

Universidad ORT Uruguay  
Instituto de Educación

# **La planificación docente como recurso para la atención a la diversidad**

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

Alejandro Ricardo Fernández Torres – 315064

Docente orientador: Dr. Wellington Mazzotti

2025

## Declaración de autoría

Yo, Alejandro Ricardo Fernández Torres, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



Alejandro Ricardo Fernández Torres

Montevideo, 29 de abril de 2025

## **Resumen**

El trabajo que se presenta a continuación corresponde a la memoria final del Master en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay. Persigue como objetivo el diseño, la implementación y la evaluación de una acción de formación destinada a docentes de educación primaria pertenecientes a un departamento de la zona metropolitana del país.

Dado un diagnóstico de necesidades de formación realizado, se identificaron las distintas áreas que los docentes consideraban como prioritarias a la hora de actualizar sus prácticas educativas. Dichas necesidades se identificaron por medio de un estudio de caso en una Escuela de Tiempo Completo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) del interior del país. Una vez jerarquizadas, el plan de formación se propone reforzar las competencias docentes en base a la planificación y evaluación para la diversidad que existe actualmente en sus aulas en base a el Estudio de casos y su metodología.

Cuenta con tres talleres presenciales que versan sobre la planificación diaria, la planificación de secuencias didácticas y la elaboración de evaluaciones, una evaluación final presencial de carácter sumativa, y distintas entregas por plataforma digital luego de finalizar cada taller con carácter sumativas y formativas, contabilizando un total de 60 horas distribuidas entre los meses de mayo y agosto.

Por medio de talleres presenciales, actividades con pares sobre la aplicación de estrategias adaptadas a prácticas habituales, y espacios de reflexión dentro y fuera de la institución a la cual pertenecen, se pretende que los docentes logren desarrollar competencias sobre la planificación y la evaluación para la diversidad con la que hoy en día conviven en sus aulas, constatando teoría y práctica en un proceso gradual que permita una incorporación conceptual significativa que lo fortalezca como profesional y habilite su desarrollo enmarcado en su comunidad educativa.

## **Palabras clave**

Diversidad, planificación, evaluación, formación docente, comunidad de aprendizaje.

# Índice

Resumen .....	3
Introducción .....	7
Sección 1: Contexto .....	8
Capítulo 1: Marco Contextual.....	8
1.1 Contexto Institucional .....	8
1.2 Diagnóstico de Necesidades de Formación .....	10
1.2.1 Metodología.....	10
1.2.2 Descripción y Jerarquización de las necesidades relevadas.....	12
1.2.3 Fundamentación General del Diseño Formativo.....	18
Capítulo 2: Marco Teórico.....	21
2.1 Diversidad .....	21
2.2 Planificación.....	23
2.3 Evaluación .....	25
Capítulo 3: Planteamiento del diseño de la Formación .....	27
3.1 Objetivo general de la propuesta de formación.....	27
3.2 Actividades de formación incluidos en la propuesta.....	29
3.3 Referentes para el liderazgo de la propuesta formativa.....	32
3.4 Plan de comunicación.....	33
3.5 Implementación del diseño formativo .....	33
3.6 Infraestructura y recursos necesarios .....	35
Capítulo 4: Monitoreo y Evaluación de la propuesta de Formación .....	38
4.1 Plan de Monitoreo.....	38
4.1.1 Evaluación diagnóstica y de proceso .....	38
4.1.2 Herramientas y dispositivos para la motivación, el acompañamiento y la retención.....	39
4.1.3 Estrategias para el seguimiento del desarrollo de competencias.....	39
4.2 Evaluación .....	40
4.2.1 Evaluación de los resultados de aprendizaje y competencias. Acreditación de actividades.....	40
4.2.2 Dispositivos para la evaluación y la satisfacción de los participantes .....	41

Sección 2: Aportes al Desarrollo Estratégico de la Formación de Formadores .....	42
Capítulo 5: El Ciclo Formativo en la Formación de Formadores .....	42
5.1 Aportes a la mejora de la educación y la sociedad .....	42
5.2 Componentes fundamentales de un ciclo formativo.....	43
5.3 El ciclo formativo desde la lógica de la investigación aplicada .....	45
Capítulo 6: Contribución a la comunidad académica.....	46
6.1 Contribución a los docentes participantes del curso .....	46
6.2 Contribución a las instituciones educativas.....	48
6.3 Contribución al sistema educativo en su conjunto y la comunidad .....	49
Sección 3: Reflexiones .....	51
Capítulo 7: Reflexiones respecto al desarrollo profesional y personal .....	51
7.1 Desarrollo profesional.....	51
7.2 Desarrollo Personal .....	53
Capítulo 8: Reflexiones sobre una propuesta de formación alternativa .....	55
8.1 Nuevo formato para el ciclo formativo .....	55
8.2 Actividades a proponer en el nuevo formato e implementación.....	57
8.3 Infraestructura y recursos necesarios para el nuevo ciclo formativo .....	61
8.4 Monitoreo y evaluación para el nuevo ciclo formativo.....	63
Capítulo 9: Reflexiones sobre las debilidades de la propuesta .....	64
9.1 Posibles debilidades de la planificación .....	64
9.2 Posibles debilidades de lo logístico y organizativo.....	64
Referencias .....	67
ANEXOS.....	72
Anexo 1: Pauta de Cuestionario .....	72
Anexo 2: Pauta de Entrevista.....	73
Anexo 3: Matriz de Datos Ampliada.....	74

# Índice de tablas y figuras

## Tablas

Tabla 1: Matriz de datos .....	13
Tabla 2: Horas por actividad.....	28
Tabla 3: Jornadas, actividades y contenidos .....	30
Tabla 4: Implementación del plan .....	34
Tabla 5: Presupuesto estimado para el plan formativo .....	36
Tabla 6: Implementación del nuevo plan formativo.....	58
Tabla 7: Cronograma de actividades para la jornada .....	60
Tabla 8: Presupuesto estimado para el nuevo plan formativo .....	62
Tabla 9: Recursos necesarios para el nuevo plan formativo .....	62

## Figuras

Figura 1: Número de años trabajados en la Dirección General .....	16
Figura 2: Número de años trabajados en la institución .....	16
Figura 3: Dificultades más relevantes identificadas .....	17
Figura 4: Opciones de Formación elegidas.....	18
Figura 5: Diversidad, Planificación y Evaluación .....	26
Figura 6: Triángulo didáctico .....	47

## Introducción

El presente trabajo, elaborado como memoria final del Máster en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay, tiene como propósito diseñar, implementar y evaluar una acción de formación situada orientada a docentes de educación primaria de una Escuela de Tiempo Completo del interior del país, enmarcada en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). Esta propuesta formativa se centra en el desarrollo de competencias docentes vinculadas a la planificación y evaluación como herramientas para atender a la diversidad de aprendizajes presente en las aulas.

El estudio parte de un diagnóstico de necesidades formativas, llevado a cabo mediante una estrategia metodológica de corte cualitativo bajo el enfoque de estudio de caso. A través de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a docentes del centro educativo, se identificaron como principales demandas formativas: la planificación por competencias, la atención a la diversidad y el abordaje de conflictos en el aula. En función de ello, se diseñó una propuesta compuesta por talleres presenciales, entregas asincrónicas y espacios de reflexión colaborativa, integrando teoría y práctica en un enfoque progresivo de construcción del conocimiento.

El alcance del trabajo se sitúa tanto a nivel institucional como profesional. A nivel institucional, se espera fortalecer las capacidades colectivas de respuesta pedagógica frente a contextos diversos; mientras que a nivel individual, se promueve el desarrollo profesional docente a través de una formación contextualizada, práctica y ética. El enfoque de la propuesta se sustenta en fundamentos pedagógicos que abogan por una formación situada, reflexiva y colaborativa, tal como sostienen autores como Guitérrez (2006), Montes (2005), Rubio (2015) y Furman (2021).

El trabajo se estructura en tres secciones principales. La primera aborda el contexto institucional, el diagnóstico y los fundamentos del diseño formativo. La segunda presenta los aportes estratégicos de la propuesta en relación con la comunidad académica, los docentes participantes y el sistema educativo en su conjunto. Finalmente, la tercera sección integra reflexiones personales y profesionales, así como sugerencias para una reformulación alternativa del ciclo formativo propuesto.

Esta propuesta busca no sólo responder a una necesidad puntual de formación a nivel sistémico, sino que apela a contribuir a una visión de desarrollo docente continuo con un carácter comunitario, articulado con las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje que los docentes identifican en su día a día, y con un profundo compromiso con la equidad educativa.

## **Sección 1: Contexto**

En esta sección se desarrollarán las características del trabajo realizado durante el Diagnóstico de Necesidades de Formación del colectivo objeto de estudio y los componentes del Diseño de la Formación. A su vez, se presenta la metodología utilizada y las técnicas, junto con los datos obtenidos y las decisiones tomadas al respecto, así como los detalles del plan diseñado.

### **Capítulo 1: Marco Contextual**

En este capítulo se presentará la organización destinataria de la intervención, así como el diagnóstico de necesidades de formación realizado y la metodología empleada junto con las necesidades de formación jerarquizadas.

#### **1.1 Contexto Institucional**

La institución en la cual se realizó el diagnóstico de necesidades de formación es una Escuela de Tiempo Completo del interior del país dependiente de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La ANEP en su página web se define como:

“el ente que nuclea toda la educación pública de Uruguay y dentro de sus cometidos tiene el elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas, garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia, asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación y promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia.” (ANEP, 2024)

Dicha institución cuenta a disposición con un tiempo pedagógico de siete horas y media cada día dividido en tres módulos, dos en el turno matutino para el desarrollo de actividades curriculares llevadas a cabo por maestros o profesores en el aula, y un tercer módulo en el turno vespertino para la realización de talleres y horas destinadas para juego.

Según el Monitor Educativo de la ANEP (2023), la institución está enmarcada en un nivel socio cultural correspondiente a un Quintil 2, lo que significa que es parte del segundo 20% de escuelas con contexto de mayor vulnerabilidad del país. En ellas la mayoría de los alumnos provienen de hogares donde prevalecen las madres que tienen educación media incompleta, viven en hogares con

hacinamiento, y las familias son beneficiarios de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad y de la Tarjeta Uruguay Social. Dadas estas características, en ella se ofrece un servicio de alimentación que contempla desayuno, almuerzo y merienda.

La escuela cuenta con un total de 366 estudiantes divididos entre educación inicial y educación común, 20 funcionarios docentes donde 2 tienen cargos de docencia indirecta (directora y secretaria) y 18 con docencia directa conformados por 14 maestros y 4 profesores (un profesor de Educación Física, un profesor de Segundas Lenguas con énfasis en inglés y dos profesoras de Arte), junto a 4 funcionarios no docentes.

Por otro lado, la institución cuenta con una maestra itinerante dependiente de una unidad de apoyo para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades llamada Escuela Especial dependiente de la misma dirección general.

Todas estas características presentadas demuestran que desde la dirección general se han tomado decisiones estratégicas respecto a los distintos actores con los que debe contar una escuela con este contexto, siendo la formación permanente un insumo más que necesario para cualquier docente que aspira ofrecer a su alumnado todo tipo de herramientas. En este sentido, Rubio (2015) afirma que la formación debe permitirles a los docentes adaptarse a los distintos cambios que tanto la sociedad como la educación en su conjunto le demandan, y para ellos es esencial potenciar la reflexión en su accionar.

Perrenoud (2004) sostiene que no basta con proponer a los docentes actividades de formación continua si estas no se articulan con su realidad profesional y no consideran sus verdaderas disponibilidades de tiempo y energía. En este sentido, la formación debe ser percibida como útil, posible y pertinente, si se espera que los profesionales se involucren realmente en ella. No se trata sólo de ofrecer más horas de capacitación, sino de ofrecer mejores oportunidades de desarrollo profesional.

Dada la gran cantidad de horas que insume el trabajo docente en este país, ofrecer un curso formativo, sin extender el tiempo ya destinado a lo laboral, donde se le ofrezca algo directamente relacionado con su práctica habitual y con incidencia inmediato en los aprendizajes de sus estudiantes, es un ideal a perseguir. Más aun sabiendo que no extender el tiempo destinado a lo laboral será un factor importante que se tendrán en cuenta por parte de los docentes a la hora de decidir por cursar la formación o no.

Litwin (2008) señala que la formación no debe ser un acto aislado de la práctica, sino un proceso continuo y vinculado. Para la gran cantidad de horas que insume el trabajo docente en este país, ofrecer un curso formativo, sin extender el tiempo ya destinado a lo laboral, donde se le ofrezca algo directamente relacionado con su práctica habitual y con incidencia inmediata en los aprendizajes de sus estudiantes, es un ideal a perseguir. Más aún sabiendo que el factor tiempo es crucial y se tendrá en cuenta por parte de los docentes a la hora de decidir por cursar la formación o no.

## **1.2 Diagnóstico de Necesidades de Formación**

El diagnóstico de necesidades de formación se realizó como trabajo final para la asignatura Diagnóstico de Necesidades de Formación perteneciente al Master en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay. Con él se analizaron las necesidades de formación que los docentes de la Escuela de Tiempo Completo antes descripta demandaban.

### **1.2.1 Metodología**

La metodología que se llevó a cabo para recabar las necesidades de formación fue el estudio de caso, una estrategia ampliamente utilizada en el enfoque cualitativo por su capacidad de ofrecer una comprensión profunda y contextualizada de fenómenos complejos. Tal como afirma Stake (1999), el estudio de caso permite comprender una actividad en toda su particularidad y complejidad, considerando el fenómeno en su contexto real. No solo describe lo que sucede, sino que también interpreta el significado de los eventos desde la perspectiva de los actores implicados, lo que resulta clave cuando se pretende acceder a las percepciones, valoraciones y experiencias de los docentes respecto a su formación profesional.

Desde esta misma perspectiva, Yin (2008) plantea que el estudio de caso constituye una herramienta valiosa para identificar las necesidades formativas que los propios docentes reconocen como prioritarias. Su carácter flexible y adaptativo facilita el uso de diversas técnicas de recolección de datos, como entrevistas, cuestionarios o análisis documental, favoreciendo una aproximación holística al objeto de estudio.

Autores contemporáneos como Merriam y Tisdell (2016) refuerzan esta visión al señalar que el estudio de caso permite explorar el "cómo" y el "por qué" de un fenómeno, atendiendo a las interpretaciones subjetivas de los participantes. En contextos educativos, esta metodología resulta especialmente pertinente, ya que pone en valor la voz de los docentes y su vínculo con el entorno institucional.

Asimismo, Simons (2009) destaca que el estudio de caso no se limita a comprender un fenómeno específico, sino que también genera conocimiento transferible, ofreciendo lecciones aplicables a otras situaciones similares dentro del sistema educativo. De este modo, la investigación no solo atiende al caso en sí, sino que aporta insumos valiosos para la toma de decisiones pedagógicas y formativas más amplias.

Por otro lado, Creswell y Poth (2018) subrayan que el estudio de caso permite respetar la complejidad del contexto y captar las múltiples dimensiones del fenómeno investigado, favoreciendo una mirada dialógica entre los datos y las interpretaciones teóricas. Esta articulación entre evidencia empírica y reflexión conceptual enriquece la construcción de conocimiento situado.

El estudio de caso constituye una estrategia metodológica idónea para explorar las necesidades formativas del colectivo docente en su propio contexto. Su potencia interpretativa, su adaptabilidad a diversas técnicas de recolección y su potencial para producir conocimiento útil para la práctica educativa. En este caso se realizaron entrevistas y cuestionarios a los docentes, donde dada la información obtenida se destacan primordialmente como necesidad de formación la atención a la diversidad de aprendizajes en el aula. Respecto a la modalidad de formación requerida, los tres docentes entrevistados manifestaron la necesidad de una formación en modalidad presencial y en formato taller, de manera de enriquecerse con el diálogo y el intercambio de experiencias con sus compañeros. (Ver anexos 1 y 2)

Para la identificación de las necesidades formativas del cuerpo docente, se optó por una metodología de corte cualitativo, la cual ofrece un marco flexible y profundo para comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite captar las múltiples realidades construidas socialmente, haciendo énfasis en los significados, las experiencias subjetivas y el contexto.

En este marco, se diseñó una pauta de entrevista como herramienta principal para la recolección de información. Las entrevistas cualitativas, como destacan Kvale y Brinkmann (2015), son particularmente útiles para explorar en profundidad las opiniones, experiencias y percepciones de los participantes, lo cual resulta esencial para un diagnóstico genuino de las necesidades docentes. Esta técnica permite acceder al discurso de los actores directamente involucrados, así como a su visión sobre el entorno laboral y educativo en el que se desempeñan.

Previo a su aplicación definitiva, la pauta fue sometida a un proceso de validación a través de un pre test. El pre test, o prueba piloto, constituye una etapa fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite evaluar la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas formuladas. Maxwell (2013) sugiere que esta instancia favorece la identificación de posibles ambigüedades o malentendidos por parte de los participantes, lo cual posibilita ajustar el instrumento antes de su implementación formal. Así, el pre test actúa como un filtro que mejora la validez interna de la recolección de datos.

Cabe destacar que, aunque el enfoque general es cualitativo, se incorporaron elementos estructurados en el diseño del cuestionario, como preguntas cerradas y de opción múltiple. Esta decisión metodológica buscó facilitar la aplicación del instrumento, garantizando una experiencia ágil y accesible para los docentes participantes, sin comprometer la riqueza interpretativa del análisis cualitativo posterior. Tal como señala Flick (2004), la combinación de técnicas estructuradas y abiertas dentro de un diseño cualitativo puede enriquecer la recolección de datos, siempre que se mantenga coherencia con los objetivos exploratorios del estudio.

