prevé utilizar las técnicas cualitativas como la entrevista y el análisis documental, tanto en la implementación del plan de monitoreo, como en el de evaluación.

Las técnicas cualitativas permiten obtener información significativa e inmediata sobre las percepciones y prioridades de las partes interesadas y las condiciones y procesos que pueden haber afectado el desarrollo de un programa o proyecto. Se trata de una metodología relativamente flexible y adaptable a las necesidades de la evaluación en el diseño, recopilación de datos y análisis de resultados y posibilitan una mejor retroalimentación. (Acción Social, 2011, p. 95).

Al culminar el curso, la actividad 3.1 prevé la realización de entrevistas de tipo individual tanto al formador como al menos al 50% de los cursantes, a los efectos de realizar un análisis comparativo de las mismas, que permitan determinar si se ha cumplido el objetivo específico N° 3 del monitoreo: “Comprobar la incorporación de dos currículos en la planificación colaborativa de las propuestas a desarrollar.”. (10.2. Anexo II, Tabla 34)

La entrevista, que en una primera aproximación podríamos definir como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivo específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social. (Oxman, 1998, p. 9)

La entrevista es una técnica cualitativa en la cual el entrevistador y el entrevistado tienen un encuentro que puede realizarse en forma presencial o mediado por la tecnología por videoconferencia. “Es decir se trata de un género que hace posible el acercamiento al otro e inquirir de manera dirigida sobre una temática dada a la vez que constituye un testimonio encarnado subjetivamente.” (Oxman, 1998, p. 11)

Se requiere del establecimiento de un clima de confianza, que propicie un diálogo fluido en torno a los temas previstos en la pauta diseñada a tales efectos. “En líneas generales quien entrevista será el responsable de organizar y mantener la conversación, animando a la persona entrevistada para que hable.” (Acción Social, 2011, p. 96).

Se opta por un formato semi-estructurado, porque se considera necesario focalizar la información que se pretende recabar, si bien se incluye en la pauta elaborada una pregunta abierta, a los efectos que si el entrevistado lo desea, “agregue algo más”. (10.2. Anexo II)

(...) la entrevista puede seguir un esquema semiestructurado de cuestiones, en el que las preguntas pueden estar formuladas con anterioridad. Sin embargo, el entrevistador tiene la libertad de modificar esta formulación, hacer preguntas adicionales o alterar el orden. La entrevista semiestructurada, dadas las características de la evaluación de proyectos y programas de Acción Social, es utilizada muy frecuentemente. (Acción Social, 2011, p. 96-97)

También se elabora un documento de consentimiento informado, en donde se deja constancia del compromiso del entrevistador en el uso de la información recabada con la debida discrecionalidad y confidencialidad, que se presenta a los entrevistados, a los efectos de su lectura y aprobación previa a la realización de la entrevista. (10.4. Anexo IV)

Se dispone de dos matrices de datos diseñadas a los efectos de establecer algunas categorías de análisis para sistematizar, analizar y organizar las respuestas del formador entrevistado, otra para seguir el mismo procedimiento con las respuestas de los cursantes entrevistados y la

triangulación de datos por parte del evaluador. De esta manera se puede realizar el monitoreo de logros y avances en el cumplimiento de metas durante la implementación del proyecto. (10.5. Anexo V)

Si bien la muestra que se trabaja es reducida en cantidad, es necesario sistematizar para hacer un uso e interpretación científico que elimine la posibilidad de sesgar el manejo de la información. Samaja afirma que las matrices de datos “constituyen una parte substancial del a priori de inteligibilidad que guía todo el proceso de investigación científica”. Sostiene además que “investigar científicamente” es “construir sistemas de matrices, llenar matrices: procesar matrices e interpretar matrices de datos científicos”. (Samaja, 2004, p. 183-184)

Se incorpora también la utilización de la técnica cualitativa análisis de documentos que “consiste en la búsqueda de información a través de la revisión de documentos diversos: bibliografía, estadísticas previamente elaboradas, informes varios o cualquier tipo de material no producido directamente por la evaluación.” (Acción Social, 2011, p. 99)

A los efectos de dar cumplimiento al objetivo específico N°1: “Evaluar la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza en el aula a través del análisis de las planificaciones desarrolladas por el cursante a lo largo de esta formación”, en la actividad 1.1 del plan de monitoreo, se propone que el evaluador externo tenga acceso a las planificaciones de los docentes cursantes. En la Figura 23 se presenta las ventajas y también los inconvenientes de aplicar esa técnica. Sin embargo, se considera la más adecuada para obtener la información requerida. La triangulación de los datos obtenidos, con los de la encuesta de la actividad 1.2, se espera que minimicen los riesgos en relación a su fiabilidad.

Análisis de documentos	
Ventajas	Inconvenientes
“El bajo coste.”	“La búsqueda de la información necesaria suele exigir importantes esfuerzos.”
“La inexistencia de reacciones adversas (no hay interacción con los actores).”	
“El acceso a información adicional que no puede obtenerse a través de otras técnicas.”	“Es preciso tomar conciencia de los posibles sesgos e intenciones de los autores de los documentos para valorar su fiabilidad.”
“La posibilidad de emplear los textos como pruebas documentales de las conclusiones a las que se llegue.”	“El hecho de tratarse de material plasmado por escrito o de manera gráfica no anula la posibilidad de interpretación múltiple y cambiante dependiendo del contexto y el momento.”

Figura 23. Ventajas e inconvenientes de la técnica de “análisis de documentos”.

Fuente: Elaboración propia en base a Acción Social, 2011, p. 99-100.

Las plataformas virtuales ofrecen diferentes tipos de informes detallados y generales respecto a la cantidad y frecuencias en la participación de los cursantes, el cumplimiento de las actividades, la entrega de tareas y las calificaciones obtenidas. Se habilitará el acceso del evaluador externo a dicha información, así como los registros de asistencia a las instancias presenciales, a los efectos de la realización del análisis previsto en las actividades 1.3, 2.2, 2.3 y 2.4, previstas en el plan de monitoreo.

Las metas e indicadores que pueden leerse de forma extensiva en la figura 34 (10.2. Anexo II), fueron diseñados para contestar a las siguientes preguntas: A lo largo de la formación, ¿los cursantes incorporan el juego a la enseñanza? ¿Cómo fue la participación de los cursantes en las actividades e instancias presenciales? ¿Están satisfechos con el curso? ¿Planifican colaborativamente e incorporan más de un currículo en dichas planificaciones?

A tales efectos se establecieron una serie de indicadores de logro que deberá considerar el evaluador externo al implementar las actividades de monitoreo.

Para el primer objetivo planteado en la figura 34 (10.2. Anexo II), se proponen tres actividades y para cada una de ellas se define un indicador que a continuación detallo:

Actividad 1.1. Realización del análisis de las planificaciones de los cursantes identificando la frecuencia con que incorporan el juego. Indicador 1.1. El 80 % de los cursantes evidencian la incorporación del juego para la enseñanza en el 60% de sus planificaciones desarrolladas durante el desarrollo del curso.

Actividad 1.2. Realización de una encuesta en formulario de google al culminar el curso. Indicador 1. 2. El 80% de los cursantes reconoce la utilización del juego en la enseñanza de las asignaturas.

Actividad 1.3. Realización del análisis de los resultados de la aplicación de las evaluaciones que realiza el formador del curso. Indicador 1.3. El 80% aprueba las tareas finales de cada módulo y del curso, obteniendo como mínimo un 60% del puntaje asignado.

En la figura 34 (10.2. Anexo II) se define el segundo objetivo, se proponen cuatro actividades para cumplirlo y para cada una de ellas se define un indicador que se transcribe a continuación:

Actividad 2.1. Realización de encuestas al cierre de la formación. Indicador 2.1. El 80% de los cursantes están satisfechos con el cursado.

Actividad 2.2. Analizar los resultados que arroja la plataforma respecto a la participación de los cursantes. Indicador 2.2. El 80% de los cursantes participa al menos en un 60% de las actividades propuestas.

Actividad 2.3. Analizar los registros de asistencias a la actividad presencial. Indicador 2.3. El 80% de los cursantes participa en al menos un 80% de las instancias presenciales del curso.

Actividad 2.4. Identificar el porcentaje de docentes que permanecieron y finalizaron el 60% de las evaluaciones del curso. Indicador 2.4. El 80% de los cursantes culminan el curso y el 60% de las evaluaciones propuestas.

El tercer objetivo propuesto en la figura 34 (10.2. Anexo II), se propone solo una actividad y se define el un solo indicador que pueden leerse a continuación:

Actividad 3.1. Realización y análisis comparativo de entrevistas al formador y al menos al 50% de los cursantes. Indicador 3.1. El 80% manifiesta planificar colaborativamente usando dos currículos.

La fecha en que se implementarán, los insumos, requerimientos, recursos, procedimientos, instrumentos y medios de verificación, así como los niveles previstos, se desarrollan en la figura 34 (10.2. Anexo II). El resultado de este proceso se sistematizará en un informe que debe realizar el agente externo contratado a tales efectos.

6.1.3. Presupuestación

En la elaboración del presupuesto del plan de formación se considera las horas de trabajo docente presenciales y virtuales, las del evaluador externo, las de un auxiliar y la de los

materiales mínimos requeridos para distribuir entre los profesores. Los espacios, mobiliario, equipamiento, iluminación, internet y los materiales de limpieza los aporta la institución. El contenido de la Tabla 2 es sumamente relevante, se ha reducido el presupuesto al máximo posible para que resulte accesible a la institución, la que a pesar de ser privada, atiende a una población escolar de un nivel socio económico medio-bajo.

Tabla 2

Presupuesto

	Detalle	Actividades	Ejecución			Sub-Total	Total
			Actividad				
			1	2	3		
Horas formador (1 solo)	1 h/1.000 \$u	Total 20 hs. Diagnóstico, planificación y elaboración de material didáctico. (4 semanas febrero y 1 de marzo)				20 hs/ 1 formador 20.000 \$u	
	1 guía didáctica/ 5.000\$u	3 Guías didácticas (Material Didáctico elaborado específicamente)	Guía módulo 1/ 5.000\$u	Guía módulo 2/ 5.000\$u	Guía módulo 3/ 5.000\$u	3 Guías didácticas/ 1 formador. 15.000\$u	
	1 h / 2.000 \$u	8 hs presenciales x cada módulo	8 hs presenciales/ 1 formador	8 hs presenciales/ 1 formador	8 hs presenciales / 1 formador	24 hs planificación y diseño / 1 formador 48.000 \$u	
	1 h / 1.000 \$u	32 hs. x módulo/ 1 formador	32 hs virtuales/ 1 formador	32 hs virtuales/ 1 formador	32 hs virtuales/ 1 formador	96 hs virtuales/ 1 formador 96.000 \$u	
	1 h / 2.000 \$u	1 hora x módulo de coordinación c/supervisores de institución / 1 formador	1 hora de coordinación c/supervisores de institución/ 1 formador	1 hora de coordinación c/supervisores de institución/ 1 formador	1 hora de coordinación c/supervisores de institución / 1 formador	3 hs de coordinación c/ supervisores de institución/ 6.000 \$u	185.000 \$u
		Monitoreo					
Hs. Evaluador externo (1 solo)	1 h/1.000 \$u	6 hs entrevistas- 3 hs análisis planificación x c/ módulo- 1 h. análisis registros - 4 hs. triangulación datos- 5 hs informe	3 hs análisis planificaciones/ 1 evaluador externo	3 hs análisis planificaciones/ 1 evaluador externo	3 hs análisis planificaciones- 1 h análisis registros- 6 hs entrevistas- 4 hs triangulación datos- 5hs informe	25 hs/ 1 evaluador externo 25.000 \$u	25.000 \$u
Horas otro personal	Auxiliar de servicio (1) 1 h/ 300 \$u	--	8 hs en actividades presenciales	8 hs en actividades presenciales	8 hs en actividades presenciales	24 hs en Act. presenciales/ 7.200 \$u	7.200 \$u
	Técnicos	--	--	--	--	--	--
	Ayudantes de clase	--	--	--	--	--	--
Recursos de aprendizaje	Libros	--	--	--	--	--	--
	Recursos web	gratuitos	gratuitos	gratuitos	gratuitos	--	--
	Materiales de lectura elaborados por la docente	3 guías de aprendizaje/ c/u 2.000 \$u	--	--	--	3 guías de aprendizaje/ 6.000 \$u	6.000 \$u

Materiales	Computadoras	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Televisor y/o Cañón	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Conexión	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Luz	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Mesas	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Sillas	Sin costo	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Lapiceras	--	15 unidades / c/u 25 \$u	--	--	15 lapiceras/ 375 \$u	375 \$u
	Fotocopias	90 fotocopias c/u 1,50 \$u	30 fotocopias/ c/u 1,50 \$u	30 fotocopias/ c/u 1,50 \$u	30 fotocopias/ c/u 1,50 \$u	90 fotocopias/ 135 \$u	135 \$u
	Carpetas	--	15 carpetas/ c/u 25 \$u	--	--	15 carpetas/ 375 \$u	375 \$u
Espacios	Plataforma Moodle	disponible en colegio	disponible en colegio	disponible en colegio	disponible en colegio	--	--
	Salón	--	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Patios	--	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Cancha	--	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
	Sala Informática	--	Sin costo	Sin costo	Sin costo	--	--
Presupuesto Total						224.085 \$u	224.085 \$u

Fuente: Elaboración propia en base a Umpiérrez Oroño y Questa-Torterolo (2019). El monto total es de 224.085 pesos uruguayos. Lo más costoso son las horas docentes pagaderas al único formador que totalizan 185.000 pesos uruguayos.

6.1.4. Sustentabilidad, identificando supuestos, riesgos y control de estos

La sustentabilidad del plan de formación se ve afectada no solo porque sea atractiva y de interés para los destinatarios, está sujeta a la disponibilidad del rubro suficiente y necesario para costearlo. En ocasiones existe, pero se destina a otra necesidad emergente que demande una inmediata solución.

Claudia Romano identifica los supuestos como:

(...) las situaciones fuera de control de la gerencia o entidad ejecutora del proyecto y que suponen riesgos para éste, es decir, es posible que aun cumpliendo nuestras actividades, por ejemplo, no podamos cumplir con producir resultados (productos) si estos riesgos ocurren.

El riesgo se expresa como un supuesto que debe ocurrir, es decir, como un riesgo negado u objetivo, para poder continuar con el nivel siguiente en la jerarquía de objetivos. (2014, p. 98)

A los efectos de constatar la sustentabilidad de un proyecto, se hace necesario realizar un análisis de la factibilidad e identificar los posibles riesgos existentes, caracterizar el contexto y poner en consideración los factores que están en interacción con la institución elegida, así como con quien organiza la propuesta. El diseño se percibe como sustentable por varios motivos, en primer lugar los destinatarios tienen tiempo disponible para el cursado como manifiestan al ser consultados con anterioridad.

En segundo lugar, la motivación es intrínseca porque ellos manifestaron estar ansiosos de que se implemente la formación, no fue impuesta por los supervisores o exigida como requisito para el desempeño del rol, sino que viene a dar respuesta a las necesidades detectadas en forma explícita en ese colectivo docente.

En tercer lugar, la propuesta diseñada se considera relevante porque está en consonancia con las orientaciones brindadas por la Inspección Técnica en la órbita del CEIP, que proponen “fortalecer la continuidad inicial-primaria en todas las instituciones”, por medio de la elaboración y concreción de “Proyectos de Ciclo que incluyan a los alumnos de 3 años y apoyo específico de actores del área”. (ANEP, 2018)

En cuarto lugar, el docente que lo llevará a cabo está motivado por revertir la situación de necesidad detectada.

En quinto lugar, las competencias y conocimientos que se generarán y compartirán, serán aplicados y socializados a corto plazo, en la última instancia presencial en el tercer módulo se prevé compartir la narrativa y/o los videos realizados por los docentes cursantes, de modo que permita la difusión y análisis crítico de las prácticas a corto plazo.

Sin embargo, es posible identificar algunos riesgos debido a que el cursado que se propone no otorga una acreditación formal y oficial, sino que se expide una constancia del cursado no acreditable. En realidad, es sustentable porque los destinatarios están interesados en que se concrete la formación y son conscientes de su necesidad formativa por haber constatado reiteradamente la enorme dificultad que se plantea a la hora de implementar las propuestas de enseñanza en este tramo etario, pero no acceden a la formación oficial debido a que no trabajan en el área en estos niveles en la educación pública.

Por otra parte, no es posible reducir los costos de los recursos materiales necesarios para su implementación por otros más baratos, porque eso ya se ha realizado. Lo más costoso resulta ser la hora docente, sin embargo no es posible abaratarla más, porque se ha reducido toda la tarea del curso a un solo docente, pese a que se considera mucho más adecuado y favorable para todos los involucrados, trabajar en dupla docente.

7. Evaluación de la acción formativa

El diseño de la evaluación para la acción puede realizarse atendiendo a diferentes modelos. Cualquiera sea el elegido se integra por cuatro elementos: los agentes que realizarán la evaluación, los elementos o aspectos a evaluar, los momentos en que se llevará a cabo y los instrumentos para implementarla. Los resultados sirven como punto de partida para modificar las tareas, la organización y el plan de formación en su conjunto. Se adopta el modelo “Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación” (ADDIE) que propone cuatro estaciones ineludibles en un proceso recurrente, cíclico, como parte de una secuencia no lineal que abarca desde el diagnóstico, el diseño y desarrollo de la acción, hasta la implementación de la formación diseñada. (Belloch, 2013)

Objetivos de la implementación

- Apreciar los avances alcanzados por los docentes en la apropiación de los contenidos abordados en cada módulo.
- Detectar la aparición de dificultades que presenten los docentes en el cumplimiento de las actividades propuestas en cada módulo.
- Identificar la existencia de materiales o recursos inadecuados para el abordaje de los contenidos propuestos.
- Realizar el seguimiento de la motivación, participación y grado de satisfacción de los docentes con los diferentes aspectos del cursado.
- Identificar avances en la planificación e implementación de propuestas internivelares pertinentes y significativas por parte de los cursantes (docentes de ambos tramos educativos).

Indicadores de avance y metas relativas a la implementación

Los indicadores de logro que se consideran son los siguientes:

- Los docentes evidencian avances en la apropiación de los contenidos abordados en la participación y realización de las actividades propuestas.
- Los docentes llevan a cabo las actividades propuestas en cada módulo.
- Los materiales o recursos resultan adecuados para el abordaje de los contenidos del cursado.
- Los docentes participan con continuidad y manifiestan estar satisfechos con los diferentes componentes del cursado.
- Los docentes de ambos tramos educativos planifican e implementan colaborativamente propuestas pertinentes y significativas.

En la Figura 24 se presentan los objetivos de la evaluación de proceso en correspondencia con los indicadores de avance y metas relativas a la implementación de la evaluación, donde además se establece los cuatro niveles para determinar el logro alcanzado: ninguno, en ocasiones, con frecuencia y siempre.

Objetivo de la evaluación de proceso	Indicadores de avance y metas relativas a la implementación	Niveles de logro alcanzado			
		Ninguno	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre
Apreciar los avances alcanzados por los docentes en la apropiación de los contenidos abordados en cada módulo.	Los docentes evidencian avances en la apropiación de los contenidos abordados en la participación y realización de las actividades propuestas.				
Detectar la aparición de dificultades que presenten los docentes en el cumplimiento de las actividades propuestas en cada módulo.	Los docentes llevan a cabo las actividades propuestas en cada módulo.				
Identificar la existencia de materiales o recursos inadecuados para el abordaje de los contenidos del cursado.	Los materiales o recursos resultan adecuados para el abordaje de los contenidos del cursado.				
Realizar el seguimiento de la motivación, participación y grado de satisfacción de los docentes con los diferentes componentes del cursado.	Los docentes participan con continuidad y manifiestan estar satisfechos con los diferentes componentes del cursado.				
Identificar avances en la planificación e implementación de propuestas internivelares pertinentes y significativas por parte de los cursantes (docentes de ambos tramos educativos).	Los docentes de ambos tramos educativos planifican e implementan propuestas pertinentes y significativas.				

Figura 24. Objetivos, indicadores y niveles de logro de la evaluación en proceso

Fuente: Elaboración propia.

Modalidad/es e instrumentos de recolección de datos para la evaluación

La evaluación de proceso se realiza utilizando información cualitativa: puestas en común grupales, cuestionarios virtuales, encuesta de satisfacción, análisis de la pertinencia de las producciones de los cursantes y observación directa.

La observación directa de un entorno permite el registro de acontecimientos e impresiones por el/la analista de acuerdo con patrones explícitos de comportamientos y acciones sociales previamente especificados. Tanto la observación en sí, como el registro de los hechos observados, deben adaptarse a unas reglas de procedimientos, que al seguirlos permiten el uso de la lógica de la inferencia científica. (Acción Social, 2011, p. 95)

Se lleva a cabo la observación por parte del formador utilizando el instrumento “diario”, donde se registra los “hechos observados” durante las instancias presenciales, no en el momento que se desarrolla la actividad, sino posteriormente, “al final de una jornada o al término de una tarea importante. Se trata de una redacción libre, aunque debe identificar los datos identificativos básicos (fecha, autoría, referencias, ...)”. (Acción Social, 2011, p. 96).

Además, se atenderá a la información cuantitativa en base a los indicadores educativos, considerando los informes de la plataforma virtual en base al grado de participación y avance en las actividades de los docentes, así como las calificaciones de las mismas.

Cabe, incluso, plantear la posibilidad de que los propios usuarios del proyecto (en el ámbito educativo fundamentalmente profesores y alumnos) efectúen una validación de constructo, aunque, a tal efecto, se les debiera ofrecer algún instrumento que sea comprensible y fácilmente manejable por ellos. (Gento Palacios. 1998, p. 98).

La puesta en común grupal se implementa generando un espacio al cierre de cada instancia presencial, promoviendo la participación de todos los cursantes, el planteo de sus intereses, consultas, dudas, inquietudes y necesidades. La encuesta se implementará mediante el instrumento cuestionario virtual, en relación al cursado. Es conveniente que sea anónimo, se plantea al cursante una vez completadas las actividades de aprendizaje previstas, como requisito para acceder al siguiente módulo. También se utilizará ese tipo de instrumento para la aplicación de la encuesta de satisfacción en forma anónima al culminar el cursado, a los efectos de que se ajuste a la opinión real de los cursantes, como requisito para acceder a la constancia del mismo.

Momentos de relevamiento de datos

La evaluación del proyecto se realizará: cada semana del proceso de implementación en base al desarrollo de las actividades virtuales y cada jornada mensual presencial. Serán fundamentales las que se realicen al cierre de cada uno de los tres módulos.

Responsable/s de la aplicación de la evaluación

El seguimiento de los informes del campus los realiza el formador quien identificará la necesidad de los cursantes para brindar ayuda oportuna y alentar a continuar el cursado.

La observación presencial la realizarán los supervisores de la institución, que además participarán de la reunión periódica de seguimiento del cursado. La puesta en común grupal será observada por los supervisores y el formador. El cuestionario de cada módulo y la encuesta de satisfacción las utilizará este último, como insumo para introducir ajustes en el diseño de la formación y los supervisores institucionales también tendrán acceso a ella.

En la Figura 25 se plantea las diferentes técnicas a implementar, las herramientas, la modalidad, el momento de su aplicación, los destinatarios y los responsables de su aplicación.

Técnicas		Herramientas	Modalidad	Momento de aplicación	Implicados / Destinatarios (Total 13 docentes)	Responsables	
De Interrogación	Escrita	Encuesta Directa	Cuestionario mixto	Virtual	Al cierre de cada módulo	Cursantes	Formador
	Oral	Puesta en común grupal	Cuestionario abierto	Presencial	Al cierre de cada jornada presencial	Cursantes	Formador
		Entrevistas grupales formal y/o informal	Cuestionario semiestructurado	Presencial	Al avanzar el 50% del cursado	Cursantes	Formador
		Entrevista al 50% de los docentes	Cuestionario semiestructurado	Presencial	Ídem, solo si se necesita más material	Más del 50% de los cursantes	Formador
De Observación	Participante		Observación de participación y de resultados	Presencial	En cada jornada	Cursantes	Formador y supervisores
				Virtual	Semanal	Cursantes	Formador

No participante	Listas de cotejo o control	Virtual	En cada módulo	Cursantes	Formadores y supervisores
		Presencial	En cada jornada	Cursantes	Supervisores
	Matrices o rejillas	Virtual	Mensual	Cursantes	Formador
	Análisis de trabajos, informes o producciones	Virtual	Al cierre de cada módulo	Cursantes	Formador
		Presencial		Cursantes	Supervisores
	Análisis de tareas	Presencial	En cada tarea	Formadores	Supervisores
		Virtual		Cursantes	Formador
	Escalas se observación	Presencial	En las prácticas orientadas implementadas	Cursantes	Supervisores
		Virtual	La interacción en el aula virtual	Cursantes	Formador
	Análisis de informes en el campus	Virtual	Semanalmente	Cursantes	Formador
De materiales y resultados	Matrices o rejillas	Presencial y virtual	En cada módulo	Cursantes	Formador

Figura 25. Síntesis de las técnicas y herramientas de evaluación del proceso de implementación del diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación (DEEAF)
Fuente: Elaborado a partir de Gento Palacios (1998)

La Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación del aprendizaje de los participantes que se implementa es de tipo formativa y complementariamente sumativa al finalizar el cursado.

Esta tiene como principal objetivo “formar”, no clasificar. Las mediciones que se realizan no tienen el propósito de clasificar al estudiante, sino que aportan insumos que de alguna manera permiten introducir cambios tanto en el desarrollo de la formación como en el desempeño del alumno, constituyéndose fundamentalmente en una instancia de aprendizaje para el alumno, a través de la retroalimentación.

La Figura 26 se incorpora para poder organizar las actividades previstas en la evaluación y clasificarlas por tipos. Algunas se asimilan a más de uno. (García et al, 2011, p. 190)

Actividad formativa	Actividad de evaluación del cursante	Categorías				
		Asimilativa	Gestión Informativa	Comunicativa	Productiva	Experiencial
Módulo 1	Elaborar una tabla que establezca puntos de encuentro (...) entre dos currículos.					
	Autoevaluar su entrega.					
	Evaluar la entrega de otro cursante.					
Módulo 2	Elaborar colaborativamente una secuencia de juegos para la enseñanza en 1 nivel.					
	Autoevaluar.					
	Evaluar la entrega de otra dupla.					
Módulo 3	Planificar e implementar colaborativamente una secuencia de enseñanza lúdica inter-nivelar para primer ciclo en relación a las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación.					

	Elaborar una narrativa visual y/o video de la implementación para exponer y demostrar sus avances en la implementación práctica de la secuencia en la sexta jornada presencial.					
Curso	Portfolio virtual incluyendo todas las actividades realizadas, autoevaluación y retroalimentaciones.					

