

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La gestión y el liderazgo educativo sostenible en  
el siglo XXI: un plan de formación para  
referentes en territorio**

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

Fabiana Gissel Aquino Píriz

272163

Docente orientadora: Mag. Rossina Bernasconi

2023

## **Declaración de autoría**

Yo, Fabiana Gissel Aquino Píriz, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



Fabiana Gissel Aquino Píriz

Montevideo, 20 de abril de 2023

## **Agradecimientos**

Al Equipo Humano que dedicó y cedió de su tiempo aportando desde sus saberes y experiencias para que este producto surja.

A la Universidad ORT Uruguay y a la ANEP por otorgarme la beca de estudios.

A los docentes y compañeros de la Universidad ORT Uruguay que han sido pilares en este sinuoso camino de aprendizajes.

A quienes han estado siempre para escucharme con atención, para dar un consejo, para hacer el aguante y dar una palabra de aliento en momentos claves.

## **Resumen**

Este trabajo académico trata del diseño de un plan de formación específico para los integrantes de un colectivo que desempeña sus funciones en una organización pública de educación no formal, dependiente de una de las Secretarías de Estado encargada de la coordinación de la educación nacional y del desarrollo cultural del país. El plan se origina a partir de los resultados obtenidos en el marco de la ejecución de un diagnóstico de necesidades de formación. En el mencionado diagnóstico se utilizan procesos propios de una investigación de carácter social de enfoque mixto con una predominancia de la metodología cualitativa con aportes cuantitativos. Para dilucidar los hallazgos fue fundamental buscar estrategias para la recolección de datos, en las que se seleccionaron diferentes técnicas e instrumentos que permitieron identificar cuáles son las mayores dificultades que presenta el colectivo en el desempeño de sus funciones. Esta información dejó en evidencia que es necesario que, la formación se encamine en el área de la gestión y que incluya el abordaje en temáticas vinculadas a la planificación y organización de actividades, la gestión de recursos, del tiempo y el liderazgo educativo. En este contexto, se diseña un plan de formación el cual se titula *Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible* cuya finalidad es preparar académicamente a profesionales especializados en el acercamiento del conocimiento científico, tecnológico y de innovación a la comunidad en general. El ciclo formativo se distribuye a lo largo de un año y medio y se organiza en tres trayectos conformados por diferentes asignaturas que determinan el perfil de egreso. La modalidad de cursado es semipresencial, los trayectos se impartirán de manera virtual y al término de cada uno se realizará un encuentro presencial. Además, la propuesta cuenta con un plan de monitoreo y evaluación con el fin de medir y analizar en qué medida se alcanzan las metas del plan. A modo de conclusión, se destaca que el diseño del plan apunta a la formación integral de profesionales de la educación para que puedan enfrentar las exigencias y demandas del siglo XXI, a partir del desarrollo de competencias profesionales y genéricas en las que se conectan saberes, actitudes y maneras de hacer en una sociedad compleja, cambiante y con un futuro muy incierto. En este contexto, la propuesta apunta a estimular el desarrollo de la autonomía y el trabajo colaborativo de los participantes a partir de situaciones auténticas.

**Palabras claves:** Competencias del siglo XXI – Liderazgo Educativo Sostenible – Gestión Educativa – Organizaciones que aprenden – Formación continua

## Índice

Introducción .....	8
1. Presentación y justificación del diseño .....	10
2. Encuadre contextual.....	13
2.1 Organizaciones que aprenden .....	13
2.2 La formación continua en los docentes .....	14
2.3 Características particulares de la organización donde se desarrolla el plan .....	16
3. Encuadre teórico y antecedentes .....	19
3.1 Competencias del siglo XXI para el desempeño laboral.....	19
3.2 Gestión educativa.....	21
3.3 Liderazgo educativo distribuido y sostenible en el siglo XXI.....	25
3.4 Necesidades formativas .....	27
3.5 La formación en contextos virtuales .....	29
3.6 Antecedentes.....	30
3.6.1 La formación por competencias .....	31
3.6.2 La formación semipresencial .....	31
3.6.3 Programa Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior Sostenible ..	32
4. Diagnóstico de necesidades de formación .....	34
4.1 Proceso del diagnóstico .....	34
4.2 Fase exploratoria .....	36
4.3 Fase de profundización.....	38
4.3.1 Implementación de la encuesta y análisis de resultados .....	38
4.3.2 Implementación del <i>focus group</i> y análisis de resultados.....	40
4.4 Necesidades de formación a priorizar .....	42
5. Planificación de la formación.....	43
5.1 Planteamiento del diseño de la formación.....	43
5.1.1 Presentación general de la propuesta .....	44
5.1.2 Objetivo general de la propuesta de formación.....	44
5.1.3 Referente para el liderazgo de la propuesta formativa .....	44
5.1.4 Tipos de actividades de formación incluidas en la propuesta .....	45

5.1.5 Modalidad de desarrollo de las actividades que componen la propuesta de formación.....	46
5.1.6 Ciclo formativo de la actividad .....	46
5.1.7 Perfil de ingreso.....	47
5.2 Elementos que componen la propuesta de formación.....	47
5.2.1 Objetivos específicos de la propuesta de formación y resultados esperados de aprendizaje .....	47
5.2.2 Habilidades o competencias asociadas al perfil de egreso.....	47
5.2.3 Contenidos y actividades de aprendizaje a desarrollar en cada actividad de formación, carga horaria asociada a cada componente y justificación de modalidad.....	48
5.2.4 Perfil del equipo de formación .....	56
5.2.5 Plan de comunicación de la propuesta de formación.....	56
5.3 Implementación de la acción de formación.....	57
5.3.1 Cronograma.....	57
5.3.2 Infraestructura y recursos necesarios .....	58
5.3.3 Descripción de los materiales a diseñar para la formación .....	58
5.4 Monitoreo y evaluación de la propuesta de formación .....	59
5.4.1 Plan de monitoreo.....	60
5.4.2 Evaluación.....	63
6. Conclusiones y reflexiones finales .....	68
6.1 Conclusiones.....	68
6.2 Reflexiones finales.....	70
Referencias.....	72
Anexos .....	79
Anexo 1. Informe de diagnóstico de necesidades de formación .....	79
Anexo 2. Afiche digital del Plan de Comunicación.....	126
Anexo 3. Video del Plan de Comunicación. ....	127
Anexo 4. Evaluación de diagnóstico sobre la acomodación al perfil psicopedagógico. ....	128
Anexo 5. Encuesta de satisfacción.....	130
Anexo 6. Libro de Caja. ....	137
Anexo 7. Rutina de pensamiento. ....	138

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Relación entre cambios sociales y principales retos para los docentes.</i> .....	20
<b>Tabla 2</b> <i>Presentación del ciclo formativo.</i> .....	46
<b>Tabla 3</b> <i>Presentación de asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 1.</i> .....	49
<b>Tabla 4</b> <i>Presentación de asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 2.</i> .....	52
<b>Tabla 5</b> <i>Presentación de las asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 3 y presentación del Trabajo Final.</i> .....	55
<b>Tabla 6</b> <i>Cronograma de actividades y modalidad de cursado de la Especialización.</i> .....	57
<b>Tabla 7</b> <i>Relación rubros, cantidad y costo estimado.</i> .....	58
<b>Tabla 8</b> <i>Síntesis de los principales eventos a considerar en cada trayecto durante el plan de monitoreo.</i> .....	62
<b>Tabla 9</b> <i>Metas del plan de monitoreo y evaluación del plan de formación.</i> .....	65

### Figuras

<b>Figura 1</b> <i>Representación del esquema organizacional de PENFU.</i> .....	17
<b>Figura 2</b> <i>Síntesis de las funciones que llevan adelante los gestores o equipo de gestión educativa</i> .....	24
<b>Figura 3</b> <i>Esquema que caracteriza a los distintos tipos de liderazgo educativo</i> .....	26
<b>Figura 4</b> <i>Diagrama que sintetiza el origen de las necesidades de formación</i> .....	28
<b>Figura 5</b> <i>Síntesis del proceso realizado para la detección de necesidades formativas</i> .....	35
<b>Figura 6</b> <i>Fases del diagnóstico con sus respectivas técnicas y las necesidades de formación a priorizar</i> .....	42

## **Introducción**

La memoria final tiene como propósito presentar un plan de formación específico para un colectivo que lleva adelante un Programa de Educación No Formal en Uruguay (PENFU), perteneciente a una de las Secretarías de Estado encargada de la coordinación de la educación nacional y del desarrollo cultural del país. El plan de formación que se describe, se origina a partir de los resultados obtenidos durante la implementación del diagnóstico de necesidades de formación que revela cuáles son las mayores dificultades que presenta el colectivo a la hora de desempeñar sus funciones. Se utilizaron procedimientos propios de una investigación de carácter social desde el enfoque mixto, en donde hay una predominancia de la metodología cualitativa sobre la metodología cuantitativa. El empleo y la combinación de las diferentes técnicas seleccionadas, facilitó la triangulación de datos desde los cuales se origina el diseño del plan de formación.

El documento se articula en un total de seis capítulos en los que se van detallando los elementos que sustentan el plan de formación. A continuación, se presentan algunas pistas claves que permiten tener un panorama global de las ideas que se desarrollan en el cuerpo de todo el trabajo.

En el capítulo uno, se realiza la presentación y justificación del diseño en el que se describe el planteo general de los elementos que lo componen. Esta argumentado desde referentes teóricos en vista del contexto del diagnóstico de necesidades de formación en el que se enmarca el plan. Allí se especifica la importancia de la detección de las necesidades de formación las que culminan transformándose en acciones formativas.

En el capítulo dos, se presenta el contexto en el que se desenlaza el estudio, en donde se incorporan elementos teóricos claves que permiten comprender el ámbito en el que se circunscribe la organización y, en particular, el colectivo objeto de estudio. Se describen las particularidades que definen a las organizaciones que aprenden y la importancia de la formación continua en los profesionales de la educación.

El tercer capítulo, concibe el encuadre teórico en el que se sustenta el propio plan de formación y que hace a la detección de las necesidades formativas. Se realiza un abordaje teórico en donde se especifica la implicancia en la detección de las necesidades formativas y particularidades de las competencias del siglo XXI para el desempeño laboral. A continuación, se presentan las

bases teóricas que enmarcan al liderazgo educativo distribuido y sostenible del siglo XXI y aportes desde la mirada de la gestión educativa. Por último, se exponen los rasgos que caracterizan a la formación en contextos virtuales. En el cierre del capítulo, se explican los hallazgos vinculados a experiencias en la formación por competencias y a la modalidad semipresencial. Finalmente, se presenta una propuesta que esta dirigida a directores e integrantes de centros directivos de instituciones de educación superior, denominada Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior.

En el capítulo cuatro, se exhiben las características más relevantes del proceso del diagnóstico en el que se muestra el procedimiento realizado en la fase exploratoria y en la fase de profundización. Asimismo, se expone el análisis primario y secundario de los datos recogidos durante el diagnóstico, que dan lugar a la detección de las necesidades de formación para el colectivo en estudio.

El capítulo cinco abarca la presentación del plan de formación, en donde se detallan los componentes del diseño, entre los que se encuentran el nombre que recibe la propuesta, los objetivos del plan, las características que hacen al perfil de ingreso de los futuros participantes, y la modalidad de cursado. También se describen los elementos necesarios para llevar adelante la ejecución de la formación y, para finalizar, se detalla el plan de evaluación y monitoreo que tiene como principal cometido medir y analizar en qué medida se alcanzan las metas de la propuesta.

Por último, en el capítulo seis se exponen las conclusiones que son derivadas de los elementos que hacen al diagnóstico y al diseño del plan de formación en consonancia con los aportes teóricos. El capítulo finaliza con las reflexiones acerca del proceso realizado durante todo el trabajo académico, en donde se puntualizan fortalezas, debilidades, proyecciones del plan de formación y contribuciones en clave a la formación de formadores.

El final del documento comprende el detalle de las referencias consultadas en las que se sustenta la memoria y los anexos que complementan las explicaciones que se van desarrollando a lo largo del documento.

## **1. Presentación y justificación del diseño**

El diseño del plan de formación se origina a partir de la implementación de un diagnóstico que revela las necesidades de formación del colectivo que lleva adelante un Programa de Educación no Formal en Uruguay (PENFU).

Un plan de formación se diseña con la intención de mejorar el desempeño de una organización mediante la capacitación profesional de sus actores. Por lo tanto, hay un destinatario directo, el funcionario y un destinatario indirecto, el área o departamento que conforma a la organización (Consulting Business Siglo XXI, s.f.).

En el mes de junio del 2022 surge la delineación y ejecución de un diagnóstico que deja en evidencia que el colectivo PENFU necesita fortalecer y desarrollar competencias profesionales y genéricas en el área de la gestión. Esta necesidad, compartida y sentida por los actores involucrados, esta estrechamente relacionada con las funciones que llevan adelante. Entre las que se destacan la planificación y organización de actividades que promueven la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, la gestión de recursos humanos, técnicos, materiales y económicos y, por último, el liderazgo acompañado del desarrollo de habilidades socioemocionales que permite atender a un público variado sin distinción de edad, raza, género ni perfil socioeconómico.

En este contexto, la propuesta de formación que se ofrece tiene como cometido contribuir en la profesionalización de las tareas para que el colectivo PENFU pueda atender las realidades y particularidades *in situ* con mayor solvencia y con una visión integradora, evitando provocar desigualdad territorial y exclusión social. De acuerdo a la clasificación de Solé y Mirabet (Cacheiro, 2012), este diseño de formación se caracteriza por ser de perfeccionamiento al buscar que sea efectiva la adquisición y el desarrollo de conocimientos, capacidades y comportamientos para el correcto desempeño de las tareas, en función de los factores de cambio que insume. En cuanto al modelo utilizado para la planificación de la formación, de acuerdo a la categorización utilizada por Fernández Salinero (1999), se escogió el modelo sociológico. Este modelo, se caracteriza por estar basado en los participantes, en donde la planificación se vincula directamente con las necesidades del mercado laboral y, además, la formación esta pensada como factor de cambio y de desarrollo personal y profesional.

Además, como señala Tricot (2019), cualquier sistema educativo forma parte de un entorno vivo y, por ende, esta en constante evolución y transformación lo que provoca una búsqueda hacia diferentes formas de innovar pedagógicamente. La cuestión está en que, para poder sentar las bases que sostiene cualquier tipo de innovación pedagógica, y en especial en el diseño de esta formación, se toman ideas, modelos y experiencias ya creadas por otros (Tricot, 2019), las que se analizan, adaptan y reestructuran en función de las características de quienes las solicitan. Para llegar a este punto, en primer lugar, hubo que hilar fino a modo de lograr redefinir las ideas iniciales (Fullan, 2002) que aparecen en el diagnóstico. La visión de los involucrados desde su propia práctica reflexiva y desde su capacidad para poder delimitar las principales problemáticas facilitó identificar en qué aspectos necesitaban fortalecerse. En este sentido, las necesidades de formación se transforman en un conjunto de acciones formativas (Cacheiro, 2012). En tanto que, el diagnóstico pasa a ser un elemento fundamental para que los procesos formativos tengan un impacto deseado en los participantes (Aránega, 2013) y a su vez se vean motivados a cursar una propuesta a medida (Consulting Business Siglo XXI, s.f.).

Por otra parte, el diseño apunta al aprendizaje mediante la acción de conceptos y habilidades (Tricot, 2019), en donde la reflexión, el razonamiento y la comprensión estén presentes en la toma de decisiones y de las acciones que requiere la propia práctica. Otro factor que es considerado clave en esta formación, es la estimulación al trabajo en equipo. La colaboración entre los actores involucrados, en este caso cursantes y docentes, quienes tendrán la posibilidad de aportar desde sus diferentes miradas y experiencias, abre nuevos horizontes para el desarrollo de competencias personales y sociales (Aránega, 2013).

Además, la propuesta cuenta con el apoyo institucional desde el primer día en que se estableció el contacto para presentar la idea de hacer un diagnóstico de necesidades formativas y un posterior diseño de formación. Desde quien dirige y hasta los propios integrantes del colectivo PENFU, tienen como misión personal mejorar la calidad profesional y la valoración social. Si bien el diseño cuenta con una estructura en cuanto a la temporalización, las asignaturas seleccionadas y la modalidad de cursado, se caracteriza por ser un modelo abierto y flexible y que se adapta a las diferentes realidades. Cabe adelantar aquí que, los destinatarios de la formación se encuentran distribuidos en todo el territorio nacional, por lo que la modalidad de cursado en su mayor parte se impartirá de forma virtual facilitando el acceso de todos. A este punto se suma que el diseño del plan se caracteriza por su calidad académica, además de

contemplar la formación pedagógica, motiva a la creación y gestión de proyectos propios, a la promoción de la escritura académica, desde la redacción de artículos hasta su divulgación.

Por otra parte, también se busca la formación de profesionales autónomos, lo que implica variar la figura de los formadores (Aránega, 2013) y establecer las características que definen el perfil del formador. Asimismo, y para robustecer el diseño, se propone un plan de monitoreo y evaluación que permite recabar información en la medida en que va transcurriendo la formación, con el fin de ir escuchando a las diferentes voces de los actores involucrados y así resolver inquietudes y/o problemas que puedan surgir y valorar la coherencia entre la metodología y los contenidos (Aránega, 2013), de manera de asegurar el éxito de la formación.

Finalmente, y no por eso menor, se describen dos aspectos que se tuvieron presentes en el diseño. Por un lado, se toman en cuenta los recursos humanos y materiales que tiene la organización con el fin de sacar un mejor provecho de éstos y evitar generar gastos innecesarios (Consulting Business Siglo XXI, s.f.). Por otro lado, el diseño está organizado y pensado en base al respeto y la comprensión de cómo se estructura la cultura de la organización, la que está dada por creencias y hábitos que hacen a los modos de funcionar en el contexto (Pérez Gómez, 2010).

## **2. Encuadre contextual**

El diseño del plan de formación que se presenta en este documento se encuadra en el ámbito de una organización pública que se caracteriza por aprender para poder servir a la comunidad. En este capítulo se exhiben aspectos claves que definen a las organizaciones que aprenden, particularidades de la formación continua en los docentes, por último, se muestran las características que distinguen a la organización destinataria del plan de formación.

### **2.1 Organizaciones que aprenden**

Actualmente las organizaciones educativas deben entenderse como sistemas dinámicos y complejos al verse involucradas en los apresurados cambios sociales, políticos y económicos que atraviesan las sociedades modernas (Jabif, 2008). Con el pasar de los años y en consecuencia de su historia, obligaciones e inquietudes, las organizaciones van alcanzando diferentes niveles de desarrollo con la esperanza de que su situación mejore y avance en cuanto a sus proyectos y compromisos socio culturales (Gairín Sallán, 2013). En este sentido, el autor mencionado identifica tres niveles en los que se puede situar a una organización. En el primer nivel, la organización se ocupa mayoritariamente de sacar adelante el programa tal cual fue diseñado y ofrece para su desarrollo el uso de espacios, de tiempos, el cumplimiento de normativas y la adecuación de recursos para el logro de los objetivos de la propuesta. En el segundo nivel, la organización actúa de forma más activa, con propuestas propias adaptadas a sus realidades. Los miembros de la organización tienen sentido de pertenencia y están comprometidos creando espacios para el desarrollo personal y del aprendizaje. Las decisiones son tomadas de forma colectiva, a través de la reflexión y el análisis crítico. Hay interés por parte de la organización de querer institucionalizar los cambios, los que se logran a partir de la autoevaluación y la evaluación. En el tercer y último nivel, se encuentran las organizaciones que aprenden, en las que su progreso está anclado y depende del desarrollo de las personas que forman parte de ella y en su capacidad para transformarse a sí mismas, prevaleciendo el valor del aprendizaje como la base elemental de la organización. Esta situación lleva a las organizaciones a encontrarse en un estado de permanente transformación, que las obliga a adaptarse a los cambios que se producen a su alrededor en contraposición de aquellas que se oponen a los cambios para mantener una determinada estructura que forma parte de su identidad (Jabif, 2008). La adaptación a un cambio implica estar preparados, tanto sea profesional como personalmente, en consonancia, Bolívar (2001) caracteriza a las organizaciones que aprenden

como aquellas que tienen la capacidad para optimizar su potencial formativo en función de sus propios procesos. Además, el desarrollo de esta capacidad favorece a la adquisición de funciones competentes para quienes trabajan en la organización, sin perder de vista las demandas y los cambios externos. En este sentido, la organización pasa por dos procesos claves, por un lado, crece al institucionalizar los procesos de mejora permanente, así sea que se den de manera individual o colectiva. Por otro lado, se beneficia porque sus integrantes desarrollan nuevos aprendizajes y metodologías de trabajo específicas. Para que ocurra el aprendizaje organizativo, es crucial que se tejan redes de colaboración entre los miembros y que exista el intercambio de ideas, de experiencias, de aceptación de visiones y de necesidades compartidas, instancias de autoevaluación y tiempo suficiente para que se vaya gestando un cambio en la cultura institucional (Bolívar, 2001).

En otro orden, Senge (2004) señala que, las organizaciones que aprenden y que expanden su capacidad para crear su futuro, son denominadas organizaciones inteligentes. En estos casos, es parte de su naturaleza aprender por aprender, transformándose en una comunidad abierta al aprendizaje. Pero para estas organizaciones no basta con aprender para sobrevivir como organización, sino que, es importante y necesario aprender para adaptarse a las nuevas demandas. Además, ese aprendizaje es un aprendizaje generativo porque busca desarrollar una nueva competencia que le permite aprender de sus experiencias pasadas, corregir errores y resolver problemas de forma creativa y no de manera reproductiva. En relación a lo expuesto, Vaillant & Marcelo (2015) proyectan que las organizaciones que se destacarán en un futuro serán aquellas que tengan la capacidad de detectar como sacar provecho del entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de todos sus miembros, sin importar el lugar que ocupen.

## **2.2 La formación continua en los docentes**

Hoy en día la humanidad crece y vive saturada de información, por lo que el mayor reto a nivel de la formación es determinar de qué manera se puede transformar toda esa información en conocimiento que contribuya a la comprensión de la realidad, el desarrollo del pensamiento y el de la sabiduría (Pérez Gómez, 2010). En consecuencia, queda en evidencia que, la formación continua es parte y debe estar presente en toda la vida profesional del docente para que pueda ser protagonista de su desarrollo profesional (Imbernón, 2001). Además, los docentes necesitan proveerse de herramientas suficientes para que puedan realizar y crear cambios innovadores en la práctica educativa. Para aprender, es necesario prescindir de la resistencia al cambio,

reestructurar creencias y viejas ideas que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su vida a partir de sus propias experiencias y saberes aprendidos. De esta manera, cada individuo podrá desarrollar la capacidad para repensar y adquirir nuevos saberes que faciliten la resolución de problemas, así como también podrá desarrollar habilidades para el descubrimiento y la creación de nuevos horizontes. En el ámbito educativo, cualquier experiencia es transformadora cuando los docentes están atentos a los cambios que surgen en el contexto y revisan de forma permanente sus ideas y las prácticas que desarrollan a diario. En este sentido, Pérez Gómez (2010) sostiene que la formación de los docentes es un proceso de reorientación personal basada en la reflexión, la participación y en el contacto con la realidad de forma continua. De este modo, el aprendizaje es duradero y ocurre desde la apropiación eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos que se despliegan en función de las características sociales, culturales y lingüísticas. Es conveniente que, desde las organizaciones se promueva la formación continua para motivar a la búsqueda de metas profesionales que favorezcan el cumplimiento de los objetivos de la organización (Iardelevsky *et al.*, 2015). Sumado a esto, desde una organización debe de ser visto como estratégico la promoción de la formación porque se estimula a que mejore la colaboración, la comunicación y el compromiso responsable para lograr resultados diferentes (Blanco Guijarro, 2013). En este contexto, es necesario que los docentes desarrollen la capacidad de autoformación (Vaillant & Marcelo, 2015), es decir, de que sean capaces de diseñar sus propios procesos de aprendizaje a lo largo de la vida empoderándose de su propio crecimiento profesional.

Si bien en los adultos los aprendizajes y la formación continua requiere de situaciones vinculadas con la experiencia laboral, para que sean efectivos es imprescindible diseñar programas que sean ajustados a los propios intereses y necesidades. Además, es preciso que estén en relación a los años de experiencia, a la etapa de la trayectoria profesional en la que se encuentran y desde una concepción situada, es decir, que sean específicos para el contexto en el que se enmarca la organización y para las tareas que desempeña. En consecuencia, es deseable que estos procesos estén alineados con las reformas e innovaciones educativas (Blanco Guijarro, 2013).

Para ultimar, es importante recordar algo que ya venía sucediendo debido a la extensión del internet pero que cobró fuerza a partir de la pandemia por COVID – 19 y que se transforma en una excusa menos para la formación de los docentes, que es la posibilidad de la formación

continua en línea. Como principales ventajas de la formación continua en línea se toman las que identifican Gárate & Cordero (2019), entre las que destacan, la flexibilidad en cuanto a los horarios disponibles para conectarse, la variedad de recursos en línea con los que se puede acceder al conocimiento. La ampliación de comunidades de aprendizaje en tiempo real o diferido, la posibilidad de generar discusiones y reflexiones eficaces y por último el desarrollo y la actualización de habilidades digitales para el uso y manejo de nuevas tecnologías.

### **2.3 Características particulares de la organización donde se desarrolla el plan**

En este apartado se describen las características que definen a la organización en donde se desarrolla el plan, la que incluye una breve reseña histórica de cómo se instala el Programa de Educación no Formal en Uruguay (PENFU). Vale aclarar que, parte de la información referida a las características de la organización fueron presentadas por la autora en el informe final de la asignatura diagnóstico de necesidades de formación correspondiente al Master de Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.

PENFU se inicia en Uruguay en el año 1985 cuando es impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien en la década de los 80 se había planteado fomentar una cultura científica en adolescentes y jóvenes de América Latina y el Caribe (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2020). PENFU se caracteriza por ser una organización pública que se encuentra circunscripta en una de las Secretarías de Estado, encargada de la coordinación de la educación nacional y de la promoción del desarrollo cultural del país.

El equipo de trabajo esta conformado por 38 funcionarios en total, los que se distribuyen de la siguiente manera (Figura 1): un director del programa y seis funcionarios que se dedican a las tareas administrativas y/o técnicas en la sede central ubicada en Montevideo. El resto de los funcionarios están distribuidos en cada uno de los departamentos que comprende a Uruguay. A nivel departamental, existe un puesto laboral de gestor y uno de referente que trabajan juntos conformando un equipo de gestión en territorio, siendo esta la población que se toma como objeto de estudio y en consecuencia son los destinatarios del plan de formación.

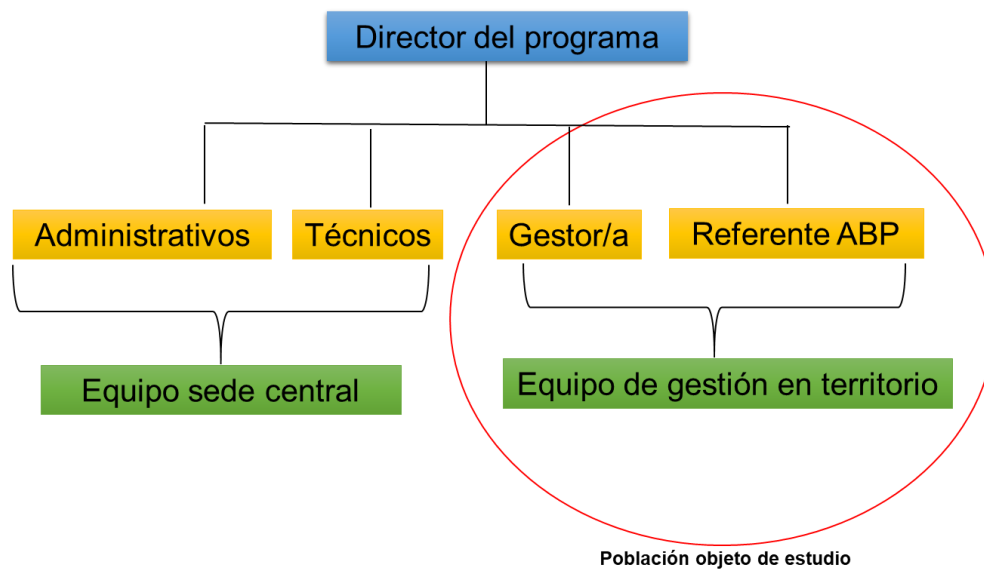
Actualmente, la organización PENFU se dedica a promover, fomentar y coordinar actividades educativas en las áreas STREAMI (Ciencia, Tecnología, Investigación, Ingeniería, Artes, Matemáticas, Innovación) a actores que pertenecen tanto a la educación formal como a la no

formal. La larga trayectoria del programa ha generado que se establezca un trabajo en conjunto con la Administración Nacional de Educación (ANEP) y el Consejo Directivo Central (CODICEN) por medio de la implementación de una propuesta que promueve la educación en ciencias a través de una metodología basada en proyectos. PENFU tiene varios objetivos, entre los que se destacan:

- Mostrar la importancia de generar comunidades de personas que desarrollen la metodología científica y sus principios, como una de las formas de obtención de conocimiento.
- Contribuir en la formación de todas las personas, mediante su participación en actividades de investigación científica y tecnológica.
- Profundizar un acercamiento entre ciencia y sociedad para forjar un espíritu crítico y reflexivo en torno al conocimiento, su uso y su incidencia en áreas productivas, sociales y educativas.
- Promover la vinculación de la población con la comunidad científica y el sector productivo.
- Apoyar a los orientadores en metodologías de investigación a través de iniciativas innovadoras y recreativas, en ámbitos de educación no formal.
- Impulsar actividades que expongan a niños, jóvenes y adultos a distintas realidades, para desarrollar una conciencia social que mejore su entorno.
- Promover un trabajo basado en valores en el marco de la investigación científica, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo y la ética (MEC, s.f.).