Puntualmente, el cuestionario se les realizó a seis docentes para hacer un sondeo cuantitativo de necesidades de formación que funcionara como punto de partida para el diagnóstico. En ese sentido se invitó por email a los docentes para que sean parte de la actividad académica destacando y

valorando la importancia que tienen sus aportes para el trabajo a realizar. A su vez, de parte del equipo de gestión de la institución, se le agradeció el interés y la disponibilidad de su participación.

Abritta (1999) al respecto de esto, afirma que se obtienen datos que responden a la información de la realidad y que todo dato tiene una estructura compuesta por tres elementos relacionados entre sí: las unidades de análisis, las variables y los valores. Por otro lado, Cardenas (2018) plantea que una variable puede tomar distintos valores dependiendo de los contextos donde se trabaje y las preguntas realizadas, por esto, es importante conocer las necesidades de formación que cada uno considera como prioritarias, y en base a ellas realizar las preguntas pertinentes para su profundización.

Respecto a la entrevista, se les realizó a tres docentes del colectivo seleccionado para conocer cuáles son sus perspectivas sobre sus necesidades de formación y poder profundizar e interpretar la información brindada. En este sentido, los docentes seleccionados tienen distinta antigüedad y ocupan distintos cargos en la escuela (maestro de inicial, maestra de 2do ciclo y profesor), procurando obtener diversidad de respuestas en función de las distintas perspectivas. A su vez, el criterio de selección de los docentes participantes fue el de la accesibilidad, debido a que se entrevistó a aquellos que cumplían con las características mencionadas y estaban dispuestos a realizar las entrevistas en el tiempo requerido.

Como indica Maxwell (2013), con las preguntas que se formulan en una entrevista no sólo se obtiene la información puntual que se desea de cada individuo, sino que a su vez se gana en comprensión y contexto. Respecto a esto, para la aplicación del cuestionario y la realización de las entrevistas se utilizó el modelo de consentimiento informado, por lo que se cuidaron los aspectos éticos y todas las decisiones tomadas durante todo el proceso de este trabajo siguieron las consideraciones éticas respecto a una investigación. Procurando, como sostiene Creswell (2018) “mantener la confidencialidad y proteger el anonimato de las personas con las cuales hablamos” (p. 17).

### **1.2.2 Descripción y Jerarquización de las necesidades relevadas**

Para facilitar el análisis y la interpretación de la información obtenida de las entrevistas realizadas (ver anexo 3), se construyó una matriz de datos (Tabla 1). Codina (2019) propone el uso de matrices y afirma que la calidad global de la investigación depende de las matrices o diagramas elegidos para la sistematización de datos. Para que una matriz se diferencie de una simple tabla debe cumplir con los requisitos de ser homogénea, lo que implica que a cada fila le corresponde el mismo número de columnas, que cada fila represente una única identidad, y que cada columna represente una única categoría o propiedad.

**Tabla 1**

*Matriz de datos*

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

Para el análisis de las entrevistas, se utilizaron categorías construidas para identificar las necesidades de formación en la escuela seleccionada como escenario para este trabajo. Como sugieren Schettini y Cortazzo (2015) “hay que ser muy cuidadoso en las categorías que se crean, y ello está relacionado con los conceptos y las teorías, es decir, se debe pensar en categorías plausibles de ser analizadas de acuerdo a conceptos y teorías” (p. 46). Luego de realizada la reducción de ésta mediante la categorización y codificación, estableciendo una relación dialógica entre los datos y las categorías (Flick, 2004).

En este sentido, respecto a la categoría necesidades de formación identificadas, todos los docentes entrevistados manifestaron como necesidad de formación el trabajo en clase, para atender la diversidad en el aprendizaje de los niños y solicitan apoyo respecto a la resolución de conflictos en el aula, relacionados a los problemas de conducta de los estudiantes: “...también necesitaríamos una formación más específica en casos puntuales. Por ejemplo, niños con autismo, dislexia” (D1, p. 17); “Está todo lo que nos estamos encontrando, con la con la diversidad de niños en cuanto a los diagnósticos, que a veces están realizados, en las conductas con desajustes” (D2, p. 17); “por ejemplo todo eso que hablan de los procesos cognitivos, que en realidad nosotras como maestras si bien tenemos psicología, pero identificar un proceso cognitivo es súper difícil, a una psicóloga le cuesta.” (D3, p. 18)

Por otro lado, en cuanto a la formación solicitada por los docentes de este colectivo, todos coincidieron en que son necesarios cursos teórico-prácticos, a cargo de profesionales y expertos en estos problemas. Enfatizando la importancia del formato taller, en donde se puedan plantear los problemas que ellas viven en el día a día en el aula y ser atendidos y orientados en el cómo accionar al respecto: “yo creo que más que bien eso necesitaríamos como una especie de talleres, talleres como periódicos. Para formarnos día a día, constantemente algo que sea constante” (D1, p. 17).

Por último, los entrevistados proponen que la modalidad de los cursos debería ser presenciales y en formato taller con encuentros periódicos: “a través de una pantalla no es lo mismo que poder vivenciar eso que pretenden con nosotros los docentes, que es lo que quieren que nosotros hagamos la transposición a los niños también.” (D3, p. 17)

Otro de los aspectos mencionados es la necesidad de aprovechar el espacio de sala que tienen semanalmente: “Entonces, es eso, el espacio lo tenemos porque tenemos todos los jueves las salas.” (D2, p. 15); “que se brinde durante el horario escolar, o sea que proporcionen algún tipo de recurso humano para que las maestras podamos participar de esos cursos en un horario laboral.” (D3, p. 17)

Esto es pertinente para los entrevistados, para no seguir cargando a los docentes con más cursos de formación fuera del horario escolar, ya que se sienten sobrecargadas por cursos como los de la transformación educativa, que son meramente teóricos y no los consideraban productivos para sus prácticas didácticas pedagógicas cotidianas:

Yo por ejemplo, si estoy en tiempo completo estoy todo el día acá, no puedo depender también de llegar a mi casa a hacer planificación y a su vez hacer un curso para una transformación que se me está imponiendo, o sea, veo dificultades desde un tema de tiempo, ¿no? O sea, nosotros si bien ponemos de toda la buena onda de poder a formarnos, pero creo que eso es una falencia, que hay a nivel general (D3, p. 17)

A partir del análisis de datos obtenidos se concluye que los resultados coinciden en que la necesidad de formación se encuentra en la planificación por competencias, la atención a la diversidad de aprendientes y resolución de conflictos en el aula. Tomando en cuenta estas necesidades y su relevancia, así como interpretando que relacionando las dos primeras se generan insumos para atacar la tercera, se considera importante el trabajo con la planificación como una de las herramientas más potentes que tienen los docentes para la atención a la diversidad de aprendizajes que convergen en sus aulas, previendo mediante un plan de trabajo sistemático, las distintas circunstancias que pueden darse y su aprovechamiento con miras al desarrollo integral del estudiante.

Los docentes solicitan que la formación se realice en forma presencial, a cargo de expertos dentro del horario escolar por la carga horaria que destinan a su trabajo. Identifican que disponen de tiempos dentro del horario, para recibir dicha formación, lo que habilita a una mayor disponibilidad para la formación en territorio.

En este sentido, Gutiérrez (2006) sostiene que la formación docente situada en las escuelas puede contribuir a construir saberes pedagógicos que reconozcan los contextos reales de enseñanza, no como un obstáculo sino como un insumo. El autor plantea que dicha cercanía con los problemas concretos y con las prácticas escolares cotidianas permite una articulación más rica entre la teoría y la práctica.

Este enfoque no sólo responde a las demandas de los docentes, sino que también mejora la pertinencia y aplicabilidad de los contenidos abordados, promoviendo una profesionalización que parte de las condiciones reales del ejercicio docente. Por lo tanto, es fundamental el rol del investigador como punto de partida para la recopilación de los datos y la futura toma de decisiones.

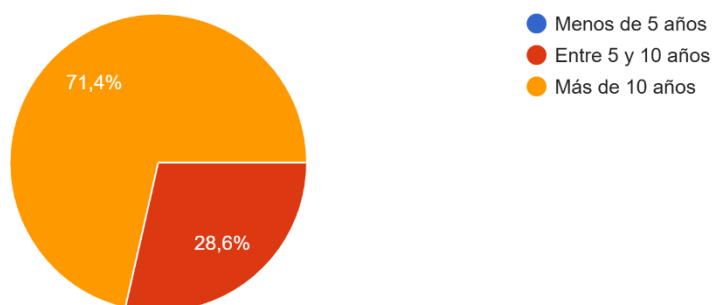
En palabras de Abritta (1999): “el dato obtenido es el resultado de una interacción entre el investigador, con sus supuestos básicos subyacentes, su enfoque del problema, los objetivos del estudio y su adhesión a algún paradigma teórico y/o metodológico” (p. 1).

En base a esto, se sistematizaron los datos y se realizó el gráfico de la variable utilizando Excel: “En la actualidad, el análisis cuantitativo de los datos se lleva a cabo por computadora u ordenador. Ya casi nadie lo hace de forma manual ni aplicando fórmulas, en especial si hay un volumen considerable de datos” (Hernandez Sampieri, 2018, p. 272).

Como se muestra en la Figura 1, los datos obtenidos permiten afirmar que todos los docentes entrevistados tienen menos de diez años en la institución, pero a su vez, como indica la Figura 2, tienen más de cinco trabajando para la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

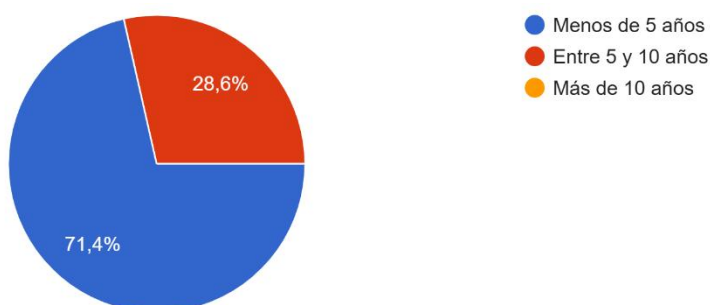
**Figura 1**

*Número de años trabajados en la Dirección General*



**Figura 2**

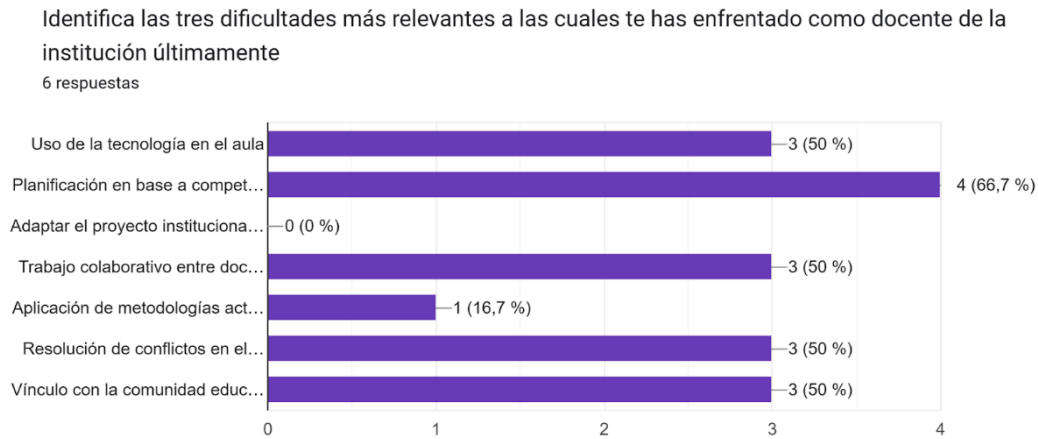
*Número de años trabajados en la Institución*



Por otro lado, respecto a las tres dificultades más relevantes a las cuales se han enfrentados como docentes de la institución y las posibles soluciones que se le pueden ofrecer a dichas dificultades en referencia a la formación, la mayoría de los docentes encuestados indicó la planificación en base a competencias como la de mayor jerarquía de las ofrecidas en comparación con el uso de la tecnología en el aula, adaptar el proyecto institucional al trabajo en el aula, el trabajo colaborativo entre docentes, la aplicación de metodologías activas, la resolución de conflictos en el aula y el vínculo con la comunidad educativa. (Ver Figura 3)

**Figura 3**

*Dificultades más relevantes identificadas*

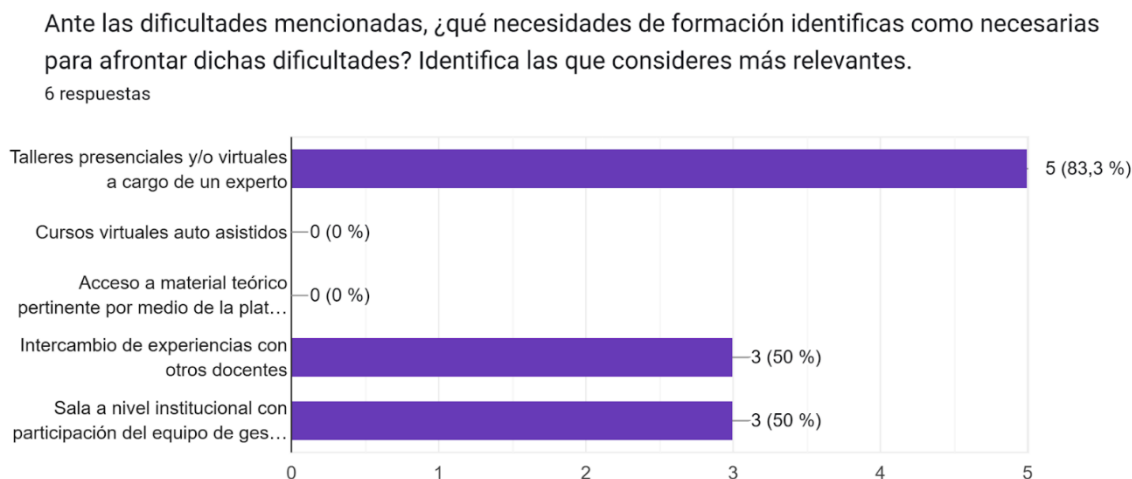


En contrapartida de lo anterior, ninguno de los encuestados manifestó como dificultad la adaptación al proyecto institucional, así como sólo uno seleccionó la aplicación de metodologías activas como problemáticas.

Por último, como indica la Figura 4, los talleres presenciales y/o virtuales a cargo de expertos fue la opción más elegida por los encuestados a la hora de dar solución a las dificultades planteadas anteriormente. Como también quedó explícito que tanto los cursos virtuales auto asistidos y el acceso a material teórico en la plataforma como único medio no son consideradas como una opción por ninguno de los encuestados.

**Figura 4**

*Opciones de formación elegidas*



Tanto el acceso a material teórico pertinente por medio de la plataforma que no obtuvo ninguna consideración, así como la realización de una sala a nivel institucional con la participación del equipo de gestión donde no tuvo la opción de la mayoría.

### 1.2.3 Fundamentación General del Diseño Formativo

Guitérrez (2006) plantea que: “El amor pedagógico es el que permite al educador dirigirse al educando como otro, como otro que es digno de respeto, que tiene derecho a la palabra, que puede y debe ser escuchado” (p. 147). En este sentido es fundamental una pedagogía basada en el respeto y la escucha activa, siendo elementos esenciales en cualquier proceso formativo.

Poniendo el foco en los estudiantes con los que trabajarán los docentes participantes en el transcurso del plan formativo, el desarrollar competencias en base a la planificación contemplando la diversidad del alumnado con énfasis en las trayectorias educativas personalizadas, es una necesidad a atender. En palabras de Montes (2005), en la educación actual, entender y atender la diversidad de nuestras aulas, así como los diversos aprendizajes que en ella convergen, se ha convertido en una responsabilidad inherente a la propia actividad docente.

A su vez, Rubio (2015) destaca la necesidad de una formación continua y contextualizada: “La formación docente no puede pensarse como un proceso acabado, sino como una práctica reflexiva permanente que se construye en la interacción con el contexto y con otros” (p. 23). Esta perspectiva

enfatisa la formación como un proceso dinámico y colaborativo, adaptado a las realidades específicas de los educadores.

En ese sentido, Montes (2005) plantea la importancia de dotar de realismo a las propuestas que se hagan para atender a la diversidad en el aula con las siguientes palabras:

Intentemos ser realistas, cuando hablamos de diversidad, no hablamos de ofrecer una respuesta individualizada a las necesidades de cada alumno en particular, ya que esta posibilidad está fuera del alcance de cualquier docente en condiciones normales. Por el contrario, se trata de entender y atender a la diversidad desde un marco en el que, partiendo de la realidad, seamos capaces de aplicar estrategias reales y perfectamente viables en nuestras aulas. (p. 207)

Por ello, es importante partir del lugar donde se da la gran parte de los aprendizajes institucionalizados, el aula. En este sentido, hacer énfasis en la planificación docente atendiendo a la diversidad en el aula desde la formación permanente, es un recurso más que valioso si se resignifica desde la práctica habitual de cada uno.

Rubio (2015) nos indica al respecto que el apoyo a los individuos en la gestión de su propia formación contribuye a la actualización de las competencias ya adquiridas y aumenta su interés si tiene una aplicación directa con su realidad laboral. En otras palabras, el utilizar la práctica anexada a la teoría, facilita no sólo el grado de comprensión, sino que se logra una asimilación aún mayor y un deseo de aprender desde el lugar de la mejora y la actualización.

Por su parte, Gutiérrez (2006) propone una pedagogía crítica que reconoce las desigualdades históricas y promueve una formación comprometida con la justicia social, la dignidad humana y la transformación del mundo, abordando la importancia de considerar la diversidad en los procesos formativos. Montes (2015) al respecto plantea que: “Formar docentes en contextos de diversidad implica reconocer y valorar las diferencias culturales, lingüísticas y sociales como recursos pedagógicos, no como obstáculos” (p. 58). Para ello, es necesaria una formación docente que integre y aproveche la diversidad presente en los entornos educativos, haciéndolos valer y sacándoles provecho como insumo para su desarrollo.