Figura 26. Tipología de las actividades de evaluación

Fuente: García, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor (2011, p. 190)

Kirkpatrick (1998) al referirse a la evaluación del aprendizaje afirma que:

(...) es la que nos permite comprobar si han mejorado conocimientos, habilidades y actitudes gracias a la formación. Estos objetivos deberían ser de tres tipos: aquellos que expresan cambio de actitudes, los que especifican el incremento de conocimientos esperado y los que detallan la habilidad a desarrollar. (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012, p. 19)

La Figura 27 se desarrolla los objetivos de aprendizaje, los de evaluación del aprendizaje y los indicadores de logro de los cursantes al finalizar la formación. Los correspondientes a cada módulo se detallan en la tabla 28. (Anexo II)

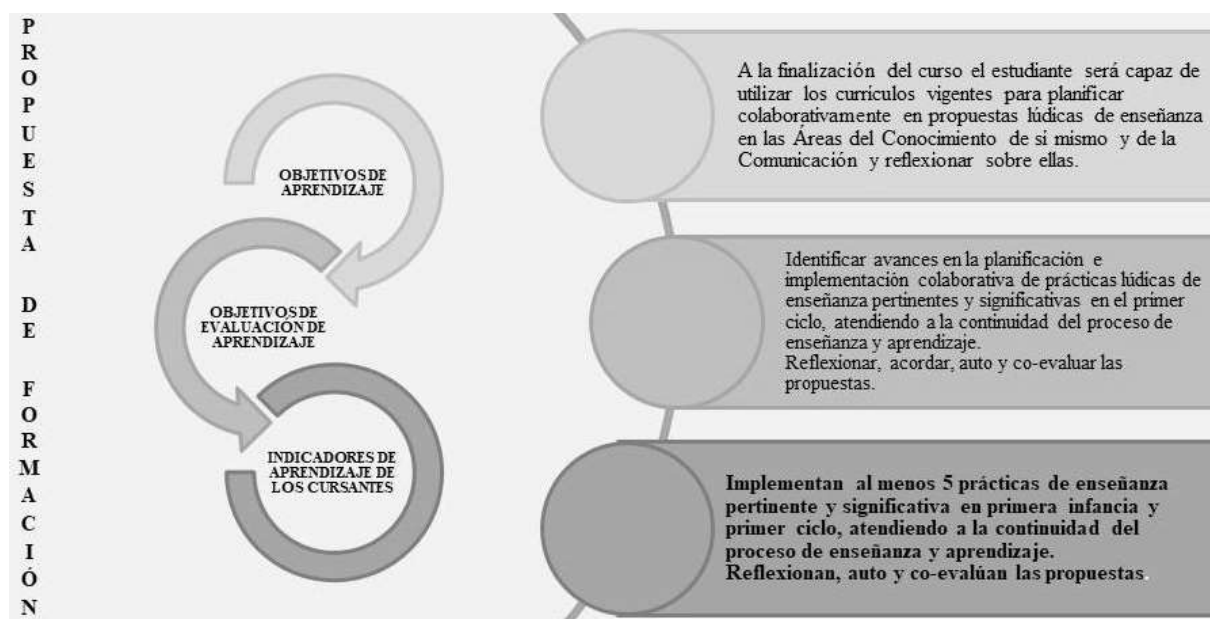


Figura 27. Correspondencia entre objetivos de aprendizaje, objetivos de evaluación de aprendizaje e indicadores de aprendizaje de los cursantes propuestos en la formación diseñada

Fuente: Elaboración propia.

Forma en que se realiza la evaluación

En la primera jornada presencial de cada módulo, se presentan las actividades propuestas en el aula virtual, se explican las consignas y se evacúan consultas, mientras que en la segunda jornada de cada módulo, se realiza un taller donde se presenta la consigna de la evaluación del mismo, trabajando en subgrupos para avanzar en el desarrollo de la misma. Esta se continúa en forma virtual, se sube a la plataforma, así como la autoevaluación y/o co-evaluación entre pares. La retroalimentación docente se realiza en línea y la síntesis de los aspectos a destacar se presenta en el siguiente encuentro presencial.

Aspectos evaluados	Desempeño esperable	Nunca	Lo hace		
			En ocasiones	Con frecuencia	Siempre
Aprovechamiento de la jornada	El participante realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada, evidencia comprensión de la temática abordada y realiza aportes pertinentes.				
Actividad productiva	El participante aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas.				
	Participa, realiza las consultas necesarias y aportes enriquecedores.				
Participación en el taller y debate presencial respondiendo a la consigna	El participante cumple con la consigna.				
	Comparte opiniones sobre las experiencias personales de trabajo.				
	Reflexiona, plantea interrogantes y propone otras alternativas de resolución.				
	Brinda opiniones fundamentadas que enriquecen el debate.				
Respuesta a las propuestas planteadas	El participante se muestra motivado, expectante, receptivo a lo propuesto en la jornada y realiza aportes enriquecedores y pertinentes.				

Figura 28. Pauta para la evaluación de la participación del cursante en las jornadas presenciales.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 28 se explicita el desempeño esperable del cursante al participar en cada una de las jornadas presenciales de la formación. Los aspectos que se considera necesario evaluar son: el aprovechamiento de la jornada, la actividad productiva, la participación en el taller y debate presencial en respuesta a la consigna brindada. Se establece cuatro niveles de logro alcanzado por el participante: nunca, en ocasiones, con frecuencia y siempre. Además, se diseña además una rúbrica que sirve de guía para evaluar la participación y desenvolvimiento de los cursantes en las propuestas planteadas. (10.6. Anexo VI, Figura 37)

En relación a los foros académicos disponibles en el aula virtual, se elaboran consignas para cada uno de los tres módulos y se establecen tres niveles de logro para la valoración de la participación de los cursantes. A tales efectos se elabora la figura 38, donde se detallan los aspectos a evaluar y se registra los logros alcanzados por los estudiantes. (10.6. Anexo VI)

Se propone la incorporación del porfolio virtual como una herramienta fundamental para la auto-evaluación del cursante en relación al proceso de aprendizaje llevado a cabo, incorporando periódicamente evidencias a modo de testigo de las dificultades que surgen y también de avances y logros alcanzados, mediados por la retroalimentación y aportes bibliográficos que brinda el formador.

(...) debe ser una herramienta de aprendizaje a largo plazo, que ponga al alumnado en situación de construir y reconstruir su trayectoria en el proceso de aprender, con la mediación del-a profesor-a, y respetuosa con los ritmos de maduración de cada alumno-a. Se aboga así por un aprendizaje más auténtico, no tan mediatizado por las recompensas de la calificación. (Alcaraz Salarirche, 2016, p. 9)

La clave no está en la incorporación del porfolio como una actividad más para la calificación de la actividad del cursante, sino que se constituya en una herramienta de evaluación cualitativa para el mismo, de modo que acceda a pistas que le permitan ir superándose en los desafíos que enfrenta.

(...) convertirlo en una oportunidad de evaluación “para” el aprendizaje, más que “sobre” el aprendizaje, ya que caer en la tentación de usar el portafolios para puntuar constantemente lo que los-as estudiantes realizan en clase sería desperdiciar una buena ocasión para plantear en el aula una auténtica evaluación. (Alcaraz Salarirche, 2016, p. 50)

Se diseña una rúbrica a los efectos que se constituya en el la referencia del cursante, para realizar los cambios que considere oportuno en cada etapa del cursado, reflexionando acerca del proceso de cambio concretado. (10. 6, Anexo VI, Figura 42)

En la Figura 29 se sintetiza la planificación de la evaluación de los aprendizajes de los cursantes, en cuatro momentos que son: al finalizar cada uno de los tres módulos de la formación y al cierre del curso.

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Curso
Objetivo de aprendizaje	A la finalización del módulo el estudiante será capaz identificar puntos de encuentro entre dos currículos en relación al área del conocimiento de sí mismo y/o la comunicación.	A la finalización del módulo el estudiante será capaz de elaborar colaborativamente secuencias de enseñanza incorporando el juego como estrategia de enseñanza, atendiendo a las características del nivel.	A la finalización del módulo el estudiante será capaz de elaborar colaborativamente una secuencia lúdica que abarque el primer ciclo, involucrando las Áreas del Conocimiento de sí mismo y de la Comunicación, atendiendo a las características del nivel.	A la finalización del curso el estudiante será capaz de utilizar los currículos vigentes para planificar colaborativamente en propuestas lúdicas de enseñanza en las Áreas del Conocimiento de sí mismo y de la Comunicación y reflexionar sobre ellas.
Tipo de evaluación	-Inicial y diagnóstica. -Formativa	Formativa	Formativa	Formativa Sumativa
Técnicas de evaluación.	-Diagnóstica: Preguntar por expectativas. Lluvia de ideas. -Para evaluar conocimientos: Trabajo escrito en tabla. -Globales: Autoevaluación. Evaluación por pares. Porfolio virtual. La rúbrica. Combinación de técnicas.	-Para evaluar conocimientos y habilidades: Ejercicio de elaboración de secuencia nivelar. -Globales: Autoevaluación. Evaluación por pares. Porfolio virtual. La rúbrica. Combinación de técnicas.	-Para evaluar conocimientos y habilidades: Ejercicio de elaboración de secuencia nivelar. -Transferencia: Plan de acción. (secuencia) -Globales: Autoevaluación. Evaluación por pares. Porfolio virtual. La rúbrica. Combinación de técnicas.	-Para evaluar conocimientos y habilidades: Narrativa o video demostrativo de los avances de la implementación de la secuencia. -Transferencia: Demostración en el puesto de trabajo. (visionado del registro narrativo o video) -Globales: Autoevaluación Co-evaluación Porfolio virtual (autoevaluación en feedback) Rúbrica Combinación de técnicas
Instrumento utilizado	Cuestionario escrito. Consigna con preguntas disparadoras para la puesta en común.	Consignas: -de la evaluación en línea. -de auto y co-evaluación. -para elaboración del porfolio. Rúbrica.	Consignas: -de la evaluación en línea. -de auto y co-evaluación. -para elaboración del porfolio. Rúbrica.	Consignas: -de la evaluación en línea. -de la presentación de implementación en el entorno real. -de auto y co-evaluación. -para evaluación del porfolio. Rúbrica.
Consignas de la evaluación	Elaborar una tabla donde se establezcan al menos 5 puntos de	Elaborar la planificación nivelar en dupla, de una	Elaborar colaborativamente en los subgrupos que se	Elaborar una narrativa audiovisual y/o video de la implementación de al

	encuentro de los contenidos en las áreas del conocimiento de sí mismo y/o de la comunicación entre el Diseño curricular de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y el Programa (ANEP y CEIP, 2008). Autoevaluar su entrega. Evaluar la entrega de otro cursante.	secuencia incorporando al menos 10 juegos para la enseñanza de al menos de uno de los niveles considerados en el cursado. Reflexionar y evaluar dupla y en grupo total.	detallan, la planificación Internivelar de una secuencia de enseñanza lúdica Internivelar, abarcando el primer ciclo (nivel 2 años a segundo año) integrada por al menos 10 propuestas. Compartir la secuencia en el foro 3. Leer, analizar, reflexionar y evaluar sus entregas en pequeño grupo en el aula virtual.	menos 5 actividades de la secuencia elaborada, para compartir en la última instancia presencial, identificando posibles mejoras. Autoevaluar reflexivamente en el portfolio virtual.
Forma de realización	En línea	Presencial en la 3ª jornada presencial. Completar en línea.	Presencial en la 5ª jornada presencial. Completar y entregar en línea.	En línea subirlo al espacio destinado a este propósito. Presentación y exposición presencial en la 6ª jornada.
Responsable aplicación	Docente del curso	Docente del curso	Docente del curso	Docente del curso

Figura 29. Planificación de evaluación de aprendizajes de los cursantes
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 30 se sintetiza la propuesta de actividades de evaluación de los cursantes, en cada corte: al cierre de los módulos y del curso.

Módulo	Tema	Contenidos	Consignas de la evaluación
1	Los currículos vigentes en Uruguay para la atención de la primera infancia y el primer ciclo.	Características, marco teórico y componentes de los currículos vigentes para la atención de la primera infancia. Coincidencias, diferencias y discrepancias entre ellos en la primera infancia. Los contenidos por nivel en relación al conocimiento de sí mismo y la comunicación.	Elaborar una tabla donde se establezcan al menos 5 puntos de encuentro de los contenidos en las áreas del conocimiento de sí mismo y/o de la comunicación entre el Diseño curricular de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y el Programa (ANEP y CEIP, 2008). Autoevaluar su entrega en base a la pauta que se adjunta. (Anexo VI).
2	El juego y su didáctica en la primera infancia y el primer ciclo.	El juego, Conceptos. Corrientes. Clasificaciones. El cuerpo implicado en el juego. El juego y su utilización para la enseñanza en primera infancia y también en el primer ciclo escolar. Tipos de juegos para los diferentes niveles. Posibilidades y dificultades para la implementación del juego en el primer ciclo. Planificación de secuencias lúdico-didácticas nivelares abordando los contenidos seleccionados.	Elaborar la planificación nivelar en dupla, de una secuencia incorporando al menos 10 juegos para la enseñanza de al menos de uno de los niveles considerados en el cursado. Reflexionar y evaluar dupla y en grupo total en base a la pauta que se adjunta. (Anexo VI)
3	Didáctica del conocimiento de sí mismo y de la comunicación desde una perspectiva lúdica, en la primera infancia y el primer ciclo.	Conceptualización y didáctica del conocimiento corporal y comunicación. Los contenidos en del conocimiento de sí mismo y de la comunicación planteados en el Diseño Curricular de 0 a 36 meses (MEC, 2006) y en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP y CEIP, 2008) desde nivel 3 años a 2º año escolar. El abordaje lúdico-didáctico de los contenidos seleccionados.	Elaborar colaborativamente en los subgrupos que se detallan, la planificación Internivelar de una secuencia de enseñanza lúdica Internivelar, abarcando el primer ciclo (nivel 3 años a segundo año) integrada por al menos 10 propuestas. Compartir la secuencia en el foro 3. Realizar las lecturas bibliográficas del módulo. Evaluar la secuencia planificada por grupo X en base a la pauta que se adjunta. (Anexo VI)

		Planificación de secuencias lúdico-didácticas de enseñanza de los contenidos seleccionados en el primer ciclo.	
Final	Propuestas lúdicas de enseñanza del conocimiento de sí mismo y de la comunicación en el primer ciclo.	Prácticas docentes pertinentes y significativas en la enseñanza del conocimiento de sí mismo y la comunicación en la primera infancia y el primer ciclo.	Elaborar una presentación o video que integre 5 actividades implementadas de la secuencia elaborada en el módulo 3, según pauta que se adjunta. (Anexo VI) Compartir la presentación o video, así como sus reflexiones en la última instancia presencial. Autoevaluar la narrativa visual o video en base a la pauta que se adjunta. (Anexo IV)
Curso	El cursante aprobará el curso si logra: participar en el 80 % de las instancias presenciales, participar en los foros, cumplir con al menos el 60% de las actividades en línea en niveles de logro “parcialmente o con ayuda”, “con autonomía” o “con excelencia”, atendiendo a las rúbricas diseñadas.		Todas las actividades, evaluaciones, autoevaluaciones, coevaluaciones entre pares y la retroalimentación docente se incorporarán al porfolio virtual.

Figura 30. Propuesta de actividades evaluación de aprendizajes de los cursantes
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la Figura 31 se identifican los cinco momentos en que se realiza la evaluación del aprendizaje de los cursantes: la diagnóstica, al cierre de cada módulo y al cierre de la formación.

Momento/s de aplicación

Se evalúa los avances en los aprendizajes de los estudiantes cada semana del cursado en el aula virtual a través del planteo de diferentes consignas individuales, en dupla o grupo, al terminar cada módulo y al cierre del cursado, como puede visualizarse en la Figura 31.

Mes	Marzo	Mayo	Junio	Agosto	Setiembre
Semanas	2^a	1^a	4^a	5^a	1^a
Momentos de la Evaluación del aprendizaje	Evaluación Inicial o diagnóstica	Evaluación del módulo 1	Evaluación del módulo 2	Evaluación del módulo 3	Evaluación Final del Curso

Figura 31. Momentos de evaluación del aprendizaje de los cursantes
Fuente: Elaboración en base a Romano (2014, p. 70-71)

La herramienta de evaluación formativa por excelencia que se utiliza es el porfolio virtual del estudiante, donde puede apreciar el proceso, los avances y reflexionar al respecto. (Tabla 15)

Metas, calificaciones y responsable/s de aplicación

En primer lugar, se pretende que la propuesta y el desarrollo de la misma sean interesantes y atractivos para que quienes participen del cursado lo culminen. En segundo lugar, que avancen en la comprensión del primer ciclo como un proceso continuo e identifiquen las posibles causas en relación a los currículos y/o las prácticas que acentúan la brecha entre nivel inicial y los dos primeros niveles de primaria, enfatizando el valor del juego, el conocimiento de sí mismo y la comunicación, de manera que se avance en la coordinación Internivelar y la continuidad del primer ciclo.

Cada indicador de evaluación se medirá considerando cuatro niveles de cumplimiento de las consignas: “no lo hace”, “parcialmente o con apoyo”, “con autonomía” y “con excelencia”. La meta es que el 100% de los estudiantes cumplan con al menos un 60% de las actividades de evaluación planteadas.

El responsable de la aplicación es el docente responsable de la formación tanto presencial, como virtualmente, utilizando distintas estrategias tales como: proponer instancias de participación y/o elaboración individual o grupal, brindar asistencia a las necesidades que surjan, estar atento a las discusiones emergentes de los talleres a los efectos de tomarlos como insumos que permitan despejar dudas e inquietudes existentes en los cursantes. (Tabla 25 y 26)

A tales efectos se realizarán propuestas de actividades que deberá llevar a cabo el participante dentro de los plazos previstos, en cada uno de las actividades o módulos del curso. Esto permitirá evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje.

La Figura 32 permite una rápida perspectiva global de las actividades de aprendizaje, las de evaluación y las respectivas consignas correspondientes a cada una por módulo. En base a ella se implementa el seguimiento que se registra en la tabla que se agrega a continuación.

Módulo	Actividad del cursante			
	Actividad de aprendizaje	Consignas de las actividades de aprendizaje	Actividades de evaluación	Consignas de las actividades de evaluación del aprendizaje
1	Participación en talleres presenciales. Lectura obligatoria del material. Realización de tareas individuales. Participación en foros.	Analizar, identificar encuentros y discrepancias entre los currículos vigentes. Tomar decisiones en torno a las discrepancias detectadas, en función de las características de la edad del niño.	Elaboración de tablas donde se establezcan los puntos de encuentro en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación entre dos currículos. Autoevaluarse. Evaluación de las entregas de otros cursantes atendiendo a la pauta.	Elaborar una tabla donde se establezcan al menos 5 puntos de encuentro en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación entre dos currículos. Autoevaluarse. Evaluar la entrega de otro cursante atendiendo a la pauta.
2	Participación en los talleres presenciales. Lectura obligatoria del material. Realización de tareas individuales y en dupla. Visionado de videos. Participación en foros.	Seleccionar juegos para la enseñanza adecuados a cada nivel. Planificar propuestas de enseñanza del juego e implementarlas.	Elaboración de secuencias lúdicas para la enseñanza en uno de los niveles considerados. Evaluación de la entrega de otras duplas.	Elaborar una secuencia de juegos para la enseñanza de uno de los niveles considerados. Evaluar la entrega de otra dupla.
3	Participación en talleres presenciales. Lectura obligatoria del material. Realización de tareas individuales y grupales internivelares. Visionado de videos. Participación en foros.	Seleccionar propuestas de enseñanza en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación adecuadas a cada nivel. Planificarlas e implementarlas.	Planificación colaborativa de secuencias de actividades internivelares en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación. Implementación de las mismas. Elaboración de narrativas visuales o videos.	Planificar colaborativamente una secuencia de actividades internivelares en las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación e implementarla. Elaborar una narrativa visual o video.

Cursado	<p>El cursante aprobará el curso si logra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participar en el 80 % de las instancias presenciales. - cumplir con al menos el 60% de las actividades en niveles de logro: parcialmente, con autonomía o con excelencia. 	<p>Presentación de sus producciones audiovisuales en la instancia presencial.</p> <p>Presentación del porfolio virtual.</p> <p>Autoevaluación del porfolio según a pauta.</p>	<p>Compartir el audiovisual en la última instancia presencial.</p> <p>Presentar el porfolio virtual incorporando todas las actividades de evaluación y autoevaluación, coevaluación entre pares según pauta.</p>
----------------	---	---	--

Figura 32. Propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 33 establece los niveles de cumplimiento de los indicadores de aprendizaje diseñados para los cursantes.

Monitoreo/ seguimiento	Indicadores de aprendizaje de los cursantes	No lo hace	Lo hace		
			Parcialmente o con apoyo	Con autonomía	Con excelencia
Módulo 1	Identifican al menos 5 puntos de encuentro entre dos currículos en relación al área del conocimiento de sí mismo y/o la comunicación.				
	Se auto y co-evalúan entre pares según pauta.				
Módulo 2	Planifican en forma colaborativa una secuencia de enseñanza nivelar integrando al menos 10 juegos adecuados al nivel.				
	Reflexionan y evalúan en dupla y en grupo total.				
Módulo 3	Planifican en forma colaborativa e internivelar para el primer ciclo, una secuencia de enseñanza a través del juego, integrada por al menos 10 propuestas.				
	Reflexionan y evalúan sus entregas en pequeño grupo y en grupo total.				
Trabajo final	Elaboran una narrativa audiovisual y/o video de la implementación de al menos 5 actividades de la secuencia elaborada, para compartir en la última instancia presencial, identificando posibles mejoras.				
	Autoevalúan reflexivamente en el porfolio virtual.				
Curso	Implementan al menos 5 prácticas de enseñanza pertinente y significativa en primer ciclo, atendiendo a la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.				
	Reflexionan, auto y co-evalúan las propuestas.				

Figura 33. Indicadores de aprendizaje de los cursantes

Fuente: Elaboración propia.

La realización del seguimiento permite establecer en el proceso los avances y las dificultades de los cursantes de manera que sirve de insumo para la implementación de otras estrategias por parte del docente tanto a nivel grupal, como individual, realizando una replanificación total o parcial del trayecto que resta si se considera necesario.

8. Conclusiones y reflexiones finales

En el punto 5 del presente informe se presenta el plan de diseño, ejecución y evaluación de la acción de formación elaborada con el propósito de dar respuesta a algunas de las necesidades identificadas por las docentes en el diagnóstico de necesidades de formación llevado a cabo.

La necesidad de aprender a elaborar informes a los niños con necesidades educativas especiales y profundizar el trabajo con las familias son mencionados reiteradamente por las docentes, sin embargo, para el diseño no se seleccionó en esta oportunidad. Se consideró que las docentes cuentan con el apoyo de una psicóloga quien conjuntamente con la supervisora general, se encarga de facilitar y apoyar la gestión docente en relación a estos temas. No obstante, en el diseño de futuras propuestas no se descarta atender esa necesidad, incorporando estas y otras temáticas que las docentes proponen reiteradamente.

Algunos actores institucionales consultados, plantean interés en el Área del Conocimiento Social. Esta fue focalizada desde la supervisión en 2018, tanto en inicial como en primaria. Resultan muy interesantes los ejemplos de actividades llevadas a cabo por las maestras y educadoras narradas por la coordinadora de inicial en la entrevista. (E2 P4 y P5)

La preocupación de las docentes entrevistadas por el “abismo” existente entre inicial y primer año, pone sobre el tapete la necesidad de garantizar la continuidad en el tránsito educativo que realiza el niño a medida que crece, es decir que se continúe en primero y segundo año escolar con la utilización de las estrategias de enseñanza lúdicas. (E1, M1 y M2 GF P4)

En principio la formación estaba destinada a los docentes de primera infancia en el colegio CEDELP, sin embargo, ante la respuesta de las mismas al ser consultadas en la pregunta 4 del grupo focal se consideró la posibilidad de extenderla a todo el primer ciclo, incluyendo los niveles desde dos años hasta segundo año escolar. En la actualidad en la institución cuentan con dos coordinadores, una para inicial y otro para primaria, las instancias de planificación docente y los proyectos se realizan por separado uno para cada ciclo. (GF P4)

La distancia entre los tres currícula existentes, significan un escollo a la hora de llevar adelante una verdadera coordinación internivelar en el primer ciclo. Las diferencias entre ellos, no se limitan a nombres de áreas, ejes y disciplinas, definiciones y conceptos, sino que emergen de marcos conceptuales y pedagógico-didácticos que establecen lineamientos al ser, sentir, pensar, decir y hacer del docente y de la enseñanza. Si cada educador o maestro desconoce o disiente con el enfoque del maestro a cargo de esos niños el año anterior, la discontinuidad educativa tendrá consecuencias desfavorables para el niño, entorpeciendo su tránsito fluido por el primer ciclo.

Se identifican algunos riegos posibles y se prevén las estrategias para levantarlos.

Los docentes manifiestan disponer de tiempo para el cursado y la motivación es intrínseca, sin embargo, puede suceder que la forma en que es presentada e implementada la formación no sea atractiva y de interés para los destinatarios. Para atender esta posibilidad se realizará el monitoreo que permita disponer de la información a tiempo para hacer los ajustes que sean necesarios para revertir la situación.

La institución por sus características tiene medianos ingresos, se ha reducido el presupuesto al mínimo para que sea sustentable. Sin embargo, puede suceder que la institución no tenga disponibilidad del rubro suficiente y necesario para costearlo, o se destine a otra necesidad

emergente que demande inmediata solución. En este caso se planteará la posibilidad de postergar la realización del mismo al segundo semestre del año o en su defecto, la realización de un módulo en el primer semestre y los otros dos en el segundo semestre, distribuyendo así el costo de la formación fraccionado.

El cursado propuesto no otorga una acreditación formal y oficial, los docentes consultados manifiestan interés en realizarlo igualmente, además se prevé otorgar una constancia del cursado no acreditable, pero que resulta útil a los efectos de incorporarlo en una carpeta de méritos.

Por otra parte, cuando se piensa en una propuesta de formación en el marco de una planificación estratégica, se atiende a la sustentabilidad de la misma. En este caso se considera sustentable por varios motivos: está en consonancia con las orientaciones brindadas por la Inspección Técnica en la órbita del CEIP, el formador que lo llevará a cabo está motivado por revertir la situación de necesidad detectada, además por la modalidad de trabajo previsto, mediante el trabajo colaborativo y el uso de registros audiovisuales se apunta a aplicar y socializar los avances alcanzados en la aplicación práctica a corto plazo de los contenidos abordados.

La propuesta diseñada tiene algunos aspectos que se consideran innovadores: se integra a todos los maestros, educadores y asistentes del primer ciclo, mientras generalmente en las formaciones participan solamente los primeros, se incorpora a nivel 2 años al primer ciclo escolar, mientras que comúnmente se integran a partir de nivel 3 años, se enfatiza el trabajo colaborativo tanto en los talleres presenciales, como en el aula virtual, se incorpora el registro de las prácticas en video y/o en narrativas visuales, se utiliza la autoevaluación y coevaluación del estudiante y se jerarquiza el uso del porfolio como la herramienta de evaluación formativa continua por excelencia.

Es verdad que a priori, una vez realizada la primera lectura del diseño de la formación, puede parecer no innovadora. Sin embargo, para ese contexto temporal y espacial específico, en esa institución en que se ha propuesto para desarrollarla si lo es.

