

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Diseño, ejecución y evaluación de un

Plan de Formación

para docentes de inglés como lengua extranjera

Estrategias de abordaje de la escritura y la lectura ante las barreras de
aprendizaje

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Formación de Formadores

Rossina Bernasconi Beares - 223513

Docente orientador: Dra. Silvia Umpiérrez Oroño

2019

Declaración de autoría

Yo, Rossina Bernasconi Beares declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Formación de Formadores.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado 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.

Rossina Bernasconi

1º de mayo de 2019

Sumario

El presente trabajo académico detalla un plan de formación para docentes de inglés de un colegio privado de Montevideo, Uruguay. El mismo surge a partir del Diagnóstico de necesidades de formación que se realizó en dicha institución. Como necesidad detectada se encontraron la falta de estrategias, herramientas o conocimiento sobre cómo abordar la enseñanza de una lengua extranjera a niños a los que se le presentan barreras hacia el aprendizaje. Por tal motivo, el propósito medular consiste en crear un plan de formación para que los docentes de inglés puedan afrontar sus clases con mayores conocimientos estrategias, herramientas y recursos ante la enseñanza de la escritura y la lectura cuando se presentan barreras hacia el aprendizaje. También se presenta la evaluación del plan de formación así como el monitoreo del mismo.

Este trabajo puede resultar de utilidad a aquellas instituciones que detecten necesidades de formación específicas en sus docentes de enseñanza de lengua extranjera que entiendan que la enseñanza transmisora no da los resultados esperados y por tanto busquen formas alternativas, novedosas y atractivas de enseñar una lengua extranjera y quieran preparar a sus docentes para modificar sus prácticas. También el trabajo puede servir para aquellos formadores que se encuentren analizando situaciones de desarrollo profesional docente y puedan inspirarse en el diseño, ejecución y evaluación del plan de formación. Se puede tomar como ejemplo de formación semipresencial que abarca determinados contenidos teóricos y que promueve la puesta en práctica de los mismos mediante la evaluación formativa y sumativa de los participantes.

Palabras claves:

Inglés como Lengua extranjera – plan de formación – desarrollo profesional continuo – barreras para el aprendizaje - estrategias docentes

Índice

Sumario.....	3
1. Introducción y justificación	6
2. Marco conceptual y de antecedentes	10
2.1. Organizaciones que aprenden y trabajo en equipo	10
2.2. El modelo reflexivo y la transformación del trabajo	12
2.3. Barreras hacia el aprendizaje y acción educativa inclusiva	13
2.4. Enseñanza diferenciada: estrategia para superar las barreras hacia el aprendizaje	16
2.5. Antecedentes	18
3. Marco contextual e institucional	20
3.1 Aprendizaje y educación de adultos	20
3.2. Marco institucional	21
3.2.1. Comunidad de aprendizaje	22
3.2.2. Diseño Universal de Aprendizaje.....	23
4. Marco diagnóstico de necesidades de formación	24
5. Planificación de la acción de formación.....	30
5.1.1. Propósito y objetivos de la propuesta de acción de formación.....	30
5.1.2. Campo de la formación en la que se inscribe	32
5.1.3. Contenidos y prerrequisitos de la formación	33
5.1.4. Modalidades, estrategias y organización de la formación	35
5.1.5. Personas, recursos, materiales de formación	37
5.1.6. Tipología de actividades de formación	38
6. Planificación de implementación de la acción de formación	40
6.1.1. Diagrama de Gantt, incluyendo responsables de tareas y productos.	42
6.1.2. Monitoreo y seguimiento. Planilla de cotejo e indicadores de cumplimiento. .	43
6.1.3. Presupuestación	50

6.1.4. Sustentabilidad.....	51
7. Evaluación de la acción de formación.....	53
8. Conclusiones y reflexiones finales	58
9. Bibliografía.....	66
10. Anexos.....	71
10.1. Anexo 1.....	71
10.2. Anexo 2.....	105
10.3. Anexo 3.....	105
10.4. Anexo 4.....	107
10.5. Anexo 5.....	108

1. Introducción y justificación

Esta propuesta consiste en un plan de formación para docentes de inglés de un colegio privado de Montevideo. El mismo fue desarrollado a partir del diagnóstico de necesidades de formación llevado adelante en dicha institución. La principal necesidad formativa detectada radica en generar estrategias, recursos y herramientas para la enseñanza de la escritura y la lectura a ciertos niños a los que se les presentan barreras hacia el aprendizaje. Para abordar dicha temática se realiza un marco conceptual y de antecedentes así como se explica el marco contextual e institucional donde se desarrolla la presente propuesta. Se realiza un breve recorrido por el marco del diagnóstico de las necesidades de formación, se detalla la planificación de la acción de formación que propone una formación semipresencial y se evalúa la misma. Por último se plantean las conclusiones y reflexiones finales. Este recorrido nos permite identificar como principales actores del mismo a los docentes de inglés. Este público que conformará la formación, es un cuerpo docente que ya ha obtenido su título validante para trabajar en su cargo, pero las necesidades actuales de los niños requieren de los docentes una formación más específica que en la mayoría de los casos no fue abordada en la formación inicial. Por este motivo el desarrollo profesional continuo es la mejor forma de mantener a los educadores actualizados. En este sentido, Vaillant expresa: “El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar (2015, p. 123); y también argumenta: “... la formación debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado y abarcar toda la carrera del docente” (2005, p. 73). Dadas las características de la propuesta de formación, la misma se enmarca dentro de la educación no formal.

De acuerdo con Amat (1996), el diseño y realización de un programa de formación es un ciclo. Coincide que se inicia con el estudio de las necesidades de formación. Esas necesidades van a definir los objetivos del programa. En tal sentido, el autor expresa: “...los objetivos de la actividad formativa servirán de guía para el diseño del programa que consiste en seleccionar contenidos, métodos y medios pedagógicos, así como determinar el minutaje.” (p. 19). Luego nos detenemos en el desarrollo del programa que incluirá el monitoreo, y por último la evaluación que a su vez determinará nuevas necesidades, por ello es un ciclo (véase Figura 1). No obstante, entendemos que para que

la evaluación sea formativa se realiza a lo largo de todo el ciclo, sin perjuicio de que en la *Figura 1* se ubica al final ya que la evaluación sumativa es la que nos dará más pistas acerca de las nuevas necesidades de formación, y en este caso se realiza al finalizar el plan de formación.

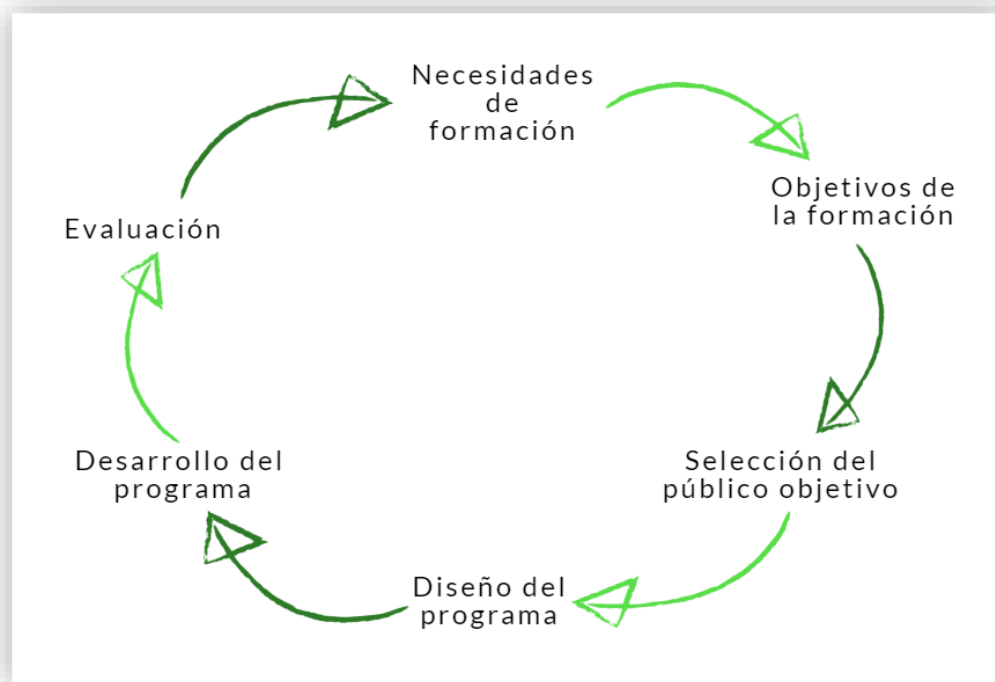


Figura 1. Ciclo del diseño y realización de un programa de formación.
Elaboración propia en base a Amat (1996, p. 19).

Se considera que el diseño de este plan de formación es innovador, sustentable y estratégico. Se plasma como una propuesta innovadora, en tanto si bien se habla en muchos campos de conocimiento acerca de las barreras de aprendizaje, el abordaje específico en relación a la lengua extranjera, no está ampliamente difundido en Uruguay y menos aún en la Educación Primaria. El Estado uruguayo no ha desarrollado aún una carrera de formación inicial para docentes de lenguas extranjeras como sí existe para la Enseñanza Secundaria, tal es así la falta de profesionales formados en el área que se ha trasladado la problemática a los estudiantes de Formación Docente (IPA y CERP) que históricamente realizaban las prácticas únicamente en los liceos, ahora deberán también hacerlas en las escuelas; a fin de que puedan trabajar en ellas si lo desean. En lo que refiere a la enseñanza de lenguas, únicamente se logró dictar un “Plan de Formación

Introducción a la enseñanza de Lenguas” que no alcanzó a durar 10 años ya que actualmente no está disponible desde el 2017 (véase la url del Consejo de Formación en Educación, para conocer las dos o tres asignaturas que conforman el plan). Por tanto, la educación de lenguas extranjeras en Primaria en Uruguay ha sido prácticamente competencia de Institutos privados que alcanzan, en el mejor de los casos, los dos años de formación teórico-práctica.

Este plan de formación toma como pre-requisito a los docentes que ya han cursado y aprobado ese curso, conocido como TTC (*Teaching Training Course*) o similar y aspira al desarrollo profesional continuo de los docentes en un área poco atendida. Tal como expresan Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz y Radinger (2016), “*Teachers seem to receive little preparation for special needs in mainstream schools*” [Los maestros parecen recibir muy poca preparación para atender las necesidades especiales en las escuelas convencionales] (p. 15). Otro de los aspectos que hacen a la innovación es el desarrollo de la modalidad semipresencial que será debidamente justificada más adelante en este informe.

Se considera una propuesta sustentable ya que se desarrolla en el propio centro donde las docentes trabajan, permitiendo culminar la jornada laboral en la tarde y formar parte de los encuentros presenciales a continuación de dicho horario. A su vez, tiene la ventaja de que los encuentros presenciales se realizarán en días de Coordinación pagos y comunicados con antelación por la Institución a la cual su asistencia es obligatoria. Consideramos que la motivación a asistir a la formación es mixta ya que si bien puede ser vista como extrínseca (porque es obligatoria y tiene una recompensa económica), en definitiva, se atienden las problemáticas a las que se enfrentan en sus aulas, por ello es que también conjuga la motivación intrínseca ya que se apuesta a trabajar con las inquietudes que surgieron de ellos a partir de las entrevistas. Los materiales a utilizar son de un costo accesible y la mayoría de ellos los dispone la institución. Esa es otra razón para que sea sustentable, y finalmente, los tutores encargados tendrán la suficiente motivación de brindar esta formación ya que los docentes aplicarán los conocimientos adquiridos en el corto plazo.

Finalmente es estratégica ya que responde a las demandas actuales de las políticas públicas. También los docentes demandan la formación ya que se reconocen como inclusivos pero a veces les faltan las herramientas, estrategias y/o el conocimiento para poder realizar una verdadera inclusión.

Por último, los alumnos serán los beneficiarios de esta acción y la sociedad en su conjunto aspira a tener ciudadanos que puedan desarrollarse íntegramente de acuerdo a su potencial. De acuerdo a Tummino y Bintrim (2016), Uruguay lidera el ranking de Latinoamérica como el país socialmente más inclusivo de la región. Esto posiciona al país con apertura a los cambios que vienen sucediendo en los últimos años y demuestra que se hace necesario también un cambio en el enfoque hacia la educación con un marco legal como base.

2. Marco conceptual y de antecedentes

El estado de situación actual en cuanto al desarrollo profesional continuo de los docentes se enmarca en la concepción de la educación a lo largo de toda la vida, las organizaciones que aprenden y el trabajo en equipo. También convoca aquí la especificidad de la enseñanza de lengua extranjera en Primaria, y el enfoque social de las barreras para el aprendizaje que se le presentan a ciertos niños.

2.1. Organizaciones que aprenden y trabajo en equipo

Uno de los exponentes más importantes al respecto de las organizaciones que aprenden es Peter Senge quien sostiene que una organización inteligente y que innova está abierta al aprendizaje. Dentro de los conceptos que aborda para lograr el mencionado propósito es el trabajo en equipo. Según explica Senge (1995): “Aquí llamamos “equipo” a un grupo de personas que se necesitan entre sí para lograr un resultado” (p. 367). Destacamos este concepto ya que el plan de formación que se propone para el público objetivo, es viable en la medida que se implemente un verdadero trabajo en equipo. El equipo necesita dialogar y discutir, al respecto el autor profundiza acerca de ambos conceptos y propone uno que lo supera.

La práctica más fructífera que conocemos para el aprendizaje en equipo surge de las formas de conversación: el diálogo y la discusión experta. (...) El diálogo se puede definir como una tesonera indagación colectiva de la experiencia cotidiana y nuestras creencias tácitas” (...) Por otro lado, la palabra “discusión” deriva del latín *discutere*, que significa “hacer pedazos”. La discusión es una forma de conversación que promueve la fragmentación. Sin embargo, la discusión experta difiere de la discusión improductiva porque los participantes no libran una guerra por la supremacía. Desarrollan un repertorio de técnicas (que incluyen aptitudes para la reflexión y la indagación) para ver cómo encajan los componentes de su situación, y logran una comprensión más profunda de las fuerzas que actúan entre los miembros del equipo. (Senge, 1995, pp. 365- 366).

Se precisa por lo tanto, generar un equipo de trabajo que pueda tener una discusión experta sin intentar imponer una idea a través de la supremacía sino reflexionar e investigar sobre las mejores formas de solucionar una situación que los interpela a todos. A partir del diagnóstico de necesidades de formación realizado a la institución, los docentes entrevistados destacaron que les gustaría aprender más sobre estrategias, herramientas o recursos para enseñar inglés, especialmente la lectura y escritura a aquellos niños a los que se les presentan barreras de aprendizaje. No se trata en este caso de niños con alguna discapacidad de tipo física o intelectual sino que tal como expresa una maestra son: “*niños con bastantes dificultades en el inglés*” (D2:1). Esta necesidad se convierte en el objetivo y eje de la formación y se propone una discusión experta entre los docentes que vivencian situaciones similares y que todos se enfocan en el mismo objetivo: enseñar el idioma de la mejor manera posible para que todos los alumnos puedan incorporarlo.

Se comparte la concepción de que toda organización es un sistema dinámico y complejo por lo que esta formación que invita a cambiar la manera de comprender y atender a algunos niños tornándolo hacia un modo individualizado, se opone con las fuerzas que no cambian, que son más conservadoras. Esa complejidad nos lleva a entender que para esperar un cambio por parte de los actores, y lograr un equilibrio homeostático debemos hacerlo de forma gradual por ello la formación dura unos cuantos meses.

Según Morillo, Peley y Castro, (2008) “una organización que aprende se describe como una organización que crea, adquiere y transfiere proactivamente conocimientos, además de que cambia su comportamiento con base en los nuevos conocimientos y datos” (p. 212). Estos nuevos conocimientos son entre otros los que se prevén que adquieran durante la realización del plan de formación. Para transferir y transformar conocimiento, se debe pasar de la teoría a la práctica, es por ello que se prevé un monitoreo de las actividades realizadas en sus clases (mientras enseñan a los niños) durante la formación, para ver en qué medida se han podido poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las reflexiones grupales y el trabajo en equipo.

2.2. El modelo reflexivo y la transformación del trabajo

La reflexión cobra un valor fundamental en el proceso de aprendizaje realizado por cada individuo. En el modelo reflexivo propuesto por Wallace (véase Figura 2), se toma como base el conocimiento, experiencia previa que tiene el cursante de la formación y se tiene un objetivo identificado que es la competencia profesional. Para poder lograr ese cambio, es necesario realizar el ciclo reflexivo. Según lo explica Wallace (1995), “el ciclo reflexivo refiere al proceso continuo de reflexionar a partir del conocimiento recibido y mi experiencia práctica en un contexto práctico de acción profesional”. (p. 56). Es decir, al leer un material o participar de un intercambio, se puede estar reflexionando en referencia al interés profesional de cada uno. Un aspecto a destacar en el modelo es que la práctica es el elemento central para el conocimiento previo y paralelamente está el proceso reflexivo.

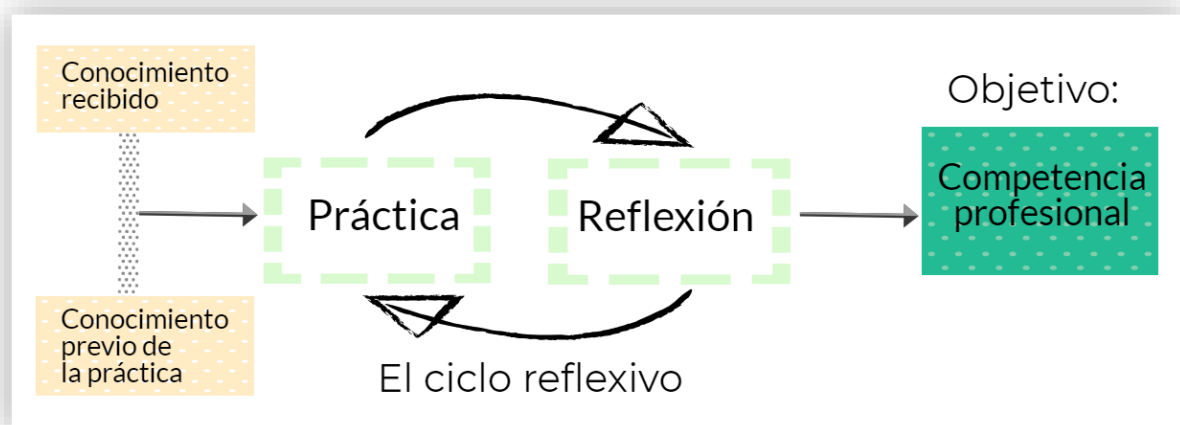


Figura 2. El modelo reflexivo del desarrollo profesional.
Elaboración propia en base a Wallace (1995, p. 15).

En cierta forma la competencia profesional se logra porque la reflexión de la práctica le permite al individuo cambiar y se asemeja a lo propuesto por Morillo, et al. (2012), quien sostiene que la organización “cambia el comportamiento con base en los nuevos conocimientos y datos” (p. 212), y la organización es conformada por individuos que están cambiando sus comportamientos, actitudes y creencias acerca de cómo educar.

Vinculando la reflexión con la visión empresarial que plantean los siguientes autores, encontramos un nexo ya que se busca tanto desde lo educativo como desde lo empresarial, objetivos congruentes. Se aspira a un cambio organizacional, al éxito empresarial, al trabajo en equipo y por sobre todo a la mejora continua de una organización. Según argumentan Baliño y Pacheco (2013), cuando una organización contrata a un nuevo integrante, se le deberá explicar que tendrán dos cometidos. “El primer trabajo es el T, que consiste en realizar las tareas específicas para las cuales se los contrató. (...) El segundo trabajo es el TT (Transformación del Trabajo)” (p. 101). La Transformación del Trabajo implica que se piense cómo se puede hacer mejor ese trabajo, cómo puede ser más efectivo. Esta necesidad de evolucionar hacia una actitud de mejora continua es lo que está exigiendo la sociedad en su conjunto. La clase magistral dictada para los veinte o treinta alumnos donde el niño que entendía bien y el que no también, es parte de la educación del pasado, hoy se hace necesario atender a las barreras específicas que se le presentan a los diversos niños de una misma clase escolar; es decir, cómo el docente tiene que implementar diversas estrategias y recursos para atender las diversas formas de aprender de sus alumnos. También el autor profundiza acerca de la importancia de dos términos: “*ownership*” que significa “propiedad” que viene de “ser dueño” y el otro es “*accountability*” que significa “hacerse cargo”. Explica que una actitud para el éxito es lograr responsabilizarse por las decisiones tomadas, y que sientan a la organización como propia más allá de no ser dueños, ya que se desempeñan según su máxima capacidad.

2.3. Barreras hacia el aprendizaje y acción educativa inclusiva

Uno de los conceptos medulares del plan de formación es el concepto de barreras hacia el aprendizaje. El mismo se entiende desde la concepción del derecho a una educación de calidad para todos los miembros de una sociedad y tal como lo plantea Blanco (1999), “la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales” (p. 1). Según explica la autora, la escuela ha intentado enseñar para un “alumno medio” que es inexistente. Se han dejado de lado las necesidades individuales y cuando un alumno no llega al estándar esperado, se los encasilla como “lento”, “con problemas de conducta”, o “que necesita una escuela especial”. Esta concepción educativa entiende que el problema lo posee el niño, en

cambio desde la concepción de barreras hacia el aprendizaje, se entiende que la cultura institucional, la forma de enseñar del docente entre otros factores, pueden estar generando o acentuando la dificultad en el acceso al conocimiento. Este cambio de enfoque que encontraba la dificultad en el niño con un enfoque socio-cognitivista es el que se debería incorporar para todos los sistemas educativos porque es más justo y no tiene ese objetivo “remedial” que se plantea, en el que se debe hacer un trabajo aparte para que todos lleguen a realizar la misma tarea.