En este sentido, el plan de formación se orienta a fomentar una conciencia crítica y ética en los participantes, promoviendo prácticas que respondan a los desafíos de su contexto y reconozcan a los otros como interlocutores válidos en el proceso educativo.

Al respecto, Rubio (2015) plantea que la formación debe entenderse como un proceso integral y continuo, centrado en el desarrollo profesional reflexivo. Destacando la importancia de generar espacios donde los participantes puedan analizar su práctica, cuestionarla y construir conocimiento a partir de su experiencia. El plan de formación, en consonancia con esta visión, incorpora

metodologías activas y colaborativas que permiten una reflexión crítica sobre la acción, facilitando la construcción de saberes contextualizados y significativos.

Por otra parte, Montes (2005) resalta la necesidad de una formación situada y pertinente, que dialogue con las realidades locales y responda a las necesidades específicas de los contextos socioculturales. Una formación efectiva no puede desligarse del entorno, sino que debe nutrirse de él para generar procesos de aprendizaje relevantes y transformadores. En base a ello, se busca que cada uno de los talleres ofrecidos se relacionen directamente entre sí dialogando constantemente con la práctica de aula del participante.

En este marco, el diseño formativo propone actividades y contenidos que toman en cuenta la diversidad cultural, los saberes previos de los participantes y las problemáticas propias de sus comunidades, con el fin de fortalecer su capacidad de incidencia. El plan de formación busca no solo transmitir contenidos, sino propiciar una transformación personal y colectiva, en coherencia con una pedagogía crítica, ética y situada.

## Capítulo 2: Marco Teórico

En este capítulo se desarrollarán las ideas que algunos referentes teóricos tienen sobre los conceptos de: Diversidad, Planificación y Evaluación. A su vez, se los relaciona con la formación de docente y la necesidad de la formación permanente, así como con los ciclos formativos y las instituciones como agentes de cambio.

### 2.1 Diversidad

Hablar de diversidad es afirmar que cada uno de nosotros es único, siendo esto una realidad observable e inherente al ser humano que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo. Haciendo referencia a esto, Arnaiz (2003) citado en Gómez (2021) plantea que “la diversidad de personas puede responder a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico...” (p. 38).

Silva (2007) define la diversidad en la educación como: “...todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada...” (p. 3). Por su parte, Montes (2005), plantea la importancia de comprender y gestionar la diversidad en contextos educativos. Haciendo énfasis en que pese a la creciente atención que en la literatura educativa el tema adquirió en los últimos años, son muchos los docentes que aún enfrentan desafíos significativos al intentar aplicar estrategias efectivas en sus aulas.

En este punto, los cambios vertiginosos que se experimentan en la sociedad recaen en las aulas, y aún teniendo docentes actualizados y en formación permanente, muchos de los aspectos que caracterizan el alumnado, están fuera del alcance de cualquier formación de grado existente, por más actualizado que se considere el plan de estudio. El contexto del cual previenen los estudiantes, en muchos casos, es ajeno e inalcanzable desde lo pedagógico para el docente.

Por consiguiente, Montes (2005) destaca que la diversidad en el aula no sólo se caracteriza por la motivación de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y sus capacidades intelectuales. Sino que puede originarse por múltiples factores como los indicados por Arnaiz (2003). Estas variaciones requieren que los docentes adopten enfoques flexibles y adaptativos para satisfacer las necesidades individuales de cada alumno. Para ello, es necesario conocer de primera mano lo que los estudiantes necesitan para que su desempeño se vea favorecido y con esto su motivación.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que:

los centros educativos deben acoger a todos los niños, independientemente de sus capacidades físicas, psíquicas, emocionales, étnicas y culturales, siendo los centros educativos los que deben educar con éxito a todos los niños, por lo que la escuela debe ser integradora y centrada en el niño. En este sentido, el proceso educativo debe adaptarse a las normales diferencias humanas y no al revés, siendo esencial que la teoría no se desligue de la práctica en ningún momento. (UNESCO, 1994)

Al respecto, Montes (2005) sugiere que una estrategia efectiva para atender y reducir la brecha entre la teoría y la práctica respecto a la diversidad es, en primer lugar, comprender la totalidad del concepto, así como su complejidad y amplitud cuando se intenta conocer su incidencia en el aula. Para esto, es imperioso que los docentes se interesen en la problemática, para luego intentar identificar y aplicar las estrategias específicas que se crean convenientes y que permitan "atender" eficazmente esa diversidad.

Si bien la realidad es diversa y la singularidad de los alumnos permitiría tener características muy distintas entre aulas del mismo grado, turno e institución, Montes (2005) plantea una serie de pautas, donde se encuentran la planificación flexible, las metodologías activas, la evaluación continua y formativa, y la colaboración entre pares. Por planificación flexible se entiende diseñar distintas programaciones de aula que consideren las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje que conviven en ella, dando lugar a los ajustes según las necesidades que surjan y los emergentes.

Aplicar metodologías activas implica distintas técnicas como el aprendizaje cooperativo, proyectos interdisciplinarios y actividades prácticas que involucren y hagan parte de ella a todos los estudiantes. Los procesos de enseñanza aprendizaje (uno por cada estudiante que esté en el aula) se vuelven bidireccionales, dejando al docente como un facilitador más que como un director. Para Giné y Font (2007), esta serie de buenas prácticas inclusivas dan respuesta a la gran universo que implica la diversidad del alumnado, atendiendo a una implementación y sistematización necesaria para que sea verdaderamente individualizada.

A su vez, Montes (2005) plantea la necesidad de una evaluación continua y formativa, donde se utilicen distintos dispositivos que proporcionen retroalimentación constante, facilitando así la identificación de las áreas que cada estudiante requiere como apoyo adicional. En una sociedad en constante cambio, es imposible pensar en un plan contextualizado sin un monitoreo constante.

Culminando con la colaboración entre pares, lo que fomenta el trabajo en equipo entre docentes y permite compartir experiencias, recursos y estrategias efectivas en la atención a la diversidad, aprendiendo de la experiencia de otros.

Claro está que la atención a la diversidad no puede ser una tarea aislada, sino una responsabilidad compartida que implica la colaboración de toda la comunidad educativa. Es necesario en palabras de Gairín (2011), que las instituciones se conviertan en organizaciones que aprenden y dejen de ser un

mero soporte de la enseñanza. Para que una institución se convierta en una organización que aprende debe promover el trabajo colaborativo entre los miembros, compartiendo conocimientos y experiencias y fomentando una cultura colaborativa; adquirir como metodología de autoevaluación la reflexión constante sobre las prácticas y resultados, permitiendo identificar así las áreas donde se debe mejorar y desarrollar estrategias efectivas.

Para Gairín (2011) es necesario desarrollar estructuras de apoyo donde se establezcan mecanismos y recursos que faciliten el aprendizaje organizativo y la innovación, pero principalmente debe estar como comunidad comprometida con el cambio. En este sentido es fundamental que todos los miembros de la organización estén comprometidos con la mejora continua y abiertos a nuevas formas de hacer las cosas.

Ainscow (2004) al respecto, plantea que la institución debe prestar atención y plantear estrategias que atiendan a todos los alumnos de manera sistemática. Para llevar esto a cabo, Gairín (2011) sostiene que las instituciones deben integrar el aprendizaje continuo en su cultura organizativa, fomentar la colaboración y la autoevaluación, y estar comprometidas con la transformación y la mejora constante, siendo a su criterio en estos casos clasificadas como organizaciones que aprenden.

Para finalizar, Montes (2005) plantea que este tipo de instituciones adoptan una perspectiva integradora y aplican estrategias adecuadas, creando entornos de aprendizaje inclusivos que responden a las necesidades de la mayoría de los estudiantes.

## **2.2 Planificación**

El quehacer de los docentes radica en “conducir”, de forma organizada, la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación formal. En palabras de Nicoletti (2006): “La actividad de aprender se compone de una secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades, a la adquisición de hábitos y la formación de actitudes, originando una transformación en la conducta del alumno.” (p. 13).

Furman (2021) enfatiza en la relevancia de la planificación educativa en la promoción de aprendizajes significativos en los estudiantes. Para la autora, una planificación adecuada debe centrarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, más allá de la mera transmisión de contenidos. Ella sostiene que es esencial concebir a los estudiantes como hacedores activos en su proceso de aprendizaje, en lugar de simples receptores de información. En este sentido destaca la curiosidad de los estudiantes como el motor de sus aprendizajes.

Para ello, propone que los educadores diseñen experiencias de aprendizaje que involucren a los estudiantes en la indagación y la resolución de problemas reales, lo cual requiere una planificación cuidadosa y deliberada y un conocimiento de sus realidades más allá de lo que se percibe en el aula.

Pozo (2008) al respecto, habla de una nueva cultura del aprendizaje en la sociedad, de los cambios en la forma de gestionar el conocimiento. Entiende que los nuevos espacios educativos se caracterizan por tres rasgos esenciales: sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto, y del aprendizaje continuo. Esto según Pozo (2008) implica la necesidad de otro tipo de docente, que no solamente se apropie de las nuevas técnicas, de los nuevos discursos y de las nuevas formas de enseñanza, sino que además experimente cambios de mentalidad, de la concepción de la naturaleza del conocimiento y de su proceso de gestión.

En base a dicha gestión, Pozo (2008) plantea la necesidad de que los docentes se orienten hacia concepciones más dinámicas y más sistémicas respecto de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, propiciando cambios en la forma de planificar.

En este sentido, Furman (2021) resalta la necesidad de integrar estrategias metacognitivas en la planificación educativa. Estas estrategias dotan de dinamismo los espacios educativos, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y desarrollar habilidades para aprender de manera más efectiva. En base a esto, una planificación educativa efectiva según la autora debe:

1. Diseñar actividades que involucren a los estudiantes en la creación, evaluación y análisis, facilitando la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones.
2. Crear entornos de aprendizaje que estimulen la curiosidad natural de los estudiantes y los involucren en procesos de investigación y descubrimiento.
3. Implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje, promoviendo la autorregulación y la autonomía.

Este último punto para Sánchez Martínez (2009) implica medir periódicamente los resultados parciales que se van obteniendo, compararlos con los resultados esperados, e introducir las correcciones que sean necesarias para ubicar el proceso dentro de los límites aceptables.

En base a esto, Furman (2021) aborda el concepto de evaluación como un componente esencial del proceso educativo. Destaca que, aunque a menudo es percibida con temor, una evaluación bien diseñada puede ser una poderosa aliada para el aprendizaje. La autora enfatiza al respecto en la importancia de formular buenas preguntas, establecer rutinas de pensamiento y promover la metacognición, todo ello complementado con una retroalimentación constructiva como indica Sánchez Martínez (2009).

Estas prácticas según Furman (2021), integradas en una evaluación reflexiva y orientada al aprendizaje profundo, contribuyen significativamente al desarrollo de estudiantes más autónomos y críticos.

## 2.3 Evaluación

Según Sánchez Martínez (2009):

La evaluación es el proceso mediante el cual se busca y analiza información y se atribuye valor a una propuesta de acción, a la aplicación de esa propuesta, o a los resultados de la misma, con vista a facilitar la toma de decisiones. (p. 222)

Para Ravela (2018) la evaluación debe ir más allá de la simple medición de conocimientos, plantea que el foco debe estar en promover aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Para ello, propone la implementación de la evaluación auténtica, que consiste en diseñar actividades evaluativas que reflejen situaciones reales y relevantes para los alumnos, fomentando su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Al igual que Aguerro (1994) plantea la evaluación como un proceso constructivo, Ravela (2018) destaca la importancia de la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo que proporciona retroalimentación constante tanto a docentes como a estudiantes, siendo un instrumento que permite identificar fortalezas y áreas de mejora, orientando las estrategias pedagógicas y el aprendizaje individual.

Ravela (2018) al igual que Furman (2021) resalta la necesidad de incorporar prácticas de autoevaluación y coevaluación, donde los estudiantes reflexionan sobre su propio desempeño y el de sus pares. Estas prácticas fomentan la metacognición, la responsabilidad y la colaboración entre los alumnos, contribuyendo a su desarrollo integral de los estudiantes.

Respecto al rol del docente, Ravela (2018) enfatiza la importancia de diseñar consignas de evaluación claras y desafiantes, así como de utilizar rúbricas que establezcan criterios específicos para la evaluación. Estas herramientas facilitan una comprensión compartida de las expectativas y estándares de calidad, tanto para docentes como para estudiantes. Hacer que los estudiantes sean parte de este tipo de decisiones no sólo los involucra como un mero acto administrativo, sino que los obliga a reflexionar y tomar conciencia de su realidad. Situándolos y comprometiéndolos con el resto, haciéndolo sentir parte importante de la comunidad.

Estos tres conceptos, como se indicó anteriormente, están íntimamente ligados. Para realizar una planificación que atienda realmente a la diversidad que converge en el aula, es necesario un

monitoreo y una evaluación constante, que permita dotar de realismo y actualizar las prácticas docentes cada vez que surjan emergentes. Atendiendo por medio de enfoques flexibles a esa diversidad observable e inherente a la sociedad a la cual pertenece, es imprescindible crear planes de trabajo dinámicos y sistémicos que nos habiliten a una retroalimentación constante. (Ver Figura 5)

### **Figura 5**

*Diversidad, Planificación y Evaluación*



## Capítulo 3: Planteamiento del diseño de la Formación

En el siguiente capítulo se desarrollan los componentes del ciclo formativo: La planificación docente como recurso para la atención a la diversidad. Se describe el objetivo general y los específicos de la propuesta formativa, así como las actividades que se llevarán a cabo, los recursos humanos y materiales que se necesitarán, así como el presupuesto estimado para su implementación y el plan de comunicación con el que se le dará difusión.

### 3.1 Objetivo general de la propuesta de formación

En base a la clasificación de tareas que plantea García (2011), el diseño formativo de la propuesta cuenta con actividades asimilativas, de gestión de información, de aplicación, de comunicación, de producción y experienciales. En las primeras se busca que los participantes asimilen cierta información, mientras que en el resto se busca que la apliquen y comuniquen lo realizado y las conclusiones a las que llegaron.

El objetivo general de la propuesta de formación es capacitar a los participantes en la planificación y evaluación de prácticas de enseñanza para la diversidad de las aulas. Considerando diversidad como el concepto amplio y dinámico que antes se describió, se espera que los participantes adquieran competencias que le permitan adecuarse en todo momento a los distintos escenarios que se le presenten.

Los objetivos específicos de la propuesta de formación asociados a los resultados esperados de aprendizaje son:

- Identificar y describir las características de la diversidad presente en las aulas, considerando estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, necesidades educativas específicas y contextos socioculturales.
- Diseñar y planificar secuencias didácticas estructuradas, que incorporen estrategias pedagógicas diferenciadas y recursos adaptados.
- Aplicar instrumentos de evaluación claros y pertinentes para medir el desarrollo de habilidades y competencias asociadas al perfil de egreso de los estudiantes.

Como indica Aguerro (1994), la evaluación debe entenderse como un proceso sistemático y continuo de recolección de información relevante que permita tomar decisiones para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, atendiendo a la diversidad de los alumnos y a la coherencia del proceso educativo, por ello, mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico y la observación sistemática, se propone que los participantes logren promover la participación, el aprendizaje

significativo y el acompañamiento de la diversidad en el aula según el grado correspondiente, asegurando la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los criterios de evaluación.

En función de lo planteado anteriormente, el diseño estará a cargo de un Magíster en Formador de Formadores y contará con 4 instancias presenciales que se distribuirán en los meses de mayo, junio, julio y agosto, ocupando los segundos viernes de cada mes, junto con 3 entregas por plataforma que se fijarán los cuartos viernes de cada mes.

Como indica la Tabla 2, el curso cuenta con un total de 60 horas de trabajo que se distribuirán mediante la aprobación de cada módulo, equivaliendo cada uno 1 crédito (15 horas), y estando atado al producto final presentado en cada etapa. Por su parte, la evaluación final del curso también equivale a 1 crédito.

**Tabla 2**

*Horas por actividad*

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Evaluación Final	Total
Taller Presencial (Asistencia y Participación Activa)	5 horas	5 horas	5 horas	5 horas	20 horas
Entrega Final del Módulo	10 horas	10 horas	10 horas	10 horas	40 horas
Total	15 horas	15 horas	15 horas	15 horas	60 horas

Los participantes serán los 18 docentes pertenecientes a la Escuela de Tiempo Completo donde se realizó el diagnóstico de necesidades de formación, y si bien la elección de los viernes interfiere con el normal dictado de clases, dado la incidencia a nivel institucional que puede llegar a tener la propuesta, se entiende que con la publicación del calendario con la debida anticipación, la escuela podrá notificar a los padres de que esos viernes se realizarán actividades alternativas a cargo de los profesores de Educación Física u otros actores pero sin afectar el acceso al plan de alimentación,

siendo la escuela la que se encargará de organizar el retiro de la bandeja con la comida para los 366 estudiantes evitando en lo posible largas esperas.

No se propuso un día fuera de la semana curricular para no sobrecargar a los docentes con más actividades de las que ya cuentan, y dado que la sala docente no alcanza para cubrir toda la actividad, se propondrá que las semanas que incluyan un taller, la sala se destine a la preparación de cada instancia por el cuerpo docente. Por otro lado, de esta manera se busca que el mensaje de la formación permanente cale en las instituciones y se tome como inherente al trabajo docente.

La ANEP en su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 plantea que: “Resulta fundamental reconocer al docente en su formación dando oportunidades de ampliar, enriquecer, consolidar y desarrollar su profesionalidad docente, en una lógica desde y hacia su ámbito laboral” (ANEP, 2021). Por ello, Se debe poner énfasis en el fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad, lo que implica formar y acompañar a los docentes en servicio, que son quienes deben dar realidad a la transformación curricular en las aulas.