En este trabajo hay muchas cosas que se pudo hacer mejor, este es sin lugar a dudas un aprendizaje desde el principio del DNF hasta esta la instancia final.

Hubiera sido interesante realizar consultas a los docentes y al coordinador de primaria del CEDELP, no estaba previsto en la planificación del DNF, surge en el proceso de implementación. No era suficiente el tiempo disponible para implementar, procesar y cotejar la misma, porque la etapa de implementación para elaborar el informe culminaba en agosto. Hubiera sido interesante conocer la perspectiva de ellos, pero por la forma en que se diseñó el master, uno va capitalizando lo que puede capitalizar.

Por otra parte, se asigna un solo formador para todas las tareas previstas y un solo evaluador externo, si bien se considera ideal que cada uno de los roles mencionados los desempeñen dos personas. La necesidad de atender a un presupuesto reducido para favorecer la sustentabilidad de la propuesta fue el motivo de la decisión en el diseño.

Del mismo modo, si se cuenta con mayor presupuesto se puede contratar a dos evaluadores externos, a los efectos de realizar observaciones en el aula como una de las actividades de monitoreo. De este modo se puede disponer de un panorama de cómo se implementa lo aprendido en la formación en las prácticas de aula, no se limita a lo que expresado por el docente en la encuesta o registra en su planificación.

De las necesidades detectadas se prioriza y selecciona: el juego por considerarse la base que sustenta la propuesta educativa de la primera infancia, el área del conocimiento de sí mismo y de la comunicación, integradas por disciplinas que abordan lo corporal y los lenguajes expresivos vitales en este período de la vida, el abordaje teórico-práctico de los currícula por parte de todos los docentes del primer ciclo, el encuentro, la comunicación, la articulación, coordinación docente y secuenciación de los contenidos en el primer ciclo, para promover la continuidad educativa y la lectura y la escritura que están presentes a modo de hilo conductor al focalizar el Área de la Comunicación en el diseño propuesto. Los 3 módulos propuestos pretenden ser el punto de partida para posibles abordajes futuros que atiendan otras de las necesidades detectadas.

Las dos caras de la formación, tanto la presencial como la virtual, tienen un énfasis en el trabajo colaborativo e internivelar en el primer ciclo, tomando como eje transversal el juego. Francisco Tonucci en ocasión de su visita a Montevideo en 2018, hace referencia al juego como un derecho ratificado en la Convención de los derechos del niño.

(...) Sabemos que el juego es probablemente la experiencia más importante de una mujer y de un hombre; es jugando en los primeros meses o años de vida que se construyen los cimientos sobre los cuales se podrá construir a lo largo de toda la vida. (...)(La Diaria, 2018, octubre 23)

Es la presencia o la ausencia del juego en la escuela y en la vida del niño que hace la diferencia, sin lugar a dudas. Poner el cuerpo en juego, la expresión y la comunicación usando todos los medios disponibles, es lo que se propone con esta formación. En la actualidad, lo lúdico es reconocido y jerarquizado en nuestro medio, a través de la creación de tecnicaturas y licenciaturas en diferentes instituciones públicas y privadas de carácter terciario. Además de incorporarse como asignatura a la malla curricular de la carrera de “Técnico en Primera Infancia” (CFE, 2013) y luego a la de “Maestro de Primera Infancia” (CFE, 2017). Esta situación y el marco de acción previsto para los egresados de estas noveles carreras, dan cuenta de una valoración de lo lúdico en diferentes etapas de la vida, no solo en el ámbito de la educación física solamente, como sucede con frecuencia.

El título del trabajo se refiere a los “maestros”, sin embargo, en el título de la acción de formación diseñada se sustituye por “docentes” a los efectos de incluir a todas las personas que atienden y educan a los niños y niñas desde los 2 años a 2° de primaria en CEDELP. Apunta a que el docente desarrolle las competencias necesarias para el uso coordinado y colaborativo de los currícula vigentes, implementar prácticas pertinentes, atendiendo a las características del desarrollo integral del niño, desde una perspectiva de ciclo que integre inicial y primaria con una mirada enfocada en garantizar la fluidez en el tránsito del alumno por el primer ciclo, favoreciendo la continuidad educativa que el CEIP promueve en sus orientaciones para el quinquenio 2016-2020. (ANEP y CEIP, 2016).

Finalmente, y no por ello menos importante, sino por el contrario, es fundamental, se atiende a garantizar el desarrollo integral del niño, destinatario y sujeto educativo del sistema escolar, para que disfrute y aprenda en su tránsito por los ciclos del Jardín maternal, la Educación Inicial y escolar, sin rupturas. Se apunta a garantizar la continuidad en la movilidad educativa que realiza el niño a medida que crece, salvando el abismo existente entre inicial y primaria utilizando estrategias lúdicas.

9. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO*, 38, 1-2.
- Aguerrondo, I. (2010, mayo). Enseñar y aprender en el siglo XXI. Artículo presentado en Seminario Desafíos para la Educación-Una mirada a diez años, Montevideo, Uruguay.
- ANEP y CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- ANEP y CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020*. Accedido el 16 de marzo, 2019, desde <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- ANEP, CEIP y División de Educación Inicial y Primaria. (2018). *Circular N° 2 del 12 de marzo de 2018*. Montevideo: Inspección Técnica. Accedido el 13 de marzo, 2018, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/Circular2_18_TECNICA.pdf
- ANEP, CEIP y División Educación Inicial y Primaria. (2019). *Circular N° 2 del 19 de febrero de 2019*. Montevideo: Inspección Técnica. Accedido el 20 de marzo, 2019, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2019/Circular2_19_TECNICA.pdf
- Alcaraz Salarirche, N. (2016). La Evaluación a través de Portafolios: ¿Una Ocasión para el Aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 31-46. Accedido el 20 de julio, 2017, desde <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5534514.pdf>
- Azzerboni, D. (Comp.) (2006). *Articulación entre la Educación Infantil y la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Belloch, C. (2013). *Diseño Instruccional. Entornos virtuales de formación*. Universitat de Valencia. Accedido el 30 de enero, 2019, desde <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.wiki>
- Bentancur, L. (2001). La coordinación Inicial-Primaria. Un abordaje desde la complejidad. *Revista Quehacer Educativo*, (49), 14-17.
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuela. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Cambón, V., et al. (2008). *La Educación Inicial: Perspectivas, desafíos y alcances*. Montevideo: Psicolibros.
- Campos, M. (2018). Trabajo final de la asignatura Nuevas agendas de la enseñanza. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Campos, M. (2019). Trabajo final de la asignatura Monitoreo del proceso formativo. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

- Casanova M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Madrid: Muralla.
- Etchebehere, et al. (Mayo, 2007). Propuestas Metodológicas. En Etchebehere, G., et al. *Educación Inicial: desafíos, perspectivas y acciones*. Montevideo: Tradinco. Accedido el 20 de marzo, 2019, desde <http://www.geocities.ws/uaexam/MaterialTALLER.doc>
- Demarchi, M. (Comp.) (2010). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: CODICEN.
- Di Virgilio, Ma. M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. Accedido el 11 de febrero, 2019, desde <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>
- Gallardo Glisenti A. y Balbi Casas, A. (1998). Coordinación entre Educación Inicial y Educación Común. *Reflexión y Práctica Aportes a la Educación Preescolar*, IV (9), 48-51.
- García, C., Yot Domínguez, C., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., y Mayor Ruiz, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: Identificación de patrones de actividades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 181-198. Accedido el 3 de octubre, 2018, desde <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56719129013>
- Gento Palacios, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI, revista de la Facultad de Educación*, 1; 93-127. Accedido el 2 de setiembre, 2018, desde <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/21084>
- Harf, R. (1997). La articulación entre niveles: un asunto institucional. *Novedades Educativas*, 82, 25-29.
- Instituto Andaluz de Administración Pública (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas*. AENOR.
- Ivaldi, E. (2003). Nuestra Educación Inicial Pública. Desde la escolarización a la educación temprana. *Revista Quehacer Educativo*, 60, 66-68.
- Ivaldi, E. (2014). *La educación inicial en Uruguay, de la casa cuna a la escuela elemental*. Accedido el 3 de Febrero, 2019, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/publicaciones/La_Educacion_Inicial_del_Uruguay.zip
- Jarvis de Oteiza, D. (2004). El Nivel Inicial, primer peldaño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En S. Gvirtz y M. Podestá (Ed.), *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. (pp. 99-123), Buenos Aires: Granica.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Plaza de edición. Accedido el 11 de febrero, 2019, desde <https://books.google.com.uy/books?id=RAXvhH0-oGEC&printsec=frontcover&dq=kirpatrick&hl=es&ei=nQx4XIT-IaqQwQXiv4XQCw&cd=1#v=onepage&q=kirpatrick&f=false>

- Ley General de Educación (2008, 12 de diciembre). Diario Oficial de Uruguay, 27654. Enero 16, 2009.
- Mancebo, M. E. (2006, octubre). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. Ponencia presentada en el Primer Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay. Accedido el 3 de febrero, 2019, desde https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo_Encrucijada.pdf
- Manrique, M. y Quintero, N. (1998). Coordinación entre jardinera y primer año. *Revista Reflexión y Práctica Aportes a la Educación Preescolar*, IV (10), 71-72.
- Martínez de Morentín de Goñi, J. I. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. Accedido el 4 de enero, 2019, desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>
- MEC (2006). *Diseño Curricular de 0 a 36 meses*. Montevideo: TRADINCO.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Accedido el 3 de febrero, 2019, desde https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/54731/1/libro_140_anos_varela.pdf
- Mokate, K. (2002). *El Monitoreo y la Evaluación: herramientas indispensables de la gerencia social*. Accedido el 3 de agosto, 2018, desde http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2005/governanca_2005_El_Monitoreo_Y_La_Evaluacion.pdf
- OPP, UCC y CCEPI (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de los niños y niñas uruguayos, Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: MEC.
- Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Plataforma de ONGs de Acción Social. (2011). *Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social. Accedido el 6 de febrero, 2019, desde <https://www.plataformaong.org/recursos/46/guia-de-evaluacion-de-programas-y-proyectos-sociales>
- Pitluk, L. (2015). *Rol docente. Propuestas de enseñanza en la educación inicial y primaria*. Montevideo: CAMUS.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Accedido el 16 de febrero, 2019, desde <https://dle.rae.es/>
- Ríos González, M. F. (2006). La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, (7), 237-248. Accedido el 2 de febrero, 2019, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973658>
- Rodríguez Zidán, C. (2019). Material elaborado en el marco de la materia “Monitoreo del proceso formativo”. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

- Romano, C. (2015). *Guía Introductoria para la Formulación de proyectos*. Montevideo: MEC-AECID. Accedido el 21 de agosto, 2018 desde http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf
- Samaja, J. A. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de investigación científica*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Santoyo, R. (1981) Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. *Revista de perfiles educativos*, (118). Accedido el 11 de febrero, 2019, desde https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/08/Algunas_reflexiones.pdf
- Sarlé, P. (Comp.) (2015). *Dale que...el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarsby, A. (2012). *A useful guide to SWOT analysis*. Edwalton: Pansophix Online.
- Tonucci, F. (2018, Octubre 23). No se puede aceptar que la escuela sea aburrida. *La Diaria*. Accedido desde: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/10/tonucci-no-se-puede-aceptar-que-la-escuela-sea-aburrida/>
- Umpiérrez Oroño, S. y Questa-Tortero, M. (2019). Material Elaborado en el marco de la asignatura “Diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación”. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- UNESCO (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. UNESCO-UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (UIL). Accedido el 20 de marzo, 2019, desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa
- Vaillant, D. y Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria Vol. 13* (26), 5-14. Accedido el 3 de junio, 2017, desde <http://cuaderno.pucmm.edu.do/>
- Varela, J. P. (1874). *La Educación del Pueblo. Tomo segundo*. Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo, Tipografía de “La Democracia”.

10. Anexos

10.1. Anexo I Diagnóstico de las necesidades formativas

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Formación de Formadores

Materia:

Diagnóstico de necesidades de formación

Trabajo Final

Alumna: Marianela Esther Campos Cabrera - 211878

30 de setiembre de 2018

Diagnóstico de Necesidades de Formación

Abstract

diagnóstico – necesidades - primera infancia - formación

El presente trabajo de investigación ofrece el estudio de las necesidades de formación del personal docente en una institución educativa formal y privada, que atiende a niños escolares y aquellos que transitan la etapa más importante de su vida: la primera Infancia. La realización de esta indagación se considera sumamente necesaria para conocer la situación formativa de los integrantes del personal docente que atiende la primera infancia, a los efectos de identificar la necesidad por falta de formación según lo establecido por la Ley General de Educación N° 18437 (2008) y las necesidades sentidas por ellos. La información relevada servirá como punto de partida para el diseño de un plan de formación pertinente y adecuada, que se ajuste a esas necesidades.

Para realizar el diagnóstico de las necesidades de formación se aplicaron dos entrevistas, siete encuestas y se realizó un grupo de discusión integrado por dos maestras y una asistente, además del análisis documental. Se da cuenta del proceso de indagación y las técnicas utilizadas para la elaboración del diseño del diagnóstico, su implementación y el análisis de los resultados obtenidos, para finalmente identificar las necesidades de formación existentes en este sector específico del personal. Fue amplia la información relevada y por medio de la utilización de la matriz FODA, se pudo identificar que los maestros no son especializados en el área de educación inicial, ni en primera infancia, desconocen las características de la edad del niño en este tramo etario y no acceden a la especialización por trabajar en el área en la educación pública. Las educadoras y asistentes no cumplen el requisito de contar con 504 horas de formación específica. Todo el personal está dispuesto a participar de una formación teórico-práctica semipresencial, son conscientes de su necesidad de formación y esperan impacientes que se lleve a cabo. Identifican algunos temas relevantes como: las características del niño en la primera infancia y la realización de diagnósticos, el trabajo con las familias, psicomotricidad, lectura y escritura, considerando el juego como un eje transversal.

Abstract 72

1. Introducción 75

2. Marco conceptual 75

- a. Justificación del estudio. 75
- b. El diagnóstico de necesidades de formación y fases de desarrollo. 75
- c. La definición de necesidades de formación. 75

3. Marco contextual 76

- a. Descripción y análisis del marco contextual. 76
- b. El marco de la formación y las necesidades de formación inicial y continua de los formadores de formadores. 76
- c. Las necesidades de formación en diferentes tipos de organizaciones sociales. 77

4. La definición de la población y organización objeto de estudio 78

- a. Descripción de la organización. 78
- b. Descripción de la población objeto de estudio de las necesidades de formación. 78
- c. Aspectos éticos, el rol del investigador y posibles implicancias. 79

5. Acercamiento exploratorio a la organización y población 80

- a. Los primeros contactos exploratorios. 80
- b. Actores clave identificados. 80
- c. Técnicas exploratorias seleccionadas. 80
 - i. La entrevista exploratoria 80
 - ii. El análisis documental 81
 - iii. La observación 81
- d. La implementación del relevamiento de datos exploratorios. 82
- e. Análisis inicial como insumo para el diseño del diagnóstico de las necesidades de formación. 83

6. El diseño del diagnóstico de las necesidades de formación 83

- a. Los objetivos del diagnóstico de las necesidades de formación 84
- b. El modelo de diagnóstico de las necesidades de formación a implementar. 84
- c. Los niveles de análisis a priorizar. 84
- d. Las estrategias de análisis. 85
- e. Las técnicas de relevamiento de datos. 85
 - i. Fundamentación metodológica de las técnicas seleccionadas 85
 - ii. Población y muestra 87
 - iii. Previsión de implementación 87
- f. Los instrumentos de colecta de datos. 87
 - f.1. Pauta de entrevista a la directora del CEDELP 87
 - f.2. Pauta de encuesta 87
 - f.3. Pauta de entrevista a la asesora pedagógica 88
 - f.4. Pauta de grupo focal 88
- g. El testeo de instrumentos. 88
- h. El cronograma de implementación. 89

7. *Implementación del estudio de campo y análisis de datos* 89

- a. La implementación del trabajo de campo. 89
- b. Los datos recogidos. 90
- c. El análisis de datos. 90

8. *Conclusiones* 92

- a. Resumen de hallazgos del diagnóstico de necesidades de formación 92
- b. Conclusiones del trabajo. 93
- c. Prioridades de formación aconsejadas. 94

9. *Bibliografía:* 97

Anexos del documento. Pautas de instrumentos desarrolladas 99

- 1. Entrevista exploratoria semiestructurada a la directora de CEDELP pre-testeada. 99
- 2. Ficha Institucional. 99
- 3. Encuesta a todo el personal que atiende a la primera infancia en CEDELP. 101
- 4. Pauta de entrevista a la asesora pedagógica. 106
- 5. Pauta de grupo focal 106
- 6 Consentimiento informado para entrevistas y grupo focal. 107
- 7 Planilla de cotejo 108
- 8 Matrices de análisis. 110
 - Cuadro I Matriz de análisis de datos de encuestas con procesamiento inicial 110
 - Cuadro II Nivel educativo alcanzado por el personal docente 112
 - Cuadro III Nivel de formación alcanzado **¡Error! Marcador no definido.**
 - Cuadro IV Capacitación específica en relación a la tarea que desempeña 113
 - Cuadro V Capacitación específica en Instituciones de diferente tipo **¡Error! Marcador no definido.**
 - Cuadro VI Acceso a formación 2016 - 2017 113
 - Cuadro VII Disposición para futuras formaciones 114
 - Cuadro VIII Modalidad de formación 114
 - Cuadro IX Días para capacitación 115
 - Cuadro X Horarios 115
 - Cuadro XI Comparación de temas sugeridos por los diferentes actores institucionales. 115
 - Cuadro XII Organización y diseño de una posible formación/capacitación 117
 - Cuadro XIII Las brechas supuestas y las necesidades sentidas por la directora 117
 - Cuadro XIV Evidencias que surgen del análisis del proyecto pedagógico 118
 - Cuadro XV El ideal del personal para Primera Infancia 118
 - Cuadro XVI Matriz FODA 119
 - Cuadro XVII Estrategias a partir del FODA en la dimensión Pedagógico-Didáctica 120

1. Introducción

En el marco del diagnóstico de las necesidades de formación se denomina CEDELP a la institución analizada, con el propósito de mantener en reserva la verdadera identidad del centro de estudios.

En el proceso se realizan diferentes aproximaciones a los distintos actores y documentos institucionales, el análisis de los datos recabados y las conclusiones a las que se arriba, de los cuales dará cuenta el presente informe.

En este informe se desarrollan el marco conceptual, el marco contextual, la definición de la población y organización objeto de estudio, el acercamiento exploratorio a la organización y población, el diseño del diagnóstico de las necesidades de formación, la implementación del estudio de campo, el análisis de datos y las conclusiones del estudio.

2. Marco conceptual

a. Justificación del estudio.

El estudio se lleva a cabo a los efectos de identificar las necesidades reales de formación en la atención y educación de la primera infancia en el CEDELP, que está ubicado en un lugar estratégico del interior del país. La zona de referencia no cuenta con otras ofertas privadas habilitadas destinadas a la educación de este tramo etario, siendo insuficiente la cobertura estatal para la numerosa población existente de cero a tres años en ella. Se considera relevante conocer en profundidad la formación que dispone el personal del colegio que atiende a la primera infancia, este es un factor fundamental para que pueda brindar una adecuada y calificada cobertura. Este estudio permitirá conocer la situación y la perspectiva acerca de las necesidades de formación específica de los diferentes actores institucionales.

b. El diagnóstico de necesidades de formación y fases de desarrollo.

Este diagnóstico consiste en una investigación fundamentalmente cualitativa, si bien incorpora aspectos cuantitativos a los efectos de precisar datos que permitan conocer con mayor precisión las características de la institución, el personal y los esfuerzos por mejorar la propuesta que sostiene el CEDELP para la educación inicial. Fundamentalmente se propone identificar las necesidades de formación expresadas en los documentos disponibles, percibidas por las supervisoras, sentida por el personal que atiende este tramo de la infancia. En ese trayecto atraviesa fases que se van escalonando, encadenando y superponiendo en el proceso, ellas son: la exploratoria, el diseño, la implementación y el análisis.

c. La definición de necesidades de formación.

Etimológicamente la palabra necesidad proviene del latín "*necessitas*" que significa "*cierta fuerza que presiona y obliga*", "*empleado para aquello que es necesario*", "*sentir necesidad de*", "*precisar*", "*exigir, requerir, sufrir privaciones*". (Gelio, 2006, p. 73)

Las necesidades formativas existen con autonomía de que los actores implicados sean conscientes o no de que las tienen. Se refieren al "faltante" o "la ausencia de" determinados conceptos, habilidades y/o actitudes que se requieren para realizar una determinada tarea o desempeñarse en una profesión específica. Pueden ser esenciales, es decir aquellas que se cubren con una formación inicial o de base. Luego se pueden reconocer necesidades de

desempeño, es decir aquellas que se adquieren con la práctica formativa inicial y la experiencia que se adquiere al desempeñar una función al transcurrir el tiempo. También existen necesidades formativas que surgen ante los acelerados cambios que suceden en la sociedad en la que están inmersos, a nivel global y por los nuevos conocimientos y problemas que surgen. Por último se pueden identificar necesidades formativas con anticipación, es decir estableciendo una proyección, es posible prever o estimar las necesidades de formación en un futuro inmediato o mediato y gestionar las mismas con anticipación.

Las necesidades formativas son conceptualizadas por la mayor parte de los autores que indagaron e escribieron sobre este tema como la “deficiencia” entre “los conocimientos”, “destrezas” y “actitudes individuales” que se requieren para desempeñar un trabajo, mientras que otros autores la definen como “oportunidad formativa”.

Cuadro 1

Necesidades de formativas

Concepción Necesidades Formativas	Los autores que las estudian se refiere a ellas como:
Discrepancias o déficits	La carencia o discrepancia entre “ <i>dónde está</i> ” real de la institución y el ideal “ <i>dónde se quiere llegar</i> ”. La diferencia entre lo se dispone y lo que es conveniente que haya.
Instrumental	Los medios y acciones que optimizan la situación.
Innovadora (Boydell y Leary,1996)	Tres niveles de desempeño en el área organizacional, grupal e individual: hacer las cosas bien, hacer las cosas mejor y hacer nuevas y mejores cosas.

Fuente: Elaboración propia.

3. Marco contextual

a. Descripción y análisis del marco contextual.

La propuesta se inscribe en el marco del tercer semestre del cursado de la Maestría en Formación de Formadores de la Universidad ORT de Uruguay, en la asignatura Diagnóstico de las Necesidades de formación.

La institución elegida para realizar el diagnóstico es una institución formal de carácter privado que abarca inicial y primaria. Su personal aspira a cursar la especialización en el área de la educación inicial oficial formal que se brinda a través de Instituto de Perfeccionamiento en Educación Superior (IPES), sin embargo no accede porque trabaja en el ámbito privado. Este diagnóstico se constituye en el punto de partida para el diseño de un plan de formación/capacitación no oficial formal que atienda a las necesidades detectadas.

b. El marco de la formación y las necesidades de formación inicial y continua de los formadores de formadores.

En este punto es importante precisar qué significa ser docente o formador. Son numerosos los autores que abordan la temática desde diferentes perspectivas, coincidiendo en la importancia que el formador pueda articular dos conocimientos: el especializado y el referido al acto de enseñar. Se hace necesario promover el desarrollo profesional docente con una perspectiva amplia, es decir que no responda a un “único modelo”, sino respondiendo a una planificación que considere el contexto en el cual el docente desempeña su rol.

Volviendo al caso del personal que atiende la primera infancia en CEDELP, es necesario reafirmar sin lugar a dudas que se requiere disponer de:

(...) la formación inicial docente para el desempeño de su función, que genera los cimientos de la acción. Ninguna profesión dejaría librada al azar este saber y estas prácticas, poniendo en funciones de tal importancia a personas con un conocimiento empírico o sujeto al ensayo y al error. (Davini, 2015, 22)

Sin embargo no es suficiente con esa etapa al comienzo de la formación, es necesario continuar formándose, este proceso debe ser permanente. (Tejada Loria; Canto Herrera y Rodríguez Pech, 2013, p. 323)

Cada docente realiza un recorrido formativo y lleva adelante una experiencia personal y social diferente, construye su identidad profesional propia y específica, que se reflejan en su accionar, su desempeño, así como en los resultados de sus prácticas.

Novoa (2009, p. 206-207) menciona cinco características esenciales para definir a los profesores en la actualidad, estas son: “el conocimiento”, “la cultura profesional”, “el tacto pedagógico”, “el trabajo en equipo” y “el compromiso social”.

Un docente que reflexiona en relación a su manera de ser, su saber y su hacer docencia, es capaz de reconocer sus debilidades y abocarse a superarlas, desarrollando las competencias que requiere el desempeño de su rol integrando teoría y práctica.

Al hablar de “competencias” requiere perfilar un concepto de las mismas, para ello se toma lo expresado por Pérez Gómez (2007, p. 10):

Las competencias son sistemas complejos de reflexión y acción, muchos de cuyos componentes han de formarse necesariamente en la acción, en la práctica. La reflexión en y sobre la acción es la estrategia privilegiada de todo el proceso de formación. El vínculo entre la investigación y la práctica concreta se convierte en la herramienta pedagógica prioritaria.

Hoy en día los docentes de enseñanza superior como parte de su profesión tienen exigencias en cuanto a la investigación y la publicación, pero no pueden dejar de lado la “formación de los profesionales de calidad”. La formación docente es fundamental para el desempeño de la educación, también en el ámbito terciario y universitario. No se limita a una etapa de la vida, sino que tiene que ser continua, integrando tipos diferentes de conocimiento: “disciplinar”, “psicopedagógico”, “didáctico” del contenido, “proposicional” o “teórico” y “práctico”. (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 150-151)

c. Las necesidades de formación en diferentes tipos de organizaciones sociales.

El ámbito de desempeño del formador de adultos se ha ampliado de una formación inicial a una formación continua en diversos tipos de organizaciones que pueden ser: con o sin fines de lucro, formales o no formales, centralizadas o descentralizadas, terciarias o universitarias, con el objetivo de formar técnicos o profesionales, en el ámbito laboral o para volver a insertarse en él.

Cada organización tiene diferentes necesidades y también su concepción de estas varía según el contexto socio cultural en el cual se enmarca su trabajo, porque tienen diferente estructura, metas, funcionamiento, así como la forma en que se aproxima a la concreción de su misión.

Bradshaw (1972) identifica distintos tipos de necesidades de formación en las organizaciones sociales que son: “normativas”, “expresadas”, “percibidas” y “comparativas”. Estas se presentan combinadas de variadas maneras, dando lugar a diversos tipos de organización. Es fundamental al planificar una formación, iniciar el proceso con la identificación y el análisis de esas necesidades, estableciendo un punto de partida que sustente el plan. (Gairín et al, 1995, p. 88-89)

4. La definición de la población y organización objeto de estudio

a. Descripción de la organización.