### **Figura 1**

*Representación del esquema organizacional de PENFU*



Por último, cabe resaltar que el plan de formación que se presenta está diseñado únicamente para el colectivo que conforma al equipo de gestión en territorio. Cuyos miembros se caracterizan por ser docentes que trabajan de forma directa con un público muy amplio y diverso que puede pertenecer a centros educativos formales de cualquiera de los subsistemas de la ANEP, así como también a instituciones privadas y organizaciones del ámbito educativo no formal.

### **3. Encuadre teórico y antecedentes**

El encuadre teórico está enfocado en la presentación de los conceptos claves que permiten comprender las bases teóricas en las que se sustenta el diseño del plan de formación. En este capítulo, se realiza un recorrido que incluye los principales aspectos que caracterizan al desarrollo de las competencias del siglo XXI para el desempeño laboral. A continuación, se presentan particularidades que definen e identifican el quehacer en la gestión educativa, las que se vinculan con las singularidades del liderazgo educativo distribuido y sostenible del siglo XXI. Enseguida, se exponen los elementos básicos y esenciales que hacen a la detección de las necesidades formativas y, por último, se exhiben los rasgos que identifican a la formación en contextos virtuales. Para finalizar el capítulo, se plantean los hallazgos vinculados a experiencias en la formación por competencias, a la formación semipresencial y una propuesta que está dirigida a directores e integrantes de centros directivos de instituciones de educación superior, denominada Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior.

#### **3.1 Competencias del siglo XXI para el desempeño laboral**

Para poder actuar de forma eficaz en un mundo tan cambiante, es preciso lograr dominar un entramado de actitudes, conocimientos, destrezas y valores (Santos Guerra, 2010). Los planes de formación terciarios, están conformados por una serie de asignaturas en las que se define cuál es el peso que tendrá la teoría y la práctica con el fin de poder brindar las competencias necesarias que facilitan el ingreso al mercado laboral (Parcerisa, 2008). Existen varias acepciones que definen qué es una competencia en función del contexto en el que se enmarcan, pero para este trabajo se entiende que la definición que más se ajusta es la de Perrenoud, que puntualiza:

Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándose a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud 2001, p. 10)

En este sentido, las competencias se dan en la acción, integrando saberes, actitudes y la manera de hacer. Sumado a esto, González & González (2008), resaltan que, la competencia profesional es compleja y que abarca dos dimensiones. Por un lado, se encuentra la dimensión estructural

que comprende elementos cognitivos en los que se involucran los conocimientos, las habilidades y los elementos afectivos que además incluyen valores y motivos. Por otro lado, se encuentra la dimensión funcional, en la que aparecen aquellos recursos subjetivos propios de la persona, como son la flexibilidad, la capacidad de reflexionar crítica y profesionalmente y la perseverancia. Estos elementos dejan en evidencia que las personas son capaces de disciplinar su propia actuación profesional.

En otro orden, se puede establecer que, una persona es competente cuando logra aplicar lo que sabe en el contexto específico en el que se encuentra, con los recursos disponibles y en función de la cultura institucional (Parcerisa, 2008). A su vez, la persona que es competente tiene un desempeño efectivo cuando además de saber aplicar conocimientos y habilidades, se suman sus atributos personales como lo son las actitudes y las aptitudes en función de las necesidades de la empresa (Mertens, 2000). En cuanto a los modelos de formación profesional por competencias, autores como Cejas Martínez *et al.*, (2019) han observado que son eficientes para diseñar y ajustar el perfil profesional porque se produce una mejora en el desempeño y en el rendimiento laboral que esta asociado a las estrategias que desarrolla una organización para alcanzar y optimizar los fines de la institución.

El sistema educativo y en especial la formación en educación, tiene el compromiso de identificar cuáles son los cambios que ocurren a nivel social para que los profesionales de la educación estén preparados para enfrentar las diversas situaciones. En este marco, Aránega (2013) identifica una serie de cambios a nivel social en los que señala cuáles son los principales retos que desafían a los docentes (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Relación entre cambios sociales y principales retos para los docentes*

<b>Cambio social</b>	<b>Principales retos para los docentes</b>
Profesional	Incorporación de nuevas competencias profesionales. Actualización de conocimientos.
Gestión del conocimiento	Uso de TIC. Incorporación de nuevas metodologías.
Tecnológico	Planificación de tareas virtuales. Sistema de tutorías. Uso de TIC en el aula con integración de metodologías.
Epistemológico	Acceso a la formación permanente.

Económico	Nuevas competencias personales y profesionales.
Cultural	Nuevas competencias personales y profesionales.

Fuente: En base a Aránega (2013).

Asimismo, la formación profesional por competencias, al tener establecidos de antemano sus objetivos de forma estandarizada, contribuye en la búsqueda por alcanzar una mayor equidad, al garantizar que las personas puedan acceder en iguales condiciones (González & Mendoza, 2011). En este sentido, es importante que desde los centros de formación se diseñen planes que además de brindar herramientas para una buena gestión del conocimiento y de habilidades, se fomente la formación en valores, en motivación y en recursos personales que propicien el desempeño laboral con eficiencia, ética, compromiso social y autonomía (González & González, 2008). Del mismo modo, también es fundamental reforzar la formación a partir de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el fin de que el profesional asuma la importancia de aprender a aprender en un proceso de formación continua y permanente (González & González, 2008). A su vez, también es importante que el profesional pueda desarrollar su capacidad para investigar y acrecentar el aprendizaje autónomo.

### **3.2 Gestión educativa**

Para comenzar a pensar en términos de gestión educativa, resulta pertinente tener un acercamiento a los aspectos que engloba el término gestión. De acuerdo con Blejmar (2005), la gestión esta estrechamente relacionada con el direccionamiento y con los resultados. En complemento, Mucchielli (UNESCO IPE, 2000) sostiene que el término gestión comprende varias dimensiones, pero considera que hay una que es elemental: la participación, porque la gestión debe darse de forma colectiva en la que se comprometa e involucre a varios actores, evitando caer en la individualidad. Por otra parte, la gestión es también entendida como la oportunidad para hacer intervenciones y como creadora de condiciones para que las ideas se transformen en acciones y de este modo se puedan cumplir los objetivos planificados (Blejmar, 2005). También cabe señalar que, la gestión se constituye desde un saber hacer, porque implica estar preparado para actuar en función de los elementos que van surgiendo y de las diferentes situaciones que se generan en contextos colmados de incertidumbre (UNESCO IPE, 2000). Es aquí donde los procesos juegan un papel primordial y cobran igual o mayor importancia que los resultados (Blejmar, 2005).

En consonancia con lo expuesto, las organizaciones educativas tienen el compromiso de estar atentas y sensibles a las demandas y a las necesidades de la comunidad en la que se encuentran insertas. Así como también deben de generar procesos educativos que promuevan la equidad y la justicia social a través de propuestas que incidan en el desarrollo social y comunitario. Con el fin de formar una ciudadanía más competente y comprometida con el entorno, resulta efectivo que las organizaciones diseñen y promuevan proyectos culturales adaptados al contexto en el que se encuentran, y hagan uso de los recursos disponibles y servicios socioeducativos de la propia comunidad. El cumplimiento de estas y otras demandas, lleva a que las organizaciones se encuentren bien plantadas en la comunidad y sean reconocidas por ésta. En consecuencia, la organización debe definir y difundir con claridad cuáles son sus cometidos, controlar el cumplimiento de sus propios objetivos y metas, evaluar el grado de satisfacción de los usuarios, buscar alternativas y desarrollar estrategias para poder solventar desaciertos. Por otra parte, es favorable para las organizaciones que desarrollen y fortalezcan el trabajo en red con actores e instituciones claves de la comunidad (administraciones, asociaciones, entidades educativas y sociales), a modo de promover el desarrollo profesional de manera organizada e innovadora. De esta manera, las propuestas socioeducativas cobran más fuerza, se facilita el acceso a diferentes recursos disponibles, se aprenden nuevas prácticas, se gana confianza y se generan espacios de intercambio de conocimientos (Muñoz Moreno, 2013). En este contexto, las organizaciones se ven obligadas a innovar en sus procesos para que puedan mejorar sus servicios. Para ello es inevitable que sus integrantes tengan una formación continua y hagan un manejo sostenible y eficiente de las nuevas tecnologías, que facilitan la obtención y el manejo de la información (Chacón, 2014).

Estos planteos que atañen a la gestión lleva a que las personas encargadas con este perfil tengan que desarrollar el dominio de competencias profesionales: su saber hacer, pero específicamente saber hacer en educación (Blejmar, 2005). Así como también, en competencias genéricas para que sean sensibles a los cambios, receptivos, comprensivos, capaces de promover el diálogo y de evaluar los procesos en base a la planificación (Chacón, 2014). Por tanto, es preciso que, quien se dedica a la tarea de gestionar tenga presente que cada acción se debe de hacer paso a paso y que, a pesar de que se produzca una mejora pequeña, esta contribuye a la transformación (UNESCO IIPPE, 2000). En este sentido y en concordancia con Velasco (2002) se puede definir que la acción de gestionar comprende desde la realización de trámites para que una organización

cumpla sus fines, hasta el cumplimiento del conjunto de disposiciones creadas por quienes dirigen la organización. A lo que se suma la generación de saberes tácitos que se originan a partir de una pregunta o en función de las propias demandas de la organización (Blejmar, 2005). Por último, a modo de resumen, se presentan una serie de funciones propuestas por UNESCO IPE (2000), que son pertinentes a desarrollar por los gestores o equipos de gestión como responsables de una organización, para que se puedan cumplir con los objetivos de forma eficaz. Para complementar, se presenta la Figura 2 que ilustra las funciones que se presentan a continuación:

- Analizar - sintetizar: en el proceso de construcción de nuevas propuestas es preciso tener objetivos estratégicos claros que estén en relación con los objetivos que se propone la organización. Para esto es necesario conocer el contexto en el que se desarrolla la propuesta a través de la aplicación y análisis de un diagnóstico que le permita tener un panorama de la situación de partida. Esta información también permitirá anticiparse a los cambios o a posibles crisis y a proponer alternativas cuando sea necesario.

- Anticipar - Proyectar: el gestor o equipo de gestión debe de investigar de forma permanente para conocer las particularidades del lugar donde trabaja. De esta manera, podrá pensar y proponer alternativas que le permitan alcanzar los resultados esperados, lo que conlleva a reconocer las fortalezas y resistencias que se pueden originar en los distintos escenarios. Por tanto, es preciso estar atento a los diversos cambios para adelantarse a la toma de decisiones y no esperar a que las situaciones se presenten.

- Concertar - Asociar: el gestor no trabaja solo, sino que se vincula con otros actores de la comunidad por lo que necesita ampliar sus redes de trabajo. Para ello es necesario que domine ciertas competencias que favorezcan la generación de nuevas alianzas que contribuyan a un mayor alcance de la propuesta.

- Decidir - Desarrollar: un factor que esta presente de forma permanente en las funciones del gestor es la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades que involucra a los distintos actores que se vinculan con la organización. En este sentido, es necesario que, desarrolle el pensamiento sistémico y estratégico para que pueda articular diferentes propuestas en función de lo deseable, lo decidido, lo analizado y lo acordado.

- Comunicar - Coordinar: ambas son funciones permanentes porque es preciso definir qué información se comunica, a qué actores, en qué momentos y a través de qué medios se comunica. Pero también dentro de la comunicación, es fundamental que el gestor sepa escuchar las demandas de la comunidad para poder participar asertivamente y coordinar en función de los recursos disponibles.

- Liderar - Animar: para poder cumplir con las metas y objetivos de la organización se requiere del trabajo en red y del apoyo de distintos actores. A su vez también se necesita que se motive a la participación de nuevos colaboradores que hagan aportes de diversa índole.

- Evaluar - Reenfocar: a lo largo de las diferentes etapas, es preciso evaluar de qué manera se van desarrollando las propuestas con la intención de conocer los avances, inconvenientes, aspectos a mejorar y logros reales alcanzados. De esta forma se obtienen insumos que permiten brindar retroalimentación a la organización en la búsqueda de una mejora continua.

**Figura 2**

*Síntesis de las funciones que llevan adelante los gestores o equipo de gestión educativa*



Fuente: En base a UNESCO IPE (2000).

### **3.3 Liderazgo educativo distribuido y sostenible en el siglo XXI**

Tradicionalmente el liderazgo se ha entendido como una característica individual. En lo que concierne al liderazgo educativo, diversos autores han determinado que, para que sea efectivo es necesaria la presencia de un líder capaz de orientar a la comunidad en la mejora de la calidad educativa, el clima institucional y la cultura organizacional en un sentido formativo y de proyección (Sierra, 2016). Cabe señalar acá, que se habla de un liderazgo cuyas prácticas son de control jerárquico, que se caracteriza por estar centradas en una sola persona encargada de las tareas que corresponden a la organización (Riveros Barrera, 2012). En otro orden y de forma más innovadora y ajustada a las demandas del siglo XXI, se ubica el liderazgo distribuido en el que se destaca que la acción de liderar esta conformada por un equipo de líderes formalmente designados que persiguen objetivos en común (Spillane & Ortiz, 2019). Dadas las características del colectivo en estudio, para este trabajo se hará alusión al liderazgo educativo distribuido porque promueve la socialización, el modelo de proyectos educativos y la visión de conjunto (García Carreño, 2010). Dentro de las fortalezas del liderazgo distribuido se distingue que el trabajo se ve reforzado, ya que raramente existe una persona que pueda ser experta en todos los aspectos que involucra a una organización y a las actividades que lleva adelante. En concordancia con lo expuesto, las decisiones se toman de forma colaborativa (García Carreño, 2010) y además se genera una relación de reciprocidad entre los integrantes (Riveros Barrera, 2012). En este marco, es preciso hacer algunas aclaraciones en cuanto al perfil del director de la organización para que el liderazgo distribuido sea efectivo. Quien ocupa dicho rol, debe estar convencido de la importancia del desarrollo profesional y personal de sus colegas sea que este ocurra de manera individual o colectiva. A lo que se suma la necesidad de tener una visión y formación preparada para los cambios y dispuesta a correr riesgos en cuanto a la toma de decisiones pedagógicas (García Carreño, 2010).

En cuanto a la caracterización del liderazgo educativo distribuido (Figura 3) se suma que, es más efectivo si es sostenible porque se parte de la idea de que es necesario promover y generar un cambio en las estructuras mentales de las personas. La idea de liderazgo sustentable la desarrollan los investigadores Hargreaves & Fink en el año 2006 y esta inspirado en el concepto de desarrollo sustentable (Hargreaves, 2009). En el que se establece que el desarrollo sustentable se alcanza cuando se satisfacen las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras. En este sentido, es parte del rol del equipo de líderes

transformar la realidad del contexto de forma innovadora y creativa. Para ello se requiere que quienes lideran manejen un nivel de autonomía que les permita enfrentar y solucionar conflictos, desde un enfoque proactivo, ético y con el logro de productos que generen un impacto a nivel social, ambiental y económico (Sierra, 2016). El liderazgo sostenible se basa en siete principios que se exponen a continuación:

- 1) Genera y mantiene un aprendizaje sostenible; 2) Asegura el éxito en el tiempo; 3) Apoya el liderazgo de otros; 4) Dirige su atención a la justicia social; 5) Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales; 6) Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; 7) Tiene un compromiso activo con el entorno. (García Carreño, 2010, p.22)

En este escenario de liderazgo sostenible se asegura el desarrollo de las organizaciones educativas, capaces de afrontar los retos y desafíos del siglo XXI y la gestión moderna de procesos en cada contexto específico (Garbanzo Vargas & Orozco Delgado, 2010).

Como se mencionó más arriba, el liderazgo tiene como fin implementar e institucionalizar el cambio, pero para ello requiere de una buena gestión que permita mantener y sustentar ese cambio en el tiempo (Spillane & Ortiz, 2019). En este sentido, se puede decir que no hay liderazgo sin una buena gestión.

### Figura 3

*Esquema que caracteriza a los distintos tipos de liderazgo educativo*



### 3.4 Necesidades formativas

En este mundo donde todo se mueve de forma vertiginosa y se tiene acceso rápidamente a los adelantos y cambios tecnológicos, las exigencias en cuanto a la calidad de los servicios y productos es cada vez mayor. La inestabilidad económica, la incertidumbre constante de cuáles y cómo serán los trabajos del futuro y un sinnúmero de factores más, demandan al ser humano a estar preparado y actualizado profesionalmente, convirtiéndose la formación continua en una necesidad de primer nivel (Consulting Business Siglo XXI, s.f.).

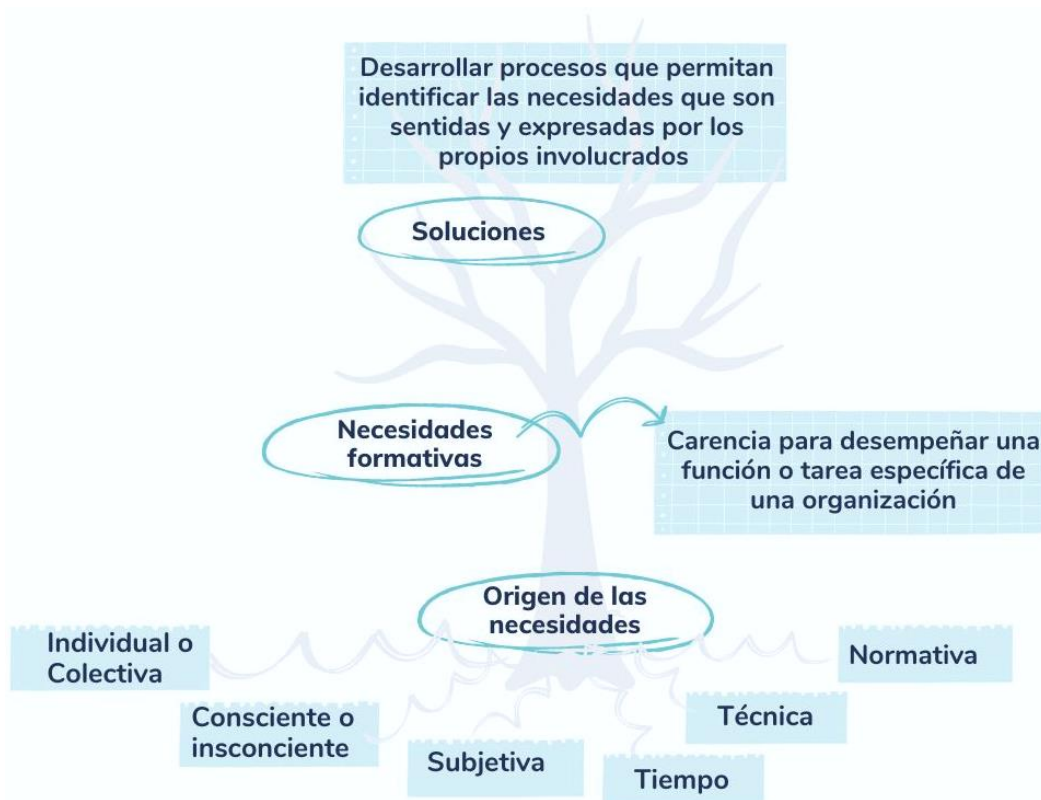
En el contexto en el que se enmarca este trabajo, en donde la identificación de las necesidades formativas son el puntapié inicial del diseño del plan de formación, es preciso aclarar y definir de qué se trata. Una necesidad formativa puede definirse como la carencia de conocimientos habilidades o actitudes suficientes de una persona o de un colectivo para desempeñar una función o tarea específica con la calidad necesaria que requiere una organización (Blake, 2000). Si bien es importante que cualquier funcionario sea consciente de su propia necesidad en formarse a nivel profesional para ser más competente, esta necesidad puede ocurrir dentro de un abanico de posibilidades (Figura 4), las que se detallan a continuación. Una necesidad formativa puede ser de carácter individual cuando por ejemplo se trata de una nueva incorporación en un equipo de trabajo. En tanto que, es de carácter colectiva, cuando es sentida por varios integrantes que llevan adelante el mismo proyecto. También la necesidad puede surgir de forma consciente en la medida en que los propios involucrados identifican la carencia y dicotómicamente ocurre de manera inconsciente cuando los involucrados no son sensibles a las faltas y/o errores. Por otra parte, una necesidad formativa puede aparecer de manera subjetiva cuando es producto de la influencia de sentimientos personales. Asimismo, existen necesidades que están vinculadas directamente a cómo se organizan y se hacen las tareas, así como también aparecen las normativas en aquellos entornos en los que son más sensibles a los cambios. Además, es posible que la necesidad se pueda categorizar como técnica – específica cuando las tareas que desempeña la organización son muy variadas. Por último, las necesidades formativas se pueden clasificar en función del tiempo en el que surgen. En el presente se originan cuando existe una divergencia entre el perfil real y el óptimo para el desempeño de la organización y en contraparte las de futuro cuando se vinculan a nuevas líneas o proyectos (Consulting Business Siglo XXI, s.f.). Dadas todas las posibilidades en las que puede surgir una necesidad formativa, es preciso identificar cuáles son los actores claves capaces de detectar la

necesidad. En este sentido, Blake (2000) menciona que en primer lugar quien debe de detectar la necesidad formativa es el funcionario cuando reconoce que presenta determinadas dificultades para resolver diferentes situaciones. En segundo lugar, se encuentra el jefe del funcionario, quien, al observar una discrepancia, tiene la responsabilidad de corregir o mejorar la situación en el trabajo. En tercer lugar, se encuentra la estructura de poder de la propia organización que busca el cumplimiento de determinadas metas y objetivos. En cuarto y último lugar, se ubican las personas que interceden en la administración del proceso de formación, sea en el rol de diseñador del plan o en el rol de formador.

En este marco, para llegar a identificar las necesidades de formación, es preciso que se recurra a procesos que permitan la detección de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en un contexto definido (Navío, 2007). En consonancia, para llevar adelante el estudio en el colectivo objeto de estudio de este trabajo, se determina que, la detección de las necesidades formativas se haga en base a la participación de los propios involucrados (Gairín Sallán *et al.*, 1996). Esta mirada conlleva a indagar y a conocer acerca de sus experiencias laborales, sus pensamientos y a la detección de las propias necesidades sentidas y expresadas. En consecuencia, es preciso situarlos en procesos de reflexión en los que se asuma tales necesidades como verdaderas con los espacios y tiempos suficientes para que puedan asumirlas (Jarauta *et al.*, 2014).

#### **Figura 4**

*Diagrama que sintetiza el origen de las necesidades de formación*



### 3.5 La formación en contextos virtuales

En relación a los cambios mencionados anteriormente, la formación en contextos virtuales no se ha quedado atrás. La sociedad de la información y la comunicación ha cobrado fuerza mediante el acceso a la tecnología digital que permite la conexión en tiempo real entre personas que se encuentran en distintas partes del mundo, potenciando de forma creciente la formación *electronic learning* (*e-learning*).

El *e-learning* consiste en el desarrollo de un proceso de formación a través de la creación de espacios pedagógicos digitales que son ofrecidos por medio de una plataforma virtual, sin importar los límites geográficos de las personas que interactúan (Area & Adell, 2009). Quienes participan, estudiantes, docentes y coordinadores, pueden intercambiar en distintos momentos utilizando para ello los diversos recursos informáticos como lo son los ordenadores conectados a internet, equipos móviles, entre otros. Las experiencias en cuanto a la implementación de la educación bajo la modalidad *e-learning* ha dejado en evidencia que tiene múltiples ventajas. Dentro de estas ventajas Area & Adell (2009) destacan: la posibilidad que tienen las personas de poder acceder a cursos de formación en cualquier parte del planeta sin la necesidad de moverse de su casa. Los estudiantes durante el proceso de aprendizaje se ven obligados a

desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad. Así como también a enfrentarse a limitaciones y a resolver obstáculos, producto de la distancia que los separa del docente. Otra de las ventajas que se resalta es la conformación de comunidades de aprendizaje colaborativo en donde se potencia el intercambio de saberes y se amplía el acceso a diversas fuentes y recursos educativos en línea. Por último, se destaca la flexibilidad en los tiempos, horarios y espacios educativos en los que las personas involucradas pueden acceder.

Por otra parte, también se ha incorporado de forma más novedosa la educación *blended learning* (*b-learning*), en la que se combina técnicas del *e-learning* con los métodos tradicionales de enseñanza, por lo que se transforma en una enseñanza semipresencial (Area & Adell, 2009). En este caso, los docentes que llevan adelante los cursos, deben de planificar de modo de que las actividades tanto presenciales como virtuales se puedan complementar. En lo que concierne a la formación de adultos bajo esta modalidad, los autores Núñez-Barriopedro *et al.*, (2019), identifican varias ventajas entre las que se destacan: los cursantes pueden seguir en el desarrollo de su formación continua sin entorpecer sus obligaciones y responsabilidades personales y profesionales. Se produce una combinación de espacios, el presencial y el no presencial, en el que se mezcla el ambiente físico con el soporte virtual. Esto fortalece y facilita la comunicación de forma continua, ya sea que ocurra en tiempo real como en diferido. Otra de las ventajas esta en la posibilidad de un uso más variado de recursos entre los que se encuentran los analógicos (libros, revistas, carteles, entre otros), y digitales (páginas web, videos, podcasts y otros) para el desarrollo de los cursos. A su vez también favorece a ampliar la selección en cuanto a enfoques didáctico pedagógicos y metodologías atendiendo a las diferentes formas de aprendizaje y facilitando diversas maneras de construir el conocimiento, la metacognición, la coevaluación y la autoevaluación. También se fomenta la experiencia, la apropiación y socialización del trabajo por plataforma, el trabajo autónomo y la toma de decisiones.

### **3.6 Antecedentes**

En este apartado se exponen algunos antecedentes de experiencias vinculadas al diseño de planes de formación por competencias profesionales, en segundo lugar, antecedentes referidos a la formación en la modalidad semipresencial, por último, se presenta una propuesta del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO y Laspau (organización asociada a la Universidad de Harvard) que en el año 2022 lanzó el Programa Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior Sostenible. Se

han seleccionado estas experiencias con el fin de incorporar lecciones aprendidas que están asociadas a las características del plan de formación que se presenta en el capítulo cinco.

### **3.6.1 La formación por competencias**

En cuanto a los antecedentes de formación por competencias, se encontró que en diferentes universidades se han diseñado planes de formación a partir de definir sobre qué competencias se quiere formar, para luego establecer el plan de estudios. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Baja California, en la carrera de educación, primero se identificaron las competencias generales, específicas y genéricas y a partir de éstas se determinan cuáles son las asignaturas que integran el plan de estudio. Se destaca que, en la evaluación final, cada estudiante debe presentar un producto que sea integrador en donde quede en evidencia el dominio y la integración de las competencias a partir de la presentación de un portafolio. Por otra parte, la Universidad de Yucatán, tiene establecidas veinte y dos competencias que la identifican, las que deben de ser integradas en las asignaturas que conforman los planes de estudio. Además, en la selección de las competencias genéricas y disciplinares, es condición de la Universidad asegurar que sean desarrolladas de forma transversal a las asignaturas para determinar los contenidos y así poder cumplir con el perfil de egreso. Por otra parte, la definición del número de asignaturas en un plan de formación, surge del análisis de una serie de criterios, en lo que se incluyen: la determinación de las competencias que se buscan fortalecer, luego se pasa a la identificación de los contenidos que se asocian a las competencias. Una vez identificados estos dos elementos, se estudia de qué manera se pueden agrupar los contenidos determinando una secuencia lógica (Barrón Tirado, 2016).