### **3.2 Actividades de formación incluidos en la propuesta**

Cada jornada presencial consta de tres etapas, una primera en la mañana en la cual se brinda todo lo necesario respecto al teórico del tema a trabajar realizando una exposición en formato taller por un experto, una segunda donde se trabaja en grupos de máximo 4 participantes en las primeras horas de la tarde, y una tercera donde cada grupo comparte lo elaborado y escucha las opiniones del resto de los grupos reflexionado al respecto. Esta interacción en el mismo tiempo y espacio, según Rubio (2015) permite una transmisión directa del conocimiento y facilita la dinámica para el trabajo en grupo y el intercambio.

Se solicitará a cada docente como requisito, que a la hora de la charla cuente con una computadora portátil en buen estado, cargada y unos auriculares. De esta manera los docentes pueden acceder cómodamente al material o algún recurso audiovisual que el experto considere pertinente para su charla.

Las 4 instancias presenciales junto a las 3 etapas que componen cada una de ellas se presentan en detalle en la Tabla 3.

**Tabla 3***Jornadas, actividades y contenidos*

Jornadas Presenciales	Actividades	Contenidos
9 de mayo	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Charla en formato taller con experto.</li><li>2. Taller para la elaboración de un producto por equipo.</li><li>3. Plenario para reflexionar sobre los productos elaborados.</li></ol>	La planificación docente y su potencialidad para atender la diversidad en el aula.
13 de junio	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Charla en formato taller con experto.</li><li>2. Taller para la elaboración de un producto por equipo.</li><li>3. Plenario para reflexionar sobre los productos elaborados.</li></ol>	La planificación de una secuencia didáctica y su potencialidad para atender la diversidad en el aula.
11 de julio	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Charla en formato taller con experto.</li><li>2. Taller para la elaboración de un producto por equipo.</li><li>3. Plenario para reflexionar sobre los productos elaborados.</li></ol>	La evaluación docente adaptada a la diversidad en el aula.
8 de agosto	Evaluación final de la acción de formación	Planificación y evaluación docente con énfasis en la diversidad áulica.

Como se muestra en la Tabla 3, en la primera jornada presencial se hará énfasis en la planificación y su potencial a la hora de afrontar la diversidad de aprendizajes que convergen en un aula escolar. En un principio se trabajará en base a los conceptos que acompañan una planificación en el aula y en una puesta a punto sobre la realidad de las aulas uruguayas y la diversidad que en ellas se encuentra. Mostrando distintos modelos de planificaciones realizadas por docentes, así como las reflexiones que surgieron a partir de su aplicación.

Al respecto, Pozo (2008) indica que planificar no es simplemente prever que actividades se le propondrán al alumnado, sino que también se debe anticipar los procesos de construcción del conocimiento que conllevan, considerando tanto la diversidad de trayectorias de cada alumno, como los distintos ritmos de aprendizaje que presenten.

En el segundo taller presencial, partiendo de las planificaciones elaboradas y aplicadas por los docentes en sus aulas, se trabajará en las debilidades y fortalezas que se presentaron, poniendo a consideración del colectivo las mejoras pertinentes. En base a esto, y subiendo un escalón más, se introducirá el concepto de secuencia didáctica, lo que implica a nivel conceptual y su función de eje vertebrador a la hora de planificar para la diversidad. Empezando con un repaso general de todos los elementos a tener en cuenta en una secuencia didáctica y mostrando algunos ejemplos elaborados por docentes del país.

La tercera jornada presencial se centrará en el cómo evaluar para la diversidad, partiendo de las secuencias elaboradas por los docentes de cada nivel, se planteará una posible evaluación para ella, continúa y formativa, que acompañe los conceptos vistos tanto en la primera jornada cuando se trabajó con planificación de aula, así como que responda y sea coherente con la secuencia didáctica que se elaboró en la segunda. En este sentido, Aguerrondo (1994) indica que evaluar implica interpretar los procesos de aprendizaje para orientarlos y mejorarlos. Que los participantes culminen su ciclo formativo encontrando coherencia entre los que se le propone en cada etapa es fundamental, dado que resignifica los conceptos aplicados y los nutre por medio de la experiencia.

Por último, se llevará a cabo una cuarta y última jornada como evaluación presencial de la formación. En ella se incluirá lo trabajado en todas las jornadas presenciales anteriores, así como la retroalimentación dada en cada una de las tareas entregadas por plataforma en el transcurso de la formación.

Tanto la primera como la segunda etapa de cada jornada a nivel escolar es el formato taller, la primera con el experto como expositor y la segunda como moderador, lo que genera intercambios y una revisión de las prácticas individuales y a nivel institucional, así como acuerdos. Sangrà (2020) plantea que, por medio de estas actividades, los autores involucrados tendrán múltiples oportunidades para trabajar y demostrar lo construido en base a los nuevos conocimientos y el grado en que va desarrollando sus competencias.

Con el fin de evitar grandes traslados de los participantes, la sede a tener en cuenta será el Instituto de Formación Docente más cercano (23 kilómetros) que cuenta con todos los niveles de formación que la escuela ofrece y una amplia gama de empresas de transporte y frecuencias.

Este tipo de formaciones responde al carácter dinámico que Sangrà (2020) presenta como emergentes en los contextos educativos, donde la implementación de prácticas híbridas entre lo presencial y lo virtual se vuelven habituales. En este sentido, que las jornadas sean acompañadas por trabajo y entregas en un entorno virtual, acompañado de un taller presencial con pares, permite una retroalimentación que nutre lo conceptual y lo lleva al carácter práctico de la elaboración de un producto final.

### **3.3 Referentes para el liderazgo de la propuesta formativa**

Los expertos a cargo serán tres atendiendo a la distinción de roles propuestos por Adiego y González (2014), uno en planificación para la diversidad, otro en la planificación de secuencia didácticas para la diversidad y otro en evaluación aplicada a la diversidad en el aula. Para garantizar cierta coherencia entre los enfoques, se atenderá que cada uno de ellos apliquen, en sus campos de conocimiento, metodologías activas que permitan coordinar y adaptarse unos con otros.

Una vez seleccionados, se los reunirá junto con el resto del equipo organizadora y se trazaran líneas de trabajo que permitan un trabajo coordinado y una coherencia entre el marco teórico y los talleres que cada uno impartirá. Por ello, es necesario de ante mano, conocer los trabajos publicados y los perfiles, considerando aspectos en común como parte del criterio de selección.

En referencia a los expertos, se buscará que no sólo tengan credenciales que los habiliten para la temática, sino que, a su vez, mantengan una relación directa con la formación de aula y tengan experiencia trabajando en la educación primaria pública. Es importante que los participantes perciban al experto cercano a la temática, no sólo desde lo teórico, sino también desde el conocimiento empírico del día a día en el aula y lo que conlleva el trabajo docente en una escuela pública, siendo unos de los requisitos solicitados por los entrevistados, que los encargados de impartir el curso conozcan de primera mano el campo laboral donde se aplique la formación.

Más allá de algunos requerimientos mínimos como título de grado y títulos de posgrado que acrediten conocimiento en la temática, será tenido en cuenta todo aquello que sume a su formación académica experiencia en las escuelas públicas del país y la realidad de su alumnado. Una vez realizada una preselección se cinco expertos, se les hará una entrevista individualizada para lograr una selección final de tres.

Una vez seleccionados, a los tres expertos se le solicitará, no sólo la planificación de una charla en formato taller prevista de 120 minutos y la moderación del trabajo posterior para la fecha estipulada en el cronograma, sino que también se encarguen de la corrección de los trabajos enviados por cada grupo de participantes por plataforma CREA (plataforma oficial del CFE) las dos semanas posteriores, así como una batería de 10 preguntas múltiple opción sobre el tema de referencia para ser propuestas en la última instancia presencial junto con el resto de las preguntas.

Junto a cada experto en cada uno de los días previstos, asistirá al Instituto de Formación Docente (IFD) un referente del curso que a su vez oficiará como encargado de la tecnología y como moderador en el plenario. Es necesario que el referente a cargo tenga conocimiento de la institución, espacios de uso y recursos, por lo que previo a la jornada, se encargará de contactarse con las autoridades de la institución poniéndose a la orden y liderando la organización.

Por otra parte, el referente tendrá como funciones repartir los blogs de notas, las lapiceras, así como las bandejas de desayuno y merienda, y las bebidas para el almuerzo. Encargándose a su vez de su compra y recolección en alguna tienda local previamente contactada por medio de las autoridades locales. Dicho referente supervisará a su vez que tanto el taller como el plenario de cada jornada se lleven a cabo con total normalidad. Su doble rol es fundamental, no sólo por facilitar los recursos materiales de trabajo y alimentación necesarios, sino para brindar una cara visible del curso de formación, que logre disipar las dudas existentes en caso de haberlas más allá de lo técnico.

### **3.4 Plan de comunicación**

El plan de comunicación de la propuesta de formación se hará por medio del Consejo de Formación en Educación (CFE) en coordinación con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) que nuclea a todos los participantes. En este sentido se informará pertinentemente en las salas docentes realizadas en la escuela en el mes de febrero. Como recordatorio de la propuesta, se incluirá en las actualizaciones de la plataforma oficial CREA semana a semana desde el comienzo de clases con los contenidos generales del curso y se le hará llegar en tiempo y forma mediante el mail institucional días antes de la inscripción. Con esto se busca que la escuela involucrada en la formación logre acceder a los materiales en la plataforma integrando a toda la comunidad educativa, más allá de que asista a la propuesta formativa o no.

### **3.5 Implementación del diseño formativo**

Como indica la Tabla 4, la implementación del diseño formativo se llevará a cabo entre los meses de mayo, junio, julio y agosto del año 2025, específicamente con cuatro encuentros presenciales los días

9 de mayo, 13 de junio, 11 de julio y 8 de agosto, donde se desarrollará la Actividad 1, la Actividad 2, la Actividad 3 y la evaluación final del curso respectivamente. A su vez, serán tres las entregas obligatorias por plataforma CREA que tendrán como fecha límite el 23 de mayo, el 27 de junio y el 25 de julio.

**Tabla 4**

*Implementación del plan*

Meses		Nov	Dic	Feb Abr	Mayo				Junio				Julio				Agosto			
Semanas					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Diagnóstico																			
	Planificación																			
	Difusión																			
Ejecución	Actividad 1																			
	Actividad 2																			
	Actividad 3																			
Evaluación final de aprendizajes																				
Instancias de monitoreo																				
Evaluación de la acción de formación																				

Como se muestra en el cronograma presentado, la implementación de la formación cuenta con una etapa de diagnóstico en el mes de noviembre, una de planificación en diciembre y una de comunicación entre los meses de febrero y abril. La formación se desarrollará entre los meses de mayo y agosto, teniendo previstas actividades presenciales y entregas por plataforma. La evaluación será continua y formativa como se muestra en el cronograma. Por último, el monitoreo del plan que se hará durante y al finalizar cada jornada presencial, así como en las entregas por plataforma.

Estas entregas por plataforma serán corregidas por los mismos expertos que se encargaron de las conferencias, dotando de coherencia la evaluación de los participantes. A su vez, cada entrega tendrá un espacio de retroalimentación y un foro habilitado, tanto para preguntas específicas como generales. Esta retroalimentación se hará luego de la entrega y corrección del docente, en un espacio donde se logre documentar las impresiones de todos los participantes, tanto de la tarea, como de su corrección y del taller impartido en sí. Esto se realizará al final de cada una de las 3 actividades previstas.

### **3.6 Infraestructura y recursos necesarios**

Respecto a la infraestructura a utilizar durante cada jornada del plan de formación, se buscará el salón o lugar dentro del centro que pueda albergar con comodidad los 18 docentes, más el experto y el referente del plan formativo. El lugar elegido debe contar en lo posible con un dispositivo electrónico con el que se logre ver y escuchar desde todos los ángulos.

La formación busca que los participantes elaboren los productos desde formatos que con facilidad logren compartir y sistematizar la información, así como también que esté al alcance de todos cuando se necesite. Por lo que en todas las jornadas se le brindará a cada uno de los equipos una computadora portátil (más allá de que cada uno lleve la suya), preferentemente del plan ceibal, para que se digitalice lo realizado y se comparta en una carpeta de drive por jornada y tema, con el acceso habilitado tanto para los participantes, como para el docente y el encargado de la implementación del curso. La producción final de cada jornada será publicada en un espacio creado para tal fin en la plataforma CREA.

Una vez finalizado el curso en la cuarta y última jornada presencial que consta de una evaluación, se le obsequiará a cada participante un bloc de notas y una lapicera con la consigna de La planificación docente como recurso para la atención a la diversidad. Una vez corregida la evaluación, se notificará vía mail de su resultado y se facilitará un link para descargar el certificado correspondiente. Para aquellos participantes que no logren un nivel aceptable en la evaluación, se fijará como segunda instancia para rendir, dependiente del número de participantes para la elección de la sede, el último sábado del mes de septiembre.

Según Romano (2011), la administración financiera de los proyectos incluye los procesos necesarios para planificar, estimar y controlar los costos: “se enfoca en el costo de los recursos necesarios para completar las actividades del proyecto y en el impacto de las decisiones tomadas en el costo de uso, mantenimiento y soporte de su producto final.” (p. 16)

Por tanto, el presupuesto incluirá los materiales que se le entregará a cada docente en cada jornada, cuadernillo de apuntes y lapicera, así como los honorarios de las personas a cargo de las charlas y de los referentes del curso.

En palabras de Romano (2011), estimar el costo:

Implica sumar los costos individuales estimados para cada tarea, en base a sus necesidades de recursos, con el objeto de definir una línea base de costo para el proyecto”. Dentro del presupuesto, se deben detallar cuestiones tales como las reservas. (p. 16)

Por tanto, en cuánto a los recursos destinados para la alimentación, incluye el desayuno, el almuerzo y la merienda. Tanto los participantes, como los expertos y los referentes de cada jornada, tendrán también el viático asociado al traslado. Dado el presupuesto que se debe considerar por emergentes y reservas, se le sumará al total un 5% por imprevistos, por tanto, si bien en la siguiente Tabla 5 se estipula un presupuesto total aproximado de \$66.000, se buscará contar desde un inicio con \$70.000.

## Tabla 5

### *Presupuesto estimado para el plan formativo*

	Honorarios de Expertos	Honorarios de Referentes	Pasajes	Cuadernillos	Lapiceras	Alimentación	Total
Presupuesto Estimado	\$30.000	\$6.000	\$7.500	\$5.000	\$2.500	\$15.000	\$66.000

Los honorarios de los expertos se calculan en base al monto percibido por un maestro grado 1 con 20 horas docentes semanales de 45 minutos, que según la tabla de remuneraciones de ANEP para el 2025 es de \$50.749,84. En este caso, se le pagaría a cada experto por 4 horas docentes (180 minutos) un monto de \$10.000. Respecto a los honorarios percibidos por los referentes, se calculan en base a la quinta parte del experto, percibiendo un total de \$2.000 por cada jornada trabajada.

El resto de los materiales a diseñar para la formación, atendiendo a la libertad de cátedra, quedarán a cargo de los expertos encargados de cada jornada. Si se les solicitará que más allá de la batería de

preguntas para la evaluación final y las correcciones de los trabajos a entregar en los próximos 15 días, sugieran bibliografía para profundizar y elaboren materiales teóricos específicos para cada jornada junto a fichas de trabajo que guíen el trabajo práctico. En las presentaciones se pretende que los expertos utilicen más de un recurso interactivo, siendo otro insumo más que aporte los participantes en el orden didáctico.

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

En el siguiente capítulo se desarrolla el plan de monitoreo y evaluación de la propuesta formativa, así como se describen las herramientas y dispositivos con los que se acompañará el proceso de los participantes en el desarrollo de sus competencias.

### **4.1 Plan de Monitoreo**

El plan de monitoreo contempla varios aspectos, desde la visión general del referente del plan formativo que asiste al IFD en cada una de las jornadas sobre la propuesta y puesta en escena, así como de la interacción del experto y los participantes.

#### **4.1.1 Evaluación diagnóstica y de proceso**

Partiendo del diagnóstico de necesidades de formación descrito en el capítulo 1, se hará una evaluación del proceso del curso acompañado por el desarrollo de los participantes. Medina (2014) plantea que la evaluación de los planes de formación aporta tanto a los responsables de las acciones y programas diseñados como a sus participantes, aportando a ambos distintos elementos que lo potencian.

En cuanto al monitoreo del experto respecto a los participantes, se utilizarán los recursos dados por la plataforma de CREA sobre la concurrencia al aula virtual y el cumplimiento en tiempo y forma de las actividades. En este sentido se pedirá un control exhaustivo de las intervenciones e ingresos de los participantes, dado que representan a una escuela, es necesario que se tomen el plan de formación con la seriedad que merece, ya que de ellos depende de que se llegue al resto del colectivo y tenga un efecto positivo a nivel institucional y territorial.

Gento Palacios (1998) plantea que la técnica de evaluación implica el estudio de parámetros de sistematización, estandarización y contraste, con énfasis no solo en la eficacia, sino que la eficiencia y la satisfacción de los implicados son también importantes. Por tanto, para controlar la participación de los participantes, tanto el experto como el referente ahí presente serán quienes se encarguen de motivar a los participantes a que planteen sus dudas o sugerencias.

Para una mejor visualización de los resultados, todo lo anterior se deberá adjuntar en una planilla con los ítems necesarios que hagan factible este control y permitan de manera efectiva una sistematización de los datos recabados en cada encuentro. Dichos datos son fundamentales a la hora de evaluar el curso en su cumplimiento y finalización, así como para planificar el próximo.

#### **4.1.2 Herramientas y dispositivos para la motivación, el acompañamiento y la retención**

El diseño del plan de formación, contemplando de ante mano el diagnóstico de necesidades de formación se elaboró para que los participantes se sientan acompañados en el proceso a todo momento. Desde el vínculo directo con su día a día en la escuela, hasta la responsabilidad de compartir con el resto de la institución tanto materiales como vivencias e intercambios.

