

**UNED**

Escuela de  
Doctorado

**TESIS DOCTORAL**

**2016**

**DISEÑO Y PREEVALUACIÓN  
DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL  
PARA PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**CRISTINA MACIEL DE OLIVEIRA  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR: DR. D. RAMÓN PÉREZ JUSTE**

**CO-DIRECTORA: DRA. D.<sup>a</sup> NURIA RIOPÉREZ LOSADA**



**UNED**

Escuela de  
Doctorado

**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNED**

**DISEÑO Y PREEVALUACIÓN  
DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL  
PARA PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**CRISTINA MACIEL DE OLIVEIRA  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR: DR. D. RAMÓN PÉREZ JUSTE**

**CO-DIRECTORA: DRA. D.ª NURIA RIOPÉREZ LOSADA**



## **AGRADECIMIENTOS**

### **A las personas que fueron trascendentes**

Al Dr. D. Ramón Pérez Juste, por la dedicación con la que dirigió la tesis, por sus oportunas sugerencias y por ser auténtico ejemplo de docencia como profesión de ayuda tal cual la promueve: sumando la condición humana a su conocimiento experto.

A la Dra. Marta Ruiz Corbella, cuyas precisas orientaciones facilitaron el cumplimiento de la normativa institucional del Programa de Doctorado.

A la Dra. Nuria Riopérez Losada, co-directora de esta tesis.

Al Dr. Carlos Marcelo, a la Dra. Denise Vaillant, a la Lic. Laura Severino, al Prof. Eduardo Peraza, al Mag. Richard Azayan, al Dr. Víctor Serrón, a la Lic. Mónica Esquibel, al Prof. Walter Bobadilla, al Dr. Adalberto Cuevas, a la Mag. Alejandra Rodríguez, al Prof. Adrián López, a la Prof. Cecilia Arreche, a la Prof. Natalia Weigle, a la Prof. Laura Seguessá, al Prof. Patricio Capece por sus valiosos aportes en la evaluación del programa que diseñamos y por el tiempo que generosamente nos brindaron.

A los profesores principiantes que contribuyeron al proceso de investigación con sus percepciones, expectativas y opiniones.

A Gustavo Rijo, por su esmerada colaboración en el diseño gráfico de la tesis.

A María Camino Trapero, nuestra madrina intelectual desde que iniciamos el primer posgrado, por su permanente y entusiasta apoyo.

A mi padre, por haber sido el pilar fundamental de mis estudios de doctorado desde sus comienzos.

A mi esposo, por su amorosa compañía.

### **A las instituciones que facilitaron el marco para su realización**

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia por facilitarnos la posibilidad de cursar el Programa de Doctorado y a los profesores de la Facultad de Educación que nos aportaron sus conocimientos y su guía.

Al Consejo de Educación Secundaria, cuya Inspección de Institutos y Liceos nos brindó, en el período 2009 - 2012, apoyo y autorización para indagar y trabajar con equipos directivos y profesores principiantes en la Región Este del país.

A la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (CODICEN), en la persona de su director el Dr. Pablo Martinis y a la División de Planificación Estratégica Educativa (CODICEN), en la persona de su directora, la Mag. Eloísa Bordoli, quienes nos aportaron, durante su ejercicio 2009 – 2011, confianza en nuestro trabajo, sugerencias, recursos humanos y económicos para llevar adelante el proyecto *Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes de Educación Secundaria en la Región Este del país* cuyo desarrollo contribuyó a esta tesis como antecedente.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>23</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>29</b>
1.1 Antecedentes.	29
1.2 Situación problemática.	30
1.3 Contextualización.	31
1.3.1 Marco institucional de la formación docente en Uruguay.	31
1.3.2 Formación profesional y situación funcional de profesores principiantes a nivel nacional.	36
1.3.3 Factores nacionales relacionados con los aprendizajes de los alumnos de Enseñanza Media.	37
1.4 Objetivos de la investigación.	39
1.4.1 Objetivo general.	39
1.4.2 Objetivos específicos.	39
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ESTADO DEL ARTE</b>	<b>43</b>
2.1 Presentación.	43
2.2 Aproximación al estado del arte sobre formación de profesores en general y de profesores principiantes en particular.	44
2.3 Aproximación al estado del arte sobre desarrollo profesional de profesores principiantes de enseñanza secundaria.	49
2.4 Conclusiones.	63