La institución seleccionada para indagar y analizar en relación a la existencia de necesidades formativas, es CEDELP ubicado a más de 30 kilómetros de Montevideo. Es una organización educativa de carácter formal, privada y habilitada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Tiene doce años de antigüedad, “surge como proyecto escolar en el año 2006 como consecuencia de la carencia de una institución de carácter privado en la zona, que brinde una educación integral para los niños de estas inmediaciones”. (Proyecto Pedagógico Institucional, p. 1, párr. 1)

Abarca un radio de 32 kilómetros de extensión, debido a que no existe otro colegio privado en esa zona. Está ubicado en una de las zonas de mayor crecimiento demográfico del país, cuya población está formada por una escasa clase media, una amplia clase media baja y baja.

Es una empresa familiar, la fundadora es maestra jubilada del CEIP, quien se desempeña como directora desde su inicio. Desde hace más de seis años cuenta con el apoyo de dos asesores pedagógicos: uno para primaria y otra para inicial, ambos docentes jubilados con amplia trayectoria en roles de gestión y supervisión de centros en el CEIP. Además cuentan con el apoyo de otros profesionales que trabajan en el colegio como: una psicóloga, un profesor de inglés y otro de música.

Atiende alumnos a partir de los tres años, hasta sexto año escolar. En la actualidad cuenta con seis grupos de educación inicial, dos de nivel 3 años, dos de nivel 4 años y dos de nivel 5 años. Nueve son los funcionarios que atienden este tramo etario, todas del sexo femenino, una de ellas se desempeña en la institución desde hace diez años y ocho lo hacen desde hace menos de cinco años. Cuatro son egresados de Magisterio en institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE), ninguna de ellas tienen título de maestro en educación inicial o la especialización. El resto no son maestras tituladas, dos de ellas cursan magisterio común en los Institutos Normales de Montevideo (IINN), una cuenta con capacitación certificada de quinientas horas en primera infancia y el resto solo con doscientas horas de capacitación. Una de ellas cursa en la actualidad la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) en los IINN.

b. Descripción de la población objeto de estudio de las necesidades de formación.

El diagnóstico se focalizará en el tramo de educación inicial.

INAU implementa cursos en formación básica de 504 horas para educadores en primera infancia. Esa formación es un requisito que se solicita para trabajar en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), en los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) y en el área privada. (Sistema de cuidados, 2016)

El personal que atiende los niños de nivel 3 años en los colegios privados, se plantea que sean personas que tengan cursadas instancias formativas de al menos 504 horas de formación. Los inspectores del CEIP exhortan en sus visitas a los supervisores de los centros a estimular y facilitar al personal para que completen su formación a quienes no lo han hecho aún y exigir como requisito esa calidad de formación a los aspirantes a ser contratados en la actualidad. (Sistema de cuidados, 2016, párr. 2)

Por otra parte desde nivel 3 años a 5 años la supervisión está a cargo de Inspectores de Educación Inicial del CEIP, los cuales corroboran en sus visitas la existencia de comprobantes en los legajos de funcionarios, de modo de verificar que todos los referentes o educadores de nivel 3 años dispongan de documentación que acredite su capacitación afín con la tarea, así como los asistentes de nivel 4 y 5 años. Por su parte los docentes de 4 y 5 años deben acreditar una formación específica como maestros y/o maestros de educación inicial.

Considero necesario referirme al “Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años” (UCC-CCEPI, 2014), donde se explicita la necesidad de “una sólida formación específica” de los educadores:

La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas que se constituyan en facilitadores del desarrollo y en promotores de los aprendizajes de niños y niñas, conociendo y haciendo propias las estrategias que lo posibilitan.

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes. (2014, p. 15)

c. Aspectos éticos, el rol del investigador y posibles implicancias.

El conocimiento de la institución que dispongo se basa en la supervisión realizada a la misma en el rol de inspectora de educación inicial en el distrito Flores-San José durante dos años. El centro se constituye en una oportunidad para realizar un ejercicio de diagnóstico interesante. Es importante destacar que lo supervisé en el período comprendido desde 2015 a 2016 inclusive, habiendo renunciado posteriormente a mi cargo efectivo como inspectora. Considero que no existe implicancia alguna a los efectos del estudio, porque nunca trabajé allí, no lo hago en la actualidad, no tengo familiar o amigo desempeñando funciones en ese lugar, ni como alumno del colegio.

Una mirada desde la información que disponía por conversaciones espontáneas mantenidas con la directora durante las dos visitas realizadas al centro en 2015 y 2016, podría decirse que la situación real de muchos de los asistentes y educadores es que no tienen la formación/capacitación requerida para el desempeño del cargo. La situación ideal en primer lugar es cumplir con las exigencias actuales crecientes de que todos los funcionarios docentes completen su formación de acuerdo a lo establecido en la normativa vigente, porque la institución responde por la situación formativa del personal. Además al apreciar los avances en relación a las intervenciones de los compañeros que se capacitan, el resto expresa su interés por acceder a una de las oportunidades formativas disponibles.

La brecha entre ambas situaciones considero que lo constituye principalmente la situación:

- Geográfica de su trabajo y su domicilio, alejado de los centros que brindan esa formación, porque no se dispone de la carrera de ATPI en el Instituto de Formación Docente (IFD) de San José.
- Socio-económica de las educadoras y asistentes adultas, tienen sueldos bajos, familias a cargo y recursos limitados que no pueden destinar a cubrir pasajes y otros gastos que implican continuar estudiando.

5. Acercamiento exploratorio a la organización y población

a. Los primeros contactos exploratorios.

No se dispone de un diagnóstico de las necesidades formativas según expresa la directora en conversación telefónica al intentar un primer acercamiento. Se le explica que si bien existe un vínculo anterior desde el rol de inspectora del CEIP, en la actualidad al no cumplir esa función, no se pretende realizar una evaluación del centro o los funcionarios y que no existe obligación, ni compromiso alguno de aceptar la realización de este diagnóstico en el colegio que dirige.

Se indaga la existencia de página web y/o publicidades difundidas a los efectos de buscar mayor información del colegio, constatando que no existe ninguna.

b. Actores clave identificados.

Se considera desde un principio que los actores claves identificados para la realización de una entrevista son la directora y la asesora pedagógica de educación inicial, quienes como supervisoras tienen perspectivas diferentes y complementarias: la primera más general y la segunda específica del área de inicial.

Por otra parte se necesita acceder a conocer la opinión de las personas que trabajan atendiendo este tramo etario en el colegio, su perspectiva y las necesidades de formación sentidas por ellos.

c. Técnicas exploratorias seleccionadas.

i. La entrevista exploratoria

En primer lugar se elabora la pauta de la entrevista que fue aplicada para su testeo a la directora del Área de Inicial de un colegio privado de Montevideo, a partir de la cual se introducen algunas modificaciones al pre-diseño. (Anexo 1)

Si bien desde el principio la respuesta institucional se plantea favorable, el encuentro con el propósito de realizar la primera entrevista exploratoria se pospuso ante la inasistencia de docentes, a quienes ella tuvo que suplir tanto en las salas de clase, como en reuniones y entrevistas con padres. Además un proceso gripal padecido por la entrevistada, obligó a posponer la realización de la misma hasta el viernes 18 de mayo del corriente a las 17:15 horas.

Durante la entrevista se incorporan algunas preguntas complementarias en relación a la gestión del área de educación inicial y las proyecciones del colegio en relación a la cobertura de la primera infancia, información significativa para el diagnóstico.

ii. El análisis documental

Se dispone de algunos documentos importantes para acceder a datos sobre el marco contextual en el cual se inscribe la institución y población, por ejemplo: el proyecto pedagógico, la normativa vigente acerca de los requisitos para ejercer la docencia en educación inicial, los legajos de los funcionarios y los resúmenes estadísticos. Luego se descarta solicitar acceso a los dos últimos documentos institucionales mencionados, porque dispone de información confidencial y porque se requiere permanecer mucho tiempo en la institución para relevar unos pocos datos. Se elabora una ficha institucional, la cual se envía por correo electrónico una vez acordado telefónicamente con la secretaria institucional, en la que se solicita completar algunos datos relevantes del personal, los grupos y niveles, entre otros. La misma se retira completada al concurrir a realizar la entrevista exploratoria. (Anexo 2)

iii. La observación

Durante la primera entrevista y cuando se concurre a retirar las encuestas completadas, se pudo observar el edificio, la distribución de las salas y grupos, así como el funcionamiento y organización institucional. La labor docente se contextualiza al aula, desde la dirección no se escucha sonido alguno hasta acercarse a la puerta de la sala de clase. Se destaca que los niños de nivel 2 y 3 años no comparten muchos espacios con los otros grupos de inicial, debido a la distancia entre sus respectivas salas y a la organización institucional.

Todos los actores institucionales demuestran apertura en el proceso y expresan su entusiasmo por haber sido escogida la institución para realizar el diagnóstico.

En el siguiente cuadro se establece la codificación que se utiliza al citar la información que recabada aplicando las diferentes técnicas.

Cuadro 2

Códigos utilizados

Códigos utilizados	Significado
CEDELP	Institución elegida para el diagnóstico de las necesidades de formación
APEI	Asesora Pedagógica Educación Inicial
APEP	Asesor Pedagógico Educación Primaria
ZZZZ	Educadora ausente pero mencionada en Entrevista 2
	Referencia de Evidencias
Mn° GF	Maestra n° Grupo Focal
EGF	Educadora Grupo Focal
GF	Grupo Focal
FI	Ficha Institucional
DA	Documentos Analizados
MOI	Misión y Objetivos Institución
PPI	Proyecto Pedagógico Institucional
DPDNF	Diario Proceso Diseño Necesidades Formativas
ARED	Análisis Respuestas Encuesta Docente
E1	Entrevista 1 - Directora de CEDELP
E2	Entrevista 2 - Coordinadora Educación Inicial / Asesora Pedagógica Educación Inicial
P. n°	Pregunta n°
R. n°	Respuesta a Encuesta n°
I.n°	Ítem n° Encuesta
CI N°	Consentimiento Informado n°
PC	Planilla de Cotejo
MA	Matriz de Análisis

Fuente: Elaboración propia.

d. La implementación del relevamiento de datos exploratorios.

La entrevista exploratoria se realiza con cierto apresuramiento una vez finalizado el horario escolar, sin embargo muestra disposición a profundizar en las respuestas a las preguntas planteadas, demostrando su conocimiento del trabajo desempeñado por la asesora pedagógica y los docentes de primera infancia.

El acceso a la información aportada por la entrevistada se considera insuficiente para conocer las distintas situaciones, perspectivas y opiniones de los docentes del área. Tampoco es posible entrevistar a todos y menos inicialmente. Interesa conocer al menos la opinión de un educador/maestro y un asistente por nivel. A tales efectos, se diseña una encuesta que permite ampliar la perspectiva sobre la real situación formativa de ellos y las necesidades sentidas o deseos de formación/capacitación expresadas por los mismos. La posibilidad de su implementación se plantea a la directora al finalizar la entrevista, quien accede, acordando que la misma se aplicará a todo el personal que atiende la primera infancia en el colegio. (Anexo 3)

Además se proyecta realizar una entrevista a la asesora pedagógica, tomando como punto de partida las pautas de la entrevista exploratoria y de la encuesta, planteando los ajustes necesarios en relación al rol de la entrevistada y jerarquizando la información más relevante a obtener. Resulta difícil coordinar el encuentro con ella, porque solamente trabaja los miércoles en el centro. Se acuerda la entrevista, pero debido a problemas personales de la entrevistada finalmente se realiza a través de video conferencia de washap. (Anexo 4)

Finalmente se coordina la realización de un grupo focal en el colegio con docentes del área. Se considera que a través de estas técnicas de investigación implementadas, se accede a la información necesaria a los efectos de corroborar o descartar los supuestos planteados, así como contrastar la perspectiva de los distintos actores. (Anexo 5)

e. Análisis inicial como insumo para el diseño del diagnóstico de las necesidades de formación.

El primer análisis de la entrevista inicial a la luz de las líneas del proyecto pedagógico destacadas con anterioridad, permite reconocer que la supuesta brecha entre la situación formativa real y la ideal que se plantea inicialmente en este trabajo, no parece coincidir totalmente con la información recabada. La directora reconoce falta de formación en el personal docente, no la asocia a las educadoras, sino a las maestras, quienes en su gran mayoría no tienen especialización o titulación en inicial. Sin embargo las educadoras no cumplen con el requisito de las quinientas cuatro horas de formación que prevé el sistema de cuidados. No es una necesidad sentida, pero es una necesidad real, porque la institución debe ajustarse a la norma. Además al referirse a la Ordenanza 14 (ANEP-CODICEN, 1995) como el documento que establece doscientas horas de formación mínima para los educadores en primera infancia en colegios privados, se equivoca.

Manifiesta alentar a las docentes para que accedan a la especialización en educación inicial que se lleva a cabo en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto” (IPES), plantea la imposibilidad de acceso para las más jóvenes que no trabajan en el área de inicial pública. Por otra parte, destaca la accesibilidad a otros cursos de capacitación gratuita dictados por el Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (PAEPU) los sábados, al alcance de todos los docentes, inclusive la entrevistada. (Anexo 8 Cuadro IX – X - XI)

La brecha considerada al comienzo del trabajo en relación a la situación geográfica, no es considerada, porque según informa, los integrantes del personal concurren a Montevideo a formarse. Respecto a la situación socio-económica de las educadoras y asistentes, cubrir pasajes y otros gastos que implican continuar estudiando, no parece incidir en la búsqueda de formación. Destaca la situación de las maestras, quienes trabajan en “doble turno”, en “contexto”, donde se “trabaja dos sábados por mes”, “no les dan las energías”, considera que esto estaría incidiendo a la hora de decidir incorporarse a la oferta anual de cursos. (Anexo 8 Cuadro XI)

En la primera entrevista que se lleva a cabo, las necesidades formativas se identifican por discrepancias o déficits, la falta se identifica al contrastar la situación real, es decir “dónde está” la institución y la situación ideal, “dónde se quiere llegar”. La diferencia se plantea entre lo se dispone y lo que es conveniente disponer. La directora tiene la aspiración de que todas las maestras puedan especializarse en educación inicial y que continúen aprovechando las oportunidades de capacitación que ofrece PAEPU. Las necesidades de formación se perciben en el desempeño y también como una proyección de la situación formativa óptima. (Anexo 8 Cuadro I – III – IV- XI)

6. El diseño del diagnóstico de las necesidades de formación

El diseño del diagnóstico de las necesidades de formación que se lleva adelante en el CEDELP atiende a diferentes aspectos que se desarrollan a continuación.

a. Los objetivos del diagnóstico de las necesidades de formación

Objetivo general

Conocer y analizar las necesidades de formación del personal docente que atiende el área de educación inicial en la institución CEDELP.

Objetivos complementarios

Identificar categorías de análisis a partir de la información relevada en la implementación de las diferentes estrategias.

Extraer conclusiones en base a la triangulación de los datos relevados al implementar las diferentes estrategias.

Identificar el modelo y la modalidad formativa más adecuada para atender a las necesidades formativas relevadas en la institución y el área.

Determinar 3 o 4 líneas de acción para guiar el desarrollo de la formación.

b. El modelo de diagnóstico de las necesidades de formación a implementar.

Se utiliza un modelo multinivel de diagnóstico de las necesidades de formación adecuado para los enfoques educativos académicos con el propósito de brindar una representación de la realidad y de su funcionamiento que es conocido como OTP y está basado en tres niveles de análisis: la organización – la tarea – la persona.

Mc Gehee y Thayer se refieren a los niveles de análisis de persona y tarea como “análisis individuos/colectivos” y “tareas/operacionales”. (1961, p. 25-26)

c. Los niveles de análisis a priorizar.

Se priorizarán los niveles de análisis de persona y tarea, a los que Mc Gehee y Thayer (1961) se refieren como análisis “individuos/colectivos” y “tareas/operacionales”. El nivel ocupacional de análisis es desarrollado por Goldstein (1991, 1993) quien plantea que para realizar un adecuado “análisis de la tarea”, será necesario la comprensión del desempeño del cargo y las funciones que implica en general y en esa institución en particular, la definición del puesto objeto de estudio y establecer el tipo de actividad que se incluirá en el análisis, determinar el método más adecuado en cada caso para la detectar las necesidades existentes, identificar quienes participarán del proceso, realizar una descripción y especificación de las “tareas en términos conductuales, y elaborar “clusters de tareas”, que faciliten la organización de la información.

Propone la realización del “análisis de KSAs (conocimiento, destrezas y actitudes)”, para luego “unir las KSAs con las tareas, de manera que la formación enseñe esas KSAs utilizando las tareas reales o simulaciones. (Llorens Gumbau, 1996, p. 4-5)

Al referirse al nivel de análisis individual o de personas, Goldstein (1993) sostiene que este “evalúa lo bien que el empleado demuestra tales KSAs en su puesto de trabajo y determina qué competencias necesitan ser el foco de atención de la formación.” A tales efectos el autor propone “identificar las deficiencias individuales en el desempeño del puesto o identificar áreas en que una persona puede mejorar continuamente.” Es necesario determinar claramente que

“destrezas” ya fueron “adquiridas” y “determinar la población objetivo actual”. (Llorens Gumbau, 1996, p. 5)

Existen fuentes de información a las que se debe atender, son las “demandas de formación” que surgen de: “los colectivos - personas”, “la ocupación – trabajo” o “el análisis de problemas y las previsiones de futuro”. (IAE-UE 2004, p. 14)

En este diseño se atenderá al estudio de las necesidades de formación fundamentalmente tomando como punto de partida la indagación de las opiniones del personal docente de aula y supervisores, no el estudio de competencias que poseen.

d. Las estrategias de análisis.

En base al modelo OTP se elabora una matriz de análisis atendiendo a las tres dimensiones o niveles de análisis: la organización, las tareas y las personas, agregando un espacio para observaciones donde se integre la información aportada por los informantes a través de la aplicación de las diferentes técnicas que no se pueda incluir en ninguna de las dimensiones mencionadas. En este análisis se incorpora la información sobre cada dimensión obtenida en cada aplicación de los instrumentos de indagación, de manera de contrastar los aportes de los diferentes informantes a través de: la entrevista exploratoria, la ficha institucional, los documentos relevados con anterioridad, así como las encuestas y la entrevista en profundidad a realizar en esta etapa. A medida que se aplican las diferentes técnicas de relevamiento de datos se obtiene información que es necesario analizar para avanzar en pos de los objetivos propuestos. (Anexo 8 Cuadro I – XI – XII)

Esta información triangulada y contrastada, permite determinar categorías de análisis que sirven de guía a la siguiente etapa de aplicación de técnicas que permitirán aproximarse cada vez más a un diagnóstico más preciso. (Anexo 8 Cuadro XIII, XIV y XV)

e. Las técnicas de relevamiento de datos.

La primera aproximación a los informantes se lleva a cabo con anterioridad y consiste en la implementación de una entrevista semiestructurada a la directora del centro, considerada como la referente institucional.

En esta etapa se planifica realizar otra aproximación por medio de la aplicación de una encuesta anónima a todo el personal que atiende a la primera infancia en el CEDELP, incluyendo a las maestras, las educadoras y las asistentes.

Además se lleva cabo una entrevista en profundidad a la asesora pedagógica de educación inicial, a los efectos de conocer su perspectiva en relación al tema, profundizando en aquellos aspectos no abordados o que lo han sido de manera escueta por la directora y aquellos que surgen de la aplicación de la encuesta.

Posteriormente se realiza un grupo focal con la finalidad de profundizar en los aspectos considerados fundamentales para corroborar o descartar las hipótesis en torno a las necesidades formativas.

i. Fundamentación metodológica de las técnicas seleccionadas

La entrevista es una técnica de investigación cualitativa que permite acceder a información del entrevistado acerca de “problemas” que este identifica que se plantean en la actualidad o que

“anticipa”, sus posibles “causas” así como revelar sus “sentimientos” acerca del tema. Le brinda la “oportunidad para manifestarse espontáneamente”. Es importante registrar en un diario de notas lo que el entrevistado trasmite sobre lo expresado a través del tono de voz, los gestos, la mirada y la risa. En ella es fundamental crear un clima que favorezca el diálogo, donde no se interrumpa al entrevistado. Si la entrevista es semi-estructurada permite introducir otras preguntas complementarias para acceder a la información que se quiere recabar y no aparece presente en las respuestas recibidas por el entrevistador. Es conveniente llevar a la entrevista la pauta impresa, a los efectos que a medida que contesta el entrevistado se pueda tildar aquellas preguntas que adelanta, para no realizar preguntas sobre temas que ya abordó en respuestas anteriores.

Se requiere dedicar mucho “tiempo” a la elaboración, testeo, implementación, desgravación, transcripción y análisis de las entrevistas. “Puede ser difícil analizar y cuantificar resultados.” Es difícil que se pueda aplicar a toda la población objetivo, sin embargo si se elige al menos dos informantes clave y se hace uso de ella en distintos momentos del proceso, permitirá un diagnóstico mucho más rico que si se no se utiliza. (Llorens, 1996, p. 7)

La encuesta o cuestionario como también es llamada, es una técnica de investigación inicialmente cuantitativa. En el presente estudio se incorporan algunos ítems que si bien algunos de ellos no son fácilmente estandarizables, aportan información cualitativa. Es el caso del ítem 14 de la pauta: “¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes es imprescindible disponer para tener un buen desempeño laboral en el área de primera infancia? Enumere en orden de prioridad.” (Anexo 3)

Su utilización en el diagnóstico ofrece otras ventajas como: la posibilidad de aplicarse “a una gran cantidad de personas en poco tiempo”, “dan oportunidad de expresarse sin miedos” y “proporcionan datos que pueden resumirse y narrarse fácilmente”.

Sin embargo en la elaboración se requiere “tiempo para el desarrollo de instrumentos efectivos” que arrojen al aplicarlas la información precisa que nos interesa recabar, además “ofrecen poco margen para expresiones libres de respuestas no anticipadas”, “son de utilidad limitada para conocer las causas de los problemas y las posibles soluciones”, puede ocurrir “que sea bajo el porcentaje de los cuestionarios devueltos”, así como “la falta de adecuación de las personas que responden al cuestionario.” (Llorens, 1996, p. 6)

Finalmente se incorpora la técnica grupo focal que posee “elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad”. (Guardián-Fernández, 2007, p. 214). Mediante su utilización es posible integrar de manera sincrónica a los actores que participan directamente en la atención y educación de los niños, los maestros, los educadores y los asistentes, focalizando el tema de investigación de las necesidades de la formación, contrastando y complementando las diversas opiniones de los participantes.

(...) es una técnica estimulante y provocativa, pues de hecho los seres humanos somos por instinto sociales, salvo algunas excepciones, además el sentirnos acuerpados-apoyados por un grupo facilita nuestra expresividad espontánea. De hecho, las y los sujetos se sienten más a gusto en este tipo de interacción grupal empática que en las entrevistas individuales. (Guardián-Fernández, 2007, p. 215)

Se considera que la combinación de estas técnicas en el diseño del plan de diagnóstico permite compensar la desventajas de cada una de ellas por separado y potenciar las ventajas de cada

una, permitiendo abarcar toda la población objetivo y todos los aspectos sobre los cuales queremos indagar, además de incluir otros que planteen los participantes en el tiempo previsto.

ii. Población y muestra

La población destinataria del diagnóstico de necesidades de formación la constituyen todas las personas que trabajan en el CEDELP en la atención y educación de los alumnos de primera infancia, es decir la directora, la asesora pedagógica, cuatro maestros, cinco educadores y/o asistentes.

La muestra para la aplicación de la encuesta abarca a todos los maestros, educadores y asistentes del área, sin embargo la entrevista se realiza en esta etapa solo a la asesora pedagógica para complementar la perspectiva de los supervisores institucionales del colegio, en este caso con una mirada específica de una experta en el área de la educación inicial.

iii. Previsión de implementación

Se gestiona ante la dirección la posibilidad de concurrir a la sala de coordinación del Área de Educación Inicial del CEDELP, con el propósito de presentarse ante el personal, informar del propósito del relevamiento, garantizar la confidencialidad de esta y toda la información recabada en la institución, presentar la encuesta individual en un sobre para cada uno de los encuestados, así como la urna donde la coloquen una vez completada. Esto no se concreta porque no coincide el tiempo estimado con la coordinación mensual. Se concurre el 20 de junio a entregar la urna y los sobres con las encuestas estimando un plazo de tres días para completarla por parte de las docentes. Vencido el plazo se concurre a retirar la urna que contiene siete formularios completados y dos en blanco.

f. Los instrumentos de colecta de datos.

En la etapa exploratoria se utiliza el instrumento entrevista exploratoria semiestructurada y análisis de documentos. A partir de los datos recabados se implementa la aplicación de los instrumentos: encuesta, entrevista semiestructurada en profundidad y grupo focal.

f.1. Pauta de entrevista a la directora del CEDELP

La entrevista a la directora del colegio tiene carácter exploratorio, es una de las instancias de aproximación a la realidad institucional en general y del área de inicial en particular. Con ese propósito se elabora una pauta con diez ítems en relación a su perspectiva como supervisora general acerca del personal a su cargo que atiende la primera infancia: su desempeño, el perfil, las cualidades necesarias, la capacitación, los impedimentos para la formación, la incidencia en la práctica, las estrategias de incentivo, la existencia de estímulos y los temas que considera necesario abordar en una formación destinada a ellos. (Anexo 1)

f.2. Pauta de encuesta

La pauta incluye un encabezamiento dirigido al encuestado a los efectos de agradecer su disposición e informarle respecto a la utilización de la información recabada. (Anexo 3)

Es anónima, se integra por dieciocho ítems que apuntan a obtener algunos datos personales, su formación, la perspectiva del rol, su disposición a formarse, la modalidad preferida, el tiempo y los recursos disponibles, así como los temas que considera relevante abordar en una propuesta de formación y/o capacitación para la atención y educación de la primera infancia. (Anexo 3)

f.3. Pauta de entrevista a la asesora pedagógica

Tomando como punto de partida los datos relevados en el análisis de los documentos, la entrevista exploratoria y las encuestas se diseña la pauta de entrevista a la asesora pedagógica del área en el colegio, con el objetivo de profundizar en la búsqueda de información respecto a las necesidades formativas del personal asignado al trabajo en el área. Se le interroga en relación al perfil y las cualidades requerido, el desempeño, la formación y su incidencia en las prácticas áulicas, los aspectos pedagógico-didácticos focalizados en su asesoramiento, los temas que considera necesario abordar en una formación específica para este colectivo y dos experiencias de visita al aula que considere relevantes. (Anexo 4)

f.4. Pauta de grupo focal

Se plantea una situación hipotética al grupo focal en relación a una oportunidad de formación/capacitación para todo el personal que atiende educación Inicial en el colegio. La pauta elaborada se integra por seis interrogantes en relación a: la modalidad, la forma de asegurar la participación de todos, las temáticas a abordar, los aspectos a priorizar y el diseño que se considera más adecuado para implementar esa formación. (Anexo 5)

g. El testeo de instrumentos.

El instrumento elaborado para la encuesta es testeado por medio de la aplicación a cuatro personas con diferentes características, con el propósito de acceder a la perspectiva lo más amplia posible en relación a la pauta. La primera encuestada se desempeña como directora en un Jardín Maternal y cuenta solamente con capacitación como educadora, la segunda es maestra especializada en el área efectiva en Educación Inicial en el CEIP, la tercera es educadora en un CAIF y la cuarta es egresada de la carrera de Asistente Técnico en el IINN, trabajó en CAIF y cursa cuarto año de la carrera Maestro de Primera Infancia. La primera necesitó para completarla treinta minutos y el resto veinte minutos cada una, quienes la valoran como “muy extensa”. La aplicación se realiza en forma individual tomando nota de los comentarios y dificultades encontradas por los participantes, a los efectos de mejorar la pauta antes de su aplicación a la muestra del diagnóstico de necesidades de formación. A partir de sus planteos se logra reducir la extensión del formulario de 20 a 17 ítems, porque se elimina el 15 y se reformulan los ítems 6, 7.1, 11, 12, 13 y 17. (Anexo 3)

La pauta de entrevista a la asesora pedagógica se modifica en base al análisis de los datos relevados en la realizada a la directora, a las encuestas y el análisis de los documentos. Los aspectos y las categorías de análisis en las cuales se necesita profundizar, determinan cambios en esta pauta. Una vez ajustada se aplica a tres personas que desempeñan roles similares: una maestra de educación inicial que se desempeñó como directora los últimos tres años en Jardines de Infantes del CEIP, una coordinadora de CAIF y una coordinadora de Jardín Maternal. Se toman apuntes de los comentarios que realizan los entrevistados, para incorporar los cambios necesarios a la pauta.

La pauta de grupo focal se elabora y ajusta a la luz de los instrumentos aplicados anteriormente, se retoman los aspectos que no se precisaron al completar las encuestas pese a estar integrados en ella. Estos si bien son abordados por la directora y la asesora en las entrevistas realizadas, lo hacen desde una perspectiva institucional, no desde la perspectiva del personal. En el testeo de cada uno de los instrumentos mencionados se registra el tiempo que se requiere para su aplicación.

h. El cronograma de implementación.

CRONOGRAMA:			
Fases	Períodos		
	Abril-Mayo	Junio-Julio	Agosto
1) Exploratoria:	1. Contacto vía email y telefónico exploratorio con la directora. 2. Entrega para su completación de la Ficha institucional. 3. Análisis de documentos: 3.1. Públicos: Marco Curricular para niños y niñas uruguayos de 0 a 6 años (2014), Programa de Educación Inicial y Primaria (2009), Plan de la carrera de Maestro de Primera Infancia (2017), Ley de Educación N° 18.437 (2008), publicaciones de página web del MEC y del CEIP, resultados Evaluación Inicial Temprana (2017) e INDI (2018). 3.2. Privados del colegio: Proyecto Curricular del Centro. 4. Definición de objetivos.		
2) Diseño	Elaboración de pautas para la aplicación de instrumentos: Pauta para entrevista a la directora. Planilla de cotejo. Registro del proceso.	Pauta del cuestionario de encuesta. Pauta de entrevista a la asesora pedagógica. Pauta de grupo focal.	
3) Implementación	1. Primera entrevista exploratoria semiestructurada a la directora del colegio.	2. Siete encuestas al personal que atiende el nivel inicial: maestros, educadores y asistentes. 3. Entrevista semiestructurada en profundidad a la asesora pedagógica de Educación Inicial.	4. Realización del grupo focal con dos maestras y una educadora.
4) Análisis	4.1. Análisis de datos cuantitativos: Elaboración de cuadros, matrices y gráficas univariadas o bivariadas.		
		4.2. Análisis de datos cualitativos mediante: Reducción de datos, tabulación y codificación de categorías teóricas y empíricas.	
		4.3. Triangulación de datos	

Fuente: Elaboración propia.

7. Implementación del estudio de campo y análisis de datos

a. La implementación del trabajo de campo.

Algunas dificultades que se plantean al llevar a cabo el trabajo de campo son las siguientes: enfermedades e inasistencias de los distintos actores institucionales, escasez de tiempo institucional disponible para llevar a cabo las entrevistas y el grupo focal, porque si bien se realiza una coordinación mensual luego del horario escolar en estas tienen una nutrida agenda que cumplir, además las vacaciones de julio durante dos semanas dificultan lograr avances en ese período. Sin embargo la mayor dificultad que se presenta es disponer de docentes dispuestos a realizar el pretesteo de los instrumentos, que finalmente se pudo concretar oportunamente.

La voluntad de todos los actores institucionales para colaborar y aportar al proceso, buscando una solución alternativa frente a las limitaciones, permite llevar adelante el relevamiento de datos usando diferentes instrumentos.

El grupo focal se planifica para un grupo integrado por dos maestras y dos educadoras o asistentes, a los efectos de evitar el predominio de un grupo sobre el otro en la entrevista grupal. Debido a que en el horario asignado por dirección había solo una educadora presente, se realiza

con ella y dos maestras. Sin embargo se logra que las tres participen, constituyéndose en una instancia muy rica en la recogida de información para el diagnóstico de las necesidades formativas y el diseño de un plan de formación.

b. Los datos recogidos.

Se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos de los diferentes documentos relevados y de los actores institucionales a través de los diferentes instrumentos, que permitieron conocer la perspectiva de los supervisores, los maestros, educadores y asistentes, profundizando en los aspectos específicos relacionados con una posible formación.

c. El análisis de datos.

El primer análisis de la entrevista inicial a la luz de las líneas del proyecto pedagógico (Cuadro 3) destacadas con anterioridad, permite reconocer que la supuesta brecha entre la situación formativa real y la ideal que fue planteada inicialmente en este trabajo, no coincide con la recabada. (Anexo 8 Cuadros XI, XIV y XV)

Cuadro 3

Evidencias que surgen del análisis del Proyecto Pedagógico

Aspectos a destacar que perfilan la situación formativa ideal del colegio	
Principios/ Valores	Calidad, desarrollo de las múltiples inteligencias de todos los educandos, equidad social. (AD1, p.2, párr. 4)
Objetivos generales	“Cumplir reglamentaciones”, lograr un “clima de trabajo armónico”, “aumentar el número de profesionales”, “brindar calidad educativa”. (AD1, p. 3-4)

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la entrevista exploratoria permite identificar algunas categorías de análisis en relación al ideal y la realidad existente en relación al personal de inicial. (Cuadro 4)

Cuadro 4

Análisis de la entrevista a la directora

Afirmaciones en relación al ideal del personal encargado de la atención de la primera infancia	
El perfil	“el docente que se siente cómodo trabajando con los niños (...) de esa edad.” (E1, p.1, párr. 2)
Las cualidades	“Que tenga determinada preparación, o no, que tenga interés en seguir con la preparación.” (E1, p.1, párr. 3)
El desempeño y formación	“se desempeña bien (...) los grupos de Inicial 3 los tengo a cargo de educadoras con más de doscientas horas que es lo que me pide la Ordenanza 14, (...) es personal que está preparado para eso” (E1, p.1, párr. 4)
Necesidad de formación espec.	“no tengo maestros con especialización (...) son maestros jóvenes de 2, 3, 4 años de trabajo” (E1, p.1, párr. 5)
Los motivos de la no formación	“ una maestra recién recibida, (...) salieron los cursos de Inicial (...) Como estaba trabajando (...) en el ámbito privado no la dejaron” (E1, p.1, párr. 5 y 6)
Las dificultades detectadas	“las maestras (...) de Primaria vienen duchas para trabajar con (...) el Programa de Inicial y Primaria. Las educadoras vienen más a trabajar con el Marco Curricular (...) habría que juntar los dos, porque uno es (...) muy disciplinar y el otro (...) por competencias (...) se tendría que complementar. (E1, p.2, párr. 1-3)

Fuente: Elaboración propia.

Se elabora una lista de cotejo y una planilla de análisis en base al modelo ODT, que permite procesar la información recabada. (Anexo 7 y anexo 8 Cuadro I)

Se considera necesario aplicar a todas las docentes de nivel inicial la encuesta y realizar una entrevista en profundidad a la asesora pedagógica. Al profundizar y contrastar la información disponible, con la que aportan todos los actores en relación a los temas planteados, se realiza la triangulación de la información recabada que permite realizar de un diagnóstico más preciso, sobre el cual se puede construir un diseño de formación que responda a las necesidades en torno a las personas y las tareas, dimensiones que se focalizaron. (Anexo 8 Cuadro IX –XI- XIII - XV)

Se constata que el personal objeto de estudio tiene un nivel de formación que va desde UTU completa a Universidad Incompleta (Anexo 8 Cuadro II), algunos no poseen capacitación específica para la tarea. (Anexo 8 Cuadro III) No accedieron a la formación que aspiraban en los dos últimos años. (Anexo 8 Cuadro IV) Sin embargo todas manifiestan estar dispuestas a recibir formación. (Anexo 8 Cuadro V)

Se realiza la entrevista en profundidad a la asesora pedagógica y se aplica una encuesta a todas las docentes de nivel inicial. Esto permite profundizar y contrastar la información existente, con la que aportan acerca de su situación formativa todos los actores y permite conocer la variedad de opiniones respecto a los temas planteados. Los datos obtenidos se analizan por medio de matrices de análisis, la comparación de información obtenida a través de los diferentes instrumentos, la triangulación de datos y la matriz FODA. (Cuadro 6 y Anexo 8 Cuadro XIV)

Cuadro 6

FODA

Ámbitos	Dimensión	Pedagógico-Didáctica	Organizacional	Administrativa	Comunitaria
Interno	F	Titulación maestros y educadores o cursando/ reconocen falta formación	Fomentan la formación / Asesora semanal/ dispuestos a formarse	Maestro en 4 y 5 años/ continuidad en el colegio	Exclusividad/ Permanencia y aumento matrícula
	D	Maestros no especializados Ed. I./desconocen Primera Infancia	solo 2 hs pagas coordinación mensual/ No integran niveles	Cumple parcialmente con el requisito de hs. formación de educadores	No atiende a toda la primera infancia, no de 0 a 2 años
Externo	O	Todo el personal dispone de computadoras, internet y manejo de programas	El colegio dispone de recursos para financiar la formación/ capacitación.	Propuesta de capacitación no oficial, semipresencial, diseñada específicamente	Institución relativamente cercana el IINN de Mdeo.
	A	Especialización educación inicial accesible a maestros que trabajan en CEIP	Distancia del domicilio docentes y el multiempleo	Escasa disposición para financiar formación por parte de la institución	Dificultad para coordinar las instancias presenciales

Fuente: Fuente: Fuente Bravo, Castro y Rojas.

Los hallazgos realizados al realizar el grupo focal se analizan en el anexo 8 cuadro IX columna 2, se destacan las opiniones vertidas en relación al trabajo con familias, las dificultades de aprendizaje, las características de la edad del niño y la preocupación por la práctica. Esta última se retoma en el cuadro X al comparar las respuestas de las entrevistas y del grupo focal, porque los docentes reclaman una formación teórico-práctica, presente a lo largo de todas las participaciones.

8. Conclusiones

a. Resumen de hallazgos del diagnóstico de necesidades de formación

El personal docente está integrado por maestras de educación común que egresaron en los últimos cuatro años del Instituto de Formación Docente (IFD) del departamento.

Solo dos de las maestras que trabajan en Inicial en el colegio también lo hacen en instituciones públicas, pero con grupos de primaria. Quienes no acceden a trabajar en el área de educación inicial pública, manifiestan su disconformidad porque no acceden a la certificación específica que se brinda en IPES y les habilita a concursar para obtener la efectividad en el área.

Una de las educadoras estudia en los Institutos Normales de Montevideo la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia, quien identifica los aportes recibidos a través del cursado para su desempeño práctico.

Su experiencia al iniciarse en el desempeño del rol docente, les ha permitido identificar algunas carencias al no tener formación específica en el área. Esta preocupación es compartida también por la directora, quien las alienta a continuar formándose.

La coordinadora o asesora pedagógica de inicial abordan en la orientación las áreas del conocimiento de las Lenguas y Social, su intervención en la actualidad se focaliza el proyecto curricular diseñado al respecto. Anteriormente abordaron Matemáticas y Ciencias. (E2)

Plantean reiteradamente que no tienen el conocimiento suficiente en relación a las estrategias de enseñanza específica para utilizar en estos niveles, desean conocer las características del niño en esta etapa de la vida, se planteó tanto por parte de la coordinadora de educación inicial, como por de las docentes en las encuestas y en el grupo focal. Identificaron los aspectos débiles de la gestión de aula y manifestaron dispuestas a recibir formación en una modalidad semipresencial. (Cuadros I y IX, E2 P. 6)

Tienen el anhelo de adquirir herramientas para el diagnóstico, realización de informes y el trabajo con las familias de los niños con dificultades de aprendizaje. (Cuadro I, anexo I)

Insisten en que una formación debe ser teórico-práctica, porque esa es la dificultad que tienen “llevar lo teórico a la práctica.

El potencial de crecimiento profesional a través de la planificación de una formación, se visualiza como una oportunidad debido a que el personal destinatario dispone de una formación de base, cuenta con el equipamiento necesario, los conocimientos informáticos y los recursos que se requieren para poder participar de un curso semipresencial con un fuerte componente virtual. (Cuadro X)

A partir de esta matriz 6 con la perspectiva de proyectar una formación en relación a las necesidades detectadas, se realiza un análisis complementario por dimensiones que resulta muy útil.

El siguiente cuadro permite visualizar las posibilidades formativas que se vislumbran a través del potencial crecimiento que supone contar con personal que dispone de una formación de base, de equipamiento, de conocimientos informáticos y recursos para realizar una formación

virtual, porque que no acceden a la especialización oficial, pero identifican su falta y están dispuestos a formarse en la modalidad semipresencial. (Anexo 8 Cuadro XV)

Cuadro 7 Estrategias a partir del FODA en la dimensión Pedagógico-Didáctica

Fortalezas: Maestros egresados/ Educadores con formación/cursan/ Conscientes necesidad de formación.	Crecimiento: Personal con formación de base/ Conocimiento y equipamiento formación virtual/ Formación no presencial.	Desarrollo externo: Maestros egresados/ Conscientes necesidad formación/ Acceso especialización limitado/ Educadores formados/cursan
Debilidades: Maestros no especializados educación inicial/ Desconocen Primera Infancia.	Desarrollo interno: Conocimiento y equipamiento formación virtual/ Formación no presencial/ Maestros no especializados educación inicial/ Desconocen Primera Infancia	Supervivencia: Acceso especialización limitado/ No especializados/Desconocen Primera Infancia
	Oportunidades: Conocimiento y equipamiento formación virtual	Amenazas: Acceso a especialización limitado

Fuente: Questa Torterolo, 2018, en base a Sarsby, 2012.

La información que emerge del análisis de documentos, de la ficha institucional y de lo expresado por supervisores y docentes, permitió identificar algunos aspectos de la gestión de las maestras y educadoras que se constituyen en necesidades de formación.

Para el diseño de una formación en este contexto, no se considera prioritario el abordaje de estos temas, porque en la institución cuentan con una psicóloga, quien atiende estos temas en conjunto con la dirección. (M2GF P3, Ed.GF P.3)

En la entrevista se conoció la perspectiva de la directora en relación al trabajo con las familias, porque al ser consultada en relación a las posibilidades de crecimiento de la matrícula del colegio respondió lo siguiente: “Queremos que sea una cosa reducida para poder atenderlo. Porque conocemos a todos los niños, trabajamos mucho con la familia y vos tenés que tener el apoyo de la familia para salir adelante ese niño.” (E1, P.10)

Un diseño de formación para este colectivo docente, debe brindar aportes teórico-prácticos en relación a los contenidos no abordados por la supervisión y/o plantear otras alternativas de abordaje en torno a los que recibe orientación por los coordinadores. (Cuadro IX y X)

b. Conclusiones del trabajo.

Se constata algunas limitaciones en el proceso de diagnóstico de las necesidades de formación llevado a cabo, que se deben tener en cuenta.

En un principio no se consideró integrar a la muestra a los maestros de primero y segundo, ni tampoco al asesor pedagógico de primaria. Por tanto se desconoce la perspectiva de los mismos en relación a las necesidades detectadas con el personal que atiende la primera infancia.

En el desarrollo del grupo focal, las docentes decidieron la formación diseñada debe incluir primera infancia, primero y segundo año. (E1GF P.4)

Si bien a partir de esta perspectiva que abarcaría el primer ciclo, se planteó la posibilidad de encuestar a los maestros de primero y segundo, entrevistar a dos de ellos y al coordinador de primaria. Esto no se pudo llevar a cabo porque el tiempo no era suficiente para aplicar las técnicas y procesar los datos relevados antes de la entrega del informe de diagnóstico.

Sin embargo al contar con la disposición y buena voluntad de los consultados, se pudo analizar y encontrar las necesidades y de alguna manera establecer un orden de prioridad en el abordaje

a través del diseño de una formación que focalice las inquietudes pedagógico-didácticas en una propuesta teórico-práctica.

El proceso llevado a cabo se considera fructífero. La formación es esperada con anhelo por las docentes, que lo expresan claramente al culminar el grupo focal: “Que se lleve a cabo” (M1GF P5), “Por favor” (M2GF P5). (Anexo 8 Cuadro X)

c. Prioridades de formación aconsejadas.

Se focaliza en una primera formación a diseñar las siguientes preocupaciones docentes:

En primer lugar el manejo del “Programa” y también algunas mencionan el “Marco Curricular”, sin embargo ninguna hace referencia al “Diseño Curricular” (2006) que está vigente. (Cuadros IX y X, M1GF P.3)

La directora identifica desconocimiento de los currícula por parte de las docentes, es interesante lo que expresa al respecto:

(...) las maestras (...) de Primaria vienen duchas para trabajar con (...) el Programa de Inicial y Primaria”. Las educadoras vienen más a trabajar con el “Marco Curricular” (...) habría que juntar los dos, porque uno es (...) muy disciplinar y el otro (...) por competencias (...) se tendría que complementar. (E1, p.2, párr. 1-3)

También la asesora de inicial los menciona. Las se refieren al “Programa” en el grupo focal. Llama la atención que ninguna hizo mención al “Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses” (MEC, 2006).

Este es un tema que hay que abordar y trabajar desde el punto de vista de la complementariedad de los currícula, para favorecer la comunicación y coordinación docente. (Cuadro IX)

En segundo lugar el uso del juego como una estrategia de inicial que se abandona posteriormente al pasar a primero, además de la oralidad, lectura y escritura, así como la motricidad, las cuales corresponden a las áreas de la comunicación y del conocimiento de sí mismo. (OPP, UCC y CCEPI, 2014, p. 18)

En tercer lugar el conocimiento de técnicas y herramientas de enseñanza adecuados a la edad, para que no sea un “abismo” o “quiebre” con el trabajo que hace el maestro de primaria. (GF P.4)

En cuarto lugar la formación de todo el primer ciclo, es decir: primera infancia, primero y segundo año.

Quienes participaron del grupo focal deciden aprueban que la formación que se diseñe integre también a los maestros de primero y segundo año. Esa discontinuidad que reconocen en las prácticas de enseñanza entre los niveles de educación inicial y común les preocupa. (GF P4)

El grupo de docentes consultadas expresó su entusiasmo en relación a participar de una actividad de formación en la institución, propuso algunas temáticas y modalidades de organización según sus preferencias. (GF P.4)

Destacó la necesidad de que no sea un curso más, sino que les brinde las herramientas necesarias para adecuar y mejorar sus prácticas a las características del nivel etario que

atienden. Dos de las respuestas a la primera pregunta de la entrevista grupal, resumen su deseo de que el enfoque sea práctico y expresan su preocupación de que se limite a la teoría.

(...) tendría que ser algo como práctico, que se pueda llevar a la práctica (...) Porque de repente viste que a veces se hacen los cursos un poco más teóricos y (...) repetitivos entonces terminamos siempre con las dudas que tenemos (...) (MIGF P.1)

(...) curso o taller, pero me parece que (...) para tener más tiempo para poder abordar (...) el tema. Me parece que sí es una jornada no, sería (...) demasiado conocimiento teórico pero sería difícil llevarlo a la práctica y ver los resultados. (E1GF P.1)

Un plan de formación cuyos destinatarios en este contexto puede: incluir a todos los docentes de primera infancia, de primero y segundo año escolar respectivamente, adoptar la modalidad de curso semipresencial con un enfoque teórico-práctico, realizando las instancias presenciales un sábado cada dos meses ocho a doce horas (Anexo 8 Cuadro VI - VII). La duración estimada sería entre seis y ocho meses, abarcar los períodos de febrero a la primera semana de setiembre, o desde abril a octubre de 2019, organizado en tres módulos que aborden los siguientes temas: las características del niño en la primera infancia y la realización de diagnósticos, el trabajo con las familias, la psicomotricidad y la lectura y la escritura. Además el abordaje de las prácticas de enseñanza en diálogo permanente con la teoría y el juego como eje transversal, vertebrando los diferentes módulos, en relación a las áreas del conocimiento de sí mismo y de la comunicación, o en el área del conocimiento del ambiente y del bienestar integral. (OPP, UC y CCEPI, 2014).

El abordaje del conocimiento de sí mismo y de la comunicación permite implementar mayor variedad de juegos de enseñanza que facilitan la coordinación entre niveles como punto de partida para el abordaje de un trabajo que aborde todo el primer ciclo institucional.

El planteo de evaluaciones es conveniente que consistan en implementar propuestas en la práctica y la reflexión en base a su implementación, de acuerdo a lo que las maestras reclaman. (Anexo 8 Cuadro IX- X)

No se dispone de antecedentes de diagnóstico de necesidades de formación en la institución. En el grupo focal surge la necesidad de que se trabaje en forma conjunta con la psicóloga en los casos de niños que presentan necesidades especiales, debido a que en la actualidad no lo hacen. Sin embargo ese abordaje la dirección prefiere reservarlo a ese ámbito dando participación a las docentes solo en las ocasiones que se considere necesario.

Por otro lado el Área del conocimiento social (ANEP, 2008) que se propone, de la entrevista a la coordinadora se concluye que se está trabajando desde la supervisión y el proyecto en relación a esos contenidos, por lo tanto no se considera prioritario su abordaje a la brevedad.

La preocupación expresada por las docentes respecto a que se pueda acceder a estrategias de trabajo para la educación de la primera infancia y que se supere la brecha existente en el abordaje de la enseñanza entre el área de educación inicial y primaria, es el foco de todo esfuerzo formativo, que se plantee, así como las estrategias de enseñanza lúdicas que primaria interrumpe al pasar los niños a primer año, esa es una de las preocupaciones que las docentes entrevistadas reiteran con frecuencia.

En realidad se considera que a partir de lo recogido en la entrevista grupal se necesitaría una indagación en relación a los docentes de primer ciclo de la escuela y al coordinador para ampliar

la perspectiva institucional del ciclo, sin embargo como los plazos no eran suficientes para gestionarlas y para procesar los datos, la opinión que se dispone es parcial. Si pudiese reiniciar el proceso incluiría a todo el primer ciclo en la muestra.

9. Bibliografía:

- ANEP-CODICEN (1995). Ordenanza 14. Acta N° 86 Resolución N° 20 de 19/XII/94. Montevideo, enero de 1995. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1995/Ordenanza14b.pdf>
- Boydell, T. y Leary, M. (1996). Identifying training needs. London: Institute of Personnel and Development.
- Davini, Ma. C. (2015) La formación la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Gairín, Tejada, Ruiz, Domínguez, Gimeno, Tomás. (1995) Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-de-las-necesidadesde-formacion-de-los-equipos-directivos-de-los-centroseducativos/investigacion-educativa/1363>
- Gelio, A. (2006). Aulii Gelii Noctes atticae. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guardián Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San José, Costa Rica: CECC, AECl.
- Instituto Aragonés de Empleo (IAE) (2004) - Unión Europea – Gobierno de Aragón. Estudio elaboración y diseño de los métodos de la evaluación en la detección de necesidades y planificación de la formación continua. https://inaem.aragon.es/sites/default/files/04-estudio_ac-5_2004.pdf
- Llorens Gumbau, S. (1996) Detección de necesidades formativas. Una clasificación de instrumentos. Universitat Jaume I. Psicología. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/80426>
- Marcelo, C. y Vaillant, (2009) D. Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, Volumen (350)*. España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *CUADERNOS DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA. Volumen (1)*, 1-31. España. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- UCC- CCEPI (2014) Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años. Diciembre 2014. MEC. Recuperado de http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

UNICEF Uruguay. Accedido el 27 de abril, 2019, desde
https://www.unicef.org/uruguay/spanish/early_childhood.html

Sistema de Cuidados (2016). INAU formará 800 personas en educación y cuidados de niños.
Recuperado de <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/63955/inau-formara-800-personas-en-educacion-y-cuidados-de-ninos>

Tejada Loría, M.; Canto Herrera, P. y Rodríguez Pech, J. (2013). Constitución de la identidad profesional de un docente-enfermero en una universidad mexicana. Simposio Internacional “Aprender a ser docente en un mundo en cambio”, Barcelona, España.

10. Anexos del documento. Pautas de instrumentos desarrolladas

10.1. Anexo 1. Entrevista exploratoria semiestructurada a la directora de CEDELP pre-testeada.

- 1) ¿Cómo evalúa el desempeño de las tareas que realizan las docentes que atienden la primera infancia?
- 2) ¿Hay un perfil del personal encargado de la atención de la primera infancia? ¿Qué cualidades debería tener el docente de esta etapa?
- 3) ¿Cómo se desempeña el personal que atiende este tramo etario?
- 4) ¿Hay alguno de los integrantes del personal que no tiene capacitación específica?
- 5) ¿Cuáles son los motivos por los cuales considera que no se insertan en la capacitación?
- 6) ¿En qué medida la capacitación del personal incide en el logro de los objetivos institucionales?
- 7) ¿Qué estrategias utiliza para incentivar a que continúen formándose y capacitándose las docentes?
- 8) ¿Ud. considera que hay estímulos a nivel del sistema educativo formal para que los docentes continúen formándose?
- 9) ¿Hay algunos temas que considera necesario abordar en la formación docente de primera infancia? Mencione tres de ellos.
- 10) ¿Desea agregar algo más?

10.2. Anexo 2. Ficha Institucional.

Marque la respuesta correcta o complete según corresponda:

Nombre de la institución:.....

Tipo de institución educativa corresponde:

- Pública
- Privada

Tramo/s educativo/s que atiende la institución:

- Primera infancia
- Primaria
- Secundaria

Antigüedad en la institución del director:

- menos de 5 años
- entre 6 y 10 años
- entre 11 y 15 años
- entre 15 y 20 años
- más de 20 años

Antigüedad en el rol del director:

- menos de 5 años
- entre 6 y 10 años
- entre 11 y 15 años
- entre 15 y 20 años
- más de 20 años

Antigüedad en la institución del coordinador pedagógico:

- menos de 5 años
- entre 6 y 10 años
- entre 11 y 15 años
- entre 15 y 20 años

más de 20 años

Antigüedad en el rol de coordinador pedagógico:

menos de 5 años

entre 6 y 10 años

entre 11 y 15 años

entre 15 y 20 años

más de 20 años

Esta institución atiende alumnado de primera infancia desde hace:

menos de 5 años

entre 6 y 10 años

entre 11 y 15 años

entre 15 y 20 años

más de 20 años

Cantidad de grupos de primera infancia por niveles:

bebes

1 año

2 años

3 años

4 años

5 años

Cantidad de personal que atienden los grupos de primera infancia:

Antigüedad del Personal que atienden los grupos de primera infancia:

menos de 5 años

entre 6 y 10 años

entre 11 y 15 años

entre 15 y 20 años

más de 20 años

Cantidad de maestros titulados o especializados en Educación Inicial.....

Cantidad de maestros titulados en Educación Primaria.....

Cantidad de personas que atienden Primera Infancia que no posee título de maestro.....

Cantidad de personal con una capacitación certificada de 500 hs. en primera infancia.....

Cantidad de personal egresado de una capacitación menor a 500 hs. en primera infancia...

¿Cuentan con un proyecto institucional?

Si

No

no estoy en conocimiento

La Misión de la institución es:.....

.....

.....

.....

La Visión de la institución es:.....

.....

.....

.....

Los objetivos del Proyecto son:.....

.....

.....

.....

10.3. Anexo 3. Encuesta a todo el personal que atiende a la primera infancia en CEDELP.

Por favor lea la siguiente información antes de completar la encuesta:

En primer lugar le agradezco su disposición a participar de esta encuesta que llevaré a cabo en el marco de la cursada del Master de Formación de Formadores en Universidad ORT Uruguay, específicamente la asignatura Diagnóstico de las Necesidades de Formación.

En segundo lugar es importante destacar que la información recabada por medio de esta herramienta, está destinada a identificar las necesidades formativas del equipo que atiende la primera infancia en el colegio, a los efectos que sirva de insumo para realizar un diagnóstico.

En tercer lugar dejo constancia que la información recabada y el diagnóstico elaborado será tratada bajo anonimato y la reserva, tanto de la institución en general, como de los participantes en específico.

En cuarto lugar la información recabada servirá de marco para el diseño y planificación de al menos una propuesta de formación en atención y educación de la primera infancia, que puede ser de utilidad para el centro educativo.

Quien suscribe y el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay agradece su disposición para completar esta encuesta.

Encuesta al personal destinado a la atención y educación de la primera infancia:

1) Género:

- femenino
- masculino
- otro

2) Edad:

- menos de 20 años
- de 21 a 30 años
- de 31 a 40 años
- de 41 a 60 años
- más de 60 años

3) Cargo que desempeña:

- director
- coordinador
- asesor pedagógico
- maestro
- educador
- asistente
- otro.....

4) Antigüedad en la institución:

- menos de 1 año
- de 1 a 5 años
- 6 a 10 años
- de más de 10 años

5) Nivel máximo alcanzado en su formación/capacitación:

- primaria incompleta
- primaria completa
- secundaria o UTU incompleta
- secundaria o UTU completa
- Formación docente incompleta
- Formación docente completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Otro.....

6) ¿Recibió formación/capacitación específica en relación a la tarea que desempeña en la actualidad en primera infancia? Marque la/las respuesta/s correcta/s:

➤ En instituciones formales oficiales no universitarias terciarias públicas:

- CFE
- CENFORES
- Otra.....

➤ En instituciones formales no oficiales no terciarias:

- Instituto Gaboto
- ALDEY
- MAPA
- CIEP
- Otra.....

➤ En instituciones terciarias formales privadas no universitarias:

- IMA
- Instituto Elbio Fernández
- Otra.....

➤ En instituciones formales privadas universitarias:

- UDE
- UCU
- UM
- Otra.....

7) En su institución, ¿cuentan con un proyecto institucional para la atención y educación para la primera infancia?

- Si
- No
- no estoy en conocimiento

7.1. Si respondió que sí señale la respuesta correcta, si respondió que no, ignore la pregunta. ¿Cuál es la Misión y Visión de la institución?

8) ¿La formación y/o actualización continua le parecen importantes?

- si
- no

¿Por qué?.....

9) Explique brevemente las responsabilidades inherentes a su cargo:

.....
.....

10) En los últimos dos años ¿accedió a cursos de formación y/o capacitación en relación a la atención y educación de la primera infancia?

- Si
- No

Enumere en orden de prioridad:

.....
.....
.....
.....
.....

11) ¿Identifica alguna dificultad en relación al desempeño del personal que atiende la primera infancia en la institución?

- si
- no

Si respondió que sí, responda la siguiente pregunta, de lo contrario ignórela:

11.1. ¿Cuáles son las principales dificultades?

.....
.....
.....
.....
.....

11.2. ¿Considera posibles soluciones? Enumere brevemente la/las considerada/s:

.....
.....
.....
.....
.....

12) ¿Cuáles considera que son los principales desafíos que enfrentan los docentes y/o asistentes en su desempeño laboral en el área de Primera Infancia? Mencione los principales:

.....
.....
.....

13) ¿Cuáles considera que podrían ser las acciones a desarrollar para atender al desafío de brindar atención y educación de calidad a la primera infancia? Enumere y explique brevemente las consideradas.

.....
.....
.....

.....
14) ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes es imprescindible disponer para tener un buen desempeño laboral en el área de primera infancia? Enumere en orden de prioridad.

.....
.....
.....
.....
.....

15) ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes pueden optimizar el desempeño laboral en el área de primera infancia? Enumere en orden de prioridad.

.....
.....
.....
.....

16) ¿Estaría dispuesto a participar de un grupo de trabajo para llevar a cabo un plan de trabajo para desarrollar alguna de esas acciones u otras?

- no
- si

16.1. Si respondió que no seleccione y marque los motivos, si respondió que si ignore este ítem:

- no me interesa
- no dispongo de tiempo
- situación familiar
- otros.....

16.2. Si respondió que sí, marque la modalidad que prefiere. Si respondió que no ignore este ítem.

- presencial
- semipresencial
- virtual

16.2.1. Si optó por la modalidad presencial o semipresencial marque qué días propondría para los encuentros. Si respondió virtual ignore este ítem.

- lunes
- martes
- miércoles
- jueves
- viernes
- sábado
- domingo

16.2.2. Si optó por la modalidad presencial o semipresencial marque el horario más adecuado. Si respondió no, ignore este ítem.

- 8:00 a 12:00 horas
- 9:00 a 12:00 horas
- 10:00 a 12:00 horas
- 13:00 a 17:00 horas
- 13:00 a 16:00 horas
- 13:00 a 15:00 horas

- 15:00 a 19:00 horas
- 16:00 a 19:00 horas
- 17:00 a 19:00 horas
- 18:00 a 22:00 horas
- 18:00 a 21:00 horas
- 18:00 a 20:00 horas

Otro horario:.....

16.3.1. Si optó por la modalidad semipresencial o virtual marque complete los ítems 16.3.1 al 16.3.4.

Si eligió la modalidad presencial ignore los ítems del 16.3.1.1 al 16.3.1.4.

16.3.1.1. Marque el equipamiento tecnológico del cual dispone:

- PC
- MAC
- Tablet
- Otro.....

16.3.1.2. Marque que sistema operativo dispone:

- Windows
- Ubuntu
- Otro:.....

16.3.1.3. ¿Dispone de conexión a internet?

- si
- no

16.3.1.4. Seleccione solo si dispone de conocimiento en el uso de:

- Word
- Excel
- Internet

17) Enumere en orden de prioridad los temas a abordar en una propuesta de formación y/o capacitación para la atención y educación de la primera infancia.

.....

18) Desea agregar algo más?

.....

Gracias por su participación en la encuesta.

10.4. Anexo 4. Pauta de entrevista a la asesora pedagógica.

- 1) Hay un perfil de tareas del personal encargado de la atención de la primera infancia?
¿Qué cualidades debería tener el docente de esta etapa?
- 2) ¿Cómo evalúa el desempeño de las tareas que realizan el personal que atiende la primera infancia en esta institución? ¿Por qué?
- 3) Relate dos experiencias de visita a aulas de Educación Inicial en esta institución que considere relevantes para ilustrar el desempeño e intervenciones de los docentes y/o educadores del área. Fundamente su elección.
- 4) Enumere en orden de prioridad al menos 5 aspectos pedagógico-didácticos que focaliza desde su rol de asesor del personal del área. Fundamente su elección.
- 5) ¿Qué opina de la formación que dispone el colectivo de Educación Inicial?
- 6) ¿En qué medida la capacitación del personal incide en las prácticas áulicas?
- 7) ¿Hay algunos temas que considera necesario abordar en la formación docente de primera infancia? Mencione tres de ellos.
- 8) ¿Desea agregar algo más?

10.5. Anexo 5. Pauta de grupo focal

El colegio se propone brindar la oportunidad de capacitación para todo el personal que atiende educación Inicial, en lo que resta del presente año se organizarán instancias de capacitación para todo el personal del colegio y se están considerando estas modalidades: taller, jornada o cursillo.

- 1) ¿Cuál les parece la modalidad más adecuada?
- 2) Para que participen todas las colegas, ¿cómo debería ser la formación?
- 3) ¿Sobre qué temáticas les gustaría que se trabajase?
- 4) ¿Piensan que existen algunos aspectos donde hay mayor necesidad de formación?
¿Cuáles?
- 5) Si ustedes participaran en su formulación, ¿cómo diseñarían la propuesta?
- 6) ¿Desean agregar algo más?

10.6. Anexo 6 Consentimiento informado para entrevistas y grupo focal.

MASTER “Formación de Formadores” Universidad ORT Uruguay

Asignatura: Diagnóstico de las necesidades de Formación

Docentes responsables del Curso: Gabriela Bernasconi y María Esther Questa-Torterollo

Maestranda: Marianela Esther Campos Cabrera

Yo, _____, participo en entrevista y/o del grupo focal y respondo en forma voluntaria las preguntas que se me formulen.

Fui informada de la finalidad del Curso y en particular de este Diagnóstico, ofreciéndose el producto del mismo para la Institución.

Asimismo, estoy en conocimiento de que este proceso podrá requerir que personalmente participe de una o más entrevistas que serán grabadas por el entrevistador.

Me han informado que se preservará mi identidad como participante del estudio, manteniendo en completo anonimato y confidencialidad la identidad y nombre de la Institución, datos personales y los resultados individuales.

Los datos de este diagnóstico, serán utilizados global y estrictamente con fines académicos para el Master en Formación de Formadores y no serán difundidos en ningún otro ámbito

Firma y fecha: _____

10.7. Anexo 7 Planilla de cotejo

		Análisis Documental		Entrevista Directora		
ORGANIZACIÓN	Análisis Organizacional	Contexto				
		Estructura				
		Recursos Humanos				
		Cultura y Clima				
	Nivel Estratégico	Misión				
		Visión				
		Objetivos				
		Metas				
	TAREAS	Análisis Tareas y Operativo	Unidad o Área	Perfil del Área		
				Perfil de las Personas		
Puestos Involucrados						
Recursos Medibles						
Nivel Ocupacional		Nivel de Desempeño				
		Destrezas Habilidades				

PERSONAS		Análisis Personas		Conocimientos Actitudes	Descripción y actitudes
		Nivel Individual	Características		
Antecedentes Individuales					

10.8. Anexo 8 Matrices de análisis.

Cuadro I

Matriz de análisis de datos de encuestas con procesamiento inicial

Dimensiones o niveles de análisis	Situación ideal, meta o mejora a lograr	Situación real o de partida	Temas que consideran necesario abordar en una formación
Organización	<p>Espacios físicos: “espacios confortables”. (I.13 R6) “Crear espacios adecuados para el juego y la exploración”. (I.13 R2) “Grupos pequeños de niños (acorde a los adultos que lo atenderán)” (I.13 R1) “Separar los niveles que no pueden compartir los mismos ritmos.” (I.13 R2) “Equipos multidisciplinarios” (I.13 R1) “El trabajo con las familias” (I.12 R2) “Mayor trabajo con las familias para trabajar juntos en pos de formar niños/as independientes” (I.13 R3) “Comprometer más a las familias a trabajar diariamente en favor de sus niños”. (I.13 R2) “que la familia les brinde más atención”(I.13 R2) “construir vínculos con las familias que aporten a la calidad de la experiencia educativa del niño” (I.9 R1) “reuniones con la familia” (I.9 R5)</p>	<p>“tiene niños de 2 y 3 años en un mismo salón” (I.12 R1)</p>	<p>“Equidad “ (I.16 R4) “Inclusión” (I.16 R4) “Niños con capacidades diferentes (inclusión) en Educación Inicial”(I.16 R1) “Atención integral” (I.16 R4) “Abordaje de situaciones problemáticas familiares”(I.16 R1) “Unidad de criterios entre la escuela y las familias, para favorecer el correcto desarrollo de los niños.” (I.16 R2)</p>

<p>Tareas</p>	<p>Funciones: “Es la de educador a cargo del grupo” (I.9 R1) “Atención al niño (I.9 R3) “Mis responsabilidades son atender al grupo, sus necesidades e intereses” (I.9 R1) “El cuidado de los alumnos” (I.9 R7) “Es colaborar en la adquisición de hábitos y rutinas de los niños, favorecer su independencia” (I.9 R2) “Formar a los niños y niñas independientes, con valores y felices” (I.12 R3) “Búsqueda de materiales y recursos para las clases” (I.9 R5) “Control de vencimientos” (I.9 R7) Habilidades requeridas para el desempeño de la tarea: “crear situaciones que los lleven a problematizar y a elaborar nuevas estrategias para poder sortearlas, mediante el juego y las vivencias directas lograr que ellos aprendan a su ritmo y con sus estrategias” (I.9 R2) “ser parte de sus juegos, si así lo exigen, y observador pasivo si es necesario” (I.14 R2) “Brindar una buena atención y cuidado a los niños” (I.14 R5) “Realización de informes a especialistas” (I.9 R5) “Diagnóstico de alguna dificultad” (I.12 R5) “Identificar las posibles dificultades que comienzan a manifestarse en el uso del lenguaje”(I.12 R7) Conocimientos necesarios en relación a: “Tareas administrativas” (I.9 R5-R6-R7) “Conocimiento del programa escolar” (I.14 R5) “Manejo del programa escolar”. (I.13 R5) “La Planificación” (I.9 R5-R7) “Planificación diaria” (I.9 R6) “Planificar actividades curriculares de acuerdo al Marco Curricular” (I.9 R1) “Proyectos, unidades y secuencias” (I.9 R5-R6) “Evaluación” (I.9 R5-R6) “Corrección” (I.9 R5-R7) Disponer de Conocimientos: “técnicos” (I.14 R3) “nuevos métodos de aprendizaje e investigación en el área de la educación” (I.8 R6) “métodos de enseñanza”. (I.14 R6) “específicos en Didáctica y psicología, así como otras disciplinas”. (I.14 R1) “sobre como estimular las habilidades motrices, el inicio es el código escrito” (I.14 R7) Conocimiento del niño: “maduración, habilidades, intereses” (I.14 R5) “y sus etapas del desarrollo” (I.13 R5) “las características de los niños de acuerdo a la edad” (I.14 R6) “sobre el desarrollo físico y emocional de los niños, sus características y logros esperados para su edad” (I.14 R2) “los niveles y trabajar con ellos”.(I.12 R7) “Conocimiento del grupo” (I.9 R6) “Adquisición de la lectura-escritura” (I.12 R5)</p>	<p>“La diferencia de edades entre los niños”. (I.12 R2) “Enfrentarse cada día a una caja de sorpresas: una sonrisa, un llanto, un logro, un interrogante difícil de responder” (I.12 R4) “Situaciones que hacen del ejercicio académico una labor gratificante y un reto permanente”. (I.12 R4) “Nivel de aprendizaje del niño” (I.12 R5)</p>	<p>“Ciencias” (I.16 R3) “Matemáticas” (I.16 R3) Lengua: “La oralidad en las diferentes edades”.(I.16 R6) Inicio en el lenguaje escrito”. (I.16 R7) “Adquisición del código escrito” (I.16 R5) “Juego” (I.16 R5) “Importancia y lugar del juego en la primera infancia” (I.16 R2) “El juego como vehículo del aprendizaje” (I.16 R7) “Propuestas dinámicas de acuerdo a la edad” (I.16 R6)</p>
----------------------	---	--	--

Personas	Características del personal para atender la primera infancia:	Capacitación específica para trabajar en el área:	Etapas:
	<p>“Afinidad con los niños pequeños” (I.14 R4)</p> <p>“Compromiso” (I.14 R1)</p> <p>“Vocación” (I.14 R3)</p> <p>“Preparación” (I.14 R4)</p> <p>“Responsabilidad” (I.14 R1)</p> <p>“Actitud reflexiva, observadora, mediadora, respetuosa” (I.14 R2)</p> <p>“Son necesarios: paciencia, escuchar y observar atentamente a los niños”. (I.14 R7)</p> <p>“A partir de la observación se descubren muchas cosas sobre los alumnos”. (I.14 R7)</p> <p>Requisitos formativos para trabajar con primera infancia:</p> <p>“La primera infancia no es una etapa preescolar que prepara para algo más importante, sino que es lo más importante. Las neurociencias con sus estudios actuales lo comprueban. Por eso es fundamental capacitarse de continuo para lograr darle la atención que merece.” (I.8 R2)</p> <p>“Es fundamental estar actualizado considerando la dificultad de nuestra tarea.” (I.8 R6)</p> <p>“La existencia de cursos o capacitaciones que sean accesibles a todos los docentes” (I.13 R6)</p> <p>“Que existan capacitaciones accesibles, a la que todos los docentes puedan acceder.”(I.11.2 R6)</p> <p>“Capacitaciones y actualizaciones pedagógicas.</p> <p>“Capacitar continuamente al personal encargado de la primera infancia.”(I.13 R2)</p> <p>“Brindar herramientas a los docentes que aporten a sus prácticas diarias.” (I.13 R6)</p> <p>“Como docentes debemos tener los conocimientos y poseer las herramientas necesarias para afrontar nuestra labor.”(I. 8 R6)</p> <p>“Es importante el aprendizaje continuo en docentes permite actualizar conocimientos y perfecciona el desarrollo profesional.” (I.8 R6)</p> <p>“Porque nos brinda herramientas para mejorar nuestro trabajo con los niños.” (I.8 R5)</p> <p>“Brindar herramientas a los docentes que aporten a sus prácticas diarias.” (I.13 R6)</p> <p>“Porque brindará las herramientas necesarias para modificar las prácticas docentes en pro de una mejor educación.” (I.8 R7)</p> <p>“Que en las prácticas del IINN sea obligatorio el paso por Inicial.” (I.13 R6)</p>	<p>“La nula capacitación en primera Infancia a docentes egresados de los Institutos Normales de Montevideo” (I.11.1 R6)</p> <p>“La especialización de Inicial tiene cupos limitados y exige el trabajo en el público” (I.11.1 R4)</p> <p>“No tener capacitación en el Área, considero que es la primera dificultad” (I.12 R6)</p>	<p>“del desarrollo del niño” (I.16 R5)</p> <p>“de la infancia, características” (I.16 R7)</p> <p>“Características de las diferentes etapas” (I.16 R6)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro II

Nivel educativo alcanzado por el personal docente

Encuesta docentes (Ítems 3)	F	%
primaria incompleta	0	0
primaria completa	0	0
secundaria o UTU incompleta	0	0
secundaria o UTU completa	2	28
Formación docente incompleta	2	28
Formación docente completa	3	42
Universitaria incompleta	2	28
Universidad completa	0	0
Otro	0	0
Total	7	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro III

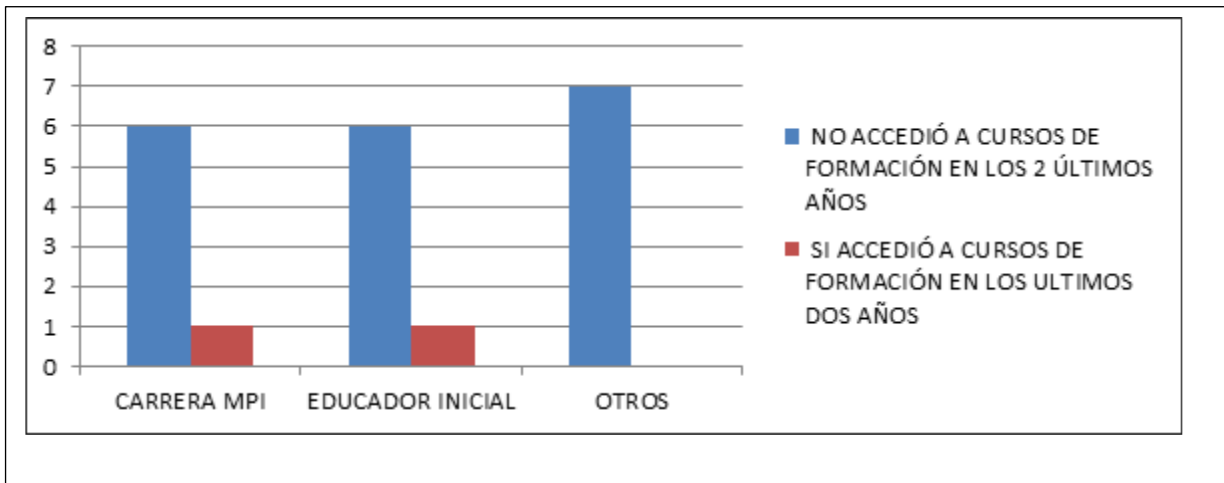
Capacitación específica en relación a la tarea que desempeña

Encuesta docentes (Ítems 6)		F	%	F	%
En instituciones formales oficiales no universitarias terciarias públicas	CFE	2	28	4	56
	CENFORES	1	14		
	Otra	1	14		
En instituciones formales no oficiales no terciarias:	Instituto Gaboto	0	0	3	42
	ALDEY	0	0		
	MAPA	0	0		
	CIEP	1	14		
	Otra	2	28		
En instituciones terciarias formales privadas no universitarias:	IMA	0	0	1	14
	Instituto Elbio Fernández	1	14		
	Otra	0	0		
En instituciones formales privadas universitarias:	UDE	0	0	0	0
	UCU	0	0		
	UM	0	0		
	Otra	0	0		
Total		7	100	7	100

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro IV

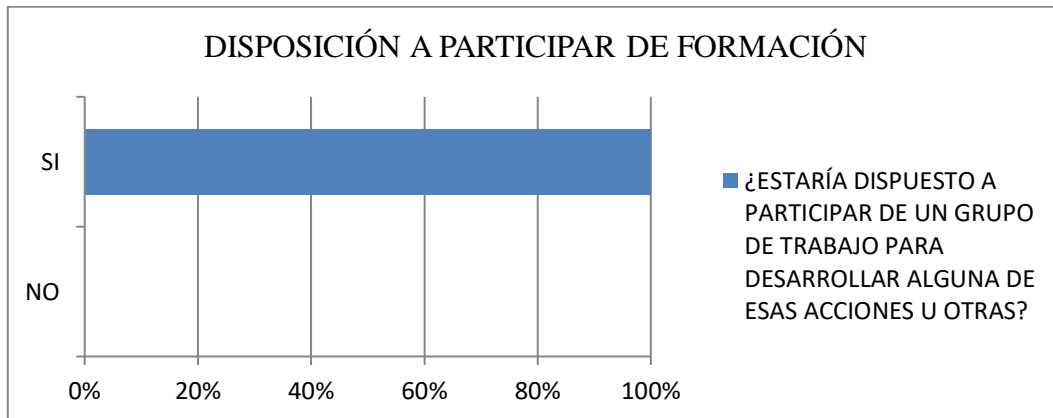
Acceso a formación 2016 - 2017



Fuente: Elaboración propia

Cuadro V

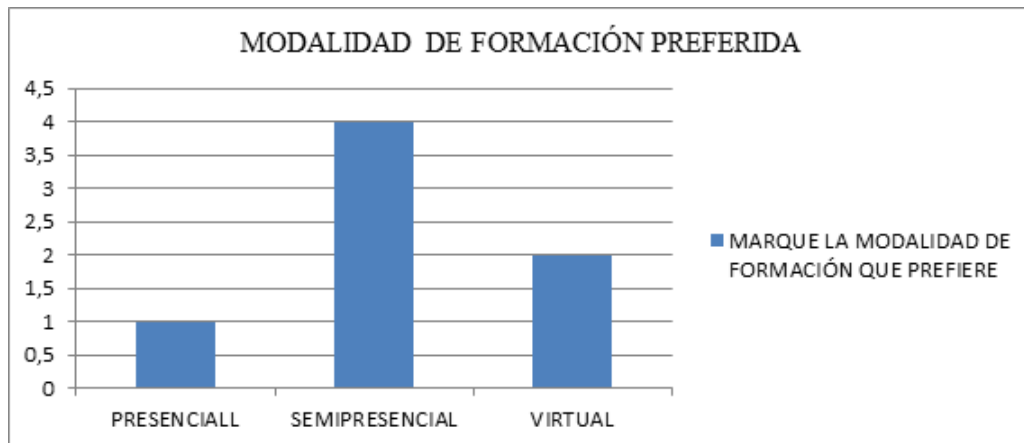
Disposición para futuras formaciones



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro VI

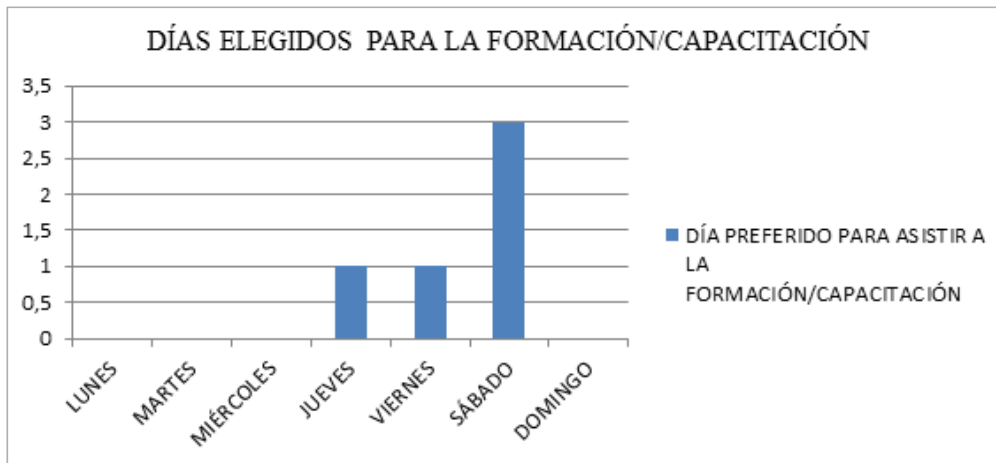
Modalidad de formación



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro VII

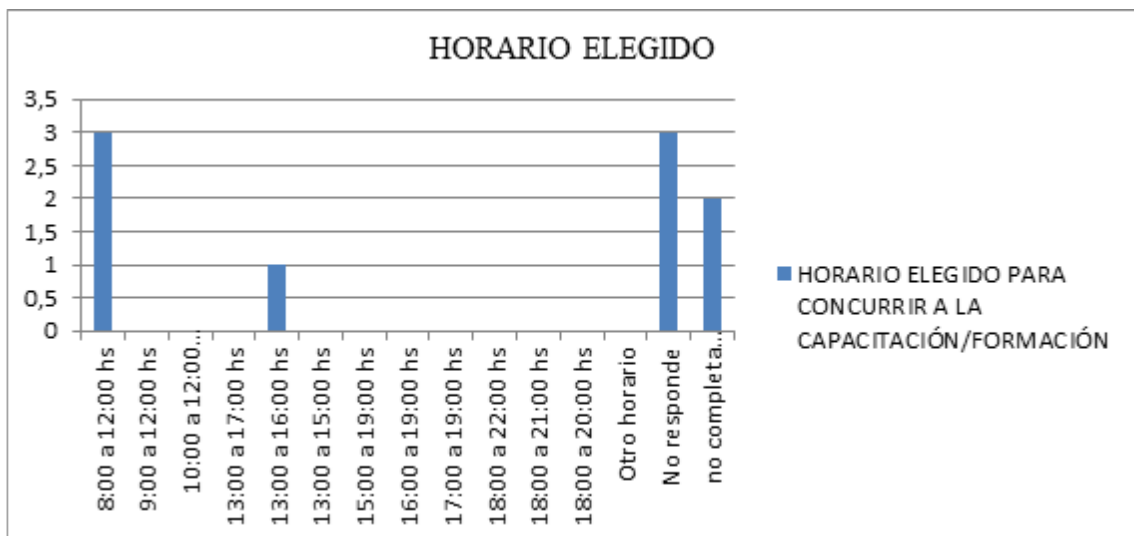
Días para capacitación



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro VIII

Horarios



Cuadro IX

Comparación de temas sugeridos por los diferentes actores institucionales.