Al respecto de la motivación, Medina (2014) la considera como parte esencial de la comunicación y que se pondrá de manifiesto en cualquier evaluación pertinente que se haga del plan de formación, ya que la competencia comunicacional es clave valorado su aporte para la integración.

En este sentido, los foros de CREA como espacio de intercambio con el resto de los docentes en base a las actividades ya realizadas en el taller o que deben entregar, permite una comunicación constante que termina siendo fundamental para la retención de los participantes. Si bien no se formará un grupo WhatsApp como iniciativa de los encargados del plan, si se les pedirá que busquen las vías necesarias para seguir en contacto entre los grupos de trabajo más allá del ambiente laboral que comparten, eso conlleva un espacio habitado sólo por participantes que suma al plan y les da privacidad a la hora de realizar descargos que tanto CREA como el mail no lo permiten.

#### **4.1.3 Estrategias para el seguimiento del desarrollo de competencias**

La entrega de las actividades grupales en cada taller, como las entregas individuales luego de finalizada cada jornada serán los principales insumos para relevar el desarrollo de las competencias deseadas, por otro lado, para recoger preguntas, opiniones y reflexiones más allá de los encuentros, se habilitará un foro general dentro del aula virtual que permita a los participantes hacer las intervenciones que crean convenientes a la hora de elaborar sus trabajos para entregar.

Medina (2014) junto a otros investigadores especializados en la formación de docentes, plantea que los modelos más pertinentes para la formación continua y los enfoques más valiosos son los que aportan nuevos contenidos y formas de preparación, permitiendo a los docentes un desarrollo profesional, destacando el basado en el dominio de las competencias docentes y uso creativo de TICs.

Para lo anterior, tiene que darse desde un principio un espacio de fácil acceso donde se encuentre toda la bibliografía necesaria disponible y la presentación dada en cada taller. La organización de las tareas será en base a lo trabajado en cada jornada y la bibliografía utilizada en cada caso. Es fundamental, para que el material en plataforma no sea excesivo, organizar las tareas con consignas claras y fechas previstas con un cronograma que encabece la plataforma, de manera de evitar cualquier confusión con las entregas. En caso de que el participante no asista a algún encuentro o no

entregue alguna de las tareas previstas, el referente se pondrá en contacto con mensajería directa para conocer las razones y apoyar o motivar en caso de ser necesario.

Respecto a la labor del experto en perspectiva de los participantes, en los encuentros presenciales se acercarán encuestas de opinión sobre la profundidad y utilidad del tema, así como de la exposición y las respuestas dadas a las interrogantes.

## **4.2 Evaluación**

La evaluación contemplará varios aspectos, desde los resultados de los aprendizajes y competencias, hasta los mínimos requeridos para la aprobación de los distintos productos finales de las actividades. A su vez, se describirán los dispositivos con los que se llevará a cabo esta tarea y las estrategias para la motivación y satisfacción de los participantes.

### **4.2.1 Evaluación de los resultados de aprendizaje y competencias. Acreditación de actividades**

Como se hizo referencia en el marco teórico, Ravela (2018) plantea que la evaluación debe ir más allá de la simple medición de conocimientos, el foco debe estar en promover aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Para ello, propone la implementación de lo que el denomina como evaluación auténtica, que consiste en diseñar actividades evaluativas que reflejen situaciones reales y relevantes para los docentes, fomentando su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Respecto a eso, la acreditación de actividades será por modulo, de manera que el estudiante tenga una vez finalizado cada uno, una instancia de devolución y retroalimentación, generando un intercambio que propicie la continuidad del docente en el plan de formación.

Para ello se hará énfasis en la evaluación formativa, entendida como indica Ravela (2018) como un proceso continuo que proporciona retroalimentación constante tanto a docentes como a estudiantes, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora, orientando las estrategias pedagógicas y el aprendizaje individual.

El autor enfatiza en la importancia de diseñar consignas de evaluación claras y desafiantes, en base a rúbricas con criterios específicos que faciliten la comprensión compartida de las expectativas y estándares de calidad, tanto para los docentes participantes como para los expertos y encargados del plan de formación.

#### **4.2.2 Dispositivos para la evaluación y la satisfacción de los participantes**

En palabras de Medina (2014):

El programa ha de ser estimado en su pertinencia, impacto y evidencias de mejora alcanzados y singularmente trabajarse en las mejoras logradas durante el proceso de aplicación (satisfacción de los participantes en el programa) y logros (accountability), total de metas alcanzadas, necesidades satisfechas y resultados totales conseguidos. (p. 115)

En este sentido, las competencias serán evaluadas tanto por el experto a la hora de la corrección de los productos finales de cada etapa, así como con la evaluación final que constará de 30 preguntas en total, siendo 10 de cada tema de referencia. En este sentido se motivará a los participantes con la concreción de créditos por módulo y que cada devolución contemple todos los aspectos necesarios, desde lo conceptual y práctico hasta la coherencia del trabajo respecto al tema elegido.

Los dispositivos de evaluación se encontrarán en la plataforma CREA, tanto de desarrollo como de múltiple opción, así como también la rúbrica correspondiente a cada evaluación planteada. Las ventajas ofrecidas por la plataforma son que las correcciones pueden darse en el mismo documento entregado sin hacerle modificaciones al original en caso de querer conservarlo o compararlo con otra entrega. Si bien en el trabajo final de cada módulo se buscará que los participantes logren un producto final acorde a la temática en cuestión y lo acompañen con una reflexión que lo vincule con su trabajo diario en la escuela, la evaluación final apuntará a una batería de preguntas de múltiple opción, donde se deba responder tanto preguntas teóricas y conceptos, como la presentación de alguna planificación, secuencia o evaluación y se tenga que determinar ciertas características de ella.

En suma, presentado el diagnóstico de necesidades de formación junto con los componentes del diseño del ciclo formativo y la metodología que lo sustenta, se desarrolla a continuación los aportes y los componentes que debe tener un ciclo formativo para formador de formadores.

## **Sección 2: Aportes al Desarrollo Estratégico de la Formación de Formadores**

En esta sección se desarrolla los aportes y los componentes que debe tener un ciclo formativo que apunte a la formación de formadores, así como la contribución que el plan de formación significó para la comunidad en su conjunto. Con ello se busca resignificar y dar contexto a algunas decisiones que se tomaron para el plan, así como dar paso a las reflexiones finales.

### **Capítulo 5: El Ciclo Formativo en la Formación de Formadores**

En este capítulo se desarrollan los aportes y los componentes que el ciclo formativo desarrolla entorno a discusiones y reflexiones. En ellos se consideran los aportes a la educación y su sociedad, se describen los componentes fundamentales con los que debe contar un ciclo formativo y la óptica desde la investigación aplicada al ámbito educativo.

#### **5.1 Aportes a la mejora de la educación y la sociedad**

En la actualidad, el término innovación es usado comúnmente en educación, debido a la urgencia del cambio, todos los actores involucrados reclaman un cambio por parte del sistema, dado que es un modelo pensado para otra sociedad, en otro momento histórico. En palabras de Aguerrondo y Vaillant (2015): “Estamos frente a este cambio estructural, una verdadera mutación del sistema que ya está en proceso, como se puede reconocer en la multiplicidad de soluciones que intentan resolver la crisis del sistema educativo.” (p. 28). En referencia a los aportes que generan los ciclos formativos en Formación de Formadores, considerar la innovación es indispensable.

Sobre los aportes, Aguerrondo y Vaillant (2015) destacan que son clave para mejorar la calidad de la educación y, en consecuencia, fortalecer la sociedad. Plantean que esta formación no sólo desarrolla competencias pedagógicas avanzadas, sino que también impulsa la innovación educativa, la reflexión crítica y la capacidad de transformar prácticas de enseñanza. En este sentido, la constante actualización de la formación, contribuyen tanto al desarrollo profesional docente involucrado, como a las organizaciones educativas donde se desempeñan.

Por otro lado, Aguerrondo y Vaillant (2015) plantean que el desarrollo profesional continuo permite a los formadores de formadores estar preparados para guiar y actualizar a otros docentes, promoviendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A su vez, a través de la reflexión crítica, fomentan la capacidad de cuestionar y mejorar las prácticas educativas, promoviendo una enseñanza más

efectiva y adaptada a las necesidades del contexto, beneficiando directamente el aprendizaje de los estudiantes y fortaleciendo su compromiso con la diversidad.

Para Colén (2011), un formador de formadores es un docente que lidera procesos de innovación educativa, y en el contexto de la educación actual y la formación de formadores en particular, enmarcados en una sociedad donde la comunicación y la tecnología presentan un gran dinamismo, requiere de un desarrollo profesional donde las metodologías de enseñanza deben estar en constante revisión.

La autora destaca la importancia de liderar procesos de cambio orientados hacia una pedagogía reflexiva, crítica y cooperativa, alejándose de la simple transmisión de contenidos. Por otro lado, destaca la relevancia de establecer políticas educativas sólidas y sistemas de formación efectivos para garantizar la calidad en la educación y, por ende, en la sociedad.

Por tanto, es necesaria una formación integral y continua de los formadores de formadores, orientada a promover prácticas educativas reflexivas, críticas e innovadoras, que contribuyan al desarrollo de una educación de calidad y al fortalecimiento de la sociedad en su conjunto.

## **5.2 Componentes fundamentales de un ciclo formativo**

Un ciclo formativo para formador de formadores debe contar con referentes que acompañen todo el proceso mediante la reflexión crítica, combinando teoría y práctica. Según Vaillant y Marceló (2000), el desarrollo profesional docente debe contar con planes coherentes, pertinentes y adaptados a las necesidades del contexto, una comunicación fluida que permita entornos de aprendizaje colaborativo y participativo, recursos que acompañen las prácticas educativas innovadoras, referentes con las competencias necesarias para diseñar instrumentos de evaluación efectivos que recojan y sistematicen los datos necesarios para una toma de decisiones a tiempo, y un contexto educativo favorable para la reflexión y la investigación.

En este sentido, el plan formativo propuesto partió de un diagnóstico de necesidades de formación que lo contextualizó, permitiendo conocer de ante mano no sólo las necesidades a considerar, sino la modalidad del curso a ofrecer y la percepción de los docentes sobre los ciclos formativos ofrecidos con anterioridad.

A su vez, Vaillant y Marceló (2000) plantean la importancia de los aprendizajes en base a proyectos, del acompañamiento personalizado para potenciar el desempeño docente y de la capacidad de desarrollar habilidades para observar prácticas educativas y ofrecer asesorías basadas en evidencias y buenas prácticas, implicando un conocimiento profundo del contexto educativo. En este sentido, se debe conocer las políticas educativas actuales y sus líneas de trabajo más recientes.

El ciclo formativo ofrecido a los docentes se basa directamente con lo que ellos mismos proponen en sus aulas. Partiendo de actividades planificadas en conjunto fuera de la escuela, pero con una aplicación futura que será atendida en el próximo taller. Esto vincula la teoría ofrecida directamente con la práctica educativa basada en evidencias.

Otras componentes fundamentales son la promoción de prácticas inclusivas y equitativas que atiendan a la diversidad del alumnado, permitiendo identificar desafíos en el aula y proponer soluciones efectivas. La mejora continua en base a una actitud investigadora y crítica enmarcada en una evaluación constante de la propia práctica para identificar fortalezas y áreas de mejora. Como también crear materiales didácticos innovadores y atractivos en base a la implementación de tecnología.

Para llevar a cabo todo lo anterior, se necesita contar con una autoevaluación del plan formativo, que permita de manera sistemática mantener la coherencia interna de lo ofrecido al participante en función de la demanda de su alumnado, contando siempre con los recursos necesarios. Por ello, es fundamental la comunicación fluida entre los distintos actores, propiciando siempre los espacios de diálogo haciendo énfasis en que el espacio de formación se mantiene en vigencia con el aporte de todos los actores.

Respecto a esto, La planificación docente como recurso para la atención a la diversidad ofrece, por medio de la experiencia previa, identificar fortalezas y debilidades en las prácticas educativas de cada docente para que luego en conjunto con otros docentes, se busquen las estrategias más acertadas que intensifiquen las fortalezas y ataquen las debilidades en pro de un aprendizaje más inclusivo de nuestro alumnado.

El trabajo colaborativo será efectivo con una comunicación fluida entre los docentes y una detección certera de la diversidad en el alumnado. Es imprescindible a la hora de facilitar aprendizajes colectivos que se involucre el trabajo colaborativo y un liderazgo distribuido, siendo para Cabrera (2018) aquel liderazgo que no sólo se sitúa en la figura directiva, sino que se distribuye en el resto de los actores con influencia en las prácticas de enseñanza de la organización escolar generando múltiples líderes.

Por otro lado, y dentro de la comunicación y divulgación del plan formativo, es importante dar conocer de manera efectiva los resultados obtenidos, la incidencia y la aplicabilidad dadas las necesidades de formación sentidas que el diagnóstico arrojó. Esto permitiría que otras instituciones con similares características se interesen en el ciclo y se genere un beneficio al sistema educativo en su conjunto transgrediendo los límites de las instituciones convirtiéndose en una experiencia piloto replicable.

### **5.3 El ciclo formativo desde la lógica de la investigación aplicada**

Partiendo del objetivo general de la propuesta de formación, sobre la capacitación de los docentes participantes en la planificación y la evaluación de prácticas de enseñanza que pongan el foco en la diversidad que existe en sus aulas. Es imprescindible, para atender la diversidad con el dinamismo que presenta cuando se refiere al aprendizaje de nuestros estudiantes, que los participantes adquieran competencias que le permitan adecuarse en todo momento a los distintos escenarios que se le presenten. En consecuencia, se necesita que los docentes tomen el rol de investigador y se involucren en la temática, reflexionando sobre sus prácticas, identificando necesidades y generando el conocimiento necesario para mejorar sus prácticas educativas.

Questa-Tortero, Cabrera Borges y Tejera Tejera (2022) conceptualizan la investigación educativa como una herramienta esencial para mejorar las prácticas docentes y directivas, enfatizando su papel en la búsqueda de soluciones a problemas específicos del ámbito educativo. La investigación aplicada en educación en este sentido está orientada a resolver problemas concretos y mejorar las prácticas educativas.

Al igual que se delinearon los objetivos específicos del ciclo formativo ofrecido partiendo de las necesidades relevadas en el diagnóstico de necesidades de formación, Questa-Tortero, Cabrera Borges y Tejera Tejera (2022) promueven el uso del estudio de caso en la investigación educativa aplicada, considerando su eficacia para analizar contextos específicos y generar intervenciones adaptadas a las necesidades particulares de cada entorno educativo.

Por otro lado, se enfatiza en que el desarrollo de competencias investigativas les facilita a los docentes el abordaje de manera efectiva de los desafíos que se le presenten cuando se trata de una investigación aplicada. Al igual que en el ciclo formativo, es por medio del análisis de datos en el estudio de caso seleccionado, que se decide el accionar frente a la problemática. Por lo que se necesita de un apoyo de las herramientas digitales que sistematice de la mejor manera posible el conjunto de datos y propicie que las conclusiones sean acordes a la problemática planteada.

En sintonía con lo planteado por Questa-Tortero, Cabrera Borges y Tejera Tejera (2022) sobre el impacto de la investigación aplicada a la formación en la práctica educativa, el plan formativo ofrecido se destaca por la aplicación y reelaboración de las actividades mediante su puesta en práctica en aulas reales, generando una innovación en el centro educativo respecto a otros cursos ofrecidos y sirviendo como insumo para fortalecer el aprendizaje mediante la práctica.

## Capítulo 6: Contribución a la comunidad académica

En este capítulo se describe la posible incidencia del plan de formación planteado desde distintos puntos de vista. Desde la mirada de los docentes participantes, desde la institución donde los docentes luego vuelcan lo trabajado en cada taller presencial, hasta la mirada del sistema educativo en su conjunto y la comunidad en general. Para cada uno de estos grupos de individuos se podrían identificar distintos aspectos que se pretenden aportar a su formación como docentes y ciudadanos.

### 6.1 Contribución a los docentes participantes del curso

La necesidad de la formación permanente de los docentes se presenta como un pilar fundamental en su desarrollo académico y profesional para el presente y el futuro. Gairín (2011) plantea que debido a la rápida acumulación y transformación del conocimiento con la que las instituciones educativas conviven, es esencial promover el aprender a aprender en el cuerpo docente, dejando atrás la mera transmisión y memorización de información.

En este sentido, ofrecer un curso de carácter teórico-práctico donde las actividades realizadas en la institución de formación docente puedan aplicarse en aulas escolares reales con estudiantes reales implica que los docentes se involucren directamente en la tarea e identifiquen de primera mano la efectividad de la teoría, constatándola con la práctica y exigiendo un mayor grado de compromiso con cada taller y temática abordada.

En palabras de Gairín (2015), el conocimiento que cada individuo tiene lo condiciona, es la referencia y explicación de su comportamiento. El mismo individuo con otro conocimiento seguramente tendría otra forma de pensar y expresarse. Entendiendo el rol docente como un facilitador de espacios para el intercambio y la investigación, el docente debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje continuo de sus estudiantes, es necesario un docente que preste especial atención a sus prácticas.

Por otra parte, este conocimiento de la mano del aprendizaje debe ser significativo y debe tener sentido para los participantes, es necesario que cada docente aprenda a aprender con los otros en un diálogo de reflexión y autocrítica permanente. Para ello, en palabras de Aguerrondo y Vaillant (2015): “Se necesita un modo diferente de intervención pedagógica, que no consiste en ‘producir’ educación sino en ‘facilitar el aprendizaje’ de forma masiva” (p. 53)

Por su parte, Ravela (2018) plantea que la base de la evaluación formativa se sustenta en apoyar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, diferenciándose de otras formas de evaluación por proporcionar retroalimentación descriptiva al docente participante, permitiéndole identificar logros y áreas de mejora. Esta retroalimentación se enriquece aún más cuando el docente tiene la

oportunidad de compartir experiencias con sus colegas, intercambiando ideas y reflexionando sobre las prácticas aplicadas, lo cual genera una inspección crítica de la tarea realizada y promueve ajustes basados en la colaboración.