Otro gran exponente que aborda este tema es Mel Ainscow (2016), quien explica que tras haber hecho investigaciones en diferentes países con niños que los docentes sentían que eran vulnerables, concluyó cómo sería una estrategia efectiva de desarrollo profesional a implementar respecto a la diversidad en el alumnado. Planificar la clase tomando en cuenta a esos alumnos les permitió repensar los modos de enseñar y modificarlos y ello influyó en el aprendizaje de todos los alumnos. La estrategia que propone es escuchar la voz de los alumnos e interrogarlos acerca de cómo les gusta más aprender. Plantea que ese es el factor más importante de todos que hace la diferencia respecto a la diversidad en los alumnos. (p. 165). Resulta muy interesante involucrar a los alumnos directamente en el proceso de aprendizaje para crear prácticas más inclusivas. Se entiende que se debe salir del *statu quo* y ello conlleva una etapa de “turbulencias” por lo que el autor cita a Fullan, quien sostiene que sin esa etapa de turbulencias, los cambios a largo plazo posiblemente no ocurran (p. 170). Esta formación tiene como objetivo modificar el *statu quo* y por lo tanto generar cambios en la forma de enseñar de los docentes.

Para lograr una acción educativa inclusiva, según explica Tamarit (2011), los maestros deben ser profesionales que logren equilibrar tres grandes ámbitos de competencia: las competencias técnicas, la ética y la empatía. Explica que en la formación inicial poco se hace para formar a los docentes en la ética o en procesos de buenas relaciones interpersonales. Plantea la importancia de ponerse en el lugar del otro para a partir de allí construir el aprendizaje.

Cuando se observan los planes de formación permanente, ya en el transcurso del ejercicio profesional, se cae en la cuenta que se tiende a dar cursos técnicos, cómo enseñar a escribir o cómo enseñar la lectura global, pero no se encuentran fácilmente modelos de formación sobre aspectos de ética en la educación, de la ética del comportamiento de los propios docentes o de los compromisos éticos que pueden tomar. (Tamarit, 2011, p. 59).

Se recalca la importancia de los planes de formación permanente ya que “todos los indicadores apuntan a que el factor clave en el éxito escolar son los buenos maestros.” (Tamarit, 2011, p. 59). Por lo tanto para que los alumnos puedan tener trayectorias educativas de aprendizaje significativo, los docentes deben estar formados en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Este representa uno de los ejes principales de la visión para la educación del 2030 de la UNESCO en conjunto con otras organizaciones.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO, 2016, p. 7).

En esta Declaración de Incheon y Marco de Acción, se visualiza la importancia de generar una educación inclusiva y equitativa para todos a fin de lograr una educación transformadora.

Otro de los reconocidos exponentes al respecto es Echeita (2011) quien entiende que la inclusión y exclusión son procesos dialécticos, interdependientes ya que para lograr la inclusión se debe reducir la exclusión. Plantea que para reducir la exclusión, “es preciso reconocer las barreras de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales, entre otras) que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes”. (p. 36). Entiende que a partir de ese producto surge la desventaja, la marginación o el fracaso que

algunos alumnos experimentan. Argumenta que “prestar atención a las barreras supone encontrar medios que nos permitan recopilar, ordenar y evaluar esas situaciones, para poner en marcha, acto seguido, planes y procesos sistemáticos de mejora o de innovación escolar.” (p. 39). Entiende que la inclusión educativa está relacionada con las mejores prácticas que apunten a la eficacia escolar poniendo por encima de todo los principios y valores de la justicia social.

En nuestros contextos escolares las barreras son todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular, la de aquellos más vulnerables. (Echeita, 2011, p. 39).

Es preciso promover una formación docente que busque reconocer las barreras hacia el aprendizaje que presentan los alumnos más vulnerables y que apunte su superación a través de la promoción de la inclusión educativa en el entendido de que la diversidad del alumnado debe ser atendida.

2.4. Enseñanza diferenciada: estrategia para superar las barreras hacia el aprendizaje

Otro enfoque que ha ganado gran popularidad en la actualidad, por la serie de ventajas que plantea al momento de la enseñanza de una clase heterogénea para superar las barreras para el aprendizaje, es la enseñanza diferenciada. Una de las mayores exponentes del tema es Carol Tomlinson (2001) quien define: “*In a differentiated classroom, the teacher proactively plans and carries out varied approaches to content, process, and product in anticipation of and response to student differences in readiness, interest, and learning needs*”. [“En una clase diferenciada, el profesor planifica proactivamente y lleva adelante variados enfoques hacia el contenido, los procesos y hacia el producto como forma de anticiparse y responder a las diferencias que tienen los estudiantes en cuanto a la disposición, interés y a las necesidades de aprendizaje”.] (p. 7). La enseñanza diferenciada concebida desde esta perspectiva, toma en cuenta las capacidades, los intereses y los perfiles de aprendizaje de los alumnos. Es una forma diferente de concebir

la educación en donde cambia, el rol del docente, la interacción entre los alumnos, el abordaje del *currículum*, por nombrar algunos aspectos. El foco está en quien aprende y se deben propiciar distintos caminos para comprender una idea o elaborar un producto. Tomlinson plantea que para lograr una enseñanza diferenciada se puede trabajar con toda la clase en conjunto, con un grupo, de manera individualizada o mediante una combinación de alguna de dichas modalidades. (p. 5). Plantea también que se focaliza en el aprendizaje significativo o en ideas potentes para todos los estudiantes. Si se parte de que las barreras sean el multinivel, las diferencias de interés, o de competencia lingüística en inglés, entre otras, este enfoque de enseñanza busca minimizarlas y potenciar las capacidades de cada estudiante.

Según plantean Merchan, Calero y Albán, (2016) una investigación realizada en Taiwán sobre educación diferenciada en el aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera, concluyó que: “la motivación y el compromiso de los estudiantes incrementan cuando ellos tienen la libertad de elegir qué y cómo aprenden”. (p. 114). Esto consolida la idea anteriormente expresada de que involucrar a los alumnos en sus aprendizaje e interrogarlos acerca de cómo aprenden mejor les genera el involucramiento y la motivación que se precisa para realizar aprendizajes significativos. Por su parte los docentes al diferenciar la enseñanza son “organizadores de oportunidades de aprendizaje”, no todas las actividades serán diferenciadas, pero sí se apunta a proporcionarle al alumno diversas estrategias didácticas, para que en la mayor parte del tiempo pueda encontrar una forma de aprendizaje que se adecúe a sus necesidades.

En la investigación realizada en la Institución privada, una de las docente que encuentra dificultades en sus alumnos menciona: “*Y, sí, me gustaría capaz tener más herramientas para ver de buscar nuevas estrategias, sobre todo con lo que es adaptación curricular*”. (D4:6). De una manera u otra, esta docente tiene la sensación que algunos alumnos no logran acceder al conocimiento como el resto y se plantea en sus palabras una “adaptación curricular” que lo entendemos como la enseñanza diferenciada.

Los ejes conceptuales desarrollados en esta sección son los que guían y justifican gran parte de las decisiones tomadas en el plan de formación para los docentes de la institución seleccionada.

2.5. Antecedentes

En cuanto a los antecedentes de formación se encontró una referencia a la formación docente de inglés en Costa Rica. Al respecto, Calderón y Yinnia (2012) presentan la justificación a la capacitación a los docentes de inglés sustentada en la necesidad de contar con recursos humanos con formación bilingüe. Primeramente se les aplicó a los docentes de inglés una prueba para conocer el nivel de dominio lingüístico. A partir de ese diagnóstico, “el MEP en coordinación con el CONARE planifica, diseña, organiza, ejecuta y evalúa el proyecto de capacitación para docentes de inglés MEP-CONARE.” (p. 106). El objetivo era lograr la actualización de profesionales que ya tenían su título universitario y que trabajaban como docentes de inglés en escuelas y colegios de Costa Rica. Se realizó un monitoreo y se buscó triangular los datos mediante cuestionarios de satisfacción y visitas de observación. Al finalizar la capacitación, se habían logrado mejorar los niveles de dominio lingüístico de los docentes en un 45%.

La formación permanente de los docentes debe ser considerada un planteamiento obligado para la calidad del sistema educativo. En la enseñanza de un idioma extranjero, el profesional requiere practicar el idioma en actividades tanto formales como informales y no únicamente mantenerse con la práctica de aula. (Calderón y Yinnia, 2016, p. 112).

Esta conclusión continúa justificando, como ya se ha planteado en otras secciones de este Informe, el nexo inexorable entre la formación de los docentes y la mejora de la calidad del sistema educativo y ello implica la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Este antecedente muestra otro ejemplo de capacitación a docentes de inglés, el área de formación no es exactamente la misma ya que en ese plan se busca mejorar el nivel lingüístico de los docentes y en este caso se busca promover la reflexión de prácticas que minimicen las barreras hacia el aprendizaje que se le presentan a algunos alumnos en las

clases de inglés. No obstante, también será beneficioso que las docentes puedan tener un espacio de educación no formal donde utilicen el idioma extranjero con fines académicos y superen el uso escolar del idioma.

Otra de las propuestas que entiende necesaria la formación del profesorado bilingüe es la que plantea la Universidad de Extremadura que se cuestiona que muchas veces la formación comienza una vez insertos en el sistema educativo. En esa comunidad se ofertan cursos de corte lingüístico y otros de carácter metodológicos.

Teniendo en cuenta que la formación de la competencia lingüística y metodológica debería ofrecerse a priori en las aulas de formación del profesorado, en la Universidad de Extremadura se ha generado un proyecto que pretende brindar una solución global para ambos campos desde un punto de vista práctico y aplicable. Para ello se procurarán medidas concretas para problemas determinados como la acción tutorial, la organización del centro bilingüe, el diseño del currículo bilingüe, etc (Delicado y Pavón, 2015, p. 51.)

Así como Extremadura busca una solución global para la formación continua de los docentes de inglés, en Colombia, Cárdenas, González, y Aldemar (2010) sostienen que es necesario incluir la investigación. “Un elemento claramente definido en las elaboraciones teóricas colombianas sobre el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio es la necesidad de que se incluya la investigación como un componente de base en cualquier programa que se proponga.” (p. 62).

Si bien en este plan de formación presentado no se especifica que los docentes investiguen, cuando un docente analiza sus prácticas y las modifica en base a la manera en que mejor aprenden sus alumnos, está realizando procesos de aprendizaje e investigación en su aula.

3. Marco contextual e institucional

3.1 Aprendizaje y educación de adultos

Según el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida:

El AEA (aprendizaje y educación de adultos) comprende todo aprendizaje formal, no formal e informal o fortuito y educación continua (tanto general como profesional y teórica o práctica) emprendido por adultos (según la definición que se da en cada país). Los participantes en el AEA generalmente han concluido su educación y formación inicial y entonces retornan a alguna forma de aprendizaje. (2017, p. 29).

En ese retornar hacia alguna forma de aprendizaje, se hace necesario destacar la importancia de la formación permanente que todo adulto debería sostener. Benejam (2002) sostiene que “La necesidad de formación permanente ya no es objeto de discusión porque toda formación inicial se entiende como un primer paso de un proceso que dura toda la vida.” (p. 95). La pedagoga sostiene que la formación permanente no es un mérito en sí mismo, sino que es la responsabilidad del profesional. Lo que valora como trascendente en la formación permanente es la calidad de la docencia, el trabajo en equipo, las reflexiones conjuntas y el conocimiento experiencial y práctico.

Dentro de su apartado “Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos”, la UNESCO plantea que:

Los Estados Miembros deberían considerar la posibilidad de desarrollar ciudades, pueblos y aldeas del aprendizaje mediante las medidas siguientes: (a) movilizar recursos para promover el aprendizaje inclusivo; (b) revitalizar el aprendizaje en las familias y comunidades; (c) facilitar el aprendizaje en el trabajo y para el trabajo; (d) ampliar la utilización de las tecnologías modernas de aprendizaje; (e) aumentar la calidad y la excelencia en el aprendizaje; (f) fomentar una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (2015, p. 11).

Con respecto a la calidad de la educación impartida se recomienda: “ajustar la impartición del aprendizaje y la educación de adultos a las necesidades de todas las partes interesadas, comprendidas las del mercado laboral, por medio de programas contextualizados, centrados en los educandos y adecuados desde el punto de vista cultural y lingüístico” (p. 13). También se menciona, que se debe adoptar una “pedagogía centrada en los educandos y apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en recursos educativos abiertos” (p. 14). Por último recomiendan que “la educación de adultos no formal e informal deberían ser reconocidos, validados y acreditados, y deberían gozar de un valor equivalente al que otorgan los sistemas de educación formal” (p. 14). Este marco contextual le otorga a la propuesta de formación un sustento teórico básico y le confiere el reconocimiento que merece como acreditación dentro de la institución.

3.2. Marco institucional

La institución se define como un colegio habilitado, laico, bilingüe, de doble jornada, con educación en valores y en un clima de afecto y alegría. Su propuesta educativa es humanista, personalizada, integral y bilingüe. Apuntan a formar a las personas para el mundo del estudio y del trabajo desarrollando el análisis crítico, la reflexión y las habilidades y competencias. La Institución busca que todos los integrantes desarrollen plenamente sus capacidades.

El colegio cuenta con una directora general, y para Primaria específicamente se cuenta con una directora de primaria, 14 maestras de español, 14 de inglés y varios profesores especiales entre los que se encuentran los de Música, Educación Física, Arte, yoga, portugués, informática y recreación. El público objetivo de la acción de formación son las 14 maestras de Primaria de inglés de dicha institución.

En relación al tema que nos ocupa, la institución formadora será la misma en la que el público objetivo actualmente trabaja. Uno de los motivos por los que el plan de formación se realizará en el colegio donde las docentes trabajan es porque al respecto, Benejam (2002) plantea que, “En cuanto a la modalidades de formación permanente, actualmente se promociona la formación en los centros porque parece una acción más eficaz.” (p. 95).

Se promoverá que ese grupo de docentes pueda definir nuevas prácticas e innovaciones que sean plausibles de ser compartidas con otro(s) colectivo(s) docente. Del mismo modo, Azorín (2016) entiende que la formación del profesorado en el centro es “una iniciativa muy acertada, pues brinda al equipo docente la oportunidad de seguir actualizando sus competencias y formándose de forma colaborativa con sus colegas.” (p. 86).

3.2.1. Comunidad de aprendizaje

Dado que los docentes que conformarán el grupo de formación trabajan en esta institución, se constata que la institución formadora tiene la capacidad de aprender y esta cualidad es entendida como fundamental a la hora de innovar. De acuerdo a Álvarez (2017) “esta capacidad de aprendizaje de las organizaciones es la que mide su capacidad real para innovar” (parr. 5). Es ampliamente aceptada la idea de que cuanto mayor creación de conocimiento genere un centro educativo, mayor será su capacidad de innovar. Más aún, estas organizaciones o instituciones que aprenden deben tender puentes hacia un trabajo colaborativo por parte de los actores involucrados formando las conocidas “comunidades de aprendizaje”. Vaillant (2015) define las comunidades de aprendizaje como aquellas donde los formadores investigan, estudian, enseñan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros. (p. 32).

De acuerdo a Marcelo y Vaillant (2009) los docentes conforman una de las pocas profesiones en donde se trabaja en mayor soledad, analizando el conocido refrán de “Cada maestro con su librito”, se nos delata la individualidad y el aislamiento favorecido por la organización y arquitectura escolar (pp. 30-31). Esta razón justifica la necesidad de “abrir” las experiencias de los docentes y crear una comunidad de aprendizaje. “Las comunidades de aprendizaje, (pueden estar) organizadas en torno a redes presenciales o virtuales” (p. 88). Wenger (1998) en Marcelo y Vaillant (2009) afirma que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas con intereses compartidos, que participan en actividades de aprendizaje colectivas que educan y crean lazos entre ellos (p. 89). Es muy importante que durante la formación se conforme esa comunidad de aprendizaje a la que aducen los autores por los beneficios que le generan a la comunidad educativa toda.

3.2.2. Diseño Universal de Aprendizaje

De acuerdo al “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, para lograr el Diseño Universal de Aprendizaje se debe:

Promover el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, para el acceso de los estudiantes a los contenidos y objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, como herramienta para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, qué hacer para suprimirlas y como desarrollar estrategias que favorezcan la igualdad de oportunidades. (MEC/ MIDES, 2017, p. 8).

Se vislumbra aquí un documento que atiende a las barreras para el aprendizaje por parte de los organismos estatales. La inclusión educativa se ha convertido en una realidad del Uruguay y de acuerdo al Protocolo, se debe adecuar la accesibilidad a un “diseño universal” de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas. (p. 6).

4. Marco diagnóstico de necesidades de formación

En este apartado se sintetiza el diagnóstico de necesidades de formación realizado en la institución en el semestre pasado. El informe completo realizado se encuentra en el Anexo 1.

La justificación del estudio fue dada por la búsqueda por conocer las necesidades formativas de las docentes de inglés de Primaria de un colegio privado en Montevideo. Las docentes que conforman la población son 14 docentes de sexo femenino recibidas como profesoras de inglés en los Institutos de Enseñanza que brindan dicha formación. Las participantes del estudio daban clases en 1ero, 2do, 4to, 5to y 6to de Primaria por lo que se pudo visualizar el avance gradual en la modalidad de enseñanza del inglés y cómo ésta cambiaba según el grado. Por ejemplificar, los primeros grados destinan mayor cantidad de horas a la enseñanza del inglés mediante el juego y las canciones o rimas y los grados superiores destinan un tiempo menor ya que deben completar los libros, focalizarse en la gramática y prepararse para el examen internacional.

Dentro de las decisiones que se tomaron respecto a la metodología implementada para el estudio, en el diagnóstico se seleccionó el Modelo OTP (*“Organizational Task Personal”* por su sigla en inglés u *“Organización Tarea Persona”* en español). Es el modelo multinivel centrado en el análisis de: la organización, la persona y la tarea. Teniendo en cuenta este enfoque se realizaron tres análisis, el análisis organizacional, el de las tareas/operaciones y el de los individuos/ colectivos. El análisis que se priorizó y al que se le realizó un estudio más en profundidad fue el de las personas, por ser el nivel de análisis ineludible, y por tratarse de una investigación exploratoria de corte cualitativa.

Además tal como se expresó en el Informe del Diagnóstico de necesidades de formación, en Uruguay no hay un marco que regule las tareas del docente. Según Santiago et al. (2016), *“The Uruguayan education system lacks a national framework of teacher competencies. There is no clear and concise statement or profile of what teachers are*

expected to know and be able to do.” [“El Sistema educativo uruguayo no posee un marco común de competencias docentes. No hay un claro y conciso documento acerca del perfil sobre lo que los docentes deben saber y sean capaces de hacer.”] (p. 14). Es decir, que la falta de un marco común en este sentido, constituyó otra de las razones que posibilitó la realización de una indagación abierta, exploratoria y cualitativa de perfil comprensivista, como se expresó anteriormente.

Para realizar el nivel de análisis de las personas se seleccionaron los informantes claves. En un comienzo se realizó una entrevista exploratoria a la Directora de Primaria en conjunto con la Directora General de la Institución. A partir de allí, la Dirección seleccionó seis docentes que pudieran tener mayores necesidades formativas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas. Para las entrevistas se diseñó una pauta de preguntas que estuvo abierta a repreguntas o nuevas interrogantes en caso de querer ahondar más en una temática que surgiese. (Véase anexos I y II del Anexo 1 para las pautas de entrevista realizadas.)

Con referencia a los hallazgos y conclusiones a las que se arriban, se prioriza como principal preocupación de las docentes de inglés, el abordaje de las dificultades de aprendizaje en una lengua extranjera. Según expresaba una docente, *“cada vez hay más niños con dificultades de aprendizaje, y si bien he tenido siempre, este año tengo como un poquito el desafío de tener este, algunos alumnos que por ahí les cuesta bastante más.”* (D4:6). En el análisis más detallado de este informe, se optó por denominar barreras hacia el aprendizaje en lugar de dificultades de aprendizaje, tal como se lo entiende en el marco conceptual. Esto es, en el entendido que el concepto no es sólo de índole individual centrado en el alumno, sino que las “barreras hacia el aprendizaje” aluden a aspectos pedagógicos, socio-emocionales e institucionales que deben ser contemplados y atendidos por los docentes en sus propuestas de enseñanza para, precisamente, dar una adecuada respuesta a la heterogeneidad que se aprecia en las aulas.

El análisis de los datos recabados permitió constatar que dentro de las macro habilidades, las que más preocupan a las docentes son la lectura y la escritura porque refieren que los

alumnos tienen dificultades para incorporarlas. (Véase *Figura 3*). Se descartan aquí las necesidades formativas específicas de alguna docente como ser la pronunciación, aludiendo a que no pronuncia como un hablante nativo y eso es muy difícil de alcanzar, ya que en ese caso, precisaría un curso específico de pronunciación. Además fue mencionado como un anhelo, pero no específicamente como una necesidad formativa al momento de enfrentarse a una clase. Otra docente mencionó la necesidad de aprender sobre gramática específica para clases en las que no se desempeña por la necesidad que tienen sus hijos mayores en esta etapa (se encuentra más recomendable realizar un curso de actualización general de inglés, pero no se vislumbra como una necesidad formativa o como un obstáculo como docente para el grupo en el que trabaja). Se llega entonces a destacar las tres docentes que mencionaron la necesidad de recibir formación acerca de las barreras de aprendizaje. Esta es el área que entendemos que se podría abarcar en el diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. Según se planteara en el marco contextual, el desarrollo profesional continuo resulta indispensable para actualizarse y profundizar en nuevos conocimientos y habilidades que no pudieron ser abarcados en la formación inicial. Tal como las docentes mencionan, en su formación inicial nunca desarrollaron esta temática.

Tres de las seis docentes entrevistadas mencionaron que las barreras hacia el aprendizaje son uno de los temas prioritarios en la discusión acerca de cómo enseñar. Se hace sentir la exigencia de la política inclusiva y por lo tanto llegan al aula una mayor cantidad de niños con necesidades específicas, así como otras desconocidas para los docentes. Tal como decía una maestra entrevistada, *“creo que las dificultades van evolucionando más rápido de lo que nosotros logramos aprenderlas”* (D6:5).

Además de la rapidez en los cambios, en su formación inicial como maestras se le da muy poca o nula trascendencia al tema, pero una vez insertas en el campo laboral pasa a convertirse en una de las principales preocupaciones porque “las estrategias o formas de enseñanza generales” no alcanzan a cubrir las necesidades educativas de algunos niños. Pareciera tener que disponerse de un nuevo abanico de estrategias y competencias para abordar esas barreras que se tornan más específicas aún por tratarse de personas diferentes. Incluso la Directora de Primaria de la Institución recalca que las docentes

“*hacen saber que necesitan formación casi como un reclamo*”, y dentro de los temas que piden están: “*decime cómo mejoro la comprensión de textos o cómo hago para trabajar con un niño que no entiende, cómo atiendo la diversidad, cómo enseño inglés a un niño con dislexia , o sea, por todos lados, por todos lados y ...todas con el reconocimiento de que la formación que traemos de base es menos que básica.*” También argumentaba, “*Necesitábamos formación de muchísimo más y no tanto a nivel de contenidos sino a nivel de herramientas*” (DP:9).