Encuesta a docentes	Grupo focal (GF)	Entrevistas (E1 y E2)	
Temas consideran necesarios abordar en una formación		Directora (E1)	Asesora Pedagógica (E2)
Abordaje de situaciones problemáticas familiares. (I.16 R1) Unidad de criterios entre la escuela y las familias, para favorecer el correcto desarrollo de los niños. (I.16 R2)	2. Trabajo con familias: “el trabajo de (...) la familia con el niño todo el proceso de iniciar de comprometer a la familia con ese niño y con la institución (...) que estén presente en todo lo que los niños necesiten (...) que le pregunten como les fue en clase, que aprendieron, que juego (...) que lo escuchen, que los traigan con ganas” (E1 GF P3) “Exactamente que nos den herramientas a nosotros para poder tratar con los papá (...)” (M1 GF P3)	Integración de los dos programas: “Y yo con respecto a los programas, sería la integración de los dos programas. (...) Por ese lado, yo no tengo ninguna experiencia en lo que tiene que ver con Inicial, entonces tampoco puedo opinar mucho, porque yo soy maestra de primaria. También tengo maestros acá, pero tengo todo.” (E1 P9)	
Niños con capacidades diferentes (inclusión) en Educación Inicial. (I.16 R1) Inclusión (I.16 R4) Equidad (I.16 R4) Atención integral (I.16 R4)	4. Dificultades de aprendizaje: “Y también el tema de la dificultad (...) de poder no sé si hacer un diagnóstico, pero estar más preparados” M2GF P3) “Detectar por lo menos (...) Poder decir por lo menos (...) Bueno acá notamos algo” (M1 GF P3) “Que puede ser tal cosa o puedo derivar a tal otra, para tener otra base” (M2GF P3) “Poder detectar bien cuál es la dificultad.” (M1 GF P3)		
Etapas del desarrollo del niño (I.16 R5) Características de las diferentes etapas.(I.16 R6) Etapas de la infancia, características (I.16 R7)	1. Las características del niño en la Primera Infancia: “características del niño (...) los principales objetivos a alcanzar en cada nivel, que se espera del niño en cada nivel, como para poder entenderlo al niño así un poco más y partir de ahí para las actividades.(...)” (M1 GF P3)		Estrategias de trabajo: “Yo creo que más que nada son estrategias (...) Porque ellas a veces cuando están trabajando los contenidos, (...) no terminan de darse cuenta que realmente están trabajando esos contenidos. (...) no son conscientes de los contenidos que están trabajando. (E2 P6)
Propuestas dinámicas de acuerdo a la edad. (I.16 R6) Importancia y lugar del juego en la primera infancia Juego (I.16 R5) El juego como vehículo del aprendizaje (I.16 CR 7) Matemáticas (I.16 R3) Adquisición del código escrito. Inicio en el lenguaje escrito (I.16 R7) La oralidad en las diferentes edades. (I.16 R6) Ciencias (I.16 R3)	3. Propuestas prácticas: “después, quizás podríamos tener un módulo que sea más de (...) prácticas (...) en cuanto al aprendizaje, de repente de contenido (...) como (...) podemos trabajar esto ¿cómo hacemos? ¿cómo podemos hacer?” (M2GF P3) “Ese módulo estaría relacionado con las características de los niños, porque uno vería en cuanto a eso, de qué forma, sería conveniente trabajar para cada nivel.” (M1 GF P3)		

Cuadro X

Organización y diseño de una posible formación/capacitación

Grupo Focal
<p>Integrando a 1° y 2° de primaria a la formación: Las docentes plantean en el grupo focal algunas diferencias importantes entre la formación de maestros de común y el especializado, la educadora destaca la importancia de la carrera de maestro de primera infancia. Plantean la importancia del juego en la enseñanza en inicial y que luego se deja de utilizar en primer año. Entonces se les plantea la pregunta 4 en referencia a una posible formación.</p> <p>P.4. ¿A Uds. les parece necesario que en esa formación se integre 1° y 2° o no? Estas son sus respuestas: “A mí me parece que sí.” (M1GF P5) “A mí también.” (E1GF P5) “Claro...el primer ciclo”(M2GF P5)</p>
<p>Enfoque teórico-práctico: “Y después en la práctica, atravesarlo todo, con lo del marco teórico, por los conocimientos tendríamos que con relación al desarrollo de los niños y con la importancia por ejemplo del juego y el rol de la familia” (E1GF P3) “Hacer un curso, pero con modalidad de talleres. (...) relacionados con la práctica.” (M2GF P3) “Pero sí, tipo módulo (...) la teoría y la práctica”(M2GF P3) “Un módulo que sea (...) características (...) del niño, capaz ahí más relacionado (...) la práctica o capaz al principio trabajar (...) la familia y de repente dejarlo para el final.”(M1GF P4) “que sea teórico- práctico...ahí como junto” GF P5) “No, que haya actividades prácticas” (M2GF P5) “en realidad sería una parte (...) lo que sería el curso, de repente nosotras analizando algunas nociones, ¿cómo trabajaríamos esto? p ¿qué haríamos en este caso con este niño y después poder aplicarlo” (M1GF P5) “Después poder contar la experiencia, porque nos va a pasar que vamos a aplicar algo (...) a mí esto me funcionó, lo bajamos en el curso y lo hice en la clase y (...) yo sé que fue positivo.” (M1GF P5) “Un estilo la materia Didáctica. ¿No?” (E1GF P5) “Claro, sería algo así. Te preparás con todo lo teórico para después (...) lo llevas todo a la práctica y después la reflexión de cómo te fue, si (...) pudieron implementar o no (...) si las herramientas te sirvieron.(...) De repente en torno a lo que serían las actividades, que sea más en torno a eso y no tanto teoría, de hacer trabajos, hablar, escribir (...) En cambio ahí uno dice que vamos a pensar esta situación (...) la llevamos a la práctica y después el hecho de ir, contar y comparar y ver, me parece (...) mucho más que uno puede tener más aprendizaje que el tema de centrarte en la computadora, hacer hojas y hojas de curso, de autores (...) que van a estar, pero más...” (M1GF P5) “tratar de buscar (...) si autores o material teórico que sea fácil de bajar a la práctica” (E1GF P5) “y que también todo el curso sea como más así” (M1GF P5) “Es que en realidad uno en sí se hace en la práctica” (M”GF P5) “Es tal cual, la práctica hace al maestro.” (E1GF P5)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro XI

Las brechas supuestas y las necesidades sentidas por la directora

Necesidad sentida por la directora	Necesidad no sentida por la directora, pero real
Brecha identificada respecto a la Formación del personal docente	
Identifica la falta en las maestras quienes no tienen especialización o titulación en inicial	No identifica la falta en las educadoras
Manifiesta alentar a las docentes para que accedan a la especialización en educación inicial que se lleva a cabo en el IPES y plantea la imposibilidad de acceso para las más jóvenes que no trabajan en el área de inicial pública. Destaca la accesibilidad a otros cursos de capacitación gratuita dictados por PAEPU los sábados, al alcance de todos los docentes, inclusive la entrevistada, pero quienes trabajan en “doble turno”, en “contexto”, donde se “trabaja dos sábados por mes”, “no les dan las energías” esto estaría incidiendo a la hora de decidir incorporarse a la oferta anual de cursos. (E1, p. 2, párr. 7)	Las educadoras no cumplen con el requisito de las quinientas cuatro horas de formación que prevé el sistema de cuidados La institución debe ajustarse a la norma. Al referirse a la Ordenanza 14 (ANEP-CODICEN, 1995) como el documento que establece doscientas horas de formación mínima para los educadores en primera infancia en colegios privados, se equivoca.
Brecha identificada respecto a la situación geográfica	
	No considera impedimento Informa que los integrantes del personal concurren a Montevideo a formarse
Brecha identificada respecto a la situación socio-económica	
	No considera que incida Manifiesta no incide en la búsqueda de formación el cubrir gastos en pasajes y otros que implican continuar estudiando

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro XII

Evidencia que surge del análisis del proyecto pedagógico

Aspectos a destacar que perfilan la situación formativa ideal del colegio	
Principios/ Valores	Nuestra institución asume como propios los valores de calidad; que apuntan fundamentalmente a la calidad educativa que promueve políticas de enseñanza o estrategias que contribuyan al desarrollo de las múltiples inteligencias al decir de Gardner, de todos los educandos que concurren a nuestro centro de estudio, establecido por la Ley 16736 como objetivo central de la política educativa nacional, tendiendo a la equidad social. (AD1, p.2, párr. 4)
Objetivos generales	“Lograr el cumplimiento de reglamentaciones vigentes por todo el personal, en un clima de trabajo armónico basado en el respeto mutuo.” (AD1, p. 3, párr.11) “Aumentar el número de profesionales como psicopedagogos, maestros con cursos, profesores específicos en otras Lenguas (portugués).” (AD1, p.4, párr.1) Brindar “calidad educativa”, cumplir con la “reglamentaciones vigentes por todo el personal” (Ordenanza 14) y “aumentar el número de profesionales como (...) maestros con cursos”.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro XIII

El ideal del personal para Primera Infancia

Afirmaciones en relación al ideal del personal encargado de la atención de la primera infancia	
El perfil	“busco precisamente el docente que se siente cómodo trabajando con los niños (...) busco maestros que tengan el perfil para los niños de esa edad.” (ED, p.1, párr. 2)
Las cualidades	“que le gusten los niños de Inicial. Que tenga determinada preparación, o no, que tenga interés en seguir con la preparación, porque acá yo recibo maestros recién recibidos, (...) ellos tienen (...) el interés de hacer los cursos que hay por Primaria de Inicial, (...) voy buscando ese tipo de maestros” (ED, p.1, párr. 3)
El desempeño y formación	“considero que se desempeña bien (...) los grupos de Inicial 3 los tengo a cargo de educadoras con más de doscientas horas que es lo que me pide la Ordenanza 14, (...) es personal que está preparado para eso, en un caso tengo a una maestra que fue muchos años directora de un CAIF, entonces tiene una determinada experiencia, que te podría decir que trabaja mucho mejor que una maestra titulada de Primaria (...) y la otra que también es educadora, que tuvo un Jardín a su cargo, que lo cerró y también ahora está haciendo a largo plazo la carrera de Magisterio, pero es educadora, tiene (...) la cantidad de horas necesaria y a su vez, sigue en el ramo, sigue estudiando Magisterio. (ED, p.1, párr. 4)
Necesidad de formación específica	“incluso el año pasado, recibí una maestra recién recibida, (...) no tengo maestros con especialización, porque son maestros jóvenes de dos, tres años de, cuatro años de trabajo, la mayoría de ellos, excepto las educadoras que están con Inicial 3.” (ED, p.1, párr. 5)
Los motivos de la no formación/ capacitación	“el año pasado recibí una maestra recién recibida, (...) salieron los cursos de Inicial (...) Como estaba trabajando (...) en el ámbito privado no la dejaron. (...) este año ingresó al público, (...) capaz que el año que viene, empieza a hacer la especialización.(...) las maestras que tengo en Inicial, son maestras que están trabajando en el ámbito público, con clases de Primaria porque se recibieron para Primaria (...) no ingresaron al sistema público de Inicial, sino que están en Primaria, pero están con clases chicas (primero, segundo) y acá vienen y trabajan en Inicial porque es el perfil que buscan. (ED, p.1, párr. 5 y 6)
Las dificultades detectadas	Yo lo que veo es que las maestras por ejemplo de Primaria vienen duchas para trabajar con (...) el Programa de Inicial y Primaria. Las educadoras vienen más a trabajar con el Marco Curricular. (...) mi impresión es que habría que juntar los dos, porque uno es (...) muy disciplinar y el otro (...) por competencias (...) se tendría que complementar. También veo que hay maestras, de 1° y de 2° que se quejan que los niños con este Programa del 2008 han perdido todo lo que tiene que ver la psicomotricidad y el manejo de la tijera, (...) del arrugado, en la motricidad fina en definitiva, que el niño tiene que tomar una tijera y no sabe de qué manera tiene que tomar la tijera. (ED, p.2, párr. 1-3)

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro XIV

Matriz FODA

Ámbitos	Dimensión	Pedagógico-Didáctica	Organizacional	Administrativa	Comunitaria
Interno	Fortalezas	Todos los maestros son de educación común, egresados de los IFD. Algunos educadores y asistentes tienen la formación prevista en la ley, otros cursan magisterio o MPI en la actualidad. Los docentes reconocen su necesidad de formación.	La Dirección de la institución fomenta la formación de los docentes. Reciben asesoramiento semanal de una experta en educación inicial. Los docentes manifiestan estar dispuestos a participar de un curso de formación con tres módulos, identificando tres grupos de temas a abordar en ella.	Cumple con los requisitos de que el personal que atiende 4 y 5 años sea maestro. El personal que atiende a la primera infancia tiene continuidad en el colegio.	Permanencia y crecimiento de matrícula del colegio en los doce años de fundado. Es el único referente de educación privada en 32 km.
	Debilidades	Los maestros no son especializados en educación inicial. Desconocimiento por parte de los maestros de las características de la edad del niño de primera infancia, la didáctica y las estrategias de enseñanza.	Cuentan con solo 2 horas pagas de coordinación por mes. Los niveles 2 y 3 años no comparten actividades, ni espacios con 4 y 5 años.	Cumple parcialmente con el requisito de 504 horas de formación de los educadores y los asistentes.	No atiende a toda la primera infancia, porque no cuenta con maternal de 0 a 2 años.
Externo	Oportunidades	Todo el personal dispone de computadoras, internet y manejo de programas.	El colegio dispone de recursos para financiar la formación/capacitación.	Propuesta de capacitación no oficial, semipresencial con parte de la misma virtual, diseñada específicamente para estos docentes.	La institución se encuentra relativamente cercano el IINN de Montevideo.
	Amenazas	Tope de cupos a la carrera de MPI en el IINN. A cursar la especialización en educación inicial solo acceden los maestros que trabajan en el CEIP.	La distancia del domicilio de los docentes y la sobredemanda por el multiempleo.	Escasa disposición para financiar la formación por parte de la dirección.	Dificultad para coordinar las instancias presenciales de la formación diseñada.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro XV

Estrategias a partir del FODA en la dimensión Pedagógico-Didáctica

<p>F Todos los maestros son de educación común, egresados de los IFD. (E1 P2) Algunos educadores y asistentes tienen la formación prevista en la ley, otros cursan magisterio o MPI en la actualidad. (I. 5 R1 - I. 10 R2) Los docentes reconocen su necesidad de formación. (M1 y M2 GF P3)</p>	<p>Crecimiento Todo el personal dispone de computadoras, internet, manejo de programas y reconocen su necesidad de formación (I.15.3 R1 a R7), condición que facilita alternativas no presenciales de formación. Es importante destacar que todos cuentan con formación de base: los maestros egresaron de magisterio común en los IFD, mientras algunos educadores y asistentes tienen la formación prevista por ley, otros cursan magisterio o MPI actualmente.</p>	<p>Desarrollo externo Todos los maestros son de educación común, egresados de los IFD (E1 P2) y los docentes reconocen su necesidad de formación (M1 y M2 GF P3),” a cursar la especialización en educación inicial solo acceden los maestros que trabajan en el CEIP.” (I.11.1 R6) A su vez algunos educadores y asistentes tienen la formación prevista en la ley, otros cursan magisterio o MPI en la actualidad. (I. 5 R1 - I. 10 R2)</p>
<p>D Los maestros no son especializados en educación inicial. (I.11.1 R6) Desconocimiento por parte de los maestros de las características biológicas, cognitivas y psicológicas del niño de primera infancia, la didáctica y las estrategias de enseñanza. (I.14 R6)</p>	<p>Desarrollo interno Todo el personal dispone de computadoras, internet y manejo de programas (I.15.3 R1 a R7) , lo que facilita acceder a formación semipresencial o virtual. Los maestros como no son especializados en educación inicial (I.11.1 R6) y desconocen las características biológicas, cognitivas y psicológicas del niño, la didáctica y las estrategias de enseñanza en primera infancia. (I.14 R6)</p>	<p>Supervivencia “A cursar la especialización en educación inicial solo acceden los maestros que trabajan en el CEIP”, (I.11.1 R6) esta institución no cuenta con especializados en el área. (I.11.1 R6) Existe un desconocimiento por parte de los maestros de las características de la edad del niño de primera infancia, la didáctica y las estrategias de enseñanza. (I.14 R6)</p>
	<p>O Todo el personal dispone de computadoras, internet y manejo de programas. (I.15.3 R1 a R7)</p>	<p>A. “A cursar la especialización en educación inicial solo acceden los maestros que trabajan en el CEIP.” (I.11.1 R6)</p>

Fuente: Elaboración en base a Sarby, 2012.

10.2. Anexo II Tablas complementarias

Figura 34

Planilla de monitoreo y cotejo de la implementación del proyecto

Objetivos	General	Monitorear y evaluar el Plan de formación permanente implementado.							
	Específicos	Evaluar la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza en el aula a través del análisis de las planificaciones desarrolladas por el cursante a lo largo de esta formación.							
		Identificar el grado de satisfacción de los cursantes al culminar la formación.							
		Comprobar la incorporación de dos currículos en la planificación colaborativa con otros de las propuestas a desarrollar.							
Objetivo Específico N°1:	Evaluar la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza en el aula a través del análisis de las planificaciones desarrolladas por el cursante a lo largo de esta formación.								
Actividades	Participantes/ responsables (¿Quiénes?)	Tiempos / fechas (¿Cuándo?)	Insumos / requerimientos /recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos/ medios de verificación	Cumplido / no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas rectificadoras	
1.1 Realización del análisis de las planificaciones de los cursantes identificando la frecuencia con que incorporan el juego.	Evaluador externo	Al culminar cada módulo, cada 2 meses. (2ª semana de mayo, 1ª de julio y 1ª de setiembre)	Planificaciones de las cursantes. Análisis de documentos: planificaciones	El 80 % de los cursantes evidencian la incorporación del juego para la enseñanza en el 60% de sus planificaciones desarrolladas durante el desarrollo del curso.	Análisis de documentos: planificaciones	Rúbrica.			
1.2 Realización de una encuesta en formulario de google al culminar el curso.	Evaluador externo	Al culminar el curso. (1ª semana setiembre)	Formulario Google.	El 80% de los cursantes reconoce la utilización del juego en la enseñanza de las asignaturas.	Encuesta al 100% de los participantes	Cuestionario: Formulario google (Anexo1,p.9)			
1.3 Realización del análisis de los resultados de la aplicación de las evaluaciones que realiza el formador del curso.	Evaluador externo	Al culminar el curso. (1ª semana setiembre)	Informes que arroja la plataforma sobre la aprobación de la evaluación de las tareas finales de cada módulo y del curso cumplidas por los cursantes.	El 80% aprueba las tareas finales de cada módulo y del curso, obteniendo como mínimo un 60% del puntaje asignado	Análisis de datos de la plataforma virtual	Informe de tareas finales aprobadas de la plataforma virtual			
Objetivo Específico N°2:	Identificar el grado de satisfacción de los cursantes al culminar la formación.								

Actividades	Participantes/responsables (¿Quiénes?)	Tiempos / fechas (¿Cuándo?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido / no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas rectificatorias	
2.1 Realización de encuesta al cierre de la formación	Evaluador Externo	Al culminar la formación. (1ª semana de setiembre)	Formulario google	El 80% de los cursantes están satisfechos con el cursado.	Encuesta al 100% de los participantes. Cuestionario en línea (satisfacción)				
2.2 Analizar los resultados que arroja la plataforma respecto a la participación de los cursantes.	Evaluador Externo	Al finalizar cada módulo, cada dos meses. (2ª semana de mayo, 1ª de julio y 1ª de setiembre)	Acceso a los informes que arroja la plataforma virtual.	El 80% de los cursantes participa al menos en un 60% de las actividades propuestas.	Análisis de la información sobre la participación del curso virtual. Análisis de los informes que arroja la plataforma virtual (Participación)				
2.3 Analizar los registros de asistencias a la actividad presencial.	Evaluador Externo	Cada dos meses al finalizar cada módulo. (2ª semana de mayo, 1ª de julio y 1ª de setiembre)	Acceso a las planillas de asistencia de los cursantes	El 80% de los cursantes participa en al menos un 80 % de las instancias presenciales del curso	Análisis de información de asistencia al curso. Análisis del registro de asistencias a la actividad presencial (Participación y motivación)				
2.4 Identificar el % de docentes que permanecieron y finalizaron el 60% de las evaluaciones del curso.	Evaluador externo	Al finalizar el curso. (1ª semana de setiembre)	Acceso a la plataforma para identificar: % de desertores y % cursantes cumplieron con la tarea final	El 80% de los cursantes culminan el curso y el 60% de las evaluaciones propuestas	Análisis de información los registros de la plataforma virtual Análisis de los registros acerca de la permanencia y completación de tareas finales (Participación/ cumplimiento evaluaciones)				
Objetivo Específico N°3:	Comprobar la incorporación de dos currículos en la planificación colaborativa con otros de las propuestas a desarrollar.								
Actividades	Participantes/responsables (¿Quiénes?)	Tiempos / fechas (¿Cuándo?)	Insumos / requerimientos / Recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido / no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas rectificatorias	Actividades
3.1. Realización y análisis comparativo de entrevistas al formador y al menos una al 50% de los cursantes	Evaluador externo	Al culminar el curso. (1ª semana de setiembre)	Pauta entrevista/ Compromiso de confidencialidad de los aportes del participante/ Grabador/ Transcripción/ Establecer categorías de análisis/Análisis comparativo de Entrevistas realizadas.	El 80% manifiesta planificar colaborativamente usando dos currículos.	Entrevista al formador y a cursantes/ Pauta de entrevistas semi-estructuradas (Anexo 1, p. 10 -11)				

Fuente: Elaboración propia en la tarea final de la asignatura “Monitoreo del proceso formativo” (Campos, 2019) en base a Rodríguez Zidán, C. (2019)

La figura 34 detalla todos los componentes del plan en forma sintética, permitiendo establecer fácilmente la relación entre todos sus componentes.

Figura 35

Correspondencia entre los objetivos de aprendizaje, de evaluación del aprendizaje e indicadores de aprendizaje de los cursantes planteados.

Tramo	Objetivos de aprendizaje	Objetivos de evaluación del aprendizaje	Indicadores de aprendizaje de los cursantes
Módulo 1	A la finalización del módulo el estudiante será capaz identificar puntos de encuentro entre dos currículos en relación al área del conocimiento de sí mismo y/o la comunicación.	Identificar los avances individuales del cursante en el manejo y análisis comparativo de dos currículos complementarios. Reconocer avances en la habilidad de reflexionar y evaluar sus entregas y las de otros cursantes.	Identifican al menos 5 puntos de encuentro entre dos currículos en relación al área del conocimiento de sí mismo y/o la comunicación. Se auto y co-evalúan entre pares según pauta.
Módulo 2	A la finalización del módulo el estudiante será capaz de elaborar colaborativamente secuencias de enseñanza incorporando el juego como estrategia de enseñanza, atendiendo a las características del nivel.	Identificar avances alcanzados por el cursante en la planificación colaborativa de secuencias de enseñanza a través del juego, utilizando dos currículos en forma complementaria con una perspectiva de ciclo y reflexionar sobre ellas.	Planifican en forma colaborativa una secuencia de enseñanza nivelar integrando al menos 10 juegos adecuados al nivel. Reflexionan y evalúan en dupla y en grupo total.
Módulo 3	A la finalización del módulo el estudiante será capaz de elaborar colaborativamente una secuencia lúdica que abarque el primer ciclo, involucrando las Áreas del Conocimiento de sí mismo y de la Comunicación, atendiendo a las características del nivel.	Identificar avances significativos en la adecuación de las propuestas de los/las docentes a la especificidad del nivel y la continuidad de ciclo, jerarquizando el juego. Reconocer avances en la habilidad de reflexionar y evaluar sus entregas y las de otros cursantes.	Planifican en forma colaborativa e internivelar para el primer ciclo, una secuencia de enseñanza a través del juego, integrada por al menos 10 propuestas. Reflexionan y evalúan sus entregas en pequeño grupo y en grupo total.
Final	A la finalización del módulo el estudiante será capaz de reflexionar en relación a los avances realizados en la práctica.	Elaborar una narrativa audiovisual y/o video de la implementación de la secuencia, presentarla y exponer los avances alcanzados y los cambios necesarios frente al grupo en la última instancia presencial. Autoevaluar reflexivamente el proceso del cursante en el portafolio virtual.	Elaboran una narrativa audiovisual y/o video de la implementación de al menos 5 actividades de la secuencia elaborada, para compartir en la última instancia presencial, identificando posibles mejoras. Autoevalúan reflexivamente en el portafolio virtual.
Curso	A la finalización del curso el estudiante será capaz de utilizar los currículos vigentes para planificar colaborativamente en propuestas lúdicas de enseñanza en las Áreas del Conocimiento de sí mismo y de la Comunicación y reflexionar sobre ellas.	Identificar avances en la planificación e implementación colaborativa de prácticas lúdicas de enseñanzas pertinentes y significativas en el primer ciclo, atendiendo a la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reflexionar, acordar y auto y co-evaluar las propuestas.	Implementan al menos 5 prácticas de enseñanza pertinente y significativa en primera infancia y primer ciclo, atendiendo a la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Reflexionan, auto y co-evalúan las propuestas.

10.3. Anexo III Diseño de instrumentos de monitoreo.

Pauta de encuesta a los participantes (Campos, 2019)

Cuestionario

A partir de los aportes del cursado

1) Considera que el juego en la enseñanza es... (Señale su respuesta)

- Inútil
- Útil
- Muy útil

2) ¿Incorpora el juego en sus planificaciones?

- No
- Si

3) ¿Con qué frecuencia?

- En ocasiones
- Con frecuencia
- Todos los días
- Varias veces en el día

4) ¿Utiliza el juego en la enseñanza de las diferentes asignaturas?