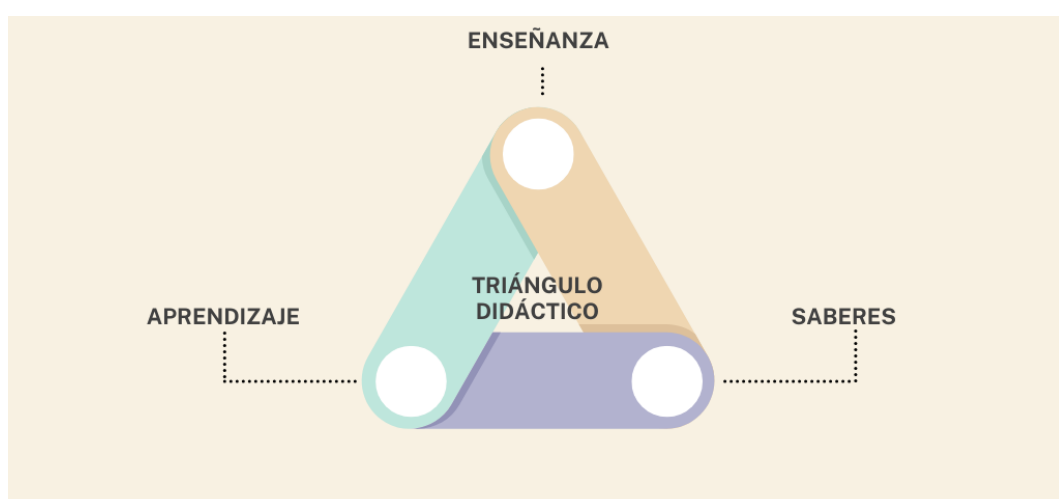
Respecto a esto, Questa-Torterolo, Cabrera Borges y Tejera Techera (2022) destacan la importancia de la colaboración y el uso de herramientas digitales en el proceso investigativo. Esta visión encuentra eco en las propuestas de Fullan (2002), quien enfatiza el trabajo en redes y el aprendizaje colaborativo como motores de la innovación educativa. La incorporación de tecnologías digitales amplía las posibilidades de análisis, comunicación y divulgación de los resultados de investigación, facilitando el acceso a información relevante y promoviendo el intercambio de experiencias.

En relación con la distribución de tareas en una institución, Cabrera (2018) conceptualiza el liderazgo distribuido, que no sólo se sitúa en la figura directiva, sino que se extiende al resto de los actores con influencia en las prácticas de enseñanza, generando múltiples líderes. Esta distribución de responsabilidades genera una conciencia colectiva donde todas las partes involucradas desean avanzar, obtener evidencias del proceso a evaluar y contar con los medios adecuados para hacerlo.

Respecto a lo pedagógico, el ciclo formativo le da insumos a los docentes y potencia las competencias necesarias para redefinir los tres vértices del triángulo didáctico: saberes, aprendizaje y enseñanza. (Ver Figura 3). Y así, fortalecer tanto el aprendizaje individual activo como el autoaprendizaje con los otros, y pasar de ser un docente facilitador de saberes a uno generador de espacios de aprendizaje.

## Figura 6

### *Triángulo didáctico*



Por último, volver a un centro de formación de grado también puede aportar significativamente al desarrollo profesional del docente, más allá de haber sido o no su centro de origen. Sentar las bases

de que la formación docente no culmina en los centros de egreso, sino que apenas comienza, representa una oportunidad para involucrarse con los planes de formación actuales y su contenido disciplinar. Las instituciones de formación docente necesitan el aporte de todos los actores, y contar con docentes egresados que puedan contribuir desde su experiencia previa como estudiantes es clave para fortalecer estos procesos.

## **6.2 Contribución a las instituciones educativas**

Siguiendo a Gairín (2009), es necesario que las organizaciones del sistema educativo estén en constante aprendizaje, y construyan nuevo conocimiento para poder no sólo adaptarse a la realidad, sino que también logren adelantarse a posibles imprevistos o cambios sociales. En este sentido, una institución educativa, entendida de esta manera, permitiría una innovación profunda del sistema educativo, en cuanto estaría abierta a las mejoras desde todas sus dimensiones (normativa, organizativa, pedagógica- didáctica y comunitaria).

Respecto a la contribución que hace puntualmente a la institución educativa el ciclo de formación presentado, que está íntimamente ligado a la mejora del sistema en su conjunto, es el pensar al docente como agente de cambio. En esta propuesta las instituciones son fundamentales a la hora de facilitar un medio para que los docentes participantes comuniquen al resto de los autores de la misma institución u otras, lo experimentado en el taller. Este tipo de actividades resignifican el espacio asignado para la sala docente semanal, le da carácter formativo y colabora directamente con la cultura institucional.

En este sentido, Senge (1990) introduce el concepto de "organizaciones que aprenden", enfatizando la importancia del aprendizaje colectivo y la reflexión continua como pilares del cambio institucional. La creación de una cultura organizativa basada en el aprendizaje compartido permite que las instituciones educativas sean más flexibles, innovadoras y adaptativas ante los desafíos cambiantes del contexto educativo.

Al respecto de lo anterior, Gairín (2009) plantea la existencia de cuatro estadios de desarrollo organizacionales: "la organización como marco-estructura del programa de intervención, la organización como contexto-texto de intervención, la organización que aprende, y la organización que genera conocimiento" (p. 127). El primer estadio planteado por el autor refiere a instituciones meramente aplacadoras de la normativa impuesta por el sistema educativo, sin siquiera intervenir ni cuestionar, mientras que el segundo de los estadios, las instituciones son un marco para la intervención donde los cambios propuestos siguen estando sujetos a la estructura de base.

Dado la innovación estructural que se busca con el ciclo formativo, la base se encuentra a partir del tercer estadio, se apuesta a que la organización aprenda y sea autocrítica. En estas organizaciones

de aprendizaje permanente, se promueve el cambio por medio de la mayoría de los actores involucrados. Para que las organizaciones educativas logren responder a las continuas y cambiantes exigencias necesarias como indica Rodríguez-Gómez (2015), se necesita el instrumento esencial de la evaluación, tanto de la estrategia de comunicación, como de los resultados obtenidos para su posterior difusión en base a los intereses del receptor.

Acompañando lo anterior, el ciclo formativo aporta dinamismo a la comunidad educativa en su conjunto: desde los docentes, que a través del referente acceden a materiales teóricos y guías prácticas actualizadas, hasta los estudiantes, quienes se benefician de una enseñanza más atenta a la diversidad de aprendizajes y trayectorias educativas. Asimismo, los responsables de la institución, al integrar el aprendizaje continuo y fomentar la colaboración y la mejora constante, consolidan un modelo organizativo comprometido con el desarrollo profesional y la innovación pedagógica.

Esta idea encuentra respaldo en Fullan y Hargreaves (2012), quienes subrayan la relevancia del capital profesional, entendido como la combinación de capital humano (conocimientos y habilidades individuales), capital social (colaboración y trabajo en equipo) y capital decisonal (capacidad de juicio basada en la experiencia). Este enfoque promueve una cultura de colaboración y responsabilidad compartida, esencial para la mejora sostenible en el ámbito educativo.

Esto último, según Gairín (2011), posiciona a las instituciones en la caracterización de las instituciones que aprenden, integrando el aprendizaje continuo a su cultura organizativa y fomentando la colaboración y la autoevaluación comprometidas con la transformación y la mejora constante. De este modo, la combinación de estos enfoques teóricos fortalece el papel de las instituciones educativas como agentes de cambio, capaces de promover el desarrollo profesional docente y la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la reflexión, la investigación y la colaboración.

### **6.3 Contribución al sistema educativo en su conjunto y la comunidad**

La necesidad de una adecuada organización y coordinación entre la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y el Instituto de Formación Docente (IFD) pertenecientes al Consejo de Formación en Educación (CFE) es fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo. Esta colaboración, como señalan Ravela (2001) y Terigi (2009), permite articular esfuerzos entre docentes y otros actores educativos que, desde diferentes funciones y escenarios, persiguen el objetivo común de mejorar continuamente la calidad de la educación pública.

El trabajo conjunto entre la DGEIP y el CFE no sólo favorece la integración de espacios de formación, sino que también promueve como indica Litwin (2008) la creación de canales de comunicación más eficaces y el diseño de propuestas de formación permanente que trasciendan lo estrictamente curricular. En este sentido, la articulación de las prácticas docentes entre ambas instituciones

fortalece la profesionalización docente y potencia el desarrollo de nuevas iniciativas pedagógicas alineadas con las necesidades del sistema educativo.

En cuanto al enriquecimiento de la relación entre ambos sistemas, Ravela (2001) subraya la importancia de comunicar y presentar resultados de manera clara y precisa, ya que esto influye directamente en la percepción y utilización de la información por parte de los diversos actores educativos. Esta interacción promueve una cultura de evaluación y retroalimentación que resulta esencial para la mejora continua.

Finalmente, la incidencia de esta colaboración trasciende los límites del sistema educativo, beneficiando a la comunidad en su conjunto. Al ser un ciclo formativo dirigido a docentes de educación pública, se proporcionan herramientas que según Tedesco (2010) contemplan las distintas trayectorias educativas de los estudiantes. De esta manera, se favorece una educación más equitativa e inclusiva, beneficiando indirectamente a las familias que confían en la educación pública como motor de desarrollo social.

En suma, una vez desarrollados los aportes y los componentes que un ciclo formativo debe contemplar para la formación de formadores y la contribución del plan para la comunidad diagnosticada, a continuación se dará paso a las reflexiones finales sobre el desarrollo profesional y personal y una nueva propuesta de ciclo formativo que contemple las posibles debilidades detectadas.

## Sección 3: Reflexiones

En esta sección se desarrollan las reflexiones entorno al desarrollo profesional y personal luego de cursar el Master, así como la presentación de un nuevo plan formativo considerando las posibles debilidades que presenta el ciclo formativo desarrollado en el capítulo 3.

### Capítulo 7: Reflexiones respecto al desarrollo profesional y personal

En el capítulo siguiente se desarrollan las reflexiones sobre el desarrollo personal y profesional luego de cursar el Master y todo lo que implicó su formación. La incidencia del trabajo en equipo y la relación directa con la práctica profesional en ámbitos educativos de distinta índole.

#### 7.1 Desarrollo profesional

El Master en Formador de Formadores ofrecido por la Universidad ORT Uruguay plantea una oportunidad para el desarrollo personal y profesional. Es un plan de formación diseñado con un enfoque innovador y riguroso, que proporciona herramientas teóricas y prácticas permitiendo a los participantes fortalecer sus competencias como educadores, y promoviendo una profunda reflexión sobre el rol del formador en la sociedad contemporánea.

Según Navarro (2024), “se entiende por metacognición el aprender a pensar y a identificar los procesos que se cumplieron para alcanzar el aprendizaje” (p. 4), pensándome como profesor de matemática de formación docente, este enfoque innovador y riguroso ofrecido por el Master no sólo influyó de manera positiva en mis clases de didáctica práctica, sino que me permitió reflexionar sobre lo que implica impartir una específica de matemática respecto a lo didáctico.

Santaló (1994) ya en ese año planteaba lo siguiente:

Las materias que en ellos deben cursar los alumnos, futuros profesores, se suelen clasificar en matemática propiamente dicha, en las que se enseña “qué” enseñar, y en materias de didáctica o metodología en las que se enseña “cómo” enseñar. Se trata de una división que, entendemos, debería desaparecer o transformarse mucho. Se ganaría en eficacia y tiempo si en todas las materias de Matemática se aplicara la metodología que luego el profesor de didáctica especial se encarga de recomendar. (p. 2)

Por su parte, la didáctica práctica como ciencia tiene un método en función del enfoque que se le dé, conocer las nuevas competencias que un formador de formadores debe poseer, es fundamental para

situarse como el docente que somos y el docente que queremos ser. Es una introspección obligatoria que nos permite conocernos más como profesionales, reconocer nuestras fortalezas y debilidades, para lograr luego potenciar las primeras y disminuir las segundas. En este sentido, Furman (2022) plantea que la metacognición es la capacidad de ir más allá de la acción misma de conocer (cognición) e implica reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento.

Otro de los aspectos fundamentales que ofrece el Master es que fomenta el desarrollo de habilidades para la planificación, implementación y evaluación de programas educativos diversos, proporcionando una mirada más allá de la formación de grado que posea el estudiante. A través del estudio de distintos autores contemporáneos, se adquiere una comprensión actualizada de las teorías del aprendizaje, planteando la importancia de la interacción social y la construcción activa del conocimiento. Por otro lado, posee una base teórica sólida que se complementa con la práctica, permitiendo a los futuros formadores diseñar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo partiendo de escenarios conocidos.

Respecto a lo anterior y vinculando con el perfil de egreso de los futuros docentes de matemática, Magallanes (2019) se hace la siguiente pregunta: “¿Hacen los estudiantes de profesorado de matemática conexiones apropiadas entre las matemáticas avanzadas que están aprendiendo en la formación inicial con las que deberán enseñar en los cursos de enseñanza media?” (p. 18), la respuesta es por demás compleja, ya que depende del proceso de enseñanza aprendizaje que cada futuro docente experimentó. Sin embargo, si es posible interpelarnos a nosotros mismos en función de nuestras prácticas y hacer algo al respecto.

Partiendo de la base de lo que plantea De los Ángeles (2020): “toda carrera debe ser pensada en función del perfil profesional de quienes son formados, y en el caso de formación docente los estudiantes se forman para enseñar en la educación media.” (p.7), un profesor de enseñanza media no sólo debe ser capaz de encontrar un error, debe tener los fundamentos para desestimarlos, entender su procedencia para lograr explicarlo, y ser capaz de encausarlo haciéndolo parte del aprendizaje. Para todo ello, es imprescindible que el estudiante de formación docente posea una base teórica sólida que lo sustente, permitiéndole que logre un diseño de estas y otras estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En base a esto último, el Master enfatiza en la importancia de la reflexión sobre la experiencia como un componente clave del proceso educativo, donde los estudiantes del Master aprenden a adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus propios estudiantes cuestionando sus prácticas y fomentando una educación más personalizada y efectiva. Esta combinación de teoría y práctica resulta esencial para garantizar que los futuros formadores puedan aplicar en el aula enfoques pedagógicos innovadores y basados en la evidencia.

En resumen, desde el punto de vista del desarrollo personal, el Master impulsa una transformación profunda en la forma en que los participantes se perciben a sí mismos como educadores y como

agentes de cambio. Promoviendo una práctica pedagógica basada en el diálogo, la conciencia crítica y el compromiso social. Esta visión, como se dijo anteriormente, lleva a los formadores a cuestionar sus propias creencias y prácticas, generando un cambio significativo en su manera de enseñar y de interactuar con sus estudiantes. Además, el programa incentiva el desarrollo de una sensibilidad social que permite a los educadores abordar la diversidad y las desigualdades presentes en los contextos educativos. Lo que, sumado a la formación de grado de cada participante, vuelve más plural la mirada.

## **7.2 Desarrollo Personal**

La teoría del aprendizaje proporciona un marco para la reflexión crítica y la reinterpretación de experiencias previas. A través de este enfoque, los estudiantes del Master aprenden a facilitar procesos de transformación personal en sus propios estudiantes, ayudándolos a cuestionar supuestos, desarrollar nuevas perspectivas y tomar decisiones informadas. Esta capacidad de promover el cambio y el crecimiento personal es crucial para formar desde profesores de matemática, hasta ciudadanos críticos y comprometidos con la mejora de su entorno.

La capacidad de evaluar y ajustar las intervenciones educativas en tiempo real es una competencia esencial para cualquier formador, y el programa de la Universidad ORT Uruguay lo prioriza en su Master de Formación de Formadores. A través de la reflexión en la acción, los estudiantes aprenden a tomar decisiones pedagógicas más informadas y efectivas. Esta habilidad no sólo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo de una actitud de aprendizaje continuo, clave para la evolución profesional en el campo de la educación.

Ochoviet (2009) señala que los docentes aplican en sus clases aquellas metodologías que como alumnos experimentaron, más allá de conocer prácticas alternativas y considerarlas importantes y mejores para el aprendizaje de sus estudiantes. Respecto a esto, se sugiere estudiar distintas modalidades de enseñanza, de tal manera que se logre establecer un vínculo real entre la matemática que enseñamos con la que nuestros estudiantes enseñaran. Para esto se considera fundamental construir puentes entre el conocimiento común del contenido matemático que están aprendiendo los estudiantes, y el conocimiento matemático especializado necesario para la labor docente, y no hay manera de hacer esto último sin una actitud de aprendizaje continuo que mejore la calidad de la enseñanza y nos fortalezca como profesionales de la educación.

El Master también ofrece oportunidades para el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias entre profesionales de distintas disciplinas y contextos educativos. Este entorno de aprendizaje colaborativo favorece la construcción de redes de apoyo y la creación de proyectos conjuntos, enriqueciendo la experiencia formativa y promoviendo una visión más amplia y pluralista de la educación, y en este punto no puedo dejar de nombrar a mis dos compañeras Lucía y Luisina.

Si de antemano me hubiera planteado la posibilidad de trabajar en conjunto con dos profesionales con título de grado, que poseen muchos puntos de contacto, pero son tan distintas a su vez, como una maestra de primera infancia (Lucía) y una socióloga (Luisina), seguro que no podría describir la satisfacción y el crecimiento mutuo que tanto yo como mis compañeras experimentamos. Cada uno conservando su perfil, logramos una complicidad y un trabajo colaborativo que nos enriqueció como personas y como profesionales. El intercambio de experiencias me permitió fortalecer la amistad que tengo con Luisina y nuestro vínculo profesional, ya que compartimos el ámbito laboral, pero también generó con la incorporación de Lucía una revisión inconsciente de nuestra relación.