2.5	Aportes teóricos del estado del arte a la definición del problema de investigación.	64
2.5.1	Aportación de Villegas-Reimers.	65
2.5.2	Aportación de Kennedy.	67
2.5.3	Aportación de Darling-Hammond.	72
2.5.4	Aportación de Mezirow.	72
2.5.5	Conclusiones.	77
2.6	Síntesis sobre los aportes del estado del arte al diseño del Programa de Desarrollo Profesional.	80

### **CAPÍTULO 3**

	<b>FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL.</b>	<b>83</b>
3.1	Programa de desarrollo profesional docente.	83
3.2	Fase de apropiación inicial del rol docente.	85
3.3	Denominación del programa de desarrollo profesional.	88
3.4	Necesidades de los profesores principiantes destinatarios.	89
3.5	Contexto nacional.	90
3.5.1	Área: Conocimiento profesional.	91
3.5.2	Área: Vinculación con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio.	94
3.5.3	Área: Actitudes en relación con el ejercicio de la profesión	95
3.5.4	Redefinición conceptual de las áreas.	96
3.6	Contexto extranjero.	99
3.7	Justificación de los programas de formación para profesores principiantes.	104



## **CAPÍTULO 4**

### **MARCO TEÓRICO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL**

<b>SER PROFESOR.</b>	<b>111</b>
4.1 Ser profesor en el marco de la educación personalizada.	111
4.2 Principios de la educación personalizada.	119
4.3 El alumno como protagonista de la educación.	121
4.4 El sentido de ser profesor.	122
4.5 La programación.	130
4.5. 1 Nivel de concreción de los objetivos.	133
4.5. 2 El componente valores en los objetivos.	139
4.5. 3 Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como medios.	142
4.6 La evaluación personalizada.	146
4.7 Síntesis.	150

## **CAPÍTULO 5**

<b>EL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL SER PROFESOR.</b>	<b>153</b>
5.1 Principios pedagógicos, fines y objetivos generales del programa.	153
5.2 Isologotipo de identificación.	155
5.3 Contextualización.	155
5.4 Criterios para la selección de contenidos y la programación.	157
5.5 Unidades y núcleos temáticos.	158
5.6 Temporalización.	160
5.7 Metodología de la enseñanza.	161
5.8 Evaluación.	169
5.9 Indagación del estado de situación al comenzar el curso.	172
5.10 Programación de las unidades.	173
5.11 Apéndices del Programa SER Profesor.	187

APÉNDICE A Instrumentos para la evaluación diagnóstica.	187
1. De conocimientos previos.	187
2. De autoevaluación de los profesores participantes, sobre el nivel de dominio de estrategias de presentación de la información y de estudio.	189
3. De evaluación de actitudes previas.	190
APÉNDICE B Instrumentos para indagar el estado de situación al comenzar el curso.	193
APÉNDICE C Recurso para su utilización como motivación inicial de la Unidad 3.	196
APÉNDICE D Recurso para su utilización como motivación inicial de la Unidad 4.	200

### **TERCERA PARTE**

#### **LA RESPUESTA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. 201**

#### **CAPÍTULO 6**

#### **NUESTRA OPCIÓN METODOLÓGICA: LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA. 203**

6.1 Enfoque de la investigación.	203
6.2 Concepto de evaluación.	208
6.3 Modelos de evaluación de programas educativos.	210
6.3.1 El modelo de evaluación basada en objetivos propuesto por Ralph Tyler.	214
6.3.2 El modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones propuesto por Daniel Stufflebeam.	215
6.3.3 El modelo de evaluación orientado al consumidor propuesto por Michael Scriven.	215
6.3.4 El modelo de evaluación respondiente propuesto por Robert Stake.	216
6.3.5 El modelo de evaluación iluminativa de Malcolm Parlett y David Hamilton.	217
6.3.6 El modelo de investigación y desarrollo del currículo de Lawrence Stenhouse.	218
6.3.7 El modelo orientado a la planeación de la evaluación propuesto por Lee J. Cronbach.	219
6.3.8 El modelo de evaluación naturalista de Egon Guba e Yvonna S. Lincoln.	220
6.3.9 El enfoque de evaluación de mejora para la escuela de Stephen Kemmis.	221
6.3.10 El enfoque de evaluación comprensiva de Peter Rossi.	222