A continuación se presenta una matriz con el análisis cualitativo que se desprende de las entrevistas acerca de las principales barreras que presentan los niños al momento de aprender la lengua extranjera inglés (véase *Figura 3*). Al interrogar acerca de las dificultades que tienen los propios alumnos o aquello que más les cuesta, se desprenden las áreas de formación que son abarcadas en el plan de formación diseñado, dado que en ocasiones aquello que se plantea como una barrera para el alumno, implica un desafío para el docente para analizar cómo lo enseña y qué estrategias despliega para lograr su propósito.

Informante	Barrera para el aprendizaje
D1	Argumentó que a los niños todo les interesa y que no presentan una dificultad específica.
D2	<i>Buena la parte de la producción escrita siempre es un poco difícil y siempre va muy ligado a que les cuesta pila la parte de comprensión lectora : 3.</i>
D3	<i>La parte de escritura y la gramática es lo que más les cuesta : 3.</i>
D4	<i>...lo que más le cuesta al niño es organizarse, pero me parece que va más allá de, del aprendizaje de un idioma, me parece que al niño organizar sus ideas para poder hacer alguna escritura, para poder decir algo, para, o sea me parece que es algo que cuesta : 3.</i>
D5	<i>...este año en particular lo que más les está costando en este momento, es aprenderse los verbos, que es un bobada, pero que es la base de muchas estructuras : 4.</i>
D6	<i>... si te hablo de alguna, de alguna "skill" (habilidad) específica, lo que más les cuesta es Reading (Lectura)...Sí, es la parte que más les cuesta, identificar en un texto cuando no está muy explícita la respuesta de lo que necesitan hallar, y aparte que todo lo que es lectura en inglés les cuesta mucho...porque fonema- grafema no es lo mismo : 5.</i>

Figura 3. Matriz de análisis de entrevistas

Fuente: Elaboración propia en base a transcripción de entrevistas.

De acuerdo a lo expresado por las docentes, podemos resumir a partir de este análisis que estas necesidades que presentan los niños, justifican el plan de formación desarrollado. Según expresan Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff y Nelson, (1985), un diagnóstico de necesidades de formación es un proceso metódico que determina lo imperioso o útil a fin de cumplir con un propósito justificable. Se entiende por tanto, que el propósito es justificable.

En conclusión, por ser un tema de alta demanda actual en la educación general así como de las docentes entrevistadas y de acuerdo a políticas educativas inclusivas que exigen al docente de aula brindar una enseñanza de calidad a todos los integrantes de su clase, se definió este plan de formación sobre las barreras hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en las macro habilidades de lectura y escritura. Las otras dos macro habilidades (habla y escucha) no fueron mencionadas como una necesidad formativa o una barrera de aprendizaje para los niños en forma específica, por lo que no serán abordadas en esta propuesta formativa.

Se destacó en el apartado anterior los temas que más preocupaban a las docentes y a la directora a fin de crear un Plan de formación que atendiera y conjugara estos requerimientos sentidos por los integrantes de la institución. Se definió esa prioridad de formación y se propone una formación semipresencial de forma de posibilitar hacer uso de los tiempos que dispone cada docente en su cronograma semanal. Una de las docentes plantea respecto al aprendizaje online: *“te facilita pila el poder adaptar los horarios y no tener que estarte moviendo, en realidad me parece que facilitan los tiempos que vivimos. (...) yo lo haría encantada”*. (D5:10). Cuando se le interrogó a otra docente acerca de la posibilidad de formarse usando los Entornos Virtuales de Aprendizaje, esta expresó: *“sí, estaría dispuesta a hacerlo. (Me serviría) por la disponibilidad horaria, por estar en mi casa, porque tengo hijos chicos entonces ¿viste? eso como que te da, tu casa te da como otro, otra, como te puedo decir, (E- Manejo) otro manejo, claro, de tus horarios y todo.”* (D1:8).

Un segundo objetivo del plan de formación es mejorar la adquisición de la competencia tecnológica que se presenta como una barrera para algunas de ellas. En palabras de la directora: *“hay como una aversión al uso de la tecnología bastante importante desde todo punto de vista, entonces cuesta un poco que sea “amiga” la tecnología y no un problema”* (DP:12). Otra docente expresó: *“Bueno, la parte de tecnología, soy nula, soy nula para mí y no les pueda transmitir a ellos que me dan 14 millones de vueltas, ...este, y sé que de las últimas veces que he ido a seminarios o cosas, hay un montón, sé que hay un montón de recursos tecnológicos que se pueden usar que no tengo ni idea”* (D2: 7). Si bien no son todas las docentes que presentan dificultades o que no hacen uso de la tecnología, se vislumbra que es un área a seguir desarrollando. Se cree necesario por tanto desarrollar un curso corto de inducción en el uso de plataformas educativas y de ciertos recursos informáticos o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que se utilizarán en el plan de formación. Este curso de inducción busca descartar condicionantes a ciertas docentes a cursar la formación semipresencial por la falta de experticia en el uso de las tecnologías. Además se cree que el hecho de tener una plataforma donde conectarse nuevamente al salir de la Institución sin dudas abrirá nuevas posibilidades a la integración, interacción y al trabajo colaborativo. Otra gran ventaja de la formación virtual es la organización personal y familiar de los tiempos disponibles que no lo permitiría si el plan fuese enteramente presencial. Las instancias presenciales y la continuidad en la virtualidad guiada por el tutor referente que es el mismo que en los encuentros presenciales, resulta un verdadero sostén en el acompañamiento y por lo tanto en la continuidad del cursado por parte de los participantes.

Todas las razones analizadas anteriormente apuntan a la creación de un plan de formación semipresencial con una fuerte impronta en el trabajo en equipo, la creación de comunidades de aprendizaje y que puedan hacer un uso creativo de la tecnología entre otros conceptos. Se espera ofrecer la oportunidad para empoderar al docente cuando debe abordar las barreras hacia el aprendizaje de la lengua extranjera que se presentan en sus clases a diario.

5. Planificación de la acción de formación

De acuerdo a Tejada et al. (2007a), “la planificación vendría a significar la “ordenación secuencial de todos los elementos que intervienen o se requieren en una situación formativa”. (p. 169). Por lo tanto la planificación proyecta lo que va a suceder, se anticipa al futuro pero como existen imprevistos, la planificación es flexible.

La planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará?, ¿cuándo se hará?, ¿cómo se hará?, ¿quién lo hará?... , pero también incorpora mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan. (Tejada et al., 2007a, p. 170).

Tal como expresan Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006): “Los formadores deberían empezar la planificación teniendo en cuenta los resultados deseados” (p. 48). A partir de esta concisa cita, se entiende que toda la propuesta de planificación debe tener coherencia interna y también tomar en cuenta cómo serán evaluados los aprendizajes a fin de obtener los resultados deseados. Este concepto reafirma la concepción del ciclo del diseño y realización de un programa de formación (véase Figura 1) ya que la planificación y su implementación arrojarán resultados que servirán como insumo para una nueva planificación y de ese modo el ciclo formativo es un continuo. Si se espera un cambio de conducta o actitud por parte de los docentes, se deberá planificar cómo llevarlo a cabo.

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

El objetivo general de aprendizaje consiste en: Aprender a elaborar y usar herramientas y recursos así como analizar críticamente estrategias de enseñanza para minimizar las barreras de aprendizajes que se le presentan a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés como lengua extranjera en una institución de educación primaria.

Para Tejada et al. (2007a), los objetivos generales son “una respuesta o traducción formativa de las necesidades –sociales e individuales-”. (p. 191). De ahí que el objetivo general de formación sea producto del diagnóstico de las necesidades formativas realizado a los docentes de la institución.

Este propósito es alcanzable en la medida que los docentes se comprometan y lo internalicen, y aquí se comparte la visión con Tejada et al. (2007b), “Las prácticas profesionales se modifican más si se propician procesos de autorrevisión y reflexión colaborativa sobre el funcionamiento “de” y “en” la escuela” (p. 688). Por lo tanto para lograr ese objetivo es que se hace referencia al marco teórico que sustenta la necesidad de crear comunidades de aprendizaje, realizar trabajo en equipo, y modificar las prácticas docentes en la escuela. Se espera que haya un análisis crítico acerca de necesidad de cambiar el enfoque en la enseñanza hacia la diferenciación e inclusión de todos los alumnos de la clase.

A continuación se presenta en la *Figura 4* los objetivos específicos para lograr el plan de formación.

Objetivos específicos para minimizar las barreras hacia el aprendizaje



Figura 4. Objetivos específicos para minimizar las barreras hacia el aprendizaje que se le presentan a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés como lengua extranjera en una institución de educación primaria.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Campo de la formación en la que se inscribe

El campo de la formación en la que se inscribe es la formación en Lenguas Extranjeras. El reconocido profesor Douglas Brown realiza un análisis de los distintos métodos de enseñanza que se han usado a lo largo del tiempo en la enseñanza de lenguas. Plantea que en las últimas décadas, se ha venido utilizando el término “*Communicative Language Teaching*” (CLT) [Enseñanza comunicativa de la lengua] y la define como:

“...an eclectic blend of the contributions of previous methods into the best of what a teacher can provide in authentic uses of the second language in the classroom (...) Indeed, the single greatest challenge in the profession is to get to the point that we are teaching our students to communicate genuinely, spontaneously, and meaningfully in the second language” [“...una mezcla ecléctica de las contribuciones de los métodos anteriores a lo mejor que un maestro puede proporcionar en los usos auténticos del segundo idioma en el aula (...) De hecho, el mayor desafío en la profesión es llegar al punto en que estamos enseñando a nuestros alumnos a comunicarse de manera genuina, espontánea y significativa en la segunda lengua”.] (2007, p. 18).

Es importante sentar las bases sobre las cuales se define la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que se adopta un enfoque comunicativo (“*communicative approach*”) en la enseñanza del lenguaje. Asimismo, Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que este enfoque surge porque se requería en los estudiantes la competencia comunicativa; “*knowing when and how to say to whom*” [“saber cuándo y cómo decirle algo a alguien”]. (p. 115).

Dentro de la formación de Lenguas Extranjeras, el curso se focaliza en la escritura y la lectura y tal como plantea Díaz (2017), la lectura se entiende como un proceso interactivo y para lograr la comprensión se deben desarrollar actividades en tres momentos: antes de la lectura (*pre-reading stage*), durante la lectura (*while-reading stage*) y al finalizar la misma (*post-reading stage*). Para profundizar en posibles actividades al respecto, leer

capítulo 8 de Díaz y Painter-Farrell (2016). Díaz (2017) plantea que “este abordaje de la de la CL (comprensión de la lectura) resulta más comunicativo, integrador e interactivo” (p. 162).

Para abordar la escritura, se plantea una modalidad similar, denominada “Ciclo Curricular” que involucra cinco estadios; en primer término, antes de realizar la lectura hacer una activación del conocimiento previo que tiene el alumno, en segundo lugar, promover el modelaje del texto, luego co-construir el texto con los estudiantes. En un siguiente estadio permitir la escritura independiente y finalmente conectar con textos similares. Se deja en claro que “la escritura lleva tiempo y esfuerzo y hace un uso de la lengua más estándar que el que se utiliza en la conversación” (p. 158). Justamente, ese tiempo y esfuerzo es el proceso por el que tienen que transitar tanto el docente como el estudiante para lograr construir la expresión escrita.

5.1.3. Contenidos y prerrequisitos de la formación

Este apartado hace referencia a los contenidos y los prerrequisitos de la formación. Para poder visualizarlo claramente, se optó por presentar la *Figura 5* que sintetiza los conceptos medulares de estos dos temas.

Prerrequisitos de la formación	Contenidos de la formación
<p>El prerrequisito de la formación es ser egresado de alguno de los centros de formación de docentes de lenguas extranjeras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enseñanza diferenciada y trabajo en estaciones. ➤ Cómo favorecer la comprensión de un texto. ➤ Creación de organizadores visuales (mapas conceptuales que organicen la escritura). ➤ Registro de aprendizaje (<i>Learning log</i>).

Figura 5. Contenidos y prerrequisitos de la formación

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los contenidos de la formación es la enseñanza diferenciada. Tal como se expresó en el marco conceptual, Tomlinson (2001) entiende que la misma es un modo de concebir

la educación con foco en el aprendiz que en ocasiones decide cómo aprender y en otras el docente le proporciona distintas opciones para acceder al contenido, proceso o producto. Tal como lo resume Cartagena (2017), quien analiza el enfoque de enseñanza diferenciada en inglés en su tesis de Maestría: “El contenido es lo que el alumno va a aprender. El proceso se refiere a las actividades diseñadas para ayudar al alumno a aprehender el sentido de las ideas clave. El producto es la forma en cómo el alumno muestra su comprensión del tema.” (p. 30). Por lo tanto, se propone como contenido: analizar cómo se hace y aplicar la enseñanza diferenciada. Se apuesta también al trabajo en estaciones en los que la enseñanza sea diferenciada y los alumnos puedan rotar según sus necesidades.

De acuerdo a Díaz (2017), “La lectura y la escritura son macrodestrezas complementarias en tanto ambas se basan en el código escrito, teniendo la lengua escrita características inherentes (p. 158). Se plantea entonces, que se discutirán estrategias para enseñar la lectura a los alumnos y se sugerirán actividades para cada etapa: previo a la lectura, durante la misma y al finalizarla buscando favorecer la comprensión del texto.

Como estrategia para organizar la escritura, también se sugiere la creación de organizadores visuales; sean estos esquemas, mapas conceptuales u otros. De acuerdo a Kronberg, et al. (1997), “*A visual organizer, also known as a cognitive framework or graphic organizer, is an instructional tool designed to assist students in spatially organizing information for the purpose of seeing relationships and linkages.*” [Un organizador visual, también conocido como un marco cognitivo u organizador gráfico, es una herramienta de instrucción diseñada para ayudar a los estudiantes a organizar espacialmente la información con el fin de ver las relaciones y los vínculos.] (p. 48). Desde esta perspectiva se entiende que la creación de organizadores visuales ayudan a realizar mejores producciones escritas. Esa razón llevó a seleccionar esta estrategia como un contenido de esta formación.

Otra de las estrategias a implementar es el Registro de aprendizaje (“*learning log*”).

Siguiendo a Kronberg, et al. (1997), “*A learning log is used to facilitate student responses throughout a unit, an instructional activity, or an entire semester or year (...) students record their reflections, thoughts, ideas, relevant information, and/or questions.*” [“Un registro de aprendizaje se usa para facilitar las respuestas de los estudiantes a lo largo de una unidad, una actividad de instrucción o un semestre o año completo (...) los estudiantes registran sus reflexiones, pensamientos, ideas, información relevante y / o preguntas.”] (p. 51). En general se usan para responder las preguntas que plantea el docente o sus compañeros. La diferenciación se hace posible al variar el nivel de las preguntas y además cuando se usa para escribir sus pensamientos y reflexiones cada estudiante escribe de acuerdo a sus posibilidades.

5.1.4. Modalidades, estrategias y organización de la formación

A continuación se presenta la *Figura 6* que plantea cómo serán las modalidades, las estrategias y la organización de la formación a desarrollar.

Modalidades, estrategias	Organización de la formación
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Estudio de caso. • Creación de mapa mental como propuesta colaborativa virtual. • Creación de presentación en equipo mediante Powerpoint, Prezi, etc. • Evaluación escrita de respuesta extensa. 	Formación semipresencial: <ul style="list-style-type: none"> • 3 instancias presenciales de 2hs c/u. • 5 meses de acompañamiento y seguimiento virtual.

Figura 6. Modalidades, estrategias y organización de la formación
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las modalidades o estrategias a implementar se seleccionó el trabajo en grupo, ya que se mencionaron los beneficios que conlleva en el marco conceptual. También se puede implementar el “*“cross-over” groups*” (grupos cruzados) que de acuerdo a Wallace (1995), “*In cross-over groups, the class is divided into groups which discuss the target issues. At the end of a specified period, one or more members of each group “crosses over” and joins one of the other group, sharing the views, etc. of her own group with the new group.*” [“En los grupos cruzados, la clase se divide en grupos que discuten los temas específicos. Al final de un período específico, uno o más miembros de cada

grupo se "cruzan" y se unen a uno del otro grupo, compartiendo las visiones, etc. de su propio grupo con el nuevo grupo.”] (p. 38). Los beneficios de esta modalidad de agrupamiento es que el grupo debe estar de acuerdo en lo que dirá ese representante en el grupo siguiente. Además se favorece el intercambio de ideas sin la necesidad de tener una “feedback session” (sesión de retroalimentación).

Otra de las modalidades de aprendizaje a implementar es el estudio de caso. Amat considera que los métodos inductivos como el método del caso, “son más participativos ya que el profesor asume el rol de facilitador y ha de conseguir que los alumnos aprendan de su propia interacción” (1997, p. 22). De acuerdo con Wallace (1995), “*Doing a case study (...) is seen as a way of bringing together a whole range of theoretical issues and applying them to a “real-life” context*”. [“Hacer un estudio de caso (...) se considera una forma de reunir toda una gama de temas teóricos y aplicarlos a un contexto de “vida real”.] (p. 40). Esta visión se concuerda con la planteada por Amat, quien sostiene que en relación al método del caso: “Es uno de los métodos más eficaces para situar a los alumnos en situaciones de vida real y de concentrar las asignaturas en problemas prácticos y concretos.” (1997, p. 26). Por todas estas razones es que se seleccionó el estudio de caso como una modalidad de aprendizaje contextualizada a la realidad de los docentes de la institución y que permite una puesta en práctica del conocimiento teórico adquirido.

A partir de la importancia de realizar trabajos colaborativos, se seleccionó como modalidad de trabajo la creación de un mapa conceptual virtual en grupos y la realización de una presentación en Powerpoint o Prezi donde se expongan parte de los contenidos, procesos y/o productos aprendidos en el curso. Finalmente, también se considera importante evaluar aquello que ha sido incorporado individualmente, razón por la cual realizarán una evaluación escrita de respuesta extensa.

En cuanto a la organización de la formación se realizarán tres encuentros presenciales de dos horas de duración cada uno y el resto será un acompañamiento virtual por parte de los tutores a cargo. Se estima que la cantidad de encuentros presenciales es justa dado que

la Dirección escolar también necesita aprovechar esas instancias para plantear y discutir acerca de otros temas.

5.1.5. Personas, recursos, materiales de formación

Las personas encargadas de la formación serán dos tutores expertos en la formación de formadores y a su vez expertos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos tutores se encargarán de ejecutar el plan de formación en su totalidad, tanto en los encuentros presenciales como en el seguimiento virtual ya que se entiende importante crear un vínculo y un compromiso compartido entre ambas partes.

La selección de los formadores es muy importante para el éxito del programa. Sus cualificaciones deberían incluir un conocimiento de la materia que van a impartir, el deseo de enseñar, la capacidad de comunicarse y la habilidad para hacer participar a las personas. También deben estar “orientados hacia los participantes”, es decir, tener un intenso deseo de satisfacer las necesidades de los participantes. (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006, pp. 32-33).

Es por lo tanto esencial orientar la búsqueda hacia dos personas que tengan la capacidad de liderazgo y sepan a su vez interpretar las necesidades y los deseos que tiene la institución y los docentes con quienes interactuarán.

Los recursos a utilizar serán computadoras, proyector, pizarrón o papelógrafo, computadoras/tablets, celulares y el acceso a la plataforma Moodle Cloud: <https://moodlecloud.com/>. Cada participante deberá proveerse su acceso a internet para ingresar a la plataforma fuera de la institución.

Una de las actividades de discusión experta y generación de un mapa conceptual en Popplet (Véase Anexo 5) se hará a partir de la lectura de dos documentos:

Ainscow, M. (2016). *Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers*. Journal of Professional Capital and Community, 1 (2), 159-172.

Merchan, P., Calero, M. J. & Albán, J. J. (2016). Impacto de la educación diferenciada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en El Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7 (2), 109-122.

Como materiales de formación también se sugerirá el libro “Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula” de Carol Tomlinson (2005) respecto a la enseñanza diferenciada.

5.1.6. Tipología de actividades de formación

Las actividades de formación serán variadas a fin de que sirvan de ejemplo para sus prácticas, es decir, lectura de un material seguida de una discusión experta es un tipo de actividad que pueden implementar los participantes. Otro ejemplo será hacer tareas colaborativas haciendo uso de la tecnología que también podrá ser aplicado a sus clases. Al crear las actividades, se toma en cuenta que la forma de enseñar en los espacios de desarrollo profesional también son modelo o ejemplo de cómo se puede trabajar en el aula con los alumnos, es por ello que en los tutores no predomina la modalidad expositiva.

Adaptado de Fernández- Salinero (1999), adoptamos el modelo de planificación pedagógico que se presenta como integrador o globalizador respecto a los modelos más clásicos: administrativo, sociológico o económico. Se sostiene como ventaja: “el protagonismo coordinado del participante y del equipo de formación en el proceso del desarrollo formativo y de su implicación en las etapas de planificación y ejecución de la formación, así como de la búsqueda de rentabilidad económica, laboral y social del aprendizaje”. (p. 194). No obstante, encontramos características de dichos modelos que son válidas para la planificación de la acción de la formación, por tal motivo se han agregado ítems que se consideran pertinentes.

Modelo pedagógico

Características	<ul style="list-style-type: none">• Carácter globalizador• Participante y formador como protagonistas• Rentabilidad económica, laboral y social del aprendizaje• Formación como factor de cambio y desarrollo personal y profesional
Peculiaridades	<ul style="list-style-type: none">• Integración de los diferentes elementos de los modelos clásicos y complejidad en la puesta en marcha
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none">• Organizaciones preocupadas por el control, el aprendizaje de los participantes y la rentabilidad.

Figura 7. Modelo pedagógico

Fuente: Elaboración propia en base a Fernández-Salinero, C. (p. 194).

Debido a que la formación que se plantea es semipresencial, se prestará en este apartado especial atención al e-learning. De acuerdo a Vaillant (2015), “Se han identificado cuatro competencias principales que el e-learning requiere de los formadores: competencias tecnológicas, competencias de diseño, competencias tutoriales y competencias de gestión” (p. 152). Las primeras son las habilidades técnicas para lograr el e-learning referidas al manejo digital, las segundas son las habilidades para lograr propuestas de diseño atractivas, las competencias de gestión refieren a la capacidad para guiar equipos de trabajo entre otras. Por último, las competencias tutoriales hacen referencia al seguimiento del alumnado en plataformas, foros y demás, destacando la importancia de la capacidad comunicativa del formador. Esto refiere específicamente a los nuevos roles que han de tomar los formadores o cómo se ven modificadas sus prácticas docentes. Se propone por lo tanto tener formadores que tengan esas competencias valorando ,su experiencia previa en la enseñanza a través de plataformas virtuales y que a su vez estén dispuestos a concurrir a las instancias presenciales. De esta forma en la Tabla 1 de presupuestación se contempla un ítem para el viático de los formadores en caso de tener que trasladarse desde otra ciudad hacia Montevideo.

6. Planificación de implementación de la acción de formación

La acción de formación se propone desarrollar en cinco meses y abarcar encuentros presenciales y tareas específicas, además del seguimiento en la plataforma virtual. Si bien la mayor parte del curso se desarrolla a distancia, igualmente algunas de las actividades están planteadas para que se realicen virtualmente en equipo. Esta modalidad se justifica en el entendido de que la masividad de conocimiento disponible hoy en día, hace que en la “Sociedad de la información y del conocimiento” (como se la denomina actualmente), se vaya formando una comunidad de aprendizaje colaborativo. De acuerdo a Burbules (2009) el aprendizaje mediado tecnológicamente es “justo a tiempo” ya que cada uno investiga lo que necesita saber en ese momento puntual. Es un aprendizaje contextualizado y relevante para el usuario. Se entiende que este trabajo colaborativo entre los docentes potencia el aprendizaje que de modo contrario podría ser realizado en soledad sin los beneficios que fueron mencionados en el marco conceptual acerca del trabajo en equipo.

La formación comenzará en julio que es un etapa del año en el que los docentes ya conocen bien a su grupo y han encontrado cuáles son las barreras que se le presentan a algunos niños en inglés. En ese primer mes se realiza la primera actividad que será presencial. Luego el mes siguiente se realiza una actividad en plataforma. En setiembre está prevista otra actividad presencial y virtual y culmina en octubre con la evaluación final de aprendizajes. Se plantean como medulares distintas evaluaciones formativas que serán decisivas para la evaluación acumulativa que analiza el proceso realizado por el docente.

Por su parte los formadores comenzarán en junio realizando el diagnóstico y la planificación. Los mismos tendrán libertad de modificar aquellas secciones de este plan de formación que encuentren que no se adaptan al grupo por motivos que se desconocen y serán los encargados de proponer las mejoras al plan una vez implementado.

Al finalizar el curso, se plantea como objetivo de implementación que el docente sea capaz de elaborar estrategias didácticas para abordar las barreras de aprendizajes que se le presentan a alumnos de su institución en lectura y escritura del inglés como lengua extranjera.

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

En este apartado se presenta el Diagrama de Gantt que sirve a modo de visualizar de forma rápida y sencilla cómo está estipulado el cronograma de la acción de formación. Se incorporó dado que es una herramienta útil para la gestión y organización de los plazos previstos. También se incluye en esta sección los responsables de las tareas y productos.

MESES		Junio				Julio				Agosto				Setiembre				Octubre			
SEMANAS		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Diagnóstico	■	■																		
	Planificación		■	■	■	■															
Ejecución	Actividad 1					■	■	■	■												
	Actividad 2									■	■	■	■								
	Actividad 3													■	■	■	■				
Evaluación final de aprendizajes																		■	■	■	■
Evaluación de la acción de formación									■				■				■				■

Figura 8. Cronograma de la acción de la formación

Fuente: Elaboración propia.

Los responsables de las tareas serán los tutores que trabajarán como dupla. A partir de la lectura de este plan de formación, en junio adaptarán lo que consideren necesario debido a cambios institucionales que puedan haber ocurrido y lo pondrán en práctica. Serán quienes hagan el seguimiento virtual de los docentes y se ocuparán de preparar los materiales, recursos y demás en las instancias presenciales. Al llevar a cabo la formación deberán informar a la persona que diseñó este plan acerca de las mejoras que puedan hacerse en base a la experiencia del curso implementado.

Los docentes o cursantes serán responsables de completar las propuestas de trabajo, participar de las discusiones grupales y al momento de ser evaluados presentar sus documentos tales como planificaciones, documentos, recursos y otros que utilicen para enseñar en sus clases. Como productos deberán presentar un mapa conceptual realizado en equipos y un análisis escrito de cómo realizar una enseñanza diferenciada e inclusiva ante la lectura de un caso. También harán presentaciones grupales acerca de las estrategias, herramientas y recursos que proponen para mejorar la enseñanza entre otras propuestas.

6.1.2. Monitoreo y seguimiento. Planilla de cotejo e indicadores de cumplimiento.

Es preciso aclarar que esta sección del informe fue presentada previamente para la Evaluación final de la materia Monitoreo del Proceso Formativo del Master en Formación de Formadores.

En este apartado se presenta la estrategia para lograr el monitoreo y seguimiento a la vez que se presenta la planilla de cotejo e indicadores de cumplimiento. Dado que se busca generar un espacio de análisis crítico de las prácticas docentes a la vez que se incorporan estrategias y competencias para fortalecer el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que requieren una atención más personalizada, para poder obtener datos y analizar críticamente el cambio realizado por los docentes, se realizará un monitoreo durante la realización de la formación.

El objetivo básico del monitoreo según Romano (2015), “implica medir en forma permanente el grado de cumplimiento de la ejecución de las actividades previstas (eficacia) así como también el grado de cumplimiento de la ejecución de los recursos disponibles en función del presupuesto asignado (eficiencia)” (p. 75). Este seguimiento es el que produce información útil para la toma de decisiones respecto al proyecto.

La investigación la ubicamos dentro de la metodología mixta ya que según Hernández Sampieri (2004), “este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo y agrega complejidad al diseño de estudio ya que se oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo” (p. 21). Como consecuencia, se combina la posibilidad de obtener algunos resultados generalizables obtenidos a partir de las técnicas cuantitativas y otros no generalizables que surgen de las técnicas cualitativas. Se cree que este modelo enriquece ampliamente la investigación ya que entre otras ventajas permite triangular los datos obtenidos de ambos enfoques. Es preciso aclarar que si bien la denominamos mixta, en realidad lo que prevalece es el enfoque cualitativo con el uso de una técnica cuantitativa. Se selecciona como técnica cuantitativa, la encuesta realizada en formato de cuestionario online, pero al ser una muestra tan pequeña no se van a aplicar procedimientos estadísticos. La principal técnica cualitativa seleccionada es la entrevista individual con análisis de documentos.

La técnica de la encuesta de acuerdo Hernández Sampieri (2004) “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir pudiendo tener preguntas de tipo abiertas o cerradas.” (p. 391). Cuando se realizan preguntas cerradas, las mismas pueden ser dicotómicas o incluir varias alternativas de respuesta a la que el encuestado se deberá circunscribir. Se utilizan las escalas de Likert ya que se desean medir las opiniones, el conocimiento o sentimiento de las personas. Según Tejada et al. (2007a), en la escala de Likert “los individuos responden en torno al grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados formulados objeto de actitud u opinión.” (p. 690). La encuesta se realizará al comienzo de uno de los encuentros presenciales para asegurar la mayor cantidad de respuestas. Se realizará mediante un formulario de *Google Form* (véase Anexo 2)

haciendo uso de sus celulares o computadoras portátiles. Dentro de las preguntas a seleccionar, primeramente se realiza un análisis del perfil sociodemográfico de la persona, luego algunas preguntas cerradas y por último otras preguntas abiertas en las que el encuestado puede expresar más libremente su opinión pero a su vez restringida por la cantidad de palabras.

La siguiente técnica seleccionada es la entrevista que recoge información desde el enfoque cualitativo. Se realiza una entrevista siguiendo la pauta o guía (véase Anexo 3) y se busca que desde el análisis de documentos, se pueda constatar la realización de adaptaciones a ciertos alumnos que presenten barreras hacia el aprendizaje. A su vez tiene como objetivo que el docente pueda analizar críticamente sus propios documentos como ser planificaciones o evaluaciones realizadas y reflexionar ante sus propias prácticas y decisiones tomadas. Se cree que en esta instancia de apertura y de confianza generada con el entrevistador, el docente podrá verdaderamente tomar conciencia de los cambios que ha implementado o de lo que todavía le falta por hacer a fin de generar ese movimiento que propone el Plan de Formación de partir de la situación actual hacia una situación de mejora que repercuta en el beneficiario último de este curso: el alumno.

A continuación se explicitará la/s modalidad/es e instrumentos de recolección de datos para el monitoreo. Se realizará la recolección de datos para el monitoreo a través de una evaluación de las discusiones grupales ante los temas planteados en la segunda instancia presencial. Se buscará identificar cómo intervienen en los trabajos en equipo.

Respecto a los momentos en que se realizará el relevamiento de datos, los mismos serán a partir de la mitad de curso y hasta el final del mismo a fin de poder apreciar la evolución de cada docente.

A continuación se presenta una planilla de observación de para las discusiones en equipo (véase *Figura 9*). La misma tiene como objetivo identificar cómo interactúan los grupos, saber si alguien toma posesión de la palabra la mayor parte del tiempo, saber si se escuchan o hablan todos al mismo tiempo. Para los tutores será un insumo valioso

para poder actuar y asegurarse que todos participen en las interacciones en equipo. Entre cada recorrida, se espera que haya un tiempo prudente de al menos 5/10 minutos dependiendo el momento de aplicación.

Nombres de los participantes	¿Quién toma la palabra? Marcar con una “X” en cada caso según corresponda		
	1era recorrida	2da recorrida	3ra recorrida
Ej. Romina			
Florencia			
Pedro			

Figura 9. Planilla de observación para las discusiones en equipos

Fuente: Elaboración propia.

Otra forma de recolectar datos será analizar la información relativa al uso de la plataforma virtual. Se analizará la frecuentación en el ingreso, en su uso y la calidad de las intervenciones realizadas en los foros. Se verificará que todos tengan acceso a las lecturas planteadas y que no tengan dudas sin resolver, asimismo se analizará quiénes han realizado las actividades propuestas. Este monitoreo se realizará en la mitad del curso (véase *Figura 10*).

Marcar con una “X” en cada caso según corresponda

Nombre del participante (Ej. Romina)		
Ingreso a la plataforma		
Ha ingresado al menos dos veces por semana.	Ha ingresado al menos una vez por semana.	No ha ingresado por 15 días.

Participación en foros		
Ha participado en los distintos foros demostrando competencia disciplinar en los temas abordados .	Ha participado en uno de los foros demostrando competencia disciplinar en los temas abordados.	No ha participado en los foros o sus aportes no demuestran apropiación de los contenidos abordados.
Realización de tareas		
Ha realizado correctamente al menos dos de las tareas solicitadas.	Ha realizado correctamente una de las tareas solicitadas.	No ha realizado ninguna tarea solicitada.

Figura 10. Planilla de análisis de uso de la plataforma virtual
Fuente: Elaboración propia.

Los responsables de la aplicación de la evaluación serán los docente tutores del curso ya que serán quienes conozcan las realidades planteadas por los docentes cursantes y hayan generado un vínculo con los mismos. Será positivo que los tutores trabajen en dupla pedagógica ya que el intercambio entre ambos docentes enriquece más la tarea en cuestión. Es esperable que ambos profesionales sean expertos en la materia y que tengan experiencia así como la titulación que acredite ser Magíster en Formador de Formadores o en Educación.

Objetivos	General	Implementar una evaluación del plan de formación, monitoreo de la ejecución y de los aprendizajes realizados por los participantes atendiendo a las barreras de aprendizaje que se le presentan a los niños en la lectura y escritura del inglés.							
	Específicos	De Transferencia: Evaluar cómo los participantes transfieren estrategias de enseñanza diferenciada a partir de la propuesta de formación basada en el estudio de caso.							
Objetivo Específico N°1:	De Transferencia: Evaluar cómo los participantes transfieren estrategias de enseñanza diferenciada a partir de la propuesta de formación basada en el estudio de caso.								
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Tiempos / fechas (¿Cuándo?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido / no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas rectificatorias	
1.1 Grabar una situación áulica en la que se constate una propuesta diferenciada.	Los participantes son las docentes de inglés de Primaria de una Institución privada. Los responsables son los tutores que llevan adelante el	A mitad del curso.	-Equipo de grabación (cámara o celular, etc.) -Una persona apta para realizar la grabación. -El docente del grupo con sus alumnos.	Reducir al 40% el número de docentes que tienen dificultad para enseñar de forma diferenciada.	Visualización del video. Proveer <i>feedback</i> escrito sobre aspectos positivos y aspectos a mejorar.				

	curso tanto en lo presencial como en lo virtual.								
1.2 Uno de los tutores recorrerá las clases de las docentes del curso y realizará un análisis de documentos en conjunto con el docente donde se pueda mostrar las instancias en las que se adaptó la enseñanza de forma diferenciada.		Luego de transcurrido el 75% del curso.	Se necesita un tutor, las docentes que forman parte del curso y los documentos tales como planificaciones y demás para realizar el análisis.	Se obtiene un 50% de docentes que desarrollan propuestas diferenciadas regularmente.	Comprobar que los docentes efectivamente están implementando la enseñanza diferenciada en sus aulas.				

Figura 11. Planilla de Monitoreo y cotejo de implementación del plan de formación

Fuente: Elaboración propia.

6.1.3. Presupuestación

Tabla 1

Gastos totales de la formación semipresencial

ITEM	INDIVIDUAL	COSTO TOTAL \$
GASTOS SALARIALES:		
COSTO DE LA HORA DOCENTE PRESENCIAL	\$ 680	
COSTO DE LA HORA DE TUTORÍA VIRTUAL	\$ 480	
COSTO DE LA HORA DEL COORDINADOR	\$ 750	
COSTO DE LA HORA DEL RESPONSABLE DEL PLAN DE FORMACIÓN	\$ 850	
COSTO TOTAL DE LAS HORAS DOCENTES:		
6 HS DE DOCENCIA PRESENCIAL (X2 DOCENTES)		8.160
3HS DE TUTORÍA VIRTUAL SEMANAL (X 2 TUTORES) (X 20 SEMANAS)		57.600
15 HS PARA LA GESTIÓN DEL COORDINADOR		11.250
20 HS PARA EL DISEÑO DEL PLAN DE FORMACIÓN (RESPONSABLE)		17.000
INFRAESTRUCTURA:		
EQUIPOS (USO DEL PROYECTOR, COMPUTADORA Y PARLANTES)		0
FUNGIBLES (FOTOCOPIAS A DISTRIBUIR, LAPICERAS)		200
USO DEL SALÓN DE LA INSTITUCIÓN		0
GASTOS GENERALES DE LIMPIEZA Y MANTENIMIENTO		1200
PLATAFORMA MOODLE CLOUD		0
OTROS:		
VIÁTICOS PARA LOS DOCENTES PRESENCIALES		1000
COFFEE BREAK (CAFÉ, TÉ, AGUA, MASITAS)		1800
IMPREVISTOS (5% DEL PRESUPUESTO TOTAL)		4910
TOTAL		103.120

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se detalla el presupuesto en pesos uruguayos de la formación semipresencial. Se decide establecer dos montos de hora docente, el costo presencial y el de tutoría virtual en el entendido que el virtual no tiene el costo y tiempo del traslado hasta la Institución ni horario fijo por lo que le permite mayor flexibilidad laboral al tutor. También se plantea un costo por hora de la gestión del Coordinador así como del Responsable del Plan de Formación que diseñó el mismo. Se calculan 15hs de gestión para el Coordinador y 20hs para el Responsable del Diseño del Plan. En cuanto a las horas de tutoría virtual, se estiman 3 horas por semana dado que cada tutor deberá hacerle el seguimiento a 7 participantes y a su vez implementar el monitoreo del plan de formación

así como la evaluación formativa y sumativa. Las instancias en las que deba asistir a la institución, (véase *Figura 11*, Act. 1.2), también están incluidas dentro de ese monto salarial asignado.

En cuanto a la infraestructura, la Institución cuenta con los equipos y salones por lo que no implica un gasto aparte para la misma. Se prevé un mínimo gasto para material fungible. En cuanto a la plataforma Moodle Cloud, la misma tiene una opción gratuita de hasta 50 miembros (véase <https://moodlecloud.com/>).

Por último se detalla el gasto para un “*coffee break*” en cada una de las tres instancias presenciales por el horario en que se realiza el curso que es a continuación de la jornada laboral. El gasto de viáticos de los docentes se estima en caso de ser del interior de país. Por último se estima prudente presupuestar un 5% para imprevistos que pudieran surgir al llevar a cabo la formación.

6.1.4. Sustentabilidad

El plan de formación se presenta como sustentable en el tiempo dado que estas necesidades detectadas son plausibles de ser abordadas con más profundidad aún, dado que en un próximo plan de formación, se podrán conocer nuevas estrategias para la enseñanza de la escritura y de la lectura. A su vez se podrá destinar un espacio específico para trabajar las macrodestrezas “hablar” y “escuchar” que si bien no se nombraron como contenidos prioritarios por las docentes en el actual diseño, hay estrategias específicas que mejorarían las capacidades de los alumnos.

Es una formación relativamente accesible para una institución educativa ya que no se paga por el acceso a la plataforma online y las instalaciones están previstas por la misma institución educativa así como el acceso a las TIC como ser computadora, proyector, parlantes, etc. La dupla de formadores que trabajarán presencial y virtualmente cobrarán sus honorarios profesionales y ésta representa la mayor inversión para la institución ya

que serán quienes llevarán a cabo toda la formación por un período de cinco meses. La semipresencialidad se presenta como un beneficio para los docentes que pueden organizar sus tiempos personales, maximizando su uso, para la formación. A su vez las instancias presenciales son las pautadas por el colegio mensualmente como obligatorias para la Coordinación, por lo que no interfiere en sus rutinas habituales, ni le genera al colegio un mayor costo de horas docentes. El colegio es bilingüe y debe apostar al desarrollo profesional continuo de sus docentes para mejorar los modos en que enseñan como colectivo docente y aunar criterios comunes. También deberá atender el modo en que mejor aprenden sus alumnos. Este curso sobre la enseñanza del inglés se propone modificar las prácticas de los docentes que trabajan en la institución desde la apropiación de las razones o motivos, las técnicas, la información, las herramientas y las estrategias para lograrlo. Generar la inclusión de todos los niños al aula escolar es un derecho y uno de los cometidos principales de las políticas educativas actuales y este curso se propone generar esa conciencia y hacerla visible en los niños a los que se le presentan barreras hacia el aprendizaje.

Como posibles riesgos están los paros docentes que podrían afectar la concurrencia a la instancia presencial si hubiera un conflicto o paro parcial de docentes ese día o en caso de ser masivo, replanificar la fecha pactada para la formación. El cambio de fecha sería un asunto a considerar, pero en general es fácilmente solucionable.

Otro riesgo es comenzar el curso demasiado avanzado el año, ya que el docente se puede sentir cansado de la sobrecarga de tareas para hacer sumado al estrés laboral que implica lograr los objetivos anuales propuestos. Por eso se sugiere no comenzar el curso más allá de transitado un 50% del año lectivo. En general el docente uruguayo sufre del multiempleo y tiene una carga horaria extensa lo que hace que avanzado el año sienta más cansancio que al principio cuando retorna de las extensas vacaciones (más de dos meses). Para controlar estos riesgos se deberá asegurar que las horas de capacitación presencial estén pagas.

7. Evaluación de la acción de formación

Respecto a la evaluación, Amat (1997) concluye, “La evaluación es imprescindible para dictaminar sobre los resultados de cualquier programa de formación. De esta forma se obtiene información sobre los objetivos que se han alcanzado y sobre los efectos del programa desarrollado. (p. 42).

Para poder evaluar la calidad de la formación, es necesario recordar que al mismo tiempo se debe buscar que la formación se adapte a las necesidades de los individuos y a la organización, que se desarrolle adecuadamente mediante la consecución de los objetivos previstos en el plan de formación, y resulte eficaz, eficiente y rentable. (Tejada y Ferrández 2007, parr. 4).

Para que se adapte a las necesidades de los individuos, esta formación tendrá algunas instancias presenciales y se hará el seguimiento de forma virtual. Se aprovecharán los espacios que la institución educativa tiene pautados para la Coordinación, como ya se expresó.

Se plantea que toda formación que lleve adelante una organización debe ser rentable para la misma y producir cambios en los sujetos que la llevan a cabo. Para ver si esos cambios han sido aplicados, los tutores recorrerán las clases y se analizarán los casos en que se aplicó la diferenciación en la enseñanza así como realizarán el seguimiento en plataforma virtual. Esto apunta a una evaluación continua o de carácter formativo de los aprendizajes, en la que de acuerdo a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), los profesores hacen un seguimiento de las tareas y generan una comunicación fluida donde se conoce directamente al alumno sin la necesidad de aplicar exámenes para conocer o comprobar sus aprendizajes. Según expresan los autores: “Para los profesores consiste en una actitud investigadora atenta a la complejidad del aprendizaje, para apreciar tanto sus productos, como los procesos que llevan a ellos y los factores que condicionan a ambos (p. 394). Ese será el rol que asuman los tutores a lo largo de la formación.