Para finalizar, el Master ofrece un desarrollo integral que combina el crecimiento personal con el fortalecimiento de habilidades profesionales. En este sentido, la formación recibida permite a los participantes convertirse en educadores más competentes y reflexivos, y fue gracias a nuestros profesores y tutores, Andrea, Mariela, Wellington, Silvia y todo el resto que nos acompañó en estos dos años, que nos permitieron esta experiencia que nos transformó como formadores en agentes de cambio, y nos comprometió con la mejora continua de la educación y el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Por esto, por la paciencia, por la disponibilidad que mostraron a lo largo del Master, y por la contención muy necesaria en muchos de los pasajes del ciclo, muchas gracias.

## Capítulo 8: Reflexiones sobre una propuesta de formación alternativa

En este capítulo 8 de la sección 3 se presenta una alternativa al ciclo formativo ya propuesto, no sólo con el objetivo de modificar algunas decisiones que se tomaron, sino para reafirmar algunas ideas que, tanto en el diagnóstico de necesidades de formación realizado, como en el transcurso de la planificación del plan formativo, formaron parte de su columna vertebral.

### 8.1 Nuevo formato para el ciclo formativo

Vaillant y Marceló (2000) plantean la importancia de que los participantes se sientan identificados con la temática y perciban que el ciclo formativo mejora sus prácticas, por ello es imprescindible que este nuevo plan surja de las necesidades recabadas en el diagnóstico de necesidades de formación realizado. Por tanto, el objetivo general será el mismo que el plan anterior, cambiando su tiempo de aplicación apelando a la organización y los intereses que los docentes muestren en el ciclo formativo, así como los objetivos específicos.

Como habíamos definido en el plan formativo presentado en el capítulo 3, el objetivo general es capacitar a los participantes en la planificación y evaluación de prácticas de enseñanza para la diversidad de las aulas, esta vez por medio del trabajo con las metodologías activas, mientras que los específicos de la propuesta de formación asociados a los resultados esperados de aprendizaje eran: (i) Identificar y describir las características de la diversidad presente en las aulas, considerando estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo, necesidades educativas específicas y contextos socioculturales; (ii) Diseñar y planificar secuencias didácticas estructuradas, que incorporen estrategias pedagógicas diferenciadas y recursos adaptados; (iii) Aplicar instrumentos de evaluación claros y pertinentes para medir el desarrollo de habilidades y competencias asociadas al perfil de egreso de los estudiantes.

En base a lo planteado por Montes (2005) sobre la diversidad de procesos de aprendizaje que conviven en el aula y como por medio de la planificación docente y la evaluación formativa podemos hacer la diferencia, este nuevo formato se sustenta sobre las mismas bases fundamentales que el anterior, respetando la modalidad en formato taller que los tres docentes del colectivo entrevistados solicitaron por medio del diagnóstico, la presencialidad como insumo para la generación de debates e intercambios con el resto de los compañeros, y con un profesional encargado de los talleres que sea experto en la temática pero manteniendo el vínculo con las aulas de primaria.

Siendo un único profesional quién se encarga de los tres talleres, el vínculo entre lo trabajado en cada uno seguramente surja con más celeridad y fluidez. También permite que el experto tenga un conocimiento aún mayor del docente participante, generando un vínculo distinto por el número de horas que compartirán en el ciclo formativo.

A su vez, en base a lo conceptualizado anteriormente por Questa-Torterolo, Cabrera Borges y Tejera Techera (2022) sobre la investigación educativa como herramienta esencial para mejorar las prácticas docentes en la búsqueda de soluciones a problemas específicos del ámbito educativo, esta nueva modalidad consta de una única jornada a realizarse en la escuela de tiempo completo donde se hizo el diagnóstico de necesidades de formación, con un único docente experto en metodologías activas quien se encargará de involucrar como ejes de trabajo: la diversidad de aprendizajes, la planificación docente y la evaluación formativa, pero ubicando la investigación de manera transversal en cada una de las temáticas.

En base a este último punto es que se sustenta el cambio de tres jornadas presenciales a una sola. Previo a la jornada presencial, se les asignará, a cada uno de los docentes participantes, la tarea de observar y reflexionar, tanto de las características generales del grupo que tienen a cargo, así como las propuestas y los formatos que les ha ofrecido a sus estudiantes. Con esto se busca dotar de realismo las prácticas a realizar en el taller, encontrando instrumentos y propuestas que se basen en los insumos antes recogidos por el docente. Si bien, al comparar con la propuesta original presentada en la sección 1, se pierde el ida y vuelta que se ofrecía sobre teoría y práctica en las tres jornadas presenciales separadas por un mes cada una, esta nueva propuesta abre la posibilidad de comprometer previamente al docente y hacerlo consciente de la importancia del docente como agente de cambio que se pretende instalar.

Por su parte, al igual que en el plan formativo presentado en la sección 1, se pretende generar las bases para que los docentes se organicen y por medio del intercambio, sean ellos los que propongan las futuras necesidades de formación que su ambiente educativo le demande. Es sabido, dadas las características antes descritas del sistema educativo en el que convivimos, que una opción de formación más acotada en el tiempo como lo es este nuevo ciclo formativo presentado altera en menor medida el normal funcionamiento de las instituciones, y si bien podría pensarse en un menor impacto dado su tiempo de aplicación y un menor desarrollo de las competencias propuestas desde un inicio, también abre la posibilidad de que sean otras las instituciones que puedan favorecerse con un plan formativo “a medida” como el ofrecido.

Rubio (2015) indica que el apoyo a los individuos en la gestión de su propia formación contribuye a la actualización de las competencias ya adquiridas, generando compromiso y partiendo de necesidades reales de formación. La decisión de que el experto sea docente y tenga vínculo con las aulas de primaria aumenta el interés de los docentes, ya que plantea a priori que el plan formativo tendrá una aplicación directa en su realidad laboral.

En base a lo anterior, es que se decidió la modalidad taller frente a otras opciones, ya que fortalece el intercambio entre los docentes participantes, estrechando lazos por medio del diálogo y planteando el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica que no sólo enriquece a los individuos, sino que genera pertenencia en las instituciones. Al respecto Rogovsky (2020) afirma que el trabajo en equipo

viene acompañado de un desarrollo de contenidos que fortalece el desarrollo tecnológico y la comunicación, generando competencias a la hora de la difusión y en el diseño de estrategias.

Una vez finalizada la jornada en la segunda semana de mayo y evaluada a fin de mes, los encargados del curso seguirían aplicando el ciclo formativo, pero en otras instituciones de otro departamento del país. Dando a conocer la primera etapa realizada compartiendo tanto el material elaborado como las imágenes y videos que surjan en la jornada, se extenderá la invitación para que sean otras instituciones las que reciban esta u otra formación en base a las necesidades de formación presentadas en un diagnóstico elaborado en consecuencia.

En este sentido, Imbernon (2007) plantea que en estos últimos años la enseñanza se ha convertido en un trabajo colectivo necesario e imprescindible para mejorar la docencia, las instituciones educativas y los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, más allá de la formación en sí buscada, se pretende generar una base de actividades y propuestas didácticas que involucren todos los temas que los docentes de primaria en ejercicio consideren pertinentes. Esto aportaría a la formación de los docentes en los temas puntuales que consideran de relevancia, y les implicaría un desarrollo del manejo de las herramientas informáticas y del uso de CREA, siendo algo imprescindible como plataforma educativa oficial. En este sentido, fortalecería a toda la comunidad educativa más allá de las instituciones.

## **8.2 Actividades a proponer en el nuevo formato e implementación**

La jornada que incluirá los tres talleres es de carácter teórico práctico como el ciclo formativo presentado anteriormente, con un contenido teórico para abordar los temas propuestos, pero con una constante articulación con las prácticas de aula de los participantes. En este sentido, Álvarez (2001) plantea que es necesario que la evaluación se convierta en una actividad didáctica que busque como prioridad el conocimiento. Por ello, las comunidades de aprendizaje le dan mayor importancia a la evaluación si lo entienden como un proceso democrático donde tanto el evaluado como el evaluador aprenden.

Respecto a lo anterior, el conocimiento a trabajar estará distribuido en los tres ejes: (i) Diversidad de aprendizajes en el aula; (ii) la planificación docente con énfasis en las trayectorias educativas; y (iii) el diseño de una evaluación formativa, todo enmarcado en el trabajo en base a metodologías activas que nos permita bidireccional la teoría y la práctica a todo momento.

Como se detalla en el cronograma a continuación (Tabla 6), el ciclo formativo presentado se llevará a cabo entre los meses de mayo y junio, en una única jornada planificada para el segundo viernes de mayo que incluya tres actividades basadas en modalidad taller, que buscan por medio de la discusión de documentos, revisión de actividades propuestas en aula y distintas estrategias para su concreción,

la elaboración de una planificación o plan de acción en conjunto que reúna todo lo positivo de las propuestas anteriores potenciándolas, y evite o corrija las posibles dificultades que se identificaron en cada situación.

**Tabla 6**

*Implementación del nuevo plan formativo*

Meses		Nov	Dic	Feb Abr	Mayo				Junio			
Semanas					1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Diagnóstico											
	Planificación											
	Difusión											
Ejecución	Actividad 1											
	Actividad 2											
	Actividad 3											
Evaluación final de aprendizajes												
Instancias de monitoreo												
Evaluación de la acción de formación												

Aguerrondo (1994) plantea que los cambios educativos no se producen por decreto, surgen de la construcción desde las prácticas de los docentes, en un proceso gradual que parte de su propia experiencia. Por ello, a la jornada presencial con las tres actividades, se le sumará un trabajo individual a entregar por plataforma CREA a fines del mes de mayo, donde en base a los nuevos para parámetros estudiados, los docentes realicen un diagnóstico en su clase, planifiquen y apliquen actividades que atiendan la diversidad existente, y evalúen su desarrollo en base a los resultados obtenidos.

Como Adiego y González (2014) lo sugieren, cada actividad contará con un sondeo de inquietudes e ideas previas a la formación, para luego continuar con la presentación por parte del especialista del contenido a trabajar y el trabajo práctico en conjunto de los docentes participantes que después en el cierre se discutirá. Con una bienvenida y un desayuno para compartir desde las 9.30, cada una de las tres actividades contará con dos horas reloj siendo la actividad 1 en la mañana desde las 10 hasta las 12 horas, y las actividades 2 y 3 desde las 13 a las 15 y desde las 16 a las 18 horas respectivamente.

Para Pozo (2008), aprender no es simplemente un cúmulo de información, sino que implica transformar las representaciones previas a través de experiencias significativas. Por ello, en cada actividad se buscará por medio de una guía teórico-práctica que los docentes conceptualicen el trabajo con metodologías activas y logren incluirlas de manera natural en una planificación de aula ya aplicada y una secuencia didáctica ya utilizada. Con esto se pretende que ellos logren transitar de un modelo de enseñanza a otro, pero partiendo de la experiencia de aula.

Una vez dejado el tiempo para el almuerzo entre las 12 y las 13, se comenzará con el segundo taller hasta las 15 horas que involucrará lo realizado anteriormente, pero sumando una evaluación formativa de 15 a 15.30 horas, tratando de que cada grupo de trabajo, al finalizar el segundo taller, logre una planificación de aula enmarcada en una secuencia didáctica que mediante las metodologías activas, apunte a la atención de los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por último, el tercer taller sería entre las 16 y las 18 horas, dejando un descanso de media hora entre la evaluación y éste.

La jornada terminaría con una reflexión sobre los talleres presenciales, su aplicabilidad o no al aula de primaria y si los participantes logran identificar en sus prácticas algunas de las herramientas allí estudiadas. La idea es que este espacio de reflexión se dé como despedida de la jornada entre las 18 y las 18.30 horas como se indica en la Tabla 7.

**Tabla 7***Cronograma de actividades para la jornada*

<b>Horarios</b>	<b>Actividades</b>	<b>Responsables</b>
<b>De 9.30 a 10</b>	Acreditaciones y desayuno.	Encargado de las acreditaciones. Encargado de la alimentación.
<b>De 10 a 12</b>	Taller 1: la diversidad de aprendizajes en el aula.	Experto.
<b>De 12 a 13</b>	Almuerzo.	Encargado de la alimentación.
<b>De 13 a 15</b>	Taller 2: la planificación docente con énfasis en las trayectorias educativas.	Experto.
<b>De 15 a 15.30</b>	Evaluación formativa.	Experto.
<b>De 15.30 a 16</b>	Descanso.	
<b>De 16 a 18</b>	Taller 3: diseño de una evaluación formativa.	Experto.
<b>De 18 a 18.30</b>	Espacio de reflexión y despedida.	Experto y docentes participantes.

La idea es que el intercambio de propuestas que cada grupo hizo las comparta antes de terminar la jornada en un espacio en la sección grupos de CREA llamado "La diversidad desde la perspectiva de las metodologías activas". En este sentido, cada docente deberá opinar por el trabajo presentado por cada uno de los otros grupos, adaptando la propuesta en su aula y exponiendo la experiencia. Esto último para Pozo (2008) transforma al docente como aprendiz de sus propias prácticas, constatando un diseño de enseñanza activo.

Como institución, luego tendrán la oportunidad de presentar las propuestas que los docentes elaboraron y modificaron como batería de actividades y haciendo público el recurso en la plataforma CREA. El ciclo formativo para los participantes se acreditaría mediante la asistencia y la aprobación de una evaluación que se llevará a cabo a fines del mes de mayo por la plataforma.

Partiendo de lo planificado en el plan de formación anterior, la implementación del nuevo diseño formativo se llevaría a cabo a fines de mayo, para que la retroalimentación de cada uno de los

trabajos presentados por los grupos llegue antes de finalizar junio. Desde el mes de agosto en adelante, se hará la selección de una nueva institución de otro departamento para realizarle el diagnóstico de necesidades de formación, para que en octubre tengan su jornada de formación y antes de finalizar noviembre los sistematizar todos los trabajos realizados por sus docentes.

El encargado de sistematizar en el grupo de CREA todos los trabajos seleccionados de cada institución es un referente del curso formativo que funcionará como líder de la comunidad, con el fin de ordenar y que los materiales queden de fácil acceso a todo momento. Con esto último se pretende que tanto los participantes logren acceder pasado un tiempo al material elaborado por ellos y sus pares, así como docentes y autoridades se informen del ciclo formativo y su impacto. De esta manera, se podría alcanzar una base de datos, a nivel nacional, con trabajos elaborados por el conjunto de docentes con una implicancia directa en el trabajo cotidiano. Generando nexos y propiciando la comunicación entre docentes que tengan a cargo el mismo nivel escolar pero en distintas regiones del país.

### **8.3 Infraestructura y recursos necesarios para el nuevo ciclo formativo**

La infraestructura utilizada en la primera jornada será el salón multiuso de la escuela de tiempo completo, se buscará el salón o lugar dentro del centro que pueda albergar a la mayor cantidad de personas para que trabajen lo más cómodos posible. A su vez, se le pedirá a cada docente que lleve su computadora con algunas planificaciones de aula de otros años y secuencias didácticas. Para hacer más sencilla la tarea al buscar recursos anteriores.

Al igual que el ciclo formativo presentado en la sección 1, y en base a Romano (2011), se tomará en cuenta el costo de todos los recursos necesarios para completar las actividades. Por tanto, el presupuesto incluirá los materiales que se le entregará a cada docente, cuadernillo de apuntes y lapicera, así como los honorarios del experto a cargo de los talleres y el referente presente del curso.

En este caso, al igual que en el ciclo presentado anteriormente, los recursos destinados para la alimentación (desayuno, almuerzo y merienda) serán tenidos en cuenta tanto para participantes como para los responsables del curso y el taller, así como los viáticos asociados al traslado. Por otro lado, en base a la sugerencia de Romano (2011), agregando el 5% por imprevistos, por tanto, sumarían un total de aproximadamente \$47.000 en comparación de los \$44.500 que indica la Tabla 8 a continuación.

**Tabla 8***Presupuesto estimado para el nuevo plan formativo*

	Honorarios de Expertos	Honorarios de Referentes	Pasajes	Cuadernillos	Lapiceras	Alimentación	Total
Presupuesto Estimado	\$15.000	\$4.000	\$3.000	\$5.000	\$2.500	\$15.000	\$44.500

Al igual que el plan formativo presentado en la sección 1, tanto los honorarios de los expertos como de los referentes se calculan en base a la tabla de remuneraciones de ANEP 2025. Los honorarios de los expertos se calculan en base al monto percibido por un maestro grado 1 con 20 horas docentes semanales de 45 minutos y los honorarios de los referentes siendo aproximadamente un cuarto de los anteriores.

El resto de los materiales a diseñar para la formación, atendiendo a la libertad de cátedra, quedarán a cargo del experto a cargo de la jornada. Contando con guías didácticas, bibliografía sugerida, fichas de trabajo práctico para los talleres y presentaciones interactivas con IA, Canva o Genially que promuevan su uso por parte de los participantes.

Los recursos tecnológicos necesarios para las actividades previstas como lo es el sistema completo de videoconferencia con imagen y sonido, así como una conexión estable a internet. Respecto a la comunicación, dado que los participantes son miembros de la escuela de tiempo completo donde se realizó el diagnóstico de necesidades de formación, se hará uso de los canales que la institución utiliza con más frecuencia, generando un registro de participantes para el cálculo previo de presupuesto de materiales y alimentación. La siguiente Tabla 9 resume los recursos necesarios:

**Tabla 9***Recursos necesarios para el nuevo plan formativo*

	Recursos necesarios
<b>Infraestructura</b>	Un salón multiuso
<b>Didácticos</b>	Guías teórico-prácticas, presentaciones, blog de notas.
<b>Tecnológicos</b>	Equipo de videoconferencia, laptop ceibal por participante.