6.3.11 El enfoque democrático de Barry Mac Donald.	223
6.3.12 La propuesta de evaluación de programas educativos de Ramón Pérez Juste.	224
6.4 Propuesta de evaluación de programas educativos de Ramón Pérez Juste como opción.	228
6.5 Niveles estructurantes del diseño metodológico.	232

## **CAPÍTULO 7**

<b>ANÁLISIS DE NECESIDADES PROFESIONALES DE FORMACIÓN.</b>	<b>233</b>
7.1 Contextualización.	233
7.2 Delimitación conceptual.	234
7.3 Objetivos.	237
7.4 Sujetos de estudio.	237
7.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información.	238
7.6 Desarrollo.	239
7.6.1 Primera fase.	239
7.6.2 Segunda fase.	240
7.6.3 Tercera fase.	244
7.6.4 Cuarta fase.	248
7.6.5 Quinta fase.	251
7.7 Información obtenida.	253
7.7.1 Perfil de los profesores principiantes activos en la Región Este del país.	253
7.7.1.1 Cantidad de profesores principiantes y localización.	254
7.7.1.2 Título de profesor y años de ejercicio profesional.	256
7.7.1.3 Ciclo, nivel y asignatura/s a cargo.	260
7.7.1.4 Asignatura y título de profesor.	262
7.7.2 Desempeño de profesores principiantes en liceos públicos de la Región Este.	262
7.7.2.1 Aspectos que se entiende necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes.	263

7.7.2.2 Competencias profesionales a desarrollar.	266
7.7.2.3 Diferencias entre profesores principiantes según tengan título de profesor o no.	267
7.7.2.4 Formas de apoyo institucionales a la tarea docente de los profesores principiantes.	268
7.7.2.5 Factores incidentes en el nivel de satisfacción de los profesores principiantes con su tarea docente.	271
7.7. 3 Necesidades profesionales sentidas por profesores principiante.	272
7.7.3.1 Aspectos de su actual perfil profesional que los profesores principiantes manifiestan sentir mayor necesidad de mejorar.	273
7.7.3.2 Demandas planteadas por los profesores.	276
7.7.3.3 Factores que generan desánimo en la tarea docente.	277
7.7. 4 Información significativa para el diseño de un programa de fortalecimiento profesional.	278
7.7.4.1 Expectativas e interés de los equipos directivos por un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes.	278
7.7.4.2 Objetivos y contenidos que debería incluir un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes, en la perspectiva de los equipos directivos.	281
7.7.4.3 Interés de los profesores principiantes en un programa de fortalecimiento profesional y condiciones para su participación.	284
7.8 Conclusiones generales.	285

## **CAPÍTULO 8**

<b>PREEVALUACIÓN DEL PROGRAMA SER PROFESOR</b>	<b>289</b>
8.1 Dimensiones, objetos y criterios de evaluación inicial del Programa SER Profesor.	289
8.2 Procedimientos metodológicos.	294
8.2.1 El juicio de expertos.	295
8.2.2 La entrevista.	302
8.3 Análisis de la información aportada por los expertos consultados.	304
8.3.1 Formación que aportan las unidades temáticas.	304