Objetivo de aprendizaje		Evaluación de los logros de aprendizaje	Consigna
<p>General: Elaborar estrategias de enseñanza para abordar las barreras de aprendizaje que se le presentan a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés como lengua extranjera en una institución de educación primaria.</p>		<p><u>Evaluación sumativa:</u></p> <p>Se propone un trabajo colaborativo que empodere a las cursantes acerca de las estrategias y herramientas que podrán usar en sus clases.</p> <p>Se aplica en la última clase presencial.</p>	<p>A partir de la lectura del caso planteado (véase Anexo 4), en equipos de tres personas, listen al menos 10 estrategias que implementarían en sus clases y justifiquen 5. Tendrán 1:20 para discutirlo y armar un powerpoint o Prezi. La presentación final durará 10 min.</p>
	<p>Momentos de aplicación/ características</p>		
<p><u>Específico:</u> Relacionar lo trabajado durante el curso con una situación particular a fin de generar estrategias y herramientas personales a partir de la reflexión crítica.</p>	<p>Mitad del curso Individual Tomará 45min de la clase presencial Evaluación escrita de respuesta extensa.</p>	<p><u>Evaluación Formativa:</u> Se plantea una evaluación escrita para describir la situación de un alumno con barreras hacia el aprendizaje en las que se fundamenten las estrategias desplegadas para favorecer mejores aprendizajes.</p>	<p>La Dirección escolar te solicita que describas la situación actual de (nombre de un niño con barreras hacia el aprendizaje) y que explícites y fundamentes las estrategias pedagógicas desplegadas para trabajar en clase.</p>
<p>Conocer e interiorizarse sobre la técnica de la instrucción diferenciada (<i>“differentiated instruction”</i> en inglés) y posibles usos en sus aulas.</p>	<p>En la quinta semana de trabajo online. Se sugerirá hacerlo en: http://popplet.com/ o similar donde se puedan ver los aportes de cada una. Luego lo subirán a la plataforma.</p>	<p><u>Evaluación Formativa:</u> Se seleccionarán 2 artículos académicos sobre la temática <i>“differentiated instruction”</i> e <i>“inclusión”</i>. En grupos de 3, realizarán un mapa conceptual (<i>“midmap”</i> en inglés) sobre las</p>	<p>En equipos de a tres, creen un mapa mental con los principales aportes de la técnica de <i>“differentiated instruction”</i> y sobre <i>“inclusión”</i> súbanlo a la plataforma. Sugerimos hacer esta tarea</p>

		ideas principales que plantean y cómo aplicarlo al aula.	colaborativa en http://popplet.com/ o similar donde se puedan ver los aportes de cada uno (véase Anexo 5).
Recorrer y analizar la trayectoria realizada por el cursante a fin de evaluar si la evolución realizada cumple con los objetivos propuestos para esta formación.	Se realiza al final del curso para obtener su aprobación.	<u>Evaluación acumulativa:</u> Al final del curso se realizará una evaluación acumulativa donde se unifique lo realizado presencialmente con lo virtual a fin de evaluar si se cumplieron los logros de aprendizaje esperados. Si los participantes cumplieron y aprobaron el 70% de las tareas propuestas aprobarán el plan de formación.	No tiene consigna.

Figura 12. Objetivos, momentos, consignas y evaluación de los logros de aprendizaje
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las calificaciones, se plantea que no habrá calificaciones ya que esta formación se enmarca dentro de la educación no formal y para la cual las cursantes ya tienen un título que las habilita a trabajar como docentes. Se plantearán las formas y momentos de la evaluación en un comienzo y se dará como cumplida/no cumplida cada propuesta. Al finalizar, aquellos participantes que hayan cumplido con un 70% de las propuestas tendrán aprobado el curso.

Marcar con una “X” en cada caso según corresponda

	Nombre del participante (Ej. Romina)		
<i>Criterio</i>	Logrado	Logrado a veces	<i>No logrado</i>
<i>Atención a las necesidades específicas</i>	Reconoce que la atención a las necesidades específicas de los alumnos favorece el aprendizaje por medio de actividades innovadoras.	Reconoce escasamente que la atención a las necesidades específicas de los alumnos favorece el aprendizaje.	No reconoce que la atención a las necesidades específicas de los alumnos favorece el aprendizaje.
<i>Diseño de situaciones didácticas ante las barreras de aprendizaje</i>	Diseña efectivamente situaciones didácticas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura ante las barreras de aprendizaje que surgen.	A veces diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura ante las barreras de aprendizaje que surgen.	No logra diseñar situaciones didácticas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura ante las barreras de aprendizaje que surgen.
<i>Instrumentos de evaluación congruentes</i>	Determina instrumentos de evaluación congruentes con el modo en que es abordado el contenido en clase.	En ocasiones determina instrumentos de evaluación congruentes con el modo en que es abordado el contenido en clase.	No determina instrumentos de evaluación congruentes con el modo en que es abordado el contenido en clase.

Figura 13. Rúbrica de los logros en los aprendizajes de los docentes

Fuente: Elaboración propia.

La rúbrica de logros en los aprendizajes de los docentes, (véase *Figura 13*) refleja el modo en que será evaluada la visita a las clases así como la evaluación escrita de respuesta extensa. Las rúbricas serán presentadas de antemano a los docentes para que puedan saber cómo serán evaluados.

Con referencia a la evaluación de la acción formativa propiamente dicha, se propone utilizar el concepto de criterio de evaluación vinculado a los objetivos. Se cree conveniente implementar preguntas por escrito al final de un encuentro presencial como técnica para la mejora del programa formativo. De acuerdo con el Instituto Andaluz de Administración Pública (2012), “El objetivo de estas técnicas es conocer si el programa está produciendo el aprendizaje previsto (eficacia) si es adecuado al grupo y a sus necesidades (pertinente) y qué efectos está produciendo.” (p. 35). Como forma de conocer la opinión de los participantes y para recibir un rápido *feedback* (retroalimentación), también se hará una evaluación de satisfacción. La técnica se denomina: “Crítico, felicito, propongo”, se colocan en esas palabras en columnas y el participante escribe debajo su opinión y esto permite valorar los aspectos satisfactorios, de aquellos que no lo son así como recibir sugerencias de mejoras. Estas evaluaciones junto con la evaluación sumativa de los aprendizajes brindará insumos para conocer el efecto que ha causado el plan de formación en los participantes.

8. Conclusiones y reflexiones finales

A modo de conclusión, es oportuno recuperar el recorrido realizado y resignificarlo a la luz del Plan de Formación diseñado, dado que éste responde a las necesidades formativas planteadas por las docentes en la búsqueda de estrategias de enseñanza alternativas que contribuyan a minimizar las barreras de aprendizaje que se le presentan a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés como Lengua Extranjera.

A pesar de que el diagnóstico de necesidades formativas es mejorable, como se expresara, lo valorable e interesante es que la información relevada fue el puntapié que dio comienzo y posibilitó la realización de este plan. La entrevista en profundidad con la Directora de Primaria y con casi el 50% de las maestras de inglés permitió conocer la realidad educativa a la que se enfrentan las docentes y las áreas de formación que podrían ser fortalecidas. Como se ha expresado, se destacaron como necesidades de formación el abordaje de las barreras hacia el aprendizaje que se le presentan a algunos niños en el aprendizaje de la escritura y la lectura del inglés como Lengua Extranjera. A partir de allí se investigó el marco conceptual y de antecedentes que priorizó como objetivo sustantivo de la formación, la elaboración de nuevas estrategias y recursos que dieran respuesta al cumplimiento del logro de la inclusión, en tanto constituye uno de los ejes centrales de las políticas educativas actuales; y para lograrlo se apela entre otras estrategias a la diferenciación en la enseñanza. Se analizó también la importancia del trabajo en equipo y de la discusión experta. Se revisó la literatura acerca de lo que implica ser una organización que aprende y de la relevancia del ciclo reflexivo como motor del desarrollo profesional continuo. Se destacó a su vez, la responsabilidad del docente de transformar su trabajo para hacerlo cada vez mejor.

Al realizar el Plan de Formación se transitó por diferentes etapas, se realizó la búsqueda bibliográfica específica para lo que se buscaba diseñar a partir del diagnóstico, se fueron conformando las partes del puzzle, se fueron completando los ítems del índice con una idea clara pero fragmentada. Con el correr de los meses se fue puliendo el trabajo, conformando su cuerpo, agregándole detalles, otorgándole sentido y coherencia interna

para que los lectores pudieran comprender, justamente, cuál fue el objetivo que guió el diseño, cómo estaba integrado el público objetivo, qué contenidos fueron priorizados, cómo se implementaría en la práctica y cuál sería la evaluación. Como toda propuesta formativa, se diseña en el entendido de que es flexible, dado que, por ejemplo, se planifica teniendo en cuenta unos destinatarios, pero puede pasar que los mismos hayan cambiado, por lo que es preciso contemplar que la competencia profesional de los tutores sea tal que les permitan realizar adaptaciones y seleccionar aspectos en aquellas secciones que identifiquen como mejorables y modificables.

En otra de las secciones se definió el marco contextual e institucional en el que se desarrolla la propuesta formativa. Seguidamente, tras sintetizar el proceso del diagnóstico de necesidades formativas realizado, se planificaron los objetivos, el campo, los contenidos, las personas, los materiales, los recursos, las modalidades y estrategias de formación. A partir de allí, se planificó la implementación, el monitoreo y seguimiento, la presupuestación y la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, a efectos de ordenar el análisis de estas conclusiones y las reflexiones finales, se agruparán en fortalezas, limitaciones y proyecciones.

Además de los componentes y etapas ya mencionadas del diseño, es importante señalar, que éste se realizó teniendo en cuenta las siguientes características o atributos que constituyen algunas de las fortalezas del trabajo realizado: que el diseño fuese sustentable, innovador y estratégico.

En relación al carácter innovador, Ortega et al. (2007) expresa: “Las innovaciones parten de una crítica a la situación original.” (p. 151). Cuando se innova, el *statu quo* cambia, en este plan se apela a que cambie el colectivo docente, y cada uno de los docentes que lo conforman. Únicamente el docente es quien podrá modificar sus prácticas si está convencido de que es necesario hacerlo y de que es lo mejor para sus alumnos. De esa forma el cambio lo está ejerciendo un profesional que ha analizado la teoría y la ha contrastado con la práctica. De lo contrario, seguirá enseñando de su forma habitual y continuará disgustándose por aquellos niños que no logran aprender como el resto.

(...) el cambio se puede referir a una idea, un material, una práctica, un contenido, alguna metodología, un patrón cultural, una relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo, la forma de aplicar una norma, un procedimiento administrativo, un artefacto organizacional o una creencia o valor, sin ánimo de ser exhaustivos, pues hay una gran diversidad de experiencias que pueden ostentar el título de innovación educativa. (Ortega, et al., 2007, p. 150).

El diseño de este Plan de Formación es innovador ya que se espera que se cambien las prácticas docentes; por ejemplo, la forma de aplicar una evaluación teniendo en cuenta que sea coherente con la forma de enseñar y también cambiar la creencia o concepción de que las barreras hacia el aprendizaje radican en muchos otros factores y no son responsabilidad del alumno.

Desde otra mirada, es posible afirmar que es un diseño estratégico ya que se alinea con las políticas educativas actuales de inclusión y la enseñanza de calidad y crea un espacio de formación específico que no está disponible en el mercado uruguayo actual. A su vez es sustentable dado que la formación semipresencial permite una organización personal de los tiempo que en comparación si fuese un curso únicamente presencial se asumirían más riesgos de que las docentes abandonaran por falta de tiempo disponible. En cambio, en este diseño semipresencial, las instancias presenciales son dentro del mismo edificio donde trabajan, forman parte de las horas de Coordinación, y asistirán todos los docentes ya que son obligatorias y remuneradas. En ese sentido, la institución provee el espacio y tiempo para la formación y paga para que las docentes reciban el curso.

Paralelamente, el curso diseñado también es sustentable en el tiempo ya que las necesidades formativas de los docentes pueden ir cambiando y el curso es plausible de ser adaptado a éstas, por ejemplo, en otra instancia se pueden abordar estrategias para mejorar la escucha y el habla.

Otra de sus fortalezas medulares, refiere a que se estima que es una propuesta adaptable a diferentes contextos y realidades ya que la enseñanza del inglés está creciendo a un ritmo exponencial en el país y los docentes no reciben formación sobre la temática que se abordan en este plan, por lo que la capacidad de replicar el curso en otros colegios, encuentros de docentes así como invitar a instituciones vecinas a participar del mismo no hará más que enriquecer el colectivo docente y unificar criterios acerca de cómo mejor aprenden los alumnos a partir de cómo se pueden mejorar las prácticas de enseñanza. Asimismo, se podrá comenzar a modificar la cultura docente respecto a la valoración y puesta en práctica de la formación continua. Incluso, de acuerdo a los antecedentes de este plan, también otros países se encuentran en la necesidad de desarrollar profesionalmente a sus docentes de inglés, por lo que se entiende que a su vez puede ser replicable en otros países.

Sin perjuicio de la potencia que las fortalezas antes mencionadas le otorgan al diseño del Plan de Formación de referencia, es igualmente importante señalar las limitaciones o debilidades encontradas tanto en el diagnóstico como en el transcurso de su formulación, en tanto han constituido significativas oportunidades de aprendizaje.

Tras analizar críticamente el diagnóstico de necesidades de formación, se presentan situaciones que podrían haber sido resultas de otra forma o se le podría haber dado otra mirada en la investigación de campo. Más allá del análisis documental realizado, otra técnica que se cree que hubiera servido para conocer más a la población objeto de estudio, hubiera sido la encuesta de tipo cuantitativa o mixta. La misma hubiera servido para obtener más datos sobre la población total de maestras. Se podría haber diseñado una encuesta online y a partir de allí generar datos visuales claros por medio de tablas o gráficos con porcentajes. Eso no se realizó por haberse focalizado en el análisis de datos cualitativos y en las transcripciones que llevaron más tiempo del planificado y para el cual no se contó con un programa que automatizara dicho proceso. A su vez, el tiempo y el análisis realizado a posterior, permite visualizar que de haber sabido que se iba a precisar se hubiera interrogado más específicamente el perfil socioeducativo y laboral de las docentes. Hubiera sido interesante saber en qué instituciones específicamente realizaron su formación inicial a fin de constatar realmente que no tuvieron formación en

barreras hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tampoco se indagó en profundidad acerca de si tenían cursos de formación sobre el tema en que sentían mayor debilidad como docentes. Otra de las cuestiones que al momento de analizar no se tuvo claro era cuántos años de experiencia docente tenían en total, dado que sólo se preguntó acerca de la cantidad de años que hacía que trabajaban en esa Institución. Esas se estima que fueron fallas en el tipo de preguntas realizadas por tratarse de un investigador novato. Al leer la teoría y querer analizar en qué etapa de su carrera estaban, se encontró que esa información no estaba disponible y por lo tanto se tornó difícil definir el público objetivo.

Otra de las técnicas exploratorias que no se potenció y se dejó de lado fue la observación no participante. Debido a que no se tuvo tanto tiempo para observar ni fue planteado como una técnica relevante a la que dedicarle tiempo no se la mencionó en el informe. Se podría haber recorrido la institución e incluso hubiera sido muy interesante presenciar algunas clases a cargo de las docentes, pero se entiende que el objetivo del informe del diagnóstico no se proponía ese tipo de tareas. De todas formas, se podrían haber aprovechado mejor las instancias de observación de la Institución en funcionamiento. De esta forma se culmina el análisis crítico realizado al diagnóstico de necesidades de formación que es reflejo de una etapa de gran aprendizaje, a la vez que nos permitió evidenciar lo complejo que resulta entrevistar a los involucrados y tomar decisiones respecto a los conceptos que más sobresalen en sus discursos como necesidades formativas.

En último término en relación a las limitaciones y fortalezas, se visualiza otro aspecto que a simple vista y de acuerdo a las manifestaciones de las docentes en las entrevistas puede ser interpretado como debilidad, pero que dependiendo de cómo sea enfocado el curso y de la acción de los tutores, perfectamente puede emerger como una fortaleza. Se refiere a la falta de conocimientos informáticos y sobre todo, desconocimiento de algún programa específico, que autoperciben las docentes. En este sentido, al tratarse de un curso semipresencial en el que cada docente formará parte de un grupo, constituye una excelente oportunidad para aprender de y con las colegas pares, además de con los tutores. Es decir que el componente de trabajo grupal es esperable que opere muy positivamente en el involucramiento de cada una y en sus reales posibilidades de aprendizaje y posteriores enseñanzas de significación. Por tanto, es esperable que el uso de las

tecnologías digitales sean el disparador de un trabajo colaborativo que es preciso potenciar.

En otro orden, las proyecciones visualizadas apuntan, en primer lugar a resignificar la importancia de la formación permanente y continua de los docentes, desde el reconocimiento de este Plan de Formación como un aporte en esta línea y del que se espera pueda trascender su contexto inicial de diseño y futura implementación.

Otra línea pudiera recaer en el lugar que ocupa la gestión en este proceso formativo. A partir de esta reflexión se pudiera pensar en una segunda etapa o segundo curso que también involucre a los gestores desde su rol de líderes pedagógicos de la institución.

Otra de las proyecciones que emerge con claridad se orienta a fortalecer el seguimiento o monitoreo de las estrategias más significativas y las que vayan obteniendo mayor impacto en las prácticas de los docentes. Una última pero no menos importante proyección radica en la posibilidad de poder ahondar sobre el rol del tutor y su formación previa, en tanto se considera que es un actor clave en la calidad de implementación del Plan de Formación.

Una vez que el Plan sea aplicado, se prevé que se puedan producir cambios en la cultura profesional de los docentes de la institución, tales como:

- Mejorar la articulación entre las intervenciones psico educativas o de otros técnicos, y la acción pedagógica, tanto en relación a la calidad y diversidad de las prácticas de enseñanza, como en el acompañamiento en sí a los alumnos, por parte de las docentes de inglés y de la institución en su conjunto.
- Capitalizar los significados que le va a otorgar al Plan de Formación al colectivo docente y la comunidad toda en el contexto institucional, y en particular, a los docentes de inglés.
- Comenzar la ponderación y acumulación de información acerca de la aplicación de unas u otras estrategias innovadoras y su posible impacto positivo en los aprendizajes de los alumnos, lo cual puede redundar también en la mejora de la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes, y docentes y alumnos de los distintos grados.

Se resalta que el Plan de Formación se presenta como una instancia de profesionalización que emerge y busca un lugar en la estructura de la institución de referencia y se propone que constituya un valioso disparador para la elaboración de otros diseños de planes formativos con éste u otros colectivos docentes, ya que es considerado una pieza clave en la construcción del puzle del desarrollo profesional continuo.

En síntesis de lo anteriormente expresado, se aspira a que este plan pueda servir a actuales o futuros Formadores de Formadores que deseen tomar ideas para armar su Plan de Formación adecuándolo a su contexto y a su realidad. También se cree que en su implementación podrá servir para generar nuevas interrogantes y contenidos acerca de cómo enseñar a leer y a escribir inglés ante las barreras para el aprendizaje que se le presentan a los alumnos. Sería positivo, una vez implementado, poder resumir y agregar las perspectivas docentes acerca de cómo mejorar el Plan y analizar cuál fue el impacto que dejó en la Institución.

En este último tramo, es importante destacar las reflexiones que surgen de la elaboración de este Informe. Es de destacar la calidad de los aprendizajes que la realización de este Plan de Formación ha implicado, tanto a nivel profesional como personal. Se valora altamente el camino recorrido, los apoyos profesionales recibidos, y muy especialmente, lo que este Plan pueda contribuir en la mejora de las enseñanzas del inglés a nivel de todo el sistema educativo. Se espera así que el Plan pueda operar como efecto multiplicador en su doble cara: como ejemplo de diseño curricular en sí y de mejora de las enseñanzas de los docentes, y como ejemplo de la importancia del rol de diseñador/a de planes que también buscan mejorar los aprendizajes de los alumnos en pos de la mejora de la calidad de la educación.

Otro de los aspectos que han sido considerados muy relevantes y con inagotables consecuencias profesionales se refiere a la posibilidad que la realización de este trabajo ha ofrecido para su autora, de formarse en clave de formación e intervención profesional y educativa.

Para finalizar y desde el rol docente, se ha valorado la importancia determinante dada por la palabra de los docentes en la definición de las necesidades formativas, lo cual constituye una vía directa muy valiosa de información que ha sido tomada en cuenta en el diseño del Plan. Por tanto, lo consideramos una modalidad, aunque más indirecta, pero muy potente, de participación docente en el análisis y diseño curricular.

A su vez, como consecuencia de la anterior reflexión y la centralidad observada de los docentes en la determinación de necesidades formativas, el rol de los diseñadores de planes de formación, así como de tutores, cobra una importante centralidad, ya que los docentes de todos los niveles e instituciones continuarán solicitando y necesitando formarse. Será tarea de los Formadores de Formadores poder seguir de cerca estas necesidades y diseñar, implementar y evaluar programas, cursos, proyectos y planes que promuevan la mejora de la calidad educativa.

9. Bibliografía

- Aguerrondo, I. & Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llego... pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050. Accedido el 25 de setiembre, 2018, desde https://www.researchgate.net/publication/312039226_El_futuro_ya_llego_pero_no_a_la_escuela_argentina_Que_nos_atrasa_y_donde_esta_el_futuro_de_nuestra_educacion
- Aguerrondo, I. [Sustainable Brands Buenos Aires] (2017, junio 28). *Innovación Educativa: Democratizar el Conocimiento*. [Archivo de video] Accedido el 7 de enero, 2019, desde https://www.youtube.com/watch?v=nz2rdIOg_x0
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159-172. Accedido el 20 de abril, 2019, desde <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Alvarez, D. (2017). Las organizaciones aprenden en los pasillos. [Mensaje en un blog]. Citado en Foro de Discusión de Iberciencia “Comunidad de educadores por la cultura científica”. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. On Line. Accedido el 15 de febrero, 2019, desde <https://e-aprendizaje.es/2017/05/06/las-organizaciones-aprenden-en-los-pasillos/>
- Amat, O. (1996). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. (3ra. ed.) Barcelona, España: Gestión 2000.
- Amat, O. (1997). *Formación de formadores*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Azorín, M. C. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34 (2), 77-91. Accedido el 28 de marzo, 2019, desde <https://doi.org/10.14201/et20163427791>
- Baliño, E., & Pacheco, C. (2013). *No + pálidas: cuatro actitudes para el éxito* (15ta ed.) Montevideo, Uruguay: Xn Consultores.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95. Accedido el 15 de marzo, 2019, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500431>
- Blanco, R. (1999). “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”, en Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. 1-14. Madrid, España: Editorial Alianza Psicología. Accedido el 3 de abril, 2019, desde <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104232/1/la-atencion-a-la-diversidad-en-el-aula-blanco-1.pdf>

- Burbules, N. [Educar Portal] (2009, mayo 28). *Entrevista a Nicholas Burbules (parte I) y (parte II)* [Archivo de video] Accedido el 20 de abril, 2019, desde <https://www.youtube.com/watch?v=4IORF0FQHk4>
- Calderón, R. & Mora, Y. (2012). Formación Permanente del docente de inglés: una experiencia exitosa en Costa Rica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 103-113. Accedido el 20 de febrero, 2019, desde www.redalyc.org/pdf/551/55124841008.pdf
- Cárdenas, M., González, A. & Aldemar, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, (31), 49-67. Accedido el 5 de febrero, 2019, desde <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cartagena, M. L. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes*. (Tesis de Maestría) Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. Accedido el 25 de abril, 2019, desde <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3555>
- Casamayor Pérez, G. (coord.). (2010). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* (2da reimp.) Barcelona, España: Graó.
- Consejo de Formación en Educación. Accedido el 22 de marzo, 2019, desde <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-de-ingles-para-docentes-e-idoneos>
- Covey, S. R. (2010). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva* (2ª ed. 7ª reimp.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delicado, G. & Pavón, V. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la educación superior: el caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63. Accedido el 5 de abril, 2019, desde https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_32.pdf
- Díaz Maggioli, G. & Painter-Farrell, L. (2016). (Traducción propia). *Lessons Learned. First steps towards reflective teaching in ELT*. Montevideo, Uruguay: Richmond.
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: apuntes, aportes y debates*. Montevideo, Uruguay: Santillana Docentes.
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC y UNICEF. Accedido el 22 de febrero, 2019, desde <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1415.pdf>
- Douglas Brown, H. (2007). (Traducción propia). *Principles of Language Learning and Teaching*. (5th Ed.) New York, United States of America: Pearson Education.

- Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En OREALC/UNESCO, *VII Jornadas de Cooperación Educativa Con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 32-48), Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Accedido el 26 de marzo, 2019, desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214053>
- Fernández-Salineró, C. (1999). El diseño de un plan de formación como estrategia de desarrollo empresarial: Estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 181-242. Accedido el 4 de marzo, 2019, desde https://www.researchgate.net/publication/27586063_El_diseno_de_un_plan_de_formacion_como_estrategia_de_desarrollo_empresarial_Estructura_instrumentos_y_tecnicas
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. (7ma ed.) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Harasim, L., & Roxanne Hiltz, S., & Turoff, M., & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje*. Barcelona, España: Gedisa
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. (3ra. ed.) Toluca Edo. De Méx., México: Mac Graw Hill.
- Instituto Andaluz de Administración Pública. (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas*. (1ª ed.). Andalucía, España: Instituto Andaluz de Administración Pública. Accedido el 12 de abril, 2019, desde <https://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/export/sites/default/galerias/aportesDocumentos/pildora/1369824021523.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2015*. Accedido el 5 de junio, 2018, desde <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/recomendacion/recomendacion-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos-unesco-2015>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2017). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Accedido el 22 de noviembre, 2018, desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. (3ra ed.) Barcelona, España: Gestión 2000.
- Kronberg, R. et al. (1997). (Traducción propia). *Differentiated Teaching & Learning in Heterogeneous Classrooms: Strategies for Meeting the Needs of All Students*. Accedido el 26 de abril, 2019, desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418538.pdf>

- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). (Traducción propia). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid, España: Morata.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- MEC / MIDES. (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Montevideo, Uruguay, Presidencia de la República. Accedido el 12 de marzo, 2019, desde <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/102366/1/protocolo-de-inclusion.pdf>
- Merchan, P., Calero, M. J. & Albán, J. J. (2016). Impacto de la educación diferenciada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en El Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7 (2), 109-122. Accedido el 22 de abril, 2019, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6644647>
- Morillo, R., Peley, R., & Castro, E., (2008). Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación. *Laurus*, 14 (27), 209-230. Accedido el 8 de agosto, 2018, desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892012> ISSN 1315-883X
- Ortega Cuenca, P. et al. (2007). Modelo de Innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145-173.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). *El aprendizaje virtual*. (1ª. ed.) Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Romano, C. (2015). *Guía Introductoria para la Formulación de proyectos*. MEC / AECID. Accedido el 4 de marzo, 2019, desde http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf
- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A. & Radinger, T. (2016). (Traducción propia). OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016. *OECD Reviews of School Resources*, Paris: OECD Publishing. Accedido el 20 de marzo, 2019, desde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>
- Senge, P., & Roberts, C., & Ross, R. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona, España: Granica.
- Stufflebeam, D., McCormick, C., Brinkerhoff, R., & Nelson, C. (1985). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Tamarit, J. (2011). La educación que queremos: Avanzando hacia proyectos singulares de felicidad. En OREALC/UNESCO, *VII Jornadas de Cooperación Educativa Con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 49-65),

- Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Accedido el 24 de marzo, 2019, desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214053>
- Tejada Fernández, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-12. Accedido el 5 de febrero, 2019, desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/2362> ISSN: 1681-5653
- Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), Accedido el 8 de enero, 2019, desde <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/167/879>
- Tejada Fernández, J., (coord.), Giménez, V. (coord.). (2007a). *Formación de formadores. Escenario aula*. (Tomo 1.) Madrid, España: Thomson.
- Tejada Fernández, J. (coord.), Giménez, V., (coord.). (2007b). *Formación de formadores. Escenario institucional*. (Tomo 2.) Madrid, España: Thomson.
- Tomlinson, C. A. (2001). (Traducción propia). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tummino, A. & Bintrim, R. (2016). Uruguay Wins Again. Why? A look at the country's progressive policies that keep it in its leadership position. *Americas Quarterly. The AQ Social Inclusion Index*. 10 (4), 1-16. Accedido el 2 de marzo, 2019, desde http://www.as-coa.org/sites/default/files/AQSIindex_Sept2016.pdf
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Accedido el 18 de abril, 2019, desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona, España: Octaedro.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid, España: Narcea.
- Valle, O. & Rivera, O. (2008). *Monitoreo e indicadores. Texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema Regional de indicadores en Primera Infancia*. OEI. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) – Junta de Andalucía. Accedido el 15 de febrero, 2019, desde <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3687>
- Wallace, M. J. (1995). (Traducción propia). *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

10. Anexos

10.1. Anexo 1



Instituto de Educación

Informe final

Diagnóstico de necesidades de formación

Master en Formación de Formadores

6 de setiembre de 2018

Estudiante: Rossina Bernasconi (223513)

Docente orientador: Mariela Questa-Tortero

Índice

Abstract.....	74
1. Introducción.....	74
2. Marco conceptual.....	74
a. Justificación del estudio.....	75
b. El diagnóstico de necesidades de formación y fases de desarrollo.....	76
c. La definición de necesidades de formación.	77
3. Marco contextual	77
a. Descripción y análisis del marco contextual.....	77
b. El marco de la formación y las necesidades de formación inicial y continua de los formadores de formadores.....	78
c. Las necesidades de formación en diferentes tipos de organizaciones sociales....	79
4. La definición de la población y organización objeto de estudio.....	79
a. Descripción de la organización.....	79
b. Descripción de la población objeto de estudio de NF.....	80
c. Aspectos éticos, el rol del investigador y posibles implicancias.....	81
5. Acercamiento exploratorio a la organización y población.....	81
a. Los primeros contactos exploratorios.....	82
b. Actores clave identificados.....	82
c. Técnicas exploratorias seleccionadas.....	82
i. Las entrevistas exploratorias.....	83
ii. El análisis documental.....	83
d. La implementación del relevamiento de datos exploratorios.....	84
e. Análisis inicial como insumo para el diseño del DNF. Antecedentes relevados. Tipos de necesidades. La situación actual y la situación deseada.....	85
6. El diseño del DNF.....	85
a. Los objetivos del DNF.....	85
b. El modelo de DNF a implementar.....	85
c. Los niveles de análisis a priorizar.....	86
d. Las estrategias de análisis.....	87
i. Fundamentación metodológica de las técnicas seleccionadas.....	87

iii. Previsión de implementación.....	87
f. Los instrumentos de colecta de datos.....	87
g. El testeo de instrumentos.....	87
h. El cronograma de implementación.....	88
7. Implementación del estudio de campo y análisis de datos.....	88
a. La implementación del trabajo de campo.....	88
b. Los datos recogidos.....	88
c. El análisis de datos.....	88
8. Conclusiones.....	95
a. Resumen de hallazgos DNF implementado (justificación/vinculación con la teoría).....	95
b. Conclusiones.....	95
c. Prioridades de formación aconsejadas.....	95
9. Bibliografía.....	97
10. Anexos del documento.....	99

Abstract

El objetivo de este informe es dar cuenta del proceso seguido y explicitar las prioridades de formación aconsejadas, dirigidas a diagnosticar las necesidades de formación del plantel docente de inglés de Primaria de un colegio privado de Montevideo, Uruguay. Para lograrlo hemos realizado una entrevista exploratoria a la Dirección del centro escolar y seis entrevistas en profundidad a las docentes de la lengua extranjera inglés. La investigación realizada en el marco de un enfoque cualitativo se propone realizar un estudio de casos. El análisis de las necesidades de formación es de utilidad a la dirección para tomar como insumo de planificación en las áreas que el colectivo siente que debería mejorar. Se prioriza el tema de dificultades de aprendizaje en una lengua extranjera; el inglés. El Informe también tiene como objetivo que pueda servir de ejemplo acerca del proceso realizado para diagnosticar necesidades formativas de un centro escolar así como arrojar luz para casos de similar naturaleza.

Palabras claves

Desarrollo profesional- docentes de inglés – Escuela Primaria – lengua extranjera – necesidades de formación

1. Introducción

El presente informe busca diagnosticar las necesidad de formación de las docentes de inglés de Primaria de un colegio ubicado en la capital del país, en el barrio de Pocitos. Basándose en un enfoque cualitativo y a partir de entrevistas con el plantel docente de inglés y con la dirección escolar se busca definir las necesidades prioritarias en la formación de dichas docentes a fin de mejorar su desempeño docente en su enseñanza cotidiana.

2. Marco conceptual

El marco conceptual de este informe entiende a la formación docente como un continuo que prevé una educación inicial corta, especialmente para estas docentes de inglés que son egresadas de institutos cuya titulación está planificada para ser obtenida a los dos años de su ingreso. La formación predominante en el equipo docente es llamada TTC (Teaching Training Course) que significa un “Curso de Entrenamiento para la Enseñanza del inglés” y tiene principalmente instancias teóricas e instancias prácticas puntuales en instituciones privadas del país. En el entendido que esta formación resulta insuficiente

debido a la creciente demanda de conocimientos, actitudes y valores que debe poseer el docente actual, entendemos que la formación continua es una necesidad indispensable para mantener y profundizar en nuevos conocimientos y habilidades que no pudieron ser abarcados en su formación inicial. “Según Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional. De ahí la importancia de pensar en la formación y profesionalización docentes como continuo” (González Mora, González Burgstaller y Macari, 2013, p.6).

Respecto a la formación continua, en el Informe realizado por la ANEP- UNESCO/IIEP se explicita a partir de las encuestas realizadas que:

(...) los docentes consideran que lo que necesitan aprender lo pueden lograr fundamentalmente a través del intercambio con colegas (68.0%) y los cursos formales (62.5%). Además de estos dos canales de capacitación, otros docentes señalaron la importancia del perfeccionamiento a través de la experiencia de trabajo (54.2%), las lecturas (50.0%) o la realización de una carrera sea de grado o postgrado (47.8%). Llama poderosamente la atención la baja inclinación a la capacitación a través de cursos a distancia —con sólo 10.6% en la suma de menciones acumuladas—, lo cual puede interpretarse en dos sentidos: como un indicador de la importancia que los docentes asignan al contacto cara a cara con los formadores y colegas, o como reflejo de los temores del cuerpo docente respecto al manejo de las nuevas tecnologías implicadas en las modalidades más actualizadas de formación a distancia (2003, p. 58).

Si bien, este informe tiene ya 15 años y el acceso a la tecnología y a los cursos online ha cambiado significativamente debido a los cambios vertiginosos que presenta la tecnología moderna, constatamos que en algunos casos algunas docentes, así como la directora también consideran la formación presencial o el contacto cara a cara como fundamental de sus propios procesos formativos.

a. Justificación del estudio

La justificación del estudio fue dada por la búsqueda por conocer las necesidades formativas de las docentes de inglés de Primaria de un colegio privado. La directora general del centro escolar aspira a que los docentes estén actualizados en su formación y considera relevante que se realicen investigaciones por un agente externo para conocer

de cerca y a partir de otra mirada, la realidad a la que se enfrentan las docentes de su institución a diario y así poder implementar mejoras si fuere necesario.

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

Sabemos que en la actualidad la necesidad de estar en constante aprendizaje y actualización profesional es un requisito para cualquier profesión. En la sociedad de la comunicación y de la información, la formación permanente de adultos cobra un rol protagónico. Por ello antes de proponer una mejora, debemos conocer y diagnosticar las necesidades de formación que tienen los sujetos insertos en esta institución. El acercarnos al centro educativo e investigar sus necesidades formativas son el primer paso de nuestra investigación que nos permitirá a partir de los requerimientos que surjan, plantear las propuestas formativas que mejor se adapten a sus demandas. Es necesario saber cuál sería el nivel óptimo de performance o conocimiento y cuál es su nivel actual. A partir de esa brecha se hace presente la necesidad de diagnosticar las necesidades formativas, partiendo de conocer las opiniones, las actitudes y los sentimientos o emociones en torno a las problemáticas a la que refieren los actores involucrados.

De acuerdo a las cinco fases que identifica Mc Killip (1987) en los modelos de análisis de necesidades en organizaciones, logramos cumplir con la primera fase que consiste en identificar usuarios y usos. En una segunda fase, se busca describir el público objetivo y el contexto de la organización. La tercera fase apunta a identificar las necesidades. De acuerdo a las etapas cubiertas en la investigación, vemos que la problemática que nace de comparar las expectativas con el desempeño real no se presenta como tan relevante de ser atendida. Pero sí, en algunos casos se presenta la necesidad de atender a quienes están en riesgo de generar casos de bajos desempeños o más específicamente el tipo de problemática que resulta de atender a grupos que tendrían necesidades de mantenimiento para evitar entrar en situación de riesgo. Con respecto las soluciones que plantearemos, tendremos en cuenta que la propuesta sea viable, que genere un impacto y que tenga un costo accesible. En la cuarta fase se buscará evaluar y priorizar las necesidades detectadas. De esa forma se adelantaría hacia la quinta fase que tiene como objetivo comunicar los resultados a los tomadores de decisiones. De esta forma se estarían ya aunando criterios y las líneas de acción definidas serían las que permitirían realizar en una etapa futura el Plan de Acción Formativo. Para realizar un Plan de Acción que tenga validez, que sea accesible económicamente para la organización y que produzca un impacto entendemos

que la propuesta de mejora tendrá que ser plausible de ser efectivamente implementada en la práctica. En ocasiones se diseñan Planes de Acción muy ambiciosos, que son muy completos, pero cuya viabilidad de ser implementados los hace muy difíciles de llevar a la práctica y por lo tanto carecen de validez. En esta fase nos adheriremos a lo planteado por las Naciones Unidas (2014) en la que se planea una etapa para que se pase de la situación actual a lo deseado mediante una discusión y priorización con la participación del “cliente”, en este caso, el interesado de la formación. Se considera importante analizar las prioridades que plantean los actores que demandan el estudio.

c. La definición de necesidades de formación.

Dentro de la definición de necesidades de formación existentes, se adhiere al concepto de necesidad sentida por los docentes. Bajo este enfoque la necesidad es vivida como un problema por las personas involucradas. El hecho de saber que una determinada formación puede mejorar ese problema, genera cierta expectativa. En las docentes entrevistadas, la problemática más predominante a la que se enfrentan surgió de sus análisis reflexivos y de situaciones que se reiteran año tras año. La necesidad colectiva formativa que surge de este informe permitirá a los tomadores de decisiones del centro escolar poder generar un Plan de Acción para alcanzar la situación deseada.

En este caso, la necesidad de formación es entendida como aquello en lo que necesita formarse la docente a la que se le exige cumplir con la función asignada; enseñar a todos los integrantes de un grado escolar agrupados en una clase. La literatura sostiene que el no atender las necesidades que plantean las docentes, y por lo tanto brindarles la formación esperada, las llevaría a entrar en situación de riesgo. Esta formación sentida por los docentes y su posterior abordaje resumen lo que es el “mantenimiento” necesario para seguir logrando sus objetivos.

3. Marco contextual

a. Descripción y análisis del marco contextual

La formación prevista se inserta en el ámbito de la educación no formal.

De acuerdo a la Ley General de Educación N° 18.437 (2008) la educación no formal se define del siguiente modo:

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (Art. 37).

Esta formación se inserta en la educación no formal además porque busca complementar la educación formal recibida por las docentes para promover la continuidad educativa de las personas y asegurar ese “mantenimiento” en su formación.

De acuerdo al Instituto UNESCO para la Estadística (UIS, 2014), a nivel mundial se deberá proveer mayor oferta de cursos de entrenamiento para docentes como parte del esfuerzo de asegurar que cada niño pueda aprender en un entorno escolar estimulante y en el que se encuentre contenido. Esta formación constante de los educadores será definitoria de la calidad educativa que le brindemos a los niños que asistan a las escuelas.

Según lo analizan Marcelo y Vaillant (2009) el desarrollo profesional docente debería pensarse como un proceso a largo plazo, cuyos principios y procedimientos sean estables y permanentes (p. 150). Más específicamente explican que, esta formación continua sería la plataforma de proyección hacia los nuevos y complejos escenarios de nuestras sociedades.

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

El formador de formadores adquiere en esta formación un rol protagónico. El diseño del Plan de acción que implemente será definitorio en lograr la profundización de la temática requerida por los docentes. Atendiendo a que se desarrollaría un curso de desarrollo profesional docente, con el objetivo de generar continuidad en su aprendizaje; por eso se define como educación no formal. En este caso todas las docentes ya han realizado su formación formal inicial en Institutos habilitados para ejercer la profesión.

El formador(es) designado(s) deberán conocer en profundidad las situaciones de dificultades de aprendizaje que hay en lenguas extranjeras. Pero más allá del contenido,

un formador de formadores debe planificar las técnicas, las dinámicas (tanto presenciales como virtuales) así como las estrategias que implementará para llevar a cabo su objetivo. Al proponer una formación semipresencial, se apuesta a que la misma persona (preferentemente) también cumpla con las cualidades de tutor virtual y que sepa orientar a los docentes en su proceso formativo.

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

Según explican Mancebo y Vaillant, “una de las exigencias que la sociedad plantea a los docentes es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando. Desde esta perspectiva, el formador será un profesional que ha firmado un compromiso ineludible con el cambio, es decir, es “un actor” en el escenario de las innovaciones” (s/f, p. 70). Esta organización escolar al igual que muchas otras, se ve inmersa en ese contexto de definir las necesidades de formación que tienen sus docentes y abordarlas, sabiendo que las mismas irán cambiando y complejizándose con el paso del tiempo.

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

a. Descripción de la organización

La organización fue fundada en 1979 según se explicita, por parte de dos maestras especializadas. En un comienzo funcionó como un centro de educación inicial de 0 a 5 años. Se expresa que tuvieron como objetivo cumplir con la misión pedagógica de apoyar de las familias en apoyar a sus hijos en el trayecto de acompañamiento de su desarrollo. Este instituto fue pionero e innovador en ya que introdujo natación y gimnasia en la educación inicial. También se preocupó por el trabajo con padres desde un comienzo. Se centraba en realizar actividades culturales y recreativas dentro y fuera del centro, de intercambio con otros centros y con la comunidad. Otro foco estuvo en el perfeccionamiento docente. La sumatoria de todos estos aspectos marcaron el currículum de la Institución a todo nivel.

Siguiendo con la historia, en 1990 se forma Primaria y en 1995 el liceo. Se define como un colegio habilitado, laico, bilingüe, de doble jornada, con educación en valores y un clima de afecto y alegría. Más específicamente apuntan a una propuesta educativa humanista, personalizada, integral y bilingüe. Se propone formar personas críticas y reflexivas, competentes y habilitadas para desempeñarse en el mundo del estudio y del trabajo.

La Misión del Colegio tiene como objetivo formar personas reflexivas, de libre pensamiento, que sean autónomas, que tengan conocimiento de sí mismas y que estén capacitadas para participar en la sociedad de una forma activa. La Visión de la Institución es ser un referente en cuanto a la calidad educativa, se propone que todos los integrantes desarrollen plenamente sus capacidades teniendo como base los valores, el afecto y el respeto a la diversidad. En este mundo de permanente cambio, se busca que puedan desempeñarse con eficiencia, seguridad y alegría. Estos datos surgen del análisis documental AD2.

A nivel de Primaria la organización cuenta con dos sedes con una cuadra de distancia entre una y la otra. En este tramo educativo tienen una directora general, una directora de primaria, 28 maestras de español y de inglés y varios profesores especiales entre los que se encuentran los de Música, Ed. Física, Arte, yoga, portugués, informática y recreación.

Se valora también la búsqueda hacia el sentido de pertenencia e identidad del colegio mediante la creación de un himno propio en el que se destacan los conceptos de amor, alegría, felicidad, esperanza, sueños y compartir de acuerdo al análisis de su letra.

b. Descripción de la población objeto de estudio de NF

Las docentes que conforman la población son docentes de sexo femenino recibidas de inglés en los Institutos de Enseñanza que brindan dicha formación. Según expresa Vaillant (2014) la docencia ha sido históricamente una profesión feminizada. Plantea a su vez que, en el ingreso a la docencia se establece formalmente que es necesario contar con un título docente para poder ejercer como maestro o como profesor (p. 60). En el Informe de la encuesta nacional docente del 2015, el INNEd registró que en primaria, aproximadamente el 95% de los docentes que ejercen la profesión, son mujeres (p. 6). Este dato justifica el motivo por el que todas las docentes de la institución son mujeres. Respecto al ingreso al cargo, varias docentes explicitaron haber entrado al cargo como suplentes y una vez avaladas por la dirección haber quedado en la categoría de titular del cargo.

Dentro de la carrera profesional de los profesores, la literatura establece etapas evolutivas acordes a la cantidad de años que se ha ejercido la docencia. De acuerdo a la definición de Marcelo y Vaillant (2009), un “profesor experto” tiene un mínimo de 5 años de

experiencia docente y que tiene “un elevado nivel de conocimiento y destreza (...) que requiere de una dedicación especial y constante” (2009. 51). La mayoría de la población objeto de estudio se encuentra en lo que se ha llamado segunda fase y distintos autores la han llamado: Etapa de “creciente seguridad”, o “crecimiento”, también la han denominado “madurez”, o etapa de “consolidación”, “diversificación y cambio” o “inserción”. Para mayor amplitud consultar el cuadro comparativo realizado por Marcelo y Vaillant (2009, p.54).

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

El rol de investigador apuesta a ser objetivo e imparcial. Debe mencionarse que se mantiene una actitud novata por ser la primera investigación que es realizada en su carrera. En las entrevistas con las docentes se intentó adoptar una actitud neutral frente a sus opiniones tratando de no influir en sus ideas, y se intentó darles el espacio y tiempo necesario para que se expresaran sin interrumpir demasiado, salvo para asentir y demostrar la escucha activa que permite al entrevistado abrirse e ir expresando sus creencias, valores y actitudes. Se debe destacar a su vez que la edad del entrevistador y de las entrevistadas era prácticamente la misma o incluso éstas últimas mayores y ello puede implicar cierto prejuicio de que quien realiza la investigación no es experta en esta área. Sí se les aclaró que era docente y que actualmente ejercía como tal y que esta investigación se enmarcaba dentro de una materia del Master en Formador de Formadores. Finalmente, en el aspecto ético se les hizo firmar un consentimiento informado acerca de la confidencialidad de los datos recabados y del anonimato, razón por la cual se las denominó Docente, 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

5. Acercamiento exploratorio a la organización y población

El acercamiento exploratorio a la institución fue realizado en el mes de junio. Se realizó una primer entrevista en profundidad con la Directora de Primaria junto con la Directora General. Se pautaron las entrevistas con las docentes teniendo en cuenta el cronograma personal de la investigadora y la disponibilidad horaria de las docentes. En un primer momento se pautaron las entrevistas en la misma semana pero por razones de fuerza mayor una debió ser postergada y reprogramada para julio.

a. Los primeros contactos exploratorios

Los primeros contactos se establecieron con la Dirección General del Colegio. Luego se realizó una entrevista con la Directora de Primaria de la que participó la Directora General. Ambas participaron de la entrevista ya que no se especificó en un comienzo que sería básicamente una entrevista para la Directora de Primaria y según se nos informó al final de la misma, la Directora General expresó que quizás debería de haberse ido, pero que se había quedado por si tenía alguna pregunta para ella. De todas formas, expresó que haberle servido quedarse como ejercicio y puntualizó al final de la misma que se trabaja mucho desde los hábitos (ej. el lavado de manos), el compartir el espacio de merienda en la mesa en los primeros años escolares. Valoró también que se hicieran este tipo de trabajos de investigación que son vistos como insumos para mejorar.

La primera entrevista exploratoria nos permitió acercarnos a la realidad percibida por los encargados de gestionar el centro educativo. Destacamos la buena disposición por “abrir las puertas” de su Institución y comunicar las fortalezas así como las oportunidades de mejoras posibles. En esta instancia el foco estuvo en conocer los roles que ejerce la Dirección así como las características de los docentes que trabajan allí. También se buscó conocer acerca de las necesidades formativas de las docentes así como la posibilidad de desarrollar modalidades de formación virtuales o semipresenciales.

Al finalizar este primer contacto, la directora de Primaria se comprometió a seleccionar a las docentes a ser entrevistadas así como a facilitar el cronograma de horarios para las mismas.

b. Actores clave identificados

Los actores claves identificados fueron la directora de Primaria y seis docentes de inglés de dicho tramo educativo seleccionadas por la directora tomando en cuenta entre otras variables, la disponibilidad horaria para realizar la entrevista. Al desconocer al plantel docente, se le pidió que se seleccionaran docentes que a su entender tuvieran mayores necesidades formativas.

c. Técnicas exploratorias seleccionadas

En esta investigación, el instrumento seleccionado fue la entrevista en profundidad. Las mismas apuntaban a conocer el sentir, las actitudes, creencias y valores de las docentes.

También se realizó el análisis documental tomando como eje del Modelo OTP (Basado en el análisis de la Organización, las Tareas y las Personas). Específicamente debido al interés en la temática, se focalizó en el análisis de las Tareas ya que en el área de la Educación en Uruguay las tareas suelen ser conocidas por todos en términos generales, pero no se encuentra tanta documentación específica respecto a las tareas que desarrollará por ejemplo, un docente de inglés dentro del aula.

i. Las entrevistas exploratorias

Las seis entrevistas realizadas a las docentes de inglés de la Institución Privada lograron demostrar grandes ejes y acuerdos que se viabilizan dentro del colegio debido al compromiso con los estudiantes al que aludieron las docentes entrevistadas.

ii. El análisis documental

<i>Cuadro I. Análisis documental</i>	
<i>Codificación</i>	Referencia
<i>AD1- (Análisis documental 1)</i>	Ordenanza 14 ANEP-CEIP
<i>AD2 - (Análisis documental 2)</i>	Historia del colegio.
<i>AD3- (Análisis documental 3)</i>	Informe sobre el estado de educación en el Uruguay 2015-2016 (INEEd, 2017)

Fuente: Elaboración propia.

El análisis documental ha de ser realizado a partir de la ordenanza 14, los documentos de la ANEP- CEIP e Informes del INEEEd así como la información de libre acceso en los medios digitales publicados por el colegio entre otros documentos.

En cuanto a lo que está dispuesto en la ordenanza 14 de la ANEP- CEIP, en el artículo 22, en el inciso b, se menciona como una de las obligaciones administrativo-docentes: “Establecer el plan anual para el año lectivo, en base al Programa mínimo de cada curso, el que deberá organizarse en un plan de estudios de seis años, dándose cuenta a la respectiva Inspección.” (1994, p. 5). Luego se expresan requisitos referidos a los niños de sexto año escolar y si hubiere repitientes en dicho grado. Lo que se concluye de la lectura de esa ordenanza es que la obligación que tiene toda maestra es realizar el plan anual, el resto de los aspectos pedagógico-didácticos no aparecen mencionados.

Desde la dirección del centro escolar se nos informó que no contaban con un documento específico acerca de las funciones o roles que ejercían los docentes, por lo que se agrega

la siguiente matriz donde cada docente definió cuál era su rol o las actividades que realizaba a diario:

<i>Cuadro II. Matriz de análisis de las entrevistas</i>	
Informante	Rol docente
DP	el planteo es y la búsqueda es salir del discurso de "doy clase" a...paseo, miro, intervengo, presento un trabajo o lo presenta un niño pero estar más metida en el funcionamiento....estoy convencida que la institucionalización del conocimiento es necesaria.... tiene que haber un espacio de intercambio: 11.
D1	mi rol es de docente...rol de mamá, de consejera... de psicóloga...a veces de enfermeras: 1
D2	mi rol es de profesora de inglés pero ha cambiado dependiendo del nivel, ahora en sexto, preparamos un examen internacional, digamos en la parte más curricular sería eso, prepararlos para dar un examen: 1.
D3	yo soy muy gestual, soy mucho de las mímicas :3... en general cuando planteo la actividad al principio es más lúdico, más juego :1.
D4	Bueno, creo que mi rol consiste no solamente en enseñar inglés sino en cuidar a los niños... creo que lo que hacemos nosotras es cuidar a los niños, estar al 100% con ellos, o sea, aprenden inglés, aprenden un montón, estamos muy conformes con cómo ha subido el nivel, pero más que nada preocuparnos por que ellos estén todo el tiempo contenidos, que estén cuidados, que estén felices, que estén cómodos y ta. Creo que mi rol es ejercer a veces como un especie de segunda familia para los niños: 1.
D5	lo que hacemos es, la enseñanza del idioma y a través del idioma hacemos otras actividades como más culturales, más, valores también, o sea, es, es educación, no se puede ser bilingüe porque no es, como el bilingüe estándar, pero trabajamos todos los contenidos :1
D6	yo soy la profesora de inglés, estoy 4 horas con los niños de cuarto, de una a cinco. Ta, con ellos, les enseño lo que es el programa curricular de cuarto (E- Sí), que bueno en realidad lo basamos en el libro y en la planificación que hago con mi paralela...Después los acompañó a las clases especiales que tienen, informática, arte, esa parte también las hacemos y cuidamos los recreos: 1.

Fuente: Elaboración propia.

d. La implementación del relevamiento de datos exploratorios

El cronograma para obtener los datos exploratorios fue cumplido según lo acordado previo al encuentro con las Directoras. Seguidamente se pudo acceder al análisis documental para abordar los diferentes niveles de análisis.

e. Análisis inicial como insumo para el diseño del DNF. Antecedentes relevados. Tipos de necesidades. La situación actual y la situación deseada.

El análisis inicial realizado permitió diseñar el DNF. Se pudo relevar acerca de distintas razones que justifican las prácticas de las docentes llegando en algunos casos a reflexionar sobre situaciones que no habían sido cuestionadas anteriormente por el entrevistado. La reflexión consciente de las prácticas docentes es fundamental como motor para modificar aquello que podría ser realizado de una manera alternativa. Las docentes señalaron que tenían áreas de necesidades formativas específicas y la Directora avaló que hacen sentir sus necesidades formativas casi como “un reclamo” y que son muy diversas. Por lo tanto, para “moverse” de la situación actual a la situación deseada se precisa un realizar la formación que es sentida como una faltante actual.

6. El diseño del DNF

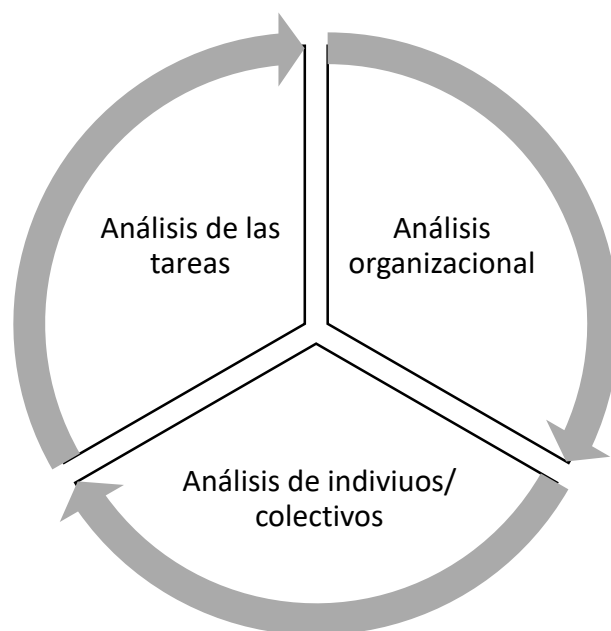
De acuerdo a (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff, & Nelson, 1985) un diagnóstico de necesidades de formación es un proceso metódico que determina lo imperioso o útil a fin de cumplir con un propósito justificable. Se hace el DNF para extraer información de aquello que es útil para la organización u institución referido a la formación.

a. Los objetivos del DNF

El objetivo del DNF es encontrar una brecha entre la situación actual y la situación deseada. El DNF permitirá desarrollar el ciclo de evaluación de la formación, es decir, un primer objetivo es recolectar la información, luego analizarla y a partir de la misma crear un plan de formación. Entendemos que es un ciclo porque todo plan generará nueva información y así se continua con el ciclo formativo. En una primera etapa se recolecta información y se recogen tanto datos nuevos en un encuadre formal a partir de aplicar la técnica de recolección: entrevista; así como información que deviene del análisis documental. Este diagnóstico surge de analizar la información obtenida y concluye sugiriendo prioridades de formación.

b. El modelo de DNF a implementar

Cuadro III. Modelo OTP



Fuente: Elaboración propia.

El modelo a implementar será el modelo multinivel centrado en el análisis de: la organización, la persona y la tarea, conocido como modelo OTP por su sigla en inglés. Teniendo en cuenta este enfoque se realizarán tres análisis, el análisis organizacional, el de las tareas/ operaciones y el de los individuos/ colectivos. Como se mencionó en el ítem 5 c) ii), el análisis de las tareas no está explícitamente definido en un documento sino que son acuerdos generados con el paso de los años y de tradiciones que provienen de las normativas públicas, (ver AD1).

c. Los niveles de análisis a priorizar

El nivel de análisis a priorizar será el de los individuos/colectivos. Se prioriza este nivel dado que es el que nos podrá informar quiénes necesitan de la formación, quienes no lo requieren y en qué áreas. Es el nivel de análisis individual. Además de ser el nivel de análisis ineludible dentro de los tres anteriormente mencionados, entendemos que el nivel de análisis de las tareas sería difícil de abordar dado que la institución no cuenta con un registro de las especificaciones que debe cumplir la maestra de inglés. Este nivel de análisis requiere de una descripción del puesto laboral de la cual se debería inferir qué entiende la dirección escolar que implica ese puesto, a la vez de conocer qué expresan las docentes respecto a las funciones que deben cumplir.

d. Las estrategias de análisis

La estrategia de análisis utilizada fue categorizar los conceptos que se reiteraron en los discursos de las docentes. De esa forma se pudo, a través de sus discursos conocer sus ideas e identificar cuáles son sus necesidades de formación.

e. Las técnicas de relevamiento de datos

i. Fundamentación metodológica de las técnicas seleccionadas

La técnica seleccionada para recolectar información fue la entrevista semiestructurada. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2004) la entrevista es flexible y abierta, se podría definir como una conversación entre dos o más personas. El tipo de entrevista seleccionada “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 455). Se aplicaron algunas preguntas generales, preguntas para ejemplificar y preguntas estructurales. Se apeló a escuchar las “palabras” de los entrevistados desarrollando el clima de confianza necesario (rapport) y bastante empatía por haber vivido situaciones similares a las narradas por las docentes. También se hicieron algunos registros en un cuaderno de campo.

ii. Población y muestra

La población son 28 docentes mujeres que forman parte de la institución, ya sean docentes de español como de inglés. La mitad, es decir, 14 docentes forman el total del plantel de inglés. La muestra incluye seis docentes de ese plantel por lo que alcanza casi al 50% de las docentes. La muestra abarca los niveles inferiores (1ero y 2do) y los superiores (4to, 5to y 6to) de la etapa escolar.

f. Los instrumentos de colecta de datos

Los instrumentos de colecta de datos fueron las entrevistas y el análisis documental.

g. El testeo de instrumentos

La entrevista diseñada para realizarle a las docentes de inglés fue testeada con una docente de inglés de una institución de similares características. A partir del testeo realizado se decidió realizar preguntas directas y optar por una duración máxima de 25 minutos, por lo que si en las entrevistas el tiempo excediera dicha duración se recortaría o se avanzaría más rápidamente en la entrevista.

h. El cronograma de implementación

El cronograma se realiza en los meses de junio y julio del 2018. El 13 de junio se realiza la entrevista exploratoria a la directora de Primaria. Luego, se realizan cuatro entrevistas con las docentes 1, 2,3 y 4 el día 26 de junio. Al siguiente día, el 27 de junio se realiza la entrevista 5 y última se iba a realizar el 28 de junio pero que tuvo que ser cancelada por razones de fuerza mayor de la docente y se concretó el 19 de julio debido al receso de las vacaciones de invierno. Esa fue la entrevista 6.

Cuadro IV. Cronograma

13 de junio	Entrevista exploratoria a Dirección
26 de junio	Entrevistas a docentes 1,2,3 y 4
27 de junio	Entrevista a docente 5
19 de julio	Entrevista a docente 6

Cronograma de entrevistas realizadas

Fuente: Elaboración propia.

7. Implementación del estudio de campo y análisis de datos

a. La implementación del trabajo de campo

La implementación en el trabajo de campo fue llevada adelante según lo previsto salvo la situación de fuerza mayor de la última entrevista, pero que pudo completarse según lo pactado.

b. Los datos recogidos

Los datos recogidos permitieron realizar la codificación para obtener categorías de análisis dentro de las ideas expresadas por los docentes. Se realizó una codificación abierta entendida según Gibbs (2007) (que es) como comenzar a investigar sin tener una lista dada de códigos. Los códigos han sido modificados a partir del análisis de las entrevistas. De acuerdo al autor, la codificación tiene otro propósito importante que es permitir la recuperación ordenada de secciones del texto relacionadas temáticamente. (p. 75).

c. El análisis de datos

El análisis de datos surge de realizar una matriz de análisis con las respuestas dadas por las docentes respecto a diferentes cuestiones. En la siguiente matriz se les preguntó acerca de cuál era el enfoque que usaban para enseñar inglés como lengua extranjera.

<i>Cuadro V.</i>		<i>Matriz de análisis de las entrevistas</i>
Informante	Grado	Enfoque en la enseñanza del inglés
DP	----	Creo que un docente que enseña segunda lengua, lo primero que tiene es un enorme desafío, que es despertar la curiosidad por aprender algo que no necesitan, a priori... Generar, despertar la curiosidad y las ganas de aprender sin duda :6-7.
D1	Segundo	tener un vínculo positivo- afectivo con el niño, ¿no?, creemos que de repente desde ahí es donde nace todo, ¿no? De establecer este vínculo positivo, de calidez, de amor, donde se le da un trato al niño donde él se sienta cómodo :1.
D2	Sexto	eso se va adaptando dependiendo como del programa de cada curso ...en tercero se trataba más de una cosa mucho más lúdica porque son más chicos y este, tratar de que amplíen el vocabulario y que mejoren, que empiecen a producir más y que mejoren la capacidad de comprensión de... viniendo de distintos ya sea, de canciones o películas o yo hablándoles. Y en sexto lo que se hace es, esté bueno, se machaca bastante la parte gramatical y se estudia mucho el, el formato de examen internacional :1.
D3	Primero	En realidad trato de estar lo más inmerso dentro del inglés que se pueda, se habla todo el tiempo en inglés...En sí, hablás todo el tiempo en inglés, es lo que más, me parece que es lo que ellos más, este, más escuchan, están todo el día escuchando eso :2.
D4	Primero	el enfoque ha cambiado mucho en el colegio. Antes el colegio si bien tenía una carga horaria importante de inglés, no era un colegio propiamente bilingüe, si bien no estamos enseñando a través del contexto, sí estamos enseñando a través de la inmersión. Entonces, bueno, de lo que trabajamos es lo que tiene que ver con el Método Natural de incorporación del idioma, de la misma manera que el niño aprendería español....A su vez yo trabajo mucho con lo que es el sistema de "phonics"...acá incorporamos el de "Pigs" y bueno trabajamos lo que es la enseñanza del inglés por medio de bueno de todos estos sistemas de fonética :1.
D5	Quinto	nos enfocamos más en lo comunicativo, haciendo mucho énfasis en la gramática obviamente pero lo que más importa es la competencia comunicativa y que ellos logran expresar lo que tengan que expresar y después a través de eso sí vamos bajando a las estructuras, pero el objetivo primordial es que ellos logran comunicarse en inglés como si fuera su segunda lengua :2.

D6	Cuarto	en realidad eh, el libro es muy, tiene más como la parte comunicativa, pero bueno siempre se necesita la gramática. En realidad aparte, a mí me gusta mucho en sí enseñar gramática, pero la idea es que traten de ver, cómo usarla ¿no? que primero le mostrás algún ejemplo de un ámbito en el que se esté usando la gramática y después le puntualizás si les explicás lo que, el punto gramatical específico :1-2.
-----------	--------	--

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la matriz realizada consideramos que el enfoque que utiliza cada maestra en la enseñanza del inglés se justifica de acuerdo al grado en el que se encuentran enseñando. En los primeros grados se menciona el Método Natural de incorporación del idioma y se hace referencia a la inmersión en el idioma en el que se encuentran los niños y a la enseñanza de los fonemas. También se destaca la importancia del vínculo afectivo con el alumno. En los grados superiores el foco está puesto en cumplir con los objetivos que propone el libro de texto o los requerimientos gramaticales necesarios para abordar exámenes ya que en quinto y sexto los niños deben rendir un examen al final del curso. Cuarto año se vislumbra como un grado bisagra donde se deja un poco de lado el espacio lúdico y se comienza a preparar para los formatos en los que serán evaluados en los años subsiguientes. En cierta forma expresa la docente de cuarto año: “generalmente nosotros acá en cuarto empezamos como de cero. Empezamos con los pronombres personales, el "verb to be", o sea les damos todo en el mes de marzo” D6: 2). Esto se justifica por el comienzo escolar luego de dos meses y medio de vacaciones y además por la necesidad de sistematizar cierto conocimiento que todavía no se vislumbra como completamente incorporado.

Del mismo modo sucede con las dificultades de aprendizaje que en los grados inferiores no emergen como un problema a ser abordado, seguramente debido al enfoque de la enseñanza, pero en los grados superiores, la misma aparece como una limitante en la incorporación del idioma. Se seleccionaron algunos extractos que hacen referencia a esta situación. “Y en inglés siempre es distinto, de lo que es, de a veces lo que se les puede ayudar en español y a veces, yo me he sentido frustrada como docente con algún niño que veo que no lo estoy logrando ayudar de ninguna manera y que no lograba avanzar. Eso es como la debilidad que siento que tenemos muchas de las maestras inglés, que aparte nosotros en nuestra carrera no tenemos dificultades de aprendizaje.” (D6: 5). “Pero creo que estaría bueno que, que se nos apoyara más en, la integración de las dificultades en la clase y el aprendizaje de un idioma, porque no es lo mismo la dificultad en el aprendizaje

de tu idioma natural y lo que implica la matemática, la historia, lo que sea y lo que esa dificultad implica en un niño que está aprendiendo un idioma que le es totalmente ajeno. Y los distintos tipos de dificultades, porque muchas veces los talleres estos que nos dan, están buenos pero son genéricos y no son específicos para la segunda lengua” (D5: 9). Esta falta de formación genera que las docentes tengan carencias en las herramientas o estrategias que se podrían aplicar a los niños con dificultades de aprendizaje de un idioma extranjero. Esta situación que vivencian las docentes genera las necesidades de formación que creemos que pueda ser más beneficioso para todo el plantel docente. A partir de la interrogante acerca de qué cuáles son las áreas en las que sienten que tienen una necesidad de formación o en la que precisan profundizar o partir de las debilidades que consideran que tienen como docentes, expresaron:

Cuadro VI. Matriz de análisis de las entrevistas	
Informante	Necesidad formativa
D1	Mmm, siempre siento que de repente que en el área, sí, en el área del, del, de la pronunciación, mm, siento que este o a veces escucho ¿viste?, escuchás conversaciones y eso en inglés y digo: Ay ta, jajajaj...me gustaría tener esa pronunciación, pero ta, más bien, es por un tema de creo que bueno son "native speakers" y bueno, uno nunca va a llegar a igualar eso: 7.
D2	Bueno, la parte de tecnología, soy nula, soy nula para mí y no les pueda transmitir a ellos que me dan 14 millones de vueltas...este, y sé que de las últimas veces que he ido a seminarios o cosas, hay un montón, sé que hay un montón de recursos tecnológicos que se pueden usar que no tengo ni idea. Sé que existen nada más: 7.
D3	La parte de gramática, si, capaz que no para chicos, pero si fuera para más grandes, me doy cuenta ahora con mis hijos que de repente, este, me preguntan algunas cosas que yo estoy como olvidada porque no, no las trabajo primero y este, capaz que fortalecer más la parte de gramática: 6.
D4	Me parece que debería profundizar un poquito más en lo que tiene que ver con dificultades de aprendizaje que bueno, cada vez hay más niños con dificultades de aprendizaje, y si bien he tenido siempre, este año tengo como un poquito el desafío de tener este, algunos alumnos que por ahí les cuesta bastante más. Y, sí, me gustaría capaz tener más herramientas para ver de buscar nuevas estrategias, sobre todo con lo que es adaptación curricular: 5.
D5	estaría bueno que nos exigieran estar siempre en formación, o sea la formación permanente yo creo que debería ser un requisito y que me gustaría que nos dieran más acceso a talleres y que no tengamos que pagar tanto: 8.... a mí me interesa mucho el tema de las dificultades de aprendizaje: 9.
D6	siento que tengo mucha debilidad cuando me enfrento a niños con dificultades de aprendizaje. Si bien he hecho un montón de cursos de

	<p>dificultades de aprendizaje, creo que las dificultades van evolucionando más rápido de lo que nosotros logramos aprenderlas. ...nosotros en nuestra carrera no tenemos dificultades de aprendizaje...si tienen otro tipo de dificultad (refiriéndose a otra que no sea dislexia), ya es más difícil de ayudarlos: 5.</p>
--	---

Como se ve en la matriz, hay necesidades de formación que son muy específicas de la persona pero encontramos una que es común y mencionada por al menos tres docentes y ello nos lleva a priorizar dentro de las posibilidades de crear un plan de formación que atienda a esta creciente y expandida necesidad. La necesidad de formarse en dificultades de aprendizaje en la enseñanza de una lengua extranjera se exterioriza en las docentes 4, 5 y 6.

Siguiendo con el análisis, de las entrevistas con las docentes al interrogar acerca de las dificultades que tienen los propios alumnos o aquello que más les cuesta, se desprenden áreas de formación que podrían ser abarcadas dado que en ocasiones aquello que se plantea como una dificultad para el alumno, implica un desafío para el docente para analizar cómo lo enseña y qué estrategias despliega para lograr su propósito. Dentro de las dificultades del alumnado se expresa: “bueno la parte de la producción escrita siempre es un poco difícil y siempre va muy ligado a que les cuesta pila la parte de comprensión lectora” (D2: 3). “la parte de escritura y la gramática es lo que más les cuesta” (D3: 3). “...lo que más le cuesta al niño es organizarse, pero me parece que va más allá de, del aprendizaje de un idioma, me parece que al niño organizar sus ideas para poder hacer alguna escritura, para poder decir algo, para, o sea me parece que es algo que cuesta (D4: 3). ...”este año en particular lo que más les está costando en este momento, es aprenderse los verbos, que es un bobada, pero que es la base de muchas estructuras.” (D5: 4). “Sí, si te voy a decir de gramática, lo que les cuesta muchísimo es el tema de pasado, porque están en una edad en la que todavía el pasado, es un pasado muy cercano... si te hablo de alguna, de alguna "skill" específica, lo que más les cuesta es Reading...Sí, es la parte que más les cuesta, identificar en un texto cuando no está muy explícita la respuesta de lo que necesitan hallar, y aparte que todo lo que es lectura en inglés les cuesta mucho...porque fonema- grafema no es lo mismo (D6: 5). Por su parte la D1 expresó que a sus alumnos todo les interesa y que no presentan una dificultad específica.

Podemos resumir a partir de este análisis que las principales áreas en las que se puede revisar la forma de enseñar es la Escritura y la Lectura. Las otras dos macro habilidades

(habla y escucha) en general se vislumbran como al estar en contacto diario no generan mayores dificultades.

A continuación se presenta el análisis FODA con sus tres dimensiones y tomando en consideración el ámbito tanto interno como externo.

Cuadro VII. Análisis FODA: dimensiones y categorías

	Dimensión	Pedagógico- didáctica	Organizacional	Comunitaria
	Categorías de análisis	Aprendizaje de una lengua extranjera	Planificación	Comunicación con las familias
Ámbito interno	Fortalezas	Exposición diaria a la lengua	Docentes comprometidos con la planificación de las cuatro macro habilidades	Reuniones periódicas con las familias
	Debilidades	En los primeros años se focaliza en lo lúdico y en los años superiores se exige una ejercitación para rendir exámenes internacionales	Planificación diaria entre paralelas prevista fuera del horario laboral	En la mayoría sin participación de coord. o dirección
Ámbito externo	Oportunidades	Realización de un examen internacional al término de la etapa escolar		Conocimiento del contexto socio-educativo de alumno y su familia

	Amenazas	No se utiliza la lengua meta en la comunidad.	Restricción de tiempo familiar / social / profesional	
--	----------	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis FODA realizado, podemos deducir que en la dimensión pedagógico-didáctica, si bien la apuesta es a desarrollar el juego y lo lúdico, esto se contrarresta con la exigencia que deben llevar adelante las docentes de inglés en los grados superiores que preparan a sus alumnos para rendir un examen de carácter internacional. En palabras de la D2: “en tercero se trataba más de una cosa mucho más lúdica porque son más chicos y este, tratar de que amplíen el vocabulario y que mejoren, (...)Y en sexto lo que se hace es, esté bueno, se machaca bastante la parte gramatical y se estudia mucho el, el formato de examen internacional: 1-2).

En la dimensión organizacional en la categoría planificación, se vislumbran como fortalezas que la totalidad de las docentes se focaliza en enseñar las cuatro macro habilidades ya sea porque el libro lo pauta de ese modo o porque consideran que es la mejor forma de acceder a la lengua meta. Encontramos como debilidad que si bien deben trabajar lo mismo con la paralela del grado, no está previsto desde la institución un horario específico para planificar por lo que las modalidades varían, algunas planifican una semana cada paralela, otras se juntan al término de la jornada en la casa de una de ellas y otras planifican cada una por su lado y tratan de estar “a la par” en cuanto a que más o menos se abarque lo mismo dentro de la semana. Esta debilidad del ámbito interno, genera una amenaza en el ámbito externo ya que según lo informa el INNEd:

“Si bien en promedio los docentes trabajan, formalmente, menos horas que otros profesionales y técnicos, (...) se registran en promedio 10 horas semanales adicionales de trabajo que se realizan en la casa, frente a media hora semanal para otros profesionales y técnicos. (...) Estas tareas no reconocidas —o “invisibles”— constituyen una carga muy significativa sobre la vida cotidiana de los profesionales de la educación que, por lo general, se realizan en detrimento de la vida familiar y de actividades de ocio y de desarrollo personal o profesional (2017b, p. 162).

Este excedente de horas que el docente debe trabajar para su trabajo fuera del mismo, genera una amenaza en su vida familiar, social y/o de desarrollo profesional.

8. Conclusiones

a. Resumen de hallazgos DNF implementado (justificación/vinculación con la teoría)

A partir del Diagnóstico de Necesidades de Formación desarrollado podemos concluir que la unidad de análisis en la cual nos centramos fueron las personas. Hallamos que la principal preocupación de las docentes de inglés es el abordaje de las dificultades de aprendizaje en una lengua extranjera. El análisis de los datos también nos permitió constatar que las macro habilidades en las que los alumnos más dificultades tienen son la lectura y la escritura. Por lo que son áreas que se podrían abarcar en el desarrollo profesional continuo. Según planteáramos en el marco contextual, la formación continua resulta indispensable para mantener y profundizar en nuevos conocimientos y habilidades que no pudieron ser abarcados en la formación inicial.

b. Conclusiones

Se concluye a partir de este diagnóstico que la Institución investigada mantiene un eje en el sentir y pensar de sus docentes. A partir del análisis cualitativo se encontró que las docentes tienen un fuerte sentido de pertenencia hacia la institución y que muchas actitudes y creencias acerca de cómo educar son compartidas por las docentes. En este Informe nos focalizamos en encontrar las necesidades formativas, razón por la cual, de las entrevistas se extrajo básicamente lo que podría ser plausible de mejorar. Nos parece pertinente realizar esta puntualización ya que en cierta forma, el Informe vislumbra las carencias o las dificultades, por lo que los ejes positivos no fueron abordados, pero se hicieron presentes en las entrevistas.

c. Prioridades de formación aconsejadas

A partir del análisis realizado en este informe, definimos que la prioridad de formación aconsejada es la realización de una formación que aborde las dificultades de aprendizaje específicas de la lengua extranjera inglés. Esta formación podría desarrollarse de forma semipresencial de manera de incluir la tecnología y mejorar la necesidad formativa de una de las docentes. También se justifica por el manejo del tiempo que pueden realizar

las docentes en el uso de una plataforma, por ejemplo, a diferencia de un curso presencial que implica otra clase de organización logística y familiar para el docente. La justificación de la presencialidad se entiende debido al incremento en el involucramiento y en la continuidad por parte de los docentes. La continuidad en la virtualidad guiada por un tutor referente (que en el mejor de los casos pueda ser el mismo que en los encuentros presenciales), es clave en ese tipo de formación. Creemos fehacientemente que el intercambio entre colegas también será definitorio en los procesos de aprendizaje que puedan realizarse, tal como plantea una docente, en propuestas de taller, se pueden analizar casos reales. Por último consideramos que también es un espacio propicio para abordar las dos macro habilidades en las cuales el alumnado presenta mayor dificultad; lectura y escritura. De esta forma el docente se vería empoderado al momento de trabajar con sus alumnos.

9. Bibliografía

- ANEP- CODICEN (1994). *Nuevo texto de la ordenanza 14. Habilitación de institutos docentes privados*. Accedido el 4 de junio, 2018, desde http://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/ordenanza_14.pdf
- ANEP- UNESCO - IIPPE (2003). “Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización” Accedido el 18 de junio, 2018, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132218s.pdf>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- González Mora, F., González Burgstaller, & M., Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*. INNEd, Montevideo. Accedido el 22 de julio, 2018, desde <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004) *Metodología de la Investigación*. (3a ed.) Toluca Edo. De Méx., México: Mac Graw Hill.
- INEEd (2017a). Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015, INEEd, Montevideo. Accedido el 25 de mayo, 2018, desde <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/EncuestaNacionalDocente2015.pdf>
- INEEd (2017b). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEd, Montevideo. Accedido el 10 de agosto, 2018, desde

<http://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>

Ley General de Educación (2008, 12 de diciembre). Diario Oficial de Uruguay, 27654. Enero 16, 2009.

Mancebo, E., Vaillant, D. (s/f). “Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente”.

Marcelo, C., Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea: Madrid.

Naciones Unidas (2014). Manual Training Needs Assessment and Training Outcome Evaluation In an Urban Context. Accedido el 14 de agosto, 2018, desde <https://unhabitat.org/training-needs-assessment-and-training-outcome-evaluation-manual-in-an-urban-context/>

Stufflebeam, D., McCormick, C., Brinkerhoff, R., & Nelson, C. (1985). *Conducting educational needs assessment*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

UNESCO (2014). Wanted: Trained teachers to ensure every child’s right to primary education. Institute for Statistics (UIS) (Instituto para Estadísticas). Montreal, Canada. Accedido el 28 de julio, 2018, desde <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs30-wanted-trained-teachers-to-ensure-every-childs-right-to-primary-education-en.pdf>

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educación especial 30 aniversario* 55-66. Accedido el 23 de agosto, 2018, desde <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/articulo/view/287047/375294>

10. Anexos del documento

Anexo I - Pauta de entrevista a Directora de Primaria



Instituto de Educación

Master en Formación de Formadores

Diagnóstico de las necesidades de Formación

Entrevistador: Rossina Bernasconi

Entrevistado: Directora General y Directora de Primaria de Colegio privado en Montevideo.

Entrevista semiestructurada

INICIO

- Presentación personal y explicación del trabajo solicitado
- Agradecimiento y entrega de Nota de Universidad ORT
- Firma de consentimiento informado
- Prueba de grabación (2 equipos para prevenir pérdida de información).

Posibles preguntas

- 1- ¿Cuánto tiempo hace que estás vinculada a este instituto?
- 2- ¿Cuál es tu cargo actual? Concretamente, ¿en qué consiste tu rol y las acciones o actividades a las que te dedicas a diario?
- 3- ¿Cómo se ha visto modificado tu desempeño a lo largo del tiempo (en caso de ser un tiempo considerable)?
- 4- ¿Cuáles son los objetivos que se traza el Colegio anualmente?

- 5- ¿Cómo son los docentes que trabajan en este colegio, cuántos son, qué perfiles tienen?
- 6- ¿Cuáles crees que son las herramientas o buenas prácticas que potencian a los mismos?
- 7- ¿Cómo definirías a un **docente competente** en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera?

En esta pregunta se busca ahondar en ciertas categorías de análisis:

- Planificación
 - Didáctica específica – estrategias didácticas
 - Dominio de la lengua
 - Manejo de grupo
 - Evaluación formativa y sumativa
- 8- ¿Realizan coordinaciones mensualmente? En general ¿qué temas abordan?
 - 9- En estos espacios de reunión, ¿los docentes te han hecho saber si tienen necesidades de formación específica? o ¿Cuáles consideras que son sus principales preocupaciones?
 - 10- Cuando ingresa un nuevo docente, ¿Se le brinda una capacitación o se los guía individualmente para asegurarse que cumpla con lo esperado?
 - 11- ¿Cuál es la modalidad de enseñanza que priorizan en sus clases?
 - 12- ¿Los docentes son evaluados en sus funciones? ¿En qué consiste dicho acompañamiento?
 - 13- ¿Han incursionado en los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) como otra posibilidad de desarrollo profesional docente?

También me gustaría entrevistar a algunos docentes para conocer sus opiniones:

14- ¿Es posible que también me puedas dar el nombre de algunos docentes que entiendas que puedan tener mayores necesidades de formación a quienes pueda entrevistar?

¡Muchísimas gracias por tu tiempo!

Anexo II - Pauta de entrevista a docentes de inglés



Instituto de Educación

Master en Formación de Formadores

Diagnóstico de las necesidades de Formación

Entrevistador: Rossina Bernasconi

Entrevistado: **Docente de inglés de Colegio privado**

Entrevista semiestructurada

INICIO

- Presentación personal
- Presentación y firma de consentimiento informado
- Prueba de grabación (2 equipos para prevenir pérdida de información).

Posibles preguntas:

- 1- ¿Cuánto tiempo hace que sos docente de inglés en este colegio y en qué grado estás?
- 2- Concretamente, ¿en qué consiste tu rol y cuáles son las acciones o actividades que hacés a diario?
- 3- ¿Qué enfoque usas para enseñar el inglés como lengua extranjera en este colegio?
- 4- ¿Estableces alguna rutina de trabajo al comienzo de la clase con los estudiantes?
Si es así, ¿cuál?
- 5- Cuando comienza el año, ¿cómo averiguás el nivel de inglés que tienen tus estudiantes?

- 6- ¿Qué aspectos de la planificación destacas al momento de enseñar? ¿dónde ponés el énfasis?
- 7- ¿Cuál/es /son tu(s) rol(es) cuando estás a cargo de la clase? ¿Qué estrategias y actividades despliegas cuando estás a cargo de la clase?
- 7- ¿Cómo describirías el proceso de aprendizaje que realizan tus estudiantes en la adquisición del (o aprendizaje) inglés? ó ¿Cómo les resulta a tus alumnos el aprendizaje del inglés?
- 8- Frente a los diferentes procesos de aprendizaje, ¿hay algo que notes que les cueste más aprender?
- 9- ¿Cuáles dirías que son tus fortalezas en el manejo del grupo? ¿y tus debilidades?
- 10- ¿En tu planificación, ¿pautas un espacio semanalmente o mensualmente para desarrollar cada macro habilidad?
- 12- ¿Cuáles estrategias usas para enseñar a hablar esta lengua extranjera?
- 13- ¿Cómo le decís a un alumno que se equivocó?
- 14- ¿Cuáles son los recursos didácticos que más predominan en tus clases?
- 15- ¿De qué manera estimulas y motivas a tus alumnos?
- 16- ¿Cómo aplicás el proyecto de centro en tus clases?
- 17- ¿Integrás la tecnología en tus clases? ¿Cómo?
- 18- ¿Realizás evaluaciones? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo consideras que éstas impactan en el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- 19- ¿Cuál es el mensaje que prevalecés al momento de hacer los reports?
- 20- ¿Has recibido alguna capacitación desde el colegio? ¿Te sentís acompañada o escuchada frente a tus inquietudes?
- 21- ¿Cuáles áreas son las que sentís que tenés una necesidad de formación o en la que precisas profundizar? ¿Por qué?
- 22- Si en la respuesta anterior se ve una necesidad, ¿Cómo sería la mejor forma de continuar capacitándote?

23- ¿Te interesaría que el colegio te brindara una formación específica dirigida a tus necesidades?

24- ¿Estarías dispuesta a capacitarte/formarte usando los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje)?

¡Muchísimas gracias por tu tiempo!

10.2. Anexo 2

Encuesta de *Google Form*. Acceder desde:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-PGpw4-M_NgxK5iSbD7GAnOPqAY5Ta0adXEsOb1GakGg2A/viewform

10.3. Anexo 3

Pauta de entrevista con análisis de documentos



Instituto de Educación

Master en Formación de Formadores

Entrevistador: _____

Entrevistado: **Docente de inglés de Colegio privado cursando el Plan de Formación**

Entrevista semiestructurada

INICIO

- Presentación personal
- Presentación y firma de consentimiento informado
- Prueba de grabación (2 equipos para prevenir pérdida de información).

Posibles preguntas:

- 1- ¿En qué medida lo abordado en el curso aplica a tu situación actual?
- 2- ¿Tenés o tuviste algún alumno al que se le presentaron barreras hacia el aprendizaje en lectura y/o escritura?
- 3- ¿Qué estrategias usas o usabas para que lograra el aprendizaje?
- 4- ¿Al día de hoy, has incorporado en tus prácticas alguna de las estrategias mencionadas en el Plan de Formación?
- 5- ¿Podés compartir conmigo tu planificación para que veamos en qué momentos lo hiciste?

- 6- ¿Cuál es la ventaja de planificar la intervención que se hará con ese/esos niños que presentan mayores dificultades?
 - 7- ¿Has realizado adaptaciones en las evaluaciones de estos niños?
 - 8- (Si la respuesta anterior es afirmativa) ¿Podés mostrarme y explicarme las diferencias entre ambas evaluaciones; la general para la mayoría de la clase y la específica para ciertos niños?
 - 9- ¿En qué cambiaron tus prácticas a partir de la contribución de este curso?
 - 10- ¿En qué temas crees que el curso debería profundizar o hacer mayor hincapié si se volviera a ofrecer?
- ¡Muchísimas gracias por tu tiempo!

10.4. Anexo 4

Descripción de un caso

Carlos es un alumno de 2do de escuela que cumple años en noviembre por lo que es de los más pequeños de la generación.

En general, siempre tiene la mochila tirada y no encuentra su lápiz para escribir.

Le gusta coleccionar figuritas y autitos y siempre tiene algún juguete en la mesa que oficia de distractor.

En los trabajos de clase disfruta mucho del juego de roles y es capaz de gestionar un equipo de trabajo con sus pares.

En muchos casos cuando debe copiar del pizarrón lo hace con errores debido a la falta de atención, pero cuando produce textos no comete dichos errores.

Su actitud no demuestra mayor interés en el trabajo con los libros de inglés.

Por lo general cuando se lee un texto en oral con toda la clase en conjunto se pierde y no llega a comprender el mensaje que transmite.

10.5. Anexo 5

Impresión de Pantalla de la actividad a realizar en Plataforma Moodle Cloud

The screenshot shows the Moodle Cloud interface for a workshop activity titled "Creating a mindmap". The page is in the "Setup phase" and displays a progress bar with five stages: Setup phase (Current phase), Submission phase, Assessment phase, Grading evaluation phase, and Closed. The Setup phase is highlighted in green and contains the following tasks:

- ✓ Set the workshop description
- ✗ Provide instructions for submission
- ✓ Edit assessment form
- ✓ Switch to the next phase

The other phases are currently inactive:

- Submission phase: Provide instructions for assessment, Allocate submissions (expected: 0 submitted: 0 to allocate: 0)
- Assessment phase: (empty)
- Grading evaluation phase: Calculate submission grades (expected: 0 calculated: 0), Calculate assessment grades (expected: 0 calculated: 0), Provide a conclusion of the activity
- Closed: Close workshop

The left sidebar shows navigation options: Home, Dashboard, Calendar, Private files, My courses, Introduction to Moodle, Site administration, and Add a block. The top navigation bar includes "TPD", "ENGLISH (EN)", "USERS", "STORAGE", and the user profile "Rossina Bernasconi".

The screenshot shows the "Description" section of the "Creating a mindmap" activity. The text reads:

At this stage you are asked to read the following articles about differentiation and inclusion in the classroom and create in groups of three a mindmap.

- Ainscow, M. (2016). *Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers*. Journal of Professional Capital and Community, 1 (2), 159-172. Accedido el 20 de abril, 2019, desde <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Merchan, P., Calero, M. J. & Albán, J. J. (2016). Impacto de la educación diferenciada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en El Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7 (2), 109-122. Accedido el 22 de abril, 2019, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6644647>

To create a mindmap you can use this webpage or any that best suits you:

- <http://popplet.com/>

We are willing to read your mindmaps and share knowledge.
Kind regards,
Rossina and Florencia