### **3.6.2 La formación semipresencial**

A continuación, se presenta un hallazgo referido a la formación semipresencial en el que el autor Area Moreira (2018) expone sus lecciones aprendidas en relación a las prácticas de enseñanza terciaria en las que hizo uso de internet. En el año 2004, el autor diseñó un aula virtual para la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación con el fin de desarrollar un curso bajo la modalidad semipresencial o *b-learning*. En esta modalidad fue posible combinar las clases presenciales con distintas actividades propuestas en un aula virtual a través del uso de una plataforma *Moodle*. Durante la formación, propuso a los estudiantes actividades para realizar en el aula virtual, destacándose la entrega de trabajos

prácticos, la elaboración y el envío de resúmenes de cada uno de los temas que comprenden la asignatura y la participación en foros. Mientras que, en los encuentros presenciales la propuesta estaba basada en seminarios de discusión sobre los temas del curso. Como resultado de la experiencia se observó que los estudiantes lograron desarrollar la autonomía en los trabajos prácticos. Por otra parte, la comunicación entre docentes y estudiantes se vio favorecida a partir del uso del foro. Luego de terminados los cursos, los estudiantes completaron una encuesta de satisfacción, en la que se valoró positivamente el uso del aula virtual desde una plataforma *Moodle*. Desde el autor en su rol de docente, destaca la facilidad del uso de la plataforma *Moodle* porque permite cuantificar la participación de los estudiantes en los foros, el ingreso a la plataforma y evaluar las actividades realizadas. Además, destaca que el diseño propio de la plataforma permite planificar y organizar el curso a partir de la integración de diversas herramientas informáticas. Por último, señala la posibilidad de que, desde una plataforma los estudiantes pueden acceder a todos los cursos que conforman a un plan de formación desde un espacio específico para cada asignatura.

### **3.6.3 Programa Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior Sostenible**

El Programa Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior Sostenible fue presentado en el año 2022 (Laspau, 2022) y es coordinado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO (IESALC) y Laspau. Es una propuesta que esta dirigida a directores e integrantes de los comités directivos de instituciones de educación superior. Tiene como principal propósito apoyar los procesos de transformación sostenible de las instituciones y desarrollar y fortalecer la educación de calidad para todos (Laspau, 2022). El programa se origina a partir de la recolección de datos basados en los aprendizajes obtenidos por IESALC y Laspau, la experiencia de las 110 universidades mejor ubicadas en el *ranking* de Shanghái y por el resultado de las prácticas exitosas de universidades de América Latina y el Caribe. El plan es diseñado en función de tres ejes: instalación de capacidades vía capacitación, asistencia técnica como apoyo a la implementación y la gestión de redes y alianzas (UNESCO, 2022). Una particularidad interesante que tiene el plan es que la certificación es de forma independiente de acuerdo a itinerarios predefinidos, es decir que, los usuarios pueden obtener hasta cinco certificaciones en función de las asignaturas que seleccionen. En este sentido, el plan se centra en presentar diferentes asignaturas con sus respectivos objetivos, los principales tópicos que aborda y la carga horaria. Luego expone un

cuadro que indica la hoja de ruta con el nombre de cada certificación. Esta propuesta tiene como fortaleza que permite la elección de cursos en función de las necesidades de formación. Además, propone la elaboración de un proyecto integrador que se adapte a la propia organización. La modalidad de cursado es virtual con encuentros sincrónicos y cuenta con asistencia técnica presencial en la que se realizan sesiones de mentoría para la implementación del proyecto integrador.

#### **4. Diagnóstico de necesidades de formación**

El plan de formación que se presenta en este documento se origina a partir de la implementación de un diagnóstico de necesidades de formación elaborado específicamente para el colectivo en estudio. Este proceso se inicia con el planteo de la pregunta ¿cuáles son las necesidades de formación del colectivo PENFU?

Para responder a la pregunta, se decide que el diagnóstico se construya en función del marco metodológico de enfoque mixto, con una predominancia del método cualitativo con aportes cuantitativos. Este enfoque permite la ejecución de una secuencia de instrumentos de investigación que permite recabar datos, los que posteriormente son analizados desde una óptica textual y estadística (Creswell & Creswell, 2018). En este capítulo, se exponen las características más relevantes del proceso del diagnóstico, el procedimiento realizado en las fases que lo conforman: exploratoria y de profundización. A continuación, se presenta el análisis primario y secundario de los datos recogidos que dan lugar a la detección de las necesidades de formación para el colectivo en estudio. A modo de complementar la presentación de este capítulo, se coloca en Anexo 1, el informe completo del diagnóstico de necesidades de formación, entregado para la evaluación final de la asignatura Diagnóstico de necesidades de formación correspondiente al plan de estudio del Master de Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.

##### **4.1 Proceso del diagnóstico**

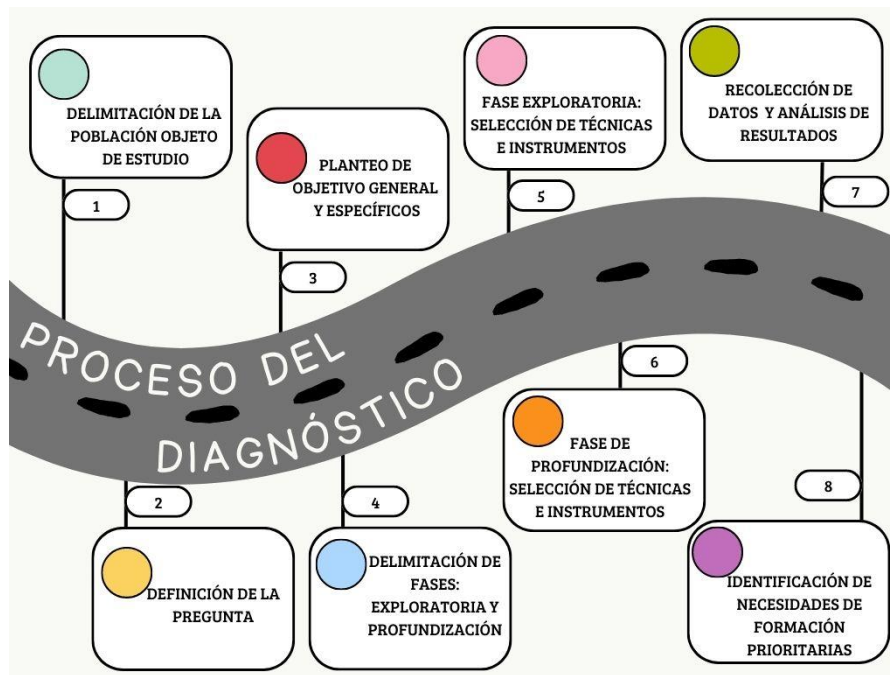
La implementación del diagnóstico requirió la definición de un objetivo general con el fin de orientar el proceso. En este objetivo se propone realizar un diagnóstico de las necesidades de formación a los integrantes de los equipos de gestión de PENFU a nivel nacional que brinde insumos para la elaboración de un Plan de Formación que permita ampliar conocimientos específicos en las áreas de trabajo y en el desarrollo de competencias profesionales y genéricas. En consecuencia, se plantean cinco objetivos específicos que contribuyen al cumplimiento del objetivo general, los que se detallan a continuación: 1. Fomentar la mayor participación de los integrantes de los equipos de gestión de PENFU a nivel nacional para la detección de las necesidades formativas. 2. Identificar cuáles son las áreas que menos dominan los integrantes de los equipos de gestión en relación a las tareas que deben desempeñar en territorio. 3. Detectar en qué nivel se ubican las destrezas, en cuanto a habilidades y experiencia, en la realización de

las tareas en territorio que se vinculan con el desarrollo de competencias profesionales y genéricas. 4. Detectar modalidad y temporalidad que ha de tener la formación para que se adecúe a las posibilidades de los participantes. 5. Asesorar qué tipo de formación debería de recibir el colectivo PENFU que contribuya en el desarrollo de las competencias genérico profesionales.

Previo a la puesta en marcha del diagnóstico de necesidades de formación, se diseñaron y planificaron dos fases: la exploratoria seguida de la de profundización. En la primera, se toman como elementos claves el análisis documental y los datos aportados por un informante calificado a partir del diseño y la ejecución de una entrevista de carácter exploratorio. De este modo, se logra obtener información correspondiente a lo que Font e Imbernón (2002) definen como la perspectiva basada en la discrepancia. En consecuencia, la necesidad formativa se establece en base a la carencia, en otras palabras, hace referencia a la distancia o diferencia que existe entre lo que es o sabe el funcionario y lo que debería de ser y saber. Por otra parte, en la fase de profundización, la colecta de datos surge a partir del diseño y la aplicación de dos técnicas, encuesta y *focus group*. En este caso y de acuerdo con los autores Font e Imbernón (2002), las necesidades son sentidas y expresadas por los propios actores por lo que la perspectiva se encuentra basada en la participación. Estas necesidades son causadas por las distintas situaciones o problemáticas que atraviesan los funcionarios en su lugar de trabajo en el diario vivir, las que terminan siendo un obstáculo para el correcto desempeño de las actividades. En definitiva, en el proceso de detección de necesidades formativas de un colectivo (Figura 5), pueden surgir tantas necesidades como personas implicadas. Por lo que es fundamental discernir aquellas que sean identificadas como las más urgentes y que contemplen a la mayor cantidad de participantes.

## **Figura 5**

*Síntesis del proceso realizado para la detección de necesidades formativas*



## 4.2 Fase exploratoria

La fase exploratoria comprende la fase inicial en la que se desenlaza el diagnóstico y, para este estudio, se conforman dos etapas. La primera, consiste en el acercamiento al caso, a través del uso de una técnica indirecta (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) en la que se lleva adelante el análisis documental del material disponible en el sitio web oficial de la organización y en formato impreso. En la segunda etapa, se selecciona como técnica la entrevista semiestructurada de carácter exploratorio la que es aplicada vía plataforma *Zoom* al director del colectivo PENFU. Previo a la ejecución de la entrevista, se procedió a consultar a actores vinculados al área de la educación para realizar el testeo del instrumento, con la finalidad de corroborar que las preguntas estuvieran formuladas de forma clara, utilizando terminología precisa y comprensible para el entrevistado.

El análisis primario de las fuentes documentales, permitió obtener información acerca de cómo se inicia la organización en Uruguay, su antigüedad, misión, los objetivos y las principales actividades que lleva adelante. Por otra parte, en lo que concierne a la entrevista exploratoria, los datos fueron organizados en una matriz primaria, la que a partir de su tratamiento diera origen a una matriz secundaria. Los modelos de ambas matrices se encuentran en el apartado “Anexo 5. Modelos de matrices utilizados para el análisis de datos de la entrevista exploratoria”, ubicado en el Anexo 1 de este documento.

En relación al análisis de la entrevista exploratoria surge información relevante en cuanto a la importancia de la existencia de los equipos de gestión en territorio para PENFU, a través de la expresión: “Nuestros equipos en territorio son nuestros ojos, nuestras manos ejecutoras, pero también son nuestras cabezas pensantes de qué estrategias son las mejores para utilizar en base a esos contextos en los cuales estos equipos se mueven y donde muchas veces hay un montón de insuficiencias, tanto de recursos humanos como recursos también económicos o logísticos, como por ejemplo, transporte para ir a visitar una escuelita rural que queda muy alejada y donde no hay ómnibus, por poner un ejemplo” (API5). También se plantea la multiplicidad de tareas que deben desempeñar, entre las que se destacan: difusión, gestión, coordinación y formación (EDT1, EDT2, EDT3, EDT4). Además, se reconocen algunas características que identifican al perfil del colectivo: el convencimiento y apropiación de los objetivos (EDP1), el sentido de pertenencia el cual se manifiesta a través de la expresión “hay camiseta puesta” (EDP2), la formación académica (EDP3) y el compromiso (EDP4).

Agregando a lo anterior, en la entrevista se hizo una pregunta en la que debía identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que presentan los equipos departamentales para llevar adelante el trabajo en territorio. El tratamiento de los datos posibilitó la creación de una matriz, disponible en la Tabla 4 del apartado 3.3 correspondiente al Anexo 1, que se utilizó como insumo para realizar un análisis que develara la situación de la organización. En consecuencia, se detectan cuatro estrategias:

1. La primera, es una estrategia de crecimiento en la que queda en evidencia que hay un ambiente positivo para generar propuestas de formación destinadas al colectivo.
2. La segunda, es una estrategia de reorientación o refuerzo en la que se denota la importancia de diseñar herramientas que favorezcan el reconocimiento del territorio y de las redes de difusión para las actividades.
3. La estrategia número tres, se denomina defensiva y se observa la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo entre los diferentes actores para apoyar a quienes presenten dificultades.
4. Por último, la cuarta estrategia esta vinculada a la supervivencia o al retiro, en donde se identifica la importancia de encontrar la forma de establecer contratos laborales por periodos de tiempo más prolongados. Esto conlleva a que exista un mayor compromiso con la

organización y que además la permanencia y la experiencia favorezcan en el conocimiento del territorio y en la ampliación del dominio de las redes de difusión.

### **4.3 Fase de profundización**

La fase de profundización se diseña exclusivamente para los integrantes del colectivo que trabajan en territorio con el fin de identificar en detalle cuáles son las necesidades sentidas. Para esta fase se seleccionaron dos técnicas: encuesta y *focus group*. Al igual que en la fase exploratoria, los instrumentos diseñados, el cuestionario y la guía de preguntas para el *focus group* fueron previamente testeados con el objetivo revisar que las consignas estuvieran bien planteadas a modo de lograr recoger los datos necesarios para realizar la investigación. En el testeo participaron profesionales de la educación que corroboraron que las consignas y los términos utilizados no fueran confusos ni ambiguos.

#### **4.3.1 Implementación de la encuesta y análisis de resultados**

La implementación de la encuesta a través del diseño del cuestionario permite la medición de datos de forma cuantitativa y tiene como principal ventaja que se puede combinar el análisis individual con el análisis colectivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Los participantes recibieron el cuestionario a través de un enlace de *Google Form* con la intención de que fuera auto administrado con la ventaja de que cada uno podía emplear el tiempo necesario para responder a cada pregunta. Se diseñaron preguntas cerradas con opciones de respuesta dicotómicas y otras con más de una opción de respuesta. De esta manera, se pudo realizar un análisis estadístico a partir de una concepción objetiva (Pérez Gómez, 2009) que favorece la realización del análisis a partir del cruce de variables. Asimismo, el cuestionario contó con respuestas abiertas las que fueron analizadas a partir de la búsqueda de patrones que constituyeron una categoría de respuesta (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Una vez determinados los patrones, se cuantificó la frecuencia de mención de cada uno de ellos. Posteriormente, los patrones se organizaron en una matriz, utilizando el Modelo OTP, propuesto por McGehee & Thayer (1962), en donde las necesidades son estudiadas en función de tres niveles: nivel de organización, nivel de tareas (competencias profesionales) y por último el nivel de las personas (competencias genéricas).

Para comenzar con la presentación del análisis de los resultados de la encuesta, vale aclarar que de los 29 integrantes del colectivo que recibieron el formulario, 24 enviaron sus respuestas. En

el apartado 3.3 del Anexo 1, se encuentra disponible la presentación del análisis completo de la encuesta, en el que se muestra el análisis estadístico que contiene las representaciones gráficas seguidas de una breve descripción interpretativa de los datos obtenidos y, además, se muestra una matriz FODA utilizada para analizar las preguntas abiertas en base al modelo OTP. A continuación, solo se expone la información principal del análisis que va orientando los hallazgos del diagnóstico.

Dentro de los datos relevantes se destaca que el 79% del colectivo tiene una permanencia en PENFU igual o mayor a 6 años. Lo cual indica una continuidad laboral que se puede asociar al compromiso y a la identificación con el programa que mencionó el director de PENFU en la entrevista exploratoria. Por otra parte, en cuanto a las dificultades presentadas para llevar adelante las tareas que competen a las funciones, sobresalen aquellas que están asociadas a la gestión, en las que se incluyen el poder de convocatoria para el desarrollo de actividades, la planificación, la comunicación, la coordinación y la organización.

El tratamiento de las preguntas abiertas en base al modelo OTP a partir de la implementación de una matriz FODA, permitió identificar cuatro tipos de estrategias vinculadas a las destrezas desarrolladas para el desempeño de tareas en territorio, las que son detalladas a continuación:

1. Estrategias de crecimiento: se observa la necesidad de acentuar el trabajo colaborativo para seguir estableciendo vínculos entre instituciones y la comunidad en general. A lo que se suma la importancia de la formación específica en determinadas áreas del conocimiento para continuar formando a docentes, estudiantes y a la comunidad en general.
2. Estrategias de reorientación o refuerzo: se detecta la importancia de consolidar una mayor distribución de las tareas que facilite la administración y el registro de actividades. También se adhiere la necesidad de cubrir lo antes posible las vacantes y además encontrar aliados y/o colaboradores pertenecientes a otras organizaciones para ampliar las redes de trabajo y de este modo llegar a más puntos del territorio.
3. Estrategias defensivas: Se denota que es necesario hacerse de herramientas que permitan fortalecer y promover la conformación de equipos de trabajo en las instituciones que deciden participar en las actividades que promueve PENFU, para que los docentes se sientan acompañados. Por otra parte, el colectivo PENFU es consciente de que tiene necesidades de formación y que es deseable tener a su disposición propuestas de formación específicas a las

tareas que desempeñan. Por último, se detecta que se debería de formalizar una base de datos que contenga los recursos disponibles en territorio para realizar nuevas propuestas.

4. Estrategias de supervivencia o retiro: Se observa la importancia de colaborar en la definición de objetivos y en la identificación de cuáles son las tareas prioritarias para evitar la sobrecarga de trabajo. Por último, se ve reflejado que hay distintas necesidades de formación pero que es significativo discernir cual es la más urgente y la que engloba a la mayor parte del colectivo.

Retomando el análisis estadístico, la última pregunta del cuestionario hace referencia a las temáticas en las que consideran que deberían de formarse para mejorar las tareas que llevan adelante. Las respuestas se organizaron en una lista y fueron ordenadas de mayor a menor frecuencia de mención. Posteriormente se hizo un cruzamiento de variables para relacionar la antigüedad en las funciones y las necesidades de formación, en la que sale a la luz que, los funcionarios que tienen un promedio de entre 6 y 10 años de antigüedad son quienes solicitan una gama más amplia de necesidades de formación.

En consecuencia, del análisis de los resultados obtenidos en el empleo de la primera técnica seleccionada para la fase de profundización, surge que es necesario emplear una nueva técnica que permita discutir qué necesidad formativa es la que unifica más a todo el colectivo, la que es detallada en el próximo apartado.

#### **4.3.2 Implementación del *focus group* y análisis de resultados**

De las necesidades de formación identificadas en la encuesta se tomaron las seis que tuvieron más menciones. La implementación del *focus group*, permite discutir qué necesidad formativa es la más prioritaria mediante el conocimiento de la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que integran el colectivo (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Se convocó a participar del grupo de discusión a diez integrantes al azar. El encuentro se realizó de manera virtual haciendo uso de la plataforma *Zoom*, al considerar que facilitaba la participación de los citados, ya que éstos se encuentran dispersos en los diferentes departamentos del territorio nacional. En la consigna se estableció que se les iba a nombrar una temática y que ellos debían discutir por qué el colectivo tenía que formarse en esa área. La información recabada durante el *focus group*, fue codificada pregunta a pregunta a modo de poder organizarla en una matriz de datos de manera de encontrar posibles vinculaciones y analizar los resultados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Del análisis de los resultados surgen los argumentos que hacen a cada formación de acuerdo al detalle que se presenta a continuación:

1. Formación en gestión. Se plantea que es importante poner en común lo que implica pertenecer a un equipo de gestión e identificarse con un concepto que caracterice al colectivo en relación a las tareas que desempeñan. Así como también definir cuáles son las tareas que les competen y establecer diferentes estrategias que permitan consolidar y mantener vínculos con otras instituciones. A su vez, se detecta que debería vincularse con el liderazgo educativo en función de cómo son visibles dentro del territorio y de la motivación que deben provocar para que la comunidad en general participe de las propuestas.
2. Formación en el área de la investigación. Se discute que es necesaria la formación en investigación para lograr unificar criterios y manejar las mismas fuentes de información. Además, esto posibilita la idoneidad en el tema y de esta manera se puede atender y cubrir las demandas en territorio. Por otra parte, el hecho de tener herramientas que faciliten la aplicación de la investigación educativa permitiría contar con información fidedigna del territorio y a su vez mejorar las prácticas.
3. Formación en TIC. Esta formación se asocia como un tema que podría estar dentro de la formación en gestión. Es considerada como necesaria con el fin de unificar conceptos, ideas y para lograr manejar con solvencia el uso de licencias y derechos de imagen.
4. Formación en comunicación. En este caso, la formación en comunicación se asocia a un tema transversal a la gestión. Se especifica que es necesario el desarrollo de estrategias y habilidades de comunicación efectiva, oral y escrita, para llegar a todos los públicos.
5. Formación en Aprendizaje Basado en Proyectos. En esta temática el colectivo identifica que, si bien es necesario que todos refieran a un marco teórico en común, reconocen que tienen un gran dominio en el tema y que no sería una temática prioritaria para formarse.
6. Formación en *STEAM*. Al igual que en la formación anterior, se autoperceben que tienen competencias adquiridas para trabajar en el marco de las áreas *STEAM*, por lo que desestiman que sea una formación prioritaria.

#### 4.4 Necesidades de formación a priorizar

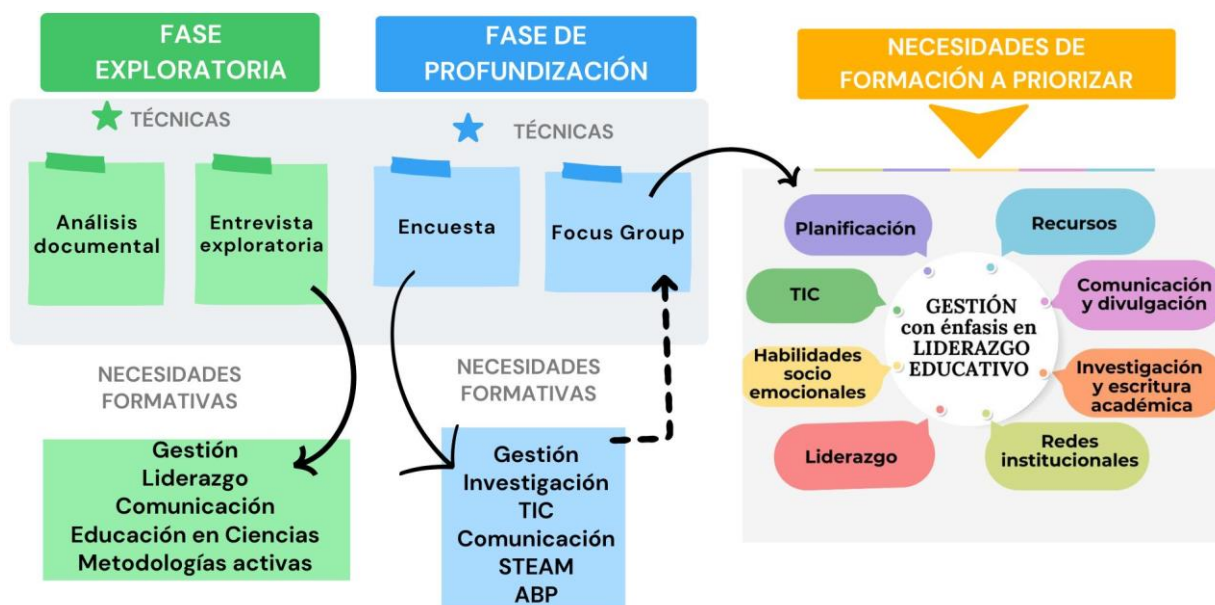
La puesta en marcha del diagnóstico de necesidades de formación, permitió determinar cuáles son las principales dificultades que presenta el colectivo para llevar adelante las tareas que tiene que desempeñar en el cumplimiento de sus funciones. Se observa que las necesidades que identifica el director de PENFU en la fase exploratoria, están en relación con las necesidades sentidas por el colectivo y que son tratadas en la fase de profundización (Figura 6).

Entre el abanico de necesidades formativas estudiadas, sobresalen las que están asociadas a la gestión entre las que se distinguen la planificación y organización de actividades, la gestión de recursos y del tiempo y, por último, el liderazgo educativo. Como ejes transversales a la gestión se identifica la necesidad de formación en habilidades sociales, en la comunicación efectiva y en el uso de las TIC, la investigación y la escritura académica.

Vale aclarar en este punto que, si bien los integrantes del colectivo manifiestan la necesidad de utilizar un marco curricular en común para formar en ABP y en *STEAM*, autoperciben que son quienes tienen más experiencia en Uruguay. Por tal motivo se desestima que tanto la formación en ABP como *STEAM* sea en este momento una formación prioritaria para el colectivo. A pesar de esto, se toma en cuenta que reconocen la importancia de producir material escrito acerca de las lecciones aprendidas y de investigar en ambas temáticas.

**Figura 6**

*Fases del diagnóstico con sus respectivas técnicas y las necesidades de formación a priorizar*



## **5. Planificación de la formación**

Este capítulo está estructurado en tres secciones y tiene como cometido detallar el diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación adaptado a las características y a las necesidades de formación de los integrantes del colectivo PENFU.

La primera sección se compone de dos bloques, por un lado, el planteamiento del diseño de la formación el que incluye la identificación del nombre de la propuesta, el objetivo general, quiénes son los referentes para el liderazgo, el tipo de actividades y la modalidad en la que se desarrolla la formación. Seguidamente se expone la conformación del ciclo formativo y las características del perfil de ingreso de los cursantes. En el segundo bloque se describen los elementos que componen la formación, constituidos por los objetivos específicos y los resultados esperados, las habilidades y competencias asociadas al perfil de egreso. La presentación de las asignaturas con sus respectivos contenidos y actividades de aprendizaje, asociados a la carga horaria y a la justificación de la modalidad. Las características del perfil del equipo formador, en cuanto al rol que deben de cumplir, formación y experiencia profesional. Por último, se presenta la propuesta del plan de comunicación.

La segunda sección corresponde a la implementación de la acción de formación la cual incluye el cronograma en el que se especifican los momentos claves para el logro de los resultados de aprendizaje, el detalle de la infraestructura y recursos necesarios y la descripción de los materiales para implementar la formación.

La tercera y última sección de este capítulo está destinada a la presentación del plan de monitoreo y evaluación del plan de formación.

Antes de comenzar con el desarrollo del capítulo es necesario aclarar que, el contenido que corresponde a la primera y segunda sección fue presentado para la evaluación final de la asignatura Diseño, ejecución y evaluación de una acción de formación. Del mismo modo, el contenido de la tercera sección fue presentado en la asignatura Evaluación y monitoreo de programas y proyectos de formación. Ambas asignaturas forman parte del plan de estudios del Master de Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.

### **5.1 Planteamiento del diseño de la formación**

Como se mencionó más arriba, esta sección se compone de dos bloques en los que se detalla la presentación general de la propuesta de formación y los elementos que la componen.

### **5.1.1 Presentación general de la propuesta**

A partir de las necesidades de formación detectadas en el colectivo PENFU, se decide diseñar una especialización cuyo nombre es *Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible*. Este curso, prepara académicamente a profesionales especializados en el acercamiento del conocimiento científico, tecnológico y de innovación a la comunidad en general. Busca la integración de conocimientos, uso y aplicación de herramientas y metodologías que contribuyan al desarrollo de capacidades para diseñar, planificar, orientar, liderar y difundir acciones que atiendan las necesidades de la comunidad en territorio.

### **5.1.2 Objetivo general de la propuesta de formación**

La Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible procura:

- Formar profesionales de la educación en gestión con énfasis en liderazgo educativo sostenible en el campo del diseño, la planificación, orientación y difusión del acercamiento del conocimiento científico, tecnológico y de innovación a la comunidad.

### **5.1.3 Referente para el liderazgo de la propuesta formativa**

En el rol de referente para el liderazgo se propone la conformación de un Equipo Ejecutor, integrado por cinco miembros que pertenecen al equipo central del colectivo PENFU quienes en sus funciones cumplen tareas administrativas y técnicas. Esta decisión surge a partir de una charla con el director del colectivo al que se le consultó la posibilidad de encomendar una nueva tarea a los funcionarios del equipo central. Dentro de las nuevas funciones, el Equipo Ejecutor esta encargado de coordinar los encuentros entre los docentes y los cursantes de la Especialización. Deberán notificar el calendario de actividades: fecha de inicio y cierre de los trayectos, entregas de tareas, encuentros virtuales sincrónicos y presenciales. Asimismo, tiene la responsabilidad de colaborar y garantizar el buen funcionamiento y acceso a las plataformas (*Moodle* y *Zoom*), a través de la resolución de problemas técnicos, subida de materiales en tiempo y forma y la dinamización de los foros de discusión.

Por último, le corresponde la búsqueda de soluciones y alternativas para notificar a aquellos participantes que no realicen la entrega de tareas en tiempo y forma, promoviendo la no deserción. La coordinación de los encuentros presenciales a través de la tramitación de pasajes, alimentación y alojamiento, reserva de sede, recursos necesarios y llevar adelante el plan de monitoreo y evaluación de la formación.