#### **8.4 Monitoreo y evaluación para el nuevo ciclo formativo**

El monitoreo y la evaluación de la nueva propuesta formativa La diversidad desde la perspectiva de las metodologías activas se hará en base a la asistencia de los docentes a la jornada, su participación activa en ella, las entregas realizadas en CREA y la profundidad con la que realicen la retroalimentación al resto de sus compañeros.

Gento Palacios (1998) afirma que la evaluación y el monitoreo de un plan de formación mejora los resultados y perfecciona su ejecución, ya que en base a ellos se tienen insumos para atender de forma correcta y eficaz los emergentes y permite en caso de ser necesario un replanteo de los objetivos.

Para ello, la revisión continua del ciclo debe ser un proceso ordenado que permita la recopilación de información relevante y confiable. Al respecto, Fullan (2002) plantea que una retroalimentación constante y espacios de reflexión colaborativa donde los actores involucrados puedan adaptar el proceso en función de los resultados observados es lo que requiere un cambio en el sistema educativo sostenible. Por otro lado, que esa información sea confiable, nos permite según Gento Palacios (1998) el poder encontrar rápidamente las causas por las cuales el proyecto llevado a cabo y las etapas que lo componen son exitosas o no. Nos permite un control de lo realizado y una evaluación a cada momento.

Los dispositivos de monitoreo para el control del ciclo formativo contemplan el control de asistencia, la participación activa de los docentes y la evaluación continua de los resultados en cada taller como de la evaluación final. En este sentido la comunicación fluida con los participantes es fundamental, dado que permite hacer frente a la situación y tomar medidas en el momento que surjan, siendo esta positiva o negativa. Tanto para atender una dificultad como para sostener motivados a los participantes en el transcurso de la jornada.

Es importante que se motive a los participantes en la creación de espacios en los cuales el experto no interceda, teniendo la libertad de hablar con un compañero tanto de la tarea como de las sensaciones que van dejando. Para ello, al igual que para el trabajo grupal, la creación de un grupo en la aplicación WhatsApp puede generar un acompañamiento entre pares eficiente. Por otro lado, y como insumo para la evaluación del plan formativo y monitorear la satisfacción de los participantes, al terminar la jornada se propondrá una encuesta que se le acercará de forma anónima al terminar la jornada pero con espacio para plantear lo necesario de cada taller.

## **Capítulo 9: Reflexiones sobre las debilidades de la propuesta**

En este capítulo se presentan las reflexiones sobre las debilidades que pueden encontrarse tanto en el diseño como en la planificación y ejecución del plan formativo propuesto en el capítulo 3. Posibles debilidades en el diagnóstico de necesidades de formación, así como en la implementación del plan y su monitoreo y evaluación.

### **9.1 Posibles debilidades de la planificación**

Respecto a la planificación, es probable que el extender en el tiempo una formación que busca una solución inmediata por los docentes no sea conveniente, por ello se propuso un plan alternativo en el capítulo 8 de la sección 3. Esto permite que se ofrezca demasiada información y que el docente sienta que no se ajusta a las demandas pedagógicas que expresó.

En el nuevo plan formativo se hace hincapié en la investigación formativa y en involucrar a los docentes en la formación permanente que busque solución a los problemas que consideren importantes. En este sentido, Parra (2004) resalta que, dentro de lo que caracteriza una investigación formativa, uno de los aspectos más importantes es que está orientada por un docente, y los participantes no son expertos investigadores sino sujetos en pleno proceso formativo.

Otro aspecto para considerar es que, si bien se planteó la necesidad de generar espacios de interacción y debate de los participantes, siendo el punto de partida su misma práctica al respecto, la variedad didáctica se dio por entendida simplemente con la contratación de un experto con experiencia de aula. Esto último no garantiza que el experto ofrezca diferentes estrategias de enseñanza que se ajusten a distintos estilos de aprendizaje entre los participantes, aun con la potencialidad que posee siendo el tema de estudio. Al igual que la libertad de cátedra que le ofreció al experto, pudo desenfocar la formación sólo en la teoría, perdiendo el vínculo con situaciones reales del aula aun sabiendo de su importancia.

### **9.2 Posibles debilidades de lo logístico y organizativo**

Por otra parte, respecto a las debilidades en lo que refiere a lo logístico y organizativo, el considerar la propuesta de antemano atractiva para los docentes sabiendo la escasa disponibilidad con la que cuentan, hizo que se considerara un día en la semana más allá de las horas de sala paga semanales. Si bien hay muchos docentes (como los entrevistados, por ejemplo) que deseaban un plan formativo dentro de las horas semanales laborales, otros (incluso el director o inspector) pueden considerar que la pérdida de tres viernes en el lapso de 3 meses es demasiado.

En este sentido, hacer hincapié en la investigación formativa como indica Londoño (2011), tiene como meta lograr que el docente afronte tareas investigativas que traspasen los ambientes de relación académica. Por lo que se debería atender la dificultad que se manifiesta por el cuerpo docente y que no sea un impedimento la poca disponibilidad horaria, permitiendo la formación permanente estipulándola como parte de la labor semanal docente y dándole el protagonismo que merece.

Esto último no va de la mano con las exigencias a nivel sistémico respecto al cumplimiento de un número determinado de "días de clase" por año, por lo que si bien, en base a los objetivos planteados y el tiempo estipulado para el ciclo formativo, este es acorde por permitir que se apliquen los conceptos y estrategias trabajadas en cada taller por los docentes participantes en sus clases, podría entenderse como una debilidad si comparamos su extensión con otros ciclos ofrecidos por la DGEIP. A su vez, se deben considerar problemas de infraestructura o recursos como pérdida de materiales, tecnología con fallas o espacios inadecuados para la formación.

Por último, se planteó a su vez la necesidad de la evaluación y el monitoreo como pieza fundamental para cualquier ciclo formativo para docentes, tanto para la toma de decisiones como para medir la influencia real que está teniendo la formación en los docentes. En este sentido, la estrategia pedagógica elegida incluye acciones y actitudes necesarias, por lo que a priori, como indica Macea (2008), los docentes deben estar preparados para responder a las dinámicas de su entorno, siendo en principio críticos, reflexivos, propositivos y proactivos. En caso de que alguna de estas últimas características no se dé, se puede comprometer todo el ciclo formativo.

Que los docentes no se sientan acompañados luego en la aplicación de lo aprendido en el aula y sientan que las devoluciones del experto no colman sus expectativas también puede generar una deficiencia muy importante en el plan, por lo que el monitoreo en ese aspecto es clave. Como también lo es la ausencia de retroalimentación, el primer ciclo formativo no se planteaba como meta inmediata una futura edición. Esto último se corrigió con la nueva propuesta formativa, solicitando y considerar la opinión de los docentes participantes para mejorar futuras ediciones y propuestas.

Para evitar dichas dificultades es clave seguir un proceso planificado, participativo y flexible. Hacer partícipes a los docentes en el diseño de la propuesta para asegurar que se ajuste a sus expectativas y realidades, asegurarse de incluir temas actuales y alineados con las tendencias pedagógicas y necesidades del sistema educativo. Con objetivos, contenidos, metodologías y evaluación coherentes a un ciclo formativo para docentes.

Es importante, como se propuso en el nuevo plan de formación, el uso de metodologías activas que fomenten el aprendizaje colaborativo, o como los planes propuestos que se basaron en un estudio de caso. Sumado a esto, el aprendizaje basado en proyectos asegurando que se incluyan distintas actividades para diferentes estilos de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico, entre otros.

Algo importante a considerar en un futuro plan como una corrección sería consultar la disponibilidad de los docentes y ofrecer opciones flexibles (presencial, virtual o híbrido) en base a ello. Que partiendo de esa información se establezca una duración adecuada que permita profundizar en los temas sin saturar a los participantes.

En suma, con esta sección basada en la metacognición y la reflexión tanto sobre la formación propuesta como en el desarrollo personal y académico que el Master propició, se da paso a las referencias finales y los anexos.

## Referencias

- Abritta, G. (1999). *Noción y estructura del dato*. Publicación interna de cátedra. UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación.
- Adiego, C., & González, M. (2014). *Guía de diseño de acciones formativas*. Instituto Nacional de Administración Pública
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Monitor educativo*. ANEP - DGEIP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2025). *Remuneraciones enero 2025: Funcionarios docentes y no docentes, Proyectos Internacionales, Esc. P, Q y R. Valores al 01/01/2025* [Informe técnico]. ANEP.
- Aguerrondo, I. (1994). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Editorial Troquel.
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Cabrera, Ó. J. M. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trEneS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina.
- Codina, L. (2019). *Sintetizar y representar información cualitativa: tablas y diagramas en tesis de máster y tesis doctorales*.
- Colén, M. T. (2011). *Formación y desenvolvimiento profesional de un formador. Un profesional que lidera y forma docentes en procesos de innovación educativa*. *Educar*, 47(2), 277-295.
- Creswell, J. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

- De los Ángeles, G. (2020). *Concepciones de los docentes formadores acerca de los vínculos entre la asignatura que enseñan y lo que los futuros profesores habrán de enseñar* [Tesis de Diploma en Matemática, ANEP-UDELAR].
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6(1).
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Reviving teaching with 'professional capital'*. Education week, 31(33), 30-36.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Editorial Santillana.
- Furman, M., & Larsen, M. (2022). *Las preguntas educativas entran en las aulas*. Fundación Santillana.
- Gairín, J. (2015). *Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y la práctica de la seguridad en educación*. En Cuadernos de Estrategia. Cultura de Seguridad y Defensa: fundamentos y perspectivas de mejora (N°172, pp. 59-84. Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales, volumen (XV), 620 – 634*. [Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas](https://doi.org/10.5565/rev/educar.70)
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. Educar 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>
- García, M., Domínguez, C., Sánchez, M., Murillo, P., & Mayor, 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.
- Gento Palacios, S. (1998). Evaluación de programas de formación de formadores y docentes. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 1(1), 93-128.
- Giné, C. & Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonals, & M. Sánchez-Cano (Coord.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Grao.

- Gómez, M. (2021). Atención a la diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva*, 1(1), 37–48.
- Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.) McGraw Gill.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave en la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (primera ed.). Graó.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.).
- Litwin, E. (2008). *El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias*. *Educação Unisinos*, 12(3), 167-173.
- Londoño, J. (2011). La Investigación Formativa en Entornos Virtuales. *Revista Virtual Universidad católica del Norte*, (No. 34), 1-7.
- Macea-Acuña, F. (2008). *Aprender investigación: investigando y administración*. *Administración y Desarrollo*, 43-53.
- Magallanes, R. (2019). *Aportes para conectar la matemática que se enseña en la formación de profesores de matemática con la matemática que los futuros profesores deberán enseñar en la educación media* [Tesis de Diploma en Matemática, ANEP-UDELAR].  
<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/275>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks CA: Sage.
- Medina, A., & Medina, C. (2014). Evaluación de programas de formación de formadores y docentes: Estudio de caso. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, (2), 111-153.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de educación*, (28), 199-214.
- Navarro, V. (2024). *Las percepciones sobre las prácticas de estrategias metacognitivas de enseñanza en profesores de 4.º año de formación docente de Uruguay* [Tesis de Maestría, Universidad

ORT Uruguay, Instituto de Educación]. Repositorio Académico Digital, Universidad ORT Uruguay. <https://hdl.handle.net/20.500.11968/7099>

- Nicoletti, J. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo en Docencia e Investigación: *revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, ISSN 1133-9926, Año 31, (Nº. 16), págs. 257-278.
- Ochoviet, C. (2009). ¿Quiénes serán los futuros formadores? En *Actas del II Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente* (pp. 41-45). ANEP-CFE.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa*. Educación y educadores, N7, 57-77.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Pozo, J. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria, II Formación centrada en competencias (II)*. Morata.
- Questa-Tortero, M., Cabrera Borges, C., & Tejera Techera, A. (2022). *¿Qué es la investigación?* En Questa-Tortero, M. & Tejera Techera, A. (Eds.) *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Ravela, P. (2001). ¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina? *Revista PREAL*.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). *Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas*. Educación XXIV(46), 73-90.
- Rogovsky, C. (2020). *Tutorías virtuales: Una mirada desde adentro*. En *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO.
- Romano, G., & Yacuzzi, E. (2011). *Elementos de la gestión de proyectos* (Serie Documentos de Trabajo No. 449). Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://hdl.handle.net/10419/84368>
- Rubio, M. (2015). *Formación de formadores avanzado*. CEP.
- Sánchez Martínez, E. (2009) *Para un planeamiento estratégico de la educación* (2ª ed.). Brujas.

- Sangrà, A. (Coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC.
- Santaló, L. (1994). *Enfoques. Hacia una didáctica humanista de la matemática*. Troquel Educación.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información Cualitativa*. Universidad de la Plata.
- Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización que aprende* (1.ª ed. en español). Granica.
- Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad Necesidades Educativas: Guía de Actuación para Docentes*.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Tedesco, J. C. (2010). Educación y sociedad justa. En *Educación y justicia: El sentido de la educación* (pp. 11–23). Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Declaración de Salamanca* (pp. 5–15). Siglo Cero.
- Vaillant, D., & Marceló, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP; AECI; OPP.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1: Pauta de Cuestionario**

Pauta del Cuestionario: <https://forms.gle/TRDnV1wUFJcPMss4A>

## **Anexo 2: Pauta de Entrevista**

Consentimiento informado: Esta entrevista se refiere a un trabajo de investigación sobre el diagnóstico de las necesidades de formación. Está enmarcado dentro de actividades de proceso de la maestría Formador de Formadores de la Universidad ORT Uruguay. ¿Acepta que esta entrevista sea grabada con fines académicos?

- ¿Cuántos años hace que ejerces tu profesión?
- ¿Cuántos años hace que trabajas en esta institución?
- ¿Cuál fue el último curso de actualización que realizaste?
- ¿Por qué has decidido o no realizar esos cursos de actualización y/o de posgrado?
- ¿Qué necesidades de formación perciben como necesarias en la actualidad y por qué?
- Si tuvieras que proponer el tipo de formación para la necesidad detectada: ¿cuál sería y en qué modalidad?

### Anexo 3: Matriz de Datos Ampliada

Tabla 1

MATRIZ DE DATOS

<b>Referente</b>	<b>Necesidades identificadas</b>	<b>Formación Solicitada</b>	<b>Modalidad de la Formación</b>
<b>D1</b>	<p>“Y metodología mucho. Me parece que es muy importante” (D1, p.11)</p> <p>“...también necesitaríamos una formación más específica en casos puntuales. Por ejemplo, niños con autismo, dislexia” (D1,p.11)</p>	<p>“Yo creo que más que bien eso necesitaríamos como una especie de talleres, talleres como periódicos. Para formarnos día a día, constantemente algo que sea constante.” (D1,p.11)</p>	<p>“dada la tecnología de hoy, creo que esos cursos se podrían usar, no sé una especie de una vez al mes virtualmente. Que tengamos material de estudio, realizar tareas algo así sí, y después cuando sea presencial, compartir experiencias o que alguien de una charla sobre tal tema.” (D1, p.11)</p>
<b>D2</b>	<p>“Está todo lo que nos estamos encontrando, con la con la diversidad de niños en cuanto a los diagnósticos , que a veces están realizados, en las conductas con</p>	<p>“Y tendrían que venir, psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales y todo lo que puede aportar, ¿ no?. Claro por ese lado, porque es tan importante la salud mental y también la de nosotros, digo porque más de un maestro se ve desbordado y parece que todo</p>	<p>“...sería como híbrido. Y en el caso de que sea presencial, estaría bueno que sean de gente especializada en los temas.” (D2, p.12)</p>

<b>D3</b>	desajustes.” (D2, p.12)	recae sobre nosotros” (D2,p.14)	“Entonces ella venía y
	“Nosotros vemos acá, que en la escuela de tiempo completo cada vez ingresan niños que no logran sostener las ocho horas, que vienen de cuatro horas, y no la sostiene, esto y distorsionan el grupo” (D2, p. 12)	“Y ponele que en el caso nuestro que tenemos las salas, que tengamos un equipo multidisciplinario, que nos vinieron a dar charlas, talleres que ellos implementarán y nos dieran esas herramientas de cómo actuar, pero no yéndose como pasa la mayoría de los casos que teóricas que te citan este u otro autor. No no, dame las herramientas, vamos a lo didáctico, las herramientas de cómo actuar.”(D2,p. 15)	teníamos talleres y te daba herramientas, cómo actuar con tal y tal caso, qué cosas hacer” (D2,p. 15)  “Entonces, eso es lo que veo, que quizás nos esté faltando y espacio tenemos porque tenemos todos los jueves las salas.” (D2,p. 15)
	“Es una gran debilidad que se presenta, por lo menos es lo que veo al menos en nuestra escuela, pero por lo que hablo con otras colegas pasa a nivel general.” (D2,p.14)		
	“...nosotros conversamos con otras colegas y estamos solas: es como que te manden a la guerra con un tenedor.” (D2,p.14)	“...dame las herramientas, vamos a lo didáctico, las herramientas de cómo actuar” (D2,p. 15)	“...a través de una pantalla no es lo mismo que poder vivenciar eso que pretenden con nosotros los docentes, que es lo que quieren que nosotros hagamos la transposición a
	“...ahora más que nada en todo esto de la transformación, en qué es lo que se	“...que se brinde durante el horario escolar, o sea que proporcionen algún tipo de recurso humano para que las maestras podamos participar de esos	

---

*pretende respecto  
al trabajo por  
competencias.  
(D3,p.16)*

*cursos en un horario  
laboral.”(D3,p.17)*

los niños  
también.”  
(D3,p.17)

*“...la redacción de las  
metas, por  
ejemplo todo eso  
que hablan de los  
procesos  
cognitivos, que en  
realidad nosotras  
como maestras si  
bien tenemos  
psicología pero  
identificar un  
proceso cognitivo  
es súper difícil, a  
una psicóloga le  
cuesta.” (D3, p.16)*

---