- En ninguna
- En una
- En algunas
- En todas

5) Enumere en orden de preferencia los 3 juegos que incorpora a partir del curso que considera más relevantes en la enseñanza:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Pautas para la realización de las entrevistas semi-estructuradas (Campos, 2019)

Pauta de entrevista semi-estructurada al formador

1. a. ¿Los docentes planificaban usando más de un currículo en forma colaborativa al comenzar el curso? (Si responde que no, pasar a la pregunta 2.a. Sí respondió que sí, pasar a la pregunta 1.b.)
1. b. ¿Cuántos?

2. a. ¿Qué número de cursantes en el desarrollo del cursado incorporan el uso de más de un currículo en su planificación? (Si respondió que no pasa a la pregunta 3.a. Si respondió que sí, pasa a la pregunta 2.b)
2. b. ¿Con qué frecuencia?
 - a. ¿Logran planificar propuestas en forma colaborativa con otros docentes por nivel y/o Internivelar? (Si respondió que no pasa a la pregunta 4.a. Si respondió que sí, pasa a la pregunta 3.b)
3. b. ¿Con cuántos de ellos simultáneamente?
4. a. ¿Considera que las actividades desarrolladas en el cursado favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos? (Si respondió que no pasa a la pregunta 5. Si respondió que sí, pasa a ítem 4.b)
3. b. Enumera 3 evidencias de ello.
4. ¿Desea agregar algo más?

Pauta de entrevista semi-estructurada a los cursantes (Campos, 2019)

1. a. ¿Antes de participar de este curso planificaba usando más de un currículo en forma colaborativa? (Si responde que se continúa con la pregunta 2. a. Si su respuesta es sí, continúa con las preguntas 1.b y 1.c)
1. b. ¿Con que frecuencia?
1. c. ¿Cuántos docentes participaban planificando colaborativamente con Ud. usando más de un currículo?
2. a. Durante el desarrollo del curso, ¿planifica propuestas en forma colaborativa con otros docentes por nivel y/o Internivelar? (Si responde que se continúa con la pregunta 3. a. Si su respuesta es sí, se continúa con la pregunta 2.b)
2. b. ¿Con cuántos de ellos simultáneamente?
- c. ¿Con qué frecuencia?
3. a. ¿Considera que las actividades desarrolladas en el cursado favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos? (Si respondió que no, continúe con la pregunta 4. Si responde que sí continúa con los ítems 3.b y 3.c)
3. b. Enumere tres de ellas:.....
3. c. Explique brevemente por qué considera que fueron favorables.
4. a. ¿Considera que los recursos aportados en el cursado favorecieron la planificación colaborativa? (Si responde que no, continúe con la pregunta 5. Si responde que sí, complete el ítem 4.b.)
4. b. Enumere 3 de ellos:
.....
5. ¿Desea agregar algo más?

10.4. Anexo IV Consentimiento informado para la aplicación de los instrumentos.

Consentimiento informado que encabeza la encuesta (Campos, 2019)

Por favor lea la siguiente información antes de completar la encuesta:

En primer lugar le agradezco su disposición a participar de esta encuesta que se lleva a cabo en el marco del Curso de Formación para Maestros de Primer Ciclo que trabajan en el colegio CEDELP.

En segundo lugar es importante destacar que la información recabada por medio de esta herramienta, está destinada a realizar el seguimiento y monitoreo del curso, a los efectos que sirva de insumo para introducir ajustes y mejoras en el mismo.

En tercer lugar dejo constancia que la información recabada será tratada bajo anonimato y reserva, tanto para extraños a la institución, como a los diferentes actores institucionales.

En cuarto lugar la información recabada servirá de marco para la mejora del diseño y la planificación de la propuesta de formación que puede ser de utilidad para el centro educativo.

Quien suscribe evaluador externo del curso _____, agradece su disposición para completar la encuesta.

Consentimiento informado para entrevistas. (Campos, 2019)

Curso de Formación para Maestros de Primer Ciclo que trabajan en el colegio CEDELP

Evaluador externo: _____

Yo, _____, participo en entrevista y respondo en forma voluntaria las preguntas que se me formulen.

Fui informada de la finalidad del Curso y en particular de este monitoreo del proceso de formación, ofreciéndose un informe del mismo a la Institución si lo requiere.

Asimismo, estoy en conocimiento de que este proceso podrá requerir que personalmente participe de una o más entrevistas que serán grabadas por el entrevistador.

Me han informado que se preservará mi identidad como participante del estudio, manteniendo en completo anonimato, la confidencialidad de mi identidad y del nombre de la Institución, así como mis datos personales y los resultados individuales.

Los datos de este monitoreo, serán utilizados global y estrictamente con fines de mejorar el plan de la formación y no serán difundidos en ningún otro ámbito.

Firma y fecha: _____

10.5. Anexo V Tablas de categorías para análisis de las entrevistas.

Tabla 3

Categorías que se usarán para análisis de las respuestas del formador entrevistado

P1.a	Los docentes usaban más de un currículo en forma colaborativa antes de participar del curso						
	No	Si					
P1.b	N° cursantes planificaban usando más de 1 currículo antes de realizar el curso						
	2	3 – 5	6 – 9	10 - 12	13		
P2.a	Número de cursantes que en el desarrollo del cursado incorporan el uso de dos currículos en su planificación						
	0	1	2 – 5	6 – 9	10 - 12	13	
P2.b	Frecuencia usan más de un currículo en forma colaborativa al realizar el cursado						
		Solo una vez	Poco	Con frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre	
P3.a	Logran planificar propuestas en forma colaborativa con otros docentes por nivel y/o Internivelar						
	No	Si					
P3.b	N° máximo de docentes que planifican propuestas en forma colaborativa con otros docentes simultáneamente por nivel y/o Internivelar						
	Nivelar			Internivelar			
	2	3	2	3 - 5	6 - 9	10 - 12	13
P4.a	Las actividades desarrolladas en el cursado favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos						
	No			Si			
P4.b	3 evidencias de que las actividades realizadas en el curso favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos						
	Evidencia 1		Evidencia 2			Evidencia 3	
P5	Otras consideraciones agregadas por el entrevistado						

Fuente: Elaboración propia (Ver Figura 36)

Tabla 4 *Categorías para análisis de las respuestas de los cursantes entrevistados*

P1.a	Docentes usaban más de un currículum en forma colaborativa antes de participar del curso						
	No	Si					
P1.b	Frecuencia con que usaban más de un currículum en forma colaborativa antes de realizar el cursado						
	Nunca	Solo una vez	Poco	Con frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre	
P1.c	N° de docentes que planificaban colaborativamente usando más de un currículum antes del cursado						
	0	2	3 – 5	6 – 9	10 - 12	13	
P2. a	Planifican propuestas en forma colaborativa con otros docentes por nivel y/o Internivelar durante el cursado						
	No	Si					
P2.b	N° máximo de docentes que participan en la planificación de propuestas en forma colaborativas por nivel y/o Internivelar						
	Nivelar			Internivelar			
	2	3	2	3 - 5	6 - 9	10 - 12	13
P2 c	Frecuencia con que usan más de un currículum en forma colaborativa al realizar el cursado						
	Nunca	Solo una vez	Poco	Con frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre	
P3 a	Considera que las actividades desarrolladas en el cursado favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos						
	No	Si					
P3b	Enumere 3 actividades desarrolladas en el cursado que favorecieron avances en la planificación colaborativa usando dos currículos						
	Actividad 1		Actividad 2			Actividad 3	
P3 c	Por qué considera fueron favorables cada una de ellas						
P4 a	Los recursos aportados en el cursado favorecieron la planificación colaborativa						
	No	Si					
P4b	Tres recursos aportados en el cursado que favorecieron la planificación colaborativa						
	Recurso 1		Recurso 2			Recurso 3	
P5	Otras consideraciones agregadas por los entrevistados						

Fuente: Elaboración propia (Campos, 2019). (Ver Figura 36)

Figura 36

Abreviaturas utilizadas en las tablas 3 y 4

Abreviatura	Significado
P	Pregunta
P n°	Pregunta n°
P n° a	Pregunta n° a
P n° b	Pregunta n° b
P n° c	Pregunta n° c

Fuente: Elaboración propia. (Campos, 2019)

10.6. Anexo VI Diseño de Instrumentos de evaluación.

Cuestionario de evaluación inicial o diagnóstica.

1) Seleccione el nivel que atiende:

- 2 años
- 3 años
- 4 años
- 5 años
- primer año
- segundo año

2) ¿Utiliza juegos para enseñar? ¿Cuáles? ¿Con que propósito?

3) ¿Con que frecuencia plantea propuestas en el área del conocimiento corporal y/o de la comunicación?

4) ¿Planifica e implementa propuestas de enseñanza coordinadas en el primer ciclo?

5) A continuación mencione él o los currículos para primera infancia y el primer ciclo que ha utilizado en los últimos dos años.

6) ¿Existen puntos de encuentro entre ellos? ¿Cuáles?

Lluvia de ideas presencial diagnóstica.

Preguntas disparadoras.

- ¿Qué contenidos en el área del conocimiento de sí mismo y de la comunicación consideran relevantes en primera infancia y primer ciclo?
- ¿Qué currículos los incluyen?
- Describa con una palabra cada uno de esos currículos.
- En la enseñanza de los contenidos curriculares, ¿Uds. involucran juegos? ¿Cuáles?

Consigna de evaluación en línea del módulo 1.

Actividad de evaluación 1.

En base a los abordajes realizados en la instancia presencial, los materiales aportados y las reflexiones realizadas en los foros:

Elabore una tabla donde se establezcan puntos de encuentro en relación a las áreas del conocimiento de sí mismo y/o de la comunicación entre los dos currículos existentes para la atención y enseñanza en la primera infancia y el primer ciclo.

Comparta la tabla en el foro 1.

Realice una autoevaluación de su entrega en el foro 1

Lea las entregas de otros cursantes y evalúe una de ellas en el foro 1.

Consigna de evaluación en línea del módulo 2.

Actividad de evaluación 2.

En base a los abordajes realizados en las instancias presenciales, los materiales aportados y las reflexiones realizadas en los foros:

Elabore en dupla una secuencia de enseñanza lúdico-didáctica en el área del conocimiento de sí mismo y la comunicación en la primera infancia y el primer ciclo.

Compartan la secuencia en el foro 2.

Realicen una autoevaluación de su entrega en el foro 2, en base a la pauta que se adjunta.

Lean las entregas de otras duplas de cursantes y evalúen una de ellas en el foro 2, atendiendo a la pauta adjunta.

Pauta de evaluación de las instancias formativas presenciales.

Figura 37

Rúbrica para la evaluación de la jornada presencial

Niveles	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
Aprovechamiento de la jornada	El participante no realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada.	El participante en algunas ocasiones realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada.	El participante siempre realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada.	El participante siempre realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada, evidencia comprensión de la temática abordada.	El participante siempre realiza una escucha y observación atenta de lo trabajado en la jornada, evidencia comprensión de la temática abordada y realiza aportes pertinentes.
Actividad productiva	El participante no aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas. No demuestra interés. No realiza las consultas necesarias.	El participante en algunas oportunidades aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas. En ocasiones demuestra interés. No realiza las consultas necesarias.	El participante con frecuencia aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas. Demuestra interés. Realiza las consultas necesarias.	El participante siempre aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas. Demuestra interés. Realiza las consultas necesarias.	El participante siempre aprovecha el tiempo asignado para realizar las actividades propuestas. Participa, realiza las consultas necesarias y aportes enriquecedores.

Participación en el taller y debate presencial respondiendo a la consigna	El participante no cumple con la consigna. No comparte opiniones sobre las experiencias de trabajo. No se cuestiona y no plantea interrogantes. No fundamenta sus opiniones.	El participante cumple parcialmente con la consigna. En breves ocasiones comparte opiniones sobre las experiencias personales de trabajo. Se cuestiona poco y plantea escasos interrogantes. En ocasiones fundamenta sus opiniones.	El participante con frecuencia cumple asertivamente con la consigna. Comparte opiniones sobre las experiencias personales de trabajo. Se cuestiona con frecuencia y plantea interrogantes. En ocasiones fundamenta sus opiniones.	El participante cumple asertivamente con la consigna. Comparte opiniones sobre las experiencias personales de trabajo. Se cuestiona y plantea interrogantes. Fundamenta sus opiniones.	El participante cumple con excelencia la consigna. Comparte opiniones sobre las experiencias personales de trabajo. Reflexiona, plantea interrogantes y propone otras alternativas de resolución. Brinda opiniones fundamentadas que enriquecen el debate.
Respuesta a las propuestas planteadas	El participante no se muestra motivado, expectante y receptivo a lo propuesto en la jornada.	El participante en ocasiones se muestra motivado, expectante y receptivo a lo propuesto en la jornada.	El participante con frecuencia se muestra motivado, expectante y receptivo a lo propuesto en la jornada.	El participante siempre se muestra motivado, expectante y receptivo a lo propuesto en la jornada.	El participante siempre se muestra motivado, expectante, receptivo a lo propuesto en la jornada y realiza aportes enriquecedores y pertinentes.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo final de la materia “Diseño de una Actividad Formativa”, 22 de marzo, 2018, p. 24.

En la figura 37 se define una rúbrica que sirve de guía para evaluar la participación y desenvolvimiento de los cursantes en las propuestas planteadas.

Evaluación de la participación en los foros disponibles en el aula virtual.

Figura 38

Niveles de valoración de la participación en los distintos foros

Participación	Indicadores	No lo hace	Lo hace	Se destaca
Individual	Al menos 1 vez a la semana			
	Cumple las normas de netiquetas			
	Ajusta cada participación a un máximo de 250 palabras			
	Cumple las consignas brindadas			
	Introduce insumos de las lecturas propuestas			
	Reflexiona			
	Realiza aportes pertinentes			
	Acepta otras opiniones			
	Interactúa con otros participantes			
	Atiende a los plazos establecidos			
Grupal	Colabora			
	Aporta			
	Negocia y acuerda			
	Reflexiona			
	Cumple con los plazos establecidos			

En la figura 38 se establecen niveles para la evaluación de la participación en los distintos foros de los diferentes módulos.

Consigna de evaluación en línea del módulo 2.

Actividad de evaluación 2.

En base a los abordajes realizados en las instancias presenciales, los materiales aportados y las reflexiones realizadas en los foros:

Revise el listado de organización de los subgrupos para identificar su compañero de tarea y establezca comunicación por mail y/o chat.

Acuerde con su compañero y elaboren una secuencia de enseñanza lúdico-didáctica en el área del conocimiento de sí mismo y la comunicación para implementar en el nivel que elijan, según se orientó en la instancia presencial. (2 años a 2.º año)

En el foro 2 compartan un documento Word o pdf con la secuencia elaborada. (1 sola vez).

En el foro e compartan un documento Word con la autoevaluación de su entrega. (Ver pauta adjunta).

En el foro 2 compartan un documento Word con la evaluación de la entrega del grupo asignado según pauta. (Ver listado adjunto).

Realice la lectura de las participaciones en el foro 2.

Figura 39

Pauta para la auto-evaluación y co-evaluación de la secuencia de enseñanza lúdico-didáctica nivelar elaborada colaborativamente

Actividad 2 En dupla elaborar la secuencia nivelar incorporando 10 juegos para la enseñanza del nivel elegido (2 años a 2º año).	No lo hace	Lo hace			
		Parcialmente	Aceptablemente	Muy bien	Destacado
Trabajo colaborativo					
Organización y diseño					
Creatividad y originalidad					
Incorporación de 1 juego a c/propuesta (T10)					
Definición del nivel elegido					
Adecuación de cada juego al contenido					
Contextualización al nivel etario elegido					
Encuadre en el área del conocimiento de sí mismo y de la comunicación					
Coherencia en la selección de los componentes					
Incorporación de todos los componentes en cada propuesta	Objetivo				
	Competencia				
	Contenido				
	Eje				
	Objetivo				
	Competencia				
	Contenido				
	Propósito				
	Recurso				
	Estrategia				
Desarrollo/Descripción					
Evaluación					

Observaciones:

Consigna de evaluación en línea del módulo 3.

Actividad de evaluación 3.

En base a los abordajes realizados en las instancias presenciales, los materiales aportados y las reflexiones realizadas en los foros:

Revise el listado de organización de los subgrupos para identificar su compañero de tarea y establezca comunicación por mail y/o chat.

Según se orientó en la instancia presencial, elaboren una secuencia de enseñanza lúdico-didáctica internivelar en el área del conocimiento de sí mismo y la comunicación. (2 años- 2.º año)

En el foro 3 comparta un documento Word o pdf con la secuencia elaborada. (1 sola vez)

En el foro 3 compartan un documento Word donde realicen la autoevaluación de su entrega. (Ver pauta adjunta).

En el foro 3 comparta un documento Word donde realicen la evaluación de la entrega del grupo asignado siguiendo la pauta. (Ver listado adjunto).

Realice la lectura de otras participaciones en el foro 3.

Figura 40

Pauta para la auto-evaluación y co-evaluación de la secuencia de enseñanza lúdico-didáctica internivelar elaborada colaborativamente

Actividad de Evaluación de aprendizajes de los cursantes 3: Elaborar una secuencia de enseñanza lúdico-didáctica internivelar en el área del conocimiento de sí mismo y la comunicación. (2 años a 2.º año)	No lo hace	Lo hace			
		Parcialmente	Aceptablemente	Muy bien	Destacado
Trabajo colaborativo					
Organización y diseño					
Creatividad y originalidad					
Incorporación de un juego en cada propuesta					
Explicitar en cada juego el/los niveles					
Adecuación de los juegos al contenido					
Adecuación de los juegos al nivel					
Encuadre en el área del conocimiento de sí mismo y de la comunicación					
Coherencia en la selección de los componentes					
Incorporación de todos los componentes en cada propuesta	Objetivo				
	Competencia				
	Contenido				
	Eje				
	Objetivo				
	Competencia				
	Contenido				
Propósito					

	Recurso					
	Estrategia					
	Desarrollo/Descripción					
	Evaluación					
Observaciones:						

Consigna de evaluación en línea y presencial final del cursado.

Actividad de evaluación final.

En base a los abordajes realizados en las instancias presenciales, los materiales aportados, las reflexiones realizadas en los foros y los avances de implementación en las prácticas:

- Elabore una narrativa audiovisual y/o video de la implementación de la secuencia para compartir en la última instancia presencial.
- Incorpore al portfolio virtual la autoevaluación de su presentación y/o video según la rúbrica adjunta.
- Presente su trabajo en el encuentro final.

Figura 41

Pauta para la evaluación de la narrativa visual y/o video de la implementación de la secuencia

Narrativa Audiovisual y/o video	No lo hace	Lo hace			
		Parcialmente	Correctamente	Muy bien	Con excelencia
Elabora una narrativa visual o rúbrica					
Incorpora evidencias de avance en la implementación de la secuencia elaborada					
Establece relaciones entre la práctica con el abordaje teórico del curso					
Presenta la conformidad firmada por las familias para utilizar fotos y/o videos del grupo					
Presentación y organización					
Creatividad y originalidad					
Reflexiona en torno a las dificultades y los logros					
Establece proyecciones					

Portfolio virtual.

Consigna de proceso.

Elaborar el portfolio virtual en forma individual incorporando los siguientes aspectos:

- Información personal.

- Autodiagnóstico inicial.
- Evidencias de lo aprendido.
- Reflexión al culminar cada módulo y al final del cursado.
- Proyecciones para su accionar futuro.

Incorporar la autoevaluación al portfolio en base a la rúbrica adjunta.

Figura 42

Rúbrica para la evaluación y autoevaluación del portfolio al cierre de cada módulo y del curso

Portfolio	Insuficiente/ No lo hace o lo hace parcialmente	Insuficiente/ Lo hace parcialmente	Aceptable/ Lo hace satisfactoriamente	Bueno/Lo hace bien	Destacado/ Lo hace con excelencia
Plazos establecidos Y acordados	No cumple con los plazos establecidos	Cumple con los plazos en menos del 50 % de las tareas	Cumple en el 50% de las tareas con los plazos	Cumple correctamente con un 80 % de los plazos	Cumple con el 100% de los plazos
Presentación y diseño	No evidencia esfuerzo en la presentación y el diseño	Evidencia escaso esfuerzo en la presentación y el diseño	Evidencia esfuerzo en la presentación y el diseño	Buena presentación y diseño	Presentación y diseño destacado
Incorporación de información personal	No se identifica	Incorpora solo el nombre	Incorpora nombre/apellido y CI	Incorpora toda la información solicitada en ficha aportada	Incorpora toda la información solicitada en ficha aportada y otra que considera adecuada
Cumplimiento de consignas planteadas	No cumple las consignas	Cumple parcialmente las consignas	Cumple aceptablemente las consignas	Cumple bien las consignas	Cumple con excelencia las consignas
Organización	Desorganizado	Muy poco organizado	Organizado	Bien organizado	Excelente organización
Pertinencia y coherencia	Los materiales y/o tareas incorporados no son pertinentes y/o coherentes	Algunos materiales y/o tareas incorporados son pertinentes y/o coherentes	Los materiales y/o tareas incorporados son adecuadamente pertinentes y/o coherentes	Todos los materiales y/o tareas incorporados son muy pertinentes y/o coherentes	Todos los materiales y/o tareas incorporados excelentes en pertinencia y/o coherencia
Cohesión, ortografía y sintaxis de los textos	En los textos incorporados no atiende a la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Ortografía • Sintaxis 	En los textos incorporados atienden parcialmente a la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Ortografía • Sintaxis 	En los textos incorporados atienden adecuadamente a la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Ortografía • Sintaxis 	En los textos incorporados atienden bien a la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Ortografía • Sintaxis 	En los textos incorporados atienden con excelencia a la: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia • Ortografía • Sintaxis
Autorreflexión crítica: <ul style="list-style-type: none"> • inicial • al cierre de cada módulo • final 	No identifica logros y/o dificultades y/o proyecta posibles alternativas	Identifica algunos logros, no dificultades, no proyecta posibles alternativas	Identifica logros y/o dificultades, no proyecta posibles alternativas	Identifica logros y/o dificultades, proyecta alternativas	Siempre identifica logros y dificultades, proyecta alternativas
Originalidad y creatividad	No demuestra	Escasa	En ocasiones	Frecuentemente	Siempre

Citas y referencias según APA	En los textos incorporados no atiende a las normas APA para citas y referenciar	En los textos incorporados atiende parcialmente a las normas APA para citar y referenciar	En los textos incorporados cumple satisfactoriamente las normas APA para citar y referenciar	En los textos incorporados cumple bien con las normas APA para citar y referenciar	En los textos incorporados cumple con excelencia con las normas APA para citar y referenciar
-------------------------------	---	---	--	--	--

10.7. Anexo VII Recursos y bibliografía de cada módulo del plan de formación diseñado.

Módulo 1. Los currículos vigentes en Uruguay para la atención y educación de la primera infancia y el primer ciclo.

Materiales.

Guía didáctica Módulo 1. (Formato digital disponible en el aula virtual)

Bibliografía recomendada.

ANEP y CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.

ANEP y CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016-2020*. Accedido el 16 de marzo, 2019, desde <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>

ANEP, CEIP y División de Educación Inicial y Primaria. (2018). *Circular N° 2 del 12 de marzo de 2018*. Montevideo: Inspección Técnica. Accedido el 13 de marzo, 2018, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2018/Circular2_18_TECNICA.pdf

ANEP, CEIP y División Educación Inicial y Primaria. (2019). *Circular N° 2 del 19 de febrero de 2019*. Montevideo: Inspección Técnica. Accedido el 20 de marzo, 2019, desde http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2019/Circular2_19_TECNICA.pdf

Bibliografía complementaria.

Ivaldi, E. (2003). Nuestra Educación Inicial Pública. Desde la escolarización a la educación temprana. *Revista Quehacer Educativo*, 60, 66-68.

MEC (2006). *Diseño Curricular de 0 a 36 meses*. Montevideo: TRADINCO.

OPP, UCC y CCEPI (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de los niños y niñas uruguayos, Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: MEC.

Pitluk, L. (2015). *Rol docente. Propuestas de enseñanza en la educación inicial y primaria*. Montevideo: CAMUS.

Video.

Mi Familia TV (2015). *El juego y la lúdica, aliados para enseñar desde Primera Infancia*. Buenos Aires. <https://youtu.be/gmuQrouI tM>

Módulo 2. El juego y su didáctica en la primera infancia y el primer ciclo.

Materiales.

Guía didáctica Módulo 2. (Formato digital disponible en el aula virtual)

Bibliografía recomendada.

Origlio, F., Díaz, M., Penas, F. y Zaina, A. (2016). *Juegos en el aula*. Montevideo: Camus.

Pitluk, L. (comp.) (2018). *La centralidad del juego en la Educación Inicial. Diferentes modalidades lúdicas*. Rosario: Homo Sapiens.

Valiño, G. (2006, junio). El juego en la infancia y en el nivel inicial. Ponencia presentada en Encuentro Regional de Educación Inicial, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Bibliografía complementaria.

Pitluk, L. (Comp.) (2015). *Las Secuencias Didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades didácticas y los Proyectos*. Rosario: HomoSapiens.

Pitluk, L. (2015). *Rol docente. Propuestas de enseñanza en la educación inicial y primaria*. Montevideo: CAMUS.

Porstein, A. M. (Comp.) (2012). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuesta de Educación Física y Expresión Corporal*. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (Comp.) (2015). *Dale que...el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Tonucci, F. (2018, Octubre 23). No se puede aceptar que la escuela sea aburrida. *La Diaria*. Accedido desde: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/10/tonucci-no-se-puede-aceptar-que-la-escuela-sea-aburrida/>

Video.

Sola, R. (2013). *6ta Videoconferencia. La centralidad del juego*. Prof. Rosa Violante. Buenos Aires. https://youtu.be/f7L71d8_mv

Módulo 3. Didáctica del conocimiento de sí mismo y de la comunicación desde una perspectiva lúdica, en la primera infancia y el primer ciclo.

Materiales.

Guía didáctica Módulo 3. (Formato digital disponible en el aula virtual)

Bibliografía recomendada.

Blanco, L. (Comp.) (2015). *Proyectos y talleres de literatura: la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Origlio, F. (2004). *Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo*. Buenos Aires. Editorial Hola Chicos.

Origlio, F. (2006). *Canciones y ritmos para jugar en el Jardín*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.

Origlio, F. (2018). *Didáctica del juego en la Educación Inicial: fundamentos y propuestas para la enseñanza del juego en el Jardín de Infantes*. Montevideo: Camus.

Bibliografía complementaria.

Azzerboni de Rivero, D. (Comp.) (2006). *Currículum abierto y proyectos en educación infantil, 3 a 6 años*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Porstein, A. M., Origlio, F. (2001). *La Expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Niños de 3 a 8 años*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Videos.

artesaniaslat (2010). *Mis manos. Canciones Infantiles*. Origlio, F. (Compositor), Núñez Cortez, M. (Interprete) <https://youtu.be/Wam1bAmMcJU>

Mediateca UCU (2018). *Conferencia: ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. <https://youtu.be/WnbkmUIkNYA>