#### **5.1.4 Tipos de actividades de formación incluidas en la propuesta**

Un aula virtual a distancia se puede definir como un espacio en línea con la finalidad de generar una experiencia de aprendizaje entre un grupo de estudiantes tutorado por uno o más docentes (Area Moreira, 2020). Generar contextos de aprendizaje en aulas virtuales requiere de formas y técnicas específicas que permitan la planificación, organización e implementación de los cursos. En esta línea, Area & Adell (2009) sostienen que, un modelo de aula virtual *e-learning* se caracteriza por tener cuatro dimensiones. Estas son:

- La dimensión informativa que refiere a la teoría que esta disponible a través de diferentes recursos (videos, textos, visitas de páginas web, podcast, entre otros).
- La dimensión práctica a partir del planteo de actividades de aprendizaje que incluyan ejercicios de metacognición donde los participantes puedan hacer visible su propio proceso de aprendizaje.
- La dimensión socio comunicacional que posibilita la creación de espacios para que ocurra el intercambio entre los participantes y el tutor, como son los encuentros sincrónicos, foros, grupos de *WhatsApp*, correo electrónico, entre otros.
- Por último, la dimensión evaluativa a través del seguimiento y calificación.

Las actividades de aprendizaje se organizan de manera de facilitar el logro de los resultados vinculados con la propia práctica. Se encuadran dentro de los métodos activos al estar centradas en el participante y en la interacción entre estos. En este sentido, se toma como referencia la tipología de actividades que utiliza Marcelo *et al.*, (2014), la que se detalla a continuación. Las asimilativas, son aquellas que buscan la comprensión de conceptos, ideas presentadas de forma escrita u oral. Las de gestión de la información, están vinculadas a la búsqueda y contrastación de información, recogida de datos, análisis cuanti y cualitativo y estudios de caso. Las actividades evaluativas comprenden la autoevaluación y coevaluación de diferentes propuestas y del accionar de cada implicado. Las productivas son las que se relacionan al diseño de diversas propuestas adaptadas al contexto. Las actividades de aplicación se proponen en base a la resolución de estudios de casos en los que se apliquen contenidos y facilite la puesta en práctica de conceptos y observaciones. Las experienciales son las que proponen vincular la realidad del territorio con la teoría. Por último, las actividades comunicativas, relacionadas con la

presentación de información haciendo uso de las TIC, escritura de informes, planificaciones y discusión de temas.

### 5.1.5 Modalidad de desarrollo de las actividades que componen la propuesta de formación

La Especialización se caracteriza por ser semipresencial, con una fuerte carga horaria en modalidad virtual, que se complementa con encuentros presenciales obligatorios. Esta decisión es tomada en base a que en la encuesta se pregunta a los interesados acerca de la modalidad de cursado y la disponibilidad de horas a destinar para recibir la formación. Del cruzamiento de ambas variables (cantidad de horas y modalidad de cursado), surge que la mayoría de los participantes están dispuestos a recibir una formación de alta dedicación porque señalan que sea en el entorno de las 90 horas. En cuanto a la modalidad, se observa la posibilidad de combinar entre lo virtual asincrónico y sincrónico con encuentros presenciales.

En este marco, desde la modalidad virtual, las actividades académicas se organizan en encuentros sincrónicos mediante la plataforma *Zoom* y asincrónicos a través del Aula Virtual de Educación (AVE). Los encuentros presenciales se realizan en formato taller y son dirigidos por los docentes que dictan las asignaturas del trayecto.

### 5.1.6 Ciclo formativo de la actividad

La Especialización tiene una duración total de 100 horas reloj y se divide en tres trayectos distribuidos en un año y medio. La Tabla 2 evidencia la conformación de los trayectos, especificando la calendarización, asignaturas, talleres y cantidad de horas totales.

**Tabla 2**

*Presentación del ciclo formativo*

Trayecto	Primero	Segundo	Tercero
Periodo	Abril – Julio	Agosto - Diciembre	Febrero - Junio
Asignaturas	1- Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Educativo. 2- Gestión y Desarrollo Comunitario. - Taller Presencial Final del Trayecto 1.	1- TIC Educativas para la Formación y Divulgación. 2-Habilidades Socioemocionales. 3- Comunicación Asertiva y Efectiva. - Taller Presencial Final del Trayecto 2.	1- Investigación Educativa. 2- Producción y Escritura Académica. - Taller Presencial Final del Trayecto 3.
Duración	<b>40 horas</b>	<b>32 horas</b>	<b>28 horas</b>

### **5.1.7 Perfil de ingreso**

Se trabajará con un cupo máximo de 38 participantes por cada edición de la Especialización. Los candidatos que se postulan para cursar deben reunir los siguientes requisitos: ser integrantes del colectivo PENFU y ocupar el rol de gestor y/o referente. Tener dominio básico de herramientas digitales (manejo de plataformas educativas, procesador de texto, realización de presentaciones, audiovisuales, envío de correo electrónico, entre otros). Demostrar habilidades para trabajar de forma colaborativa, manteniendo una actitud receptiva y activa, solidaria que empatice con sus pares y docentes. Capacidad para reflexionar y realizar aportes desde sus experiencias laborales y personales en territorio.

## **5.2 Elementos que componen la propuesta de formación**

En este bloque se detallan los elementos claves que garantizan el diseño de una propuesta de formación adaptada a las características y a las necesidades del colectivo PENFU.

### **5.2.1 Objetivos específicos de la propuesta de formación y resultados esperados de aprendizaje**

Los objetivos específicos y los resultados esperados de aprendizaje, procuran que los cursantes adquieran conocimientos y herramientas para:

- comprender, analizar y reflexionar los modos de planificar y gestionar recursos y actividades que acerquen la ciencia, tecnología e innovación a la comunidad a partir de la identificación de las propias necesidades del territorio.
- potenciar el trabajo colaborativo e identificar y establecer nuevas redes institucionales que fortalezcan el trabajo en territorio.
- investigar y producir material académico que dé cuenta de las lecciones aprendidas por los participantes para que sean de público conocimiento.

### **5.2.2 Habilidades o competencias asociadas al perfil de egreso**

La Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible prepara al profesional de la educación para que sea capaz de desarrollar habilidades y competencias que favorezcan el dominio y conocimiento de su territorio de trabajo de manera que le permita realizar actividades acordes a las necesidades de la comunidad. Planificar y diseñar actividades (jornadas, congresos, charlas, talleres, campamentos, entre otras) que potencien la apropiación

del conocimiento científico, tecnológico e innovativo a nuevos sectores. Ampliar el dominio del uso de herramientas digitales a partir del manejo de nuevos recursos que le permitan generar y producir sus propias redes de comunicación para difundir las distintas propuestas en territorio. Promover acciones de participación estableciendo contacto con actores claves (organizaciones, instituciones educativas públicas y privadas de todos los subsistemas, entes estatales, empresas, entre otros). Reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y su accionar en el territorio a través de propuestas de retroalimentación y metacognición.

### **5.2.3 Contenidos y actividades de aprendizaje a desarrollar en cada actividad de formación, carga horaria asociada a cada componente y justificación de modalidad**

Tanto las asignaturas como los contenidos, se organizan desde los más globales y básicos para dar lugar a asentar a los que se presentan a medida que avanza la Especialización (Adiego & González, 2014). Se caracterizan por estar estrechamente vinculados con las funciones laborales que deben de desarrollar los participantes del colectivo PENFU en su propio territorio. Por lo que es importante considerar que, al tratarse de una formación de adultos, estos acceden a los aprendizajes desde sus propias experiencias y conocimientos, las que son incluidas en las diferentes asignaturas para que sean colectivizadas con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje de todos los participantes. Cada asignatura se organiza en módulos de una semana de duración, para facilitar a los cursantes su seguimiento en función de los procesos cognitivos que deben desarrollar (Adiego & González, 2014). Además, esta asociado a los tiempos y al formato del curso que manifestaron de preferencia los propios cursantes en el diagnóstico. Al tratarse de una formación con una gran carga horaria online, cada participante elige los momentos de cuando hacer las tareas. Por lo que, las actividades de aprendizaje se proponen con la intención de que tenga una oferta variada, que desafíe el proceso de formación. Al término de cada trayecto, se propone un encuentro presencial en una modalidad de taller. Desde el punto de vista pedagógico, emplear esta metodología, implica enseñar y aprender sobre algo específico haciendo una práctica concreta que en el futuro se vincula con el quehacer profesional (Ander Egg, 1991). A continuación, se detalla para cada trayecto la descripción de los principios básicos en los que se fundamenta cada asignatura. Además, se presenta la Tabla 3 que especifica los contenidos organizados en módulos y la modalidad de cursado, las actividades de aprendizaje y el tiempo estimado de dedicación para ambas asignaturas.

Trayecto 1: Se compone de la asignatura Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Educativo Sostenible y de la asignatura Gestión y Desarrollo Comunitario.

La asignatura Desarrollo Profesional Docente (DPD) y Liderazgo Educativo Sostenible busca analizar y reflexionar sobre la práctica. Contribuye en hacer visible cuáles son los saberes tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida del profesional para llevarlos a un plano formal que se vincule con el saber profesional. Poner estos saberes en común, promueve el afianzamiento de la identidad del colectivo PENFU a partir del conocimiento de los discursos, las diferentes situaciones que surgen en cada territorio, las percepciones, los modos de ser y se fortalece el desarrollo de habilidades para liderar en contextos formales e informales (Vaillant & Marcelo, 2015).

La asignatura Gestión y Desarrollo Comunitario propone revisar los procesos de gestión para la administración y asignación de recursos y las formas de establecer el trabajo en red con actores claves para cumplir con las metas de una organización (Murray, 2002). En este sentido, quienes se encuentran en la labor de tareas vinculadas a la gestión, tienen como desafío desarrollar habilidades para observar, evaluar y planificar en base a la selección de estrategias y metodologías acordes a la realidad del contexto donde se llevan a cabo las funciones. Por este motivo, es importante que un equipo de gestión, conozca y amplíe la manera en la que se establecen y se afianzan vínculos con actores claves de su propia comunidad, sean instituciones, organizaciones y/o personas físicas que ocupan distintos roles. Asimismo, ese equipo podrá adquirir el conocimiento de los recursos disponibles y los que puede conseguir desde una buena gestión y cómo usarlos de forma eficiente (López, 2005).

**Tabla 3**

*Presentación de asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 1*

DPD y Liderazgo Educativo Sostenible	Contenidos	Actividad de aprendizaje	Tiempo estimado
Módulo 1	-El profesional docente como agente de cambio: retos y desafíos para el siglo XXI.	-Asimilativa: lectura de bibliografía. Prácticas de observación y reconocimiento de las características del contexto donde se desarrolla.	17 horas

Modalidad Virtual	-La importancia de conocer el contexto en donde se desarrolla el profesional docente.	-Gestión de la información: análisis e interpretación de datos recogidos en la observación y su vinculación con la teoría.	
Módulo 2 Modalidad Virtual	-Las características y el perfil del líder educativo exitoso.  -Estilos de liderazgo y competencias claves.	-Asimilativa: lectura de materiales.  -Evaluativa: autoevaluar su desempeño y reconocer en qué competencias es idóneo.  -Productiva: Establecer y definir su propio perfil como líder educativo exitoso.	
Módulo 3 Modalidad Virtual	-Formas y estrategias para desarrollar el liderazgo sostenible en territorio.  -Funciones y responsabilidades del liderazgo.	-Asimilativa: lectura de materiales.  -Gestión de la información: analizar qué estrategias son más efectivas para el desarrollo del liderazgo en su propio territorio.  -Aplicación: resolución de situaciones problema.	
Módulo 4 Modalidad Virtual	-Diseño y planificación de prácticas de liderazgo sostenible en territorio.	-Asimilativa: lectura de bibliografía.  -Productiva: diseño y creación de un plan de acción para ejecutar en el territorio.	
<b>Gestión y Desarrollo Comunitario</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Qué implica pertenecer a un equipo de gestión.  -El trabajo colaborativo como estrategia para establecer nuevos vínculos.	-Asimilativa: lectura de materiales. Observación del entorno en donde se desarrolla.  -Gestión de la información: Recoger datos sobre instituciones y actores claves.  -Productiva: Planificar una propuesta de intervención para llegar a los diferentes actores.	17 horas
Módulo 2 Modalidad Virtual	-Gestión de recursos humanos, logísticos y económicos.  -El mapeo de actores claves de la comunidad como estrategia para un mayor alcance de la propuesta en territorio.	-Asimilativa: lectura de bibliografía.  -Gestión de la información: explorar e identificar cuáles son los actores claves y pensar posibles formas de comunicación.	

		-Productiva: Planificar de qué modo puede gestionar los diferentes recursos.	
Módulo 3	-Herramientas para la gestión organizacional en territorio.	-Gestión de la información: analizar las diferentes herramientas disponibles en el territorio.  -Productiva: Planificar y diseñar estrategias para un mejor aprovechamiento de las herramientas.	
Modalidad Virtual			
Módulo 4	-Planificación y diseño de actividades científicas, tecnológicas y de innovación.	-Productiva: Planificar una propuesta de intervención para llevar actividades científicas, tecnológicas y de innovación a los diferentes sectores de la comunidad.  -Experiencial: desarrollar la propuesta planificada en la comunidad.	
Modalidad Virtual			
Taller presencial	-Propuesta de actividades integradoras que permitan recoger información acerca de la apropiación de los contenidos del semestre.	-Evaluativa: autoevaluar y coevaluar la participación en distintas instancias del taller.  -Aplicación: resolución de casos o situaciones problema.  -Comunicativa: llegar a acuerdos a nivel nacional. Exponer opiniones acerca de sus experiencias. Participar en dinámicas de equipos.	6 horas

Trayecto 2: Se conforma de tres asignaturas: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) Educativas para la Formación y Divulgación, Habilidades Socioemocionales y Comunicación Asertiva y Efectiva. La Tabla 4 especifica los contenidos organizados en módulos y la modalidad de cursado, las actividades de aprendizaje y el tiempo estimado de dedicación para cada asignatura.

La asignatura TIC Educativas para la Formación y Divulgación procura afianzar el aprendizaje y uso de las TIC como herramienta aliada para trabajar, comunicar, socializar y enterarse de lo que sucede a nivel global, por lo que constituye el mayor reto formativo de una persona (Carneiro *et al.*, 2021). En este contexto, es importante que los cursantes logren identificar cuáles son las diferentes vías de comunicación a las que pueden acceder a través del uso de las

diversas redes y las características de las comunidades en línea. Deben desarrollar capacidades para seleccionar herramientas que le permitan elaborar contenidos de divulgación y el uso de licencias legales libres, como *Creative Commons*. También se destina una parte de la asignatura a instruir en los riesgos asociados al uso seguro de la información.

En la asignatura Habilidades Socioemocionales se establecen las bases para conocer de qué manera incide el dominio de estas habilidades en la capacidad de una persona para dar respuestas, soluciones y resolver problemas de forma eficaz en distintos ámbitos de la vida personal y/o laboral (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2019). Las organizaciones e instituciones educativas son espacios en los que, además de generar y fomentar el desarrollo de competencias cognitivas, se aprende a convivir y a ser (INEEd, 2019). En un marco de construcción de la inteligencia emocional circunscripto en las inteligencias múltiples (Bisquerra Alzina, 2003), es necesario que los cursantes a través de la formación adquieran herramientas para el desarrollo de competencias emocionales.

Por último, la asignatura Comunicación Asertiva y Efectiva enfatiza en los modos de la comunicación, sean verbales o no verbales, como elemento clave para poder establecer relaciones con diferentes actores de una comunidad (Martínez Peraza & Castellanos Quintero, 2016). Comunicarse de forma asertiva permite expresar sentimientos, ideas y opiniones, de manera libre, clara y sencilla en los momentos adecuados. Resulta efectiva cuando se aprende a comunicar asertivamente y a socializar como individuo en diferentes, ámbitos y espacios cuando la persona es capaz de adaptarse a los distintos públicos (Martínez Peraza & Castellanos Quintero, 2016).

#### **Tabla 4**

*Presentación de asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 2*

TIC Educativas para la Formación y Divulgación	Contenidos	Actividad de aprendizaje	Tiempo estimado
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Las TIC como herramienta de planificación y gestión. - Criterios para la elección de herramientas.	-Asimilativa: lectura de materiales. - Comunicativa: definir acuerdos de elección de herramientas.	10 horas
Módulo 2 Modalidad Virtual	-Elaboración de materiales y medios didácticos.	-Asimilativa: explorar diferentes recursos online. Lectura de diversos materiales.	

	- Creación de calendarios digitales. -Uso de licencias <i>Creative Commons</i> .	-Aplicación: practicar el uso de diferentes herramientas para producir materiales. -Productiva: diseño de recursos. -Experiencial: trabajo con diferentes simuladores.	
Módulo 3 Modalidad Virtual	-Uso de espacios digitales para la publicación de contenidos: redes sociales, blog, plataformas educativas, entre otros. -Planificación y gestión de estrategias exitosas para realizar publicaciones en canales de difusión (redes sociales, YouTube, entre otros).	-Aplicación: practicar el uso de diferentes espacios digitales para la publicación de contenidos. -Productiva: Diseñar contenidos digitales. -Comunicativa: presentación y exposición de planificaciones de actividades y recursos elaborados digitalmente.	
Módulo 4 Modalidad Virtual	-Ciberseguridad: identificación de posibles riesgos de seguridad de la información.	-Asimilativa: reflexionar sobre problemáticas. Lectura de materiales. -Productiva: redactar normas de seguridad para fomentar la ciberseguridad en las redes que maneja.	
<b>Habilidades Socioemocionales</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Inteligencia emocional, habilidades sociales y motivación. -Las habilidades socioemocionales en el sistema educativo.	-Asimilativa: Lectura de materiales y visualización de videos. -Aplicación: resolver un estudio de caso.	
Módulo 2 Modalidad Virtual	-Competencias socioemocionales. -Competencia personal: conciencia de sí mismo, autogestión. -Competencia social: conciencia social, gestión de las relaciones.	-Asimilativa: Lectura y comprensión de materiales. -Gestión de la información: enumerar conceptos e ideas. Buscar relaciones entre la teoría y estudios de caso.	8 horas
Módulo 3 Modalidad Virtual	-La capacidad de controlar las emociones. -La conciencia del proceso pensamiento-emoción-reacción. Reprogramar conductas aprendidas.	-Aplicación: resolver un estudio de caso. Analizar documentos. -Productiva: Planificar una propuesta de intervención.	

	-Estrategias para la provocación de emociones positivas. Empatía.		
<b>Comunicación asertiva y efectiva</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Comunicar a públicos diversos: tipos de comunicación. -La comunicación como un proceso: planeación y envío efectivo del mensaje a través de diferentes formas y canales.	-Asimilativa: Lectura y comprensión de materiales. -Comunicativa: participación en dinámicas de grupo. -Evaluativa: responder cuestionarios de autoevaluación.	8 horas
Módulo 2 Modalidad Virtual	-La comunicación efectiva y asertiva como habilidad social para relacionarse. -Factores en la eficacia en el proceso comunicacional.	-Productiva: planificar una propuesta de intervención en el territorio. -Evaluativa: Coevaluar planificación de colegas.	
Módulo 3 Modalidad Virtual	-Conductas que ayudan a la comunicación activa y empática. -La comunicación como oportunidad para crear momentos de acuerdo al contexto.	-Experiencial: participar en un <i>role play</i> . -Aplicación: practicar con ejercicios los contenidos explicados.	
<b>Taller presencial</b>	Propuesta de actividades integradoras que permitan recoger información acerca de la apropiación de contenidos del semestre.	-Evaluativa: autoevaluar y coevaluar la participación en distintas instancias del taller. -Aplicación: resolución de casos o situaciones problema. -Comunicativa: llegar a acuerdos a nivel nacional. Exponer opiniones acerca de sus experiencias. Participar en dinámicas de equipos. -Experiencial: participar en un <i>role play</i> .	6 horas

Trayecto 3: se conforma de dos asignaturas: Investigación Educativa y Producción y Escritura Académica. En la Tabla 5 se presentan los contenidos organizados en módulos y modalidad de cursado, las actividades de aprendizaje y el tiempo estimado de dedicación para ambas asignaturas del trayecto 3 así como de la presentación del Trabajo Final.

La asignatura Investigación Educativa se centra en el rol del investigador profesional de la educación sobre su propia práctica. El investigador en educación tiene como desafío indagar en cómo mejorar su formación, en el desempeño de las tareas que le competen y en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural. Hacer foco en la

investigación acción, favorece la aplicación y producción del conocimiento, con el fin de promover el aprendizaje entre los actores involucrados, sus características y particularidades que los identifican (González *et al.*, 2007).

En la asignatura Producción y Escritura Académica se propone trabajar en las bases en las que se sustenta la escritura académica. Se plantea desafiar a los cursantes en la introducción de prácticas de escritura que les permitan socializar las lecciones aprendidas en función de las actividades que promueven de forma permanente. Se hará énfasis en algunos temas centrales, como la planificación, la argumentación y las normas de citación.

**Tabla 5**

*Presentación de las asignaturas, organización de contenidos, actividades de aprendizaje, modalidad y tiempo estimado por módulo del Trayecto 3 y presentación del Trabajo Final*

Investigación Educativa	Contenidos	Actividad de aprendizaje	Tiempo estimado
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Conceptualización de paradigmas. -Enfoque metodológico: cuanti, cualitativo y mixto.	-Asimilativa: Lectura y comprensión de materiales. -Aplicación: enumerar conceptos e ideas. Buscar relaciones entre la teoría y ejemplos de investigación.	12 horas
Módulo 2 Modalidad Virtual	-Identificar una idea de investigación. Idea, tema y título. -Definición del tema de investigación, objetivos e hipótesis.	-Aplicación: Practicar con ejercicios los contenidos explicados. -Productiva: realizar una composición escrita, redactar un caso de estudio. -Comunicativa: participar en dinámicas de equipos.	
Módulo 3 Modalidad Virtual	-Técnicas e instrumentos de investigación. -Selección de muestras. Tipos de muestra y caracterización.	-Aplicación: practicar con ejercicios los contenidos explicados. -Comunicativa: participar en dinámicas de equipos.	
Módulo 4 Modalidad Virtual	-Análisis de resultados. Tipos de análisis. Tipos de Triangulación. -Análisis estadístico.	-Aplicación: Practicar con ejercicios los contenidos explicados. -Gestión de la información: buscar información en fuentes recomendadas.	
<b>Producción y Escritura Académica</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Tiempo estimado</b>
Módulo 1 Modalidad Virtual	-Planificar y escribir un texto académico.	-Asimilativa: Lectura y comprensión de materiales. -Aplicación: Practicar con ejercicios los contenidos explicados. -Productiva: Planificar y redactar textos.	10 horas

Módulo 2 Modalidad Virtual	-Argumentación académica.	-Experiencial: desarrollar prácticas de escritura. -Productiva: realizar una composición escrita.	
Módulo 3 Modalidad Virtual	-Derecho de autor y propiedad intelectual. -Normas de citación.	-Experiencial: practicar normas de citación. -Gestión de la información: buscar información en fuentes recomendadas.	
Presentación del trabajo final	-Presentación y defensa del proyecto.	-Evaluativa: autoevaluar y coevaluar la participación en distintas instancias de la presentación de los trabajos finales. -Comunicativa: Defensa del trabajo final. Acuerdos a nivel nacional. Exponer opiniones acerca de sus experiencias.	6 horas

#### 5.2.4 Perfil del equipo de formación

El equipo formador debe reunir varios aspectos específicos que son esenciales a la hora de llevar adelante la asignatura que impartirá. Cada formador debe ser egresado del Consejo de Formación en Educación (CFE) o universitario con título relacionado con la asignatura que va a dictar, con una experiencia profesional igual o superior a cinco años. Deberá acreditar que tiene cursos con evaluación de formación en entornos virtuales de aprendizaje y experiencia laboral de al menos un año como docente tutor en línea. Demostrar que puede desarrollarse como guía y orientador de los cursantes durante el proceso de formación de la Especialización. También debe demostrar y presentar ejemplos de propuestas de clases innovadoras mediante modelos de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, sensibles a las posibilidades de cambio, de acuerdo a los procesos de aprendizaje de los cursantes. Asimismo, es fundamental que ejerza autonomía profesional, sea crítico y capaz de analizar el proceso de aprendizaje de los cursantes, a través de un seguimiento y análisis de resultados. Ser proactivo y generar instancias de reflexión y metacognición además de motivar y propiciar instancias de trabajo colaborativo.

#### 5.2.5 Plan de comunicación de la propuesta de formación

El plan de comunicación de la Especialización consiste en la presentación de la propuesta a partir del diseño de la pieza divulgativa, utilizando como soporte una presentación interactiva. Ésta consta de los siguientes elementos: nombre de la Especialización, objetivos, conformación de los trayectos, modalidad de cursado, perfil de egreso, requisitos para participar y cómo

postularse (Marcelo *et al.*, 2014). Para estimular la motivación y postulación voluntaria de los interesados (Fernández Salinero, 1999), se complementa la pieza divulgativa con datos de referencia, correo electrónico y teléfono de contacto, para quienes necesiten ampliar la información. El plan de comunicación también cuenta con la presentación de un afiche digital (Anexo 2) y un video explicativo (Anexo 3) para que circule entre los futuros postulantes y puedan verlo tantas veces crean necesario. El lanzamiento de la Especialización se realizará en una de las instancias de coordinación del colectivo PENFU previamente programada.

### 5.3 Implementación de la acción de formación

La implementación de la acción de formación comprende la presentación del cronograma, especificación de la infraestructura y recursos necesarios para llevar adelante la Especialización y la descripción de los materiales a diseñar para la formación.

#### 5.3.1 Cronograma

En el cronograma presentado en la Tabla 6, se detalla para cada trayecto las asignaturas con la cantidad de módulos, distribuidos en las semanas que corresponden a cada mes de la Especialización. A su vez, se utiliza un sistema de colores para indicar si en esa semana la modalidad de cursado es sincrónico (violeta), asincrónico (verde) o presencial (celeste); tiempo de trabajo y entrega de la tarea final de cada asignatura (amarillo) y la defensa final de la Especialización (rojo).

**Tabla 6**

*Cronograma de actividades y modalidad de cursado de la Especialización*

Trayecto 1	Abril	Mayo	Junio	Julio	
DPD y liderazgo educativo					
Gestión y desarrollo comunitario					
Presencial					
Trayecto 2	Agosto	Set.	Oct.	Nov.	Dic.
TIC educativas para la formación y divulgación					
Habilidades socioemocionales					
Comunicación asertiva y efectiva					
Presencial					
Trayecto 3	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Investigación educativa					
Producción y escritura académica					
Presencial					
<b>Sincrónico</b>	<b>Asincrónico</b>	<b>Tarea final</b>	<b>Presencial</b>	<b>Defensa final</b>	

### 5.3.2 Infraestructura y recursos necesarios

La correcta ejecución de la Especialización, requiere de la disposición de recursos que garanticen el normal desarrollo de las diferentes instancias. La Tabla 7 identifica cuatro tipos de recursos: humanos (personas capacitadas para realizar las tareas); técnicos (plataformas, redes informáticas y equipos tecnológicos), materiales (infraestructura física, alimentación, alojamientos, materiales fungibles), y económicos (Ander Egg & Aguilar, 2005). Se agrega también la respectiva estimación de los fondos que se necesitan, expresados en pesos uruguayos.

**Tabla 7**

*Relación rubros, cantidad y costo estimado*

<b>Rubro Recursos</b>		<b>Cantidad</b>	<b>Costo (\$)</b>
<b>Humanos</b>	Formadores especializados.	20 horas por 7 asignaturas - 140 horas total.	373.800*
	Equipo Ejecutor – Miembros del equipo central.	10 horas semanales entre los 5 miembros.	Equipo presupuestado
<b>Técnicos</b>	Plataforma <i>Zoom</i> .	1	Con. Sec. de Estado
	Plataforma <i>Moodle AVE</i> .	1	Con. Sec. de Estado
<b>Materiales</b>	Sala de conferencias que cuente con: conexión a internet, TV, computadora.	Por 3 encuentros.	6.000
	Pasajes cursantes y docentes.	40 por 3 encuentros.	Con. Sec. de Estado
	Alimentación (vianda y bebida).	47 por 3 encuentros.	60.000
	Alojamiento.	12	40.000
	<i>Coffee Break</i> (agua, refrigerios, café).	47 por 3 encuentros.	10.000
	Papelería.	40 carpetas, 2 resmas de hojas, impresiones, 20 papel sulfito, 50 marcadores, 40 lapiceras, 40 certificados.	Con. Sec. de Estado
<b>Económico</b>	Imprevistos.	10%	48.980
<b>Económico</b>		<b>Total</b>	<b>537.980</b>

Fuente: \*Basado en Remuneraciones Julio 2022 ANEP.

### 5.3.3 Descripción de los materiales a diseñar para la formación

La Especialización esta centrada en revisar cómo se dan las experiencias para lograr un aprendizaje significativo desde los cuatro enfoques que proponen Vaillant & Marcelo (2015).

Constructivo porque a partir de la construcción del aprendizaje cada cursante será capaz de armar sus propios esquemas conceptuales que favorezcan a entender y contextualizar lo que aprende. Intencional, porque al involucrarse con las tareas, conocen el qué y el para qué de las actividades propuestas. Cooperativa porque se construye a partir de la puesta en común de las vivencias, la práctica y la experiencia de cada uno. Por último, la integración de actividades auténticas basadas en la propia realidad y adaptadas a cada contexto. Utilizando este criterio, los materiales que componen la formación son: guías de aprendizaje que especifican el guion del módulo, diseño de propuestas para fomentar el uso de foros de discusión frente a temáticas particulares. Actividades prácticas vinculadas al diseño, planificación y gestión que contemplen instancias de *feedback* entre los cursantes. Elaboración de productos digitales: videos, presentaciones, infografías y selección de bibliografía acorde al nivel de los cursantes. Tanto para la modalidad virtual como para la presencial se deben diseñar materiales que faciliten el trabajo en base a metodologías activas, centradas en el que aprende, que promueva el desarrollo de habilidades vinculadas a la comunicación oral y escrita (Gutiérrez, 2009).

#### **5.4 Monitoreo y evaluación de la propuesta de formación**

En un plan de formación las actividades que comprenden el monitoreo y la evaluación tienen como cometido medir y analizar en qué medida se alcanzan las metas del plan. Los datos que se obtienen en este procedimiento son útiles para aportar información a los actores involucrados, fomentar la reflexión crítica y realizar propuestas de mejora (de Rham & Mancero, 2009).

El monitoreo propiamente dicho, es un proceso que se realiza durante la ejecución del plan, corresponde a la fase interactiva, mediante la intervención colaborativa de los ejecutores (Gento Palacios, 1998). La utilización de técnicas e instrumentos acordes a los datos que se necesiten recabar son clave para poder sintetizar la información que dé cuenta sobre lo que esta ocurriendo durante la implementación del plan (de Rham & Mancero, 2009).

Por otra parte, la evaluación se realiza de forma global una vez culminado el plan de formación, fase postactiva (Gento Palacios, 1998). El análisis de los datos brinda los insumos esenciales para la toma de decisiones, búsqueda e implementación de mejoras del plan en cuanto a la gestión y al cumplimiento de objetivos para la ejecución del mismo en futuras cohortes.

Para este plan de formación, se propone que tanto el monitoreo como la evaluación se centren en tres grandes dimensiones: gestión, resultados e impacto. En lo que concierne a la gestión, se observan aspectos tales como el cumplimiento y ejecución de las actividades planificadas, la administración de recursos económicos y la gestión de recursos humanos. La dimensión que corresponde a resultados esta orientada a identificar de qué manera se van logrando los resultados a medida que avanza el plan de formación. Por último, en la dimensión impacto se analiza cómo repercute la formación de los cursantes para la organización y para la comunidad en la que desarrollan sus tareas en términos de respuesta a las necesidades de formación y al logro de objetivos estratégicos propuestos por la propia organización (Gairín Sallán, 2016).

A continuación, se expone la propuesta del plan de monitoreo en la que se explica de qué manera y en qué momentos del desarrollo de la formación se van a ejecutar las diferentes técnicas diseñadas para la recolección de datos. Por último, se plantea la evaluación en la que se especifican las características de la evaluación de proceso y de producto y los ítems que debe de contener el informe escrito.

#### **5.4.1 Plan de monitoreo**

Durante el monitoreo se busca recabar información acerca de los logros y debilidades del plan de formación con la intención de poder tomar acciones correctivas. En este sentido, se identifican dos funciones que hacen al plan de monitoreo. Una de ellas es analizar en qué estado de progreso se encuentra la puesta en marcha del plan de formación en relación al cumplimiento de las tareas en tiempo y a los costos generados. En consecuencia, este análisis permite medir la eficiencia y la efectividad del plan (Vigo *et al.*, 2018). La eficiencia se basa en determinar en qué medida las actividades se ejecutaron en tiempo y si generaron el menor costo posible en tanto que, la efectividad se establece en base a si se están logrando los objetivos del plan o no. La segunda función del monitoreo es la de brindar retroalimentación a quienes sostienen el plan de formación, así como también recomendaciones en caso de que se detecten problemas o desvíos en los objetivos propuestos (Gairín Sallán, 2016).

En este contexto, el primer paso será el de implementar el proceso de selección de los participantes a través del relevamiento de datos de los inscriptos a la Especialización, de manera de corroborar el cumplimiento de las características que definen el perfil de ingreso. Para ello, es requisito obligatorio que los interesados envíen su postulación vía correo electrónico, en la

que deben de incluir su curriculum vitae, en el que se especifique la formación académica (formación de grado, postgrado y cursos de perfeccionamiento), actividad profesional y laboral, participación en proyectos, publicaciones, participación en congresos y seminarios y otras actividades de interés vinculadas con la postulación. Además, deberá de adjuntar una nota que especifique que es integrante del colectivo PENFU sea en el rol de gestor y/o referente. Una carta de presentación donde explicita su motivación para cursar la Especialización y las aportaciones que puede realizar para contribuir al desarrollo del trabajo colaborativo y reflexivo. Una vez realizada la inscripción, los candidatos serán citados por el Equipo Ejecutor para una entrevista de admisión.

Al comienzo de cada trayecto de la formación, se implementará una evaluación de diagnóstico (Anexo 4) sobre la acomodación al perfil psicopedagógico. El Equipo Ejecutor será el encargado de entrevistar a través de un *Google Form* a los cursantes, indagando sobre qué los motiva a cursar las asignaturas, cuáles son sus intereses y qué expectativas tienen para el trayecto que comienza. De esta manera se podrá tener un acercamiento preliminar para conocer si la propuesta se adapta a lo que esperan los cursantes. Al término de cada trayecto, se aplica una encuesta de satisfacción (Anexo 5) para valorar en qué grado de complacencia se encuentran los cursantes en cuanto a los contenidos y recursos seleccionados. La implementación de las metodologías de trabajo y si se adaptan o no a sus estilos de aprendizaje. Además, el formulario consta de preguntas abiertas para conocer, qué contenidos considera que necesita profundizar más; sugerencias en cuanto a la modalidad de trabajo, prácticas desarrolladas por los formadores en virtud de los materiales diseñados y relación entre los contenidos abordados y las formas de evaluación. También se presentan preguntas para recabar información sobre el nivel de atención, respuesta y resolución de problemas por parte del Equipo Ejecutor.

Durante el transcurso de cada módulo, los formadores aplicarán diferentes actividades de evaluación con el fin de monitorear la apropiación de los contenidos abordados y el desarrollo de competencias de cada asignatura que contribuyen al perfil de egreso. Las calificaciones obtenidas por cada cursante, serán un indicador de los logros obtenidos y darán información en cuanto al grado de compromiso y dominio de competencias. En los encuentros sincrónicos, los formadores que al momento estén a cargo de las asignaturas, deberán estar atentos a los comentarios que realicen los cursantes en cuanto a cómo vienen siguiendo el curso, para

identificar de forma natural sus percepciones a través de la observación etnográfica (Gento Palacios, 1998).

El Equipo Ejecutor es quien monitorea la asistencia y el grado de cumplimiento de las actividades en tiempo y forma. De no realizarse en función del cronograma establecido, deberán contactarse con el cursante involucrado y proponer alternativas de común acuerdo a modo de retenerlo. Por otra parte, también se encarga de registrar el uso de los recursos económicos destinados para cada semestre, mediante el seguimiento del libro de caja (Anexo 6).

En el proceso de monitoreo es necesario el uso de dispositivos que permitan obtener información de forma objetiva y que brinde insumos para la presentación de informes escritos con datos cuanti y cualitativos. Para ello se instrumentará el uso de entrevistas individuales y grupales, encuestas de satisfacción, listas de cotejo, análisis de tareas y escalas de observación. Los informes escritos son elaborados por el Equipo Ejecutor y presentados al director del colectivo PENFU de manera de ir dando cuenta del estado de avance de los cursantes y el control de gastos del presupuesto establecido. A modo de síntesis, se presenta la Tabla 8 que resume los principales eventos a considerar en cada uno de los trayectos para la ejecución del plan de monitoreo y la frecuencia en la que deben de ser tomados los datos. La planificación de la frecuencia y programación de la colecta de datos es una herramienta que favorece a los integrantes del Equipo Ejecutor, porque contribuye a que tengan presente en qué momentos del ciclo formativo deben de tomar decisiones oportunas (Vigo *et al.*, 2018).

**Tabla 8**

*Síntesis de los principales eventos a considerar en cada trayecto durante el plan de monitoreo*

	<b>Etapa</b>	<b>Qué se mide</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Instrumento a utilizar</b>	<b>Quién toma los datos</b>	<b>Tipo de dato</b>
	<b>Inicio</b>	Requisitos del perfil de ingreso.	1 vez (antes de comenzar la formación).	Curriculum vitae. Carta de postulación. Entrevista.	E. Ejecutor.	Cualitativo.
		Acomodación del perfil psicopedagógico.	1 vez (al iniciar cada asignatura).	Cuestionario del diagnóstico.	E. Ejecutor.	Cuanti y cualitativo.

<b>T R A Y E C T O</b>		Asistencia.	1 vez por cada encuentro sincrónico.	Lista de participación.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.
		Grado de cumplimiento de actividades.	En cada entrega.	Lista de cotejo.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.
	<b>Proceso</b>	Apropiación de contenidos y competencias.	En cada entrega.	Rúbricas.	Formadores.	Cualitativo.
				Listas de cotejo.	Formadores.	Cuantitativo.
				Escalas de valoración.	Formadores.	Cualitativo.
		Percepciones de los cursantes.	En cada encuentro sincrónico.	Escala de observación.	Formadores.	Cualitativo.
		Grado de cumplimiento de actividades.	En cada entrega.	Lista de cotejo.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.
	Asistencia.	En cada encuentro sincrónico.	Lista de participación.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.	
	<b>Fin</b>	Grado de satisfacción.	Al final de cada asignatura.	Cuestionario.	E. Ejecutor.	Cuanti y cualitativo.
		Grado de cumplimiento de actividades.	Entrega final.	Lista de cotejo.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.
		Percepción de los cursantes.	En encuentro presencial.	Escala de observación.	Formadores.	Cualitativo.
		Asistencia.	Encuentro presencial.	Lista de participación.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.
		Recursos económicos.	Al final del trayecto.	Libro de caja.	E. Ejecutor.	Cuantitativo.

### 5.4.2 Evaluación

Para obtener el título de Especialista en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible es necesario haber cursado y aprobado todas las asignaturas y el trabajo final. Cada asignatura se aprueba con una calificación mínima de 75/100 y comprende la evaluación de proceso y la evaluación final. En la evaluación de proceso se requiere de la participación en las actividades propuestas en los encuentros sincrónicos, asincrónicos y presenciales, sean de carácter individual y/o en equipo. La evaluación final consiste en la entrega de un trabajo final, los que a criterio del formador podrán ser de carácter individual y/o en duplas de acuerdo al sistema de trabajo de los integrantes del colectivo PENFU.

En el trabajo final de la Especialización, los participantes deberán entregar una producción escrita de forma individual la que se complementará con la defensa oral que refleje el recorrido de la formación. Esta producción incluirá la articulación de los conocimientos teóricos adquiridos, la habilidad para aplicarlos en su campo laboral y la reflexión acerca del proceso de aprendizaje desarrollado en el transcurso de la Especialización.

Una vez concluida la formación, se llevará a cabo la evaluación postactiva. La evaluación de un plan de formación se define como la comparación entre los resultados planteados y los resultados logrados. En este sentido, se toman como referencia las metas que se proponen alcanzar en el plan (Tabla 9) y en consecuencia se estudia hasta donde se cumple con los objetivos planteados (Vigo *et al.*, 2018) y los impactos que tiene la formación a nivel de la organización y del territorio.

Los datos recogidos durante el monitoreo serán las fuentes principales para elaborar un informe escrito por parte del Equipo Ejecutor, que explicita en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos en términos de calidad, cantidad y tiempo estipulado, así como también los objetivos no logrados, insatisfacción de los cursantes y errores cometidos. También especificará el grado de rentabilidad del plan en términos económicos, la funcionalidad en cuanto a la evolución del colectivo, el clima relacional entre los cursantes y su grado de participación. En cuanto al impacto en territorio, se explicará en términos generales cómo repercute el trabajo en actividades puntuales. Para ello, los propios integrantes del colectivo una vez que culminan un evento (taller, charla, congreso, exposición u otro), tendrán que solicitar a distintos actores (participantes directos, personas que colaboren y acompañen en la organización y ejecución) que completen una rutina de pensamiento (Anexo 7). Las rutinas de pensamiento son enviadas por quiénes las aplican al Equipo Ejecutor para su posterior análisis. Por último, se incluirán conclusiones, recomendaciones y sugerencias del plan de formación para una nueva cohorte (Gento Palacios, 1998).

El Equipo Ejecutor tendrá un plazo máximo de 60 días para la presentación del informe escrito al director del colectivo PENFU, el que estará organizado de acuerdo a las tres dimensiones de estudio mencionadas en el apartado monitoreo y evaluación de la propuesta de formación

**Tabla 9**

*Metas del plan de monitoreo y evaluación del plan de formación*

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Meta</b>	<b>Instrumento sugerido para medir</b>	<b>Quién se encarga</b>	<b>En qué momento</b>	<b>Decisiones a tomar</b>
<b>Gestión</b>	Asistencia de participantes en encuentros virtuales sincrónicos y presencial.	Asistencia del 80% de los cursantes.	Lista de participantes.	Equipo Ejecutor.	Al comienzo de cada clase.	Averiguar los motivos de inasistencia y proponer alternativas su continuidad.
	Cantidad de actividades y tareas que se cumplieron en tiempo y forma.	Se cumple el 95% de las actividades y tareas en tiempo y forma.	Cronograma de actividades.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar cada asignatura.	Estudiar nuevas posibilidades para ajustar el calendario.
	Evaluación de diagnóstico del perfil psicopedagógico.	El 90% de la propuesta se adapta a lo que esperan los cursantes.	Cuestionario.	Equipo Ejecutor.	Antes de comenzar una asignatura.	Si el resultado esta muy por debajo de la meta revisar qué ajustes se pueden hacer para que la propuesta se adapte a lo que esperan los cursantes.
	Uso de recursos económicos.	Al final de cada trayecto se utilizó 95% de los recursos económicos destinados.	Libro de caja.	Equipo Ejecutor.	Durante y al finalizar cada trayecto.	En caso de que no se cumpla la meta, se debe revisar cuáles son los motivos y buscar alternativas para gestionar mejor los recursos económicos.
<b>Resultados</b>	Grado de satisfacción de los cursantes.	El 90% de los cursantes esta satisfecho con los contenidos y recursos seleccionados.	Cuestionario de satisfacción.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar cada asignatura.	Indagar cuáles son los motivos por los que los cursantes se encuentran insatisfechos.
		El 90% de los cursantes identifica que la metodología de trabajo se adapta a sus estilos de aprendizaje.	Cuestionario de satisfacción.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar cada asignatura.	En caso de que no se cumpla la meta indagar qué aspectos de la metodología genera insatisfacción y buscar alternativas que se adapten más a los estilos de aprendizaje de los cursantes.
		El 95% esta muy satisfecho con el desempeño del formador de la asignatura X.	Cuestionario de satisfacción.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar cada asignatura.	Conocer cuáles son las características del formador que destacan de forma positiva o en caso contrario.

		El 95% está muy satisfecho con las tareas que desempeña el Equipo Ejecutor.	Cuestionario de satisfacción.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar cada asignatura.	Ver en qué aspectos está fallando el Equipo Ejecutor para buscar estrategias que mejoren la tarea.
	Apropiación de contenidos de la asignatura X.	El 90% de los cursantes demuestra dominio en los contenidos.	Resultados de las tareas.	Formador de la asignatura X.	En el transcurso de cada asignatura.	Para mejorar el porcentaje de dominio de competencias se sugiere proponer ejercicios de retroalimentación entre pares que contribuya a la mejora en las tareas.
	Dominio de competencias de la asignatura X.	El 90% de los cursantes demuestra dominio en el desarrollo de competencias.	Resultados de las tareas.	Formador de la asignatura X.	En el transcurso de cada asignatura.	Promover la entrega de tareas de forma preliminar con comentarios para que sean mejoradas en la entrega final.
	Percepciones de los cursantes.	El 85% de los cursantes expresa comentarios positivos en cuanto al seguimiento del curso.	Escala de observación.	Formador de la asignatura X.	En el transcurso de cada asignatura.	En caso de que los cursantes no participen de forma voluntaria, buscar dinámicas que contribuyan a la expresión.
	Aprobación de la Especialización.	El 100% de los cursantes aprueba la Especialización.	Resultados del trabajo final.	Equipo Ejecutor.	Al finalizar la Especialización.	
<b>Impacto</b>	Propuesta de actividades acordes a la comunidad.	El 90% de los cursantes planifica con anticipación actividades de intervención en función de las necesidades detectadas en territorio haciendo una buena gestión de recursos disponibles.	Documentos.	Equipo Ejecutor.	Durante y al finalizar la formación.	Si se llega a la meta contribuir en la difusión de las propuestas. Si no se llega a la meta, generar instancias de reflexión y pensamiento colectivo de qué actividades realizar.
	Trabajo en red.	El 90% de los cursantes logra conformar un equipo de trabajo sólido con actores claves del territorio con los que se reúne al menos tres veces en el año para diseñar	Registro de actas.	Equipo Ejecutor.	Durante y al finalizar la formación.	Si no se llega a la meta, pensar estrategias para encontrar posibles aliados, colaboradores para que acompañen en las distintas actividades.

		y planificar actividades en conjunto.				
Investigación educativa.	Se conforman al menos tres equipos de trabajo a nivel regional para definir y ejecutar líneas de investigación.	Registro de documentos.	Equipo Ejecutor.	Durante el tercer trayecto y al finalizar la formación.	Si los equipos presentan dificultades para llevar adelante las líneas de investigación, buscar referentes externos que monitoreen a los equipos.	
Producción académica.	El 75% de los cursantes produce material académico sobre experiencias y lecciones aprendidas de las menos una actividad desarrollada en territorio.	Documentos.	Equipo Ejecutor.	Durante el tercer trayecto y al finalizar la formación.	Motivar a que más integrantes del colectivo realicen pequeñas producciones académicas.	
Visualización del trabajo en territorio.	El 95% de quienes usufructúan las propuestas en territorio valoran positivamente las actividades desarrolladas.	Rutina de pensamiento.	Equipo Ejecutor.	Durante el transcurso de la formación y al finalizar.	Si no se llega a la meta, se debe de revisar qué es lo que sucede con las propuestas, en qué están fallando.	
Organización.	El 75% de los equipos de gestión en territorio genera nuevas propuestas innovadoras a través de la planificación y organización de los recursos disponibles en territorio.	Planificación y propuestas escritas.	Equipo Ejecutor.	Al año de culminada la Especialización.	Si ocurre, felicitar, reconocer y motivar para que continúen generando propuestas. Si no ocurre, indagar cuáles son los motivos por los que no se generan propuestas nuevas y ofrecer espacios de trabajo colectivo para pensar entre todos.	

## **6. Conclusiones y reflexiones finales**

En este capítulo final a modo de conclusión se retoman los elementos más relevantes derivados del diagnóstico de necesidades formativas y del diseño del plan de formación y su vinculación con los elementos teóricos tratados en el cuerpo del trabajo. En consonancia, se presentan reflexiones finales en las que se plantean algunas limitaciones y proyecciones del trabajo y, por último, se exponen las contribuciones aportadas desde la formación de formadores.

### **6.1 Conclusiones**

Como elemento principal del plan de formación se destaca la especificidad de la propuesta, la que se origina atendiendo a las características, necesidades e intereses de los integrantes de un colectivo que lleva adelante funciones en el área de la educación no formal a nivel de todo el territorio nacional. Para llegar al producto final fue clave el diseño y la implementación del diagnóstico de necesidades de formación en el que se tomaron decisiones que delinearon todo el proceso. Entre estas se destaca la delimitación de la población objeto de estudio, la selección del marco metodológico con un enfoque mixto que determinó cuáles eran las técnicas más apropiadas para la recolección eficaz de datos. El planteamiento de objetivos, general y específicos, que guiaron el transcurso de la investigación.

En cuanto al planteo de los objetivos del diagnóstico se enfatiza en que, al ser acotados y contextualizados fueron alcanzables durante todo el proceso. En este sentido, se destaca la participación voluntaria del 79% del colectivo, lo que conformó una muestra representativa que da validez a las necesidades formativas sentidas por los propios involucrados. Se pudo identificar que el área que menos dominan esta asociada principalmente a las que conciernen a la gestión. Para llegar a este hallazgo fue fundamental el empleo de las distintas técnicas y la elaboración de los diferentes instrumentos que facilitaron dilucidar de forma minuciosa cuáles son las mayores dificultades que presentan en el desempeño de sus funciones. También se pudo conocer que, de acuerdo a sus posibilidades, la modalidad de preferencia para cursar una supuesta formación es la semipresencial y que la disponibilidad horaria ronda en las 90 horas. A lo que se suma información relevante en cuanto al tipo de estrategias didácticas que debería de tener la formación para que la propuesta se adapte a los requerimientos de los participantes.

En relación al plan de formación, su principal cometido es el de preparar a profesionales de la educación para que puedan afrontar las exigencias y demandas del siglo XXI. Esto requiere del desarrollo de competencias profesionales y personales que faciliten la planificación, organización y difusión de actividades y propuestas educativas innovadoras en las áreas

STREAMI (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes, Matemática e Innovación) en una sociedad cada vez más compleja, en constante cambio y con un futuro colmado de incertidumbres y en situación de caos. En la literatura consultada y que forma parte del encuadre teórico, se hace mención a que el desarrollo de las competencias ocurre en la acción, a partir de la integración de saberes, actitudes y en la manera de hacer. Es por esto que, la propuesta apunta a una formación integral en donde se ponen en juego metodologías activas en las que se combina la propia práctica con la teoría y las diferentes actividades de aprendizaje. De esta manera, las asignaturas seleccionadas que hacen al plan y que comprenden a cada uno de los trayectos, están estrechamente vinculadas a las funciones laborales que ejercen los integrantes del colectivo en su propio territorio. Sumado a lo anterior, al ofrecer una formación en liderazgo educativo sostenible, se impulsa al desarrollo de la autonomía y a fortalecer el trabajo colaborativo que favorezca en la toma de decisiones a partir del planteo de situaciones auténticas que desafíe a los participantes en la búsqueda de soluciones creativas y sostenibles en el tiempo. Por otra parte, si bien la organización tiene una larga trayectoria en el país, es escasa la literatura escrita acerca de las experiencias y lecciones aprendidas del programa. En este sentido, se destina una parte de la formación a la capacitación en investigación educativa y en la escritura académica con el fin de brindar herramientas que motiven a los involucrados a realizar producciones escritas para que puedan ser divulgadas.

Otra cuestión importante a resaltar es que, la formación al ser en la modalidad *b-learning*, en la que además de adaptarse a las realidades de los destinatarios y a la flexibilidad en los tiempos y espacios educativos, promueve el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. También, se estimula la conformación de comunidades de aprendizaje colaborativo a través del intercambio de diversas fuentes de información y de recursos educativos en línea.

Asimismo, cabe señalar que el plan cuenta con la presentación de un presupuesto, en el que se toman en cuenta los recursos humanos, técnicos y materiales que tiene la propia Secretaría de Estado en la que se circunscribe la organización, con la finalidad de abaratar la mayor cantidad de costos. Por otra parte, también está planteada la forma en la que se va a dar difusión de la formación, a través de un plan de comunicación que tiene información acerca de cómo es la propuesta.

Por último, la formación tiene como fortaleza que cuenta con el diseño de un plan de monitoreo y evaluación que permite que el Equipo Ejecutor, designado como referente para el liderazgo, pueda tomar decisiones en virtud de posibles desvíos que dificulten el cumplimiento de las metas del plan. A lo que se añade que, se proponen diversas técnicas con sus respectivos instrumentos que facilitan la recolección de los datos necesarios que sirven de insumo para la elaboración de un informe que dé cuenta del estado de situación de la formación en los distintos momentos de su desarrollo.

## **6.2 Reflexiones finales**

Llegando ya al final de la memoria se realizan algunas consideraciones a modo de reflexión.

En primer lugar, es preciso recapitular que, si bien la propuesta del plan de formación abarca a las demandas sentidas por el colectivo, pueden surgir nuevas inquietudes en función del tiempo transcurrido entre la ejecución del diagnóstico, el diseño del plan y su implementación. Por otro lado, a pesar de que la mayor parte del colectivo es permanente, el ingreso de nuevos integrantes puede generar que no se sientan identificados con las necesidades, por lo que las temáticas seleccionadas para abordar en la formación pueden llegar a ser poco relevantes.

Se destaca como fortaleza del plan que es una propuesta innovadora que busca la formación de profesionales que trabajan aportando a diversas comunidades educativas. Por otra parte, la formación cuenta con elementos claves en gestión, en este sentido, se propone como proyección del plan la posibilidad de adaptarlo a otros colectivos que trabajan en los diferentes programas de educación no formal que ofrece la misma Secretaría de Estado a la que pertenecen los destinatarios primarios.

Asimismo, es importante considerar que, para la organización seleccionada es la primera vez que participa en un diagnóstico de necesidades de formación y que recibe una propuesta de formación a medida, lo que puede motivar a que se integre esta práctica y sean ellos quienes soliciten futuras intervenciones.

Por último, cabe resaltar que los procesos de cambio a nivel social, cultural, tecnológico y económico, exigen cada vez más una mayor formación profesional en busca de una mejora de los desempeños. En tal sentido, la formación de formadores procura acompañar y contribuir en la transformación de estos procesos de forma innovadora atendiendo las características y necesidades de las personas, la estructura, el funcionamiento, los intereses y cometidos de las

organizaciones en el contexto en el que se desarrollan. La articulación de estos elementos, requiere de un análisis cuidadoso de manera de obtener los insumos necesarios para planificar el desarrollo de estrategias que den respuesta a las demandas del siglo XXI, en el que se propicie un clima de aprendizaje, de reflexión y de motivación para los funcionarios que forman parte de la organización en función de los tiempos disponibles. De esta manera se contribuye al perfeccionamiento de la organización en base a la selección de la teoría, de metodologías, de herramientas eficaces y de estrategias que potencien la mejora en el desempeño de las competencias profesionales y genéricas para que las acciones realizadas tengan un impacto positivo en el entorno de intervención. En consecuencia, es preciso la incorporación del uso de diferentes tecnologías que acompañen los procesos de aprendizaje, la selección y uso de recursos que favorezcan el trabajo colaborativo y el desarrollo de dinámicas grupales. Así como también, la generación de espacios de reflexión que propicien a hacer visible la manera en que llevan adelante sus prácticas, a reconocer los desaciertos, las dificultades y los progresos que apunten a mejorar la calidad y la evolución de las organizaciones.

## Referencias

- Adiego, C., & González, M. (2014). *Guía de diseño de acciones formativas*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Ander Egg, E. (1991). *El taller como sistema de enseñanza – aprendizaje*. Magisterio del Río de la Plata. <http://www.congope.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ezequiel-Ander-Egg-EL-TALLER-UNA-ALTERNATIVA-DE-RENOVACIO%CC%81N-PEDAGO%CC%81GICA.pdf>
- Ander Egg, E., & Aguilar, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen Hvmanitas.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad* (Reporte N.º 25). Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Area Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(1). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area Moreira, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En J.M. García, & S. García Cabeza, (Comps.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 65–84). FLACSO Uruguay. <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/4>
- Area Moreira, M., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, (pp.391-424). <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>
- Barrón Tirado, M. C. (2016). Formación Profesional y Competencias Genéricas. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(11). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i11.267>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Blake, O. (2000). *Origen, detección y análisis de las necesidades de capacitación*. Ediciones Macchi.

- Blanco Guijarro, R. (2013, noviembre). *Formación continua en la comunidad Iberoamericana*. [Ponencia]. Seminario Internacional OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago, Chile.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. Universidad de Granada. [https://www.researchgate.net/publication/28068579\\_Los\\_centros\\_educativos\\_como\\_organizaciones\\_que\\_aprenden\\_Una\\_mirada\\_critica](https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica)
- Cacheiro, M. (2012). *Formación en instituciones y empresas: cómo planificar, elaborar y evaluar un plan de formación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Fundación Santillana. <https://oei.int/publicaciones/metlas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Cejas Martínez, M., Rueda, M., Cayo, L., & Villa, L. (2019). Formación por competencias retos de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 94-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025815>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006?>
- Consulting Business Siglo XXI. (s.f.). *Protocolo de implementación de los procesos de planificación y acuerdo. Mecanismos de mediación y concertación en la planificación de la formación para el empleo*. <https://asalma.org/wp-content/uploads/2021/02/Protocolo-de-implementacion.pdf>
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

- de Rham, P., & Mancero, L. (2009). *Monitoreo y evaluación de acciones de desarrollo orientadas al impacto*. ASOCAM.
- Fernández Salinero, C. (1999). El diseño de un plan de formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, elementos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 181-242.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9999120181A/17245>
- Font, A., e Imbernón, F. (2002). La formació d'adults a l'àmbit empresarial. *Revista Económica de Catalunya*, 44, 49-55.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- García Carreño, I. V. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.  
[http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205003?](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205003)
- Gairín Sallán, J. (2016). La Evaluación del Impacto en Programas de Formación. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(5).  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4724>
- Gairín Sallán, J. (2013). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 1, 125-154.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374/352>
- Gairín Sallán, J., Tejada, J., Ruiz, J., Domínguez, G., Gimeno Soria, G., Tomás Folch, M. (1996). *El estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. (Investigación No. 116). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garbanzo Vargas, G. M., & Orozco Delgado, V. H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- Gárate, M., & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

- Gento Palacios, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 1(1), 93-127. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.399>
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- González, V., & Mendoza, J. (2011). La influencia de las competencias genéricas en la empleabilidad laboral inicial. Caso de estudio en la UANL. *Innovaciones de Negocios* 8(16), 391-413. <https://doi.org/10.29105/rinn8.16-4>
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 19(), 181-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801009>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Iardelevsky, A., Toranzos, L., Ruty, M. G., Apel, N. A., Sorín, A. L., Matiucci, F. A., Hirschfeld, N. F., Demir, F. A., & Lucero, Y. M. (2015). *Desarrollo Profesional Docente*. Ministerio de Seguridad de la Nación; Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*. (43), 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>
- Jabif, L. (2008). *Aportes para la comprensión del cambio en organizaciones educativas: la cultura y las relaciones de poder*. UNESCO IPE Buenos Aires; FLACSO.
- Jarauta, B., Serrat, N., & Imbernón, F. (2014). La detección de necesidades formativas como herramienta de mejora institucional. El caso del Instituto Normal Superior “Sedes Sapientiae” de Cochabamba (Bolivia). *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 1-11.
- Laspau (2022). *UNESCO IESALC y Laspau presentan su primer proyecto conjunto para formar autoridades universitarias*. <https://www.laspau.harvard.edu/post/copy-of-unesco-iesalc-y-laspau-presentan-su-primer-proyecto-conjunto-para-formar-autoridades-univers>
- López, J. (2005). *Planificación y gestión pública: formulaciones, exploraciones y experimentaciones desde la teoría y el método*. Cendes; UCV. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/cendes-ucv/20161228044145/pdf\\_1411.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/cendes-ucv/20161228044145/pdf_1411.pdf)
- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez, M., & Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, (363), 334-359. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Martínez Peraza, M., & Castellanos Quintero, S. (2016). La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en una telesecundaria en México. *REIDOE*, 1(1), 69-90. <http://hdl.handle.net/10481/61684>
- McGehee, W., & Thayer, P. (1962). *Training in Business and industry*. Wiley.
- Mertens L. (2000). *La gestión por Competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. OEI. <http://www.relats.org/documentos/ET.Mertens2.feb.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). *Cultura Científica*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/acerca-de-cultura-cientifica>

- Ministerio de Educación y Cultura (2020). Cultura Científica. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/clubes-ciencia-cumplen-35-anos>
- Muñoz Moreno, J.L. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 97-123. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4174381.pdf>
- Murray, P. (2002). Gestión - Información - Conocimiento. *Biblios*, 4(14). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16114402>
- Navío, A. (2007). Análisis y detección de necesidades. En J. Tejada, V. Giménez, A. Navío, C. Ruiz, P. Jurado, M. Fandos, & A. González. (Eds). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Tomo 1 (pp.71-149). Paraninfo.
- Núñez-Barriopedro, E., Monclúz, I. M., & Ravina-Ripoll, R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en educación superior. *Alteridad*, 14(1), 26-39. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.02>.
- Parcerisa, A. (2008). *Plan docente: Planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior* (Reporte N.º 01). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16501.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2009). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 115-136). Morata. <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/PerezGomez.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(3), 503 -523. [https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)

- Riveros Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424870008>
- Santos Guerra, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, (351), 23-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3123583>
- Senge, P. (2004). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. GRANICA.
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20649705007>
- Spillane, J.P., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 169- 181. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Tricot, A. (2019). *Innovar en Educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades*. Narcea.
- UNESCO (2022). *Programa Liderazgo, Gestión y Formación de la Educación Superior Sostenible (ESS)*. <https://www.iesalc.unesco.org/programa-liderazgo-gestion-y-formacion-de-la-educacion-superior-sostenible-ess/>
- UNESCO IPE. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IPE Buenos Aires -Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea. [https://drive.google.com/file/d/1Ddqy0kiRYa5tasZsG\\_Rln8JuP9KFckGU/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Ddqy0kiRYa5tasZsG_Rln8JuP9KFckGU/view?usp=sharing)
- Velasco, A. (2002). La gestión de las organizaciones educativas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (20), 93-99.
- Vigo, V., Vigil, S., Sánchez, M., & Medianero, D. (2018). *Manual de Monitoreo y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Sostenible*. Asociación Los Andes de Cajamarca.

**Anexos**

**Anexo 1. Informe de diagnóstico de necesidades de formación**

**Universidad ORT Uruguay  
Instituto de Educación**

**Master Formación de Formadores**

**Diagnóstico de Necesidades de Formación**

**Fabiana Aquino Píriz - 272163**

**30 de agosto de 2022**

## Índice

Introducción .....	82
1. Marco contextual .....	83
1.1 Presentación de la organización .....	83
1.2 Presentación de la población objetivo del estudio .....	84
1.3 Descripción y jerarquización de las necesidades relevadas en la fase exploratoria .....	85
2. Encuadre teórico .....	85
3. Fases del diagnóstico de necesidades de formación .....	88
3.1. Diseño del relevamiento .....	88
3.1.1 Presentación metodológica de la fase exploratoria .....	88
3.1.1.1 Análisis inicial de los datos de la fase exploratoria .....	89
3.1.1.2 Identificación de la situación actual y situación deseada .....	89
3.1.1.3 Actores involucrados .....	91
3.1.2 Objetivos .....	92
3.1.2.1 Modelo de diagnóstico de necesidades a implementar .....	92
3.1.2.2 Técnicas de relevamiento de datos, diseño, justificación y testeo de instrumentos .....	93
3.1.2.2.1 Encuesta .....	93
3.1.2.2.2 <i>Focus Group</i> .....	94
3.1.2.2.3 Testeo de instrumentos .....	94
3.2 Implementación del estudio .....	94
3.2.1 Cronograma de aplicación de instrumentos .....	95
3.3 Análisis de datos revelados .....	96
3.3.1 Análisis de los resultados obtenidos y estrategias utilizadas para la interpretación .....	97
3.3.1.1 Entrevista Exploratoria .....	97
3.3.1.2 Cuestionario .....	98
3.3.1.3 <i>Focus Group</i> .....	103
4. Conclusiones .....	105
5. Reflexiones finales .....	107
Referencias .....	108

Anexos .....	110
Anexo 1. Nota de autorización para entrada al campo. ....	110
Anexo 2. Fuentes documentales .....	111
Anexo 3. Pauta de entrevista y guion.....	112
Anexo 4. Matriz de fuentes documentales. ....	114
Anexo 5. Modelos de matrices utilizados para el análisis de datos de la entrevista exploratoria.....	115
Anexo 6. Cuestionario.....	116
Anexo 7. <i>Focus Group</i> - Invitación para participar del <i>focus group</i> y Guion. ....	122
Anexo 8. Codificación de las técnicas empleadas y de los participantes.....	124
Anexo 9. Resultados de la votación del <i>focus group</i> . ....	125

## **Introducción**

El presente informe tiene como propósito presentar el diagnóstico de necesidades de formación de los integrantes de un Programa de Educación no Formal en Uruguay (PENFU). Se trata de una organización pública integrada en su amplia mayoría por docentes, los que conforman equipos de trabajos en cada uno de los departamentos de Uruguay.

El informe se divide en apartados de acuerdo al siguiente detalle: marco contextual, encuadre teórico, fases del diagnóstico de necesidades de formación, conclusiones, reflexiones finales, referencias y anexos. En el marco contextual se hace la presentación de la organización y de la población objetivo en estudio y se describen de manera jerárquica las necesidades relevadas en la fase exploratoria. En el encuadre teórico se explica la importancia de realizar un análisis de necesidades de formación como estrategia para el diagnóstico y la recopilación de conceptos claves asociados a las demandas del caso estudiado. La fase del diagnóstico comprende tres grandes bloques, por un lado, el diseño del relevamiento que incluye la manera en que se realiza el acercamiento al caso y las técnicas empleadas para la recolección de datos. Se planea cuál es la situación actual y deseada del colectivo y los actores involucrados en el estudio. Este primer punto de la fase de diagnóstico fue clave para definir los objetivos, el modelo de diagnóstico utilizado y los niveles de análisis priorizados. También se presentan allí las técnicas de relevamiento de datos, diseño, justificación y testeo de instrumentos. En el segundo bloque, se exhibe la implementación del estudio a través de la descripción de cómo se hizo la colecta de datos y el cronograma, que especifica en qué momentos se hizo la aplicación de los instrumentos. El tercer bloque refiere al análisis de los datos relevados, en el que se explica el proceso de codificación y gestión de los datos. Se presentan los resultados y la discusión de los datos obtenidos. A continuación, se exponen las conclusiones en donde se sintetizan los hallazgos articulados con la teoría y se develan las prioridades de formación aconsejadas. A modo de cierre, se expresan las reflexiones sobre el proceso desarrollado y el rol de asesoría. El informe también contempla un apartado con las referencias bibliográficas en las que se sustenta el estudio, y un último apartado con anexos, cuyo contenido permite ahondar y complementar aspectos puntuales del diagnóstico.

Para este estudio, se utilizó el marco metodológico de enfoque mixto, con una predominancia del método cualitativo con aportes cuantitativos. Este enfoque permite recoger datos a través

de la aplicación de diversos instrumentos los que posteriormente son analizados desde una óptica textual y estadística (Creswell & Creswell, 2018).

## **1. Marco contextual**

En este apartado se describe el contexto en el que se encuentra enmarcada la organización objeto de estudio, la que incluye una breve reseña histórica de cómo se instala el Programa de Educación no Formal en Uruguay (PENFU). Se presenta la población objetivo del estudio, descripción y jerarquización de las necesidades relevadas en la fase exploratoria.

### **1.1 Presentación de la organización**

PENFU es una organización pública que se encuentra circunscripta en una de las Secretarías de Estado, encargada de la coordinación de la educación nacional y de la promoción del desarrollo cultural del país. A partir de este estudio se busca responder a la interrogante ¿cuáles son las necesidades de formación de los integrantes de PENFU?

PENFU surge en Uruguay en el año 1985, impulsado por la UNESCO quién en la década de los 80 se había propuesto potenciar y promover la cultura científica en adolescentes y jóvenes de América Latina y el Caribe (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2020).

Actualmente, la organización PENFU se dedica a promover, fomentar y coordinar actividades educativas en las áreas STREAMI (Ciencia, Tecnología, Investigación, Ingeniería, Artes, Matemáticas, Innovación) a actores que pertenecen tanto a la educación formal como a la no formal. Con el fin de lograr una educación para todos, durante toda la vida a lo largo y ancho del territorio nacional. La larga trayectoria en el país ha permitido que se establezca un trabajo en conjunto con la Administración Nacional de Educación (ANEP) y el Consejo Directivo Central (CODICEN) por medio de la implementación de una propuesta que promueve la educación en ciencias a través de una metodología basada en proyectos.

PENFU tiene varios objetivos, entre los que se destacan:

- Mostrar la importancia de generar comunidades de personas que desarrollen la metodología científica y sus principios, como una de las formas de obtención de conocimiento.

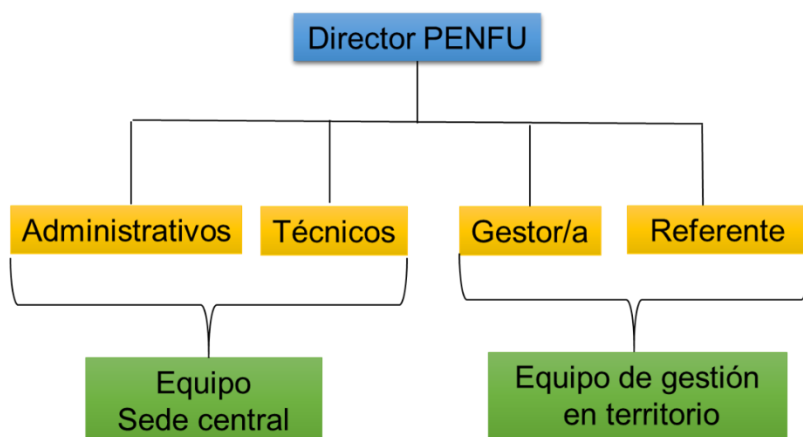
- Contribuir a la formación de todas las personas, mediante su participación en actividades de investigación científica y tecnológica.
- Profundizar un acercamiento entre ciencia y sociedad para forjar un espíritu crítico y reflexivo en torno al conocimiento, su uso y su incidencia en áreas productivas, sociales y educativas.
- Promover la vinculación de la población con la comunidad científica, y el sector productivo.
- Apoyar a los orientadores en metodología de investigación a través de iniciativas innovadoras y recreativas, en ámbitos de educación no formal.
- Impulsar actividades que expongan a niños, jóvenes y adultos a distintas realidades, para desarrollar una conciencia social que mejore su entorno.
- Promover un trabajo basado en valores en el marco de la investigación científica, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo y la ética (MEC, s.f.).

## **1.2 Presentación de la población objetivo del estudio**

PENFU cuenta con un equipo de trabajo que está conformado por un director y un colectivo de funcionarios que se desempeñan en diferentes tareas. Quiénes se dedican a las tareas administrativas y/o técnicas trabajan en la oficina de la sede central, ubicada en Montevideo. El resto de los funcionarios, están distribuidos en cada uno de los departamentos que comprende a Uruguay. A nivel departamental, existe un puesto laboral de gestor y uno de referente. Esto lleva a que cada departamento conforme un equipo de gestión de PENFU (Ver figura 1).

### **Figura 1**

*Representación del esquema organizacional de PENFU*



Este estudio se centra en el colectivo que conforma al equipo de gestión en territorio. El colectivo se caracteriza por ser docentes que trabajan de forma directa con un público muy amplio y diverso. A través de la realización de múltiples tareas, entre las que se destacan la difusión, gestión, coordinación y formación de actividades educativas en las áreas STREAMI.

### **1.3 Descripción y jerarquización de las necesidades relevadas en la fase exploratoria**

Dados los objetivos que persigue PENFU y las características del equipo de gestión en territorio, se establece una serie de necesidades de formación susceptible para este colectivo.

- La comunicación en cuanto a las formas de promover y difundir las actividades.
- Planificación y coordinación de actividades.
- Gestión de recursos humanos, materiales y económicos.
- Formación didáctico pedagógica específica en áreas STREAMI.

## **2. Encuadre teórico**

El acelerado ritmo del siglo XXI, los cambios tecnológicos, el acceso a la información, los avances y descubrimientos en materia de conocimiento e innovación, las nuevas profesiones y el desarrollo de la economía, son algunos de los factores que hoy exigen una sociedad comprometida y profesionalmente más preparada para enfrentarse a las nuevas formas de entender el mundo (Aránega, 2013). Más que nunca, la formación ha cobrado relevancia, convirtiéndose en un espacio de actuación destacado (Tejada Fernández, 2002).

El sistema educativo y en especial la formación en educación, tiene el compromiso de identificar cuáles son los cambios que ocurren a nivel social para que los profesionales de la

educación estén preparados para enfrentar las diversas situaciones. En este sentido, Aránega (2013) identifica una serie de cambios a nivel social en los que señala cuáles son los principales retos que desafían a los docentes, presentados en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Relación entre cambios sociales y principales retos para los docentes*

<b>Cambio social</b>	<b>Principales retos para los docentes</b>
Profesional	Incorporación de nuevas competencias profesionales. Actualización de conocimientos y pedagógica.
Gestión del conocimiento	Uso de TIC. Incorporación de nuevas metodologías.
Tecnológico	Planificación de tareas virtuales. Sistema de tutorías. Uso de TIC en el aula con integración de metodologías.
Epistemológico	Acceso a la formación permanente.
Económico	Nuevas competencias personales y profesionales.
Cultural	Nuevas competencias personales y profesionales.

Fuente: Elaboración propia en base a Aránega (2013).

La incorporación de competencias, definido como un conjunto de comportamientos observables que están relacionados directamente con un desempeño laboral óptimo (Berrocal *et al.*, 2021), son elementos claves que hacen a los principales retos de los docentes del siglo XXI. Las competencias personales, también llamadas genéricas, se caracterizan por ser las capacidades y actitudes que desarrolla una persona, en cuanto a: el trabajo en equipo, la toma de decisiones, iniciativa, motivación, interés, por citar algunos ejemplos. En tanto que, las competencias profesionales o técnicas son las que están relacionadas con las habilidades y conocimientos necesarios para el saber hacer. Las que a su vez se clasifican en procedimentales, de orden administrativo y las específicas vinculadas con el colectivo profesional (Departamento de Formación, 2021). Desde este punto de vista, se puede decir que hablar de competencia engloba una perspectiva relacionada con el trabajo, la que incluye tareas y actividades que le competen hacer a una persona. Por otra parte, también lo que confiere a la persona en sí misma, es decir al conjunto de características y comportamientos que determinan la calidad de desempeño en sus tareas (Berrocal *et al.*, 2021).

La búsqueda en la mejora de la calidad educativa, ha llevado a que los propios actores de la educación, se encuentren frente a la necesidad de formarse. Tal necesidad sale a la luz ya sea porque es identificada como una carencia personal o social o al compararse con los demás (Aránega, 2013). Font e Imbernón (2002) identifican dos perspectivas en relación a la necesidad formativa, producto de una diferencia asociada a la distancia entre factores.

1. Perspectiva basada en la discrepancia, referente a la necesidad formativa establecida en la carencia. Es decir, distancia o diferencia entre lo que es o sabe el funcionario y lo que debería ser y saber. Para determinar la necesidad, es preciso conocer cómo debe ser el perfil ideal de los funcionarios, describir las funciones y características para cada puesto de trabajo (Aránega, 2013), y compararlo con las habilidades y capacidades que el funcionario cuenta.

2. Perspectiva basada en la participación: referente a las necesidades de formación que son sentidas y expresadas por los propios actores. Estas necesidades afloran a partir de las diferentes situaciones y problemas en los que se enfrentan diariamente en el lugar de trabajo y que incomodan u obstaculizan a los funcionarios en el desempeño de las actividades.

De acuerdo a esta clasificación, la necesidad formativa puede partir desde la propia institución, como exigencia o norma acerca de lo que hay que saber hacer, tener o ser (Aránega, 2013). O puede ser profesional y/o personal cuando es el propio funcionario quien detecta la necesidad. Identificar cuáles son las necesidades de formación, requiere de un proceso de detección de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal en un contexto definido (Navío, 2007).

En la fase exploratoria de este estudio, a partir de los datos recabados en la entrevista exploratoria a un informante clave, se logra tener un primer acercamiento desde el lugar que ocupa la perspectiva basada en la discrepancia. Esta información, da insumos para la fase de diseño en la que se indaga desde la perspectiva basada en la participación. Cabe destacar que, en la detección de necesidades formativas de un colectivo, pueden aparecer tantas necesidades como personas implicadas. Por tanto, es necesario priorizar las que se identifiquen como más urgentes y que contemplen a la mayor cantidad de implicados.

Las organizaciones aprenden cuando sus miembros, sea de forma individual o colectiva, mejoran de forma constante en la ejecución de las tareas provocando que se transforme a sí misma al facilitar el aprendizaje a todos sus miembros (Gairín Sallán, 2000). El desarrollo de

la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan (Gairín Sallán, 2000 p.37).

Los datos recabados en este trabajo, se hacen en función de los propios perfiles profesionales, de las necesidades sentidas y de los problemas planteados por la propia organización con el fin de que sirvan de insumo para el posterior diseño de un plan de formación (Tejada Fernández, 2002).

### **3. Fases del diagnóstico de necesidades de formación**

Este apartado se desglosa en tres grandes bloques: diseño del relevamiento, implementación del estudio y análisis de datos relevados.

#### **3.1. Diseño del relevamiento**

El bloque que comprende al diseño del relevamiento se subdivide en dos partes. En primer lugar, se realiza la presentación metodológica de la fase exploratoria, la cual incluye el acercamiento al caso en estudio, las técnicas utilizadas para la recolección primaria de datos y el análisis inicial de los datos que dan origen a la identificación de la situación actual y situación deseada y que determinan cuáles son los actores involucrados. La segunda, corresponde a la presentación metodológica del relevamiento en profundidad, la cual incluye el planteo de objetivos, el modelo del diagnóstico de necesidades a implementar, la técnica empleada para el relevamiento de datos, el diseño, la justificación y el testeo de instrumentos.

##### **3.1.1 Presentación metodológica de la fase exploratoria**

La entrada al campo se efectúa solicitando autorización por nota escrita vía correo electrónico al director de PENFU (D-PENFU) (Anexo 1).

Desde el modelo cualitativo, la fase exploratoria se inicia utilizando una técnica indirecta basada en la búsqueda y selección de documentos en sitios web oficiales y en material impreso (Anexo 2). Esta técnica favorece el estudio del lenguaje escrito y gráfico desde las fuentes documentales y da la posibilidad de que pueda ser consultado cuántas veces y momentos sean necesarios. Como segunda técnica, se selecciona la entrevista semiestructurada de carácter exploratoria. Este tipo de entrevista se caracteriza por ser una técnica directa basada en la conversación y además facilita la recolección de datos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La entrevista es utilizada para tener un primer acercamiento que dé cuenta de cuáles son las ideas originales de la situación a estudiar. En una organización, quienes ejercen el liderazgo son una

pieza clave para iniciar y desarrollar el proceso de diagnóstico (Altschuld & Eastmond, 2010). En este caso, D-PENFU es el informante calificado de la organización, capaz de aportar datos útiles y fidedignos para el diseño del diagnóstico. La construcción del guion (Anexo 3), se hizo a partir de la clasificación de las preguntas en las siguientes categorías: información sobre el director en cuanto a su formación, vínculo que tiene con PENFU, tareas que realiza desde su rol; características generales de PENFU; información acerca de los equipos departamentales para conocer el perfil de los integrantes, actividades y tareas que les competen y las posibles necesidades de formación. Esta disposición sitúa al informante en el foco de la investigación al definir los diferentes temas a tratar (Rodríguez Sabiote, 2003).

### **3.1.1.1 Análisis inicial de los datos de la fase exploratoria**

Los documentos recogidos en la fase exploratoria fueron organizados en una matriz (Anexo 4), en la que para cada documento se establece un código y se describe la pertinencia para el caso. El análisis de las fuentes documentales permitió conocer acerca de cómo se inicia PENFU, su antigüedad, misión, objetivos y las diversas actividades que se llevan adelante, información que es detallada en el apartado que refiere al marco contextual.

En cuanto a la entrevista exploratoria, el análisis se hace a partir de la confección de dos matrices, los modelos son presentados en Anexo 5. Para cada pregunta de la entrevista, se organiza una tabla en la que se ubican los datos en bruto, y se asigna un código nominal. De este primer relevamiento, se origina una segunda matriz que incluye: código descriptor, que corresponde al fragmento de la evidencia que se identifica con el código nominal, la categoría, establecida desde el momento en que se diseña el guion de la entrevista, la subcategoría que se origina en base a la temática específica que se aborda dentro de la categoría y un sistema de referencia para codificar la información.

Este primer acercamiento y tratamiento primario de datos, brinda información clave para vislumbrar ideas preliminares acerca de la situación actual y deseada y se transforma en el puntapié inicial para el diseño metodológico del relevamiento en profundidad.

### **3.1.1.2 Identificación de la situación actual y situación deseada**

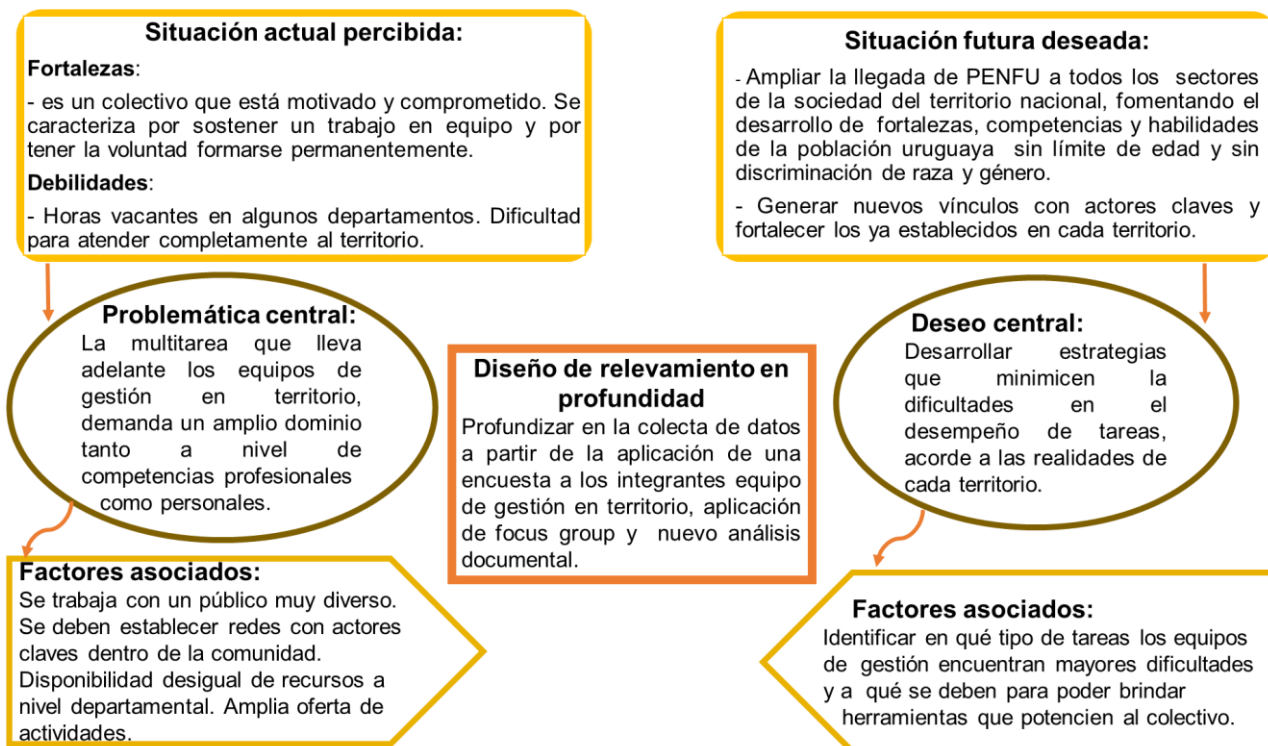
El acercamiento al caso desde el análisis primario de los documentos y de la entrevista exploratoria, fueron claves para poder diseñar el modelo analítico (Figura 2) que determina la situación actual y la situación deseada. En la situación actual se detectan fortalezas y

debilidades. Como fortaleza se destaca que es un colectivo que en su amplia mayoría está motivado y comprometido con PENFU y que, además de sostener un trabajo en equipo a nivel del territorio con otros actores claves y con la organización en sí misma, se caracteriza por tener la voluntad para formarse de manera permanente. Como debilidad se detecta que, algunos departamentos tienen horas vacantes y esto a su vez dificulta la atención de todo el territorio; situación que ocurre incluso en los departamentos cuyo equipo se encuentra completo. Por otra parte, se discierne que la problemática central radica en la gran cantidad y variedad de tareas que debe llevar adelante cada equipo, la que demanda un amplio dominio de competencias personales y profesionales. Producto de que PENFU propone un abanico de actividades que están dirigidas a un marco de público muy diverso y a la disponibilidad desigual de recursos a nivel departamental.

En lo que concierne a la situación deseada, se identifican como factores importantes: buscar la manera de ampliar la llegada de PENFU a todos los sectores sociales del territorio nacional, fomentando el desarrollo de fortalezas, competencias y habilidades de la población uruguaya en su conjunto. Generar nuevos vínculos con actores claves y potenciar los ya establecidos en cada departamento. De esta situación se desprende como deseo central la necesidad de desarrollar estrategias que minimicen las dificultades en el desempeño de tareas. Para ello, es preciso indagar acerca de cuáles son las tareas que ofrecen mayor dificultad y a qué se deben para poder detectar las necesidades de formación del colectivo.

## **Figura 2**

*Modelo analítico de la situación actual y situación deseada*



### 3.1.1.3 Actores involucrados

El equipo departamental se conforma de un gestor o gestora y un referente, en algunos departamentos puede ser la misma persona y en otros son dos integrantes. La Tabla 2, indica la conformación de los equipos por departamento.

**Tabla 2**

*Distribución del colectivo PENFU de acuerdo a las funciones por departamento*

<b>Funciones</b>	<b>Departamentos</b>	<b>Número de departamentos</b>	<b>Número de funcionarios</b>
<b>Gestor y Referente a la vez</b>	Artigas, Lavalleja, Río Negro, Rivera, Treinta y Tres	5	5
<b>Un funcionario Gestor y otro Referente</b>	Cerro Largo, Durazno, Flores, Florida, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rocha, Salto, San José, Tacuarembó	11	22

<b>Un funcionario Gestor Referente: vacante</b>	Canelones, Colonia y Soriano	3	3
---	------------------------------	---	---

### 3.1.2 Objetivos

**General:** Realizar un diagnóstico de las necesidades de formación de los integrantes de los equipos de gestión de PENFU a nivel nacional que brinde insumos para la elaboración de un Plan de Formación que permita ampliar conocimientos específicos en las áreas de trabajo y el desarrollo de competencias profesionales y genéricas.

#### **Específicos:**

- Fomentar la mayor participación de los integrantes de los equipos de gestión de PENFU a nivel nacional para la detección de las necesidades formativas.
- Identificar cuáles son las áreas que menos dominan los integrantes de los equipos de gestión en relación a las tareas que deben desempeñar en territorio.
- Detectar en qué nivel se ubican las destrezas, en cuanto a habilidades y experiencia, en la realización de las tareas en territorio que se vinculan con el desarrollo de competencias profesionales y genéricas.
- Detectar modalidad y temporalidad que ha de tener la formación para que se adecúe a las posibilidades de los participantes.
- Asesorar qué tipo de formación debería de recibir el colectivo PENFU que contribuya en el desarrollo de las competencias genérico profesionales.

#### **3.1.2.1 Modelo de diagnóstico de necesidades a implementar**

El modelo de diagnóstico a implementar corresponde al Modelo OTP, propuesto por McGehee & Thayer (1962), el cual formula la detección de necesidades de formación de la población objetivo mediante un análisis de necesidades en tres niveles: nivel de la organización, nivel de la tarea (competencias profesionales) y nivel de las personas (competencias genéricas).

### **3.1.2.2 Técnicas de relevamiento de datos, diseño, justificación y testeo de instrumentos**

En este apartado se exponen las tres técnicas seleccionadas para el relevamiento de datos en profundidad: cuestionario, *focus group* y análisis de documentos. En la presentación de cada técnica se incluye el diseño utilizado, la justificación del uso del instrumento y testeo de instrumentos.

#### **3.1.2.2.1 Encuesta**

Desde el modelo cuantitativo se utiliza la encuesta como técnica que permite combinar el análisis individual con el análisis colectivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). El cuestionario, disponible en el Anexo 6, es auto administrado. Cada integrante del colectivo recibió la propuesta a través de un enlace de *Google Form* y contó con el tiempo necesario para responder las preguntas. El encabezado incluye la declaración del consentimiento informado. El guion de preguntas fue organizado en función de las variables seleccionadas para el posterior estudio, con la intención de facilitar las posibles correlaciones a la hora de realizar el análisis de datos (Pérez Gómez, 2009). Las variables seleccionadas corresponden a la recolección de información acerca de: la situación funcional; la formación específica de cada participante; el registro de tareas que cumple; el grado de motivación con el que se identifica al pertenecer a PENFU; de las necesidades de formación que considera que tiene en debe, de la disponibilidad de tiempo y de la modalidad de preferencia para cursar una formación. Esta organización permite tener una visión general del encuestado en cuanto a su antigüedad en PENFU, el lugar en el que desempeña sus funciones y el perfil profesional, para luego ir profundizando en la información que será de insumo para detectar las necesidades de formación sentidas por el colectivo. Recabar esta información por medio del cuestionario posibilita realizar un análisis de datos estadístico porque se puede establecer una concepción objetiva (Pérez Gómez, 2009). La construcción del cuestionario contó con el diseño de preguntas cerradas con opciones de respuestas dicotómicas y otras en las que puede incluir más de una opción de respuesta. Este estilo de preguntas favorece el estudio cuantitativo a la hora de hacer el análisis de los datos ofrecidos. También se incluyen preguntas abiertas, con el fin de recabar información que permita profundizar en la opinión de los encuestados (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Los datos recogidos en el cuestionario, en torno a la pregunta sobre las posibles temáticas referidas a las necesidades de formación, fueron ordenadas y listadas de acuerdo al número de

veces repetidas a modo de *ranking*. Esta información fue la base para diseñar la siguiente técnica descripta, el *focus group*.

#### **3.1.2.2.2 Focus Group**

El *focus group* (Anexo 7), también conocido como grupo de discusión, se trata de una técnica que demanda la participación oral del grupo seleccionado para trabajar. Consiste en organizar una reunión de grupo pequeño, de hasta 10 personas, en la que los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado, bajo la conducción de una persona que puede ser el propio investigador (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Con esta técnica lo que se pretende es captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que forman parte del colectivo (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). El guion fue diseñado para que el grupo convocado discutiera acerca de las temáticas vinculadas a las necesidades de formación que más veces se repitieron en la encuesta. Al comienzo de la sesión se indicó que ésta se grabaría, aprovechando que la instancia se estaba desarrollando a través de la plataforma *Zoom*. Luego se leyó el consentimiento informado y se explicó la pauta de la consigna, indicando que en un tiempo máximo de cinco minutos tenían que discutir los motivos por los cuales el colectivo PENFU debía formarse en esa temática.

#### **3.1.2.2.3 Testeo de instrumentos**

El testeo de los instrumentos utilizados para la entrevista, la encuesta y el guion para el *focus group* se hizo consultando a otros actores vinculados al área de la educación. El propósito principal del testeo es la de detectar que la formulación de las preguntas sea de forma clara, precisa y comprensible. Además, se busca comprobar que los términos utilizados no sean confusos, ambiguos o con un sentido extraño para los destinatarios.

### **3.2 Implementación del estudio**

En este apartado se describe de qué forma se hizo el proceso de colecta de datos y en qué momento se aplicaron los instrumentos a través de la presentación de un cronograma.

En el inicio de la fase exploratoria, se establece una charla informal por contacto telefónico con D-PENFU en la que, por parte de la interesada, se explica cuál es el bosquejo inicial que dará lugar a identificar las necesidades de formación del colectivo PENFU. Se coordina fecha y hora para efectuar la entrevista y se acuerda que la misma se realizará a través de la plataforma *Zoom*. Se explica que, para un mejor aprovechamiento de la instancia, es conveniente grabarla,

cuestión que es aceptada por D-PENFU. Finalizada la entrevista se hace la transcripción de la grabación del audio en lenguaje escrito, tal cual fue expresado por el entrevistado, considerando este momento como el primer análisis de la información (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

El contacto con los integrantes de PENFU que trabaja en territorio, se hizo mediante una breve intervención en la coordinación virtual por la plataforma *Zoom*. En este encuentro, D-PENFU explicó acerca de la importancia de que se realice el diagnóstico de necesidades de formación en el colectivo y cedió la palabra a la interesada para que explique de qué se trata el estudio. Además de la explicación, se solicitó contar con la colaboración de todos, haciendo saber que se les iba a hacer llegar un cuestionario, para completar de forma individual. El cuestionario al ser creado en un formulario de *Google*, se pudo compartir a través de un enlace en el grupo de *WhatsApp* del colectivo. Los datos se guardaron de forma automática en una plantilla *Excel* generada directamente por la aplicación de *Google Form*. Cabe resaltar que, la aplicación permite configurar las respuestas como “obligatoria”, esto lleva a que la persona que esta respondiendo la encuesta no pueda efectuar el envío del formulario hasta completar todas las respuestas. Esta estrategia se utilizó para que los encuestados tengan que hacer al menos un esfuerzo mínimo para responder a cada pregunta y evitar que se salteen alguna.

La convocatoria para participar en el *focus group*, se hizo de forma personalizada vía *WhatsApp*, invitando a doce integrantes del equipo PENFU a participar del grupo de discusión. Si bien estaba previsto que el grupo estuviera conformado por diez integrantes se invitó a dos integrantes en calidad de suplentes para cubrir en caso de que surgiera algún imprevisto. En el mensaje se indicó la fecha y hora del encuentro y se explicó que éste sería a través de la plataforma *Zoom*. La sesión fue grabada y luego se hizo la transcripción para manejar la información desde un lenguaje escrito.

### **3.2.1 Cronograma de aplicación de instrumentos**

Un instrumento de medición es el recurso que utiliza el investigador para poder registrar datos (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La función del cronograma de aplicación de instrumentos, es la de planificar en qué momentos y en qué orden se aplicarán los instrumentos seleccionados para llevar adelante el estudio. La Tabla 3, presenta para cada fase del diagnóstico el instrumento utilizado y el mes en el que fue aplicado.

### **Tabla 3**

### *Cronograma de aplicación de instrumentos*

<b>Fase</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Junio</b>	<b>Julio</b>
Exploratoria	Documentos de archivo y fuentes gubernamentales		
Exploratoria	Entrevista virtual		
Profundización	Cuestionario <i>online</i>		
Profundización	Consigna para el <i>Focus group</i> virtual		

### **3.3 Análisis de datos revelados**

En este apartado se presenta la codificación de las aplicaciones y la gestión de datos del estudio. Posteriormente se expone el análisis de los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas para su interpretación.

El proceso de codificación se dividió en dos partes. Por un lado, se muestra cómo son codificados los datos relevados desde el modelo cualitativo y por otra parte desde el modelo cuantitativo. Codificar significa asignar símbolos o valores numéricos que son utilizados como etiquetas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Estos códigos se pueden emplear para identificar las técnicas utilizadas y a sus respectivos actores participantes con el fin de conservar el anonimato (Anexo 8). Así como también son utilizados para definir las distintas partes que comprenden a las unidades de análisis de los datos recabados.

Desde el modelo cualitativo, la codificación tiene dos niveles: en el primero, nominado codificación abierta, se codifican los datos en bruto (fragmentos de la entrevista), en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Tanto para la entrevista exploratoria como para el *focus group*, la codificación se hizo pregunta a pregunta. Para cada pregunta, se organizó una tabla en la que se colocaron los datos en bruto, y se fue asignado un código nominal. De este primer relevamiento, se organiza una segunda matriz que incluye: código descriptor, que corresponde al fragmento de la evidencia que se identifica con el código nominal, la categoría, establecida desde el momento en que se planifica el guion de la entrevista, la subcategoría que se genera de la temática específica que se aborda dentro de la categoría y un sistema de referencia para ordenar la información.

Desde el enfoque cuantitativo, en el cuestionario, para el caso de las preguntas cerradas, las categorías, en este caso llamadas variables, fueron establecidas desde el momento en que las

opciones de respuesta fueron previamente delimitadas. El tratamiento de datos se hizo desde la cuantificación del número de veces que se repitió la misma respuesta y se fueron estableciendo relaciones entre dos o más variables. Para las preguntas abiertas, se procedió a realizar lectura de todas las respuestas y se fueron buscando patrones que constituyeron una categoría de respuesta (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se cuantificó la frecuencia de mención y se clasificaron las respuestas en temas a través de la asignación de un código nominal.

### **3.3.1 Análisis de los resultados obtenidos y estrategias utilizadas para la interpretación**

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de las técnicas aplicadas, con la intención de poder establecer relaciones a modo de triangular la información recabada. La triangulación de datos posibilita analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). El uso de esta técnica favorece la ampliación y el enriquecimiento de la representación subjetiva desde la construcción crítica del pensamiento y la acción (Pérez Gómez, 2009).

#### **3.3.1.1 Entrevista Exploratoria**

En la entrevista exploratoria al director de PENFU (EE D-PENFU), surge información clave en cuanto al rol que desempeñan los equipos de gestión: “Nuestros equipos en territorio son nuestros ojos, nuestras manos ejecutoras, pero también son nuestras cabezas pensantes de qué estrategias son las mejores para utilizar en base a esos contextos en los cuales estos equipos se mueven y donde muchas veces hay un montón de insuficiencias, tanto de recursos humanos como recursos también económicos o logísticos, como por ejemplo, transporte para ir a visitar una escuelita rural que queda muy alejada y donde no hay ómnibus, por poner un ejemplo” (API5). Este colectivo, se desempeña en PENFU a través de la realización de múltiples tareas, entre ellas se destacan: difusión, gestión, coordinación y formación (EDT1, EDT2, EDT3, EDT4). En cuanto al perfil del colectivo, se destacan cuatro características que son presentadas en el siguiente orden: el convencimiento y apropiación de objetivos (EDP1), el sentido de pertenencia el cual se manifiesta a través de la expresión “hay camiseta puesta” (EDP2), la formación académica (EDP3) y el compromiso (EDP4).

En un siguiente nivel de análisis, a partir de datos recabados en la entrevista, se realiza una matriz FODA, presentada en la Tabla 4, con el fin de identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en cuanto al trabajo en territorio por parte de los equipos departamentales, con el fin de conocer la situación de partida de la organización.

**Tabla 4**

*Matriz sobre situación de la organización*

INTERNAS	Fortalezas (Explotarlas u optimizarlas)	Debilidades (Minimizarlas)
	F1. Recursos humanos comprometidos y motivados (EDF1)	D1. Desconocimiento del territorio (EDD1)
	F2. Objetivos en común (EDF2)	D2. Dificultad para la difusión (EDD2)
	F3. Credibilidad (EDF3)	D3. Desconocimiento del uso de algunas herramientas (EDD3)
<b>EXTERNAS</b>	F4. Equipo reconocido por la comunidad (EDF3)	
<b>Oportunidades (Aprovecharlas)</b>	<b>Estrategias FO (De crecimiento)</b>	<b>Estrategias DO (de reorientación o refuerzo)</b>
O1. Voluntad para capacitarse (EDO1)	Ambiente positivo para generar propuestas de formación para el colectivo.	Diseñar herramientas que permitan el conocimiento del territorio y de las redes de difusión.
O2. Formación desde la organización (EDO2)		
O3. Antecedentes de formación (EDO3)		
<b>Amenazas (Superarlas)</b>	<b>Estrategias FA (defensivas)</b>	<b>Estrategias DA (Supervivencia o retiro)</b>
A1. Inestabilidad laboral (EDA1)	Potenciar el trabajo colaborativo entre los diferentes actores para apoyar a quienes necesiten.	Buscar la forma de poder establecer contratos por periodos más largos de tiempo para que se desarrolle el compromiso y la necesidad por conocer el territorio y tener un buen dominio de las redes de difusión.
A2. Poca carga horaria (EDA2)		
A3. Vacantes en algunos departamentos (EDA3)		

Se destaca que, el colectivo genera un ambiente positivo y es receptivo al planteo de propuestas de formación. Se observa la necesidad de diseñar herramientas que favorezcan el conocimiento del territorio y una mejora en las redes de difusión. Como estrategia clave surge la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo entre los diferentes actores para apoyar a los equipos que más lo necesiten. Por último, queda visible la necesidad de que los contratos laborales sean por periodos más largos de tiempo para que se pueda conocer mejor el territorio y potenciar el dominio de las redes de difusión.

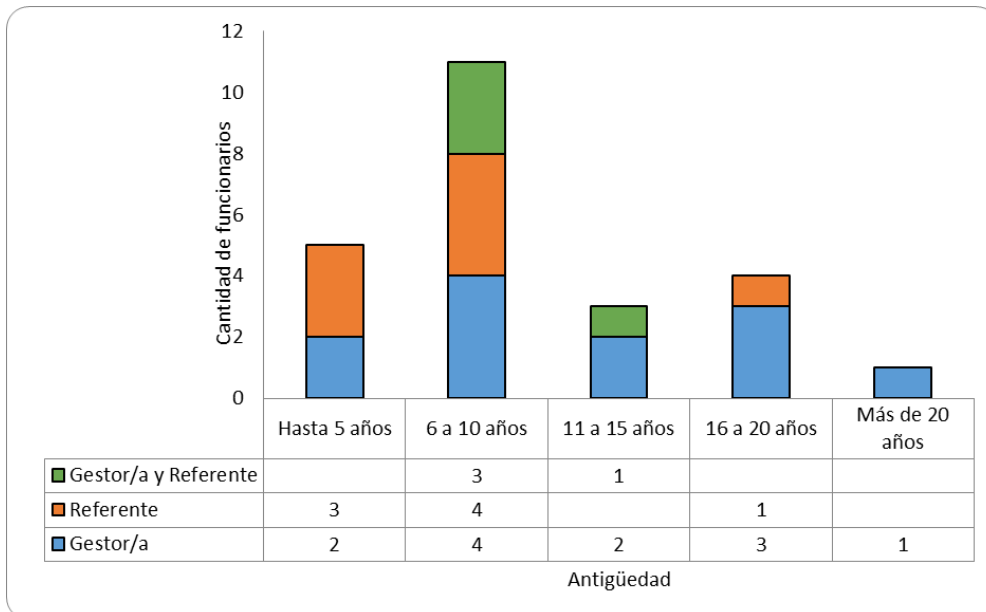
### 3.3.1.2 Cuestionario

El análisis de las preguntas cerradas del cuestionario se hizo de forma cuantitativa en el que se fueron cruzando variables para vincular diferentes aspectos. Los datos se representaron mediante gráficos para favorecer su interpretación. El cuestionario fue enviado a 29 integrantes

de PENFU y se recibieron un total de 24 respuestas. De la información recabada, en la Figura 3 se desglosa cómo están integrados los equipos departamentales de acuerdo a su situación funcional y a la antigüedad laboral en PENFU.

### Figura 3

*Integrantes PENFU según la función que cumplen y su antigüedad labor*



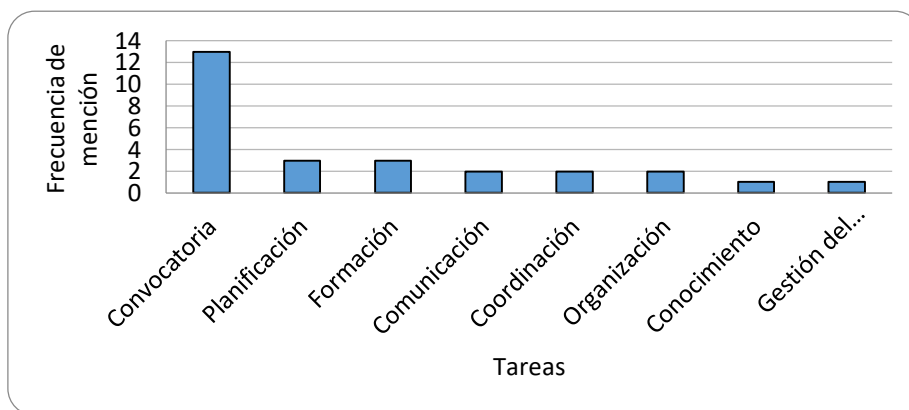
En la Figura 3, se observa que:

- La gran mayoría del colectivo PENFU tiene una antigüedad igual o mayor a 6 años.
- En el rango de 6 a 10 años de permanencia en PENFU, es el que se concentra más funcionarios. Esto se vincula con el momento en que se amplían las horas a través del convenio ANEP-CODICEN - MEC.
- En el grupo que corresponde a hasta 5 años de antigüedad, no hay integrantes que ocupen la función de Gestor y de Referente a la vez.

A continuación, se presenta a partir de la Figura 4 el conjunto de tareas que mayor grado de dificultad le genera al colectivo.

### Figura 4

*Tareas con mayor grado de dificultad*



Los datos relevados reflejan que, el mayor grado de dificultad a la hora de llevar adelante las tareas se da en aquellas que están asociadas al área de la gestión, entre las que se destacan el poder de convocatoria, la planificación, coordinación y organización de actividades y la gestión del conocimiento.

Como se mencionó más arriba, en el cuestionario se plantearon preguntas abiertas. En estas preguntas se pretendía que los participantes realizaran un FODA para recabar información en cuanto a las destrezas desarrolladas para desempeñar las diferentes tareas en el territorio. Para analizar las respuestas, se identificó a cada uno de los elementos del FODA en base al modelo OTP: nivel de la organización, nivel de la tarea (competencias profesionales) y nivel de las personas (competencias genéricas). La Tabla 5, muestra de qué manera surgen diferentes estrategias a partir del cruzamiento de información de los elementos detectados en las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

**Tabla 5**

*Matriz FODA en cuanto a las destrezas para la realización de tareas en territorio*

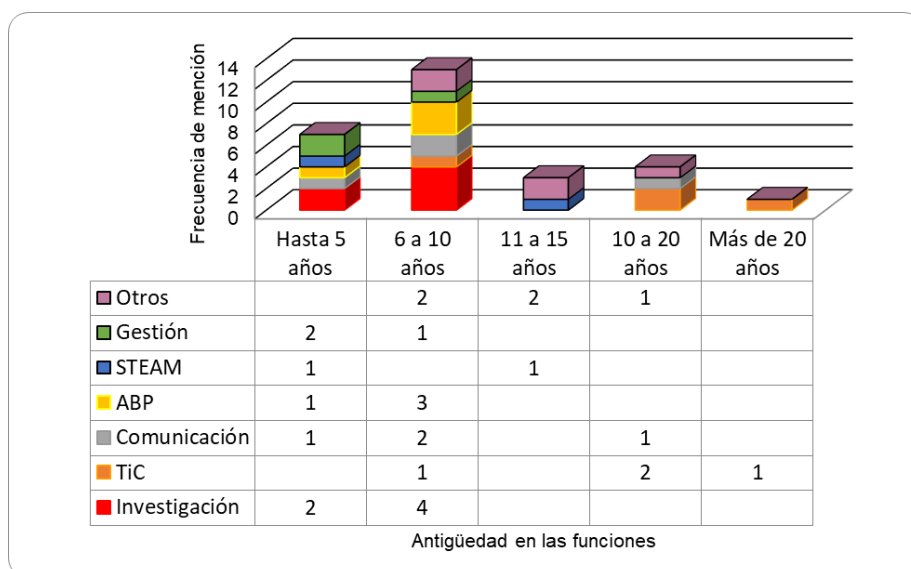
INTERNAS	Fortalezas (Explotarlas u optimizarlas)	Debilidades (Minimizarlas)
	F1. Competencias personales destacadas en: Trabajo en equipo, empatía, comunicación, dinamismo, acompañamiento, creatividad, organización, buen vínculo con diferentes actores, compromiso, escucha, relacionamiento humano.	D1. Personal: Organización y falta de tiempo, organización y registro de tareas, inseguridad, ansiedad, sobrecarga de trabajo.
	F2. Competencias profesionales destacadas: Experiencia, formación	D2. Profesional: manejo avanzado de herramientas informáticas, falta de conocimiento en temas

<b>EXTERNAS</b>	académica, detección de necesidades, tecnología.	específicos, falta de formación permanente. D3. Horas vacantes.
<b>Oportunidades (Aprovecharlas)</b>	<b>Estrategias FO (De crecimiento)</b>	<b>Estrategias DO (de reorientación o refuerzo)</b>
<b>O1. Personal:</b> Capacidad para sostener un trabajo colaborativo entre integrantes PENFU, otras instituciones y comunidad en general.	Acentuar el trabajo colaborativo para continuar estableciendo vínculos entre instituciones y la comunidad en general.	Distribución de tareas entre los integrantes para administrar tiempos y registro de tareas.
<b>O2. Profesional:</b> Trabajo en red con otras instituciones. Construir comunidades de docentes con experiencias exitosas. Capacidad de formación permanente. Contribuir en la formación de docentes, estudiantes y comunidad en general en base a las necesidades. Buena gestión de recursos disponibles.	Promover la formación en áreas específicas para contribuir en la formación de docentes, estudiantes y la comunidad en general.	Destinar horas laborales para la formación.
<b>O3. Organización:</b> flexibilidad laboral. Apoyo de otras instituciones educativas. Posibilidad de participar de actividades nacionales e internacionales.		Buscar la forma de cubrir vacantes. Encontrar aliados, colaboradores en otras instituciones.
<b>Amenazas (Superarlas)</b>	<b>Estrategias FA (defensivas)</b>	<b>Estrategias DA ( )</b>
<b>A1. Personal:</b> La sobrecarga de tareas por parte de los docentes que lleva a tener poco tiempo. La resistencia de los docentes por participar en actividades extracurriculares. Falta de motivación docente. Multiempleo.	Buscar la forma de consolidar equipos de trabajo en las instituciones para que los docentes se sientan acompañados.	Establecer objetivos y priorizar tareas.
<b>A2. Profesional:</b> Necesidades de formación en áreas específicas.	Generar propuestas de formación específicas para las necesidades sentidas.	Identificar cuáles son las necesidades de formación que más urgen.
<b>A3. Organización:</b> Pocos recursos disponibles desde las instituciones.	Generar una base de datos de recursos disponibles para realizar propuestas acordes.	

A continuación, en la Figura 5 se representa mediante un gráfico el cruzamiento de dos variables en las que se vincula la antigüedad laboral con la necesidad de formación sentida de manera individual. Para determinar esta relación, se tomaron las seis temáticas que fueron nombradas con mayor frecuencia, siendo estas: Gestión, STEAM, ABP, Comunicación, TIC, Investigación. La denominación “Otros”, se utilizó para incluir a un conjunto de necesidades que solamente fue nombrada una vez.

## Figura 5

*Relación entre antigüedad en las funciones y la necesidad de formación*



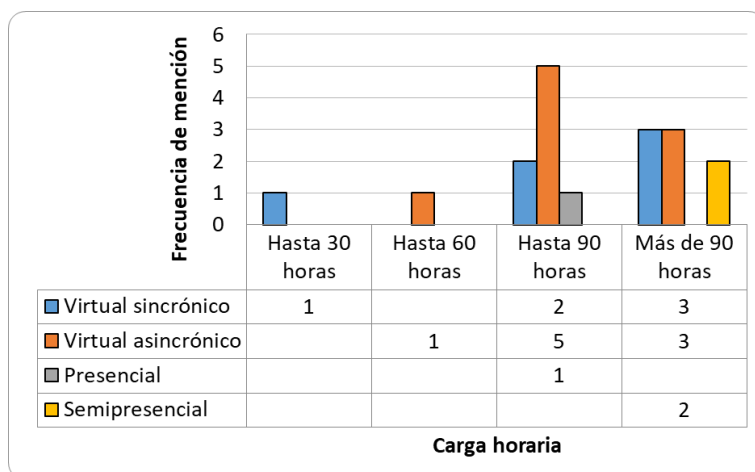
De la Figura 5 se desprende:

- Los funcionarios que se encuentran entre 6 a 10 años de antigüedad identifican un abanico más amplio en necesidades de formación.
- Los funcionarios que tienen más antigüedad identifican la necesidad en el área de las TIC.
- Los funcionarios de hasta 10 años de antigüedad señalan como necesidad la formación en investigación.

Por último, se presenta la Figura 6 que relaciona la modalidad de formación de preferencia para el colectivo con la cantidad de horas a la que están dispuestos a destinar en un año lectivo.

## Figura 6

*Modalidad de formación en función de la cantidad de horas disponibles para formarse en un año lectivo*



En la Figura 6, se observa que el colectivo tiene interés en recibir una formación de alta dedicación, porque se señala una carga horaria entorno a las 90 horas. Por otra parte, se desprende que es de preferencia que las actividades se realicen en un formato virtual.

### 3.3.1.3 Focus Group

Del tratamiento de la información recabada en el *focus group* surgen cuestiones claves que refieren al porqué el colectivo debería de formarse en las temáticas que mayor frecuencia de mención tuvieron en la encuesta. Se identifica que es importante para el colectivo formarse en:

- Gestión se plantea como necesidad porque:
  - Se reconoce que es importante poner en común qué implica pertenecer a un equipo de gestión (EFG1, EFG4, EFG5, EFG7).
  - Es importante identificarse con un concepto que caracterice al colectivo en función de las tareas que realiza (EFG2, EFG7).
  - Hay tareas que deben definirse para saber hasta dónde hacer (EFG2, EFG5).
  - Hay que buscar y establecer estrategias para poder generar y mantener vínculos con otras instituciones (EFG3, EFG4).
  - Sería importante hacer foco en el liderazgo educativo para poder trabajarlo en el territorio y a nivel país (EFG2, EFG6).
- Investigación porque se plantea como necesidad:
  - Se identifica la importancia de unificar criterios para manejar las mismas fuentes de información como colectivo (EFG8, EFG9, EFG1, EFG3).

- La formación específica en el área permitirá cubrir las demandas a nivel del territorio (EFG8, EFG5).

- Saber sobre investigación educativa permitiría tener información fidedigna del territorio y mejorar las prácticas (EFG2).

- Queda explícito que lo que saben hacer, es porque han tenido que aprenderlo de forma intuitiva y por sus propios medios para responder a las demandas (EFG8, EFG3).

- TIC se plantea como necesidad porque:

- Si bien recibieron formación en cuanto a licencias y derechos del uso de imágenes, se requiere fortalecer y profundizar en la temática (EFG9, EFG7).

- Se asocia la temática como un tema dentro de gestión (EFG10, EFG7).

- Se considera importante unificar conceptos, a pesar de que el colectivo se identifica por ser autodidacta (EFG10, EFG5, EFG4, EFG7).

- Comunicación se plantea como necesidad porque:

- Es un tema transversal a la gestión (EFG1).

- Se requiere del desarrollo de estrategias y habilidades de comunicación efectiva, oral y escrita, para llegar a todos los públicos (EFG4, EFG8, EFG9).

- Porque el colectivo forma en cómo comunicar ideas y proyectos (EFG8, EFG3, EFG10, EFG7).

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):

Si bien identifican la necesidad de recurrir a un marco teórico común para todo el colectivo, la necesidad de formarse en ABP decantó, porque se dan cuenta que como colectivo son quienes tienen más experiencia en Uruguay. Sale a la luz que lo que hace falta es escribir y producir sobre el impacto del ABP en Uruguay. Se retoma la importancia de que el colectivo investigue y haga producciones escritas (EFG7, EFG2 EFG5, EFG8, EFG10, EFG3).

- STEAM (Formación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemática):

Se identifica como una forma de trabajo del equipo. Al hacer el reconocimiento, no se visualiza como una formación prioritaria. Se sostiene la importancia de escribir sobre las experiencias y comunicarlas (EFG10, EFG8, EFG1, EFG9, EFG5).

Una vez discutidas las posibles temáticas de formación, se propone que los participantes expresen qué estrategias didácticas debería de tener el formato de la formación. Se solicita que las tareas sean planteadas algunas de manera individual y otras en equipo (EFG5, EFG7). Que incluya ejercicios con situaciones concretas y experiencias prácticas (EFG5). Se suma a esta idea, que esté la posibilidad de tener instancias de lecturas de entregas de compañeros y de retroalimentación entre pares para fomentar el aprendizaje colaborativo (EFG5, EFG3, EFG7). Se enfatiza en la importancia de que la entrega de productos que sean aprovechables para llevarlos a la práctica diaria (EFG2).

Al término de la discusión, se invita a los participantes a que ingresen a un enlace que los lleva a la aplicación llamada *Mentimeter* y que, de la lista de temas vinculados a las necesidades de formación, voten por la que consideren prioritaria para el equipo. Del resultado de la votación (Anexo 9) surge como necesidad prioritaria la formación en gestión.

#### **4. Conclusiones**

Luego del análisis de los datos obtenidos en la fase exploratoria y en la fase de profundización, se observa que hay una alineación clara entre la situación deseada que es percibida por el director y por el colectivo PENFU en relación a la situación actual. La calidad de las respuestas ofrecidas en cada una de las técnicas empleadas durante la recolección de datos, da cuenta de que todos los actores involucrados están comprometidos en sacar adelante a PENFU. También se destaca el interés por identificar cuáles son las necesidades de formación que engloba a todos. Esta cuestión ha sido demostrada a la hora de ser convocados para el estudio, en la que se contó con la participación voluntaria del 79% del colectivo.

Por otra parte, se observa que a pesar de la multiplicidad de tareas que lleva adelante el colectivo, están atentos a los cambios y a las necesidades que perciben a nivel del territorio, cuestión que los hace estar preparados para enfrentar diversas situaciones (Aránega, 2013). Esta realidad lleva a que rápidamente logren identificar cuáles son sus principales retos y en consecuencia emerge de forma innata la necesidad de capacitarse de forma permanente y continua, por lo que la necesidad surge desde la perspectiva basada en la participación (Font e

Imbernón, 2002). Los mismos participantes son quienes logran discernir sus propias carencias a nivel del desarrollo de competencias genéricas y en otros casos en las que están comprendidas dentro las competencias profesionales, propias de las funciones que deben de desempeñar. Los resultados también permiten visualizar que PENFU es una organización que aprende (Gairín Sallán, 2000) porque busca mejorar y solucionar sus problemáticas desarrollando diferentes estrategias para la ejecución de las tareas. Esto se ve reflejado en varios momentos del *focus group* cuando los participantes se identifican como autodidactas.

Para el diagnóstico de necesidades de formación se plantearon una serie de objetivos que fueron claves para definir las técnicas a utilizar para la recogida de información que hacen a los cimientos del plan de formación. Se destaca que se logra definir cuáles son las tareas que menos domina el colectivo y que en consecuencia generan mayores dificultades en el territorio. Se descifra que la mayor carencia esta asociada a las tareas que competen a la gestión, entre las que se encuentran la planificación y organización de actividades, la gestión de recursos y del tiempo y por último el liderazgo educativo. Como ejes transversales a la gestión sobresale la necesidad de formación en habilidades sociales, en comunicación efectiva y en TIC. También se cumple con el objetivo de obtener información en cuanto a la modalidad de cursado. En la que queda expuesta que la modalidad que mejor se ajusta a todos es la semipresencial porque se puede combinar una mayor carga horaria de instancias virtuales con algunos encuentros presenciales. Por otra parte, se destaca que hay un gran interés por recibir una formación contundente por la cantidad de horas que están dispuestos a dedicar, la gran mayoría selecciona en el entorno de las 90 horas.

Por último, en el rol de asesoría para la organización, como sugerencia se propone que sería interesante que dado el interés por formarse que tiene el colectivo y a la amplia gama de necesidades de formación que surgen a partir del diagnóstico, la organización debería de buscar de qué manera se pueden establecer vínculos con universidades para que los integrantes tengan acceso a becas de estudio y/o pasantías en áreas de trabajo específicas como por ejemplo en investigación educativa. Por otra parte, sería interesante conformar un equipo de investigadores en ABP, sondeando o identificando aquéllos actores claves que presentan habilidades para investigar y producir material escrito.

## **5. Reflexiones finales**

Como reflexión final del trabajo se puede destacar la importancia de diseñar el recorrido que conduce al proceso de investigación, a partir de la aplicación de las distintas técnicas que, permiten definir las principales líneas de acción del diagnóstico de necesidades de formación. La unión de la teoría con la práctica fueron elementos claves que facilitaron caracterizar al colectivo en estudio y alcanzar los hallazgos en concordancia con los objetivos propuestos. Hay una alineación clara entre la situación de partida, el desarrollo de la investigación y las conclusiones finales.

## Referencias

- Altschuld, J., & Eastmond, J. (2010). *Needs assessment. Phase I: getting started*. Sage.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. (Reporte N°. 25). Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Berrocal, F., Alonso, M., & Ramírez-Vielma, R. (2021). La elaboración de modelos de competencias técnicas y su aplicación en la detección de necesidades formativas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (26), 111-129. <https://doi.org/10.24965/gapp.i26.10813>
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Departamento de Formación. (2021). *Informe de análisis de necesidades de formación. Plan de formación 2021*. Diputación de Alicante. [http://formacion.diputacionalicante.es/default.aspx?lang=es&ref=plan\\_analisis&idRecurso=1624](http://formacion.diputacionalicante.es/default.aspx?lang=es&ref=plan_analisis&idRecurso=1624)
- Font, A. e Imbernón, F. (2002). La formació d'adults a l'àmbit empresarial. *Revista Económica de Catalunya*, (44), 49-55.
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación* (27), 31-85. <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/20734/20574>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- McGehee, W., & Thayer, P. (1962). *Training in Business and industry*. Wiley.

- Ministerio de Educación y Cultura (2018). *32a Feria Nacional de Clubes de Ciencia*. Piriápolis, Maldonado –Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). Cultura Científica. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/programas/cultura-cientifica>
- Ministerio de Educación y Cultura (2020). Cultura Científica. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/noticias/clubes-ciencia-cumplen-35-anos>
- Navío, A. (2007). Análisis y detección de necesidades. En J. Tejada, V. Giménez, A. Navío, C. Ruiz, P. Jurado, M. Fandos, & A. González. (Eds). *Formación de formadores*. Escenario Aula. Tomo 1 (pp. 71-149). Paraninfo.
- Pérez Gómez, A. (2009). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 115- 136). Morata. <https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/PerezGomez.pdf>
- Rodríguez Sabiote, C. (2003, agosto 29-30). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. [Seminario Internacional]: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tejada Fernández, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Revista Educar* 30, 91-118. <http://educar.uab.cat/article/view/v30-tejada/289>

## Anexos

### Anexo 1. Nota de autorización para entrada al campo.

Maldonado, 30 de mayo de 2022

Mag. C. [Redacted]:  
Director de Cultura Científica de la Dirección Nacional de Educación de Nivel Medio y Superior y [Redacted]

Le escribo para solicitar permiso para realizar un estudio de investigación en el programa [Redacted] que usted dirige. Actualmente estoy inscripta en la maestría Formación de Formadores en la Universidad ORT Uruguay y estoy en proceso de redactar mi tesis de maestría. El estudio se basa en conocer las necesidades de formación de los equipos departamentales de [Redacted]. A partir de obtener la mencionada información, se elaborará una propuesta de diseño de formación, la que quedará disponible para el equipo. Espero que la dirección de [Redacted] me autorice a ponerme en contacto con cada uno de los integrantes, así como facilitarme el acceso a documentos (escritos, audiovisuales, entre otros) y todo lo que usted considere de insumo y que me permita recoger información de forma anónima para llevar adelante la investigación.

Si está de acuerdo, le agradezco me haga llegar la respuesta a través de una nota, reconociendo su consentimiento para que lleve adelante el estudio.

Adjunto a la presente nota, constancia de ser estudiante de la maestría Formación de Formadores y estar en proceso de iniciar la tesis.

Saluda cordialmente,

  
Prof. Fabiana Aquino

Anexo 2. Fuentes documentales

<b>Título</b>	<b>Código asignado</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Autor</b>	<b>Año</b>
PENFU	DOC1	Publicación web	Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Cultura Científica	s/f
Curiosos cumplen 35 años.	DOC2	Publicación web	Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura	2020
32° Feria Nacional de Curiosos	DOC3	Publicación PDF	Ministerio de Educación y Cultura	2018

### Anexo 3. Pauta de entrevista y guion.

En primer lugar, quiero agradecerle por su disposición para acceder a la entrevista. El objetivo de la misma es conocer un poco más sobre cuestiones referidas a su formación, vínculo que tiene con el programa, tareas que realiza desde su rol, características generales del programa, perfil de los integrantes de los equipos departamentales, actividades y tareas que les competen y posibles necesidades de formación. Si usted está de acuerdo, la entrevista será grabada para un mejor procesamiento de datos.

#### Preguntas

Del director:

1. ¿Desde cuándo se desempeña como director del programa?
2. En cuanto a su formación, ¿cuál es el nivel más alto de educación formal que ha completado?
3. ¿Con qué área de la educación se vincula?
4. Desde su rol de director, ¿qué tareas realiza en el programa?
5. ¿Cuál o cuáles son las estrategias que ha desarrollado para poder llevar adelante el programa?
6. Si tuviera que definir del 1 al 10 su grado de motivación para trabajar en este programa, en donde 1 es nada y 10 es muy alto, ¿en qué grado se identificaría? ¿Por qué?

Acerca del programa:

1. ¿Qué es lo que hace que el programa se mantenga vigente a lo largo de tantos años?
2. ¿Cuáles son los objetivos que tiene el programa?
3. ¿A qué público está destinado el programa?
4. ¿De qué manera se implementa el programa para poder llegar a todo el territorio nacional?

De los equipos departamentales:

1. ¿Cómo están conformados los equipos departamentales?
2. ¿Cuál es el perfil que caracteriza a los integrantes de los equipos departamentales?

3. ¿Qué tipo de tareas deben llevar adelante los integrantes de los equipos departamentales?

4. En cuanto al trabajo en territorio por parte de los equipos departamentales destaque:

Fortalezas. Debilidades. Oportunidades. Amenazas

5. ¿De qué manera cree que es posible que los equipos puedan atender las debilidades y amenazas en cuanto a su trabajo en territorio?

6. Si tuviera que definir del 1 al 10 el grado de motivación de los equipos departamentales para llevar adelante las tareas que les competen, donde 1 es nada y 10 es muy alto, ¿en qué grado los ubicaría? ¿Por qué?

De las necesidades de formación de los equipos departamentales:

1. De las tareas que nombró recientemente en relación a las que llevan adelante los equipos departamentales ¿Cuáles observa que le resultan más sencillas de resolver? ¿A qué cree que se debe?

2. Si los equipos departamentales tuvieran la oportunidad de ampliar su formación para mejorar las tareas que llevan adelante, ¿en qué temáticas cree que solicitarían formarse?

Anexo 4. Matriz de fuentes documentales.

<b>Título</b>	<b>Código asignado</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Pertinencia para el caso</b>	<b>Autor</b>	<b>Año</b>
PENFU	DOC1	Publicación web	Presenta objetivos de PENFU. Presenta componentes de PENFU: actividades	Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Cultura Científica.	s/f
Curiosos cumplen 35 años.	DOC2	Publicación web	Información acerca de cómo se instala PENFU en Uruguay	Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura	2020
32ª FERIA Nacional de Curiosos	DOC3	Publicación PDF	Información acerca de la alianza establecida entre la Secretaría de Estado, encargada de la coordinación de la educación nacional y de la promoción del desarrollo cultural del país y ANEP - CODICEN	Ministerio de Educación y Cultura	2018

Anexo 5. Modelos de matrices utilizados para el análisis de datos de la entrevista exploratoria.

Tabla 1. De los equipos departamentales: tareas

Entrevistado	Pregunta (categoría)	Código nominal
D-PENFU	Respuesta	Asignación de código

Tabla 2. Matriz De los equipos departamentales: Código descriptor, código nominal, categoría, subcategoría, referencia.

Código descriptor	Código nominal	Categoría	Subcategoría	Referencia
“Evidencia”	Código asignado	Equipos Departamentales	Tareas	EDT1

## Anexo 6. Cuestionario.

### \*Obligatorio

La siguiente encuesta se encuentra en el marco de un estudio para generar una <sup>\*</sup> propuesta formativa que atienda las necesidades de este colectivo. Responder las preguntas le llevará aproximadamente 20 minutos. Su participación es completamente voluntaria. Las respuestas serán confidenciales y sumadas e incluidas en la tesis profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales. Agradezco que responda a este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lea las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en las que sólo se puede responder a una opción, otras de más de una opción y preguntas abiertas. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Acepto términos y condiciones

Señale las funciones que cumple dentro del equipo de Cultura Científica. <sup>\*</sup>

Gestor Departamental

Referente ABP

Indique cuál es su antigüedad como integrante del equipo de Cultura Científica. \*

- Hasta 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 a 15 años
- De 15 a 20 años
- Más de 20 años

Indique el departamento donde desempeña sus funciones. \*

 ▼

Indique cuál es su formación de base. \*

- Docente de educación inicial
- Docente de educación primaria
- Docente de educación media
- Docente de educación terciaria
- Otro: \_\_\_\_\_

En cuanto a su formación, especifique el grado más alto que ha obtenido. \*

Grado

Especialización

Diplomado

Master

Doctorado

Otro: \_\_\_\_\_

En su rol como integrante del equipo de Cultura Científica ¿Cuáles son las tareas que desempeña? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cuál o cuáles son las estrategias que ha desarrollado para poder llevar adelante las tareas mencionadas? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

De las tareas que realiza, identifique cuál le genera mayor dificultad y exprese a qué se debe. \*

Tu respuesta

---

En cuanto a sus destrezas para realizar las tareas, identifique tres fortalezas: \*

Tu respuesta

---

En cuanto a sus destrezas para realizar las tareas, identifique tres debilidades: \*

Tu respuesta

---

En cuanto a sus destrezas para realizar las tareas, identifique tres oportunidades: \*

Tu respuesta

---

En cuanto a sus destrezas para realizar las tareas, identifique tres amenazas: \*

Tu respuesta

---

¿De qué manera comunica las actividades de Cultura Científica para que tengan el mayor alcance posible? \*

Tu respuesta

---

Si tuviera que definir del 1 al 10 su grado de motivación para trabajar en este programa, en donde 1 es nada y 10 es muy alto, ¿en qué grado se identificaría? ¿Por qué? \*

Tu respuesta

---

Si tuviera la oportunidad de ampliar su formación para mejorar las tareas que llevan adelante, ¿en qué temáticas solicitaría formarse? \*

Tu respuesta

---

En caso de que la/las formación/es que usted solicita, se pueda impartir, indique \* la cantidad de horas aproximadas que está dispuesto a dedicar en un año lectivo.

- Hasta 30 horas
- Hasta 60 horas
- Hasta 90 horas
- Más de 90 horas

Señale que tipo de modalidad educativa prefiere para recibir una formación. \*

- Presencial
- Semipresencial
- Virtual sincrónico
- Virtual asincrónico

Enviar

Página 1 de 1

Borrar formulario

## Anexo 7. *Focus Group* - Invitación para participar del *focus group* y Guion.

### Invitación

Se realizará una invitación vía *WhatsApp* a 12 integrantes\* del equipo de Cultura Científica con el siguiente mensaje:

Hola, espero te encuentres bien. Me comunico contigo para invitarte a formar parte del grupo de discusión que permitirá continuar indagando acerca de las necesidades de formación del equipo de gestión de CC. La participación es voluntaria. El encuentro será vía *Zoom* el próximo jueves 21 de julio a las 18:00 horas con una duración alrededor de una hora. Es importante que sepas que:

- la sesión será grabada para su posterior análisis.
- cuentas con un equipo que te permita habilitar el micrófono y cámara durante toda la sesión.

Tus aportes serán muy valiosos para todo el equipo. Si me das tu confirmación, te comparto el enlace para que te conectes el próximo jueves. Desde ya muchas gracias. Saludos. Fabiana

\*Se piensa en extender la invitación a 12 integrantes por las dudas que alguno falle y/o tenga problemas de conexión.

### Guion para el grupo focal:

Inicio: (3 minutos) Primero que nada, muchas gracias por estar acá. Sé que están haciendo un gran esfuerzo por participar en esta instancia.

El objetivo de este encuentro es discutir acerca de cuál o cuáles son las temáticas que ustedes consideran son prioritarias para la formación del equipo de Cultura Científica. Del cuestionario que ya completaron, surgen las primeras inquietudes y necesidades de formación. Para el encuentro de hoy, se han planificado algunas preguntas que permitirán definir por cuál temática comenzar. Las preguntas son diseñadas con el fin de motivar la discusión. La idea es que este encuentro dure alrededor de una hora. ¿Están de acuerdo en participar libre y voluntariamente en este ejercicio? La sesión esta siendo grabada, por lo que, si alguien no esta de acuerdo, es

libre de retirarse. El estudio es confidencial y la grabación no será difundida, simplemente se graba para un mayor aprovechamiento de los aportes en el marco de la investigación. Si están todos de acuerdo, entonces sería bueno que podamos comenzar.

Desarrollo: (30 minutos) A continuación, les iré nombrando diferentes temáticas, muy amplias, que, de acuerdo al colectivo, son necesarias para la formación del equipo. A medida que las vaya nombrando, ustedes irán discutiendo acerca de por qué creen que es necesario que todo el equipo de gestión de CC reciba formación en esa área y sobre qué puntos específicos se debería abordar. Por cada palabra tendrán un tiempo de 5 minutos máximo.

Gestión

Investigación

TIC

Comunicación

ABP

STEAM

Como segundo ejercicio les propongo que piensen en cómo debería de ser esa formación, en cuanto a:

- i) Estrategias didácticas de formación, (5 minutos)
- ii) modalidad, (5 minutos)

Cierre: (5 minutos) Para finalizar, los invito a ingresar a [menti.com](https://www.menti.com) con el siguiente código 3888 0778. Luego de la discusión realizada, deberán seleccionar la opción de formación que consideran es prioritaria para el equipo. ¿Hay algo más que ustedes consideren agregar?

Agradezco mucho el que hayan estado aquí, todas sus experiencias, sus opiniones, sus sentimientos y perspectivas son muy enriquecedora y estoy segura que van a tener un impacto en la investigación.

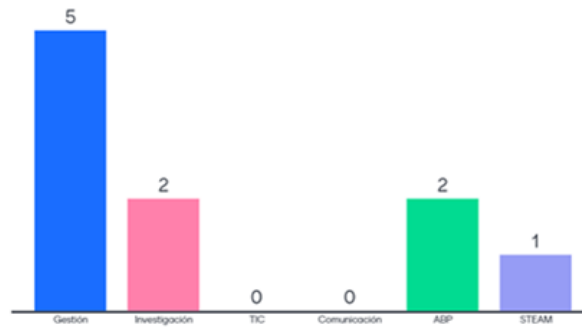
Anexo 8. Codificación de las técnicas empleadas y de los participantes.

<b>Técnica</b>	<b>Código de la técnica</b>	<b>Participante</b>	<b>Código del participante</b>	<b>Código nominal</b>
Entrevista exploratoria	EE	Director de PENFU	DPENFU	EEDPENFU
Cuestionario	C	Colectivo 1	C1	CC1
Cuestionario	C	Colectivo 2	C2	CC2
Cuestionario	C	Colectivo 3	C3	CC3
Cuestionario	C	(...) Colectivo 24	C24	CC24
Focus Group	EFG	1	1	EFG1
Focus Group	EFG	2	2	EFG2
Focus Group	EFG	3	3	EFG3
Focus Group	EFG	4	4	EFG4
Focus Group	EFG	5	5	EFG5
Focus Group	EFG	6	6	EFG6
Focus Group	EFG	7	7	EFG7
Focus Group	EFG	8	8	EFG8
Focus Group	EFG	9	9	EFG9
Focus Group	EFG	10	10	EFG10

Anexo 9. Resultados de la votación del *focus group*.


De la siguiente nómina de temas para un curso de formación indica cual debería recibir en primer lugar el equipo de CC

Mentimeter



10

## Anexo 2. Afiche digital del Plan de Comunicación.



**INSCRIBITE**

# ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN CON ÉNFASIS EN LIDERAZGO EDUCATIVO SOSTENIBLE

### PROPUESTA

La Especialización propone formar profesionales de la educación en gestión con énfasis en liderazgo educativo en diseño, planificación, orientación y difusión del conocimiento científico, tecnológico e innovativo para la comunidad. Se compone de tres trayectos distribuidos en un año y medio.

### MATERIAS

- Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo Educativo.
- Gestión y Desarrollo Comunitario.
- TIC Educativas para la Formación y Divulgación.
- Comunicación asertiva y efectiva.
- Investigación Educativa.
- Producción y Escritura Académica.

MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

### DESTINATARIOS

Gestores y/o Referentes del colectivo PENFU

### COMIENZO MAYO 2023

### POR MAYOR INFOMACIÓN

TEL: 0303456      INFORMES@ESPECIALIZACION.COM

### Anexo 3. Video del Plan de Comunicación.

<https://www.youtube.com/watch?v=ro0w7UllbrE>



The screenshot shows a YouTube video player interface. At the top, there is a browser address bar with the URL 'youtube.com/watch?v=ro0w7UllbrE'. Below the address bar is the YouTube logo and a search bar containing the word 'Buscar'. The video player itself displays a title card with the text 'Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo' in white, bold font over a background image of a desk with a pen holder, books, and a window. Below the video player, the video title 'Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo.' is repeated. Underneath the title, there is a small 'Oculto' icon. The channel name 'Fabiana Aquino' is shown with a profile picture and '6 suscriptores'. To the right of the channel name are two buttons: 'Estadísticas' and 'Editar video'. Further right are icons for likes (0), comments, share ('Compartir'), download ('Descargar'), and a menu icon.

## Anexo 4. Evaluación de diagnóstico sobre la acomodación al perfil psicopedagógico.

8/3/23, 22:58

Diagnóstico

# Diagnóstico

Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible

**\*Obligatorio**

1. Nombre y Apellido \*

---

2. Especifique qué lo motiva a cursar la Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible \*

---

---

---

---

---

3. ¿Cuáles son las expectativas que tienes para la asignatura X? \*

---

4. Identifique cuáles son sus principales estilos de aprendizaje \*

---

5. Seleccione en qué modalidad prefiere realizar las tareas \*

*Marca solo un óvalo.*

- Siempre de forma individual
- Siempre en dupla
- Algunas veces de forma individual
- Algunas veces en dupla

6. Identifique dos obstáculos que considera que puede tener en el cursado de la asignatura X \*

---

7. ¿Qué estrategias cree que puede desarrollar para vencer los obstáculos mencionados en el punto anterior? \*

---

---

---

---

---

8. \*

Sugerencias y/o comentarios que quiera agregar

---

---

---

---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## Anexo 5. Encuesta de satisfacción.

8/3/23, 23:05

Encuesta de satisfacción

# Encuesta de satisfacción

Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo Sostenible

**\*Obligatorio**

### 1. Califica tu nivel de satisfacción para los siguientes puntos \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Sastifecho	Neutral	Insatisfecho	Muy insatisfecho	No aplica
<b>Organización de la asignatura X</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Conocimiento de los contenidos por parte del formador X</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Recursos utilizados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Selección de contenidos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Selección de bibliografía</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Organización de las guías de aprendizaje de la asignatura X</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Organización de la plataforma AVE</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan difícil fue cursar la asignatura X? (1 es muy difícil y 5 es muy fácil) \*

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

3. ¿Crees que el tiempo empleado para la asignatura X fue lo suficientemente bueno como para satisfacer tus expectativas de formación? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Prefiero no decir

4. En tu opinión, ¿fue flexible el horario de los encuentros sincrónicos? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Prefiero no decir

10. **¿Las metodologías de trabajo utilizadas en la asignatura X se adaptaron a tus estilos de aprendizaje?** \*

---

---

---

---

---

11. **¿Qué tan fácil fue entender el lenguaje o términos que usaba el formador X?** \*

*Marca solo un óvalo.*

- Muy fácil
- Moderadamente fácil
- Ni fácil ni difícil
- Moderadamente difícil
- Muy difícil

12. **En una escala del 1 al 5, ¿Cómo calificarías las tareas propuestas en la asignatura \* X? (1 es muy mala y 5 es muy buena)**

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

5

## 13. Indique su nivel de acuerdo para los siguientes puntos \*

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy sastifecho	Sastifecho	Neutral	Insatisfecho	Muy insatisfecho	No aplica
El nivel de habilidades de otros cursantes eran similares a las tuyas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los formadores estaban muy familiarizados con el tema que enseñaban	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir encuentros virtuales sincrónicos en la asignatura fue una buena elección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El material de la asignatura X era fácil de entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluir encuentros presenciales al final del trayecto fue una buena elección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologías utilizadas en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

los  
los  
encuentros  
encuentros  
virtuales  
virtuales  
sincrónicos  
sincrónicos

Diseño de las  
Diseño de las  
tareas  
tareas

14. ¿Tienes alguna sugerencia o comentario que ayude a mejorar la modalidad de la \*  
asignatura X?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. **Por favor, califica tu nivel de satisfacción para los siguientes puntos sobre el Equipo Ejecutor \***

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy satisfecho	Satisfecho	Neutral	Insatisfecho	Muy insatisfecho	No aplica
<b>Nivel de atención</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nivel de respuesta</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Calidad de respuesta</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Velocidad de respuesta</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resolución de problemas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **Comentarios y/o sugerencias para el Equipo Ejecutor \***

---



---



---



---



---

17. **Otros comentarios y/o sugerencias \***

---



---



---



---



---

**Anexo 6. Libro de Caja.**

<b>Libro de caja</b>			
<b>Especialización en Gestión con énfasis en Liderazgo Educativo</b>			
<b>Fecha</b>	<b>N° Factura</b>	<b>Rubro</b>	<b>Importe en pesos uruguayos (\$U)</b>
XX/XX/XXXX	<b>Trayecto 1</b>	Saldo inicial	
		Papelería	
		Alimentación	
		Alojamiento	
		Coffee Break	
		Sala de conferencias	
		Horas docentes	
		<b>Subtotal</b>	
XX/XX/XXXX	<b>Trayecto 2</b>	Saldo inicial	
		Papelería	
		Alimentación	
		Alojamiento	
		Coffee Break	
		Sala de conferencias	
		Horas docentes	
		<b>Subtotal</b>	
XX/XX/XXXX	<b>Trayecto 3</b>	Saldo inicial	
		Papelería	
		Alimentación	
		Alojamiento	
		Coffee Break	
		Sala de conferencias	
		Horas docentes	
		<b>Subtotal</b>	
<b>SALDO</b>			

## Anexo 7. Rutina de pensamiento.

Nombre de la actividad: _____
Fecha: _____ Departamento: _____ Localidad: _____
Identifique en qué rol se vincula con la actividad:
A) Participante
B) Equipo organizador
C) Otro. Especifique cual: _____
1) Expone tres aspectos que valores de la actividad.
2) Escribe al menos dos sugerencias en cuanto al desarrollo de la actividad.
3) Plantea una pregunta que te quedó sin hacer.
4) Espacio opcional para otros comentarios.