8.3.1.1 Perspectiva de los expertos consultores (EC).	304
8.3.1.2 Perspectiva de los expertos en formación docente o licenciatura (EFD).	305
8.3.1.3 Perspectiva de los expertos de educación secundaria (EES).	306
8.3. 2 Ponderación de las unidades temáticas.	306
8.3.3. Núcleos temáticos.	308
8.3.3.1 Primera Unidad “Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria”.	308
8.3.3.2 Segunda Unidad “La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica”.	309
8.3.3.3 Tercera Unidad “Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica”.	309
8.3.3.4 Cuarta Unidad “La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes”.	309
8.3.4 Objetivos.	310
8.3. 5 Conclusiones.	311
8.3.5.1 En relación con la formación que aportan las unidades temáticas.	311
8.3.5.2 En relación con la ponderación de las unidades temáticas.	312
8.3.5.3 En relación con los núcleos temáticos que integran las unidades.	314
8.3.5.4 En relación con los objetivos.	317
8.4 Análisis de la información aportada por los egresados de la carrera de profesor entrevistados.	318
8.4.1 Razones que animan a los profesores a continuar con su formación profesional.	318
8.4.2 Estimación de las unidades temáticas en relación con su formación profesional.	319
8.4.3 Interés por las unidades del curso.	320
8.4.4 Conclusiones.	321
8.5 Reformulación del Programa SER Profesor.	321
8.5.1 Modificación de la ponderación horaria de las unidades.	322
8.5.2 Rediseño de la programación de las Unidades Temáticas.	323

**CAPÍTULO 9****CONCLUSIONES, VALORACIÓN CRÍTICA Y PROYECCIONES 339**

9.1	Conclusión general.	339
9.2	Conclusiones relacionadas con el primer objetivo.	340
9.3	Conclusiones relacionadas con el segundo objetivo.	345
9.4	Valoración crítica.	347
9.5	Proyecciones.	350

**BIBLIOGRAFÍA 353****APÉNDICES 375**

**Apéndice A:** Registro de referencias de los informes de investigación por su contribución con la definición del problema de investigación.

**Apéndice B:** Formulario de recogida de información sobre profesores principiantes.

**Apéndice C:** Cuestionario de encuesta a equipos directivos.

**Apéndice D:** Perfil de los liceos cuyos equipos directivos respondieron a la encuesta.

**Apéndice E:** Pauta de entrevista a equipos directivos.

**Apéndice F:** Instrumento de encuesta a profesores principiantes.

**Apéndice G:** Frecuencias de profesores que respondieron la encuesta según asignatura y otras funciones.

**Apéndice H:** Pauta de entrevista a profesores principiantes.

**Apéndice I:** Frecuencia y porcentaje de profesores principiantes, según variables analizadas.

**Apéndice J:** Aspectos a fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes y frecuencias en que se mencionaron.

**Apéndice K:** Diferencias percibidas entre profesores titulados y no titulados, y razones que justifican la presencia o ausencia de diferencias.

**Apéndice L:** Demandas de los profesores, transcritas y clasificadas en categorías.

**Apéndice M:** Formulario de consulta a expertos.

**Apéndice N:** Pauta de entrevista telefónica a profesores egresados

en el período 2014 -2015 del Centro Regional de Profesores X.

**Apéndice Ñ:** Planilla de recogida de respuestas de expertos.

**Apéndice O:** Planilla de recogida de información de la entrevista telefónica a profesores

egresados en el período 2014-2015 del Centro Regional de Profesores X.

## LISTA DE SIGLAS

**AECID:** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

**ANEP:** Administración Nacional de Educación Pública

**CEIP:** Consejo de Educación Inicial y Primaria

**CeRP:** Centro Regional de Profesores

**CES:** Consejo de Educación Secundaria

**CETP:** Consejo de Educación Técnico Profesional

**CFE:** Consejo de Formación en Educación

**CODICEN:** Consejo Directivo Central

**DEA:** Diploma de Estudios Avanzados

**DPDEE:** División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo

**DSPE:** Dirección Sectorial de Planificación Educativa

**EP:** Educación Personalizada

**EUA:** Estados Unidos de América

**FL:** *Flipped Learning* (Aprendizaje Inverso)

**IFD:** Instituto de Formación Docente

**IGNOU:** Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi

**INET:** Instituto Nacional de Enseñanza Técnica

**IPA:** Instituto de Profesores Artigas

**IPES:** Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

**ISEF:** Instituto Superior de Educación Física

**LGBT:** Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero

**LLL:** *Lifelong learning* (Educación Permanente)

**MEC:** Ministerio de Educación y Cultura

**MIDE:** Metodologías de Investigación y Diagnóstico en Educación

**MTS:** *Malaysian Teacher Standards* (Estándares de Profesores Malasios)



**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

**OEI:** Organización de los Estados Iberoamericanos

**OREALC:** Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe

**PDP:** Programa de Desarrollo Profesional

**PISA:** *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

**PLE:** Experiencia de Aprendizaje Planeada

**PROEDUCA-GTZ:** Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo- Agencia Alemana de Cooperación Técnica

**RAE:** Real Academia Española

**SPSS:** *Statistical Package for the Social Sciences* (Paquete estadístico para las ciencias sociales)

**TAC:** Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento

**TaLK:** *Teach and Learn in Korea* (Enseñar y aprender en Corea)

**TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación

**TPACK:** Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico)

**UdelaR:** Universidad de la República

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 2-1.** Número de resultados obtenidos por descriptor según bases consultadas.
- Tabla 2-2.** Categorías y subcategorías formuladas para el análisis de los informes de investigación.
- Tabla 3-1.** Problemas y preocupaciones de profesores principiantes según investigaciones del período 1930-1990.
- Tabla 4-1.** Fases del pensar y sus funciones según García Hoz (1988 b).
- Tabla 4-2.** Perfil de Egreso del Profesional Docente en Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008.
- Tabla 4-3.** Posibilidades de rendimiento a alcanzar de acuerdo con referencias normativas y personalizadas.
- Tabla 4-4.** Indicios para el profesor sobre el estilo educativo personalizado según García Garrido, 2014.
- Tabla 5-1.** Temporalización y carga horaria del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.
- Tabla 5-2.** Herramientas para organizar y presentar la información.
- Tabla 5-3.** Técnicas de dinámica de grupos apropiadas para el curso.
- Tabla 6-1.** Diferencias entre la evaluación y la investigación estricta.
- Tabla 6-2.** Historia de la evaluación de programas según Madaus, Scriven & Stufflebeam (1983).
- Tabla 6-3.** Descripción del primer momento del modelo de evaluación de programas educativos propuesto por Pérez Juste (2007).
- Tabla 7-1.** Objetos de estudio y técnicas e instrumentos de recogida de información empleados en cada fase del trabajo de campo.
- Tabla 7-2.** Cantidad de liceos que completan el formulario de recogida de información sobre profesores principiantes y porcentaje de respuesta, según departamento.

- Tabla 7-3.** Categorías de liceos según cantidad de alumnos que atienden.
- Tabla 7-4.** Cantidad de liceos por departamento según número de alumnos.
- Tabla 7-5.** Cantidad y porcentaje de liceos que respondieron la encuesta según número de alumnos.
- Tabla 7-6.** Perfil de los liceos en los que se realizaron las entrevistas.
- Tabla 7-7.** Años de experiencia de los entrevistados en la dirección/subdirección.
- Tabla 7-8.** Años de experiencia de los entrevistados en la dirección/subdirección del liceo en el cual se desarrolló la entrevista.
- Tabla 7-9.** Frecuencia y porcentaje de formularios de encuesta enviados y recibidos.
- Tabla 7-10.** Distribuciones de profesores para la conformación del grupo a entrevistar.
- Tabla 7-11.** Distribución de frecuencias según años de trabajo.
- Tabla 7-12.** Cantidad y porcentaje de profesores principiantes localizados según zona y departamento.
- Tabla 7-13.** Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según departamento y liceo.
- Tabla 7-14.** Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según título de profesor y número de años de ejercicio profesional.
- Tabla 7-15.** Cantidad y porcentaje de profesores principiantes por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según departamento.
- Tabla 7-16.** Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según ciclo y nivel en que se desempeñan.
- Tabla 7-17.** Cantidad de profesores principiantes, por departamento, según ciclo y nivel.
- Tabla 7-18.** Cantidad de profesores principiantes, por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según ciclo y nivel.
- Tabla 7-19.** Frecuencia y porcentaje de ítems valorados con mayor necesidad de mejora.
- Tabla 7-20.** Ítems del cuestionario reiterados en respuesta abierta, por frecuencias.
- Tabla 8-1.** Criterios propuestos por Pérez Juste (2006) para valorar la calidad intrínseca de un programa educativo según cada objeto genérico de evaluación.

- Tabla 8-2.** Criterios propuestos por Pérez Juste (2006) para valorar la adecuación de un programa educativo según cada objeto genérico de evaluación.
- Tabla 8-3.** