

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Formar en la práctica docente: un plan de formación
para el desarrollo profesional del maestro adscriptor**

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

Adriana Jacqueline Rodríguez Espino — 233220

Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2020

Declaración de autoría

Yo *Adriana Jacqueline Rodríguez Espino* declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



14 de mayo de 2020

Resumen

En este trabajo se presenta un plan de formación dirigido a maestros que cumplen la función de adscriptor en una institución pública uruguaya de Educación Primaria habilitada para el desarrollo de la práctica preprofesional de estudiantes del último año de la Carrera Magisterio. Formar en y desde la práctica docente, amplía las funciones de la organización lo que hace ineludible considerar el desarrollo profesional de sus miembros, prioritariamente en las necesidades formativas que éstos presentan.

Se diseñan aspectos del ciclo de gestión de una formación con la finalidad de atender necesidades que han sido detectadas aplicando técnicas de investigación social, desde un enfoque cualitativo. Se ha realizado la colecta de datos de fuentes documentales y personales: entrevistas semi-estructuradas a dos miembros del equipo de dirección del centro y a la totalidad de maestros que cumplen la función de adscriptor. Se adoptó una perspectiva mixta y se utilizó el modelo de análisis de necesidades OTP (Organización, Tarea, Persona).

Como resultado, se ha encontrado que los maestros necesitan tener elementos teóricos y prácticos para la enseñanza de aspectos pedagógico-didácticos que involucran la práctica docente: la enseñanza de la planificación diaria desde la elaboración de unidades y secuencias didácticas; la evaluación de los estudiantes magisteriales, su seguimiento y acompañamiento. Asimismo, se identificó la importancia de la clarificación de los roles y tareas que los maestros adscriptores deben cumplir, a la interna de la institución, para el desempeño de la función.

Para el abordaje de las necesidades priorizadas se realizó el diseño, la planificación de la implementación y la evaluación de una acción de formación. La intervención formativa se configura como un curso de modalidad semipresencial, que se organiza en cuatro módulos independientes.

Se concluye que se ha propuesto un plan contextualizado a la realidad laboral del maestro adscriptor y que su ejecución constituiría una intervención puntual pero relevante para su desarrollo profesional docente así como para el fortalecimiento de la organización.

Palabras claves

Acción de formación- Desarrollo profesional docente- Institución pública uruguaya de Educación Primaria- Maestro adscriptor-Práctica docente

Índice

1. Introducción y justificación	6
2. Marco conceptual y de antecedentes	8
2.1 Marco conceptual	8
2.1.1 La detección de necesidades formativas: una oportunidad para el crecimiento de las organizaciones	8
2.1.2 “Aprender a aprender” y “aprender a enseñar”	9
2.1.3 Desarrollo Profesional Docente	11
2.1.4 Ambientes de aprendizaje y formación docente	12
2.1.5 Formar (se) en la práctica docente	13
2.2 Antecedentes	15
3. Marco contextual e institucional	20
3.1 Marco contextual.....	20
3.2 Marco institucional	23
4. Marco diagnóstico de necesidades de formación	25
4.1 Modelo, metodología y fases del Diagnóstico de Necesidades de Formación	25
4.2 Hallazgos y conclusiones: necesidades de formación priorizadas	28
5. Planificación de la acción de formación	34
5.1 Objetivos de la propuesta de acción de formación.....	37
5.2 Campo de la formación.....	38
5.3 Contenidos y prerrequisitos de la formación	39
5.3.1 Contenidos	39
5.3.2 Prerrequisitos	40
5.4 Desarrollo de la propuesta.....	40
5.4.1 Modalidades, estrategias y organización de la formación	40
5.4.2 Tipología de las actividades de formación incluidas.....	46
5.4.3 Recursos y materiales.....	47
5.5 Evaluación de los aprendizajes	47
6. Planificación de implementación de la acción de formación	48
6.1 Cronograma de implementación.....	50
6.1.1 Diagrama de Gantt.....	50
6.1.2 Distribución de tareas, responsables y productos esperados	51

6.2 Plan de evaluación y monitoreo del proceso formativo	54
6.3 Presupuestación	56
6.4 Análisis de sostenibilidad.....	60
7. Evaluación del proyecto de formación	62
7.1 Evaluación global del proyecto formativo	62
7.2 Evaluación de los objetivos de aprendizaje.....	68
8. Conclusiones y reflexiones finales	71
8.1 Conclusiones	71
8.2 Reflexiones finales.....	73
Referencias bibliográficas.....	76
Anexos.....	81
Anexo I: Diagnóstico de necesidades de formación.....	82
Anexo II: Consignas diseñadas para las actividades de aprendizaje	125
Anexo III: Plan de monitoreo del proceso formativo	129
Anexo IV: Documento para la validación interna de la formación, informe de dirección	133
Anexo V: Documento para la validación interna de la formación, informe del inspector	134
Anexo VI: Instrumentos de evaluación para las fases del modelo ADDIE	135

1. Introducción y justificación

El presente estudio constituye un abordaje para el desarrollo profesional de maestros de Educación Primaria que cumplen la función de docente adscriptor en una escuela pública uruguaya. El desarrollo se sustenta en la realización de un diagnóstico de necesidades formativas que ha permitido su detección así como la comprensión de problemáticas subyacentes en el escenario organizacional y contextual en el que se inscribe su accionar.

El maestro adscriptor es un docente que tiene adjudicado uno o más estudiantes que cursan la Carrera Magisterio para la realización de su práctica preprofesional. Dado que las prácticas se inscriben en escenarios educativos reales, el aula de clase, en los que se imparte la educación primaria de niños y niñas, se convierte en un espacio para la formación inicial de futuros maestros, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes.

La introducción de la formación inicial en instituciones de Educación Primaria, hace que sus funciones se amplíen, en tanto, no solo tienen a su cargo la formación de personas en la etapa de la niñez sino que también de adultos. La adjudicación de esta nueva función hace que los maestros presenten necesidades formativas que no han sido abordadas en su formación inicial, a la vez que su cumplimiento constituye una interpelación de sus prácticas docentes, pues supone repensarlas y comprenderlas para poder orientar su aprendizaje. Ello lleva a introducirse no solo en el campo de la formación en la práctica docente, sino en la dimensión pedagógico-didáctica de la institución.

El accionar de los maestros adscriptores no se configura en un espacio aislado, dado que forma parte de una organización y de un sistema educativo que tiene la particularidad de ser centralizado. Por lo que las necesidades percibidas de los docentes han sido trianguladas con las identificadas por el líder pedagógico de la institución, el director, así como con las prescripciones y normativas nacionales.

Lo anteriormente expuesto justifica la pertinencia de la realización de un proyecto de formación que no solo atienda las necesidades de los maestros adscriptores sino que responda a las particularidades contextuales y situacionales. Además, debe contemplar las características del aprendizaje adulto, con el fin de asegurar un impacto significativo en sus aprendizajes y en su desempeño laboral.

El presente informe ha sido organizado en diferentes apartados en los que se dará cuenta de los aspectos más relevantes para la comprensión del proceso investigativo, así como del proyecto formativo diseñado. En él se menciona a la institución estudiada a través del nombre ficticio "ERA" con el fin de preservar su anonimato.

Inicialmente se expone el marco conceptual y de antecedentes, en él se han expresado los aportes teóricos más relevantes para el estudio, así como también experiencias o planes de formación que han sido implementados a nivel internacional y nacional.

Seguidamente, se ha expuesto el marco contextual e institucional en el que se desarrollará la propuesta, se han presentado aspectos que caracterizan a la organización y a sus miembros desde el sistema en el que se inscribe así como desde las normativas vigentes. Posteriormente, se ha

desarrollado un apartado en el que se describe el proceso de detección de necesidades formativas, presentándose un resumen del diagnóstico que se ha realizado y sus principales hallazgos.

En los siguientes apartados se detalla la planificación de la acción de formación, de la implementación y evaluación de la misma. En ellos se da cuenta de las decisiones tomadas en el diseño de la intervención formativa, sus componentes, el plan de ejecución y la evaluación del proyecto y de los aprendizajes de los destinatarios.

Por último, se presentan las conclusiones y reflexiones finales, en las que se ha buscado dar cuenta de la integración y coherencia de todo el proceso realizado, así como de las posibles líneas de trabajo vinculadas al estudio. El informe se complementa con un listado de referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del estudio y anexos que amplían la información contenida en algunos apartados.

2. Marco conceptual y de antecedentes

El desarrollo de un estudio vinculado a la formación, y en especial a la formación de docentes en un rol de formadores de futuros formadores, ha devenido en la búsqueda e identificación de aportes teóricos relevantes. Por un lado, los referentes teóricos sustentan las decisiones de articulación de contenidos y características de la formación propuesta mientras que, por otro, justifican el abordaje realizado.

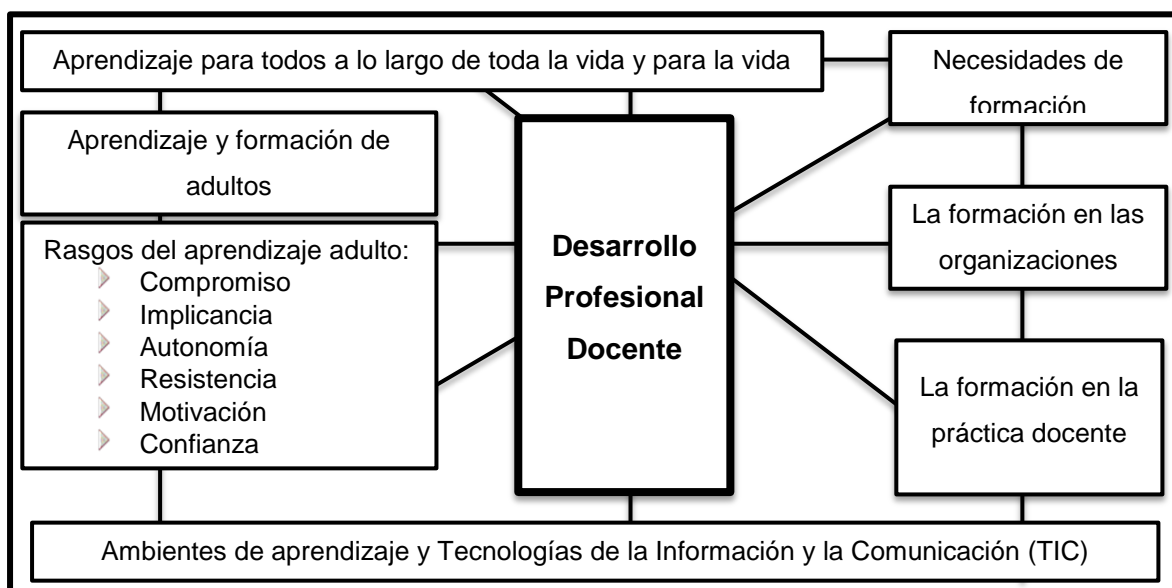
En este apartado, se presentan los marcos referenciales más importantes y se describen antecedentes de propuestas de formación seleccionadas por las temáticas tratadas así como por los potenciales destinatarios: los maestros que cumplen la función de adscriptor.

2.1 Marco conceptual

El marco conceptual aborda temáticas vinculadas al Desarrollo Profesional Docente (ver figura 1), confluyendo perspectivas relacionadas a la enseñanza y al aprendizaje, momentos y sujetos, en un campo que ha ido cobrando relevancia en el transcurso del tiempo: la formación en la práctica docente.

Figura 1

Temáticas vinculadas al Desarrollo Profesional Docente en el marco del estudio



Elaboración propia en base a Marcelo y Vaillant (2015), Aguerro y Vaillant (2015).

2.1.1 La detección de necesidades formativas: una oportunidad para el crecimiento de las organizaciones

Actualmente, la formación ocupa un lugar central en las organizaciones, es una estrategia que permite su crecimiento a través del desarrollo integral de sus miembros (Imbernón, 2016). La formación es “un proceso que debe habilitar para las funciones y tareas que demandan la organización y los lugares de trabajo, y potenciar competencias que posibiliten el desarrollo integral de los individuos” (Imbernón, 2016, p.88). Para ello, es relevante realizar un proceso investigativo que

dé cuenta de las necesidades formativas de los integrantes de las organizaciones dado que permite el diseño de acciones centradas en la mejora de su desempeño.

Según la Escuela de Administración Pública de Catalunya (EAPC, 2010):

La detección de las necesidades formativas de una organización es un proceso formal de investigación, tratamiento y análisis de datos que se pone en marcha con el objetivo de disponer de información sustantiva para diseñar una estrategia de formación que resulte útil a las personas que integran la organización, para la adquisición de las competencias necesarias a fin de alcanzar los objetivos organizacionales y para el desarrollo profesional. (p.9)

A través de la investigación, es posible conocer la distancia entre el nivel real de desempeño que sostienen los individuos y lo que se considera óptimo en el marco organizacional y situacional en el que se inscribe su accionar. No obstante, la valoración de la discrepancia puede orientarse hacia las carencias formativas de sus miembros, o, en cambio, hacia la apreciación, es decir, a sus fortalezas (EAPC, 2010). La orientación apreciativa, permite el desarrollo de estrategias desde las oportunidades de la organización y favorece la predisposición positiva frente al establecimiento de cambios.

Por otra parte, debe considerarse la perspectiva o punto de vista desde la cual se detecta la discrepancia existente y se proyecta la estrategia formativa. Si la necesidad es determinada por quien dirige la organización, se adopta una perspectiva prescriptiva o normativa. En cambio, si es percibida por los que se desempeñan en las funciones y tareas, se trata de una perspectiva colaborativa (EAPC, 2010).

En este estudio se ha adherido a la complementación de ambas perspectivas, con una orientación apreciativa, dado que se ha entendido que permite un abordaje más global e integral, de las necesidades de los miembros, de la complejidad de la organización, y de su contexto.

2.1.2 “Aprender a aprender” y “aprender a enseñar”

La vertiginosidad de los cambios en la sociedad del conocimiento ha hecho repensar la educación y por lo tanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo actual “es el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida” (Aguerrondo & Vaillant, 2015, p.26) y para la vida. Esto supone un cambio de paradigma y, en consecuencia, de los posibles abordajes formativos que se diseñen, que deben estar centrados en el aprendizaje, en todos los estudiantes y en la capacidad de la persona para devenir como agente en dicho proceso (UNESCO, 2010).

Es interesante puntualizar, tal como propone Aguerrondo (2010), que el reconocimiento de este objetivo destaca la relevancia que ocupa la enseñanza permanente como contracara del aprendizaje permanente, dado que los individuos en los distintos espacios en los que interactúan, son aprendices y, al mismo tiempo, enseñantes:

al lado, y como complemento, del ‘aprender a aprender’ está entonces el ‘aprender a enseñar’ como contraparte necesaria de una sociedad que institucionaliza el aprendizaje a lo largo de

toda la vida. De ahí que las competencias básicas relacionadas con cómo se enseña deben ahora ser compartidas por todos como una parte más de su desarrollo social. (Aguerrondo, 2010, p.7)

La consideración del aprendizaje durante toda la vida, invita además a reconocer que no se da únicamente en un lugar y en un tiempo, sino que forma parte de un proceso continuo mediado por la motivación personal y/o profesional del individuo (Aguerrondo, 2010). Pues, como expresa UNESCO (2010), el aprendizaje también se da a lo “ancho” de la vida, en tanto tiene lugar en diferentes esferas: en el hogar, trabajo y/o comunidad al que pertenece el sujeto; y en espacios de educación formal, no formal e informal. Por lo tanto, una acción de formación será una intervención puntual, en un momento y espacio dado, dentro de un proceso más amplio, que procura el desarrollo de aprendizajes significativos para el individuo. Esto lleva a tener presente a quién se dirige y cuáles son las particularidades de su aprendizaje que, en el marco de este estudio, son personas adultas.

Al diseñar una acción de formación se deben tener en cuenta principios didácticos del aprendizaje adulto (Arnold, 2005), dentro de los cuales se destacan: la orientación hacia el participante, hacia la experiencia, el vínculo con el mundo vital y la aplicación de lo aprendido. Arnold (2005) sostiene que se deben considerar los antecedentes biográficos del adulto en formación, en aspectos tales como la motivación, los procesos y resultados obtenidos. Al mismo tiempo que, debe tenerse en cuenta el contexto desde el cual el sujeto realiza la significación, por lo que es necesario situar el aprendizaje, estableciendo una vinculación entre el proceso de conocimiento y el mundo vital del individuo (Arnold, 2005). De esta forma, en el aprendizaje adulto se identifica la subjetividad de los procesos de apropiación, mediante la estructuración y construcción de conocimientos que se insertan en contextos de acción y aplicación. Por lo que se entiende que el formador debe intervenir “generando una multiplicidad y un extrañamiento de las perspectivas, es decir, proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores, productivos y cuestionadores” (Arnold, 2005, p.41).

Marcelo y Vaillant (2015) describen algunos rasgos del aprendizaje adulto que deben comprenderse y contemplarse en las intervenciones formativas. Uno de ellos se vincula con el compromiso que los sujetos de la formación adquieren con el aprendizaje, es relevante que los adultos identifiquen la pertinencia de los objetivos que se buscan así como su utilidad y aplicabilidad inmediata o a corto plazo (Marcelo & Vaillant, 2015). Ello podrá incidir sobre la motivación y su permanencia en la actividad formativa, en tanto, se vincule o no, con su desarrollo profesional.

También deberá considerarse otro de los rasgos mencionados: la implicación de los individuos en el proceso formativo, pues los adultos lo hacen cuando se consideran sus ideas, opiniones, preocupaciones, siendo importante el establecimiento de un clima de confianza (Marcelo & Vaillant, 2015). También, según estos autores, debe tenerse en cuenta la autonomía, es decir, la voluntad y capacidad de los adultos para dirigir su proceso de aprendizaje, así como la resistencia que pueden sostener al enfrentarse a situaciones percibidas como impuestas (Marcelo & Vaillant, 2015).

Por otra parte, cuando se desarrollan propuestas de formación es importante reconocer que hay que

ofrecer contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes. (UNESCO, 2010, p.14)

Además, que dichos contextos y procesos de aprendizaje deben desarrollarse desde prácticas reflexivas para que el adulto pueda “integrar, de modo flexible y continuo, las transformaciones en su desarrollo profesional” (Arnold, 2005, p. 15).

Por lo anteriormente expuesto, se entiende que las particularidades del aprendizaje de los adultos deben ser consideradas en las intervenciones de desarrollo profesional de los docentes, para que éstos tengan la oportunidad de participar activamente de su proceso de aprendizaje, y fortalecer así sus capacidades para “aprender a aprender” y “aprender a enseñar”.

2.1.3 Desarrollo Profesional Docente

Abordar la formación de maestros adscriptores supone pensar en su desarrollo profesional docente y en la incidencia que éste tiene sobre la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes (Marcelo & Vaillant, 2015). Conceptualizar el desarrollo profesional docente es relevante dado que reconoce el aprendizaje continuo que realizan los docentes en el transcurso de su vida como profesionales de la enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2015). En palabras de Terigi (2010):

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, ha llevado a salir de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD [desarrollo profesional docente] es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. (p.5)

El desarrollo profesional docente se ha visualizado como una oportunidad para el aprendizaje individual y organizacional, en tanto es un proceso situado y colectivo (Martínez, 2009), así como para el establecimiento de cambios en las prácticas docentes. Pero, Vaillant y Cardozo (2016) advierten que es necesaria la participación activa de los sujetos en formación para que dichos cambios puedan producirse y sostenerse.

En este marco, es necesario destacar la condición colectiva del desempeño laboral y profesional de los docentes (Terigi, 2012), donde la colaboración debería ocupar un lugar central en el desarrollo profesional docente, y la reflexión sobre sus prácticas, un medio para la construcción de nuevos conocimientos. Se entiende que esto es posible, si las acciones formativas orientadas al desarrollo profesional de los docentes, se sustentan en una investigación diagnóstica de necesidades que contemple sus perspectivas, sus intereses, inquietudes, y problemáticas individuales, pero fundamentalmente colectivas. Y que, al mismo tiempo, dichas necesidades sean comprendidas desde la realidad laboral e institucional en la que se inscribe el desempeño de los docentes, fundamentalmente desde las normativas y políticas vigentes que prescriben su accionar. Pues, el desarrollo profesional se encuentra “ligado estrechamente no solo a los fines genéricos de la escuela,

sino sobre todo a los del centro educativo concreto donde un colectivo docente labora, en un tiempo, un espacio y un contexto específicos” (Martínez, 2009, p.85).

Es interesante identificar que esta apreciación adhiere parcialmente a diferentes perspectivas que se sostienen sobre los modelos de desarrollo profesional docente. Terigi (2010) expone que hay especialistas que consideran que el mejor modelo de formación continua es el que se contextualiza en la institución escolar, partiendo de las dificultades y problemáticas identificadas por sus miembros. En cambio, expresa que otros abogan por el diálogo entre las necesidades percibidas y las políticas educativas, dadas las tensiones que ellas generan, advirtiendo que la perspectiva anterior puede centrarse únicamente en las demandas internas (Terigi, 2010). Además, plantea que se cuestiona el vínculo que se establece entre desarrollo profesional y práctica docente, en tanto solo se aborda desde el puesto de trabajo y la institución escolar, advirtiéndose que “el contraste no es entre el adentro y el afuera de la escuela, sino entre la formación situada y la que hace abstracción de la situación” (Terigi, 2010, p.14).

Estas perspectivas ponen de manifiesto aspectos relevantes a la hora de contemplar las necesidades formativas de los docentes así como en el diseño de las acciones formativas. En tanto, se requiere del compromiso de éstos sobre a su aprendizaje, el respeto de su autonomía frente a dicho proceso y al mismo tiempo responder al desempeño laboral que realiza en conjunto con otros actores en un sistema educativo nacional. De esta forma, el desarrollo profesional docente se convierte en “un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre concepciones y objetivarlas en función de la transformación de su práctica” (Ortega & Castañeda, 2009, p.136). Las actividades deberán, por lo tanto, propender al intercambio y a la reflexión “acerca de las finalidades de la educación y del papel de las instituciones educativas” (Vaillant & Cardozo, 2016, p.12).

Por último, es necesario destacar que el compromiso que los docentes puedan establecer con su proceso formativo se podrá ver condicionado por el tiempo efectivo con el que cuentan, por la estructura de su puesto laboral (Terigi, 2010). Será desafío de los formadores entonces, promover la participación activa de los cursantes en sus procesos de aprendizaje, y favorecer la flexibilización en el acceso a través de la introducción de diferentes modalidades de formación.

2.1.4 Ambientes de aprendizaje y formación docente

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado en el diseño de las acciones de formación incidiendo en el desarrollo profesional de los docentes. Las posibilidades de implementación de las mismas en modalidad semipresencial o en línea han ampliado la oferta formativa (Imbernón, 2016) brindando oportunidades de aprendizaje en espacios diferentes a los tradicionales. Terigi (2010) puntualiza que la inclusión de las TIC en el desarrollo profesional docente supone más que el acceso a las computadoras, o internet, o al uso competente de las mismas, sino que verdaderamente se deben trascender los modelos tradicionales de formación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es que se transfiere el concepto de “ambiente de aprendizaje” referido por Marcelo y Vaillant (2015), el que:

supone comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios. En un ambiente que puede ser físico o digital, pero en cualquiera de las situaciones debería atender de manera especial a la persona que aprende, la situación o espacio donde actúa, interacciona y aprende el alumno, y la utilización de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje. (p.59)

Se entiende, por lo tanto, que se deben diseñar formaciones que extiendan lo individual, en las que se procure el establecimiento de interacciones sociales entre los participantes y donde se promueva el trabajo colaborativo. Además, en los que el cursante pueda desarrollar un rol activo en su proceso de aprendizaje, brindándose oportunidades para la profundización autónoma sobre los diferentes temas o contenidos a abordar.

La utilización de entornos virtuales de aprendizaje posibilita estas oportunidades ya que permiten el diseño de actividades que procuren el desarrollo de intercambios entre pares y con el formador o tutor, a partir de múltiples herramientas y recursos que pueden ser empleados y facilitados con una intencionalidad pedagógica. Pues, en estos ambientes “el aprendiz interactúa con el contenido formativo para alcanzar el aprendizaje autónomo y participa con sus pares y sus profesores en la construcción social del conocimiento, todo ello apoyado con tecnología” (Tancredi, 2009, p.160).

Por otra parte, tiene la potencialidad de ajustarse a las características de los destinatarios y ritmos de aprendizaje, así como a los tiempos que estos disponen para el desarrollo de las actividades formativas (Imbernón, 2016). En estos ambientes, los sujetos en formación no deben necesariamente coincidir en tiempo y espacio; y posibilitan el establecimiento de una fuerte interacción social a través de las herramientas que presentan para la comunicación, y gestión de información de interés personal y colectivo (Tancredi, 2009).

Estos aspectos deben ser considerados en el diseño y planificación de acciones de formación dirigidas a adultos, dado que se puede hacer uso de las TIC desde sus potencialidades. Estas no solo permiten colocar al sujeto que aprende como centro del proceso formativo, sino que amplía las posibilidades que los docentes tienen para participar en actividades de desarrollo profesional. Esto es especialmente relevante cuando los sujetos se encuentran en el ejercicio de su profesión y procuran obtener aprendizajes para mejorar su desempeño laboral.

2.1.5 Formar (se) en la práctica docente

Los docentes, como profesionales de la educación, desarrollan sus prácticas educativas en el marco de un paradigma que supone la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes para la vida y durante toda la vida. Los maestros adscriptores, por tanto, se deben centrar no solo en la formación de los niños y niñas de educación primaria, sino que también, en los estudiantes magisteriales que se encuentran a su cargo para la adquisición de aprendizajes en el desarrollo de su práctica preprofesional. He aquí que se justifica la relevancia de incorporar la conceptualización de la práctica docente, como campo de formación de los propios maestros y como espacio para la formación de formadores: de los futuros docentes.

Davini (2015) ha destacado el lugar que ha ido ocupando la práctica en la formación de los docentes, tanto en la etapa formativa inicial, como en su desarrollo profesional docente. Formarse en las prácticas constituye un proceso permanente, que en la formación inicial se desarrolla en contextos educativos reales y variados en pos de obtener aprendizajes que permitan el desempeño en diferentes escenarios (Alliaud & Vezub, 2014). Es especialmente en esta etapa, en la que se requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento (Davini, 2015), roles y tareas que son cumplidas por los maestros a los cuales se les habilita el desempeño de la función de adscriptor.

Esto, lleva a pensar en la práctica que los docentes realizan como una “actividad en la que necesariamente teoría y práctica se articulan dialécticamente” (Pogré, 2011, p. 50) y en la que se involucran pensamientos y valoraciones (Davini, 2015). Sanjurjo (2017) sostiene que, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente, es necesario que

se sistematice cuidadosamente la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma, sin apoyaturas sistemáticas de la teoría y sin una permanente reflexión acerca de las finalidades que la guían, puede resultar altamente reproductora. (p.126)

En ello subyace lo que advierten Alliaud y Vezub (2014), al referirse a la formación inicial de los docentes, sobre la necesaria superación de la concepción de la práctica como lugar del “hacer” y de otros campos como los del “saber” expresando la necesidad de su articulación, es decir, de la interrelación del campo de la formación de la práctica con otros campos de conocimiento. “El desafío de la formación consiste entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas” (Sanjurjo, 2017, p.126).

Los maestros adscriptores deberán reflexionar sobre la práctica que realizan para entender su actividad profesional, construyendo nuevos conocimientos en virtud de principios teóricos que favorezcan el desarrollo de un proceso analítico profundo (Anijovich & Capelletti, 2018). Dado que, “los prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos” (Sanjurjo, 2017, p.124). Por ello es relevante que pasen por contextos de aprendizaje que le permitan reflexionar sobre esas estructuras en pos de favorecer un pensamiento autónomo y crítico. Pues,

como parte del proceso formativo de los profesionales, es deseable analizar las prácticas realizadas a la luz de sus creencias y del contexto en que están insertas, de tal modo de poner en cuestión las propias ideas y avanzar a un mayor grado de autoconciencia acerca de sus desempeños. De este modo, el que se forma tiende a ser consciente de sus decisiones, de los conocimientos que puso en juego, de las dificultades y del modo de superarlas: es capaz de pensar con sentido crítico. (Domingo et al., 2017, p.19)

Esto supone comprender la práctica para orientar su aprendizaje, desde un análisis que integre la teoría y la práctica de forma dialéctica, en el cual se movilicen dudas, dificultades y se procure la búsqueda de respuestas o alternativas desde las cuales los docentes puedan establecer las

proyecciones de su práctica profesional (Domingo et al., 2017). En ello va a subyacer, los distintos niveles de actuación: aula, institución, comunidad (Alliaud & Vezub, 2014), así como las dimensiones de la institución educativa implicadas en su accionar. Puntualmente, la pedagógico-didáctica comprende las “modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados” (Frigerio et al., 1992, p.27).

En suma, formarse y formar en la práctica requiere de la adopción de una perspectiva reflexiva que propenda al desarrollo de la capacidad de los docentes de tomar decisiones y realizar acciones racionales, conscientes y con fundamento, en el aula y a nivel institucional (Domingo et al., 2017). Las intervenciones de desarrollo profesional docente pueden contribuir a ello, si se realizan de manera sistemática y planificada, en ambientes físicos o digitales, con centralidad en el estudiante y las particularidades de su aprendizaje y en el contexto organizacional, situacional, en el que se inscribe su tarea.

2.2 Antecedentes

Se ha hecho una revisión de antecedentes de acciones de formación vinculadas al estudio, encontrándose iniciativas que se relacionan con el rol de adscriptor de los docentes, como formadores de formadores en la práctica. Se han identificado diversas propuestas formativas de interés, a nivel internacional, por ejemplo, se encontraron algunas experiencias en Argentina, Chile, México y República Dominicana que se han considerado relevantes para este estudio. Por otro lado, a nivel nacional existen formaciones para docentes adscriptores de todos los subsistemas de la Administración Nacional Pública, también se ha encontrado el desarrollo de un proyecto para el acompañamiento de Noveles Docentes del Uruguay. Contextualizado en una escuela de Educación Primaria, se ha identificado el diseño de un proyecto formativo dirigido a un colectivo de maestros adscriptores.

A nivel internacional, se ha encontrado que en Argentina se desarrollaron experiencias y proyectos de formación, dirigidos a profesores dedicados a la formación de docentes en prácticas o docentes de profesionales de índole general (Sanjurjo, 2017). Una de las experiencias refiere a la conformación de una red de profesores pertenecientes a distintas instituciones vinculadas a la formación en la práctica. Experiencia formativa a partir de la cual se desarrollan y aprueban dos capacitaciones; en la primera se realiza el abordaje de “la tensión formación teórica-formación para las prácticas (...) [y en la segunda] la tensión formación general-formación específica” (Sanjurjo, 2017, p.129).

Otra experiencia en este país, es la creación de una “Maestría en Práctica Docente”, la cual se implementa a partir del año 2014 (Sanjurjo, 2017). La misma se dirige “a docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, a directivos de las instituciones formadoras y de las instituciones de inserción y a docentes o personal que recibe estudiantes en formación para que realicen prácticas preprofesionales” (Sanjurjo, 2017, p.129). Sanjurjo (2017) expresa que fue de gran interés, motivo por el cual se desarrolla más de una cohorte, recibiendo docentes de diferentes provincias de Argentina así como del extranjero. Hecho que, según lo expuesto por Sanjurjo (2017), conllevó a la presentación de la “Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas

Profesionales” que se encuentra “dirigida tanto a aquellos docentes directamente relacionados con el acompañamiento y supervisión de las prácticas pre-profesionales, como así también a autoridades y docentes en general que se desempeñan en carreras de formación profesional” (Sanjurjo, 2017, pp.129-130).

Por otra parte, en Chile, México y República Dominicana se han encontrado formaciones dirigidas a docentes tutores o mentores de docentes noveles. En Chile, se han desarrollado acciones orientadas a la formación de docentes mentores, las mismas consisten en instancias de especialización para la inducción de docentes noveles en las prácticas iniciales o profesionales (MINEDUC, 2020). Se desarrollan en el marco del programa “Red de Maestros de Maestros” del Centro de Perfeccionamiento (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, en colaboración con universidades acreditadas en el país. Los mentores, en el marco de este programa, son docentes experimentados que acrediten excelencia en su desempeño profesional (MINEDUC, 2020). Éstos realizan actividades de acompañamiento y apoyo al docente principiante, potenciando su desarrollo profesional y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas; a través de la reflexión, el análisis de los resultados de aprendizaje, y del trabajo realizado a nivel de aula y comunidad (MINEDUC, 2020).

Como antecedente procedente de México, se ha encontrado que, en el año 2019, el Sistema Nacional de Formación Continua a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) desarrolló ofertas de formación dirigidas a la formación de tutores para la docencia. Dentro de ellas se puede destacar la “Formación de Tutores para el acompañamiento de docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso” (Cota et al., 2019). Es un curso de modalidad en línea, sin costo, orientado a la asesoría técnica de docentes tutores que se desempeñen en distintos niveles y tipos de servicio de educación básica. Se explicita que tiene el objetivo de brindar herramientas para el acompañamiento a maestros noveles a partir de habilidades de autoestudio y reflexión sobre la práctica pedagógica (Cota et al., 2019). En distintos módulos se aborda el marco normativo en el que se desarrollará la tutoría, el perfil del tutor y la construcción del rol, el enfoque, las finalidades y las estrategias de intervención. Se ha encontrado de interés, el último módulo debido a que apunta al análisis, la valoración y la reflexión sobre el acompañamiento docente y el impacto que la tutoría tiene en el desarrollo de la práctica reflexiva y la identidad profesional (Cota et al., 2019).

En República Dominicana, con una finalidad similar a los antecedentes mencionados, se implementa el programa INDUCTIO (Marcelo et al., 2016), iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). El programa es desarrollado por INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), en forma conjunta con el grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla (España). Para la inducción de los docentes noveles en las prácticas profesionales, los profesores experimentados participan en una acción formativa de modalidad semipresencial en la que se procura la apropiación de competencias básicas para el cumplimiento de la función de mentor (Marcelo et al., 2016). En el marco de este programa son tareas del mentor: acompañar, apoyar, tutorizar, servir de modelo y realizar acciones de orientación al docente recién egresado que ingresa a una institución generando la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su actividad profesional (Marcelo et al., 2016).

Como antecedente de formación a nivel nacional se puede mencionar que, en el año 2015, se desarrolló un curso titulado "Didáctica para formadores de Escuelas de Práctica y Habilidades de Práctica del CEIP - 2015" (IPES, CEIP, 2015). El mismo fue impartido por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Prof. Juan E. Pivel Devoto" (IPES), en coordinación con la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica encargada del Área de Escuelas de Práctica del CEIP. Se encontraba dirigido a directores efectivos en Escuelas de Práctica o Habilidades de Práctica, también aquellos que son efectivos en el organismo y en ese año se desempeñaran en instituciones de estas características. Además se dirigía a maestros efectivos, interinos o suplentes que se desempeñan en el 2015 en Escuelas de Práctica o Habilidades y a aquellos que se hayan desempeñado por al menos dos años en la función de adscriptor. Se ha realizado una búsqueda en la web con el fin de conocer los objetivos y los contenidos de la formación, no habiéndose encontrado resultados.

Como antecedente reciente, es relevante exponer el curso de "Desarrollo profesional para docentes adscriptores o aspirantes a serlo en la ANEP" (ANEP, CFE, IPES, 2019b). Se trata de una formación dirigida a los docentes de todos los subsistemas de la ANEP que se desempeñan o aspiran a cumplir la función de adscriptor, con sede en el IPES. Este curso se diseña en el marco de dos formaciones que lo anteceden, la primera implementada en el año 2017 y la segunda, en el año 2018, las que solicitaban como requisito el ejercicio de la función para poder acceder. A diferencia de estas formaciones, en este curso se amplían los destinatarios de la formación, al establecerse que los aspirantes a cumplir la función de adscriptor pueden participar. En cuanto a la cantidad de participantes, se determina un cupo limitado de 125 docentes, declarándose que en la selección de los potenciales cursantes que provengan del subsistema CEIP, se dará prioridad a aquellos maestros que se desempeñen en Educación Inicial.

Su desarrollo se basa en la identificación de necesidades y situaciones (ANEP, CFE, IPES, 2019b); en su fundamentación se hace referencia a aspectos vinculados a la identidad profesional tanto de los docentes adscriptores como de los futuros docentes. Su fortalecimiento en el primero y la incidencia de la mediación que realizan en su construcción, en los segundos. Además, se destaca la necesidad de fortalecer las relaciones sostenidas entre los actores implicados en la práctica preprofesional (ANEP, CFE, IPES, 2019b), tanto del centro escolar como del centro de formación.

En los ejes temáticos del curso se identifica el abordaje de contenidos vinculados a las instituciones educativas y la docencia, a los procesos de acompañamiento y el lugar de lo vincular, así como de la enseñanza en aspectos disciplinares y didácticos. Otra formación, que también realiza el tratamiento de dichos ejes, es el "Curso de apoyo a la formación de formadores. Experiencia Bella Unión -2019" (ANEP, CFE, IPES, 2019a), emitido por la misma institución formadora. Se dirige exclusivamente a maestros de Bella Unión que tengan estudiantes de la Carrera Magisterio asignados, a directores de las escuelas en las que se realiza la práctica preprofesional e inspectores de la zona (ANEP, CFE, IPES, 2019a). Se sostiene que con su implementación se pretende aportar al desarrollo de un plan para orientar al estudiante magisterial (ANEP, CFE, IPES, 2019a). Se encuentra de interés la incorporación de ejes temáticos vinculados a la orientación, así como a los textos que se producen en

el desempeño de la función de adscriptor en la Educación Primaria tales como la planificación del director de la institución, del maestro adscriptor y la realización de una doble agenda (ANEP, CFE, IPES, 2019a).

Por otra parte, se puede mencionar el Proyecto Noveles Docentes del Uruguay se realiza desde la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE), a través del cual se prevé el acompañamiento en la trayectoria de docentes y educadores sociales noveles. En el marco del proyecto, se define como novel al “profesional de la educación que se encuentra iniciando el ejercicio de su profesión en centros educativos dependientes de la ANEP, en sus primeros cinco años” (Noveles del Uruguay-CFE, 2020). El objetivo general “es contribuir a la inserción del novel profesional de la educación en procesos de innovación educativa, para generar dispositivos de acompañamiento que contribuyan a su integración en la comunidad educativa, fomentando la reflexión y análisis en y desde las prácticas cotidianas” (Noveles del Uruguay-CFE, 2020). El proyecto ofrece formación en diferentes modalidades dirigidos a los docentes noveles, asimismo se hace mención al desarrollo de un “Curso de Tutores de Acompañamiento a Noveles Docentes” emitido en diferentes ediciones en el marco del proyecto (Noveles del Uruguay-CFE, 2020).

Se ha considerado de interés la descripción de las funciones de los distintos actores, desde la coordinación general se destaca el aspecto de diseño, implementación y evaluación de proyectos con centralidad en el docente novel. Además el desarrollo de acciones para la formación de mentores y tutores, generando espacios para la articulación. Los tutores son los que realizan el acompañamiento a los noveles en los centros educativos; en Educación Secundaria se pone la figura del Profesor Orientador Pedagógico quien acompaña con el fin de mejorar las prácticas de enseñanza e impulsar el desarrollo profesional de los noveles docentes (Noveles del Uruguay-CFE, 2020). Desde el equipo articulador, se destacan las acciones orientadas al apoyo de las figuras que actúan en territorio, a través del relevamiento de sus necesidades formativas e implementación de acciones de formación en diferentes modalidades (Noveles del Uruguay-CFE, 2020). Se han encontrado resultados obtenidos a raíz del acompañamiento realizado a los noveles en el marco del proyecto, de los cuales se han destacado dos, dada su relación con el estudio:

- Los docentes con más experiencia, capaces de acompañar a los principiantes en el inicio de la vida laboral, deben asumir que se trata de otra función que difiere de las prácticas de enseñanza y que supone la puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento, que promuevan la reflexión sobre la práctica y el rescate de los saberes invisibilizados alcanzados en el ejercicio de la profesión. (...)
- La formación permanente de los profesionales de la educación requiere de una alta dosis de autonomía y desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia con otros colegas. Esto último supone la revisión permanente de las prácticas en un diálogo con los posicionamientos teóricos en construcción colaborativa con otros y relacionados en un plano de horizontalidad. (Elgue, 2016, p.17)

Estos aprendizajes surgidos de la implementación de proyectos que establecen el acompañamiento de noveles docentes, son relevantes para el estudio, en tanto los estudiantes magisteriales que

asisten a la institución estudiada cursan su último año de la Carrera Magisterio. El rol y las funciones que cumplen los maestros adscriptores en gran medida se vinculan con el accionar que los tutores realizan en territorio. De ahí que se expresen resultados referidos a la formación de estos para el cumplimiento de la función, así como la propia estipulación dentro del proyecto de diagnosticar sus necesidades y atenderlas mediante acciones formativas en distintas modalidades.

Por otra parte, se ha encontrado como antecedente de interés el diseño de una acción de formación en el área de Química, dirigida a un colectivo de maestros adscriptores que se desempeñan en una escuela de Práctica. La misma ha sido realizada por Viola en el marco de su trabajo final de carrera para la obtención del título de Master en Formación de Formadores en Universidad ORT Uruguay, titulado "Enseñar a enseñar Química en la Escuela Primaria. Un plan para la formación de maestros adscriptores de la Práctica Docente" (Viola, 2019). Tras la realización de un diagnóstico de necesidades formativas desarrolla un plan de formación, de modalidad semipresencial, en el cual los cursantes pueden decidir su trayecto formativo a través de módulos elegibles según el grado escolar en el que se desempeñan, luego de transitar tramos de formación comunes. Es de interés destacar que la formación promueve la producción de nuevo conocimiento por parte de los participantes y su documentación mediante la realización de una narrativa pedagógica (Viola, 2019).

Los antecedentes relevados han dado cuenta de la importancia de la formación como medio para la atención de necesidades formativas al mismo tiempo que, destacan su relevancia para la realización del acompañamiento a futuros docentes o noveles. Desde el ámbito internacional, en las experiencias de Argentina, se visualiza como los propios docentes identifican sus necesidades y buscan alternativas para ello, las cuales se van sistematizando y ampliando sus alcances en términos de destinatarios de la formación y en grados de acreditación. En los antecedentes situados en Chile, México y República Dominicana se identifica la potencialidad de la implementación de una modalidad de desarrollo profesional entre docentes y la necesaria formación para el cumplimiento del rol de tutor o mentor. Además se considera un aporte relevante para este estudio, el lugar que ocupa la experiencia y la práctica, en el proceso formativo, como medio para la reflexión, el análisis y el aprendizaje. En Uruguay, las experiencias formativas relevadas para el ejercicio de la función de adscriptor, han dado cuenta de la posibilidad de los alcances de los contenidos de la formación, que pueden abordar temáticas vinculadas a su identidad profesional, a su rol de tutores y de enseñantes de didácticas específicas. Además, se ha identificado la condición colectiva y colaborativa de los docentes e instituciones en el abordaje de las necesidades formativas.

Por último destacar, que los antecedentes han permitido la visualización de la relevancia que ocupa la formación en la práctica docente, posicionando al docente como un sujeto aprendiente que debe necesariamente reflexionar acerca de su hacer cotidiano, en pos de poder brindar orientaciones de calidad y producir aprendizajes significativos. Estos aportes han sido considerados en el proceso de diseño de la acción de formación, en tanto constituyen experiencias y aprendizajes que permiten una comprensión más global de la función, de sus necesidades, de los alcances y abordajes que anteceden a nivel nacional e internacional.

3. Marco contextual e institucional

Comprender el desarrollo de un proyecto formativo y de las necesidades a las que responde, supone entender el marco institucional y contextual en el que se inscribe. En este apartado se describe inicialmente la organización del sistema educativo uruguayo en relación a las escuelas habilitadas para la práctica docente de estudiantes de la Carrera Magisterio. Posteriormente, se presentan las características particulares que definen a la institución “ERA”. Por último, se desarrollan los posibles mecanismos de validación de la formación que la escuela estudiada puede ofrecer, así como los que pueden brindar distintas instituciones formadoras del país.

3.1 Marco contextual

La propuesta se desarrolla en una organización estatal, de carácter formal, obligatorio y sin fines de lucro. Se trata de una Escuela Urbana Común, institución educativa pública uruguaya de Educación Primaria, cuya función es formar a estudiantes comprendidos en la etapa de la niñez en unidades curriculares de orden secuencial que va de primero a sexto grado (ANEP, CEIP, 2020). Los docentes a cargo de impartir la formación primaria deben poseer el título de “Maestro de Educación Primaria” expedido por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que los habilita a ejercer la profesión en todo el territorio nacional.

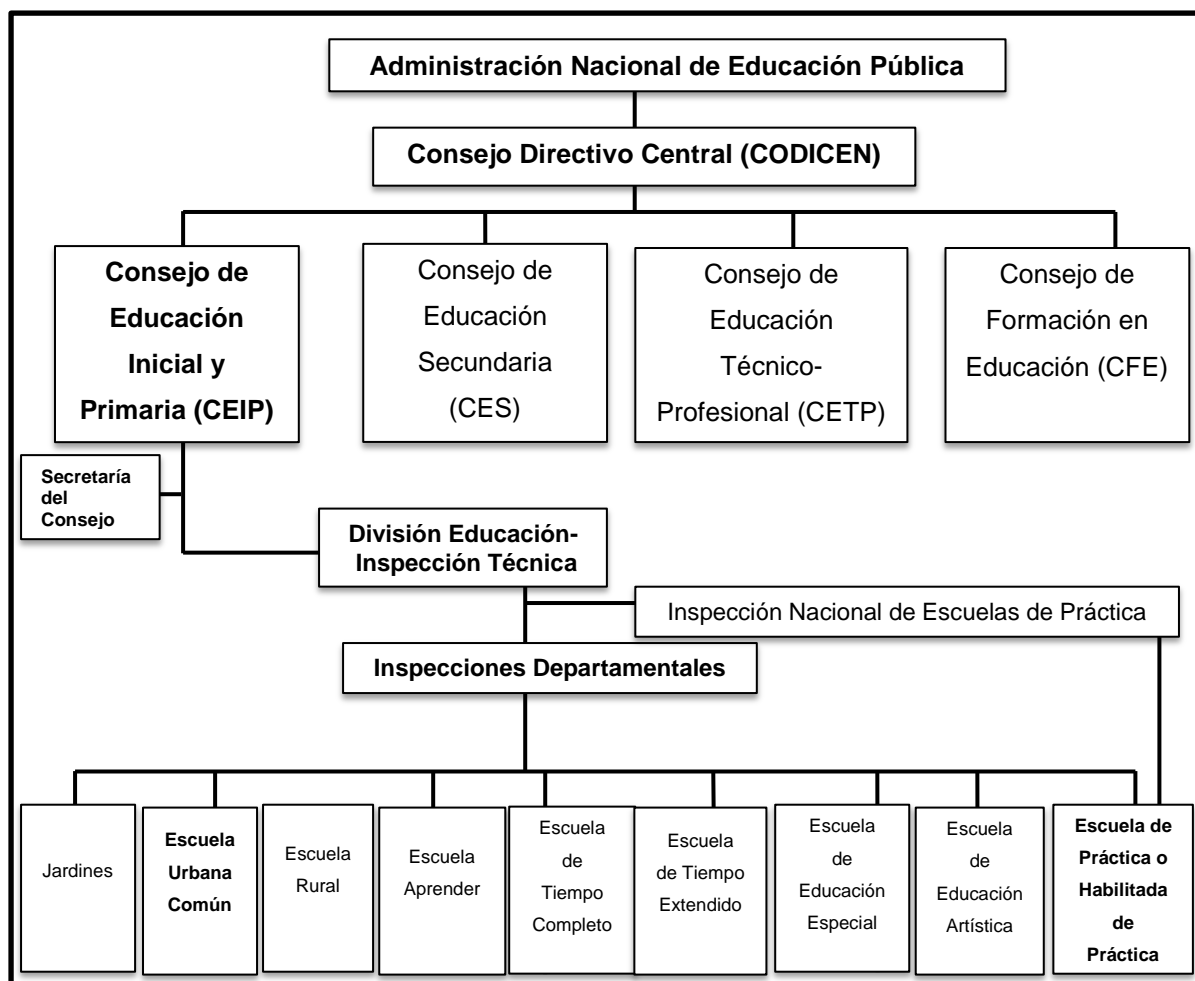
El sistema educativo uruguayo es de carácter centralizado, por lo que sus miembros deben regirse por lineamientos y normativas que se prescriben a nivel nacional los que regulan el desarrollo de la enseñanza primaria en los diferentes niveles jerárquicos que lo componen (ver figura 2). La escuela, por lo tanto, como institución se ve vinculada y regida directamente por las inspecciones, unidades técnico - administrativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), desconcentrado de la ANEP.

En el “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018” emitido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) se da cuenta de lo expuesto al sostenerse que el sistema educativo público uruguayo, en el que se inscribe la organización:

Es centralizado (...) porque la mayoría de las decisiones administrativas o curriculares — como la organización de la enseñanza, la administración del personal o la planificación y programación, incluido el manejo de los recursos financieros— son tomadas por las autoridades del sistema. (...) Es fragmentado porque la ANEP está compuesta por cuatro consejos desconcentrados que hacen funcionar su subsistema de una forma bastante independiente: el CEIP, el CES, el CETP y el Consejo de Formación en Educación (CFE). (p.18)

Figura 2

Orden de dependencia jerárquica de una institución de Educación Primaria pública



Elaboración propia en base a INEEd (2016b), ANEP, CEIP (2020), CEIP (2020a).

Las prácticas educativas que los docentes realizan en las escuelas de Educación Primaria se encuentran reguladas por marcos normativos y curriculares que se prescriben a nivel nacional (ver tabla 1). Existen documentos que reglamentan a todo el sistema educativo uruguayo y otros que son particulares para el subsistema CEIP. Los maestros inscriben su propuesta pedagógica en los lineamientos prescritos, acompañados por el director e inspector mediante actividades de orientación y supervisión.

Tabla 1

Principales marcos normativos y curriculares para el desarrollo de las prácticas docentes en Educación Primaria

Marcos normativos	Alcance de la reglamentación
"Constitución de la República" (Uruguay, 1967) Ordenanza 45 "Estatuto del funcionario docente" (ANEP, 1993) "Ley general de Educación" (Uruguay, 2008)	Regulatorio de todo el sistema educativo nacional.
"Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020" (ANEP, CEIP, 2017b) "Marco Curricular de Referencia Nacional" (ANEP, 2017) "Programa de Educación Inicial y Primaria" (ANEP, CEIP, 2008) "Documento Base de Análisis Curricular" (ANEP, CEIP, 2016)	Particulares del subsistema CEIP de la ANEP.

Elaboración propia.

Algunas escuelas de Educación Primaria reciben estudiantes de la Carrera Magisterio para el desarrollo de sus prácticas preprofesionales, las cuales pueden ser denominadas como escuelas de Práctica o como Habilitadas de Práctica. Los estudiantes magisteriales provienen de instituciones formadoras regidas por otro subsistema de la ANEP: el Consejo de Formación en Educación (CFE). Dentro del subsistema CEIP, y atendiendo a esta realidad, se presenta la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, la cual rige los lineamientos para dichas escuelas.

La institución educativa en la que se enmarca la formación, tiene la particularidad de que la obtención de su habilitación para la práctica sea anual, ello se debe a que recibe a estudiantes que cursan el último año de la carrera docente. Así es expresado por el Consejo de Formación en Educación (Acta Ext. nº 9, Resolución nº 18, 2011):

La Práctica Docente de 4º. Año de Magisterio del Plan 2008, se desarrollará en Escuelas de Educación Común, preferentemente de contexto sociocultural crítico, cuya habilitación se hará anualmente, en acuerdo entre la Inspección Técnica del CEIP y el Consejo de Formación en Educación.

En dicho documento se estipula que el director de la escuela destine horas de trabajo a los estudiantes magisteriales que asisten a la institución educativa que lidera. Además se establece la adscripción del estudiante a un maestro, de forma anual, debiendo realizar actividades con diferentes niveles de extensión: aula, institución y comunidad (ANEP, CFE, 2011).

Ante lo expuesto, se entiende pertinente puntualizar algunos aspectos que fueron relevados durante el proceso investigativo. En primer lugar, mencionar que no se han encontrado documentos prescriptivos que detallen las funciones y/o tareas que deben cumplir los miembros de una institución escolar en relación a los estudiantes magisteriales. Se ha realizado una búsqueda de documentos en la página web oficial del CFE, en la cual no se han hallado prescripciones detalladas referentes a las

prácticas preprofesionales de los estudiantes de cuarto año o a las funciones y tareas del maestro adscriptor. Se ha ingresado a la página web oficial de CEIP en donde se presentan lineamientos generales, en la propuesta pedagógica de las Escuelas de Práctica se sostiene que:

Desde la perspectiva curricular crítica, las tareas del Maestro Inspector, del Maestro Director y del Maestro Adscriptor se definen cooperativamente en un ámbito de diálogo fecundo y como producto de la reflexión sobre la relación dialéctica teoría-práctica. Se trata de un trabajo mancomunado que tiene como propósitos coadyuvar a la formación integral de los escolares e introducir a los futuros Maestros en los complejos, específicos y plurales ámbitos donde desarrollarán sus prácticas profesionales. (CEIP, 2020b)

Además se hace énfasis en la necesaria interrelación entre la escuela, en la que los estudiantes realizan la práctica, y la institución formadora de la cual provienen. En la página web oficial de CEIP se encontraron documentos que refieren al cumplimiento de la función de adscriptor con estudiantes de segundo y tercer año de la carrera magisterial, no habiendo especificaciones para los que cursan cuarto año.

Por otra parte, y centrando la indagación en los maestros adscriptores, se ha encontrado la normativa que regula la postulación para concursar y obtener la efectividad en una escuela de Práctica o Habilitada (ANEP, CEIP, 2017a). En el documento se establecen bases vinculadas a la obtención de la efectividad en una escuela de Educación Común, calificación, actividad computada, grado o equivalente en relación al acceso de un curso impartido por el IPES para los docentes adscriptores (la formación ha sido referida en los antecedentes del presente estudio). El concurso consta de dos pruebas: teórica y práctica, en la que se jerarquiza la evaluación de conocimientos en el campo de la Didáctica y el rol de orientador que deben cumplir con los practicantes. Esta información, es relevante en tanto da cuenta de los aspectos que son valorados en el cumplimiento de la función de adscriptor. Los docentes que se desempeñan en las escuelas urbanas comunes, cuya habilitación se otorga por recibir a estudiantes de cuarto año de la Carrera Magisterio, como en la institución estudiada, se efectivizan en las mismas mediante el concurso de Educación Común.

Por último, dar cuenta de la existencia de un replanteamiento del Plan de Carrera de Magisterio, en los avances relevados, se han identificado modificaciones respecto a las unidades curriculares del núcleo formativo Didáctica-Práctica (ANEP, CFE, 2018). En el Plan 2008, para el último año de carrera docente, dentro del Núcleo formativo Didáctica/Práctica Docente se prescribe el desarrollo una materia curricular, denominada “Análisis Pedagógico de la Práctica Docente” la que se encontrará a cargo de un docente de Pedagogía (ANEP, CFE, 2011).

3.2 Marco institucional

El centro educativo seleccionado constituye la única oferta formativa de educación primaria de carácter público en la localidad del interior del país en la que se ubica. La institución funciona en dos turnos y tiene una matrícula de 360 estudiantes. Forma parte del grupo de escuelas que tienen el contexto sociocultural más favorable dado que está categorizada en el quintil 5 (ANEP, CEIP, 2020).

La organización se encuentra integrada por un director, un maestro secretario, dos profesores de educación física y quince maestros de aula. Cabe destacar que los ocho docentes que se desempeñan en el turno matutino cumplen la función de maestro adscriptor.

La escuela tiene una larga trayectoria en el recibimiento de estudiantes de la Carrera Magisterio con el fin de realizar sus prácticas preprofesionales. Los estudiantes que asisten cursan su formación inicial en un Instituto de Formación Docente (IFD) que se encuentra cercano geográficamente a la escuela. Cuenta con docentes con experiencia en el desarrollo de la función de adscriptor, así como iniciativas internas de sistematización de las tareas y funciones que cumplen.

Los maestros que cumplen la función de adscriptor se desempeñan en todos los grados escolares y tienen un estudiante magisterial asignado, solo uno de ellos tiene dos. Seis de estos docentes ocupan un cargo efectivo en la institución y los otros dos son suplentes por todo el año. Uno de los docentes suplentes es novel y nuevo en la función de adscriptor, otro posee 8 años de antigüedad y cuenta con antecedentes de desempeño en escuelas de práctica. Los seis restantes tienen entre dieciocho y veintiocho años de antigüedad en el subsistema CEIP: uno de ellos es nuevo en la función; otro se ha desempeñado como adscriptor en escuelas rurales; uno tiene tres años de experiencia y dos tienen siete años; otro cuenta con una trayectoria de quince años en el cumplimiento de la función en la institución estudiada (ver anexo 1 del anexo I, p.107). Han participado de instancias formativas desarrolladas en la institución educativa, las que han respondido a intereses y problemáticas institucionales. Un docente que tiene un curso en “Áreas Integradas”, otros se han capacitado en “Dificultades de Aprendizajes”, pero ninguno de ellos ha podido participar en formaciones vinculadas a la función de adscriptor.

El presente estudio se ha centrado en las necesidades de los maestros adscriptores, habiéndose diseñado un proyecto formativo que busca abordarlas. De esta formación puede dar reconocimiento la institución a través de las actividades de supervisión que tanto el director como el inspector les efectúan a los docentes en el ejercicio de su desempeño profesional (este aspecto se amplía en el ítem 6.4 del presente informe).

Por otra parte, el Instituto de Formación en Servicio (IFS) como institución formadora en órbita del CEIP podría implementar y validar la formación puesto que, ha desarrollado actividades formativas en territorio. Dicha solicitud podría ser tramitada por las jurisdicciones departamentales, dado que ya se cuenta con antecedentes de coordinación con el Departamento de Apoyo a Programas y Gestión del IFS para el desarrollo de formaciones (ANEP, CEIP, 2019). Además, se encuentra el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública (PAEPU) que cuenta con un área de formación, a través de la cual también podría implementarse y validarse la formación mediante certificaciones que acrediten su cursado y aprobación. También la validación la podría brindar el IPES ya que ha formado a docentes que se desempeñan en la función de adscriptor, asignando créditos académicos a los cursantes (ANEP, CFE, IPES, 2019a, 2019b). Si la certificación es emitida por IPES, IFS o PAEPU, el maestro podrá emplearla como mérito en la participación del concurso para la obtención de la efectividad en escuelas de Práctica o Habilitadas de Práctica, anteriormente mencionada (ANEP, CEIP, 2017a).

4. Marco diagnóstico de necesidades de formación

La realización de un diagnóstico es esencial para el desarrollo de un plan de formación dirigido a una población, en un momento y lugar determinado, dado que permite la detección de las necesidades de formación de las personas en su contexto de actuación. El proceso investigativo que se ha realizado permitió la detección y priorización de necesidades formativas en maestros de Educación Común que cumplen la función de adscriptor en un centro público de Educación Primaria de Uruguay, cuya habilitación para la práctica docente es anual.

En este apartado se hace referencia al proceso de diagnóstico de necesidades de formación realizado (ver anexo I, p.82), sus fases, el modelo, metodología y perspectivas adoptadas. Asimismo se presenta diseño general planificado (ver figura 3) a partir del cual se ha buscado el establecimiento de una coherencia entre los enfoques teóricos a los que se ha suscrito y las decisiones que se han tomado en las distintas fases.

4.1 Modelo, metodología y fases del Diagnóstico de Necesidades de Formación

Se ha desarrollado un proceso investigativo con el fin de detectar las necesidades formativas de docentes de una escuela primaria habilitada para la práctica. Para ello, se ha adoptado un enfoque cualitativo, habiéndose seleccionado una metodología de estudio de caso aplicado a una institución educativa.

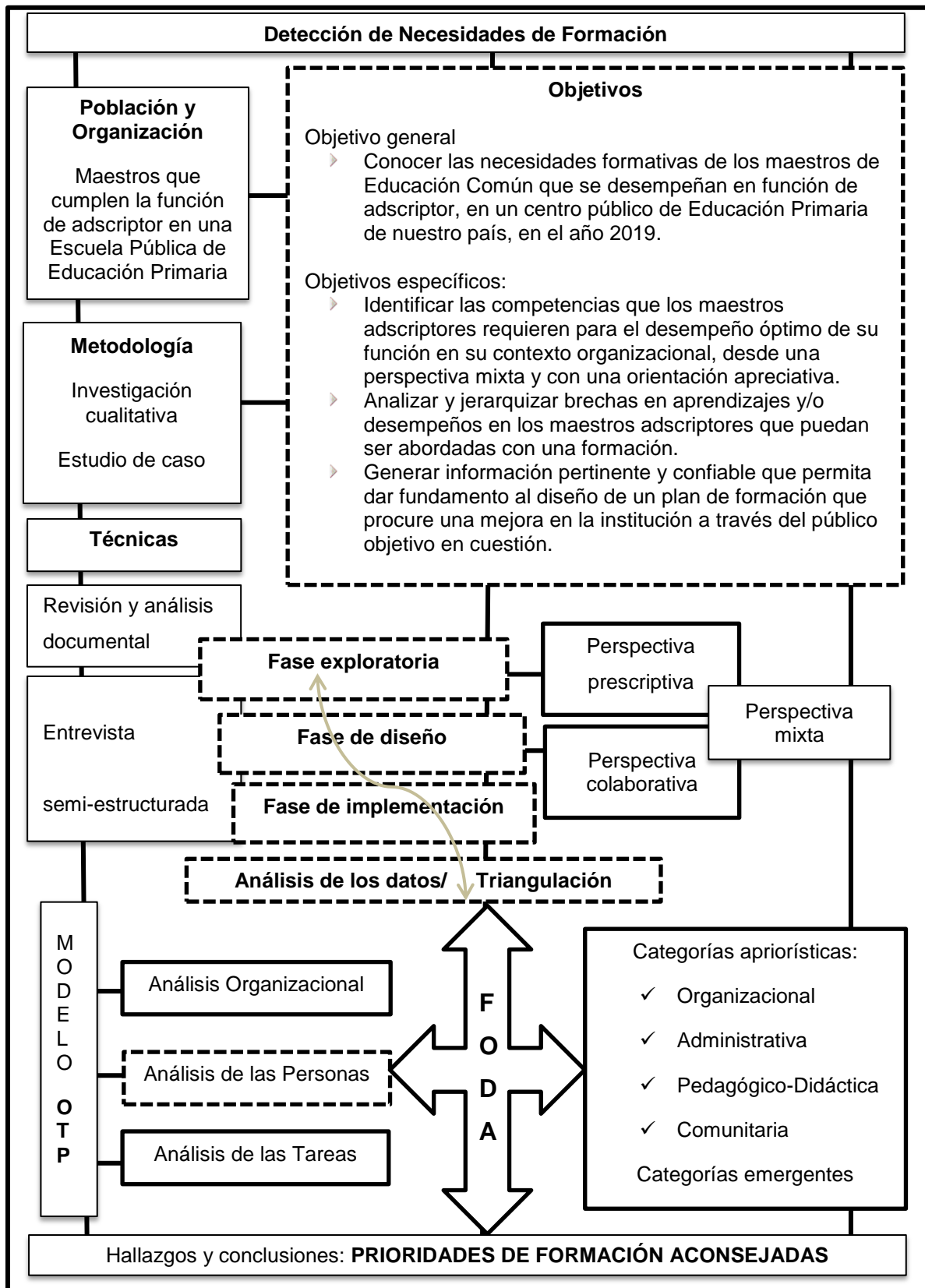
Se ha decidido realizar una investigación cualitativa dado que permite conocer “cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos” (Flick, 2015, p.13). Para el desarrollo de un diagnóstico de necesidades acceder a esta información es importante, dado que favorece la comprensión de la realidad desde su contexto, de la situación particular de la institución y de sus miembros, desde su singularidad y complejidad (Stake, 1999).

Se consideraron las necesidades formativas de la población desde el modelo multinivel o modelo OTP: Organización-Tarea-Persona (McGehee & Thayer, 1961, como se citó en Llorens, 1997). El análisis desarrollado ha permitido la detección de brechas entre el nivel real de desempeño de la función y el que es considerado óptimo por los miembros de la organización. El proceso de detección ha sido realizado en diferentes fases buscando obtener información que pueda ser analizada desde estos tres niveles identificando la situación real o de partida y la situación ideal o meta.

Inicialmente, se ha desarrollado la fase exploratoria en la que se ha realizado un acercamiento a la organización y a la población a través de la aplicación de dos técnicas cualitativas: entrevistas a informantes claves, revisión y análisis documental. En esta fase, a través de las fuentes personales, se ha podido comprender la estructura organizacional en la que se inscribe el accionar de los maestros adscriptores. A través de las fuentes documentales se han conocido las normativas y políticas educativas nacionales que rigen a la institución y sus miembros en el cumplimiento de sus funciones.

Figura 3

Diseño general del proceso de Diagnóstico de Necesidades de Formación



Elaboración propia en base a EAPC (2010), Frigerio et al. (1992), Llorens (1997).

Desde las fuentes personales se han obtenido datos relevantes en el nivel de tareas y el nivel de personas sobre todo el colectivo docente, en particular, de aquellos maestros que cumplen la función de adscriptor, que no constituyen la totalidad del colectivo.

Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas, individuales y presenciales al director del centro y al maestro secretario, las que fueron grabadas y transcriptas en su totalidad. Antes de su aplicación se hizo el testeo del instrumento con el fin de establecer las mejoras pertinentes para obtener la información pretendida.

Se ha decidido entrevistar al director y al secretario de la de la institución educativa porque se consideró que ambos podían brindar información relevante sobre sus diferentes dimensiones. El director ha sido identificado como un informante clave dado que es la línea de mando de la organización y quien se desempeña como supervisor primario del colectivo docente. Este ha podido aportar información sobre el nivel real de desempeño de los maestros adscriptores y el considerado óptimo en el contexto de esa institución. Asimismo se entendió que el maestro secretario era otro informante importante para la realización del diagnóstico en tanto es un docente con antigüedad y con antecedentes en el cumplimiento de la función de adscriptor en la escuela estudiada.

El análisis de los datos obtenidos en esta fase ha permitido la realización de un acercamiento a la población desde una perspectiva normativa o prescriptiva (EAPC, 2010). A partir de ello se ha hecho el diseño del estudio diagnóstico con la intención de obtener datos que permitan realizar un análisis desde el nivel de las Personas.

En la fase de diseño se ha buscado conocer las necesidades sentidas de los propios protagonistas de la acción: los maestros adscriptores; pues el proceso de detección se ha desarrollado adoptando una perspectiva mixta, con énfasis en la colaborativa (EAPC, 2010). Se ha decidido emplear la entrevista semi-estructurada como técnica para la recolección de datos, en tanto, proporcionan la oportunidad de que la persona se manifieste espontáneamente (Llorens, 1997) sobre las necesidades de formación percibidas al mismo tiempo que permite la construcción conjunta de significados con el investigador (Hernández et al., 2014). En la fase de implementación se aplicaron entrevistas a ocho maestros adscriptores, los que constituyen la población de docentes que cumplen dicha función en la institución estudiada; las cuales han sido grabadas y transcriptas en su totalidad.

La codificación de los informantes y documentos relevados ha sido realizada considerando la técnica de investigación que se ha decidido aplicar (ver tabla 2).

Tabla 2

Codificación de los informantes considerando las técnicas aplicadas

Perspectiva	Informante	Técnicas	Códigos
Prescriptiva	Director de la institución educativa. Informante Clave 1.	Entrevista: -Exploratoria -Semiestructurada	EEIC1.
	Secretario de la institución educativa. Informante Clave 2.	-Individual	EEIC2.
	Documentación interna y externa a la institución educativa.	Revisión y análisis documental.	A9, PP, PD, A52, DA, CDP.
Colaborativa	Maestros Adscriptores.	Entrevista: -Semiestructurada -Individual	EMA1, EMA2, EMA3, EMA4, EMA5, EMA6, EMA7, EMA8.

Elaboración propia.

Se ha efectuado el análisis de los discursos de los maestros adscriptores desde el modelo OTP, adoptándose como categorías apriorísticas las dimensiones de una institución educativa: Organizacional, Administrativa, Pedagógico-Didáctica y Comunitaria (Frigerio et al., 1992); al mismo tiempo se ha realizado su codificación identificándose categorías emergentes.

Posteriormente se ha empleado la herramienta de análisis FODA la que ha permitido realizar la triangulación de todos los datos recolectados desde fuentes documentales y personales. Se ha elaborado una matriz que combina las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas con las categorías apriorísticas seleccionadas. Esto ha concedido una visión más amplia y global de las necesidades presentes en una institución educativa desde las cuales proyectar la acción de formación.

4.2 Hallazgos y conclusiones: necesidades de formación priorizadas

Los hallazgos de la investigación diagnóstica se han obtenido a través del análisis realizado empleando la herramienta FODA (ver tabla 7 en anexo I, p. 103). Mediante el cruzamiento de los diferentes componentes identificados en la organización y considerando las distintas dimensiones de una institución educativa se han conseguido los resultados finales.

Desde la combinación de las debilidades y las amenazas, se ha encontrado que existe la necesidad de clarificar las tareas que los maestros adscriptores deben efectuar. A través del análisis de los datos obtenidos desde fuentes personales (ver tabla 3) se ha identificado que los docentes tienen insuficientes orientaciones para el cumplimiento de la función (EEIC1:6, EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1C1:5). Además éstos no cuentan con orientaciones documentadas ni internas ni externas a la organización (EMA2: 18, EMA3:25,

EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60). Al mismo tiempo que, no se prevén instancias formales para la coordinación en las que se puedan desarrollar acuerdos (EEIC1:5-6).

También se ha identificado que los docentes no tienen formaciones vinculadas al cumplimiento de la función (EEIC1:5, EMA1: 15, EMA2:24, EMA4:33, EMA5:39, EMA7:50, EMA8:59), lo que puede incidir en las dudas encontradas por éstos en la definición de las tareas y roles que deben realizar; así como también en cómo deben desarrollarlas en destinatarios que poseen características diferentes para las que inicialmente fueron formados (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36,EMA7:58, EMA8:61).

Tabla 3

Parlamentos descriptivos de la categoría emergente "Orientaciones"

Perspectiva	Parlamentos
Prescriptiva	"Que del instituto, alguien, no sé si el departamento de didáctica no sé si el director alguien pueda bueno sentarse con los docentes y decir bueno nosotros esperamos de ustedes esto." (EEIC1:6)
Colaborativa	"al no recibir una orientación y saber qué es lo que se pretende de nosotros ahí es cuando encontramos el problema porque no sabemos si lo estamos haciendo bien o no" (EMA2:19) "orientaciones básicas" (EMA3:25) "en qué tenemos que orientar nosotros a los alumnos maestros, que nos digan claro en qué tenemos que ejercer nosotros"(EMA6:47)

Elaboración propia.

Cuando las amenazas son combinadas con las fortalezas se visualizan las posibilidades de desarrollo externo de la institución, en donde se han identificado alternativas que pueden establecer mejoras en el contexto de actuación de los maestros adscriptores desde la formación y la sistematización de las tareas. Es importante destacar que los maestros adscriptores identifican la necesidad de formarse para el cumplimiento de la función (EMA1:15, EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60, EEIC1:5) a través de diferentes alternativas que no se corresponden con la oferta formativa existente (ANEP, CFE, IPES, 2018), a la cual no han tenido acceso (EEIC1:6, EMA7:54, EMA8: 59, 61).

A partir de la combinación de las debilidades con las oportunidades se han identificado posibilidades de desarrollo interno. Dentro de las debilidades se identifica una necesidad formativa en la dimensión pedagógico-didáctica, en relación con la práctica docente. Se ha encontrado que a los maestros adscriptores se les asigna la enseñanza de conocimientos didácticos, y en la institución estudiada en particular, la enseñanza de la dimensión pedagógico- didáctica; al mismo tiempo que éstos manifiestan necesidades formativas en dicha dimensión, principalmente en planificación y evaluación (EEIC1:1, EMA1: 17, EMA2:20, EMA3:27, EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61, PP, A52:3, DA:1-2, CDP). Para su atención se encuentran oportunidades en el IFD a través de los

profesores de diferentes disciplinas (documento codificado como PP) o unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica y Didáctica-Práctica Docente (CFE, 2020). Para ello debe darse un vínculo más fluido con el instituto (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5) que puede potenciarse mediante el uso de herramientas que faciliten la comunicación.

Por último, el cruzamiento entre las fortalezas y las oportunidades han permitido visualizar las posibilidades de crecimiento de la organización, las que pueden ser tomadas como líneas estratégicas de acción en el desarrollo de actividades formativas. Se ha encontrado que los docentes se encuentran motivados para la participación de actividades formativas (EMA1:11, EMA2:19, EMA3:27, EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60) que pueden desarrollarse a través del establecimiento de un vínculo con los profesores del IFD, en tanto ya existen antecedentes nacionales de asesoramiento que los mismos realizan en sus horas de tutoría (documento codificado como PP).

Además, se ha identificado que en la escuela se ha generado un antecedente en la documentación de las tareas inherentes a la función de adscriptor, en las que los maestros escriben las orientaciones y seguimientos que realizan de sus estudiantes magisteriales asignados (EMA1:12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63), acción que podría sistematizarse a través del uso de plataformas. Asimismo, se destaca que es una institución que tiene antecedentes en el desarrollo de la práctica, quince años de forma intermitente, dada su habilitación anual (EEIC1:3, A9), pudiendo generar acciones que propendan al desarrollo de un vínculo con el IFD con el que se encuentra, además, en cercanía geográfica.

Estos hallazgos han dado cuenta del estado de situación de la organización y de la población estudiada, no solo en la interna de la misma sino del ámbito contextual en el que se inscribe. Se ha detectado un vacío normativo, regulatorio de la función de adscriptor y una necesidad de definición de las tareas y roles que deben realizar los docentes para su cumplimiento óptimo.

Se identifica un escenario de indefinición en el nivel de tareas, a nivel nacional como a nivel interno de la institución. En la escuela estudiada no se ha encontrado una descripción documentada de las tareas que deben desempeñar los docentes en la función de maestro adscriptor (EMA2:18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6:44, EMA7:52, EMA8:60). Por lo que se entiende necesario y pertinente, la realización de un abordaje que permita avanzar sobre la construcción y definición de los roles y tareas del maestro adscriptor, en el que se revalorice el lugar de los docentes como ejecutores de la función y productores de conocimiento en la práctica.

Por otra parte, se ha detectado una necesidad de formación vinculada con el saber y el hacer de los docentes (ver tabla 4), al identificarse que los maestros adscriptores necesitan tener elementos teóricos y prácticos para la enseñanza de aspectos pedagógico-didácticos que involucran la práctica docente: la enseñanza de la planificación diaria desde la elaboración de unidades y secuencias didácticas; la evaluación de los estudiantes magisteriales, su seguimiento y acompañamiento. Además se espera que dicho proceso, según se expresa en la línea de mando, se dé conforme a las nuevas tendencias educativas.

Tabla 4

Parlamentos vinculados a la necesidad de formación priorizada

Perspectiva	Parlamentos descriptivos de la categoría emergente “Formación”: Necesidades manifiestas en la dimensión pedagógico- didáctica
Colaborativa	<p>"tener alguna formación pedagógica-didáctica para saber si estoy haciendo bien las cosas o no" (EMA1:14)</p> <p>"necesitaríamos si como una orientación como para llevarlos a ellos para poderlos ayudar yo que sé en el desarrollo, ya sea en la planificación, en la elaboración de secuencias"(EMA6:45)</p> <p>"me causa este dudas es el tema de la planificación (...) porque este va variando constantemente "(EMA8:61)</p> <p>"cómo evaluar, cómo evaluar al otro, o sea qué tener en cuenta para evaluar al otro" (EMA5:42)</p>
Prescriptiva	<p>"toda la parte didáctica disciplinar la trabajaban en la clase con el maestro adscriptor y eso, y que de los directores esperaban que bueno que en los talleres se los pudiera ir acercando a lo que son las otras dimensiones de trabajo la dimensión administrativa-organizativa, la dimensión social-comunitaria." (EE1C1:2)</p> <p>"se nos habla se nos da una idea de la política educativa y de las nuevas tendencias y como que estamos de acuerdo con eso y nos encantaría trabajar para eso" (EE1C1:4)</p>

Elaboración propia.

Tras la realización del diagnóstico se ha identificado también la necesidad de que los maestros adscriptores conozcan los fundamentos y metodologías del aprendizaje del adulto, aspecto que no ha sido contemplado en su formación inicial. Algunos docentes han expresado necesidades (ver tabla 5) y dificultades presentes en su accionar (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36, EMA7:58, EMA8:61) que se vinculan con las particularidades del aprendizaje de estos destinatarios en tanto presenta características propias y complejas (Vaillant & Cardozo, 2016).

Tabla 5

Parlamentos descriptivos de necesidades manifiestas en formación de adultos

Perspectiva	Parlamentos descriptivos de la categoría emergente "Formación"
Colaborativa	<p>"aprender bien cómo enseñarle " (EMA1: 14)</p> <p>"hay veces que uno les presenta, les da, les explica pero a la hora de que ellos se presentan en la clase o lo hacen no es exactamente lo que uno intento enseñarles, entonces tengo dudas de que si lo que le estoy diciendo exactamente lo están comprendiendo o no. Entonces a veces digo de qué forma se los tengo que explicar, qué tipos de libros les tengo que mostrar, o realmente en la práctica los va a llevar a, a comprender" (EMA1: 15)</p> <p>"cómo los formamos a los maestros" (EMA2:20)</p> <p>"sabemos planificar pero a veces no sabemos cómo guiarlos, el sentido de transmitirle ese conocimiento al practicante porque una cosa es enseñarle al niño y otra cosa es al practicante"(EMA7:58)</p>

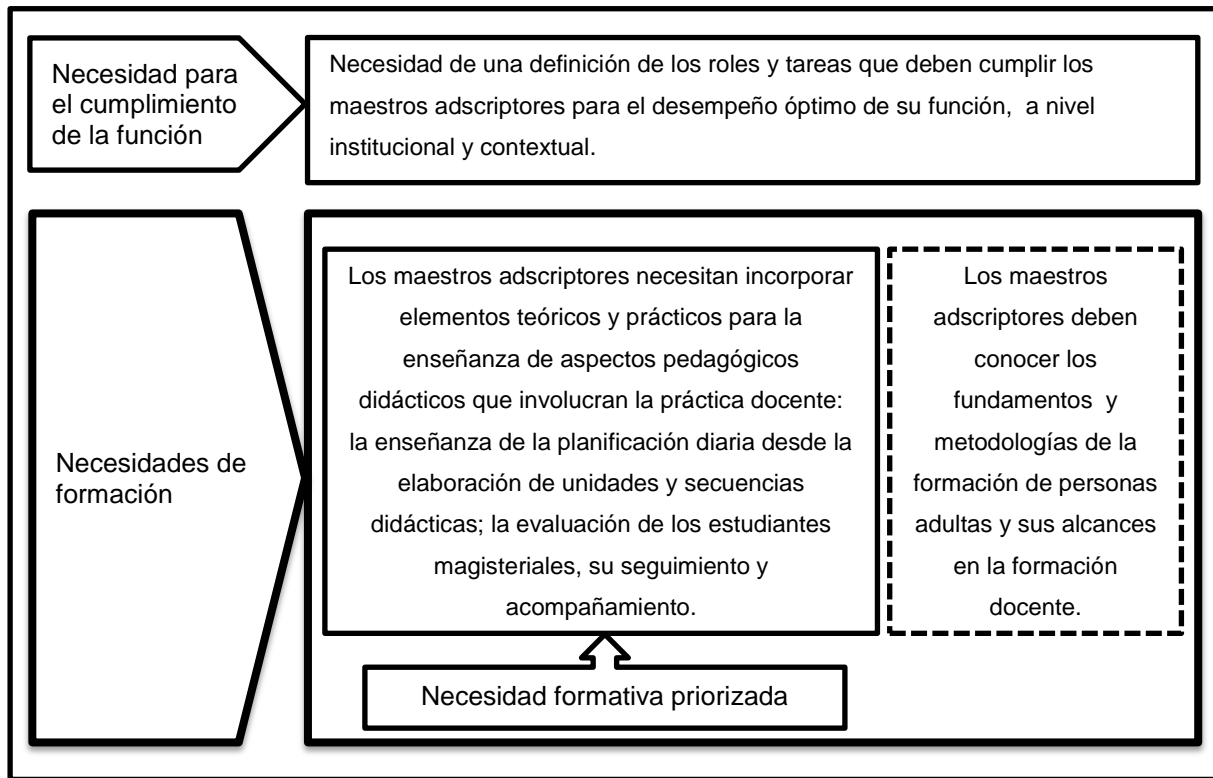
Elaboración propia.

En suma, se ha mencionado que existen tres líneas que deben ser atendidas y priorizadas en el diseño de acciones formativas cuyos destinatarios sean los maestros adscriptores de la institución estudiada, una enmarcada en una necesidad presente por un vacío normativo referente al cumplimiento de la función y las otras dos en necesidades de formación (ver figura 4). Dichas líneas se encuentran interrelacionadas e inscriptas en la necesidad de fortalecer el perfil del maestro adscriptor en su rol como formador de formadores. Su alcance supone, la importancia de la definición de las tareas a la interna de la institución, la ampliación de los conocimientos que deben enseñar, y en cómo deben hacerlo.

Se ha considerado pertinente el desarrollo de un plan de formación que contemple y priorice la necesidad formativa enmarcada en la dimensión pedagógico didáctica de una institución educativa con énfasis en el campo de la Práctica Docente. Es decir, se propone la realización de un abordaje de la enseñanza de los aspectos pedagógico-didácticos implicados en las prácticas docentes, en el cual se brinde elementos teóricos y prácticos para la formación en la práctica docente de estudiantes de la carrera Magisterio. Asimismo, se ha entendido relevante contemplar la construcción interna de los roles y tareas que deben cumplir los maestros adscriptores, como punto de partida para el establecimiento de mejoras en su desempeño. Con esto se busca un cumplimiento óptimo de la función de adscriptor y de la institución como escuela habilitada de práctica.

Figura 4

Necesidades de formación detectadas en el DNF



Elaboración propia.

Por otra parte, es necesario aclarar que no se ha contemplado la enseñanza de los fundamentos y metodologías para la formación de adultos, en tanto, la necesidad formativa anteriormente explicitada tiene una mayor urgencia y relevancia para el establecimiento de cambios en el nivel tareas. No obstante, esta necesidad formativa debería ser atendida a través de una acción de formación, que contemple la realización de un abordaje profundo y específico sobre el aprendizaje adulto, y la especificidad e interrelación con la formación docente, la formación inicial y el desarrollo profesional. La acción podría ejecutarse posteriormente a la implementación del proyecto formativo que ha sido diseñado.

5. Planificación de la acción de formación

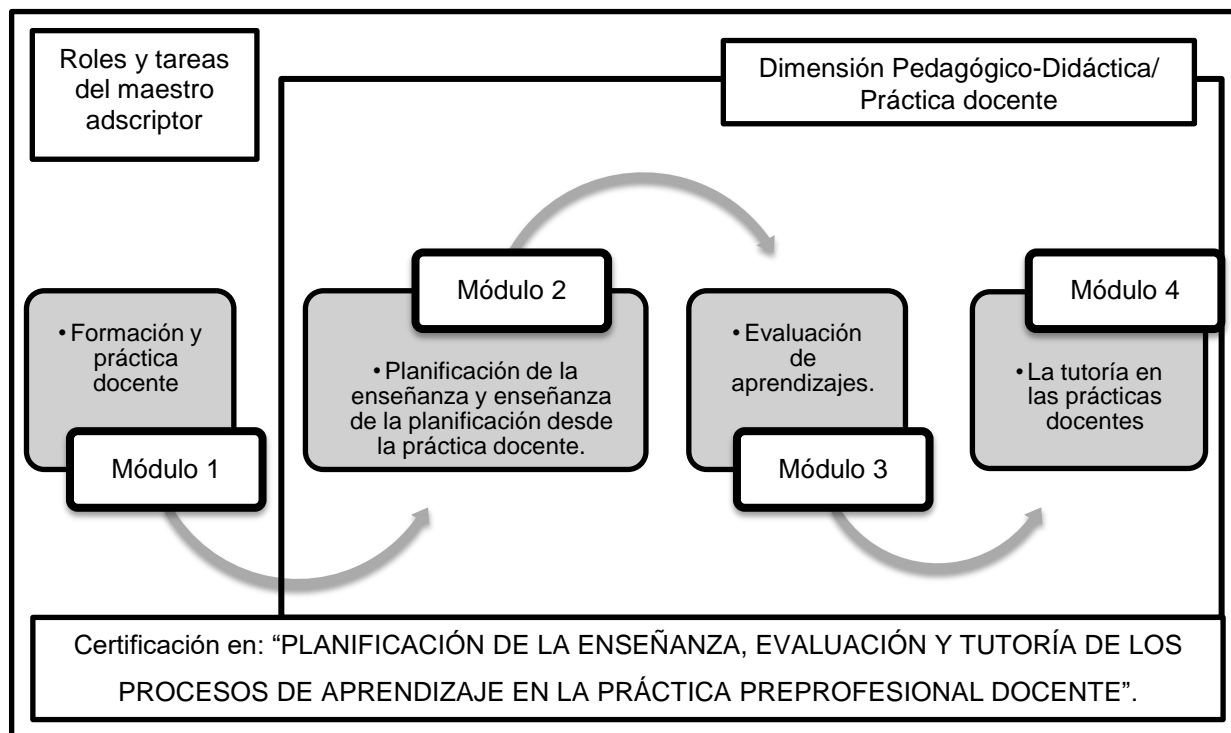
La elaboración de una acción de formación dirigida a los maestros adscriptores que se desempeñan en una escuela habilitada de práctica se justifica en el primer paso que se ha desarrollado: la detección, análisis y priorización de necesidades de formación. Pues la realización de un diagnóstico, como expresan Tejada y Navío (2007), “resulta imprescindible para poder actuar en consecuencia con las necesidades manifestadas en un contexto concreto” (p.153).

A partir de la realización del diagnóstico se han identificado necesidades vinculadas al cumplimiento de la función de la población estudiada, las que se contextualizan en diferentes temáticas que se han definido como: “Roles y tareas del maestro adscriptor”, “Dimensión pedagógico-didáctica: planificación y evaluación”, “Formación de adultos”.

Las necesidades enmarcadas en las dos primeras líneas se buscan satisfacer a través del desarrollo de un curso configurado como una formación para el trabajo de los maestros adscriptores, conforme al contexto organizacional en el que se inscribe su labor. El curso ha sido diseñado en cuatro módulos independientes (ver figura 5); los primeros tres constituyen un trayecto formativo imprescindible para el cursante, dado que atiende especialmente a sus necesidades sentidas, así como a las identificadas desde la perspectiva prescriptiva. A partir de la realización de ese trayecto, podrá decidir si realiza el cursado de un cuarto módulo, con el cual obtendrá una acreditación final.

Figura 5

Módulos y certificación final de la acción de formación



Elaboración propia.

El módulo uno aborda la formación y la práctica docente, se ha diseñado con el fin de que los maestros adscriptores incorporen aportes teóricos que puedan emplear para analizar sus prácticas. Busca promover la reflexión sobre las premisas de las decisiones que toman en el desempeño de la función y las oportunidades presentes en la institución para el establecimiento de mejoras. Dicho abordaje se fundamenta en que “la formación y el aprendizaje de los adultos requiere tomar en consideración la experiencia directa de trabajo, como punto de partida, como componente a incorporar, en suma, como elemento de la formación” (Marcelo & Vaillant, 2015, p. 26).

Al mismo tiempo, a través de su cursado, se pretende que los participantes puedan acordar y determinar los roles y las tareas que van a cumplir, a la interna de la institución. En tanto, las escasas orientaciones recibidas para el cumplimiento de la función dificultan su labor (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1IC1:5). Esto es relevante para el inicio de la formación debido a que toda la acción se centra en el desempeño de los maestros en la función de adscriptor, en su contexto situacional e institucional.

El módulo dos brinda elementos teóricos y prácticos sobre la planificación de la enseñanza, desde una doble perspectiva: como componente de los procesos de enseñanza, y de aprendizaje de los estudiantes magisteriales; y como contenido de la formación en la práctica docente. Constituye una tarea asignada a nivel institucional (EEIC1:1, 6) y referida en documentos de carácter nacional (PP, A52:3, DA: 1-2, CDP). Su abordaje se sustenta en las necesidades manifestadas por los maestros adscriptores específicamente sobre planificación (EMA1:17, EMA2:21, EMA3:27, EMA4:33, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61), en la explicitación de su tarea vinculada a su enseñanza y en los resultados de aprendizaje que éstos esperan de sus estudiantes magisteriales asignados (EMA1:13, EMA2:21, EMA3:29, EMA4:33, EMA5:37, EMA6:45, EMA7:50, EMA8:61).

El módulo tres refiere a la evaluación de los aprendizajes, desde la conceptualización y alcances de las dimensiones de la evaluación educativa. La función evaluadora de los maestros adscriptores es mencionada en diferentes documentos y constituye un área que presenta necesidades formativas, según lo expuesto por la línea de mando de la organización, como por algunos docentes (EEIC1:7, EMA1:16, EMA4:34, EMA5:42, A9, PP, DA, CDP, A52). Se hace énfasis en los criterios de evaluación, en tanto, la investigación diagnóstica ha dado cuenta de la ausencia de criterios comunes y de definición de resultados de aprendizaje hacia los practicantes documentados e institucionalizados (EMA1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64) y un consenso en que es necesario el establecimiento de acuerdos a nivel institucional (EMA1:17, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:39, EMA6:43, EMA7:56, EMA8:63).

El módulo cuatro aborda el rol tutorial del maestro adscriptor con el cual se busca brindar herramientas que permitan al docente realizar un acompañamiento y seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Los maestros adscriptores definen la función de adscriptor mediante el cumplimiento de dicho rol (EMA1:12, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:32-33, EMA5:37, EMA6:43-44, EMA7:50, EMA8:60-61), también expresado a nivel normativo, institucional y nacional (EEIC1:7, EEIC2:11, A9, PP, DA, CDP, A52). El cursado de este módulo es opcional para el

participante por lo que se ha determinado un cupo mínimo de cinco participantes para su apertura e implementación.

Las certificaciones que se brindan, variarán en función de los módulos aprobados, se otorgará una certificación parcial una vez finalizada la primera etapa de la formación: módulo uno, dos y tres, que se modificará si el participante decide cursar el módulo cuatro. Por lo que, la certificación final que cada cursante puede obtener se diferencia en la acreditación que va a recibir en función de sus decisiones y los resultados obtenidos.

La aprobación no se pondrá como un elemento requisitorio para que el cursante pueda participar en la primera etapa de la formación. La posibilidad de la flexibilización del condicionamiento establecido, para la continuidad del participante en la acción, es posible porque los módulos se han pensado de forma independiente. Dicha decisión se fundamenta en que, por ejemplo, si un cursante no aprueba el módulo dos, y desea continuar la formación, no podría hacerlo y la necesidad identificada en evaluación no quedaría abordada. Además se ha previsto que, si la aprobación de cada módulo se pusiera como requisito para el cursado del módulo siguiente, dada la pequeña cantidad de cursantes, la formación podría terminar desarrollándose con pocos participantes. Por lo expuesto, se ha previsto que, al finalizar el cursado de la primera etapa, se entregue una certificación en función de la aprobación obtenida (ver tabla 6).

Es necesario aclarar que se ha decidido que la aprobación o reprobación del módulo uno no influya en las certificaciones obtenidas ya que atiende a una necesidad para el cumplimiento de la función, pero no a las necesidades formativas detectadas. De todos modos, cabe destacar que su realización es especialmente relevante para que el participante se encuentre preparado para efectuar los módulos siguientes, en tanto constituye la base de todo el proceso, al abarcar de forma más amplia el fundamento de su tarea y su definición.

Tabla 6

Posibles certificaciones de la formación según la aprobación de los módulos de la primera etapa

Módulos de la primera etapa			Certificación
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Certificación parcial o final
Su aprobación o reprobación no condiciona la certificación.	No aprueba	No aprueba	No obtiene certificación. Queda inhabilitado para cursar el módulo 4.
	No aprueba	Aprueba	“Evaluación de aprendizajes en las prácticas docentes”.
	Aprueba	No aprueba	“Enseñanza de la planificación desde la práctica docente”
	Aprueba	Aprueba	“Enseñanza de la planificación desde la práctica docente y evaluación de aprendizajes”

Elaboración propia.

Para cursar el módulo 4, se presentará como condicionante la aprobación de, al menos, dos módulos (1 y 2; 1 y 3; 2 y 3; 1, 2 y 3). Si aprueba se modifica la certificación parcial; si no aprueba, el cursante recibirá la certificación que haya obtenido en la primera etapa (ver tabla 7).

Tabla 7

Posibles certificaciones de la formación según la aprobación del módulo cuatro

Módulos de la primera etapa			Módulo optativo	Certificación tras el cursado del módulo cuatro
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Certificación final
Su aprobación o reprobación no condiciona la certificación.	No aprueba	Aprueba	No aprueba	“Evaluación de aprendizajes en las prácticas docentes”.
	Aprueba	No aprueba	No aprueba	“Enseñanza de la planificación desde la práctica docente”
	Aprueba	Aprueba	No aprueba	“Enseñanza de la planificación desde la práctica docente y evaluación de aprendizajes”
	No aprueba	Aprueba	Aprueba	“Evaluación de aprendizaje y tutoría en las prácticas docentes”
	Aprueba	No aprueba	Aprueba	“Planificación y tutoría en las prácticas docentes”
Aprueba	Aprueba	Aprueba	“Planificación de la enseñanza, evaluación y tutoría de los procesos de aprendizaje en la práctica preprofesional docente”	

Elaboración propia.

5.1 Objetivos de la propuesta de acción de formación

La acción de formación tiene el propósito de contribuir al establecimiento de mejoras en el desempeño de los maestros adscriptores que trabajan en la Escuela "ERA" a través de su desarrollo profesional docente. Es por ello que, contemplando las líneas de prioridad que justifican el desarrollo de la formación, se formula el siguiente objetivo general:

Formar a los maestros adscriptores que se desempeñan en la Escuela "ERA" para que logren definir los roles y tareas que deben cumplir en su función, planificar la enseñanza, evaluar y tutorizar procesos de aprendizaje en las prácticas docentes.

En la formulación del presente objetivo general se ha empleado el término tutorizar, entendido como el ejercicio de una tutoría sobre el estudiante o estudiantes magisteriales adscritos y la capacidad de atender a las características de cada alumno que tutoriza en su proceso de aprendizaje (RAE, 2014).

Además, se han diseñado los objetivos específicos que se han formulado como resultados de aprendizaje (ver tabla 8). Para ello se ha empleado como recurso la Taxonomía de Bloom (1971, como se citó en Jiménez et al., 2007a) habiéndose seleccionado el dominio cognitivo, vinculado con el proceso de pensamiento. En la acción de formación se desarrollarán cuatro de los niveles propuestos en la taxonomía, entendiendo que cada nivel de orden superior supone el cumplimiento de los niveles inferiores (Nava et al., 2014).

Tabla 8

Objetivos de aprendizaje

Módulos	Objetivos de Aprendizaje	Niveles de la Taxonomía de Bloom
Módulo 1	Explicar enfoques teóricos sobre la formación para la práctica.	Comprensión
	Emplear una perspectiva social del aprendizaje en la construcción de los roles y tareas que debe cumplir un maestro adscriptor en la institución.	Aplicación
Módulo 2	Distinguir los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones pedagógico-didácticas.	Análisis
	Planificar la enseñanza de unidades y secuencias didácticas.	Síntesis
Módulo 3	Diferenciar las dimensiones de la evaluación educativa.	Análisis
	Establecer criterios para la evaluación de las prácticas docentes.	Síntesis
Módulo 4	Explicar las funciones tutoriales que se encuentran implicadas en el accionar de los maestros adscriptores.	Comprensión
	Aplicar estrategias de retroalimentación en el proceso de tutoría de los estudiantes magisteriales.	Aplicación
	Proponer herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje desde la acción tutorial.	Síntesis

Elaboración propia.

Se ha procurado ascender gradualmente la complejidad de los objetivos de aprendizaje diseñados para cada módulo, desde niveles bajos de comprensión a niveles superiores, que, en la presente formación, tiene como alcance el nivel de síntesis que supone la formulación de “nuevas estructuras a partir del conocimiento y habilidad existentes” (Jiménez et al., 2007a, p. 231).

5.2 Campo de la formación

La acción se inscribe en el campo de la Formación en la Práctica Docente, con un enfoque que integra marcos referenciales pertenecientes al campo de la Didáctica General y de la Pedagogía. En tanto, las necesidades se inscriben en la dimensión pedagógico-didáctica de una institución

educativa, comprendida por el conjunto de actividades que la definen, entre ellas las prácticas educativas de los docentes (Frigerio et al., 1992).

En dichas prácticas los maestros desarrollan habilidades operativas y su “capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones” (Davini, 2015, p.29). Formar en la práctica supone el cumplimiento de una función profesional que “se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción” (Davini, 2015, p.21).

En esta propuesta formativa se ha decidido abordar en diferentes módulos:

- la formación en la práctica docente;
- la planificación de la enseñanza y la orientación de su aprendizaje;
- la evaluación de los aprendizajes;
- la tutoría docente, como estrategia que permite el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes magisteriales.

Su tratamiento conlleva a pensar los contenidos de la formación desde el contexto institucional particular, las necesidades existentes y las prácticas concretas que se establecen.

5.3 Contenidos y prerequisites de la formación

En este apartado se desarrollan los contenidos que se han incorporado en el proceso de enseñanza programado para los maestros adscriptores, así como también, los prerequisites exigidos para el acceso a la acción de formación y la continuidad en la misma.

5.3.1 Contenidos

La acción de formación busca abordar herramientas teóricas y prácticas que respondan a las necesidades formativas detectadas en docentes que cumplen la función de adscriptor. Para ello, se han diseñado y seleccionado contenidos que han sido organizados en módulos independientes en pos de atender las líneas de prioridad establecidas en el diagnóstico de necesidades de formación (ver tabla 9).

En el módulo uno se abordarán diferentes perspectivas teóricas sobre los alcances de la función de adscriptor, en pos de habilitar a los cursantes a realizar una construcción de los roles y tareas que van a cumplir a la interna de la institución educativa en la que se desempeñan. En el módulo dos se organizan contenidos referidos a planificación, donde se contemplan fundamentalmente las necesidades sentidas de los docentes así como prácticas instituidas a nivel nacional en escuelas de práctica, como la realización de una doble agenda. En el módulo tres, se incorporan contenidos referidos a evaluación, desde su conceptualización a las dimensiones implicadas en la valoración de las prácticas de sus estudiantes asignados. Por último, en el módulo cuatro, se incorporan contenidos que refieren a la tutoría docente, con un enfoque más práctico que le proporcione a los cursantes herramientas que faciliten el acompañamiento y la comunicación que deben establecer con sus practicantes, aspectos destacados por los docentes adscriptores.

Tabla 9

Contenidos de la acción de formación

Módulos	Contenidos
1	Enseñanza y práctica docente: enfoques teóricos sobre la formación para la práctica. Formar en la práctica preprofesional, un proceso social y guiado: los roles y tareas del maestro adscriptor.
2	La planificación de la enseñanza. La enseñanza de la planificación diaria desde la elaboración de unidades y secuencias didácticas. Enseñar a enseñar en la práctica: la planificación de la orientación, la doble agenda del maestro adscriptor.
3	Evaluación: conceptualizaciones y dimensiones implicadas. La evaluación de los aprendizajes en las prácticas docentes.
4	El rol tutorial del maestro adscriptor. La retroalimentación en el proceso de tutoría. Herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes magisteriales.

Elaboración propia.

5.3.2 Prerrequisitos

El prerrequisito para el ingreso al curso es ser docente, con título de “Maestro de Educación Primaria” expedido por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación; que sea efectivo o se encuentre trabajando como suplente por todo el año en la Escuela “ERA”, con al menos un estudiante magisterial asignado.

En cuanto a la continuidad del participante en la acción formativa, se ha decidido establecer como prerrequisito para todos los módulos, exceptuando el primero, el cursado de los anteriores según lo programado. Para optar por el módulo 4 se ha establecido, además, la aprobación de al menos dos módulos.

5.4 Desarrollo de la propuesta

En este apartado se expresan aspectos operativos y organizacionales de la formación: su modalidad, las estrategias previstas, las tipologías de las actividades diseñadas así como los recursos y materiales necesarios para su implementación. Es decir, el conjunto de componentes que buscan procurar el cumplimiento de los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar.

5.4.1 Modalidades, estrategias y organización de la formación

Se ha desarrollado la planeación de la acción de formación entendiéndose pertinente que se configure como un curso en una modalidad semipresencial a cargo de dos formadores. Los participantes deberán realizar actividades de aprendizaje a distancia a través de un aula virtual, durante el cursado de todos los módulos. La plataforma que sea seleccionada será utilizada como

soporte y como herramienta de interacción y comunicación. El módulo cuatro se ha diseñado para ser cursado en línea, en su totalidad.

En el módulo uno, dos y tres se ha establecido un encuentro presencial en cada uno, se ha previsto que en dichas instancias los participantes realicen las actividades planificadas a través de una modalidad organizativa de taller. Por tratarse de tres instancias presenciales totales se ha decidido acordar con los participantes el día y el horario en que puedan realizarse, en el plazo estipulado en el cronograma (ver tabla 10). No pueden preverse dentro del horario de trabajo dada su estructura laboral, ya que estos se van a encontrar desarrollando sus prácticas docentes, con los niños y niñas que se encuentran a su cargo, así como con sus estudiantes magisteriales asignados. Por lo que los talleres, deberán implementarse después del horario matutino, ya que todos se desempeñan en dicho turno; luego del vespertino, en caso de que algún cursante cumpla doble turno; o los días sábados. Dichas instancias se podrán desarrollar en el local escolar, dado que se dispone de espacios apropiados para su realización, así como de las instalaciones mínimas necesarias.

Tabla 10

Cronograma

Módulo	Actividades	Duración	Semanas													
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	1.1	5hs	■													
	1.2	10hs		■	■											
	1.3	3hs			■											
2	2.1	5hs				■										
	2.2	3hs				■										
	2.3	10hs					■	■	■							
3	3.1	5hs								■						
	3.2	10hs									■	■				
	3.3	3hs										■				
4	4.1	5hs												■		
	4.2	5hs													■	
	4.3	10hs														■

Referencia	■	Modalidad de la actividad: en línea
	■	Modalidad de la actividad: presencial

Elaboración propia.

Tanto en las actividades de aprendizaje que desarrollen en la modalidad presencial como en línea (ver tabla 11) se buscará la reflexión individual y grupal sobre la acción y para la acción, en pos de lograr la significación personal del conocimiento socialmente construido (Anderson & Dron, 2011). Por ejemplo, en el módulo uno se ha propuesto la construcción de los roles y tareas que los maestros adscriptores entienden pertinentes desarrollar en su contexto de actuación, una vez finalizada la secuencia de actividades programadas en las que se busca el establecimiento de vínculos entre los aportes teóricos trabajados y la práctica desarrollada.

Se ha adoptado una orientación pedagógica socioconstructivista dado que la misma “destaca la naturaleza social del conocimiento, su creación en las mentes de los aprendices individuales pero su ejemplificación en la práctica y cultura de grupos” (Anderson & Dron, 2011, p.142). Es por ello que las consignas planteadas para el desarrollo de las actividades (ver anexo II, p. 125) procuran la creación e integración con el conocimiento previo, donde el conocimiento sea significado desde la experiencia laboral de los maestros adscriptores; situada y contextualizada en el centro educativo en el que se desempeñan.

En las actividades virtuales se ha jerarquizado la realización de participaciones fundamentadas en foros de intercambio y de discusión, en tanto se entiende que “se ha convertido en el principal medio de dialogar para aprender en los modelos constructivistas a distancia” (Anderson & Dron, 2011, p.143). Se puede citar como ejemplo la incorporación de actividades que solicitan la realización de un análisis individual de documentación interna de la institución (producida por los propios cursantes en el cumplimiento de su función) en virtud de los aportes teóricos desarrollados, el cual debe ser compartido y comentado por todos los cursantes. También se ha incorporado el desarrollo de un foro de discusión sobre la pertinencia de la aplicabilidad de prácticas desarrolladas en otras instituciones similares a nivel nacional (documento codificado como DA: 1-8).

Para las instancias presenciales se ha propuesto el desarrollo del trabajo colaborativo mediante la modalidad organizativa de taller, a través de la cual se pretende que los destinatarios logren analizar sus prácticas, aplicar y transferir los contenidos abordados a su realidad laboral. Por ejemplo, en la instancia prevista para el módulo dos, se ha propuesto trabajar sobre la enseñanza de la planificación a partir de aportes teóricos-prácticos que van a solicitarse a los profesores de Didáctica, que prioritariamente, que se desempeñen en el IFD del cual provienen los estudiantes magisteriales (documento codificado como PP). Ello podrá propender al establecimiento de un vínculo entre el Instituto de Formación Docente y los maestros adscriptores, necesidad identificada por los mismos para el cumplimiento óptimo de su función (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5). Con este fin, en el módulo tres, se propone compartir la producción colectiva realizada en la instancia presencial con el IFD, referida a la evaluación de los estudiantes magisteriales, promoviendo de esta forma la difusión de lo realizado por los cursantes.

Tabla 11

Planeación de la acción de formación

Objetivo general		Formar a los maestros adscriptores que se desempeñan en la Escuela "ERA" para que logren definir los roles y tareas que deben cumplir en su función, planificar la enseñanza, evaluar y tutorizar procesos de aprendizaje en las prácticas docentes.							
Módulo/Actividad	Objetivos		Campo – área de formación			Propuesta metodológica		Propuesta de actividades	
	Objetivos de aprendizaje	Temática	Contenidos	Pre-requisitos	Modalidad organizativa y estrategias pedagógicas	Modalidad de formación	Consignas*	Tipología	
1	1	Explicar enfoques teóricos sobre la formación para la práctica.	Formación y práctica docente.	Enseñanza y práctica docente: enfoques teóricos sobre la formación para la práctica.	Docente con "Maestro de Educación Primaria" expedido por el Consejo Directivo Central de la ANEP; que sea efectivo o se encuentre trabajando como suplente por todo el año en la Escuela "ERA", con al menos un estudiante magisterial asignado.	-En línea -Individual -Trabajo autónomo, uno a uno con el formador.	Semipresencial	-Identificar el enfoque o enfoques sobre la formación para la práctica que se vincule con la manera de percibir y desarrollar la función de adscriptor.	Asimilativa
	2	Emplear una perspectiva social del aprendizaje en la construcción de los roles y tareas que debe cumplir un maestro adscriptor en la institución.	Roles y tareas: ¿Cómo ayudar a aprender?	Formar en la práctica preprofesional, un proceso social y guiado: los roles y tareas del maestro adscriptor		-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores.		-Desarrollar una búsqueda de información sobre el aprendizaje social sintetizando los aspectos que se vinculan con el desarrollo de los roles y tareas que desempeñan en la función de adscriptor. -Analizar la aplicabilidad de la mediación social en el proceso de aprendizaje de los practicantes.	Gestión de información
	3		Roles y tareas: ¿Cómo ayudar a que otros enseñen?			-Presencial -Colectiva -Taller		-Enumerar y describir las tareas y los roles que deben cumplir en la función de adscriptor a nivel institucional desarrollando fundamentos en base a los elementos teóricos trabajados y las oportunidades de aprendizaje social identificadas en la actividad previa.	Productiva
2	1	Distinguir los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones pedagógico-didácticas.	Dimensión Pedagógico-Didáctica/ Práctica docente: Planificación de la enseñanza.	La planificación de la enseñanza.	Cursar el módulo 1.	-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores.	Semipresencial	-Buscar aportes teóricos sobre los componentes de la programación de la enseñanza. -Analizar documentación interna: orientaciones brindadas hacia los practicantes, identificando las premisas de las decisiones en relación a los distintos componentes abordados.	Gestión de información

Módulo/ Actividad		Objetivos de aprendizaje	Temática	Contenidos	Pre- requisitos	Modalidad organizativa y estrategias	Modalidad de formación	Consignas*	Tipología
2	2	Planificar la enseñanza de unidades y secuencias didácticas.	Dimensión Pedagógico-Didáctica/ Práctica docente: Planificación de la enseñanza.	La enseñanza de la planificación diaria desde la elaboración de unidades y secuencias didácticas.	Cursar el módulo 1.	-Presencial -Colectiva -Taller.	Semipresencial	-Participar de una charla brindada por profesores de Didáctica sobre "Planificación de unidades y secuencias didácticas. Su enseñanza desde la práctica docente". -Analizar una unidad didáctica y una secuencia. -Desarrollar los componentes que entiendan oportunos para la planificación de actividades de aprendizaje dirigidas a los practicantes para que estos sean capaces de identificar las interrelaciones entre las unidades y secuencias didácticas y sus componentes mínimos.	Producción
	3			Enseñar a enseñar en la práctica: la planificación de la orientación, la doble agenda del maestro adscriptor.		-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de discusión: interacción entre pares y formadores		-Ingresar a la página del CEIP y acceder a los documentos presentes en la pestaña "Área de Práctica" que refieren a la temática "Doble agenda del Maestro adscriptor". -Estimar y argumentar la pertinencia de desarrollar una doble agenda para la enseñanza de la planificación en su contexto de actuación.	Comunicativa
3	1	Diferenciar las dimensiones de la evaluación educativa.	Dimensión Pedagógico-Didáctica/ Práctica docente: Evaluación.	Evaluación: conceptualizaciones y dimensiones implicadas.	Cursar el módulo 1 y 2.	-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores. -Estudio de caso.	Semipresencial	-Analizar un caso en el que se desarrolle la planificación de la evaluación para un estudiante magisterial en su práctica preprofesional; diferenciando las dimensiones de la evaluación educativa.	Aplicación
	2			La evaluación de los aprendizajes en las prácticas docentes.		-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores.		-Analizar documentación interna referida a las evaluaciones brindadas hacia los practicantes, estableciendo relaciones entre distintas dimensiones.	Comunicativa
	3	Establecer criterios para la evaluación de las prácticas docentes.		-Presencial -Colectiva -Taller	-Establecer criterios para la evaluación de las prácticas de los estudiantes magisteriales considerando las dimensiones abordadas y las acciones evaluativas realizadas en la institución. -Compartir los criterios e indicadores de evaluación con el IFD del cual provienen los estudiantes magisteriales.	Producción			

Módulo/ Actividad		Objetivos de aprendizaje	Temática	Contenidos	Pre- requisitos	Modalidad organizativa y estrategias	Modalidad de formación	Consignas*	Tipología
4	1	Explicar las funciones tutoriales que se encuentran implicadas en el accionar de los maestros adscriptores.	La tutoría en las prácticas docentes.	El rol tutorial del maestro adscriptor.	Aprobar dos módulos (1 y 2, 1 y 3, 2 y 3, o 1,2 y 3).	-En línea -Individual/ Colectiva. -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores.	En línea	-Establecer relaciones entre la función de adscriptor, el concepto de tutoría abordado y las funciones que debe cumplir un tutor.	Asimilativa
	2	Aplicar estrategias de retroalimentación en el proceso de tutoría de los estudiantes magisteriales.		La retroalimentación en el proceso de tutoría.				-Desarrollar una posible retroalimentación para el estudiante magisterial que tenga asignado aplicando una de las estrategias abordadas.	Aplicación
	3	Proponer herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje desde la acción tutorial.		Herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes magisteriales.				-En línea -Pequeños grupos (de hasta cuatro integrantes) -Foro de intercambio: interacción entre pares y formadores.	-Diseñar una estrategia de seguimiento y acompañamiento para los practicantes explicitando la modalidad y la posibilidad de su implementación.	Producción

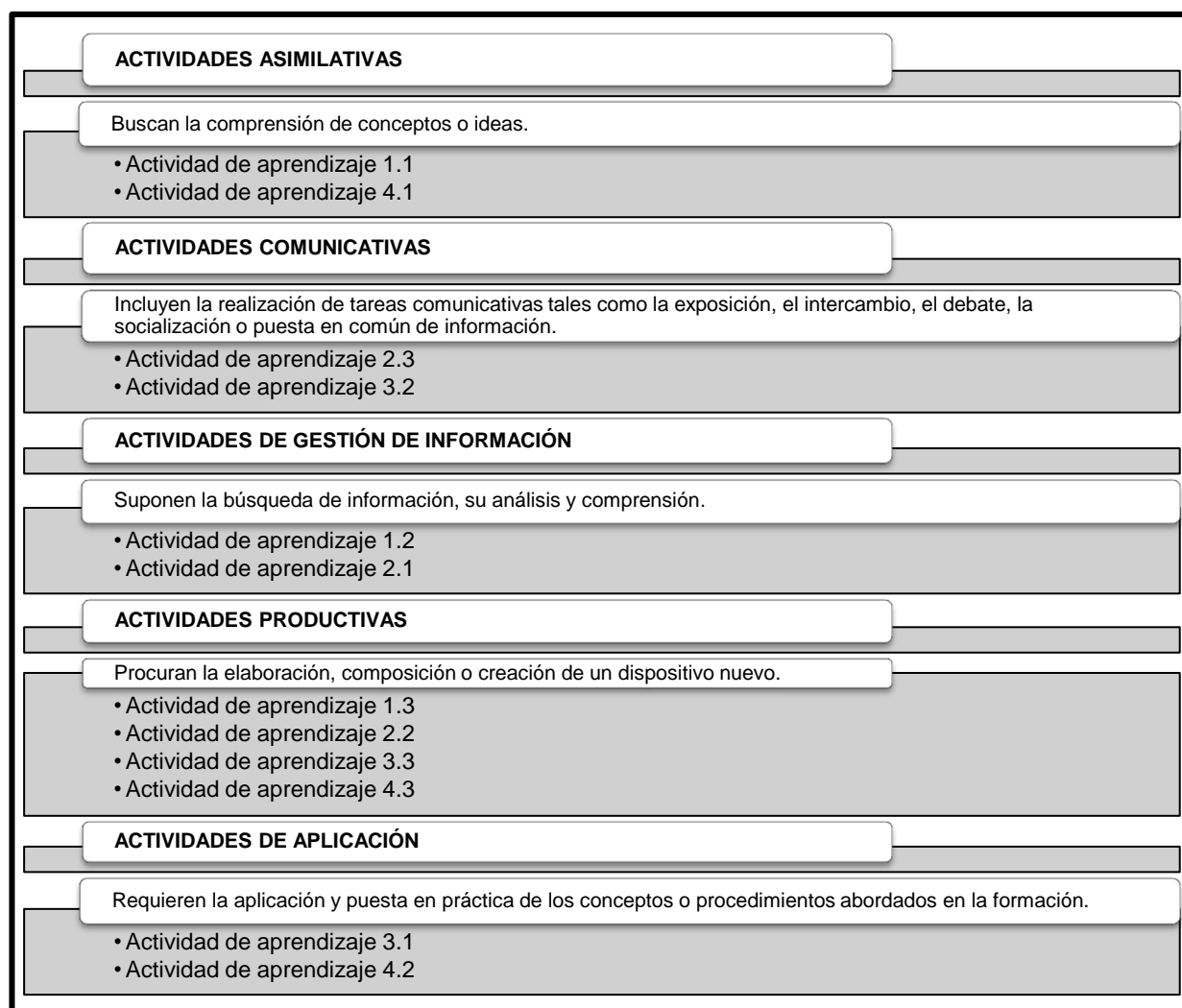
Elaboración propia. *Observaciones: Las consignas se desarrollan de forma completa en el anexo II del presente informe (p.125).

5.4.2 Tipología de las actividades de formación incluidas

Las actividades de aprendizaje se han planificado de forma secuenciada en cada módulo en pos de procurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje diseñados así como del objetivo general de la acción de formación. Asimismo se buscó proporcionar una diversidad en la tipología de las actividades de aprendizaje propuestas (ver figura 6), para ello se tomó como marco teórico de referencia las categorías expuestas por Marcelo et al. (2011).

Figura 6

Tipología de actividades



Elaboración propia en base a Marcelo et al. (2011).

Se han diseñado actividades que se inscriben en cinco de las siete categorías que proponen los autores, buscándose que las mismas no se reiteren dentro de cada módulo y que a su vez respondan al nivel del dominio cognitivo esperado. Las actividades se distribuyen equitativamente en las diferentes tipologías, si se contempla el cursado de toda la acción de formación, con excepción de las actividades de producción. Ello se debe a que se busca que el cursante, en todos los módulos, desarrolle de forma individual, colectiva o en pequeños grupos un producto nuevo (Marcelo et al.,

2011), en esta acción, vinculada a la construcción de propuestas para el desarrollo de la función de adscriptor. Es necesario destacar que las actividades que se han inscripto dentro de las categorías seleccionadas, a su vez serán utilizadas para la realización de una valoración formativa y/o sumativa del proceso de aprendizaje del cursante.

5.4.3 Recursos y materiales

Las actividades presenciales se podrán desarrollar en el local escolar, utilizándose las instalaciones y recursos existentes: acceso a energía eléctrica, sillas, mesas, Tv Led, conexión wifi, computadoras (pertenecientes a cada maestro) y plataforma CREA2 (habilitada 24hs. todo el año para los docentes).

Los recursos didácticos que se requieren son: guías de lectura elaboradas por los formadores, textos con bibliografía sugerida y de ampliación, enlaces de recursos en línea y audiovisuales (en todos los módulos), texto con un caso descrito (módulo tres), documentos internos de la institución en los que se han sistematizado las orientaciones y evaluaciones realizadas a los estudiantes magisteriales (módulos dos y tres).

Se requerirá de dos formadores que tengan una formación acreditada en Didáctica y en Tutoría, que se desempeñarán durante todo el transcurso de la formación. Además se solicitará la participación de profesores de Didáctica que se desempeñen en un Instituto de Formación Docente en el módulo dos.

5.5 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación ha sido entendida como un medio para el establecimiento de mejoras y perfeccionamiento del proceso formativo y por lo tanto, de los procesos de aprendizaje de los participantes. Esto supone contemplar que, como sostiene Ruiz (2007) "no sólo será importante valorar la adquisición de los aprendizajes, sino su proceso de construcción, ya que es la evaluación de éste lo que nos permitirá resolver y corregir los posibles problemas de aprendizaje que vayan apareciendo" (p.663).

Por dicho motivo se ha decidido que la evaluación de los aprendizajes se efectúe con una finalidad formativa en todas las actividades programadas, en la que los formadores deberán proporcionar las orientaciones y ayudas pertinentes informando a los cursantes acerca de sus avances y dificultades identificadas. De esta forma, cada actividad de aprendizaje realizada es una oportunidad para asegurar que los cursantes sostengan una participación activa en el proceso de construcción de conocimientos; así como para los formadores, al proporcionar insumos para la guía y el acompañamiento del proceso de aprendizaje. Además, permitirá la realización de una valoración de la efectividad del diseño del proceso de enseñanza que se está implementando (Jiménez et al., 2007b).

Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes se desarrollará con una finalidad sumativa, comprobando el rendimiento alcanzado, en las actividades finales previstas para cada objetivo de aprendizaje; en tanto éstos evidencian lo que los cursantes serán capaces de hacer al finalizar cada módulo de la acción de formación.

6. Planificación de implementación de la acción de formación

En este apartado se presenta el plan de ejecución del proyecto formativo, detallándose distintos componentes (ver tabla 12). Se describe el cronograma de implementación, en el que se expresa el tiempo estimado de duración, así como la distribución decidida para las diferentes etapas. También se desarrolla el plan de monitoreo y evaluación del proceso formativo, en el cual se presentan estrategias para la realización de un seguimiento sistemático sobre la implementación de la acción. Además, se presenta el presupuesto, es decir, una estimación de los costos de los recursos materiales y humanos mínimos imprescindibles para el desarrollo óptimo del proyecto formativo. Por último, se expresa un análisis de sostenibilidad, exponiéndose los supuestos de realización, los riesgos y las estrategias previstas para su control.

Tabla 12

Planeación de la implementación

PLANEACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN		Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Responsabilidades	Docentes	Formadores: Cumplir con lo planificado en el tiempo previsto. Implementar el Plan de Monitoreo del proceso formativo.			
		.....	Profesores de Didáctica: actividad 2.2: brindar una videoconferencia sobre "Planificación de unidades y secuencias didácticas. Su enseñanza desde la práctica docente"	.....	.....
	Cursantes	Efectuar las entregas previstas en las actividades de aprendizaje en los plazos establecidos.			.....
		Asistir a las instancias presenciales desarrollando una participación activa.			.....
Personas y productos	Modalidad en línea	Los productos pueden ser de carácter individual, en pequeños grupos y/o colectivo. En el entorno virtual predominan las participaciones en foros de intercambio.			
	Modalidad presencial	Las instancias presenciales se dictarán en modalidad taller por lo que se obtienen productos realizados de manera colectiva y			.....
Monitoreo	Estrategias	.....	OEM1: Revisión y análisis documental: productos de los cursantes. Análisis del registro de asistencia. Entrevistas a Maestros adscriptores, practicantes asignados y director del centro.	OEM2: Revisión y análisis documental: productos de los cursantes. Análisis de datos obtenidos de la plataforma virtual: informe de actividad y tareas aprobadas. Análisis del registro de asistencias.	.....
		OEM3: Entrevistas a los cursantes.			
	Indicadores de logro/ Metas (se detalla uno por Objetivo Específico de Monitoreo)	.....	OEM1: Más del 85% de los cursantes incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	OEM2: El 75% de los cursantes logra diferenciar al menos cinco dimensiones de la evaluación educativa.	.....
	OEM3: El 75% de los cursantes se encuentra satisfecho con los objetivos de aprendizaje previstos para cada módulo.				
Evaluación de los objetivos de aprendizaje		Actividades 1.1 y 1.3	Actividades 2.1 y 2.3	Actividades 3.1 y 3.3	Actividades 4.1, 4.2 y 4.3
Evaluación de la acción de formación	-Continua a través del desarrollo del monitoreo/Transversal al finalizar el módulo 3. -Final: al culminar la ejecución de la acción de formación.				
Necesidades	Personas	Dos formadores. Un auxiliar de servicio en instancia presencial.	Dos formadores. Un auxiliar de servicio en instancia presencial. Profesores de Didáctica.	Dos formadores. Un auxiliar de servicio en instancia presencial.	Dos formadores.
	Recursos de aprendizaje	Guías didácticas y lista de lecturas sugeridas. Libros. Recursos web.	Guías didácticas y lista de lecturas sugeridas. Libros. Recursos web. Páginas web oficiales (CEIP). Documentos institucionales internos.	Guías didácticas y lista de lecturas sugeridas. Libros. Recursos web. Documentos institucionales internos.	Guías didácticas y lista de lecturas sugeridas. Libros. Recursos web.
	Materiales de aprendizaje	Laptops, wifi energía eléctrica, mesas, sillas, plataforma, lapiceras, impresiones, carpetas.	Laptops, wifi, energía eléctrica, mesas, sillas, plataforma, lapiceras, impresiones, Tv con conexión para videoconferencia.	Laptops, wifi energía eléctrica, mesas, sillas, plataforma, lapiceras, impresiones, TV o proyector.	Laptops, wifi, energía eléctrica, plataforma.
	Espacios y ambientes	Entorno virtual de aprendizaje (EVA) en plataforma. Aula física perteneciente al local escolar.			EVA en plataforma.
Cronología	Abril		Abril-Mayo	Mayo-Junio	Junio-Julio

Elaboración propia. Referencia: OEM: Objetivo Específico de Monitoreo.

6.1 Cronograma de implementación

En este apartado se presenta el cronograma de implementación de la acción de formación, en el cual se han organizado en el tiempo las etapas de preparación, ejecución y evaluación. Asimismo, se realiza el detalle de la distribución de tareas, de sus responsables y de los productos esperados de los cursantes.

6.1.1 Diagrama de Gantt

Se ha diseñado el cronograma (ver tabla 13) utilizándose para ello como técnica el diagrama de Gantt (Romano, 2014).

Tabla 13

Cronograma

MESES		1				2				3				4				5
SEMANAS		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Preparación	Diagnóstico	■	■															
	Planificación			■	■													
Ejecución	Módulo 1					■	■	■	■									
	Módulo 2							■	■	■	■							
	Módulo 3										■	■	■	■				
	Módulo 4													■	■	■	■	■
Evaluación	Evaluación final de aprendizajes					■		■	■		■	■		■	■	■	■	■
	Evaluación de la acción de formación				■			■	■					■				■

Elaboración propia.

Para la etapa de preparación de la implementación se ha estipulado una duración de un mes distribuyéndose equitativamente el tiempo destinado a la realización de un diagnóstico y la planificación de las actividades de aprendizaje y su evaluación. Dicho diagnóstico, no pretende sustituir al Diagnóstico de Necesidades Formativas, sino que se establece para que se realice una indagación sobre el contexto institucional e individual de los potenciales destinatarios de la formación.

A nivel institucional, podrían darse modificaciones referidas a la habilitación de la institución como lugar para la realización de prácticas docentes, dado que es anual. O q cambios vinculados a los estudiantes magisteriales que reciben, por ejemplo, de segundo o tercer grado de la Carrera Magisterio. Las prácticas docentes de estos estudiantes se diferencian de las estipuladas para los de cuarto año, en cuanto al tiempo en el que se encuentra adscripto el practicante, y en los abordajes pedagógico- didácticos que los maestros adscriptores deben realizar (CFE, 2020). Modificaciones de esta índole conllevarían a la necesidad de una contextualización de las consignas y abordajes realizados por los formadores. Al mismo tiempo, éstos deberían indagar acerca de la continuidad de los maestros que participaron en el Diagnóstico de Necesidades de Formación en la escuela estudiada y si estos siguen cumpliendo la función de adscriptor. Se entiende que, con el plan de

formación y estos insumos, los formadores tendrán los conocimientos contextuales suficientes para la programación de las actividades de aprendizaje, en tanto se pretende que la acción de formación sea situada en la realidad laboral de los docentes y servil a su práctica.

La etapa de ejecución tendrá una duración de trece semanas, el módulo uno, dos y tres, cuya modalidad es semipresencial, tienen tres semanas de duración cada uno, para el módulo cuatro, de modalidad en línea, se estipulan cuatro semanas. Dicha etapa podría desarrollarse en los primeros meses del período escolar, teniendo en cuenta que los estudiantes magisteriales ingresan a las aulas desde el inicio de las clases. De esta forma las actividades de aprendizaje propuestas por los formadores pueden situarse en la realidad laboral de los docentes, en el momento del desempeño de la función de adscriptor, y los cursantes podrán remitirse directamente a las prácticas que estén desarrollando. Para que la ejecución no coincida con las instancias de mayor requerimiento laboral para los docentes así como con períodos vacacionales, se sugiere su realización entre el mes de abril y julio. Por otra parte, es necesario destacar que la evaluación de los aprendizajes se realiza en esta etapa, la cual se ha previsto realizar por objetivo, habiéndose indicado en el cronograma la semana en la que se finaliza la secuencia de actividades que ha sido programada.

La evaluación de la acción de formación se realizará en diferentes fases, habiéndose decidido adoptar el modelo ADDIE (ver ítem 7.1 del presente informe) por lo que, tanto las etapas de preparación y ejecución serán momentos para la adquisición de insumos para el proceso evaluativo. En el cronograma se ha marcado antes de iniciar la ejecución, cuando los formadores hayan realizado el diagnóstico institucional solicitado. Durante su implementación, se realizarán acciones de evaluación y monitoreo del proceso formativo, a través de las que se obtendrá información relevante. En esta fase, serán importantes las acciones realizadas por los evaluadores externos dado que, indagarán el grado de satisfacción de los participantes respecto a los objetivos de aprendizaje al finalizar la instancia presencial estipulada para cada módulo. En tanto, la pertinencia, utilidad y aplicabilidad de los objetivos de aprendizaje inciden en el compromiso, la implicación, motivación y permanencia que los adultos sostienen en una formación (Marcelo & Vaillant, 2015). Además se ha previsto la realización de una evaluación final, cuando la acción culmine, que se ha marcado al finalizar el módulo cuatro, momento que quedará sujeto a la apertura de dicho módulo, sino se deberá realizar al finalizar el tres.

6.1.2 Distribución de tareas, responsables y productos esperados

Las tareas vinculadas a la logística del curso serán realizadas por un coordinador, quién deberá desarrollar los procesos organizativos necesarios para que la acción se implemente conforme a lo programado.

Se encargará de realizar gestiones vinculadas a los recursos humanos necesarios, entre ellos, la contratación de profesores de Didáctica para el módulo dos y el desarrollo de coordinaciones con los formadores contratados. También de los recursos materiales tales como, la selección de la plataforma, garantizando el acceso de los participantes, y la compra de insumos varios para las instancias presenciales. En cuanto a la infraestructura, deberá realizar los trámites necesarios para la

solicitud del local escolar, lugar previsto para el desarrollo de las instancias presenciales, en caso de ser denegado, deberá encargarse de la contratación de un local.

Dentro de sus tareas también se encuentra la vinculación con los participantes, al iniciar la acción de formación tendrá que explicar la estructura del curso y aspectos tales como la modalidad organizativa, las posibles certificaciones, la calendarización del curso, entre otros. Asimismo, le corresponderá coordinar con los cursantes el día y horario de las instancias presenciales, para lo cual deberá tener presente el cronograma previsto y las posibilidades de participación que poseen los destinatarios de la formación. Además, durante todo el proceso formativo se mostrará disponible para la atención de las dudas, inquietudes y problemáticas que los cursantes o los formadores puedan plantear, ante lo que le corresponderá buscar soluciones o la presentación de alternativas para su resolución.

Por último, es necesario aclarar que le competará la reunión de todos los informes de evaluación recibidos durante la etapa de preparación, ejecución y finalización de la acción de formación, debiendo dirigir cada reporte a la institución formadora que se encargue de su implementación.

A las acciones requeridas para el desarrollo de la formación, adjudicadas al coordinador, se sumarán las tareas que se encontrarán a cargo de dos formadores. Se ha previsto que estos desarrollen una etapa previa a la ejecución de la acción programada, en la cual deberán realizar un diagnóstico en el que se dé cuenta de la posibilidad de implementación de la acción, así como de la pertinencia de los contenidos a abordarse. Esto se debe a que podrían haber ocurrido cambios en el escenario institucional en el que se va a implementar o incluso en la población objetivo a la que se dirige. Para ello, los formadores deberán encontrarse en pleno conocimiento del proyecto formativo en sus diferentes fases. Además, en el marco del plan de monitoreo y evaluación, los formadores deberán realizar la revisión y análisis documental de la documentación interna institucional referente a la planificación y evaluación de los estudiantes magisteriales en pos de poder determinar la línea de base requerida para el desarrollo del monitoreo de los módulos dos y tres.

En esta etapa de preparación, se ha destinado un tiempo para la planificación de las actividades de aprendizaje que se van a proponer. Se les pedirá a los formadores la realización de una guía didáctica, y una lista de lecturas y recursos web sugeridos para los destinatarios de la formación. Se solicitará que predominen aquellas lecturas a las que el cursante pueda acceder mediante la web para garantizar el acceso a los recursos didácticos propuestos, o en caso de que se encuentren en formato papel, comunicarse con la biblioteca del IFD al que asisten los estudiantes magisteriales, en tanto allí pueden encontrarse libros que son de fácil acceso. Asimismo, en esta etapa se les solicitará la realización del diseño de los instrumentos de evaluación de los objetivos de aprendizaje, donde deberán tener presentes los productos esperados de los cursantes en cada actividad (ver tabla 14) y los lineamientos planteados en el apartado “Evaluación de los objetivos de aprendizaje” presente en este informe (ver ítem 7.2 del presente informe).

Tabla 14

Productos esperados

Módulo	Actividad	Producto
1	1.1	Documento escrito que integre el o los enfoques teóricos vinculados a la forma de percibir y desarrollar la formación para la práctica.
	1.2	Participación en un foro de intercambio: análisis de la aplicabilidad de mediaciones sociales del aprendizaje en la práctica docente.
	1.3	Documento escrito que integre las tareas y roles que debe cumplir un maestro adscriptor a la interna de la institución.
2	2.1	Participación en un foro de intercambio: análisis de documentación interna con relación a los componentes de la programación de la enseñanza.
	2.2	Planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas
	2.3	Participación en un foro de discusión: valoración de la pertinencia del desarrollo de una doble agenda para la enseñanza de la planificación en su contexto de actuación.
3	3.1	Participación en un foro de intercambio: estudio de caso.
	3.2	Participación en un foro de intercambio: análisis de documentación interna con relación a las dimensiones de la evaluación educativa.
	3.3	Matriz con criterios para la evaluación de las prácticas docentes.
4	4.1	Participación en un foro de intercambio: vínculos establecidos entre el concepto de tutoría, las funciones que debe cumplir un tutor y la función de adscriptor.
	4.2	Participación en un foro de intercambio: desarrollo de una retroalimentación sobre la práctica docente para el estudiante magisterial que tenga asignado.
	4.3	Participación en un foro de intercambio: estrategia de seguimiento diseñada para todos los estudiantes magisteriales que realizan su práctica en la institución.

Elaboración propia.

Durante la implementación de la acción de formación, los formadores deberán encargarse de ejecutar las actividades diseñadas brindando apoyo y seguimiento a cada cursante para que logre los productos esperados, así como los objetivos de aprendizaje pretendidos. Estos, además, deberán coordinar con profesores de Didáctica del IFD del cual provienen los estudiantes magisteriales u otra institución, para el desarrollo de una videoconferencia prevista para una instancia presencial en el módulo dos, quienes serán responsables de brindar herramientas teórico-prácticas sobre planificación. En esta etapa, los formadores además deberán implementar el plan de monitoreo del proceso formativo, actuando como evaluadores internos del proyecto de formación; evaluación que se ha previsto desarrollar de manera mixta (Di Virgilio & Solano, 2012).

6.2 Plan de evaluación y monitoreo del proceso formativo

Se ha diseñado un plan de evaluación y monitoreo en el marco de la materia “Monitoreo del proceso formativo” (ver anexo III, p.129). Se entiende que es fundamental su ejecución en la implementación de un proyecto formativo dado que, a través del mismo, se accede a información relevante que permite el establecimiento de mejoras para el alcance de los objetivos pretendidos (Di Virgilio & Solano, 2012). El monitoreo “es un procedimiento sistemático empleado para comprobar la eficiencia y efectividad del proceso de ejecución de un proyecto para identificar los logros y debilidades y recomendar medidas correctivas para optimizar los resultados deseados (Ortegón et al., 2015, p.47). Implica, por lo tanto “el relevamiento de información y su reporte en forma continua y sistemática” (INEEd, 2016a, p.19) así como la elaboración de sugerencias que procuren el cumplimiento de los objetivos previstos en el proyecto formativo (Di Virgilio & Solano, 2012).

El plan se ha desarrollado con el objetivo general de monitorear y evaluar el cumplimiento de los objetivos específicos del plan de formación dirigido a los maestros adscriptores de la escuela “ERA” durante su ejecución. Los objetivos específicos del plan son los siguientes:

1. Evaluar de qué modo los participantes incorporan los componentes que constituyen la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a sus practicantes.
2. Determinar el grado en que los participantes incorporan las dimensiones de la evaluación educativa.
3. Conocer el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos para los diferentes módulos de la acción de formación.

El objetivo específico 1 se centrará en el monitoreo del módulo dos: “Planificación” y el objetivo 2, en la implementación del módulo tres: “Evaluación”. Se ha decidido monitorear específicamente dichos módulos durante su ejecución dado que son centrales para la atención de las necesidades formativas detectadas. El tercer objetivo específico se plantea como un seguimiento sistemático a realizarse durante toda la acción de formación, el cual es relevante dado que se podrá conocer en qué medida la propuesta de formación responde a las expectativas de los participantes y a sus necesidades sentidas.

Se ha decidido que las acciones de seguimiento para los objetivos específicos uno y dos se encuentren a cargo de evaluadores internos, en tanto se entiende que ello puede minimizar la reactividad de los participantes en la obtención de información. Al mismo tiempo, al encontrarse a cargo de los formadores se posibilita el establecimiento de mejoras, por encontrarse en pleno conocimiento del proyecto y directamente vinculados a su ejecución (Di Virgilio & Solano, 2012). En cambio, el objetivo específico tres se encontrará a cargo de evaluadores externos, dado que se busca disminuir los posibles factores que podrían incidir o limitar la expresión de las percepciones que los cursantes tienen respecto a los objetivos de aprendizaje y el curso. Además, de este modo, se maximiza la objetividad y la credibilidad social de la acción de monitoreo (Di Virgilio & Solano, 2012).

Para la realización del seguimiento se han diseñado indicadores de logro (ver tabla 15) concebidos como los resultados específicos a alcanzar, a través de los cuales se miden los cambios que pueden

ser atribuidos al proyecto (Ortegón et al., 2015). Estos permiten decidir si es necesario o no la realización de ajustes, en tanto “los indicadores presentan información necesaria para determinar el progreso hacia el logro de los objetivos establecidos por el proyecto” (Ortegón et al., 2015, p.25). Asimismo, se han establecido las metas en tanto permiten, al equipo de ejecución, saber sobre el avance del proyecto y la necesidad de hacer los cambios (Fernández & Schejtman, 2012). Es por ello que “sobre la base de los indicadores que se utilizarán para la medición de los avances del proyecto se fijarán las metas. Cada indicador tendrá su meta, es decir, la cantidad o calidad que se espera obtener en relación a cada uno de los indicadores” (Fernández & Schejtman, 2012, p.111).

Por otra parte es relevante destacar que en este plan se ha considerado importante establecer la línea de base para el seguimiento de los módulos dos y tres del plan de formación, pues, con esta información “se tiene un elemento de comparación para el indicador (meta) de cambio del proyecto - o sea el cambio deseado” (Ortegón et al., 2015, p.35). La línea de base ha sido entendida como

la situación que se encuentra *antes* de que comience la intervención. Esta herramienta sirve para caracterizar el problema y provee información valiosa tanto para la evaluación como para el monitoreo: brinda datos útiles para diseñar la intervención, implementarla y para medir su grado de éxito. (Di Virgilio & Solano, 2012, p.68)

Se ha previsto establecer estos datos para los objetivos específicos uno y dos a través de la revisión y análisis de documentación interna que ha sido elaborada por los propios destinatarios de la formación como parte de su desempeño como maestro adscriptor, en ellas los docentes documentan las orientaciones brindadas a los practicantes así como la evaluación que les realizan.

Los evaluadores internos y externos en las distintas actividades de monitoreo, deberán obtener información a través de los instrumentos o medios de verificación, es decir, “los métodos y fuentes de recolección de información que permitirán evaluar y monitorear los indicadores y metas propuestos” (Ortegón et al., 2015, p.86). Estos se han diversificado, en pos de realizar un abordaje global de la acción formativa; y optimizado, al contemplar la posibilidad de acceso y sus costos. La información deberá ser recolectada, analizada y difundida para que llegue oportunamente a la toma de decisiones.

Por último, es importante destacar que, el monitoreo ha sido considerado en la evaluación de la acción de formación en una de las fases del modelo ADDIE. Pues se entiende que este seguimiento permite “además de poner de manifiesto soluciones problemáticas y de aportar pistas para identificar causas y posibles soluciones, detectar señales de alarma que serán insumo para la evaluación” (Di Virgilio & Solano, 2012, p.45); proceso con el cual se encuentra fuertemente interrelacionado dada su complementariedad.

Tabla 15

Indicadores de logro, tiempos y medios de verificación para el monitoreo del proceso formativo

Metas/ Indicadores de logro	Tiempos/ ¿Cuándo?	Instrumentos/ Medios de verificación
Objetivo específico 1		
El 75% de los cursantes logra identificar los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones dirigidas a los practicantes.	Durante la cuarta semana de la acción de formación: primera semana del módulo 2: "Planificación".	Análisis de documentos: producciones de los cursantes/ Rúbrica
El 75% de los cursantes asiste a la instancia presencial sobre "Planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas".	Al finalizar la cuarta semana de la acción de formación: durante la instancia presencial del módulo 2: "Planificación".	Análisis del registro de asistencias/ Lista de control de asistencia.
Más del 85% de los cursantes manifiesta haber incorporado los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	A partir de la quinta semana desde el inicio de la acción de formación: en el transcurso de las dos últimas semanas del módulo 2: "Planificación".	Entrevistas a los cursantes/ Pauta de entrevista semiestructurada
Más del 85% de los cursantes incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	Al finalizar la sexta semana desde el inicio de la acción de formación. Al finalizar la última semana del módulo 2: "Planificación".	Entrevistas a practicantes asignados y director de la institución./Pauta de entrevista semiestructurada
Objetivo específico 2		
El 75% de los cursantes logra diferenciar al menos cinco dimensiones de la evaluación educativa.	Durante la séptima semana de la acción de formación: primera semana del módulo 3: "Evaluación".	Análisis de documentos: producciones de los cursantes/Rúbrica
El 75% de los cursantes participa y aprueba la totalidad de las actividades virtuales previstas para el módulo 3.	Al finalizar la novena semana desde el inicio de la acción de formación: tercera semana del módulo 3: "Evaluación".	Análisis de datos obtenidos de la plataforma virtual / Lista de cotejo en el que se incorpore como dimensiones el reporte de actividad de la plataforma y las tareas aprobadas.
El 75% de los cursantes asiste a la instancia presencial sobre criterios e indicadores para la evaluación de aprendizajes en la práctica docente (dimensión educativa: "el referente").	Al finalizar la novena semana de la acción de formación: durante la instancia presencial del módulo 3: "Evaluación".	Análisis del registro de asistencias / Lista de control de asistencia.
Objetivo específico 3		
El 75% de los cursantes se encuentra satisfecho con los objetivos de aprendizaje previstos para cada módulo.	Al finalizar cada instancia presencial de la primera etapa de la acción de formación: Módulo 1: al finalizar la tercera semana. Módulo 2: al finalizar la cuarta semana. Módulo 3: al finalizar la novena semana. Al finalizar la formación: posteriormente a la décimo tercera semana, momento de finalización del módulo 4 (condicionado a su apertura).	Entrevistas a los cursantes/ Pauta de entrevista semiestructurada

Elaboración propia.

6.3 Presupuestación

La implementación del proyecto formativo insume costos monetarios, los que han sido calculados según los estándares nacionales y detallados por rubros: recursos humanos, materiales, infraestructura, imprevistos y otros (ver tabla 16).

Tabla 16

Presupuesto

Presupuesto	Diagnóstico y planificación	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	TOTAL
Recursos humanos						
Coordinador del curso	\$U 24.840 (20hs/ 2 unidades de trabajo)	\$U 24.840 (20hs/ 2 unidades de trabajo)	\$U 24.840 (20hs/ 2 unidades de trabajo)	\$U 24.840 (20hs/ 2 unidades de trabajo)	\$U 24.840 (20hs/ 2 unidades de trabajo)	\$U 124.200
Formadores/ Horas docentes	\$U 31.596,04 (20hs/ \$U 15.798,02 x2)	\$U 28.436,436 (18hs/ \$U 14.218,218 x 2)	\$U 28.436,436 (18hs/ \$U 14.218,218 x 2)	\$U 28.436,436 (18hs/ \$U 14.218,218 x 2)	\$U 31.596,04 (20hs/ \$U 15.798,02 x2)	\$U 148.501
Profesores de Didáctica	-	-	\$U 1.580 (1 h x 2)	-	-	\$U 1.580
Formadores: Horas para la implementación del Plan de Monitoreo	-	-	\$U 6.319 (4hsx2)	\$U 7.899 (5hsx2)	-	\$U 14.218
Evaluador externo						\$U44.235
Auxiliares de servicio	-	\$U0	\$U0	\$U0	\$U0	\$U0
Recursos materiales						
Recursos de aprendizaje: guías didácticas elaboradas por los docentes para cada módulo.	-	\$U3.950	\$U3.950	\$U3.950	\$U3.950	\$U 15.800
Equipamiento: energía eléctrica, wifi, computadoras, mesas, sillas, Tv, plataforma.	-	\$U0	\$U0	\$U0	\$U0	\$U0
Insumos varios: hojas, lapiceras, carpetas, impresiones, etc.	-	\$U500	\$U500	\$U500	-	\$U1500
Infraestructura						
Local escolar	-	\$U0	\$U0	\$U0	-	\$U0
Otros						
Viajes	-	\$U1000	\$U1000	\$U1000	-	\$U3000
Café, Té, Agua, confites.		\$U1000	\$U1000	\$U1000	-	\$U3000
Imprevistos (5%)						\$U17.802
TOTAL						\$U 373.836

Elaboración propia.

Para la elaboración del presupuesto se ha buscado abarcar todos los aspectos que se consideran relevantes para la implementación del proyecto formativo, calculándose un costo total de \$U 373.836

Se ha considerado destinar un monto para los imprevistos (calculado en un 5% sobre el monto total) con el fin de que, durante su ejecución, se puedan cubrir aspectos que no hayan sido contemplados en el diseño del mismo (Romano, 2014).

Se ha decidido incorporar la figura de coordinador con el fin de establecer un actor que se encargue de la logística del curso y que, al mismo tiempo, sea un referente tanto para los cursantes como para los formadores. Deberá desempeñarse durante la etapa de preparación, ejecución y evaluación del proyecto formativo previéndose la realización de su contratación por unidades de trabajo de 10hs, cada unidad tiene un costo de \$U 12.420.

El monto mayor del presupuesto se encuentra destinado a los formadores, en las múltiples funciones que se le ha adjudicado. Para el cálculo del costo de cada hora, se ha tomado como referencia los salarios docentes del Consejo de Formación en Educación expresado en las retribuciones nominales año 2020 de docentes del CEIP, CES y CETP. Se ha considerado por tanto la liquidación de un salario nominal de \$U 63.192,08 (ANEP, 2020) correspondiente al de un profesor titulado, grado 7, en un cargo de 20 horas semanales.

En forma separada, se ha decidido detallar el costo salarial que constituye el desarrollo del plan de evaluación y monitoreo, el cual se ha calculado teniendo como base el salario nominal de un formador. En el presupuesto se detalla por módulo, pero es necesario aclarar que no solo responde a módulos sino que, en el marco del objetivo específico tres, responde a momentos de la formación. Se ha estipulado que cada formador, destine una carga horaria determinada por cada objetivo específico de monitoreo. Para el objetivo específico uno, cada formador deberá destinar a esta acción 4hs. a distribuir durante y después del módulo dos. Para el objetivo específico dos deberá destinar 2hs. durante el módulo tres.

Para la realización de una evaluación externa de la acción de formación, según lo previsto en el apartado 7 del presente informe, se estipularía un gasto de \$U44.235 Se ha tomado el mismo criterio de pago que en la evaluación interna. Para cada fase de la evaluación externa, planificada desde el modelo ADDIE, se ha asignado el cumplimiento de una determinada carga horaria en función de las horas de trabajo que se considera que dicha labor conllevaría (ver tabla 17).

Tabla 17

Carga horaria destinada para la evaluación externa según las fases del modelo ADDIE

Fases del modelo ADDIE	Carga horaria	Acción a realizar
Análisis	2hs.	Análisis de un documento.
Diseño	2hs.	Análisis de un documento.
Desarrollo	16hs.	Análisis de ocho documentos.
Implementación	20hs.	Aplicación de entrevistas (objetivo específico 3 del Plan de evaluación y monitoreo).
Evaluación	Proceso.	14hs.
	Producto.	2hs.
		Análisis de siete informes.
		Análisis de un reporte.

Elaboración propia.

Asimismo, se ha incluido para los formadores el pago de pasajes en caso de que deban transportarse para el desarrollo de las instancias presenciales. Se prevé un costo máximo de \$U500 por formador, considerando como base el costo de los boletos de transporte desde Montevideo a la ciudad en la que se encuentra la escuela "ERA". Ello variaría en función del lugar de dónde provengan los formadores. En el caso de los cursantes, no se deberá financiar su traslado ya que el mismo se encuentra cubierto por los boletos que les adjudica Primaria, mes a mes.

Se requerirá de dos docentes de Didáctica del Instituto de Formación Docente para el desarrollo de una videoconferencia sobre "Planificación de unidades y secuencias didácticas. Su enseñanza desde la práctica docente". Es deseable que el mismo se desempeñe en un IFD y preferentemente del que provienen los estudiantes magisteriales, en tanto podrá realizar un abordaje más contextualizado. Se estipula una duración de una hora, la que puede no suponer un costo si es desarrollada en el marco de las horas de tutorías. No obstante, se adiciona en el presupuesto el pago de la misma, con los mismos criterios adoptados para el salario de los formadores.

Se demandará un auxiliar de servicio para el desarrollo de la limpieza en dichas instancias aunque se tiene conocimiento que el local escolar ya cuenta con personal por lo que no requiere un gasto adicional. Con este mismo criterio se ha establecido el gasto en equipamiento, dado que la institución ya cuenta con mobiliario e instalaciones wifi y para el desarrollo de videoconferencias debido a la implementación del Plan Ceibal. Este mismo plan es el que también ha proporcionado una computadora para cada docente por lo que no se agregan insumos en este rubro. Asimismo, se podrá hacer uso de la plataforma que ofrece este plan, dado que a través de la misma los docentes acceden a cursos dictados por instituciones formadoras como el Instituto de Formación en Servicio. No obstante, si no se tiene acceso a la plataforma CREA2 se tendrá que optar por otra que habilite su uso de forma gratuita, como por ejemplo Moodle realiza dicha habilitación con el condicionamiento de 50 usuarios como máximo. Como no se tiene evidencia sobre el conocimiento que poseen los docentes sobre el uso de la plataforma que se seleccione, puede ser necesaria la realización de un taller para informar al respecto. Esto adicionaría un costo en el presupuesto y supone la necesaria coordinación de los formadores con los docentes para que ello no afecte el cronograma de implementación.

En cuanto a los recursos de aprendizaje, se sugiere que los formadores recomienden materiales de lectura que estén disponibles en línea para garantizar su acceso o que se encuentren en la biblioteca del IFD (que se encuentra en cercanía geográfica con la escuela estudiada); así como recursos web pertinentes para el abordaje de los temas. Las guías didácticas y las listas de lecturas serán elaboradas por los formadores y subidas a la plataforma.

Por cada guía didáctica se realizará un pago de \$U 3.950, monto que se ha calculado tomando como referencia el salario nominal del formador y la estipulación de una duración de cinco horas para su redacción. El pago se realizará al formador que declare su autoría, de forma adicional al salario que percibirá por el cumplimiento de sus funciones. Si las guías son elaboradas en forma conjunta por los dos formadores contratados, se dividirá equitativamente su pago conforme al monto previsto.

6.4 Análisis de sostenibilidad

La propuesta se sustenta en la contribución del desarrollo profesional de docentes cuya función los posiciona como formadores de formadores. La sostenibilidad del proyecto formativo subyace en la motivación que los docentes expresan por realizar una formación que contemple sus necesidades sentidas, así como la predisposición positiva que muestra el director de la institución educativa para que ello acontezca.

Dentro de los supuestos de realización, debe destacarse que la acción puede implementarse si los cursantes tienen estudiantes de la Carrera Magisterio asignados para el desarrollo de sus prácticas preprofesionales. Conjuntamente, se requiere que los maestros adscriptores se encuentren cumpliendo la función en el momento en el que se ejecuta el proyecto formativo; ya que las actividades de aprendizaje remiten directamente a las prácticas docentes efectuadas con los estudiantes magisteriales.

También debe tenerse en cuenta que, en el marco de esta formación, se emplean como recursos los textos vinculados a la práctica, los que son elaborados por los maestros adscriptores de la institución, por lo que deben encontrarse a disposición. Además, son documentos relevantes dado que serán empleados para el establecimiento de la línea de base, tal como se ha especificado en el plan de monitoreo y evaluación programado (ver ítem 6.2 del presente informe).

Se ha buscado desarrollar una propuesta que no sea extensa en el tiempo y que pueda ser valorada por las autoridades jerárquicas de la escuela. De esta formación puede dar reconocimiento la institución a través de la evaluación que se les realiza a los docentes en el ejercicio de su desempeño profesional. El director del centro, prescriptivamente debe valorar el siguiente ítem: "Contribución a la formación de futuros docentes. Participación en instancias de formación profesional" (ver anexo IV, p.133). Asimismo, el inspector de zona en los informes de supervisión reporta su valoración sobre la formación de los docentes, pues dentro de la categoría "enseñanza: relación teoría/práctica" se expresa el indicador "desarrollo profesional" (ver anexo V, p.134). Al finalizar el año lectivo, y luego de la conformación de un tribunal, dichos informes, en los que se valoran otros aspectos además de los mencionados, son relevados concretándose la calificación anual que se le asigna al docente.

El principal riesgo presente en la implementación, lo constituye la financiación del proyecto de formación, debido a que la institución educativa no cuenta con rubros para ello. Es por ello, que se ha previsto que esta formación pueda ser implementada por instituciones que brindan formaciones para docentes en nuestro país, como el IFS, IPES o PAEPU. Esta vía no solo servirá de estrategia para cubrir el aspecto de la financiación, sino que permite el otorgamiento de una validación que servirá de mérito para los docentes.

Por otra parte, dentro del proyecto se ha previsto la realización de una videoconferencia en el módulo dos, a cargo de dos profesores de Didáctica del Instituto de Formación Docente al que asisten los estudiantes magisteriales. Estos recursos humanos pueden no estar disponibles en el momento estipulado por el cronograma o no aceptar la convocatoria, proponiéndose como alternativa la realización de gestiones con otros institutos para la contratación de los profesionales requeridos. Los

profesores podrían emplear sus horas de tutoría para la realización de la conferencia, pero en caso de no ser posible, se ha previsto su pago el que se ha adicionado al presupuesto.

En cuanto a la infraestructura, se ha identificado al local escolar como lugar posible para la realización de las instancias presenciales, se deberá gestionar la autorización, así como los horarios. Si no se puede emplear dicho edificio, deberá preverse el alquiler de un local con el equipamiento tecnológico requerido lo que constituirá un costo adicional en el presupuesto que no ha sido añadido.

Por último, teniendo en cuenta la cantidad potencial de cursantes, se entiende que existen riesgos ligados a la implementación y a la duración de la acción de formación, dado que la población destinataria es acotada. Los participantes pueden no alcanzar los niveles de aprobación pretendidos en cada módulo o incluso decidir abandonar el curso, por diversos factores: personales, laborales, inconformidad con la propuesta formativa, entre otros. Buscando mitigar esto, es que se ha desarrollado un curso semipresencial, con mayor carga horaria destinada al trabajo en línea, en tanto esta modalidad le permite al participante adecuar las horas de estudio a su realidad particular, personal y laboral. También se ha decidido que dos formadores se encuentren a cargo de la formación, de forma tal que realicen un seguimiento de calidad de los procesos de aprendizaje y puedan brindar los apoyos necesarios para que los docentes finalicen exitosamente la formación. Además, se dispuso el monitoreo del grado de satisfacción de los participantes respecto a los objetivos de aprendizaje programados, con el fin de poder realizar medidas correctivas a tiempo que garanticen la permanencia, la implicancia y el compromiso de los cursantes con la acción formativa.

7. Evaluación del proyecto de formación

En este apartado se describe la evaluación del proyecto formativo, inicialmente se hace referencia a su evaluación global y posteriormente a la evaluación de los objetivos de aprendizaje diseñados. Se explicitan aportes teóricos sobre dicho componente y se fundamentan las decisiones tomadas en relación a las fases, momentos, actores e instrumentalización.

7.1 Evaluación global del proyecto formativo

Según Gento (1998) la evaluación es un componente indispensable en un proyecto formativo para que sea válido y eficaz, en tanto, consiste en la emisión de juicios valorativos acerca del mismo para su perfeccionamiento (Di Virgilio & Solano, 2012; INEEd, 2016a). En este proyecto, la evaluación ocupa un lugar central, dado que es una herramienta que puede constituirse en un medio para la mejora si se orienta desde una finalidad esencialmente formativa (Gento, 1998). Dicho aspecto es destacado por Gairín (2010) quien sostiene que una buena evaluación tiene que estar

contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizada éticamente. Asimismo, los modelos de evaluación deben considerarse como esquemas que facilitan la toma de decisiones prácticas y también sirven como modelos para el análisis y la investigación (p.28).

Estos aspectos se han buscado contemplar a través del desarrollo del modelo ADDIE cuyo “nombre obedece al acrónimo *analyze* (análisis), *design* (diseño), *develop* (desarrollo), *implement* (implementación) y *evaluate* (evaluación); que representan sus fases” (Morales et al., 2014, p.27). Este es un modelo que se enmarca en el proceso de diseño instruccional, en el cual la evaluación formativa de cada una de las fases se constituye en un insumo para las demás, pues “el producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente” (Belloch, s.f., p.10). De esta forma la evaluación se constituye como “un elemento potenciador del replanteamiento constante de todo el proyecto” (Gento, 1998, p.93). Se entiende que este modelo es apropiado porque cada fase propuesta se vincula directamente con los diferentes momentos y etapas del proyecto formativo, a describir:

- Análisis: se vincula con la etapa de diagnóstico, en el cual se detectaron las necesidades formativas y establecieron las líneas de prioridad para el desarrollo de la intervención. Además se determinó el perfil de los potenciales destinatarios de la formación y se obtuvo información sobre el contexto organizacional en el que se inscriben las necesidades (Morales et al., 2014). Una evaluación que determine la correspondencia existente entre las necesidades de formación detectadas y las líneas de intervención priorizadas es fundamental en tanto constituye la base para las fases posteriores del modelo.
- Diseño: se corresponde con la etapa de diseño y planificación de la acción de formación en base al DNF, pues en la misma se desarrollan los contenidos y objetivos de aprendizaje del curso, así como el enfoque pedagógico adoptado (Belloch, s.f.). La evaluación de esta fase

permitirá conocer la pertinencia de la implementación del proyecto en relación a las prioridades que buscan ser abordadas con la acción de formación.

- **Desarrollo:** se corresponde con la etapa de planificación que se destina a los formadores, previo a la implementación de la acción de formación. Refiere a la producción de los materiales y recursos didácticos, dentro de ellos los tecnológicos, fundamentales por tratarse de una formación que se planifica con una modalidad semipresencial. En esta fase es importante identificar si se vinculan directamente con los contenidos previstos ya que son fundamentales para el logro de los objetivos de aprendizaje. También es importante evaluar la accesibilidad, ya que ello es lo que ofrece mayores garantías acerca de su uso. Esta fase en forma conjunta con las anteriores se corresponden con la evaluación ex-ante del proyecto formativo (Romano, 2014).
- **Implementación:** es la ejecución de la acción de formación con participación de los destinatarios. Para esta fase se propone un Plan de Evaluación y Monitoreo, a través del cual se busca identificar en el menor tiempo posible, los logros y debilidades de la ejecución del proyecto para poder establecer las medidas ratificadoras necesarias con el fin de optimizar los resultados esperados (Ortegón et al., 2015). En este caso, se busca obtener información sistemática “para saber si se están consiguiendo los objetivos previstos al ritmo diseñado y realizar cambios en la programación si fuera necesario” (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012, p.17). El proceso de monitoreo proporciona información relevante que es tomada como insumo en esta evaluación, al mismo tiempo, en esta etapa se realiza la evaluación de los objetivos de aprendizaje. Esta fase configura la evaluación intra del proyecto formativo (Romano, 2014).
- **Evaluación:** esta fase se desarrolla durante todo el proceso en el modelo ADDIE y se “concluye con una evaluación sumativa que dé cuenta de los productos y del proceso, en congruencia con las intenciones pedagógicas planteadas” (Morales et al., 2014, p.36). La misma se realiza con una finalidad formativa en las distintas fases cuyos resultados deberán propender a la obtención de valoraciones y propuestas que fortalezcan los aciertos y modifiquen aquellos aspectos que se visualicen como debilidades (Gento, 1998).

La evaluación sumativa se propone durante el desarrollo de la acción de formación, evaluándose el proceso de evaluación realizado en cada fase y las medidas ratificadoras que pudieron realizarse para conseguir la meta de la formación. También se propone realizar al finalizar la implementación, en términos de “productos/ resultados”, es decir, la cantidad de cursantes que lograron los resultados de aprendizaje previstos en el proyecto; lo que va a proporcionar información sobre el alcance del objetivo general de la formación. De esta forma se realiza la evaluación post, obteniéndose insumos para el diseño e implementación del proyecto formativo (Ortegón et al., 2015; Romano, 2014).

Se ha realizado la planificación de la evaluación de la formación (ver tabla 18) organizándose según las fases expuestas, pues se ha entendido que a través de ellas se podrá conseguir la meta del

proyecto formativo. La evaluación dará cuenta si la meta ha de alcanzarse desde lo previamente contemplado en su formulación, o desde las medidas correctivas que deban emplearse.

Tabla 18

Plan de evaluación del proyecto de formación

Propósito	Contribuir al establecimiento de mejoras en el desempeño de los maestros adscriptores que se desempeñan en la Escuela "ERA" a través de su desarrollo profesional docente.					
Objetivo general de la acción de formación	Formar a los maestros adscriptores que se desempeñan en la Escuela "ERA" para que logren definir los roles y tareas que deben cumplir en su función, planificar la enseñanza, evaluar y tutorizar procesos de aprendizaje en las prácticas docentes.					
Meta	Al finalizar la ejecución del proyecto de formación, el 75% de los maestros adscriptores logra definir los roles y tareas que deben cumplir en la función e incorporar herramientas teórico-prácticas en la dimensión pedagógico-didáctica.					
Indicador	Grado de aprobación de las actividades de aprendizaje previstas en la acción de formación (se incorpora en la evaluación sumativa).					
Modelo de evaluación ADDIE	Objetivo de la evaluación	Indicadores	Técnica/ Instrumento para la evaluación	Momento de la evaluación	Agentes de evaluación	
Evaluación formativa	Análisis	Identificar la correspondencia existente entre las necesidades de formación detectadas y las líneas de intervención priorizadas.	Las tres prioridades establecidas en el DNF se fundamentan en necesidades sentidas y/o normativas.	Análisis documental/ Lista de cotejo	Al finalizar el DNF.	Evaluadores externos
	Diseño	Determinar el grado de adecuación de los contenidos y objetivos de aprendizaje respecto a las prioridades que buscan ser abordadas con la acción de formación.	La totalidad de contenidos y objetivos de aprendizaje se enmarcan en los roles y tareas del maestro adscriptor o en la dimensión pedagógico-didáctica.	Análisis documental/ Rúbrica	Al finalizar el diseño y planificación de la acción de formación.	Evaluadores externos
		Conocer la cantidad de destinatarios que accederán a una acción de formación cuyo diseño responde a sus necesidades.	El 75% de los maestros adscriptores participaron en el DNF.	Análisis documental: documentación interna: datos del personal docente/Matriz	En la etapa de diagnóstico y planificación a cargo de los formadores.	Evaluadores internos
	Desarrollo	Comprobar el nivel de correspondencia de los recursos didácticos con los objetivos de aprendizaje previstos en el diseño de la acción de formación.	La totalidad de las guías didácticas y listas de bibliografía y recursos web refieren a los contenidos previstos para los módulos.	Análisis documental/ Rúbrica	Al finalizar el diseño de la acción de formación y la etapa de planificación realizada por los formadores.	Evaluadores externos

Implementación		Evaluar de qué modo incorporan los participantes los componentes que constituyen la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a sus practicantes.	El 75% de los cursantes incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes, al finalizar el módulo 2.	Entrevistas a practicantes asignados y director de la institución/ Pauta de entrevista semi-estructurada	Durante la implementación de la acción de formación*.	Evaluadores internos
		Determinar el grado en que los participantes incorporan las dimensiones de la evaluación educativa.	El 75% de los cursantes participa y aprueba la totalidad de las actividades virtuales previstas para el módulo 3.	Análisis de datos obtenidos de la plataforma virtual/ Lista de cotejo en el que se incorpore como dimensiones el reporte de actividad de la plataforma y las tareas aprobadas.		
		Conocer el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos para los diferentes módulos de la acción de formación.	El 75% de los cursantes se encuentra satisfecho con los objetivos de aprendizaje previstos para cada módulo.	Entrevistas a los cursantes/ Pauta de entrevista semi-estructurada			Evaluadores externos
Evaluación sumativa	Proceso	Conocer en qué medida la evaluación formativa realizada en las distintas fases permitió identificar necesidades de reajustes en el Proyecto.	Al menos el 50% de los informes producidos en las fases del modelo ADDIE permitieron la toma de decisiones fundamentadas para la realización de reajustes o medidas ratificadoras.	Análisis documental/ Matriz	Durante el desarrollo del proyecto formativo.	Evaluadores externos
	Productos/ Resultados	Conocer la cantidad de docentes que lograron definir los roles y tareas que deben cumplir en la función e incorporar herramientas teórico-prácticas en la dimensión pedagógico-didáctica.	Al menos el 75% de los maestros adscriptores alcanzaron la totalidad de los resultados de aprendizaje previstos en la acción de formación, conforme a la trayectoria decidida.	Análisis documental: reporte realizado por los formadores sobre la cantidad de maestros adscriptores que aprobaron las actividades de aprendizaje correspondientes a los diferentes módulos previstos en la acción de formación / Matriz	Al finalizar la implementación de la acción de formación.	

Elaboración propia. *Observaciones: ver Plan de evaluación y monitoreo en forma completa en el ítem 6.2 del presente informe.

En la planificación de la evaluación se ha desarrollado el propósito de la formación, el objetivo general de la misma y la meta que se desea lograr. El indicador que se ha diseñado para dicha meta medirá su alcance luego de finalizada la fase de implementación, por ello se propone desde una evaluación sumativa. El logro de la misma, a su vez, se encuentra internamente vinculada a los procesos que se desarrollen en cada fase ya que estas están orientadas al cumplimiento de la misma. De esta forma la evaluación formativa estará presente en todas las fases, pudiéndose identificar aspectos logrados así como debilidades que puedan ser abordadas mediante correcciones o medidas ratificadoras. Es decir la evaluación de cada fase va a permitir la toma de decisiones que, como expresan Di Virgilio y Solano (2012) podrán ser de tipo preventiva, al permitir la anticipación de riesgos potenciales o de tipo correctiva y la reorientación de “procesos, estrategias o técnicas para corregir efectos no deseados, ineficacias o ineficiencias” (p.41) de las acciones.

Para cada una de las fases se han desarrollado objetivos de evaluación, indicadores e instrumentos o medios de verificación de los mismos (ver anexo VI, p.135), en tanto el proceso de evaluación “se lleva a cabo mediante procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información” (Di Virgilio & Solano, 2012, p.39).

Para la realización de la evaluación se ha propuesto la utilización de los siguientes instrumentos (Gento Palacios, 1998):

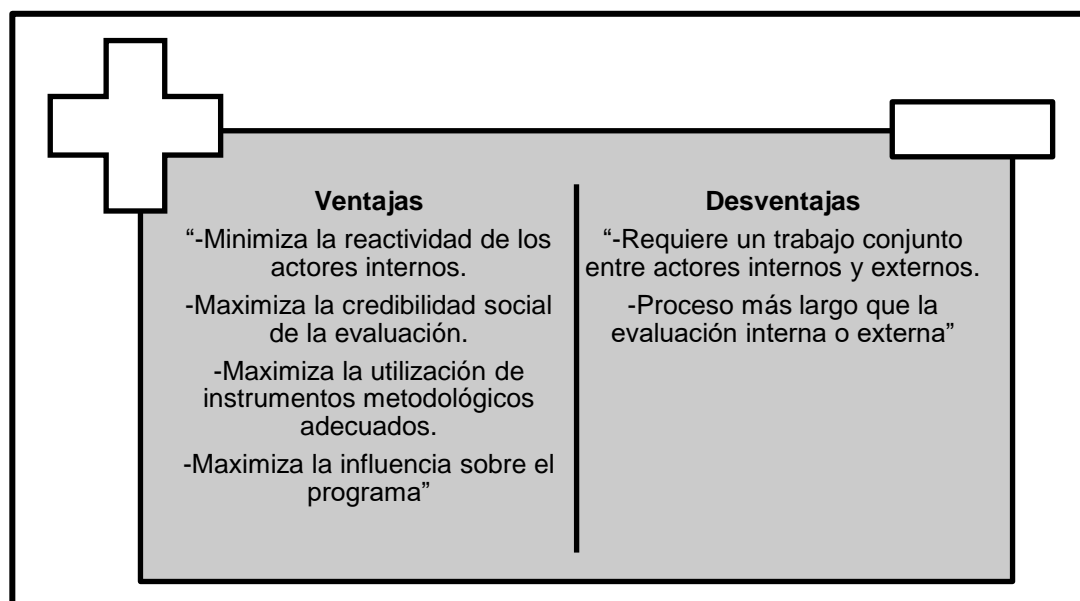
- Listas de cotejo o control: se propone la colecta de datos a partir del análisis de los documentos siguiendo un listado específico de interrogantes.
- Rejillas o matrices: se han diseñado matrices que permiten la sistematización de datos en virtud de lo que pretende ser evaluado.
- Rúbricas/ Análisis de contenido: se proponen rúbricas para obtener información valorativa sobre documentos.
- Cuestionarios: se han desarrollado pautas de entrevistas semiestructuradas en las que se incorporan interrogantes de interés en virtud del indicador que se pretende medir.

En cada fase se pretende la entrega de un informe elaborado por los evaluadores en los que se describan las evidencias colectadas y su valoración. Dichos informes serán producidos por los que actúen como agentes de evaluación y serán entregados al coordinador quien transmitirá la información a la institución formadora que implemente el proyecto.

En este plan se propone la participación de evaluadores externos e internos, según la fase en la que se inscriba la evaluación. Los evaluadores externos serán actores que no se encuentran vinculados al proyecto formativo ni a la institución educativa en la que se implementa, para esta función se podrán contratar investigadores o consultores/as independientes. Los evaluadores internos por el contrario se encontrarán directamente vinculados a su ejecución ya que serán los formadores. De esta forma se propone el desarrollo de una evaluación mixta combinando las perspectivas de la evaluación interna y externa (Di Virgilio & Solano, 2012). Las ventajas de dicho tipo de evaluación superan las desventajas identificadas, por eso se entiende pertinente su realización (ver figura 7).

Figura 7

Ventajas y desventajas de la evaluación mixta



Adaptado de Di Virgilio y Solano (2012, p.59).

7.2 Evaluación de los objetivos de aprendizaje

En el marco de este proyecto formativo, la evaluación ha sido entendida como un medio para la mejora (Gairín, 2010) por lo que es fundamental su incorporación no solo a nivel general en las distintas fases, sino que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en cada módulo diseñado para la ejecución de la acción de formación (ver tabla 19).

En la fase de diseño se han explicitado los objetivos de aprendizaje, entendidos como los resultados que se espera que los destinatarios logren alcanzar al cursar la acción de formación. Su evaluación por lo tanto, deberá ser realizada por quienes sigan los trayectos formativos de los cursantes, es decir los formadores. Éstos deberán cumplir con dos finalidades de la evaluación, la finalidad formativa, procurando el establecimiento de mejoras y correcciones en el proceso de construcción social e individual del conocimiento transitado por cada destinatario; y sumativa al comprobar el nivel de logro alcanzado en cada objetivo (Ruiz, 2007).

Los formadores, idóneos en el campo de la formación, serán los encargados de diseñar los instrumentos de evaluación en los que deberá incorporar los criterios de evaluación que consideren pertinentes en relación a los objetivos y contenidos de la formación (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012). Es importante que dichos criterios sean explícitos para los cursantes en tanto ayuda a entender los estándares de excelencia pretendidos, desarrollando la conciencia metacognitiva al poder remitirse a los mismos cuando desarrollen las actividades. De esta manera tanto el formador/evaluador y el cursante pueden obtener una visión compartida sobre el proceso de aprendizaje que este último transita.

Tabla 19

Esquema general para la evaluación de los objetivos de aprendizaje

Módulo	Objetivos de aprendizaje	Actividad	Evaluación formativa	Evaluación sumativa	Técnica/ Instrumento de evaluación	Devolución esperada del formador al cursante
1	Explicar enfoques teóricos sobre la formación para la práctica.	1.1		X	Análisis de producto. Rúbrica.	Retroalimentación individual.
	Emplear una perspectiva social del aprendizaje en la construcción de los roles y tareas que debe cumplir un maestro adscriptor en la institución.	1.2	X		Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación individual y colectiva.
		1.3			X	Análisis de producto. Rúbrica.	Retroalimentación colectiva.
2	Distinguir los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones pedagógico-didácticas.	2.1		X	Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación individual y colectiva.
	Planificar la enseñanza de unidades y secuencias didácticas.	2.2	X		Coevaluación. Lista de cotejo. Análisis de producto/s considerando los criterios incluidos en dicha lista.	Retroalimentación colectiva.
		2.3			X	Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación individual.
3	Diferenciar las dimensiones de la evaluación educativa.	3.1	X		Método de caso. Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación individual y colectiva.
		3.2			X	Autoevaluación/ Lista de cotejo. Análisis de producto considerando los criterios incluidos en dicha lista.	Retroalimentación individual.
	Establecer criterios para la evaluación de las prácticas docentes.	3.3			X	Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación colectiva.
4	Explicar las funciones tutoriales que se encuentran implicadas en el accionar de los maestros adscriptores.	4.1		X	Análisis de producto/s. Rúbrica.	Retroalimentación individual y colectiva.
	Aplicar estrategias de retroalimentación en el proceso de tutoría de los estudiantes magisteriales.	4.2		X	Coevaluación. Rúbrica. Análisis de producto/s considerando la rúbrica propuesta.	Retroalimentación individual y colectiva.
	Proponer herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje desde la acción tutorial.	4.3			X	Análisis de producto. Rúbrica.	Retroalimentación individual.

Elaboración propia.

Los productos solicitados en las actividades de aprendizaje serán objeto de evaluación, así como la participación sostenida por cada cursante. Para la emisión de una valoración sobre lo que los destinatarios han aprendido se emplearán técnicas que permiten coleccionar y analizar información (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012).

Dentro de las técnicas de evaluación de conocimientos se ha seleccionado la realización de trabajos teóricos escritos (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012). Los formadores deberán realizar un análisis de las producciones desarrolladas, de forma individual o colectiva, empleando rúbricas en las que se expliciten los criterios diseñados. Como técnicas globales y con el propósito de implicar de manera más activa a los destinatarios en el proceso formativo se ha decidido incorporar, la autoevaluación, mediante la cual el cursante valora su actuación en virtud de los resultados obtenidos; y la coevaluación o evaluación de pares, en base a criterios pre establecidos por los evaluadores (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012).

Es importante destacar que los criterios de evaluación que serán establecidos por los formadores deberán referir “a los contenidos mínimos imprescindibles que todo alumno/a debe aprender para considerar que ha sobrepasado como apto la actividad formativa” (Instituto Andaluz de Administración Pública, 2012, p. 28); y que en todo momento deberán servir para la realización de retroalimentaciones que ayuden al cursante a superar las dificultades encontradas y potenciar su proceso de aprendizaje.

8. Conclusiones y reflexiones finales

En este apartado se presentan las conclusiones, en las cuales confluyen las decisiones tomadas y los aportes teóricos indagados, así como las diferentes fases transitadas en el proceso investigativo y de diseño. Posteriormente, se presentan las reflexiones finales, en las cuales se da cuenta de las fortalezas y debilidades del proceso así como de las posibles proyecciones de trabajo identificadas.

8.1 Conclusiones

El proyecto formativo presentado ha buscado abordar necesidades detectadas en un colectivo docente que tiene a su cargo un aspecto muy relevante: apoyar la construcción de aprendizajes en la práctica docente. Se ha diseñado una intervención situada que procura el desarrollo profesional de los maestros adscriptores y que, a través de ello, busca el establecimiento de mejoras en la organización y su crecimiento como escuela habilitada para la práctica (Imbernón, 2016).

Considerar el desarrollo profesional de los docentes implica pensar en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Marcelo & Vaillant, 2015) de los sujetos de la formación y de los destinatarios indirectos: los estudiantes magisteriales. Los antecedentes dan cuenta de la importancia de formarse para poder formar a los futuros formadores. Formarse en la práctica supone un proceso continuo, permanente, y formar a otros en ella, requiere de la realización de un acompañamiento y seguimiento que aseguren aprendizajes significativos en el estudiante adscripto (Davini, 2015).

El desarrollo profesional docente, como concepto, marca la continuidad del proceso de aprendizaje de todas las personas (Terigi, 2010). La práctica docente: preprofesional o en el ejercicio de la profesión, como espacio formativo, también se ve inmerso en esa continuidad. Es decir formación y práctica docente constituyen una unidad insoslayable en la construcción de nuevos saberes que produzcan cambios, en este caso, fundamentalmente, a nivel institucional. Para su sostenimiento, es necesaria la participación activa de los maestros adscriptores en su proceso de aprendizaje (Vaillant & Cardozo, 2016).

Se entiende que con la acción de formación diseñada se van a establecer mejoras en el desempeño de los docentes ya que se ha desarrollado a partir de un proceso investigativo que ha permitido conocer sus necesidades desde una orientación apreciativa, y contemplando distintas perspectivas (EAPC, 2010). Considerar el contexto de actuación ha permitido visualizar las posibilidades que los docentes tienen de desarrollarse profesionalmente en las líneas de intervención priorizadas, como también conocer las problemáticas a las que se ven enfrentados. Es por ello que se entiende relevante puntualizar algunos aspectos de la formación y expresar los fundamentos teóricos que han sustentado la propuesta.

En primer lugar, es pertinente destacar que a través de la acción formativa, se busca brindar aportes teóricos y prácticos que le permita a los docentes analizar de forma reflexiva sus prácticas docentes (Sanjurjo, 2017). Las prácticas constituyen un componente importante de la formación, pues cada actividad de aprendizaje procura la obtención de un producto que necesariamente se vincula con el accionar de los docentes adscriptores desde su análisis, el intercambio, la discusión y el establecimiento de acuerdos entre pares. La centralidad de las interacciones no solo se fundamenta

en la adopción de un enfoque socioconstructivo del aprendizaje (Anderson & Dron, 2011) sino que se atiende a la condición de la labor docente en una institución educativa, la cual es esencialmente colectiva y colaborativa (Terigi, 2012). Es por ello que se busca que colectivamente se construyan nuevos conocimientos para el escenario educativo real en el cual se desempeñan (Anijovich & Capelletti, 2018), entre pares y con los formadores. Al mismo tiempo, se pretende que cada docente logre una significación personal de los saberes; por eso se ha previsto la realización de un acompañamiento y seguimiento de calidad de los aprendizajes a través del establecimiento de un ratio de cuatro estudiantes por formador.

En segundo lugar, es importante mencionar que se han considerado los rasgos del aprendizaje adulto en el diseño de la acción formativa (Marcelo & Vaillant, 2015). Tras el diagnóstico se ha identificado que los maestros visualizan la función como medio de actualización de sus saberes y que se encuentran motivados hacia la participación de acciones formativas y primordialmente a las referidas a la función de adscriptor. Se entiende importante que la motivación sea sostenida durante el proceso formativo para que alcance los objetivos de aprendizaje previstos. Estos han sido diseñados considerando los resultados del diagnóstico, con ello se busca que atiendan a sus necesidades formativas y que sean considerados relevantes en pos de lograr un compromiso frente a la formación. Esto es favorecido por el hecho de que la acción se desarrolla desde una perspectiva mixta con énfasis en la colaborativa (EAPC, 2010), lo que promueve, a su vez, la implicancia de los participantes. Al mismo tiempo se prevé el plan de monitoreo que contempla la realización de los ajustes necesarios (Di Virgilio & Solano, 2012) en los módulos centrales de la acción que atiende a sus necesidades, así como también al nivel de satisfacción de los participantes respecto a los objetivos planificados.

En cuanto al campo de la formación, se propone iniciar a través del abordaje de los roles y tareas de los maestros adscriptores, a la interna de la institución, pues la necesidad de su definición ha sido manifestada por todos los docentes y por la línea de mando. En tanto, constituye una problemática que influye en su desempeño, y para la cual no se han encontrado respuestas en lo normativo, se ha entendido importante su tratamiento desde la construcción colectiva. Por ello, se ha buscado que los docentes puedan definir cuáles son sus roles y tareas en el ejercicio de la función de adscriptor, a partir de un fundamento teórico y práctico que las sustente y clarifique. La posibilidad de su construcción ha sido considerada por la larga trayectoria de la institución en su habilitación para la práctica y con la presencia de docentes con experiencia en el ejercicio de la función. Al mismo tiempo que se visualiza como eje potencial de la formación la diversidad de los participantes: docentes noveles y experimentados nuevos en el cumplimiento de la función, y otros experimentados y con trayectoria en el ejercicio de la función. Se ha entendido que esa riqueza presente potenciaría el intercambio, y el establecimiento de acuerdos podrá realizarse con el aporte de diferentes perspectivas, emanadas del diálogo entre teoría y la práctica (Domingo et al., 2017).

De forma continua a lo anterior, se propone un abordaje de las necesidades de formación presentes en la dimensión pedagógico-didáctica de una institución educativa (Frigerio et al., 1992). Su tratamiento busca la reflexión y construcción de conocimientos prácticos a partir de lo que acontece

en el aula y en la institución, desde la formación teórica y el análisis, en pos de no devenir en prácticas reproductoras (Sanjurjo, 2017). De ahí que se busca la construcción colectiva, el intercambio y el consenso, al mismo tiempo, que se analice su viabilidad y utilidad en el accionar cotidiano, para que lo producido no recaiga en una mera obligación burocrática y sin significado. Es por esto que, se propone el análisis de documentaciones internas y de la aplicabilidad de experiencias instituidas a nivel normativo, como la doble agenda del maestro adscriptor. Asimismo, se presentan propuestas que buscan la comunicación entre el Instituto de Formación Docente del cual provienen los estudiantes magisteriales, se ha contemplado como fuente de recursos humanos con gran potencial por el campo de la formación en la que se inscribe la propuesta, como por sus destinatarios indirectos comunes con la institución: los estudiantes magisteriales. Se ha visualizado como un punto de partida que puede ser aprovechado por los docentes y la escuela para el establecimiento de vínculos entre las instituciones, oportunidad que ha sido visualizada por las fuentes personales y descritas en documentos oficiales.

Otro punto importante a destacar, refiere a la modalidad de la formación, dado que se tiene en cuenta el impacto que han tenido las TIC sobre las ofertas formativas y el desarrollo profesional docente (Imbernón, 2016). Por un lado se busca considerar los ambientes de aprendizaje a los que pueden acceder los maestros, es decir, los espacios físicos y digitales donde se despliegan las múltiples situaciones y momentos en los que se inscribe su aprendizaje sobre la enseñanza (Marcelo & Vaillant, 2015). Por otro, la inclusión de la formación en línea se desarrolla con el fin de respetar los tiempos que los docentes pueden dedicar a su formación (Terigi, 2010) dada la flexibilidad que ofrece en horarios, así como las posibilidades de interacción sincrónica y asincrónica.

La incorporación de la formación en línea a la propuesta ha permitido la ampliación del ámbito cotidiano de interacción entre los docentes. El aula virtual se configura como un lugar para la abstracción de las prácticas cotidianas, pues las actividades de aprendizaje en línea buscan generar el análisis de las creencias, supuestos y teorías de la acción (Sanjurjo, 2017). De esta forma, el espacio digital en forma conjunta con el espacio presencial, contribuyen a la toma de conciencia de las decisiones y premisas que sustentan las prácticas docentes, al desarrollo de la criticidad y autonomía docente (Domingo et al., 2017).

En suma, se entiende que como resultado se ha obtenido un plan de formación posible de aplicar, contextualizado, situado, que aborda necesidades específicas y que busca, ante todo, la construcción colectiva de conocimientos y su significación personal, a través de la reflexión sobre la acción, para la acción. Si se implementa conforme a lo diseñado configurará una intervención puntual pero relevante en el desarrollo profesional de los destinatarios de la formación así como en la organización, la cual se verá fortalecida como escuela habilitada para la práctica preprofesional docente de la Carrera Magisterio.

8.2 Reflexiones finales

Desarrollar el diseño de una acción de formación que permita a los maestros adscriptores formarse y formar en el campo de la práctica docente, no ha sido un proceso lineal, sino de idas y vueltas, de revocación de supuestos y de constantes decisiones. La inmersión realizada en la realidad

contextual, institucional y en las necesidades formativas de los docentes en forma conjunta con la indagación realizada en la teoría, reivindica la relevancia de la función cumplida por los formadores de formadores.

Escuchar las voces de los actores, indagar sobre lo manifestado y realizar la triangulación pertinente entre lo sentido y lo prescripto, es lo que ha favorecido el diseño de aspectos del ciclo de gestión de una formación que permiten actuar en consecuencia, contribuyendo, en este caso, al desarrollo profesional de los docentes.

En el proceso de realización del Diagnóstico de Necesidades de Formación realizado se visualizó como fortaleza que la población de maestros adscriptores de la organización estudiada pudo expresar sus percepciones sobre las necesidades de formación sentidas en su contexto de actuación. Esto permitió la obtención de un análisis riguroso que contempló todas las opiniones lo que conllevó a la obtención de hallazgos sólidamente fundamentados en los datos recolectados desde fuentes personales. Información que se tuvo en cuenta y se trasladó a cada una de las decisiones que se tomaron en el diseño, la planificación de la implementación y en la evaluación de la acción formativa desarrollada.

Por otra parte, se deben mencionar las debilidades del proceso, las que se encuentran vinculadas a la trayectoria formativa personal. Por un lado, manifestar que no se tenía práctica en la realización de investigaciones ni en la aplicación de técnicas como la entrevista. En la fase de Diagnóstico de Necesidades de Formación, un investigador experimentado, quizás podría haber logrado la obtención de más información sobre las necesidades formativas percibidas por cada uno de los entrevistados. Por otro, mencionar que las necesidades identificadas no se inscriben en un campo de formación en el que se tenga idoneidad. El diseño de los aspectos de gestión de la formación vinculados al campo de la misma, fueron producto del proceso investigativo realizado durante la maestría.

También se debe dar cuenta de las limitaciones encontradas, en la fase de diseño del proyecto se encontró como condicionante la escasa cantidad de docentes a los cuales atiende la formación, no encontrándose una propuesta formativa diferente a la planteada. Se entiende que si se dirigiera a una mayor cantidad de docentes podrían haberse contemplado distintas trayectorias a ser cursadas en función de módulos electivos.

Por otra parte, se concibe relevante mencionar las posibilidades de implementación de la formación en instituciones similares a la estudiada. Para ello, se considera que debe analizarse si la propuesta sostenida en la acción de formación puede abordar las necesidades existentes en el colectivo docente. Además, debe preverse que la acción debe implementarse cuando los maestros tengan estudiantes asignados o cuando ya hayan realizado prácticas en la función, pues no fue pensada como una formación a ser ejecutada en docentes que desean prepararse para el cumplimiento de la función antes de su ejercicio profesional. También deberán tenerse presentes los documentos institucionales vinculados a la práctica, dado que, las actividades de aprendizaje se encuentran situadas en la institución estudiada y para su desarrollo se toman recursos, como documentación interna, que puede no encontrarse en otras instituciones.

Es pertinente destacar que la acción formativa que se ha presentado únicamente constituye un posible abordaje; sería deseable que este estudio pudiese brindar aportes que motiven el diseño de otras formaciones, que integren las potencialidades de una sociedad en red, interconectada por las posibilidades que ofrecen las TIC. Pues de esta forma se podrán generar más espacios para el desarrollo profesional docente, así como la detección y atención de nuevas necesidades de formación.

Por último, exponer que el desarrollo de este proceso investigativo y de diseño de una acción de formación, ha generado el interés de conocer las necesidades presentes en los estudiantes magisteriales que cursan su último año, especialmente en el desarrollo de su práctica docente. Así como también realizar una indagación acerca de los desempeños que éstos esperan de sus docentes adscriptores. A partir de los hallazgos del proceso investigativo que se realice, quizás se podría generar el diseño de una acción de formación en la cual ambos actores puedan interactuar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2010, 26-27 de mayo). *Enseñar y aprender en el siglo XXI* [Notas de seminario]. Universidad Católica del Uruguay.
<http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerrondo-uca-montev-2010-2-ensenar-y-aprender-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Alliaud, A. & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(6), 136-164.
- ANEP. (1993, 20 de diciembre). Estatuto del funcionario docente (Ordenanza n.º 45).
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
- ANEP. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*.
<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- ANEP. (2020, 20 de marzo). *Tabla de remuneraciones*. <https://www.anep.edu.uy/remuneraciones>
- ANEP, CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP, CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*.
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DBAC-mayo-2017.pdf>
- ANEP, CEIP. (2017a, 6 de junio). Bases particulares del concurso de oposición y méritos para proveer cargos de maestros de escuela de práctica en función de adscriptor. (Acta Ext. n.º52, Resolución n.º 5). http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE52R5_17.pdf
- ANEP, CEIP. (2017b). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*.
<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/ceip/OpeCEIP2016-2020.pdf>
- ANEP, CEIP. (2019). *10 Claves educativas en el siglo XXI*. CMIMPRESOS.
- ANEP, CEIP. (2020, 26 de marzo). *Monitor educativo del CEIP*.
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscarescuela>
- ANEP, CFE. (2011, 7 de febrero). Aprobación de la nueva malla curricular de Formación de Maestros, en el marco del Plan Nacional Integrado de Formación (Acta Ext. n.º9, Resolución n.º 18).
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/acta9-res18.pdf

- ANEP, CFE. (2018). *Propuesta 2017 Plan de Estudios de la Formación de Maestros Informe Final*.
http://iinn.cfe.edu.uy/images/ESTUDIANTES/JORNADA_29-08-2019/Plan_Maestro_de_Educaci%C3%B3n_Primeria_2017.pdf
- ANEP, CFE, IPES. (2018). *Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP*. http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2018/adscriptores/cursoa_adscriptores.pdf
- ANEP, CFE, IPES. (2019a). *Curso de apoyo a la formación de formadores. Experiencia Bella Unión - 2019*.
http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2019/Adscriptores_Bella_union/curso_Bella_Union_2019_carpeta.pdf
- ANEP, CFE, IPES. (2019b). *Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores o aspirantes a serlo en la ANEP*.
http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2019/adscriptores/curso_adscriptores_CFE__2019.pdf
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (28), 75-90.
- Arnold, R. (2005). *Pedagogía de la formación de adultos*. OIT, Cinterfor.
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño Instruccional*. Universidad de Valencia.
- CEIP. (2020a, 17 de febrero). *División Educación*. <http://www.ceip.edu.uy/divisiones/educacion>
- CEIP. (2020b, 17 de febrero). *Propuesta pedagógica*. <http://www.ceip.edu.uy/practica-propuesta>
- CFE. (2020, 16 de marzo). *Planes vigentes para Maestro de Educación Primaria*.
<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-magisterio>
- Cota, B., Grijalva, E., Lam, M., Manzanares, S., Manzano, J., Ramírez, M., Rodarte, R., Rodríguez, A., & Santiago, J. (2019). *Formación de Tutores para el Acompañamiento de Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso*. Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora. <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/10/04-Formaci%C3%B3n-de-Tutores-para-el-Acompa%C3%B1amiento-de-Docentes-y-T%C3%A9cnico-Docentes-de-Nuevo-Ingreso.pdf>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Di Virgilio, M. & Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- Domingo, Á., Anijovich, R., Cappelletti, G., Cerecero, I., Galbán, S., Guevara, J., Malpica, F., & Sánchez, E. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. AIQUE Educación.
- Elgue, M. (2016). El acompañamiento a docentes noveles del Uruguay: una mirada diacrónica. En K., Nossar & M., Sallé (Comp.), *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. (pp.11-18). ANEP; CFE.

- Escuela de Administración Pública de Catalunya. (2010). *Diagnos de necesidades formativas en instituciones públicas*.
- Fernández, N. & Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Troquel Educación.
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto de programas de formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 20-43.
- Gento, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XX1*, 1(1), 93-127.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Imbernón, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Síntesis.
- INEEd. (2016a). *Guía metodológica de evaluación de programas educativos*.
- INEEd. (2016b). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país - Uruguay*
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*.
- Instituto Andaluz de Administración Pública. (2012). *Guía de evaluación de actividades formativas*.
- IPES, CEIP. (2015). *Didáctica para formadores de Escuelas de Práctica y Habilitadas de Práctica del CEIP – 2015*.
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2015/practica/formulario_inscrip_formadores_15b.pdf
- Jiménez, J., González, Á. & Fandos, M. (2007a). La programación en el proceso enseñanza-aprendizaje. En V. Giménez, & J. Tejada (Eds.), *Formación de formadores. Escenario aula*. (Vol. 1, pp. 209-270). Thomson.
- Jiménez, J., González, Á. & Fandos, M. (2007b). Los medios y recursos en la formación. En V. Giménez, & J. Tejada (Eds.), *Formación de formadores. Escenario aula*. (Vol. 1, pp. 271-374). Thomson.
- Llorens, S. (1997). *Detección de necesidades formativas: Una clasificación de instrumentos*. Universitat Jaume I.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80426/forum_1996_11.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.

- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Marcelo, M., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P. & Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: Identificación de patrones de actividades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 181-198.
- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 79-88). OEI, Fundación Santillana.
- MINEDUC. (2020, 13 de julio). *Red de Maestros de Maestros*. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/red-de-maestros-de-maestros>
- Morales, B., Edel, R. & Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel Gámez (Coord.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 27-38). Universidad Veracruzana.
- Nava, T., Pazos, Á., Cruz, A. & Sánchez-Oro, J. (2014). *Manual para la renovación de las guías docentes de la Facultad de Geografía e Historia. Redacción, revisión y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Universidad Complutense.
- Noveles del Uruguay, CFE. (2020, 25 de marzo). *Noveles de Uruguay. Acompañando educadores en sus primeros pasos*. <http://novelesuruguay.cfe.edu.uy/index.php/proyecto-noveles-del-uruguay/sobre-el-proyecto>
- Ortega, S. & Castañeda, M. (2009). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.129-136). OEI, Fundación Santillana.
- Ortegón, E., Pacheco, J. & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL.
- Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva educativa*, 51(1), 45-56.
- Real Academia Española. (2014). Tutorizar. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/tutorizar>
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC; AECID.
- Ruiz, B. (2007). Evaluación de la formación. En V. Giménez & J. Tejada (Eds.), *Formación de formadores. Escenario aula*. (Vol. 1, pp. 651-700). Thomson.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 159-170). OEI, Fundación Santillana.
- Tejada, J. & Navío, A. (2007). Elaboración de planes, programas y cursos de formación. En V. Giménez, & J. Tejada (Eds.), *Formación de formadores. Escenario aula*. (Vol.1, pp. 153-207). Thomson.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*.
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*. <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley general de Educación. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. & Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Viola, D. (2019). *Enseñar a enseñar Química en la Escuela Primaria Un plan para la formación de maestros adscriptores de la Práctica Docente* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de Universidad ORT Uruguay. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/89209/file/5990>

Anexos

Anexo I: Diagnóstico de necesidades de formación

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Informe Diagnóstico de Necesidades de Formación

Adriana Jacqueline Rodríguez Espino

233220

Docente orientador: Gabriela Bernasconi

26 setiembre de 2019

Abstract

El presente informe refiere a un diagnóstico de necesidades de formación cuya población objeto de estudio han sido los maestros que cumplen la función de adscriptor en una institución de educación primaria de Uruguay habilitada para el desarrollo de la práctica pre-profesional.

Para la detección y análisis de las necesidades formativas se han utilizado técnicas de investigación social aplicada. En el marco de un enfoque cualitativo, se ha realizado la colecta de datos desde fuentes documentales y personales. Se ha hecho un relevamiento y análisis de documentos externos e internos a la institución. También se han realizado entrevistas semi-estructuradas a dos miembros del equipo de dirección del centro y a ocho maestros que cumplen la función de adscriptor, los cuales constituyen la totalidad de los docentes que cumplen dicha función.

El diagnóstico se ha realizado adoptando una perspectiva mixta que supone la combinación de la perspectiva prescriptiva con la colaborativa. Y se ha decidido utilizar el modelo de análisis de necesidades OTP (Organización, Tarea, Persona).

Entre los hallazgos se ha encontrado la necesaria definición del rol y de las tareas que el maestro adscriptor debe desempeñar para el cumplimiento óptimo de su función. Se ha identificado que esta función los posiciona como formadores de formadores en conocimientos pedagógicos didácticos desde la práctica docente; destinatarios para los cuales no han sido formados. Asimismo se ha referido a la importancia que supone el establecimiento de vínculos entre las instituciones implicadas en la formación de los estudiantes magisteriales: la escuela y el Instituto de Formación Docente como medio para la ampliación, sistematización y documentación de las orientaciones brindadas.

Se ha concluido por tanto, que existen necesidades de formación vinculadas al fortalecimiento del perfil del maestro adscriptor en su rol como formadores: desde la definición de sus tareas, la ampliación de los conocimientos que deben enseñar y en cómo deben hacerlo.

Palabras claves

Necesidades formativas, Maestro adscriptor, Práctica pre-profesional.

1. Introducción

Se ha realizado la detección y análisis de necesidades de formación en un centro de educación primaria público de Uruguay, habilitado para el desarrollo de la práctica pre-profesional de estudiantes magisteriales de cuarto año. Se ha detectado que los potenciales destinatarios de una formación son ocho docentes de aula, denominados maestros adscriptores dado que cumplen una doble función: formar a los niños y niñas que asisten a la institución así como a los estudiantes magisteriales que le son asignados anualmente.

En este documento se presenta el informe diagnóstico de las necesidades de formación detectadas, el que se ha estructurado en siete apartados en los que se da cuenta del proceso realizado, explicitándose los hallazgos más relevantes, las conclusiones obtenidas así como las recomendaciones vinculadas a las prioridades de formación aconsejadas para atender las necesidades de formación del público objetivo en cuestión.

2. Marco conceptual

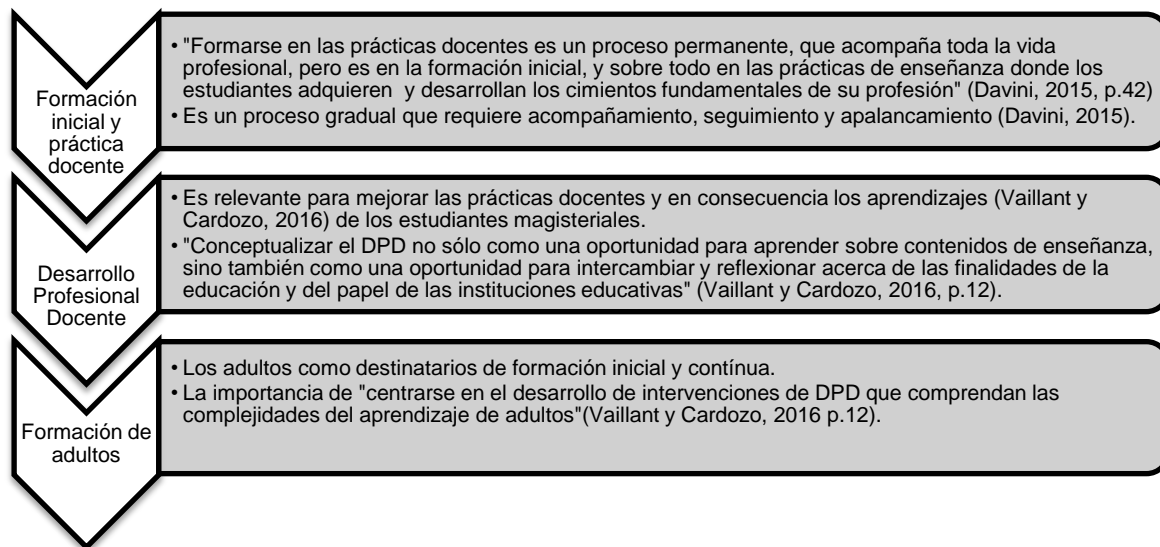
Se entiende que la realización de un diagnóstico es fundamental para el desarrollo de un plan de formación, pues, como ha señalado la Escuela de Administración Pública de Cataluña (2010):

(...) la detección de necesidades formativas de una organización es un proceso formal de investigación, tratamiento y análisis de datos que se pone en marcha con el objetivo de disponer de información sustantiva para diseñar una estrategia de formación que resulte útil a las personas que integran la organización, para la adquisición de las competencias necesarias a fin de alcanzar los objetivos organizacionales y para el desarrollo profesional (p.9)

En este estudio de diagnóstico dicho proceso se ha realizado en distintas fases. Se ha iniciado a través del desarrollo de la fase exploratoria en la cual se ha realizado un acercamiento a una escuela de educación primaria habilitada de práctica en donde se ha identificado a los integrantes con potenciales necesidades de formación: los maestros que se desempeñan en la función de adscriptor. Se trata de aquellos maestros que tienen asignados estudiantes magisteriales para su formación en y desde la práctica docente. De este modo surgen las denominaciones, “maestro adscriptor” para quién cumple la función de formador, y “practicante” para el estudiante magisterial asignado. Por lo tanto confluyen en dicho espacio conceptos que revelan la importancia que supone la formación de ambos actores:

Figura 1

Conceptos centrales que se vinculan con el tema de estudio



Elaboración propia en base a Vaillant y Cardozo (2016) y Davini (2015)

Por otra parte es importante señalar que en el contexto de este estudio el concepto de necesidad de formación ha sido entendido desde dos perspectivas que no son excluyentes: la necesidad normativa o prescriptiva y la necesidad sentida (Aránega, 2013). En este estudio, la necesidad prescriptiva se ha definido como la diferencia entre el nivel real que el maestro adscriptor tiene y el ideal que la escuela como organización demanda. "La otra mirada del concepto de necesidad es el que se basa en el problema que tienen los propios agentes: en lo que observan, sienten y expresan los protagonistas de la acción" (Aránega, 2013, p.25), la necesidad sentida de los maestros adscriptores. Asimismo se ha adoptado una perspectiva colaborativa, en tanto se ha buscado que sea "la propia persona o grupo destinatario de la formación quien emite el juicio con respecto a la distancia entre lo ideal y la realidad" (EAPC, 2010, p.12). La aproximación de la fase exploratoria ha dado un acercamiento a la primera perspectiva desarrollada: la necesidad prescriptiva y ha permitido la toma de decisiones para la fase de diseño que se ha orientado hacia la segunda perspectiva: la colaborativa. También sobre su implementación y las estrategias de análisis de los datos obtenidos; lo que ha conllevado a la obtención de resultados y conclusiones que se expresan en el apartado 7 y 8 del presente informe de diagnóstico.

3. Marco contextual

El estudio de diagnóstico de necesidades de formación se ha inscripto en el contexto de una institución educativa formal, pública, de Educación Primaria perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La misma tiene la función de formar a estudiantes comprendidos en la etapa de la niñez en Educación Primaria así como la de formar a estudiantes magisteriales en prácticas enmarcadas en su formación inicial, las que también se inscriben en otro subsistema: el Consejo de Formación en Educación (CFE). Esta

particularidad ha conllevado a que docentes de Educación Común deban desarrollar tareas que están relacionadas con la formación de personas adultas, función que desempeñan en relación con el contexto socio cultural e institucional en el cual se inscribe su accionar. En este caso, se ha identificado a estos docentes como potenciales destinatarios de formación debido a que la función de adscriptor supone el cumplimiento de un doble rol: como formador de futuros formadores -que se encuentran en su último año de práctica docente- así como de los niños y niñas que se encuentran a su cargo. Los mismos se encuentran nucleados y organizados como colectivo, debido a que pertenecen a una organización específica pues se desempeñan en una sede física común, en un mismo turno y con una misma función.

Este doble rol supone una diferenciación en la tarea para la cual los docentes no son preparados en su formación inicial. Pero se ha encontrado que a nivel nacional, en el ámbito de la educación no formal, se inscribe una oferta de formación continua para el desarrollo profesional de todos los docentes de ANEP que cumplen la función de adscriptor en distintos subsistemas (ANEP, CFE, IPES, 2018), la cual es emitida por una institución de educación superior (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, IPES).

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

La institución seleccionada es una escuela urbana que se encuentra ubicada en una localidad del interior del país. A ella asisten 363 niños, en dos turnos, los que cursan sus estudios de primero a sexto grado; y nueve estudiantes magisteriales que concurren para la realización de la práctica pre-profesional. Los mismos cursan el último año de su formación inicial (4º año) en un Instituto de Formación Docente (IFD). Como antecedente es importante destacar que dicha función no es permanente debido a que su habilitación es anual (ANEP, CFE, 2011).

El colectivo docente está compuesto por un director, un maestro secretario, quince maestros de aula y dos profesores de Educación física. Todos los docentes son efectivos en sus cargos, pero cinco de ellos se están desempeñando en otras funciones por lo que están siendo ocupados por maestros en carácter de suplentes. La totalidad de los maestros que se desempeñan en el turno matutino cumplen la función de adscriptor. Se trata de ocho docentes que se desempeñan en todos los grados escolares de Educación Primaria. Cada docente es adscriptor de un estudiante magisterial, solo uno de ellos tiene dos estudiantes. Seis de ellos ocupan un cargo efectivo en la institución y los otros dos son suplentes por todo el año. Una de los docentes suplentes es novel, otro posee 8 años de antigüedad y los seis restantes tienen entre 18 y 28 años de antigüedad en el subsistema CEIP (ver anexo 1).

Tabla 1

Cargos docentes de la institución seleccionada para el estudio

Cargos docentes de la escuela	F	%
Director	1	5%
Maestro secretario	1	5%
Maestros de aula con función de adscriptor (turno matutino)	8	42%
Maestros de aula sin función de adscriptor (turno vespertino)	7	37%
Profesores de Educación Física	2	11%
Total	19	100%

Elaboración propia en base al documento PD (en anexo complementario pp.66-74).

Según el informe emitido por el portal de Monitor Educativo del CEIP (2018) la escuela se enmarca en un contexto sociocultural quintil 5, máximo valor previsto en dicha escala. Para determinar este valor, en las escuelas urbanas se consideran tres dimensiones: “nivel educativo del hogar de los alumnos (saldo educativo de la escuela), nivel socioeconómico (medido a través de las necesidades básicas insatisfechas) y nivel de integración social (educativa y territorial)” (ANEP, PE, 2016, p.4).

Las orientaciones acerca de los procesos formativos de los niños se reciben a través de los inspectores de zona; y de los estudiantes magisteriales a través de lo expresado por el IFD al que asisten. Dentro de un marco amplio, desde el CEIP, también debieran regirse por los lineamientos expresados por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, quien establece orientaciones hacia los inspectores, directores y maestros que cumplen la función de adscriptor (CEIP, 2010).

Para el acercamiento a la institución elegida se ha solicitado el aval de estudios en el Instituto de Educación de la Universidad ORT y se ha confeccionado un documento que se ha enviado al CEIP (en anexo complementario p. 75) recibiendo la aprobación de la realización del presente diagnóstico (en anexo complementario pp. 76-77). También se ha desarrollado un consentimiento informado que se ha entregado a los participantes implicados para la realización del diagnóstico (ver anexo 2 y 3 de este documento; los mismos fueron firmados en su totalidad, en anexo complementario pp.78-87). Es importante destacar que no se sostienen vínculos laborales con la institución seleccionada.

Se ha decidido emplear una metodología cualitativa para el abordaje del estudio, se han empleado como técnicas de investigación la revisión y análisis documental y la entrevista. Los instrumentos confeccionados para la realización de las entrevistas han sido testeados. Los datos obtenidos posteriormente han sido analizados de manera sistemática y triangulados, aplicando herramientas para ello. A través de lo expuesto se ha buscado abarcar cuestiones que adquieren relevancia en el proceso para que la investigación sea éticamente sólida (Flick, 2015).

5. Acercamiento exploratorio a la organización y la población

Los primeros contactos exploratorios con la institución objeto de estudio se han realizado a través del planteo de entrevistas exploratorias y el relevamiento y análisis de documentos internos y externos vinculados a la misma. Inicialmente se ha establecido un contacto telefónico con el director de la institución quien ha demostrado interés en la realización de un diagnóstico de necesidades de formación en el centro.

a. Entrevistas exploratorias

Informantes claves

Las entrevistas exploratorias se han aplicado a dos actores que se han considerado informantes claves: el director (IC1) y el maestro secretario (IC2). El primero por ser el dirigente del centro y el supervisor primario del colectivo docente. El mismo es efectivo en el cargo, con curso y concurso de directores e inspectores. El segundo por tratarse de un docente que actualmente cumple una función centrada en la gestión de datos de la institución, con antigüedad en el centro y que tiene antecedentes en el cumplimiento de la función de adscriptor.

Diseño

Se ha decidido realizar entrevistas semi-estructuradas e individuales con el fin de conocer aspectos generales de la organización; así como para identificar las necesidades desde una perspectiva normativa o prescriptiva. Esta técnica permite la construcción conjunta de significados sobre el tema estudiado desde un rol más personal e interactivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) permitiendo realizar una profundización en una realidad concreta, desde las explicaciones contextuales brindadas y en pos de poder identificar las necesidades que admiten soluciones formativas. Para ello se ha diseñado como instrumento una pauta de entrevista exploratoria (ver anexo 4) que se ha construido como una guía que contiene interrogantes que se han elaborado en base a temáticas identificadas de forma que puedan aplicarse con flexibilidad para poder atender posibles emergentes. La pauta ha sido testada (presente en el anexo complementario, pp. 88-89) y grabada.

Implementación

Las entrevistas se han aplicado a los dos informantes, primero al director de la institución (IC1) y luego al maestro secretario (IC2). Ambas se han realizado en fechas diferentes y en espacios físicos distintos dentro del local escolar. En ambos casos se ha buscado obtener información desde una orientación apreciativa, centrada en las fortalezas de los actores y de la escuela en cuestión. La pauta de entrevista no se ha desarrollado en forma completa en el caso de IC2 ya que este ha manifestado que hay temas sobre los cuales no puede emitir una opinión. Las entrevistas han sido grabadas y transcriptas (en anexo complementario, pp.2-11).

b. Relevamiento y análisis documental

Se ha realizado una búsqueda de documentos que puedan aportar datos relevantes para la realización del presente diagnóstico. Se ha efectuado un rastreo de documentos del centro, dentro de

los cuales se ha obtenido una planilla con datos del personal docente y no docente de la institución, además se ha observado el Plan Institucional (documento al que no se tuvo acceso). Según lo expresado por IC1, no hay orientaciones documentadas emitidas por el IFD, ni desde la institución hacia los docentes ya que las mismas son transmitidas verbalmente.

También se han buscado documentos que puedan aportar información desde el contexto institucional, para ello se ingresa en la base de datos de CEIP. En la sección “Inspecciones- Área de Práctica” no se ha encontrado documentación directamente relacionada a los docentes adscriptores de estudiantes magisteriales de 4º año, sino que refieren al área en general o a los que se desempeñan con estudiantes de 2º y 3er año de magisterio. Tampoco se ha encontrado documentación que detalle el perfil y/o las tareas inherentes a la función, únicamente se localizan las bases para poder postularse al concurso de maestros adscriptores quienes pueden radicar su efectividad en las escuelas Habilitadas de Práctica (cuya habilitación no es anual) o de Práctica.

En esta misma línea se ha hecho un rastreo de documentos en la página del IPES, encontrándose los cursos emitidos para este público objetivo, cuyo acceso es limitado por cupos y abierto para todos los subsistemas de la ANEP. En sus últimas ediciones (2018 y 2019) dentro del subsistema CEIP, solo pueden acceder docentes de inicial por lo que el público objetivo no estaría contemplado para esas instancias de formación.

Además se ha realizado una búsqueda en la página del CFE en el que tampoco se encuentran documentos que refieran a las tareas del docente adscriptor. Por lo que se han buscado documentos relacionados a la práctica de cuarto año de magisterio, encontrándose el plan vigente, Plan 2008 de Magisterio (CFE, 2010), en el que no se hacen especificaciones vinculadas a las prácticas docentes de los estudiantes. En cambio en el informe final de la “PROPUESTA 2017 Plan de Estudios de la Formación de Maestros” (ANEP, CFE, 2018) se brindan especificaciones referentes a la práctica pre-profesional (capítulo N°8).

El relevamiento de los documentos que se han encontrado de interés para la realización del estudio se puede visualizar en el anexo 5. La pauta de análisis documental y el análisis primario se han presentado de manera integrada en el 6.

c. Análisis inicial

Los datos que se han extraído de los documentos así como de las entrevistas, han sido sistematizados en dos matrices (en anexo 6 de este documento y en anexo complementario pp.92-97) y analizados considerando el modelo OTP (McGehee and Thayer, 1961, como se citó en Llorens, 1997). Asimismo se ha realizado una primera codificación de las entrevistas exploratorias (en anexo complementario pp. 98-103).

Según lo expresado IC1 no existen diagnósticos de necesidades de formación realizados en la institución (EEIC1:5). Como antecedente se ha encontrado un estudio de DNF en docentes que desempeñan dicha función, titulado “Enseñar a enseñar Química en la Escuela Primaria Un plan para la formación de maestros adscriptores de la Práctica Docente” realizado por Daniela Viola en el año

2019, para la obtención del título de Master en Formación de Formadores, Universidad ORT, Uruguay.

En el contexto de la organización estudiada se han identificado problemas en relación a la especificación concreta de las tareas que debieran cumplir los docentes adscriptores, las cuales no se encuentran definidas ni explicitadas en ninguna documentación interna o externa a la institución. En el marco del desarrollo de la función, se ha expresado la necesidad de fortalecer el rol de evaluador que debieran cumplir los docentes adscriptores (EEIC1:6). En ello se ha profundizado en la fase de diseño para analizar la complejidad y pertinencia del abordaje de dicha problemática desde la perspectiva de los implicados.

6. El diseño del DNF

a. Objetivos

Objetivo general del DNF: Conocer las necesidades formativas de los maestros de Educación Común que se desempeñan en función de adscriptor, en un centro público de Educación Primaria de nuestro país, en el año 2019.

Objetivos específicos:

- Identificar las competencias que los maestros adscriptores requieren para el desempeño óptimo de su función en su contexto organizacional, desde una perspectiva mixta y con una orientación apreciativa.
- Analizar y jerarquizar brechas en aprendizajes y/o desempeños en los maestros adscriptores que puedan ser abordadas con una formación.
- Generar información pertinente y confiable que permita dar fundamento al diseño de un plan de formación que procure una mejora en la institución a través del público objetivo en cuestión.

b. El modelo de análisis OTP para el DNF

Como se ha expresado, se ha tomado como referencia el modelo OTP (McGehee and Thayer, 1961, como se citó en Llorens, 1997) para considerar las necesidades formativas. Dicho modelo se basa en tres niveles de análisis de necesidades: análisis organizacional, análisis de las tareas y análisis de las personas. El nivel de la organización se centra en factores que proporcionan información sobre el contexto en el que se inscriben las necesidades de formación, por lo que ha de dar cuenta sobre el funcionamiento de la organización en el momento en el que se está realizando el estudio. El análisis de la tarea supone la comprensión del puesto de trabajo en dicho contexto, lo que implica identificar las necesidades de formación requeridas para desempeñar eficientemente las tareas implicadas en una determinada función. El nivel de las personas considera las necesidades individuales, no solo se debe identificar quién necesita ser formado sino qué tipo de formación requiere para que pueda mejorar su desempeño en su puesto de trabajo y en el contexto de la organización.

c. Niveles de análisis priorizados

En este estudio de diagnóstico se ha considerado el nivel de análisis de la organización pues es importante entender la estructura organizacional en el que se inscribe el desempeño de los maestros adscriptores. También se ha considerado el nivel de análisis de las tareas desde el que se ha buscado comprender la función en el contexto de la organización. Pero se ha priorizado el nivel de análisis de las personas en tanto se ha buscado obtener datos desde la situación personal de los maestros adscriptores en su contexto real de actuación. Es por ello que se ha fundamentado el desarrollo de un proceso de detección de necesidades de formación desde una perspectiva mixta con énfasis en la colaborativa (EAPC, 2010), entendiendo a esta última “como una oportunidad que se otorga a las personas que son protagonistas de la tarea para identificar sus puntos fuertes y sus oportunidades de mejora a fin de construir su definición del problema y su camino de mejora” (EAPC, 2010, p.12).

d. Las estrategias de análisis

Se ha buscado realizar una aproximación que permita desarrollar un análisis que combine la perspectiva prescriptiva (a través de los datos recolectados de fuentes documentales y fuentes personales: entrevistas a informantes claves) con la perspectiva colaborativa (a través de los datos recolectados de las fuentes personales: entrevistas dirigidas a los maestros adscriptores). Se ha realizado la triangulación de las diversas fuentes entendiendo que “permite aumentar el grado de validez en la interpretación de los datos, por lo que ofrece una mayor coherencia al plan de formación que se diseñe” (Aránega, 2013, p.35). El desarrollo del análisis de los datos obtenidos se ha centrado en la dimensión estratégica, para la cual se ha desarrollado la matriz FODA. Se han identificado los elementos internos de la organización y los factores externos con el fin de abarcarlos en las líneas de acción que se han de proyectar.

e. Técnicas de colecta de datos

Fundamentación metodológica

Se ha entendido que la detección de necesidades formativas se considera un proceso de investigación dentro de una organización y que “las técnicas y fuentes por las que se llega a este conocimiento son las de la investigación social aplicada” (EAPC, 2010, p.15). Para este DNF, se ha seleccionado el método de estudio de casos que se enmarca en una metodología de corte cualitativo. Como sostiene Stake (1999), esta metodología se caracteriza por la particularización y la unicidad ya que la finalidad es la comprensión de una situación particular, que en esta instancia ha permitido identificar áreas de mejora en el desempeño de los maestros adscriptores.

Los datos han sido extraídos de fuentes documentales y personales a través de la aplicación de diversas técnicas que han permitido la recolección de evidencias. Dentro de las técnicas de investigación empleadas para la detección de necesidades formativas desde fuentes personales se han seleccionado las entrevistas entendiendo que permiten recoger las opiniones y percepciones de las personas implicadas (EAPC, 2010, p.19). Dentro de sus ventajas Llorens (1997) expresa que “son expertas en relevar sentimientos, causas de, y posibles soluciones a problemas” (p.7). Para este

estudio se ha decidido que las mismas sean semi-estructuradas, individuales y presenciales en las que se ha buscado establecer una conversación que permita obtener información relevante para la elaboración del plan de formación.

Población

Tabla 2

Población de maestros adscriptores

Maestros	Género	Antigüedad (años)	Carácter del cargo	Estudiantes magisteriales asignados	Años de desempeño en la función de adscriptor (teniendo en cuenta el año lectivo)
MA1	F	26	Efectivo	2	3
MA2	F	28	Efectivo	1	15
MA3	F	20	Efectivo	1	1
MA4	F	2	Suplente	1	1
MA5	F	8	Suplente	1	3
MA6	F	20	Efectivo	1	1
MA7	F	18	Efectivo	1	7
MA8	F	19	Efectivo	1	7

Elaboración propia en base al documento PD (en anexo complementario pp.66-74).

Previsión de implementación

Para la segunda colecta de datos se ha confeccionado como instrumento una pauta de entrevista semi-estructurada (ver anexo 7) dirigida a la población de maestros adscriptores; la que ha sido testada y grabada (en anexo complementario pp.90-91). Para la implementación de la misma se previó el siguiente cronograma:

Tabla 3

Cronograma

Año 2019	Confirmación de los entrevistados	Entrevistas								Transcripción de entrevistas
		MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6	MA7	MA8	
MES										
Junio	01/06/2019 al 21/06/2019									25/06 al 1
Julio										4/07

Elaboración propia.

7. Implementación del estudio de campo y análisis de datos

a. Implementación de la colecta de datos

Las entrevistas se aplicaron a todos los maestros adscriptores, quienes se mostraron receptivos hacia la propuesta. Las mismas grabaron y se transcribieron en su totalidad (en anexo complementario pp.12-65). Se realizaron en dos fechas diferentes, en el local escolar dentro de la jornada laboral.

Tabla 4

Implementación de la segunda colecta de datos

Año 2019		Entrevistas							
Fecha efectiva		MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6	MA7	MA8
Junio	25								
	28								

Elaboración propia.

b. Análisis de los datos

El primer nivel de análisis se ha realizado contemplando los tres niveles que supone el modelo OTP, identificando al mismo tiempo elementos que se corresponden a la situación ideal o meta, como a la situación real o de partida. El segundo nivel de análisis de los datos obtenidos se centró en la dimensión estratégica, para la cual se ha utilizado la herramienta FODA, desarrollando la misma mediante la confección de una matriz (ver anexo 8). Se han identificado restricciones que provienen del ambiente interno de la organización: “debilidades” y del ambiente externo: “amenazas”. Así como las condiciones favorables para abordar las necesidades de formación, “fortalezas”, en el ambiente interno, y “oportunidades” provenientes del ambiente externo o entorno de la organización (Armijo ,2011). Por tratarse de una institución educativa la matriz FODA se ha desarrollado contemplando las siguientes categorías apriorísticas:

Tabla 5

Categorías apriorísticas: Dimensiones de una Institución Educativa

Categorías	Descripción
Organizacional	Comprende los aspectos relativos a su estructura formal e informal que condiciona su estilo de funcionamiento. En esta dimensión se comprenden las distribuciones de las tareas, la división del trabajo, los objetivos, la comunicación, el uso de tiempos y espacios así como los actores conllevan esa estructura.
Administrativa	Comprende la gestión y planificación de estrategias donde se consideran los tiempos, los recursos humanos y financieros, así como el manejo de información que permite la toma de decisiones.
Pedagógico-Didáctica	Comprende el conjunto de actividades que definen a una institución educativa. En esta dimensión cobra relevancia los vínculos que sus miembros establecen con el conocimiento y los modelos didácticos siendo aspectos relevantes las "modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados" (Frigerio, Poggi, Tiramonti, Aguerro, 1992, p.27).
Comunitaria	Comprenden el conjunto de actividades que suponen la participación de diferentes actores que son representativos en el ámbito en el que se encuentra inserto el centro. También incluye al modo con que cada institución atiende las demandas y exigencias que recibe del medio.

Elaboración propia en base a Frigerio, Poggi, Tiramonti, Aguerro (1992).

✓ **Primer nivel de análisis**

Análisis de datos provenientes de la revisión y análisis documental.

Análisis organizacional: se ha encontrado que se prescribe que "el estudiante magisterial estará adscripto a un maestro durante todo el año" (A9) siendo una especificidad para el desarrollo de la práctica docente de 4º año así como la misma se vuelve condicionante de su habilitación anual. Asimismo, desde la situación ideal, se especifica que los estudiantes asisten a la escuela "para aprender a enseñar" (PP). También se expresa la necesidad del establecimiento de vínculos entre el IFD y la escuela, así como también entre todos los miembros implicados: estudiante, maestro adscriptor, profesor de didáctica y demás profesores del IFD (PP, CDP).

Análisis de la tarea: uno de los hallazgos de dicho análisis es que no se ha encontrado un documento que defina y caracterice las tareas que debe cumplir un maestro en la función de adscriptor. En un único documento se ha encontrado una descripción de una de las tareas que el maestro adscriptor debería realizar: la planificación, expresándose que debe ser doble, en tanto se encuentra dirigida a destinatarios diferentes: los estudiantes-niños y los estudiantes magisteriales, cuyos propósitos son distintos. Pero a través del desarrollo de una lectura en profundidad del mismo, éste refiere más precisamente a la práctica docente de segundo y tercer grado, puesto que asimismo se estipula que el docente esté informado del programa que los estudiantes cursan en Didáctica y los estudiantes de cuarto ya no tienen dicha materia (CFE, 2010). Se ha especificado que se espera que los maestros adscriptores trabajen en duplas con los estudiantes y que desarrollen actividades en tres niveles: aula, centro y comunidad (A9). También se ha encontrado que se les adjudican dos roles: orientador y evaluador de sus estudiantes (A9, PP, DA, CDP, A52), pero no se ha encontrado en dichos documentos descripciones acerca de cómo los mismos deberán ser llevados a la práctica por los maestros que desarrollan dicha función. Así como tampoco descripciones sobre los resultados de

aprendizaje de los estudiantes de dicho grado, pero sí se especifica que deberán materializarlo en una nota anual. Por otra parte, se han identificado aspectos que refieren al perfil esperado de los maestros adscriptores entre los cuales se destaca la importancia que tiene el poseer conocimientos en Didáctica general y específicas (PP, A52, DA, CDP).

Análisis de las personas: se han encontrado los requisitos solicitados por el subsistema para que un docente pueda concursar y efectivizarse en la función, dentro de los cuales se solicita el título de Maestro en Educación Común, ser efectivo en dicha área, un último bienio calificado en 85 puntos, una actividad computada mínima de 18, 50 y pertenecer a tercer grado del escalafón docente o poseer el Curso para Maestros Adscriptores (A52). Este último se corresponde con la única oferta formativa impartida por el IPES, la cual presenta condiciones para el acceso a docentes del subsistema CEIP y tiene cupos limitados que se ofrecen a nivel nacional (CDP). Por último, desde la perspectiva de lo ideal, es importante destacar que en el Área de Práctica (CEIP) se expresa como oportunidad que los maestros que se encuentran en el cumplimiento de la función han podido actualizarse y asesorarse con los profesores de los IFD, en sus horas de tutoría (PP). Para determinar la situación real o de partida, se ha contado con un único documento que es una planilla interna en la que se expresan los datos de todo el personal docente y no docente, dentro de los cuales se encuentra la población objeto de estudio. En él se da cuenta de que son ocho maestros adscriptores, de los cuales seis son efectivos, con más de tercer grado en el escalafón docente, y con una calificación superior a 90; y dos son suplentes por todo el año (PD). En dicha planilla no se expresa la actividad computada de los maestros efectivos, pero si se constatan los datos anteriormente expresados, $\frac{3}{4}$ de los docentes tendrían los requisitos básicos cumplidos para participar del concurso (A52, PD).

Análisis de los datos provenientes de las entrevistas.

Entrevistas exploratorias a dos informantes claves.

Análisis organizacional: como meta se ha expresado la necesidad de un alineamiento a las políticas educativas vigentes (EE1IC1:4) describiéndose en los discursos desafíos que refieren a la concreción de principios rectores tales como calidad, integralidad, inclusión y participación (EEIC2:9). Desde la situación real, a nivel de la organización se expresa su carácter de habilitada de práctica, lo que amplía sus destinatarios y funciones. La institución ha recibido por más de quince años estudiantes magisteriales, de forma intermitente (EE1IC1:1) debido a que su habilitación es anual, en tanto recibe estudiantes magisteriales de 4º año. Se categoriza en un contexto sociocultural quintil 5 (EE1IC1:2, EE2IC2:8) sosteniendo una impronta social relevante en la ciudad en la que se encuentra inserta (EE1IC1:2) donde prevalecen los vínculos interinstitucionales (EE1IC1:2, EE2IC2:8).

Análisis de la tarea: se prevé la comprensión de las dimensiones de la institución por parte del estudiante magisterial. La enseñanza de dichas dimensiones se encontraría dividida entre los actores responsables de la función formativa, según las orientaciones recibidas desde el IFD; el director deberá formar a los estudiantes en las dimensiones organizativa, administrativa y comunitaria, mientras que los maestros se encargarán de la dimensión pedagógico-didáctica (EE1IC1:1). También se expresa que se espera de los docentes un acompañamiento a los estudiantes y que trabajen como

una dupla pedagógica (EE1IC1:5). Se ha encontrado que se plantea la necesidad de la presencia de un referente que defina lo que espera del accionar de los maestros adscriptores (EE1IC1:5).

Análisis de las personas: se han expresado las fortalezas visualizadas en los maestros adscriptores y aspectos que se consideran relevantes potenciar en algunos de ellos. Dentro de las fortalezas se ha encontrado que los mismos se desempeñan correctamente como acompañantes de sus estudiantes, trabajando como dupla, sin problemas vinculares y con la apertura de brindarles a los estudiantes la documentación a la que necesiten acceder (EE1IC1:5). Se ha manifestado la necesidad de fortalecer el desempeño de los maestros adscriptores, desde la dimensión pedagógico-didáctica: las prácticas docentes (en consonancia con la meta prevista para la institución y como espacio para la “experimentación” para el practicante) en relación a su actuación como modelo desde la meta institucional que se expresa; en la planificación, en tanto se desea que se piense en forma conjunta entre el maestro adscriptor y el practicante; y en el cumplimiento del rol de evaluadores (EE1IC1:5-6). Por último es necesario destacar que se ha dicho que los maestros adscriptores tienen formaciones formales pero que las mismas no se encuentran vinculadas a su función, las cuales demandan (EE1IC1:5). También se ha encontrado que mediante gestiones internas con las instituciones con las que establece redes se han desarrollado actividades formativas de acuerdo a demandas particulares que el colectivo manifiesta (EE1IC1:4).

Entrevistas a los ocho maestros adscriptores de la escuela.

Los discursos se han analizado desde el nivel de las personas desde la situación real o de partida. En dicho análisis han emergido categorías (en anexo complementario, pp.104-112) a partir de las cuales se ha identificado que:

- Hay escasa documentación sobre orientaciones y tareas a realizar por el maestro adscriptor (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60). Esto conlleva a que los mismos expresen como demanda la necesidad del establecimiento de un vínculo más fluido entre el IFD y la escuela (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5).
- Existe una iniciativa interna de sistematización de las tareas que realizan, las cuales tiene como destinatarios los practicantes, así como también la dirección (EMA1: 12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63). Pero no se da cuenta de un conocimiento de alguna documentación o normativa que exprese las tareas que los mismos deben realizar (EMA2: 18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60).
- El cumplimiento de la función de adscriptor supone: guiar, orientar, acompañar, apoyar, servir de modelo (EMA1:12, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:32-33, EMA5:37, EMA6:43-44, EMA7:50, EMA8:60-61).
- Existen dos visiones distintas acerca del rol. Como tutor del estudiante, formándolo y orientándolo (EMA4:35). Como un par del maestro que está por egresar con el que trabaja de manera colaborativa (EMA1:14, EMA2:18,20, EMA3:26, EMA5:38,42, EMA6:47, EMA7:53, EMA8:61,65).

- La importancia que comprende la comunicación, en la transmisión de las orientaciones hacia los practicantes (EMA1:13, EMA2:19, EMA3:26, EMA5:39, EMA6:46, EMA7:54, EMA8:63).
- Las acciones principalmente se circunscriben en la dimensión pedagógico-didáctica. Brindan orientaciones sobre la planificación diaria y de unidades y secuencias didácticas (EMA1:14, EMA2:20, EMA3:26, EMA4:32, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:51, EMA8:61). Al mismo tiempo estos demandan formación en planificación y evaluación (EEIC1:1, EMA1:17, EMA2:20, EMA3:27, EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61).
- Los criterios sobre los resultados de aprendizaje esperados y la evaluación no son comunes (EMA1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64).
- Se manifiestan demandas de formación en formación de adultos, que se vinculan con la particularidad de los destinatarios para los que no presentan formación ni inicial ni continua (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36, EMA7:58, EMA8:61).
- Demandan formación en la función a desempeñar (EMA1:15, EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60) y expresan motivación y disposición para la participación de actividades formativas (EMA1: 11, EMA2:19, EMA3:27, EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60). Al mismo tiempo que visualizan su función como medio de actualización (EMA1:17, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:36, EMA5:41, EMA6:43, EMA7: 49, EMA8:59).

Tabla 6

Principales categorías emergentes y parlamentos descriptivos de las mismas

Categorías y subcategorías emergentes
FORMACIÓN
Percepción del rol de formador
Formador-Orientador
"formar a otras personas así como uno mismo se formó"(EMA4:35)
Dupla pedagógica-Trabajo colaborativo
"yo siempre lo veo como un maestro más no como un alumno" (EMA2:18)
"trabajamos en conjunto si (...) nos vamos acompañando" (EMA6:47)
"es como una dupla que es un equipo de trabajo" (EMA7:53)
Función como medio de actualización
"chiquilines nuevos que vienen con otra formación para irnos actualizando"(EMA2:18)
"lo veía como un camino de perfeccionamiento, te lleva a estar más actualizado"(EMA6:43)
"lo vi como una forma para mantenerme actualizada "(EMA8:59)
Motivación para la formación
"estaría interesante poder asistir a cursos" (EMA2:19)
"me hubiese gustado hacer un curso"(EMA3:27)
"sería importante que nosotros tengamos un curso que nos habilite como maestro adscriptor" (EMA5:39)
Necesidad de formación continua

<p>"yo soy maestra adscriptora pero sin haber estudiado para ser maestra adscriptora" (EMA1:15)</p> <p>"tampoco sé bien cómo orientar a la chiquilina porque digo no, no tengo la formación yo como para, para eso" (EMA4:33)</p> <p>"si vos no tienes un curso, no tienes un algo, una herramienta, una guía, algo para vos fortalecerte como maestro adscriptor, para poder plasmar todo eso al practicante es difícil"(EMA7:50)</p>
<p>Necesidades manifiestas en la dimensión pedagógico- didáctica</p> <p>"tener alguna formación pedagógica-didáctica para saber si estoy haciendo bien las cosas o no" (EMA1:14)</p> <p>"necesitaríamos si como una orientación como para llevarlos a ellos para poderlos ayudar yo que sé en el desarrollo, ya sea en la planificación, en la elaboración de secuencias"(EMA6:45)</p> <p>"me causa este dudas es el tema de la planificación (...) porque este va variando constantemente este el tema de la planificación, lo que nos exigen, este y bueno este es una de las cosas que más me genera este porque si nosotros acá los orientamos de una forma y después cuando a ellos los evalúan este les piden otras cosas es como que se complica"(EMA8:61)</p> <p>"cómo evaluar, cómo evaluar al otro, o sea qué tener en cuenta para evaluar al otro" (EMA5:42)</p> <p>"me parece que debería de como que cada nota tener ciertas, no sé, ciertas características de cómo, qué tiene que tener para para tener cierta nota" (EMA4:34)</p>
<p>Necesidades manifiestas de formación en formación de adultos</p> <p>"aprender bien cómo enseñarle " (EMA1: 14)</p> <p>"cómo los formamos a los maestros" (EMA2:20)</p> <p>"sabemos planificar pero a veces no sabemos cómo guiarlos, el sentido de transmitirle ese conocimiento al practicante porque una cosa es enseñarle al niño y otra cosa es al practicante"(EMA7:58)</p>
<p>ORIENTACIONES</p>
<p>Hacia los maestros adscriptores</p> <p>"al no recibir una orientación y saber qué es lo que se pretende de nosotros ahí es cuando encontramos el problema porque no sabemos si lo estamos haciendo bien o no" (EMA2:19)</p> <p>"orientaciones básicas" (EMA3:25)</p> <p>"en qué tenemos que orientar nosotros a los alumnos maestros, que nos digan claro en qué tenemos que ejercer nosotros"(EMA6:47)</p> <p>"no estamos teniendo un diálogo permanente con el instituto como para poder este cumplir bien nuestra tarea"(EMA8:59)</p>
<p>Hacia los practicantes</p> <p>"Hay una planilla (...) escribimos más o menos todo lo que se le guía, todo lo que se le sugiere, todo lo que se le evalúa" (EMA1:12)</p> <p>"que el maestro (...) haga una planilla, este, con las asignaturas y disciplinas que el estudiante trabaja, cómo las trabaja, qué aporta el maestro, qué aporta él, que es lo que fortalece, qué es lo que tiene más débil"(EMA3:28)</p> <p>"nosotras tenemos una planilla en la que se registra la orientación que nosotras hacemos y cómo va avanzando"(EMA4:33)</p>

Elaboración propia.

✓ **Segundo nivel de análisis: la herramienta FODA.**

Ámbito interno de la institución: fortalezas.

Dimensión pedagógico-didáctica: se ha visualizado que todos los maestros identifican la necesidad de formarse para el cumplimiento de la función de adscriptor, hecho que es también mencionado por el director de la institución (EMA1:15, EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60, EEIC1:5). Así como la motivación y disposición por parte de todos los maestros para la participación de actividades formativas relacionadas con la función. (EMA1: 11, EMA2:19, EMA3:27,

EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60). A su vez, se encuentra como un elemento importante, el desarrollo de los aspectos comunicacionales entre el maestro adscriptor y el practicante, así como los vinculares, visualizados por la dirección (EE1IC1: 5, EMA1:13, EMA2:19, EMA3:26, EMA5:39, EMA6:46, EMA7:54, EMA8:63).

Dimensión organizacional: se identifica como una fortaleza la predisposición positiva que se realiza frente a la asignación de la función y los roles que cada actor debe cumplir (EE1IC1: 1, EMA1:16, EMA2: 23, EMA3: 25, EMA4: 36, EMA5: 37, EMA6: 48, EMA7: 48, EMA8:59). También en este nivel se ha integrado la identificación de la necesidad de coordinación entre el IFD y la escuela, hecho que se constata tanto en los discursos de los maestros como en el del director (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5). Si los miembros no identificaran ese hecho, se entiende que los mecanismos para el establecimiento de un vínculo fluido se podrían ver obstaculizados y por lo tanto se podría considerar como una debilidad interna.

Dimensión administrativa: se identifica la iniciativa de la prescripción directiva de la realización de un registro documentado de las orientaciones y seguimientos realizados por los maestros adscriptores hacia los practicantes (EMA1: 12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63), en tanto se constituye como el registro único de las tareas que realizan los mismos en la institución; que como expresa el director ya hace más de quince años que cumple esa función, lo que puede considerarse como un antecedente desde el cual atender a las debilidades identificadas que se expresarán posteriormente. También se identifica como fortaleza que seis de los ocho maestros adscriptores cumplan con los requisitos mínimos para la realización del concurso (PD, A52:2), en tanto se entiende que amplía los requisitos básicos que le fueran expresados a la directora del centro para el desarrollo de la función (EE1IC1:4).

Dimensión comunitaria: se identifica como fortaleza la trayectoria que la institución sostiene en su habilitación para la práctica, que es anual (A9) y que por lo tanto podría no ser solicitada por el IFD. Así como el fuerte posicionamiento social y vincular que desarrolla con otras instituciones (EE1IC1, EE2IC2, EMA7:49, EMA8: 62).

Ámbito interno de la institución: debilidades.

Dimensión pedagógico-didáctica: se ha encontrado que los maestros que se desempeñan como adscriptores no poseen formaciones vinculadas al desarrollo de la función (EEIC1:5, EMA1: 15, EMA2:24, EMA4:33, EMA5:39, EMA7:50, EMA8:59). Estos deben encargarse de la enseñanza de conocimientos didácticos (PP, A52:3, DA: 1-2, CDP, EEIC1:1) los que, a su vez manifiestan necesidades formativas en la dimensión pedagógico-didáctica principalmente en planificación y evaluación (EMA1:17, EMA2:20, EMA3:27, EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61). Además, por tener una formación inicial orientada a la formación de niños presentan inquietudes en el desarrollo de la formación de adultos que es lo que se adiciona en el cumplimiento de esta función (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36, EMA7:58, EMA8:61). También se ha identificado como una debilidad en esta dimensión la ausencia de criterios comunes de evaluación y resultados de aprendizaje hacia los practicantes documentados e institucionalizados (EMA 1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64) en tanto ello podría contribuir en la clarificación de las

tareas específicas que deben desempeñar y en el establecimiento de una visión común del rol que deben cumplir como maestros adscriptores. Por último, se ha identificado la ausencia de diagnósticos de necesidades formativas en la institución (EE1IC1:4).

Dimensión organizacional: se han identificado escasas orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores para el desarrollo de la función (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1IC1:5) las cuales también se interrelacionan con las escasas orientaciones que se han encontrado a nivel nacional (A9, PP, DA, que por ser un factor externo se ha concebido como una amenaza en el contexto de este análisis).

Dimensión administrativa: se ha localizado la falta de una descripción documentada de las tareas que se deben desempeñar en la función de maestro adscriptor (EMA2: 18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60), dado que si bien hay un registro de lo que ellos realizan, no hay una orientación documentada dirigida hacia los maestros. Por último se ha estimado como una debilidad interna la falta de instancias para la coordinación entre director y maestros adscriptores (EE1IC1:5-6).

Ámbito externo de la institución: oportunidades.

Dimensión pedagógico- didáctica: se ha identificado como oportunidad el antecedente externo de la realización de instancias colectivas de actualización y asesoramiento disciplinar para los maestros adscriptores a través de profesores del IFD en horas de tutoría (PP). Se ha entendido como oportunidad en tanto puede utilizarse como medio para el establecimiento de la atención a las demandas internas de la institución, que han sido expresadas anteriormente. También se ha identificado la visualización de la función como un medio de actualización (EMA1:17, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:36, EMA5:41, EMA6:43, EMA7: 49, EMA8:59).

Dimensión organizacional: se visualiza como oportunidad la prescripción de vínculos fluidos entre las escuelas con los Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación (PP).

Dimensión administrativa: existe la presencia de los recursos con los que cuentan las instituciones educativas públicas, como el acceso a internet mediante el Plan Ceibal así como instalaciones para la realización de videoconferencias (EMA3:27, EMA6:47).

Dimensión comunitaria: existe cercanía geográfica entre ambas instituciones: escuela e IFD.

Ámbito externo de la institución: amenazas.

Dimensión pedagógico- didáctica: se ha encontrado la existencia de una única oferta formativa formal sobre la función de maestro adscriptor, ofrecida por el CFE, con condiciones y cupos limitados para los docentes del subsistema CEIP de la ANEP (CDP, EMA7:54, EMA8:59-60).

Dimensión organizacional: se han identificado que existen escasas orientaciones desde el IFD para el desarrollo de la práctica (EMA1: 15, EMA2: 19, EMA4:34, EMA5:39, EMA6: 43, EMA7: 49, EMA8: 60, EE1IC1:5). Además, se han encontrado pocos documentos, emitidos por los organismos e instituciones nacionales que rigen al sistema educativo, que integren orientaciones o lineamientos

sobre las tareas que deben cumplir los miembros de una escuela habilitada para el desarrollo de la práctica preprofesional de la Carrera Magisterio (A9, PP, DA).

Dimensión administrativa: se visualiza como amenaza la habilitación anual de la práctica en la escuela (A9, EE1IC1:3) debido a que, por un lado, puede incidir en la permanencia que los docentes tienen en el cumplimiento de la función de adscriptor. Por otro, condiciona procesos formales como el desarrollo de inspecciones desde el Área de Práctica (EMA2:20, EMA4:35, EMA5:40, EMA8:65). Ello no solo influye en las orientaciones que reciben, las que pueden ser emitidas en las actividades de supervisión que realizan, sino que también en las calificaciones que los docentes obtienen. Como su habilitación es anual, son supervisados por inspectores de zona, quienes los califican como maestros de Educación Común y no como “maestro adscriptor” (EMA2:18, EMA3:27, EMA4:32). Es necesario destacar que, la calificación como maestro adscriptor es valorada como mérito en los concursos para maestros adscriptores (A52).

Por último, también se ha identificado como una amenaza en este nivel, la inexistencia de instancias de coordinación formalizadas por los subsistemas (EE1IC1:5-6). No se prevén espacios para la coordinación y el establecimiento de acuerdos entre maestros adscriptores, entre estos y el director de la institución escolar, así como tampoco con el IFD.

Los factores internos y externos se han analizado desde las diferentes dimensiones de una institución educativa, la información obtenida ha sido cruzada (ver anexo 9) obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7

Análisis FODA: cruzamientos de factores desde las dimensiones de una institución educativa

	Pedagógico-Didáctica	Organizativa	Administrativa	Comunitaria
D + A	Maestros adscriptores que no cuentan con formaciones vinculadas a la función. Sus posibilidades para la formación en la función son restringidas ya que hay una única oferta formativa, con cupos limitados.	Insuficientes orientaciones internas y externas dirigidas a los maestros adscriptores.	Falta de instancias para la coordinación entre actores internos de la institución, lo que se ve condicionado por la inexistencia de salas pagas previstas por el subsistema CEIP para su realización. Ausencia de una descripción documentada de las tareas que conlleva la función de adscriptor; aspecto que puede vincularse a las escasas posibilidades para su desarrollo, dada la falta de instancias previstas para la coordinación. Otro aspecto condicionante es la habilitación anual para la realización de la práctica preprofesional, ya que incide en la permanencia del cumplimiento de las tareas inherentes a la función.	
F+ A	Maestros adscriptores que identifican la necesidad de formarse en su función a través de alternativas que no se corresponden con la única oferta formativa existente.	Maestros adscriptores que identifican que la coordinación entre el IFD y la escuela es una alternativa para el recibimiento de orientaciones.	Existe la posibilidad de generar un antecedente documentado de las tareas inherentes a la función de adscriptor dado que, se ha habilitado el desarrollo de la práctica preprofesional en la institución, anualmente, durante un largo período de tiempo (más de quince años).	
D + O	Fortalecimiento de los maestros adscriptores en conocimientos pedagógicos didácticos a través de la coordinación de instancias de asesoramiento disciplinar con los profesores del IFD.	Las orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores pueden incrementarse a través de un vínculo más fluido con el IFD.	Pueden generarse instancias de coordinación a través de herramientas virtuales o presenciales (dada la cercanía geográfica).	
F+ O	Maestros adscriptores motivados para la participación de actividades formativas que pueden ser desarrolladas en instancias de actualización con profesores del IFD.	Escuela que sostiene una predisposición positiva frente a su habilitación para el desarrollo de las prácticas docentes por lo que puede desarrollar iniciativas para el establecimiento de un vínculo más fluido con el IFD.	En la escuela se genera un antecedente en la documentación de tareas inherentes a la función de adscriptor que puede desarrollarse y sistematizarse a través del uso de plataformas.	Institución con antecedente en el desarrollo de prácticas docentes que puede ampliar su impronta social desde el desarrollo de vínculos con el IFD dada su cercanía geográfica.

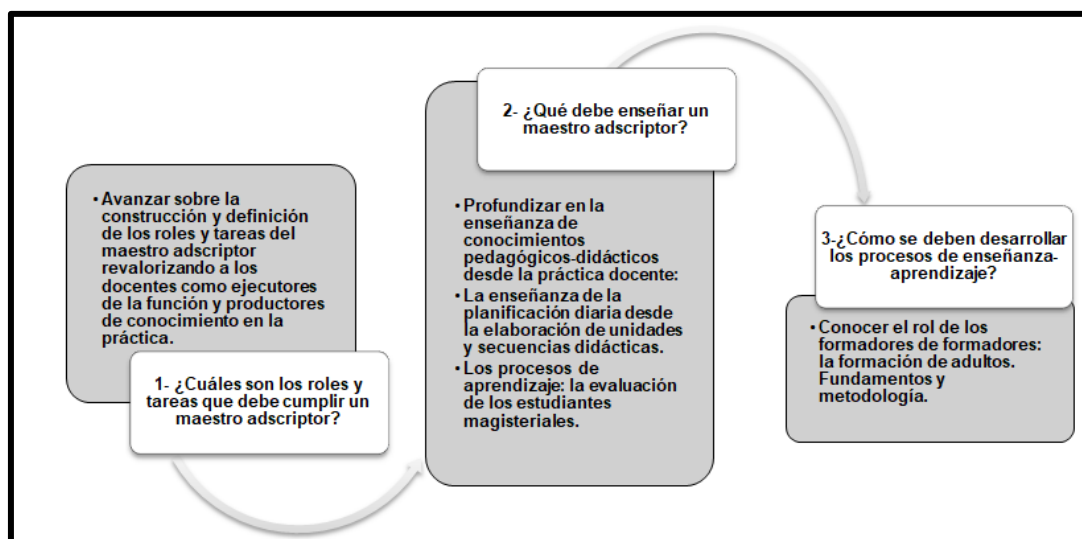
Elaboración propia. Referencias: F=Fortalezas, D=Debilidades, O=Oportunidades, A=Amenazas

8. Conclusiones

El estudio de diagnóstico de necesidades de formación ha permitido identificar áreas de mejora en el accionar de los maestros que cumplen la función de adscriptor en el contexto de la institución estudiada. La adopción de una perspectiva mixta para la detección de necesidades así como la realización de un análisis que ha contemplado el modelo OTP ha permitido detectar factores internos y externos que confluyen e influyen en el accionar de los docentes y de la escuela como organización. Esto ha permitido encontrar necesidades que pueden ser cubiertas con una formación y otras que no, y que suponen el establecimiento de iniciativas que propendan la interrelación entre las instituciones implicadas en el proceso formativo de los estudiantes magisteriales. Como resultado del análisis se ha dado cuenta de la necesidad del establecimiento de orientaciones que contribuyan a la definición del rol y de las tareas de los maestros adscriptores. Al no encontrarse definidos y sistematizados estos aspectos, el cumplimiento de la función se complejiza, en tanto no se conoce cuál es el nivel ideal u óptimo en el cumplimiento de la función y cuál es la visión que deben sostener sobre su rol. También se ha identificado la relevancia que ocupa la formación continua en su desempeño, en tanto, la adjudicación de dicha función, los posiciona como formadores de futuros formadores. Estos, por lo tanto, deben poseer conocimientos que los habiliten a formar a sus estudiantes en la dimensión pedagógica-didáctica (orientada hacia la formación de estudiantes en la etapa de la niñez) quienes deben encontrarse fortalecidos en dichos conocimientos; así como en metodologías para su enseñanza ya que sus destinatarios son adultos para los cuales no tienen formación. Esto conllevaría a su vez, la necesidad del establecimiento de criterios comunes para la evaluación de sus estudiantes y la definición de los resultados de aprendizaje pretendidos en el contexto de esa organización y en consonancia con los lineamientos previstos por el IFD. Por lo expuesto y en el marco de tres grandes interrogantes, se aconsejan siguientes prioridades de formación:

Figura 2

Prioridades de formación aconsejadas



Elaboración propia

9. Bibliografía

- ANEP, CFE. (2018). *PROPUESTA 2017 Plan de Estudios de la Formación de Maestros Informe Final*. Uruguay.
- ANEP, CFE. (2011). *Acta Ext. N9 Res. N° 18*. Uruguay. Accedido desde:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/acta9-res18.pdf
- ANEP, CFE, IPES. (2018). *Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP Segunda edición-2018*. Uruguay. Accedido desde:
http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2018/adscriptores/cursoa_adscriptores.pdf
- ANEP, PE. (2016). *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del CEIP*. Accedido el 23 de mayo, 2019, desde:
http://www.cep.edu.uy/documentos/2016/varios/Anticipacion_%20resultado_Relevamiento.pdf
- Aránega, S. (2013). *De la detección de necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro. Accedido desde:
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/25cuaderno.pdf>
- Armijo, M. (2011). *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público*. Chile: ILPES. Accedido desde:
https://www.cepal.org/ilpes/publicaciones/xml/8/44008/SM_69_MA.pdf
- CEIP. (2020). *Propuesta pedagógica*. Uruguay. Accedido el 17 de febrero de 2020, de:
<http://www.ceip.edu.uy/practica-propuesta>
- CEIP. (2018). *Monitor educativo del CEIP*. Accedido el 23 de mayo, 2019, desde:
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/buscaescuela>
- CFE. (2010). *Plan 2008 de Formación de Maestros de Educación Primaria*. Accedido el 11 de junio, 2019 de:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf
- Davini, Ma. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós
- Escuela de Administración Pública de Catalunya. (EAPC, 2010). *Diagnos de necessitat formativa en institucions públiques*. Accedido desde:
[http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col_leccio_eines_per_als_recursos_humans/08_diagnosi_necessitat_formatives/docs/diagnosi_necessitat_formativa_es.pdf](http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col_leccio_eines_per_als_recursos_humans/08_diagnosi_necessitats_formatives/docs/diagnosi_necessitat_formativa_es.pdf)
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: TROQUEL.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

Llorens, S. (1997). *Detección de necesidades formativas: Una clasificación de instrumentos*. Castellón: Universitat Jaume I. Accedido desde:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5665484>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Vaillant, D. y Cardozo, L. (2016) Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 13 (26), 5-14. Accedido el 25 de setiembre de 2019, de:
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/52605/1/desarrollo-profesional-docente.pdf>

Anexos

ANEXO 1

DATOS PERSONALES Y LABORALES DEL PÚBLICO OBJETIVO

Maestros	MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6	MA7	MA8
Género	F	F	F	F	F	F	F	F
Clase	1º	1º	2º	3º	4º	4º	5º	6º
Grupo	A	B	A	A	A	B	A	A
Años de ingreso al sistema	26	28	20	2	8	20	18	19
Grado	7º2	7º4	5º4	0º0	0º0	5º4	5º2	5º3
Carácter del cargo	Efectivo	Efectivo	Efectivo	Suplente	Suplente	Efectivo	Efectivo	Efectivo
Calificación	100	100	100	80	94	100	95	100
Estudiantes magisteriales asignados	2	1	1	1	1	1	1	1
Años de desempeño en la función de adscriptor (teniendo en cuenta el año lectivo)	3	15	1	1	3	1 y pasantías rurales*	7	7

Elaboración propia en base al documento PD (en anexo complementario pp.66-74) y datos proporcionados por IC1.

*Los maestros rurales reciben a estudiantes de 4º año de magisterio para la realización de una práctica que tiene una duración de un mes.

ANEXO 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LA DIRECCIÓN

.....dede 2019.

Consentimiento informado

Yo,, en representación de la Institución Educativa Escuela N°....., perteneciente a la Jurisdicción de....., por voluntad propia, doy mi consentimiento a que la escuela colabore en la realización de un diagnóstico de necesidades de formación dirigida por Adriana Rodríguez, C.I., estudiante del tercer semestre del postgrado Master en Formación de Formadores impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT, Uruguay.

Se me informó que:

1. Todas las actividades serán llevadas a cabo por la estudiante de maestría de la Universidad ORT, Uruguay, Maestra Adriana Rodríguez
2. Se realizarán entrevistas al director, maestro secretario y maestros adscriptores.
3. Se analizarán documentos proporcionados por la institución.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines de investigación, preservando la identidad de las personas involucradas, así como de la institución educativa.

Puedo dar por terminada la participación de la institución en este proceso sin recibir ningún tipo de perjuicio.

He comprendido toda la información suministrada y he podido formular todas las preguntas que he creído convenientes.

Firma del representante de la institución: _____

Aclaración de firma: _____

Cédula de identidad: _____

Por la presente certifico que he explicado las características del proceso de investigación a llevarse a cabo, me he ofrecido a contestar cualquier pregunta y he contestado todas las preguntas hechas. Creo que la persona ha comprendido completamente lo que he explicado y contestado.

Firma del investigador: _____

Aclaración de firma: _____

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A LOS MAESTROS ADSCRIPTORES

.....de..... de 2019.

Consentimiento informado

Yo,....., docente de la Institución Educativa Escuela N°....., perteneciente a la Jurisdicción de..... estoy en conocimiento de que la escuela colabora en la realización de un diagnóstico de necesidades de formación dirigida por Adriana Rodríguez, C.I....., estudiante del tercer semestre del postgrado Master en Formación de Formadores impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT, Uruguay.

Se me informó que:

1. Todas las actividades serán llevadas a cabo por la estudiante de maestría de la Universidad ORT, Uruguay, Maestra Adriana Rodríguez
2. Se realizarán entrevistas al director, maestro secretario y maestros adscriptores.
3. Se analizarán documentos proporcionados por la institución.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines de investigación, preservando la identidad de las personas involucradas, así como de la institución educativa.

Puedo dar por terminada mi participación, por voluntad propia, en este proceso sin recibir ningún tipo de perjuicio.

He comprendido toda la información suministrada y he podido formular todas las preguntas que he creído convenientes.

Firma del docente: _____

Aclaración de firma: _____

Cédula de identidad: _____

Por la presente certifico que he explicado las características del proceso de investigación a llevarse a cabo, me he ofrecido a contestar cualquier pregunta y he contestado todas las preguntas hechas. Creo que la persona ha comprendido completamente lo que he explicado y contestado.

Firma del investigador: _____

Aclaración de firma: _____

ANEXO 4

PAUTA DE ENTREVISTA EXPLORATORIA A INFORMANTES CLAVES

Temas	Interrogantes
Rol – trayectoria – experiencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuánto tiempo hace que se desempeña en su actual rol en esta escuela? 2. ¿Cómo entiende su rol en una escuela habilitada de práctica?
La escuela - caracterización	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cómo describiría a la presente institución?
El colectivo docente	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cómo está compuesto el colectivo docente?
Los principales logros - desafíos	<ol style="list-style-type: none"> 5. En su opinión ¿Cuáles serían los principales logros y desafíos de esta escuela?
Necesidades de formación o capacitación	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Considera que existe algún tipo de necesidad de formación en relación a metas a cumplir o situación ideal a lograr en relación al desempeño de los docentes de aula?
Antecedentes relevamiento o demanda (formal o informal) de necesidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Conoce antecedentes de relevamiento o análisis de necesidades de formación realizados en la escuela?
Antecedentes de acceso a instancias de formación - capacitación	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Se ha participado o se han desarrollado instancias de formación o capacitación como respuesta necesidades detectadas o demandas manifiestas?
Necesidades de formación de los adscriptores	<ol style="list-style-type: none"> 9. Con respecto a los docentes que cumplen un doble rol en esta escuela al tener la función de maestro adscriptor: ¿Cuál es el criterio que se toma para la selección de los docentes para el cumplimiento de esta función? 10. ¿Qué se espera de un maestro adscriptor? 11. ¿Tiene conocimiento de que los docentes adscriptores hayan manifestado tener necesidades de formación en el contexto de esta organización? 12. ¿Qué fortalezas ha identificado en los maestros adscriptores? 13. En su opinión ¿qué aspectos inherentes a la función de adscriptor deberían potenciarse en los docentes de esta institución? 14. ¿Quisieras agregar algún aspecto?

Elaboración propia.

ANEXO 5

RELEVAMIENTO DOCUMENTAL

Nivel	Documentos	Código	Fuente	Principales contenidos	Pertinencia para el caso	Referencia bibliográfica
Entorno organizacional	Acta Ext. N9 Res. N° 18.	A9	ANEP CFE	Términos y condiciones para el desarrollo de la práctica docente de 4° de magisterio.	Aporta datos acerca de la normativa que regula la realización de la práctica pre-profesional de los estudiantes de cuarto año de magisterio en una escuela común, marco situacional en el que se inscribe la organización en estudio. Además se mencionan aspectos relacionados a la función del maestro adscriptor.	ANEP, CFE. (2011) <i>Acta Ext. N9 Res. N° 18</i> . Uruguay. Accedido desde: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/acta9-res18.pdf
	Propuesta Pedagógica	PP	CEIP	Marco teórico y orientaciones generales brindadas por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.	Obtener datos acerca de las líneas de acción prescriptas en el área de actuación del público objetivo.	CEIP. (2010) <i>Propuesta pedagógica</i> . Uruguay. Accedido el 19 de mayo de 2019, de: http://www.ceip.edu.uy/practica-propuesta
Organizacional	Plan Institucional	PI	Escuela N°X	OBSERVACIONES: Se visualiza el documento cuando se asiste a la institución el 17/05/2019. Se aguarda el recibimiento del documento para su análisis.	Permite conocer información sobre las dimensiones organizativas, pedagógicas y sociales del centro en el que se inscribirá el diagnóstico así como del público objetivo del presente estudio.	Escuela N°X (2019) <i>Plan institucional</i> . Uruguay
	Planilla Personal Docente 2019	PD	Escuela N°X	Datos del colectivo docente.	Aporta información de la situación laboral en la órbita del CEIP de todo el colectivo docente. Permite conocer características del público objetivo.	Escuela N°X (2019) <i>Planilla personal docente 2019</i> . Uruguay

Perfiles y puestos de trabajo	Acta Ext. N°52 Res. N°5	A52	ANEP CEIP	Bases particulares del concurso de oposición y méritos para proveer cargos de maestros de escuelas de práctica en función de adscriptor.	Permite conocer los criterios habilitantes para la postulación a cumplir la función de adscriptor. Se considera de interés para identificar los requisitos base que se expresan desde la normativa vigente, única normativa encontrada dentro del subsistema CEIP acerca de la función.	ANEP, CEIP (2017). <i>Acta Ext. N°52 Res. N°5</i> . Uruguay. Accedido desde: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/AE52R5_17.pdf
	Doble agenda del maestro adscriptor	DA	Navarro, Carrasco y Acosta. CEIP	Marco teórico sobre el rol de adscriptor y orientaciones respecto a la planificación diaria.	Por tratarse de un documento que se presenta en la página del CEIP (Inspecciones-Escuelas de práctica-Materiales-Documentos) se considera de interés en tanto permitirá obtener datos acerca de los fundamentos y orientaciones brindadas acerca de funciones inherentes al cargo de maestro adscriptor.	Navarro, Carrasco y Acosta. (2018) <i>Doble agenda del maestro adscriptor</i> . Uruguay: CEIP. Accedido el 19 de mayo de 2019, de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/practica/DOBLEAGENDA.pdf
	Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP	CDP	ANEP CFE IPES	Desarrollo de los elementos constitutivos del curso para maestros adscriptores.	Permite conocer los fundamentos del curso para maestros adscriptores y las temáticas que se desarrollan las que deben relacionarse con la función que deben desempeñar.	ANEP, CFE, IPES. (2018) <i>Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP Segunda edición-2018</i> . Uruguay. Accedido desde: http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2018/adscriptores/cursoa_adscriptores.pdf

Elaboración propia.

ANEXO 6

PAUTA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL Y ANÁLISIS PRIMARIO

DNF población:	Maestros de Educación Común-Primaria					
En el área de:	Función de adscriptor de estudiantes magisteriales que cursan su último año de práctica docente.					
Análisis documental	Doc.	Fuente	Niveles			Observaciones
			Nivel de la organización	Nivel de tareas	Nivel de las personas	
Situación ideal, meta o mejora a lograr	A9	ANEP CFE	<p>“La Práctica Docente de 4º. Año de Magisterio del Plan 2008, se desarrollará en Escuela de Educación Común (...) cuya habilitación se hará anualmente”</p> <p>“El estudiante magisterial estará adscripto a un maestro durante todo el año”</p>	<p>“trabaja en dupla, desarrollando actividades a nivel de aula, centro y de la comunidad”</p> <p>“La Práctica Docente se exonera con una calificación mínima de 9 (nueve). Para esta calificación se promediará: a) la calificación anual del maestro adscriptor”</p>		<p>Se realiza la circular como forma de regular la asignación de la institución para la práctica de 4º año de magisterio por tanto no se regiría con la misma circular que las escuelas Habilitadas de Práctica o de Práctica.</p> <p>La habilitación anual puede deberse a que la cantidad de instituciones asignadas para la práctica se ajusta a la matrícula de estudiantes. El rol de evaluador del maestro adscriptor se materializa en una calificación anual.</p>
	PP	CEIP	<p>“Contribuir con los procesos formativos de los estudiantes magisteriales”</p> <p>“los Practicantes como sujetos pedagógicos que asisten a la Escuela para aprender a enseñar”</p>	<p>“tomar a su cargo orientación de la Práctica Docente de la Unidad Didáctica-Práctica Docente del Plan de Formación Magisterial 2008.”</p> <p>“organizan tiempos y espacios configurando escenarios en los que Directores y Maestros orientan y evalúan las intervenciones de enseñanza de los Practicantes, a la par que se disponen a interpelar sus propias prácticas profesionales en el marco de un proceso investigativo y de producción de conocimiento didáctico orientado a la mejora.”</p> <p>“Desde la perspectiva curricular crítica, las tareas del Maestro Inspector, del Maestro Director y del</p>	<p>“que los Maestros tengan la posibilidad de participar de instancias colectivas de actualización y de ser asesorados en aspectos disciplinares por profesores de IFD en sus horas de tutoría”</p>	<p>No se describen cómo deben desarrollarse las tareas prácticas que debe desarrollar el maestro adscriptor.</p> <p>Roles expresos que le competen al maestro adscriptor: orientador, evaluador, productor de conocimiento didáctico a través de la investigación.</p> <p>Actitudes: cooperativo, reflexivo.</p> <p>Necesaria coordinación entre organismos de diferentes subsistemas: CEIP Y CFE/ Escuela e IFD.</p> <p>Marco teórico: perspectiva crítica, relación dialéctica</p>

		<p>“Se sostienen vínculos fluidos con los Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación”</p> <p>“las Escuelas de Práctica y Habilidades tienen como norte recrear la cultura como aporte para un cambio social por el que se fortalezca la concreción de los valores humanos de solidaridad, igualdad y justicia que hacen a una sociedad democrática.”</p>	<p>Maestro Adscriptor se definen cooperativamente en un ámbito de diálogo fecundo y como producto de la reflexión sobre la relación dialéctica teoría-práctica.”</p> <p>“tiene como propósitos coadyuvar a la formación integral de los escolares e introducir a los futuros Maestros en los complejos, específicos y plurales ámbitos donde desarrollarán sus prácticas profesionales.”</p>		<p>teoría-práctica, formación integral, valores humanos</p> <p>La orientación de la didáctica-práctica se encuentra dentro de las finalidades de la escuela, aspecto que solo es contemplado en el currículo de los estudiantes de segundo y tercer año de magisterio según el plan vigente (2008) en los que el director del centro se desempeña como profesor de la materia.</p>
PI	Escuela Nº X	OBSERVACIONES: Se visualiza el documento cuando se asiste a la institución el 17/05/2019. No se recibe el documento para su análisis.			
PD	Escuela Nº X				
A52	ANEP CEIP			<p>“a) Poseer efectividad como Maestro (...) y ser titulado en Educación Común. b) Registrar en el último bienio calificado (...) una Calificación promedial mínima 85 puntos” (p.2)</p> <p>“Actividad Computada promedial mínima de 18,50. d) Pertenecer al Tercer Grado del Escalafón Docente y/o haber aprobado el Curso de Maestros Adscriptores” (p.2)</p> <p>“Prueba Teórica de Ciencias de la Educación (Didáctica)” (p.3)</p>	<p>Se le otorga la misma validez a un grado de antigüedad que a una formación específica en el área constituyéndose como el tercer requisito.</p> <p>Se jerarquizan los conocimientos en Didáctica.</p>

					<p>“Prueba práctica (...) desarrollará una actividad de aula (...) realizará orientación oral y escrita a dos practicantes (del grado o nivel) sobre la temática y secuencia didáctica correspondiente” (p.4)</p> <p>Méritos: “Antecedentes calificados como Adscriptor en el Área de Escuelas de Práctica con calificación en aptitud docente mínima de 85.” (p.6)</p>	<p>Se evalúa el rol de orientador.</p> <p>Se hace mención a un aspecto de la planificación docente: la secuencia, reiterándose la puesta en práctica de los conocimientos en didáctica.</p> <p>Se toma el mismo criterio en la valoración de la calificación del docente: aptitud de 85 puntos, considerándose mérito en caso de ser en el Área de Práctica.</p>
DA	Navarro, Carrasco y Acosta. CEIP	<p>“que el docente adscriptor esté informado del programa de Didáctica que desarrolla el alumno practicante (CFE) correspondiente al año que cursa y participe de acuerdos con el Mtro. Director”(p.2)</p>	<p>“El Maestro es el profesional a quien le corresponde pensar, debatir, tomar decisiones y argumentar sobre los recorridos a seguir en la Práctica Docente en el aula y en la Escuela. La planificación es una actividad intelectual de los docentes.”</p> <p>“El Maestro Adscriptor realizará doble planificación. Una de ellas dirigida a los alumnos escolares y la otra a los estudiantes magisteriales. Tienen propósitos diferentes, contenidos propios y modos de intervención también particulares por lo cual, si bien están muy relacionadas, se documentarán por separado. (Comunicado N°3, 2008)” (p.1)</p> <p>“realiza el seguimiento individualizado de la formación”(p.1)</p> <p>“es responsable de la construcción de su proyecto de práctica, el que debe enmarcar en la Teoría Crítica de la Educación y las Didácticas contemporáneas.”(pp.1-2)</p> <p>“El docente deberá tener evidencias en su documentación de los procesos seguidos desde la enseñanza al alumno practicante.” (p.3)</p>		<p>Se considera la práctica de estudiantes de segundo y tercer año de Magisterio puesto que en cuarto los estudiantes no cursan ninguna materia de Didáctica según lo estipulado por el plan vigente (2008).</p> <p>Roles y tareas del maestro adscriptor: Planificación: doble planificación diaria documentada por separado, Proyecto de Práctica Evaluación: seguimiento individualizado.</p> <p>Marco teórico: Teoría Crítica</p> <p>Se jerarquizan los conocimientos en Didáctica.</p>	
CDP	ANEP CFE IPES	<p>“Pensar en la mediación que realiza el adscriptor, procurando construir colectivamente</p>	<p>“conformación de la identidad profesional de los docentes adscriptores en su doble rol de enseñantes y acompañantes”</p> <p>“fortalecimiento del perfil del docente adscriptor”</p>	<p>“un perfil que exige formación permanente”</p> <p>“Ejes temáticos • Sujetos e Institución educativa • La incidencia de lo relacional como factor determinante de las</p>	<p>Se destacan los vínculos entre actores implicados de ambos subsistemas CEIP y ANEP.</p> <p>Roles del maestro adscriptor: mediador, enseñante, acompañante, evaluador/retroalimentación.</p> <p>Actitudes: incidencia de lo relacional</p>	

			<p>maneras de optimizar las prácticas de enseñanza y la educación en general.”</p> <p>“Fortalecer los vínculos que se entablan entre los distintos actores que intervienen en la práctica de los futuros docentes (practicante-docente adscriptor-profesor de Didáctica- Profesores de la especificidad del centro de formación docente y demás profesores del centro educativo en el que se realiza la práctica),”</p>		<p>buenas prácticas y de los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los desafíos de los procesos de acompañamiento. • La retroalimentación formativa en los procesos de acompañamiento • Las responsabilidades del docente adscriptor • Ser docente hoy: principales desafíos • El trabajo de enseñar • La enseñanza de las distintas disciplinas y campos de conocimiento: aportes desde las didácticas específicas y la potencialidad de los enfoques interdisciplinarios • Estrategias de enseñanza y de evaluación” <p>“habilitar nuevos aprendizajes que impacten en sus cotidianidades y rutinas”</p> <p>“una actualización en temas inherentes a la Didáctica de cada disciplina, así como en Ciencias de la Educación.”</p> <p>“reflexión de los adscriptores sobre sus propias prácticas docentes y de acompañamiento”</p>	<p>Conocimientos en didáctica y disciplinares (desde didácticas específicas e interdisciplinariedad).</p> <p>Especificidad del perfil.</p>
Situación real o de partida	A9	ANEP CFE				
	PP	CEIP				
	PI	Escuela N° X	OBSERVACIONES: Se visualiza el documento cuando se asiste a la institución el 17/05/2019.			
	PD	Escuela N° X			<p>8 maestros adscriptores, de éstos:</p> <p>6 efectivos</p> <p>2 suplentes</p> <p>6 con más de tercer grado</p> <p>2 grado 0</p>	<p>3 docentes nuevos en el cumplimiento de la función.</p> <p>¼ son suplentes.</p> <p>No se conoce su actividad computada pero seis de ellos podrían cumplir con los primeros cuatros requisitos para concursar por una efectividad como</p>

						docente adscriptor en una escuela de Práctica o Habilitada. En la escuela en estudio los efectivos son por Concurso de maestro de Educación Común.
	A52	ANEP CEIP				
	DA	Navarro, Carrasco y Acosta. CEIP				
	CDP	ANEP CFE IPES				

Elaboración propia.

ANEXO 7

PAUTA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS MAESTROS ADSCRIPTORES

Temas	Interrogantes
Trayectoria/ rol/ funciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuánto tiempo hace que se desempeña como maestra? ¿Y cómo maestra adscriptora? 2. ¿Se hizo explícito algún requisito con el que debieran cumplir para acceder a dicho cargo?
Motivación	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cuál fue el motivo o los motivos por los cuales accedió al cumplimiento de dicha función en esta escuela? 4. En su opinión, ¿qué aspectos servirían de incentivo para la mejora o reconocimiento de las buenas prácticas en el ejercicio de su rol?
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 5. Para usted, ¿Cuáles son las tareas que debe cumplir un maestro adscriptor? 6. ¿Existe o conoce algún registro que documente estas funciones y tareas? 7. ¿Qué orientaciones reciben para la realización de las mismas? 8. ¿Quiénes formulan esas orientaciones? 9. ¿Qué dificultades u obstáculos percibes en el ejercicio de tu función de adscriptor? 10. ¿Cómo cree que es la mejor forma de acompañar al estudiante, de apoyarlo y orientarlo?
Fortalezas	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Qué fortalezas visualiza en usted en el desempeño de este rol?
Necesidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 12. ¿Usted percibe que tiene alguna necesidad de formación cuando desarrolla esta función con los practicantes? 13. ¿En qué áreas se le presentan más dudas para acompañar al estudiante en su práctica pre profesional? 14. ¿Qué oportunidades de mejora entiende que podrían ser viables para profundizar en dichos aspectos? 15. ¿Qué o quiénes han sido sus principales apoyos cuando les surgen dudas o aspectos sobre los cuales quiere intercambiar ideas?
Problema institucional/ Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 16. ¿Considera que hay alguna demanda, en esta institución, sobre aspectos que debieran potenciarse en el desempeño de los maestros adscriptores? 17. Por ejemplo, en la evaluación de los practicantes, ¿cree usted que existen aspectos que podrían mejorarse? 18. En su opinión, ¿los criterios de evaluación y de retroalimentación deberían ser comunes entre los maestros adscriptores? 19. ¿Están acordados con los colegas de otros niveles o cada maestro adscriptor actúa con autonomía de criterio?
Proyección	<ol style="list-style-type: none"> 20. En su opinión ¿el cumplimiento de esta función podría contribuir a su desarrollo profesional? ¿De qué forma? 21. Si le ofrecieran desempeñarse nuevamente en esta función ¿Aceptaría? ¿Por qué? 22. Si pudiera elegir una actualización situada en el centro ¿cuál sería y cómo cree que debería implementarse? 23. ¿Hay algún aspecto que quisiera agregar?

Elaboración propia

ANEXO 8

MATRIZ DE ANÁLISIS FODA

Dimensiones		Pedagógico-Didáctica	Organizacional	Administrativa	Comunitaria
Categorías de análisis					
Ámbito interno	Fortalezas	<p>Maestros adscriptores que identifican la necesidad de formarse para desempeñar su función. (EMA1:15 , EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60, EEIC1:5)</p> <p>Motivación y disposición para la participación de actividades formativas relacionadas con la función. (EMA1: 11, EMA2:19, EMA3:27, EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60).</p> <p>Desarrollo de los aspectos comunicacionales y vinculares entre maestros adscriptores y practicantes. (EE1IC1: 5, EMA1:13, EMA2:19, EMA3:26, EMA5:39, EMA6:46, EMA7:54, EMA8:63)</p>	<p>Predisposición positiva frente al cumplimiento de la función que conlleva la habilitación para la práctica. (EE1IC1: 1, EMA1:16, EMA2: 23, EMA3: 25, EMA4: 36, EMA5: 37, EMA6: 48, EMA7: 48, EMA8:59)</p> <p>Identificación de la necesidad de coordinación entre el IFD y la Escuela. (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5).</p>	<p>Prescripción directiva de la realización de un registro documentado de las orientaciones y seguimientos realizados por los maestros adscriptores hacia los practicantes. (EMA1: 12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63)</p> <p>6 docentes con algunas condiciones cumplidas de las estipuladas para el concurso para la obtención de la efectividad en una escuela de Práctica o Habilitada de práctica cuya habilitación no es anual (título de Educación Común, efectividad, grado y calificación). (PD, A52:2)</p>	<p>Institución con un antecedente de 15 años como escuela habilitada de práctica, en forma intermitente. (EE1IC1:3, A9)</p> <p>Fuerte posicionamiento social y vínculos interinstitucionales. (EE1IC1, EE2IC2, EMA7:49, EMA8: 62)</p>
	Debilidades	<p>Maestros adscriptores sin formaciones vinculadas al desarrollo de la función. (EEIC1:5, EMA1: 15, EMA2:24, EMA4:33, EMA5:39, EMA7:50, EMA8:59)</p> <p>Asignación de la enseñanza de conocimientos didácticos a maestros adscriptores que manifiestan necesidades formativas en el eje pedagógico didáctico principalmente en planificación y evaluación. (EEIC1:1, EMA1: 17,EMA2:20, EMA3:27,</p>	<p>Escasas orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores para el desarrollo de la función. (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1IC1:5)</p>	<p>Falta de una descripción documentada de las tareas que se deben desempeñar en la función de maestro adscriptor. (EMA2: 18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60)</p> <p>Falta de instancias para la coordinación entre director y</p>	

		<p>EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61, PP, A52:3, DA:1-2, CDP)</p> <p>Escasos conocimientos en formación de adultos. (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36, EMA7:58, EMA8:61)</p> <p>Inexistencia de diagnósticos de necesidades formativas en la institución. (EE1IC1:4)</p> <p>Ausencia de criterios comunes de evaluación y resultados de aprendizaje hacia los practicantes documentados e institucionalizados. (EMA 1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64)</p>		<p>maestros adscriptores. (EE1IC1:5-6)</p>	
Ámbito externo	Oportunidades	<p>Previsión de instancias colectivas de actualización y asesoramiento disciplinar para los maestros adscriptores a través de profesores del IFD en horas de tutoría. (PP)</p> <p>Visualización de la función como medio de actualización. (EMA1:17, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:36, EMA5:41, EMA6:43, EMA7: 49, EMA8:59)</p>	<p>Se propende al establecimiento de vínculos fluidos entre las escuelas con los Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación. (PP)</p>	<p>Acceso a internet mediante el Plan Ceibal así como instalaciones para la realización de videoconferencias. (EMA3:27, EMA6:47)</p>	<p>Cercanía geográfica entre el IFD y la escuela (18 km).</p>
	Amenazas	<p>Única oferta formativa formal sobre la función de maestro adscriptor con condiciones y cupos limitados para el subsistema CEIP. (CDP, EMA7:54, EMA8:59-60)</p>	<p>Escasas orientaciones desde el IFD para el desarrollo de la práctica. (EMA1: 15, EMA2: 19, EMA4:34, EMA5:39, EMA6: 43, EMA7: 49, EMA8: 60, EE1IC1:5)</p> <p>Pocos documentos encontrados que integren orientaciones sobre las tareas que deben cumplir las escuelas habilitadas de práctica.(A9, PP, DA)</p>	<p>Habilitación anual de la práctica en la escuela. (A9, EE1IC1:3)</p> <p>Inexistencia de instancias de coordinación formalizadas por los subsistemas. (EE1IC1:5-6)</p>	

Elaboración propia.

ANEXO 9

MATRICES DE LOS CRUZAMIENTOS REALIZADOS A PARTIR DE LA HERRAMIENTA FODA

DIMENSIONES	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	Estrategia "OFENSIVA"
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Maestros adscriptores que identifican la necesidad de formarse para desempeñar su función. (EMA1:15 , EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60, EEIC1:5) 2- Motivación y disposición para la participación de actividades formativas relacionadas con la función. (EMA1: 11, EMA2:19, EMA3:27, EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60). 3- Desarrollo de los aspectos comunicacionales y vinculares entre maestros adscriptores y practicantes. (EE1IC1: 5, EMA1:13, EMA2:19, EMA3:26, EMA5:39, EMA6:46, EMA7:54, EMA8:63) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Previsión de instancias colectivas de actualización y asesoramiento disciplinar para los maestros adscriptores a través de profesores del IFD en horas de tutoría. (PP) 2- Visualización de la función como medio de actualización. (EMA1:17, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:36, EMA5:41, EMA6:43, EMA7: 49, EMA8:59) 	Maestros adscriptores motivados para la participación de actividades formativas que pueden ser desarrolladas en instancias de actualización con profesores del IFD.
ORGANIZACIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1- Predisposición positiva frente al cumplimiento de la función que conlleva la habilitación para la práctica. (EE1IC1: 1, EMA1:16, EMA2: 23, EMA3: 25, EMA4: 36, EMA5: 37, EMA6: 48, EMA7: 48, EMA8:59) 2- Identificación de la necesidad de coordinación entre el IFD y la Escuela. (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5). 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Se propende al establecimiento de vínculos fluidos entre las escuelas con los Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación. (PP) 	Escuela que sostiene una predisposición positiva frente a su habilitación para el desarrollo de las prácticas docentes por lo que puede desarrollar iniciativas para el establecimiento de un vínculo más fluido con el IFD.
ADMINISTRATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Prescripción directiva de la realización de un registro documentado de las orientaciones y seguimientos realizados por los maestros adscriptores hacia los practicantes. (EMA1: 12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63) 2- 6 docentes con algunas condiciones cumplidas de las estipuladas para el concurso para la obtención de la efectividad en una escuela de Práctica o Habilitada de práctica cuya habilitación no es anual (título de Educación Común, efectividad, grado y calificación). (PD, A52:2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Acceso a internet mediante el Plan Ceibal así como instalaciones para la realización de videoconferencias. (EMA3:27, EMA6:47) 	En la escuela se genera un antecedente en la documentación de tareas inherentes a la función de adscriptor que puede desarrollarse y sistematizarse a través del uso de plataformas.
COMUNITARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Institución con un antecedente de 15 años como escuela habilitada de práctica, en forma intermitente. (EE1IC1:3, A9) 2- Fuerte posicionamiento social y vínculos interinstitucionales. (EE1IC1, EE2IC2, EMA7:49, EMA8: 62) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Cercanía geográfica entre el IFD y la escuela (18 km) 	Institución con antecedente en el desarrollo de prácticas docentes que puede ampliar su impronta social desde el desarrollo de vínculos con el IFD dada su cercanía geográfica.

Elaboración propia.

DIMENSIONES	DEBILIDADES	AMENAZAS	Estrategia de "SUPERVIVENCIA"
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Maestros adscriptores sin formaciones vinculadas al desarrollo de la función. (EEIC1:5, EMA1: 15, EMA2:24, EMA4:33, EMA5:39, EMA7:50, EMA8:59) 2- Asignación de la enseñanza de conocimientos didácticos a maestros adscriptores que manifiestan necesidades formativas en el eje pedagógico didáctico principalmente en planificación y evaluación. (EEIC1:1, EMA1: 17, EMA2:20, EMA3:27, EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61, PP, A52:3, DA:1-2, CDP) 3- Escasos conocimientos en formación de adultos. (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36, EMA7:58, EMA8:61) 4- Inexistencia de diagnósticos de necesidades formativas en la institución. (EE1IC1:4) 5- Ausencia de criterios comunes de evaluación y resultados de aprendizaje hacia los practicantes documentados e institucionalizados. (EMA 1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Única oferta formativa formal sobre la función de maestro adscriptor con condiciones y cupos limitados para el subsistema CEIP. (CDP, EMA7:54, EMA8:59-60) 	<p>Maestros adscriptores que no cuentan con formaciones vinculadas a la función, lo que se ve afectado por la existencia de una única oferta formativa formal.</p>
ORGANIZACIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1- Escasas orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores para el desarrollo de la función. (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1IC1:5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Escasas orientaciones desde el IFD para el desarrollo de la práctica. (EMA1: 15, EMA2: 19, EMA4:34, EMA5:39, EMA6: 43, EMA7: 49, EMA8: 60, EE1IC1:5) 2- Pocos documentos encontrados que integren orientaciones sobre las tareas que deben cumplir las escuelas habilitadas de práctica.(A9, PP, DA) 	<p>Insuficientes orientaciones internas dirigidas a los maestros adscriptores que se conceden a las pocas orientaciones brindadas desde el IFD.</p>
ADMINISTRATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Falta de una descripción documentada de las tareas que se deben desempeñar en la función de maestro adscriptor. (EMA2: 18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60) 2- Falta de instancias para la coordinación entre director y maestros adscriptores. (EE1IC1:5-6) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Habilitación anual de la práctica en la escuela. (A9, EE1IC1:3) 2- Inexistencia de instancias de coordinación formalizadas por los subsistemas. (EE1IC1:5-6) 	<p>Falta de instancias para la coordinación entre actores internos de la institución lo que se ve afectado por la inexistencia de salas previstas por el subsistema CEIP. Ausencia de una descripción documentada de las tareas que conlleva la función de adscriptor, lo que puede verse afectada por la falta de instancias de coordinación y la habilitación anual para la práctica.</p>
COMUNITARIA			

Elaboración propia.

DIMENSIONES	FORTALEZAS	AMENAZAS	Estrategia "DEFENSIVA"
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Maestros adscriptores que identifican la necesidad de formarse para desempeñar su función. (EMA1:15 , EMA2:24, EMA3: 31, EMA4:33, EMA5:41, EMA6:45, EMA7:50, EMA8: 59-60, EEIC1:5) 2- Motivación y disposición para la participación de actividades formativas relacionadas con la función. (EMA1: 11, EMA2:19, EMA3:27, EMA4:36, EMA5:39, EMA6:44, EMA7:54, EMA8:60). 3- Desarrollo de los aspectos comunicacionales y vinculares entre maestros adscriptores y practicantes. (EE1IC1: 5, EMA1:13, EMA2:19, EMA3:26, EMA5:39, EMA6:46, EMA7:54, EMA8:63) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Única oferta formativa formal sobre la función de maestro adscriptor con condiciones y cupos limitados para el subsistema CEIP. (CDP, EMA7:54, EMA8:59-60) 	Maestros adscriptores que identifican la necesidad de formarse en su función a través de alternativas que no se corresponden con la única oferta formativa formal.
ORGANIZACIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1- Predisposición positiva frente al cumplimiento de la función que conlleva la habilitación para la práctica. (EE1IC1: 1, EMA1:16, EMA2: 23, EMA3: 25, EMA4: 36, EMA5: 37, EMA6: 48, EMA7: 48, EMA8:59) 2- Identificación de la necesidad de coordinación entre el IFD y la Escuela. (EMA1:15, EMA2:20, EMA6: 46, EMA7:53, EMA8:61, EE1IC1:5). 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Escasas orientaciones desde el IFD para el desarrollo de la práctica. (EMA1: 15, EMA2: 19, EMA4:34, EMA5:39, EMA6: 43, EMA7: 49, EMA8: 60, EE1IC1:5) 2- Pocos documentos encontrados que integren orientaciones sobre las tareas que deben cumplir las escuelas habilitadas de práctica.(A9, PP, DA) 	Maestros adscriptores que identifican a la coordinación entre el IFD y la escuela como una alternativa para el recibimiento de orientaciones.
ADMINISTRATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Prescripción directiva de la realización de un registro documentado de las orientaciones y seguimientos realizados por los maestros adscriptores hacia los practicantes. (EMA1: 12, EMA2:21, EMA3:28, EMA4:33, EMA5:38, EMA7:56, EMA8:63) 2- 6 docentes con algunas condiciones cumplidas de las estipuladas para el concurso para la obtención de la efectividad en una escuela de Práctica o Habilitada de práctica cuya habilitación no es anual (título de Educación Común, efectividad, grado y calificación). (PD, A52:2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Habilitación anual de la práctica en la escuela. (A9, EE1IC1:3) 2- Inexistencia de instancias de coordinación formalizadas por los subsistemas. (EE1IC1:5-6) 	Posibilidad de generar un antecedente documentado de tareas inherentes a la función de adscriptor en una institución cuya habilitación es anual pero que la ha desempeñado durante un largo período de tiempo.
COMUNITARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Institución con un antecedente de 15 años como escuela habilitada de práctica, en forma intermitente. (EE1IC1:3, A9) 2- Fuerte posicionamiento social y vínculos interinstitucionales. (EE1IC1, EE2IC2, EMA7:49, EMA8: 62) 		

Elaboración propia.

DIMENSIONES	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	Estrategia "ADAPTATIVA"
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Maestros adscriptores sin formaciones vinculadas al desarrollo de la función. (EEIC1:5, EMA1: 15, EMA2:24, EMA4:33, EMA5:39, EMA7:50, EMA8:59) 2- Asignación de la enseñanza de conocimientos didácticos a maestros adscriptores que manifiestan necesidades formativas en el eje pedagógico didáctico principalmente en planificación y evaluación. (EEIC1:1, EMA1: 17,EMA2:20, EMA3:27, EMA4:33, EMA5:42, EMA6:45, EMA7:54, EMA8:61, PP, A52:3, DA:1-2, CDP) 3- Escasos conocimientos en formación de adultos. (EMA1:14, EMA3:27, EMA4:36,EMA7:58, EMA8:61) 4- Inexistencia de diagnósticos de necesidades formativas en la institución. (EE1IC1:4) 5- Ausencia de criterios comunes de evaluación y resultados de aprendizaje hacia los practicantes documentados e institucionalizados. (EMA 1:16, EMA2:23, EMA3:30, EMA4:35, EMA5:41, EMA6:46, EMA7:57, EMA8:64) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Previsión de instancias colectivas de actualización y asesoramiento disciplinar para los maestros adscriptores a través de profesores del IFD en horas de tutoría. (PP) 2- Visualización de la función como medio de actualización. (EMA1:17, EMA2:18, EMA3:25, EMA4:36, EMA5:41, EMA6:43, EMA7: 49, EMA8:59) 	Fortalecimiento de los maestros adscriptores en conocimientos pedagógicos didácticos a través de la coordinación de instancias de asesoramiento disciplinar con los profesores del IFD.
ORGANIZACIONAL	<ol style="list-style-type: none"> 1- Escasas orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores para el desarrollo de la función. (EMA1:13, EMA2: 19, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 45, EMA7:52, EMA8: 60, EE1IC1:5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Se propende al establecimiento de vínculos fluidos entre las escuelas con los Institutos de Formación Docente del Consejo de Formación en Educación. (PP) 	Las orientaciones dirigidas a los maestros adscriptores pueden incrementarse a través de un vínculo más fluido con el IFD.
ADMINISTRATIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Falta de una descripción documentada de las tareas que se deben desempeñar en la función de maestro adscriptor. (EMA2: 18, EMA3:25, EMA4:33, EMA5:38, EMA6: 44, EMA7:52, EMA8:60) 2- Falta de instancias para la coordinación entre director y maestros adscriptores. (EE1IC1:5-6) 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Acceso a internet mediante el Plan Ceibal así como instalaciones para la realización de videoconferencias. (EMA3:27, EMA6:47) 	Pueden generarse instancias de coordinación presencial (dada la cercanía geográfica) o a través de herramientas virtuales.
COMUNITARIA		<ol style="list-style-type: none"> 1- Cercanía geográfica entre el IFD y la escuela (18 km) 	

Elaboración propia.

Anexo II: Consignas diseñadas para las actividades de aprendizaje

Objetivos de aprendizaje	Actividad	Consignas dirigidas a los cursantes	Modalidad
Explicar enfoques teóricos sobre la formación para la práctica.	1.1	<ul style="list-style-type: none"> -Acceder a los recursos en los que se exponen enfoques teóricos sobre la formación para la práctica. -Identificar el enfoque que se vincule más con su forma de percibir y desarrollar la práctica docente. -Elaborar un texto en el cual se explique el enfoque identificado estableciendo relaciones con situaciones presentes en su accionar como adscriptor. 	En línea
Emplear una perspectiva social del aprendizaje en la construcción de los roles y tareas que debe cumplir un maestro adscriptor en la institución.	1.2	<ul style="list-style-type: none"> -Acceder a los recursos proporcionados sobre teorías del aprendizaje. -Buscar aportes teóricos que le permitan profundizar sobre el aprendizaje social. Compartirlos en el foro de intercambio "Módulo 1: Bibliografía" brindando una breve síntesis de los aspectos que entienda que se vinculan con el desarrollo de los roles y tareas que desempeñan en la función de adscriptor. -Leer las situaciones y mediaciones sociales del aprendizaje en relación a la práctica docente sistematizadas por Perkins y Salomon (1998, como se citó en Davini, 2015). -Analizar su aplicabilidad en el proceso de aprendizaje de los practicantes, vinculando las mismas con las oportunidades que identifica para su desarrollo en la institución en la que se desempeña. Fundamentar el análisis en base a los aportes teóricos proporcionados y los que ha sintetizado. -Expresar el análisis realizado en el foro de intercambio: "Módulo 1: Roles y tareas del maestro adscriptor" en el plazo establecido. Deberá realizar un comentario a partir de la participación de al menos un cursante. 	En línea
	1.3	<ul style="list-style-type: none"> -Escribir una lista de las tareas y los roles que cumplen en la función de maestro adscriptor. - A partir de la lectura de la lista, elaborar un documento en el que se enumeren y describan las tareas y los roles que consideran que deben cumplir en la institución en la que se desempeñan. -Acordar fundamentos en base a los elementos teóricos trabajados y las oportunidades de aprendizaje social identificadas en las actividades previas. 	Presencial
Distinguir los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en	2.1	<ul style="list-style-type: none"> -Acceder a los recursos sugeridos sobre organización y programación de propuestas de enseñanza. -Identificar y resumir los siguientes temas vinculados a la planificación: <ol style="list-style-type: none"> 1-Propósitos educativos y resultados de aprendizaje. 2-Organización y secuencias de contenidos. 	En línea

<p>orientaciones pedagógica-didácticas.</p>	<p>3-Organización metodológica.</p> <p>4-Actividades de aprendizaje, tareas y su distribución en el tiempo.</p> <p>5-Materiales y recursos.</p> <p>-Buscar aportes teóricos diferentes a los sugeridos que le permitan ampliar estos temas. Compartirlos en el foro de intercambio “Módulo 2: Bibliografía”.</p> <p>-Seleccionar un documento interno de la institución en el que se hayan documentado las orientaciones brindadas hacia los practicantes (puede ser el desarrollado por el cursante o el de un colega, con su consentimiento).</p> <p>-Analizar el texto identificando las premisas de sus decisiones (o las del colega) en relación a los siguientes componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La definición de los propósitos educativos pretendidos. ➤ Los resultados de aprendizaje esperados en el practicante. ➤ Los contenidos y/o temáticas abordadas. ➤ La organización metodológica seleccionada. ➤ Las actividad/es de aprendizaje programada/s. ➤ Los materiales y recursos sugeridos. <p>-Compartir el análisis en el foro de intercambio “Módulo 2: Planificación de la enseñanza”, integrando los aportes teóricos que ha sintetizado.</p>	
<p>Planificar la enseñanza de unidades y secuencias didácticas.</p>	<p>2.2</p> <p>-Participar en una clase teórica emitida por los profesores de Didáctica del IFD al que asisten los estudiantes magisteriales sobre “Planificación de unidades y secuencias didácticas. Su enseñanza desde la práctica docente” (videoconferencia).</p> <p>-Analizar una unidad didáctica diseñada para los estudiantes escolares y una secuencia didáctica enmarcada en la misma (en caso de que los docentes coincidan en el ciclo escolar: primer o segundo ciclo, es de interés tomar lo programado para dichas integraciones).</p> <p>-Elaborar una matriz en la que se desarrollen los componentes que entiendan oportunos para la planificación de al menos dos actividades de aprendizaje dirigidas a los practicantes para que estos sean capaces de identificar las interrelaciones entre las unidades y secuencias didácticas y sus componentes mínimos.</p> <p>-Establecer fundamentos teniendo en cuenta los componentes abordados en la actividad 2.1 así como las</p>	<p>Presencial</p>

		orientaciones brindadas por los docentes de Didáctica.	
	2.3	<ul style="list-style-type: none"> -Ingresar a la página del CEIP y acceder a los documentos presentes en la pestaña “Área de Práctica” que refieren a la temática “Doble agenda del Maestro adscriptor”. -Estimar y argumentar la pertinencia de desarrollar una doble agenda para la enseñanza de la planificación en su contexto de actuación. -Compartir la valoración en el foro de discusión “Módulo 2: La doble agenda del maestro adscriptor”. Realizar al menos un comentario que integre un argumento o contraargumento sobre lo expuesto por demás cursantes. 	En línea
Diferenciar las dimensiones de la evaluación educativa.	3.1	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a los recursos sugeridos identificando las conceptualizaciones sobre la evaluación: definiciones; y las dimensiones de la evaluación educativa. -Leer un caso propuesto en el que se desarrolla la planificación de la evaluación para un estudiante magisterial en su práctica preprofesional. -Aplicar dichos conceptos identificando en el caso: el evaluador, el objeto de la evaluación, la finalidad, el momento evaluativo y la instrumentalización. -Elaborar un texto en el que diferencie las dimensiones de la evaluación educativa explicitando ejemplos del caso. -Compartir la producción en el foro de intercambio “Estudio de caso”. 	En línea
	3.2	<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar al menos tres documentos internos de la institución en el que se hayan desarrollado las evaluaciones brindadas hacia un practicante. -Analizar los mismos identificando en ellos la finalidad que subyace en dicha evaluación: diagnóstica, formativa o sumativa y el momento evaluativo al que responde: inicial, continua o final, estableciendo posibles relaciones entre ambas dimensiones. Asimismo identificar qué objetivos se persiguen con la misma y su relación con la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje del estudiante. -Elaborar un texto en el que presente a los demás cursantes las relaciones que ha establecido entre las dimensiones indicadas. -Compartir la producción en el foro de intercambio “Análisis de documentación interna”. 	En línea
Establecer criterios para la evaluación de las	3.3	-Participar en una clase teórica sobre criterios de evaluación de aprendizajes (como dimensión de la evaluación) e indicadores.	Presencial

prácticas docentes.		<ul style="list-style-type: none"> -Establecer criterios para la evaluación de las prácticas de los estudiantes magisteriales considerando las dimensiones abordadas y las acciones evaluativas realizadas en la institución. -Elaborar una matriz que permita la sistematización de las decisiones que se tomen en la evaluación de los practicantes en función de los criterios establecidos desarrollando indicadores para los mismos. -Compartir la producción con el IFD del que provienen los estudiantes magisteriales. 	
Explicar las funciones tutoriales que se encuentran implicadas en el accionar de los maestros adscriptores.	4.1	<ul style="list-style-type: none"> -Examinar los materiales proporcionados sobre tutorías: concepto, caracterización, funciones del tutor. -Establecer relaciones entre la función de adscriptor, el concepto de tutoría abordado y las funciones que debe cumplir un tutor. -Elaborar un texto en el que se expliciten las relaciones que ha establecido. -Compartir la producción en el foro de intercambio “El rol tutorial del maestro adscriptor” y realizar un comentario sobre lo expuesto por, al menos, uno de los cursantes. 	En línea
Aplicar estrategias de retroalimentación en el proceso de tutoría de los estudiantes magisteriales.	4.2	<ul style="list-style-type: none"> -Acceder a los recursos sugeridos sobre estrategias de retroalimentación y su vínculo con las competencias comunicativas del tutor. -Desarrollar una posible retroalimentación para el estudiante magisterial que tenga asignado aplicando una de las estrategias abordadas. -Elaborar un texto en el que se exprese la retroalimentación brindada así como una fundamentación sobre su aplicación. -Compartir en el foro de intercambio “Retroalimentar en la práctica docente”. 	En línea
Proponer herramientas para el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizaje desde la acción tutorial.	4.3	<ul style="list-style-type: none"> -Acceder a los recursos sugeridos en los que se explicitan las posibles herramientas que se pueden implementar para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en la modalidad presencial o virtual. -Diseñar una estrategia de seguimiento para todos los estudiantes magisteriales que realizan su práctica en la institución en la que se desempeña, explicitando la modalidad y la posibilidad de su implementación. -Compartir la propuesta en el foro de intercambio “Herramientas de seguimiento”. 	En línea

Elaboración propia.

Anexo III: Plan de monitoreo del proceso formativo

Objetivos	General	Monitorear y evaluar el cumplimiento de los objetivos específicos del Plan de formación dirigido a los maestros adscriptores de la escuela “ERA” durante su ejecución.					
	Específicos	Evaluar de qué modo incorporan los participantes los componentes que constituyen la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a sus practicantes.					
		Determinar el grado en que los participantes incorporan las dimensiones de la evaluación educativa.					
		Conocer el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos para los diferentes módulos de la acción de formación.					
Objetivo Específico N°1:	Evaluar de qué modo incorporan los participantes los componentes que constituyen la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a sus practicantes.						
Actividades	Participantes / responsables	Tiempos / fechas	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación		Observaciones
1.1 Actividad 1 del módulo 2: “Planificación”. Lectura y análisis de documentación institucional integrando aportes teóricos.	Evaluador interno: formadores	Durante la cuarta semana de la acción de formación: primera semana del módulo 2: “Planificación”.	Producciones de los cursantes subidos a la plataforma virtual como participación en un foro de intercambio.	El 75% de los cursantes logra identificar los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones dirigidas a los practicantes.	Análisis de documentos: producciones de los cursantes.	Rúbrica	Productos: Las producciones refieren al análisis de documentación interna: orientaciones brindadas a practicantes en planificación. Es de carácter individual.
1.2 Instancia presencial sobre “Planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas”.	Evaluador interno: formadores	Al finalizar la cuarta semana de la acción de formación: durante la instancia presencial del módulo 2: “Planificación”.	Registro de asistencia/lista.	El 75% de los cursantes asiste a la instancia presencial sobre “Planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas”.	Análisis del registro de asistencias.	Lista de control de asistencia.	.

1.3	Aplicación de entrevistas a los cursantes.	Evaluador interno: formadores	A partir de la quinta semana desde el inicio de la acción de formación: en el transcurso de las dos últimas semanas del módulo 2: "Planificación".	Pautas de entrevista Consentimiento informado Testeo Grabador Transcripción Análisis de datos/ Triangulación Producción de un informe.	Más del 85% de los cursantes manifiesta haber incorporado los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	Entrevistas a los cursantes.	Pauta de entrevista semiestructurada	Se debe acordar con los potenciales entrevistados el momento de la aplicación. Los cursantes se encontrarán desarrollando una actividad virtual en la semana prevista para la realización de esta actividad de monitoreo.
1.4	Aplicación de entrevistas al director del centro, y a la totalidad de los practicantes asignados a los maestros entrevistados.	Evaluador interno: formadores	Al finalizar la sexta semana desde el inicio de la acción de formación. Al finalizar la última semana del módulo 2: "Planificación".	Pautas de entrevista Consentimiento informado Grabador Testeo Transcripción Análisis de datos/ Triangulación Producción de un informe.	Más del 85% de los cursantes incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	Entrevistas a practicantes asignados y director de la institución.	Pauta de entrevista semiestructurada	Se le asigna entre uno y dos estudiantes magisteriales a cada docente.
Objetivo Específico N°2:		Determinar el grado en que los participantes incorporan las dimensiones de la evaluación educativa.						
Actividades	Participantes / responsables	Tiempos / fechas	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Observaciones		
2.1	Actividad 1 del módulo 3: "Evaluación". Estudio de caso.	Evaluador interno: formadores	Durante la cuarta semana de la acción de formación: primera semana del módulo 3: "Evaluación".	Producciones de los cursantes subidos a la plataforma virtual como participación en un foro de intercambio.	El 75% de los cursantes logra diferenciar al menos cinco dimensiones de la evaluación educativa.	Análisis de documentos: productos de los cursantes.	Rúbrica	

2.2 Actividades 1 y 2 del módulo 3: "Evaluación".	Evaluador interno: formadores	Al finalizar la sexta semana desde el inicio de la acción de formación: tercera semana del módulo 3: "Evaluación".	Reporte de actividad y calificaciones obtenidas desde la plataforma virtual.	El 75% de los cursantes participa y aprueba la totalidad de las actividades virtuales previstas para el módulo 3.	Análisis de datos obtenidos de la plataforma virtual.	Lista de cotejo en el que se incorpore como dimensiones el reporte de actividad de la plataforma y las tareas aprobadas.	Se trata de dos actividades virtuales que suponen la participación en foros de intercambio.
2.3 Instancia presencial sobre "Criterios para la evaluación de las prácticas docentes".	Evaluador interno: formadores	Al finalizar la sexta semana de la acción de formación: durante la instancia presencial del módulo 3: "Evaluación".	Registro de asistencia/lista.	El 75% de los cursantes asiste a la instancia presencial sobre criterios e indicadores para la evaluación de aprendizajes en la práctica docente (dimensión educativa: "el referente").	Análisis del registro de asistencias.	Lista de control de asistencia.	
Objetivo Específico N°3:	Conocer el nivel de satisfacción de los participantes con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos para los diferentes módulos de la acción de formación.						
Actividades	Participantes / responsables	Tiempos / fechas	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Observaciones	
3.1 Aplicación de entrevistas a la totalidad de los cursantes.	Evaluador externo.	Al finalizar cada instancia presencial de la primera etapa de la acción de formación: Módulo 1: al finalizar la tercera semana. Módulo 2: al finalizar la cuarta semana. Módulo 3: al finalizar la novena semana.	Pautas de entrevista Consentimiento informado Grabador Testeo Transcripción Análisis de datos/ Triangulación Producción de un informe	El 75% de los cursantes se encuentra satisfecho con los objetivos de aprendizaje previstos para cada módulo.	Entrevistas a los cursantes.	Pauta de entrevista semiestructurada.	

Al finalizar la formación: posteriormente a la décimo tercera semana, momento de finalización del módulo 4 (condicionado a su apertura).

Elaboración propia

Anexo IV: Documento para la validación interna de la formación, informe de dirección



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA
INFORME DEL M/DIRECTOR SOBRE LA ACTUACIÓN DEL MAESTRO

Fecha de creación:

Visto por el docente:

1) IDENTIFICACIÓN

Departamento	Área	Inspección	Escuela N°	Nombre de Escuela
Nombre	Cédula	Cargo	Caracter	Toma de Posesión

2) DATOS ADMINISTRATIVOS

Clase	Insc. Inicial	Insc. Final	Aprobados	No Aprobados	Periodo del Informe:

LICENCIAS USUFRUCTUADAS 1ER SEMESTRE

Días Trabajados	No Trabajados	Causal

3) ASPECTOS CUALITATIVOS (Art. 44 del Estatuto del Funcionario Docente)

Proyecto curricular situado y coherente con el Programa de Educación Inicial y Primaria y el Proyecto Institucional. (*)	
Atención a la singularidad de los ritmos y formas de aprendizaje promoviendo ambientes que fomenten la autonomía y el espíritu colaborativo. (*)	
Aprovechamiento de tiempos, espacios pedagógicos y recursos en la enseñanza con actitud crítica y receptiva ante las orientaciones y/o acuerdos realizados. (*)	
Compromiso y responsabilidad con la institución, la comunidad educativa y los vínculos contribuyendo a un buen clima de trabajo. (*)	
Asiduidad (*)	
Puntualidad (*)	
Participación activa en las instancias de formación profesional colectiva realizando aportes actualizados y pertinentes.	
Registro y documentación de la labor con apertura a propuestas innovadoras (tc, plataformas educativas, otros)	
Gestión de lo administrativo (GURI, informes, evaluaciones, actualizaciones de datos)	
Contribución a la formación de futuros docentes. Participación en instancias de formación profesional, investigaciones, publicaciones, otros.	

4) TAREAS ESPECIALES QUE CUMPLIÓ DURANTE EL AÑO ESCOLAR

--

5) JUICIO CONCRETO DEL DIRECTOR SOBRE LA FORMA EN QUE FUERON CUMPLIDAS

--

ENTERADO:

FIRMA DEL MAESTRO

FIRMA DEL MAESTRO DIRECTOR

Anexo V: Documento para la validación interna de la formación, informe del inspector



FECHA

Administración Nacional de Educación Pública
CEIP
CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA
Inspecciones Nacionales y Departamentales

VISITA DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Inspección Departamental de:
Área:
Escuela:
Dirección/Localidad:

Clase:

Hora entrada	
Hora salida	
Duración	

N° de Visita:
Documento:
Nombre del Maestro:
Cargo:

Fecha T. Posesión:

Inscriptos	Presentes	%	Cursan 1ª vez	Repiten	%

DIMENSION DE ANALISIS	CATEGORIA	INDICADORES	Juicio valorativo en cada indicador *
ENSEÑANZA			
1) RELACION TEORIA / PRACTICA			
		PLANIFICACIÓN	
		ORGANIZACIÓN	
		DESARROLLO PROFESIONAL	
		INTERVENCIÓN DOCENTE	
		ATENCIÓN A LA INDIVIDUALIDAD	
APRENDIZAJE			
2) GESTION de los APRENDIZAJES			
		LOGROS ALCANZADOS EN EL PROCESO	
		ACTITUD DEL NIÑO REFERENTE AL APRENDIZAJE	
VINCULOS			
3) COMUNICACION			
		CLIMA DE AULA	
		TRABAJO COLABORATIVO	
		REDES Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
		*Juicio valorativo correspondiente al Artículo 37 del Estatuto del Funcionario Docente	

Valoración de la labor y del impacto de la gestión pedagógica del docente:

Fecha

Enterado

.....
Firma del M/Inspector

.....
Firma del M/Director

.....
Firma del Maestro

Anexo VI: Instrumentos de evaluación para las fases del modelo ADDIE

Se presentan los instrumentos de evaluación organizados por fase.

- FASE: Análisis
 - Lista de cotejo o control

Prioridades de formación: 1...	SI	NO	Observaciones
¿La prioridad se sustenta en una o más necesidades de formación?			
¿La/s necesidad/es de formación que busca atender, es sentida?			
¿La/s necesidad/es de formación que busca atender, es normativa o prescriptiva?			
¿La investigación diagnóstica a partir del cual se establece la prioridad de formación es válida y confiable?			

Elaboración propia.

- FASE: Diseño
 - Rúbrica

Rúbrica para la revisión y análisis documental/DNF-Diseño de la acción			
Criterio	Niveles		
	Inadecuado	Parcialmente adecuado	Adecuado
	Indicadores de logro		
Adecuación de los contenidos y objetivos de aprendizaje respecto a las prioridades que buscan ser atendidas en la acción de formación.	Los contenidos y objetivos de aprendizaje previstos en la planificación de la acción de formación no refieren a los roles y tareas del maestro adscriptor o a la dimensión pedagógica-didáctica en los aspectos establecidos en las prioridades.	El 50% de los contenidos y objetivos de aprendizaje se vinculan directamente a los roles y tareas del maestro adscriptor o en la dimensión pedagógica-didáctica, en los aspectos establecidos como prioridad.	La totalidad de contenidos y objetivos de aprendizaje se enmarcan en los roles y tareas del maestro adscriptor o en la dimensión pedagógica-didáctica según lo expresado en las prioridades de formación.

Elaboración propia.

- Matriz

Aspecto a evaluar: participación de los destinatarios de la formación en el DNF

Destinatarios de la formación	¿Los destinatarios de la formación participaron en el DNF?		Observaciones
	SI	NO	
MA1			
MA2			
MA3			
MA4			
MA5			
MA6			
MA7			
MA8			

Elaboración propia.

- FASE: Desarrollo
 - Rúbrica

Rúbrica para la revisión y análisis documental			
Criterio	Niveles		
	Inadecuado	Parcialmente adecuado	Adecuado
Indicadores de logro			
Nivel de correspondencia de los recursos didácticos con los objetivos de aprendizaje previstos en el diseño de la acción de formación.	Las guías didácticas y listas de bibliografía y recursos web se vinculan con los contenidos previstos para los módulos diseñados pero no existe una correspondencia con los objetivos de aprendizaje pretendidos.	El 50% de las guías didácticas y listas de bibliografía y recursos web se vinculan directamente con los contenidos previstos para los módulos diseñados.	La totalidad de las guías didácticas y listas de bibliografía y recursos web refieren a los contenidos previstos para los módulos de la acción de formación y existe una correspondencia con los objetivos de aprendizaje pretendidos.
	Los recursos no incorporan referentes teóricos actuales.	Al menos el 50%% de los recursos incorporan referentes teóricos actuales.	Los recursos incorporan referentes teóricos actuales que aseguran un proceso de aprendizaje en relación a los objetivos planteados en el diseño.
	Los recursos didácticos no son accesibles para los destinatarios.	El 50% de los recursos didácticos son accesibles para los destinatarios.	Todos los recursos didácticos son accesibles para los destinatarios de la formación.

Elaboración propia.

➤ FASE: Implementación

Se presentan los instrumentos diseñados para la aplicación de dos técnicas: análisis documental y entrevista. Se desarrollaron para el trabajo final de la materia “Monitoreo del proceso formativo”.

- Establecimiento de la línea de base. Técnica: análisis documental.

Rúbrica para la obtención de datos de línea de base para el objetivo específico de monitoreo 1

Rúbrica para la revisión y análisis documental/Documentación interna			
Criterio	Niveles		
	1	2	3
	Indicadores de logro		
Incorporación de los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a los practicantes antes de cursar la acción de formación.	No incorpora los componentes mínimos de la enseñanza: Propósitos educativos. Resultados de aprendizaje esperados en el practicante. Contenidos y/o temáticas abordadas. Organización metodológica. Actividad/es de aprendizaje programada/s. Materiales y recursos sugeridos.	El 50% de los cursantes expresa al menos dos componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en sus orientaciones.	Más del 85% de los cursantes incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.

Elaboración propia.

Rúbrica para la obtención de datos de línea de base para el objetivo específico de monitoreo 2

Rúbrica para la revisión y análisis documental/Documentación interna.			
Criterio	Niveles		
	1	2	3
	Indicadores de logro		
Diferenciación de las dimensiones de la evaluación educativa antes de cursar la acción de formación.	No incorpora las dimensiones de la evaluación educativa: el evaluador, el objeto de la evaluación, la finalidad, el momento evaluativo, la instrumentalización y el referente.	El 50% de los cursantes expresa de manera implícita al menos dos de las dimensiones de la evaluación educativa.	El 75% de los cursantes logra diferenciar al menos cinco dimensiones de la evaluación educativa.

Elaboración propia.

- Instrumentos para el cumplimiento del objetivo específico de monitoreo número 1

Rúbrica para la actividad 1.1 del objetivo específico de monitoreo 1

Rúbrica para la revisión y análisis documental/Documents: producciones de los cursantes.			
Criterio	No logrado	Parcialmente logrado	Logrado
Indicadores de logro			
Identificación de los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones brindadas a los practicantes.	Menos del 50% de los cursantes identifica los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza: Propósitos educativos. Resultados de aprendizaje esperados en el practicante. Contenidos y/o temáticas abordadas. Organización metodológica. Actividad/es de aprendizaje programada/s. Materiales y recursos sugeridos.	El 50% de los cursantes logra identificar los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones dirigidas a los practicantes.	El 75% de los cursantes logra identificar los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en orientaciones dirigidas a los practicantes.

Elaboración propia.

Pauta de entrevista para la actividad 1.3 del objetivo específico de monitoreo 1

Tema	Posibles interrogantes dirigidas a los cursantes
Incorporación de los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	1- Actualmente ¿incorpora los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones que les brinda a su/sus practicantes? 2-¿De qué forma? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 1) 3- ¿En qué medida considera usted que las actividades desarrolladas en la acción de formación favorecieron (o no) la incorporación de dichos componentes? 4-¿Cuáles de los elementos tratados en la acción de formación ha incorporado? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 3) 5-¿Con qué frecuencia los incorpora? En las orientaciones diarias, semestrales, anuales (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 5). 6-¿Quisiera agregar algo más?

Elaboración propia.

Pauta de entrevista para la actividad 1.4 del objetivo específico de monitoreo 1

Tema	Posibles interrogantes dirigidas al director
Incorporación de los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza de unidades y secuencias didácticas en orientaciones dirigidas a los practicantes.	1-Antes de que los docentes participaran de la acción de formación ¿incorporaban los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones que les brindaba a su/sus practicantes?
	2-¿De qué forma? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 1)
	3-¿Ha visualizado cambios en la formulación de las orientaciones que los maestros adscriptores realizan a partir del cursado de la acción de formación?
	4-¿Cuáles?
	5-¿Cuáles de los siguientes componentes han incorporado: propósitos educativos, resultados de aprendizaje, contenidos y/o temáticas abordadas, organización metodológica, actividad/es de aprendizaje programada/s, materiales y recursos sugeridos?
	6-¿Cuántos docentes han incorporado los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones que les brindaba a su/sus practicantes? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 5)
	7-¿Con qué frecuencia los incorporan? En las orientaciones diarias, semestrales, anuales (en caso de una respuesta afirmativa en la interrogante 5).
	8-En su opinión, ¿considera que la acción de formación ha contribuido a la incorporación de dichos componentes? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 5)
	9-¿Quisiera agregar algo más?
	Posibles interrogantes dirigidas a los practicantes asignados
	1-Antes de que los docentes participaran de la acción de formación ¿incorporaban los componentes mínimos de la planificación de la enseñanza en las orientaciones que te brindaba?
	2- ¿De qué forma? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 1)
	3-¿Ha visualizado cambios en la formulación de las orientaciones que su maestro adscriptor le brinda a partir del cursado de la acción de formación?
	4-¿Cuáles? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 3)
	5-¿Cuáles de los siguientes componentes ha incorporado su maestro adscriptor: propósitos educativos, resultados de aprendizaje, contenidos y/o temáticas abordadas, organización metodológica, actividad/es de aprendizaje programada/s, materiales y recursos sugeridos?
	6-¿Con qué frecuencia los incorpora? En las orientaciones diarias, semestrales, anuales (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 5).
	7-En su opinión, ¿considera que la acción de formación ha contribuido a la incorporación de dichos componentes? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 5)
	8-¿Quisiera agregar algo más?

Elaboración propia.

- Instrumentos para el cumplimiento del objetivo específico de monitoreo número 2

Rúbrica para la actividad 2.1 del objetivo específico de monitoreo 2

Rúbrica para la revisión y análisis documental/Documentos: producciones de los cursantes.			
Criterio	No logrado	Parcialmente logrado	Logrado
	Indicadores de logro		
Diferenciación de las dimensiones de la evaluación educativa durante la ejecución de la acción de formación.	Menos del 75% de los cursantes logra diferenciar menos de 3 dimensiones de la evaluación educativa: el evaluador, el objeto de la evaluación, la finalidad, el momento evaluativo, la instrumentalización y el referente.	El 75% de los cursantes logra diferenciar de 3 a 4 dimensiones de la evaluación educativa.	El 75% de los cursantes logra diferenciar al menos 5 dimensiones de la evaluación educativa.

Elaboración propia.

- Instrumentos para el cumplimiento del objetivo específico de monitoreo número 3

Pauta de entrevista para la actividad 3.1 del objetivo específico de monitoreo 3

Tema	Posibles interrogantes dirigidas a los cursantes
Satisfacción de los participantes con respecto a los objetivos de aprendizaje previstos para los diferentes módulos de la acción de formación.	1-¿Se encuentra en conocimiento de los objetivos de aprendizaje planteados para los módulos que ha cursado? Aclaración: En caso de una respuesta negativa se deberán explicitar, diferenciándose éstos según la etapa en la que se aplique la entrevista ya que responde al cursado de módulos distintos. 3-¿Considera que los objetivos de aprendizaje planteados responden a las necesidades de formación que usted ha expresado? ¿Por qué? 4-¿Cómo describiría su nivel de satisfacción con respecto a los mismos? 5- En su opinión ¿en qué medida ha logrado los objetivos de aprendizaje previstos? 4-¿Considera que lo que ha aprendido es útil para mejorar su desempeño como maestro adscriptor? 5-¿De qué manera? (plantear si se obtiene una respuesta afirmativa en la interrogante 4) 6-¿Quisiera agregar algo más?

Elaboración propia.

- FASE: Evaluación (sumativa)
 - Matrices

Aspecto a evaluar: informes que permitieron identificar necesidades de reajustes en el Proyecto

Fases	Informes	SI	NO	Ajustes realizados	Observaciones
Análisis	1				
Diseño	2				
Desarrollo	3				
Implementación	4				
Evaluación	5				

Elaboración propia.

Aspecto a evaluar: logro de los resultados de aprendizaje previstos en la acción de formación, conforme a la trayectoria decidida

Destinatarios de la formación	¿Logró los resultados de aprendizaje previstos en la acción de formación?		Trayectoria decidida por el cursante	Puntaje obtenido	Observaciones
	SI	NO			
MA1					
MA2					
MA3					
MA4					
MA5					
MA6					
MA7					
MA8					

Elaboración propia.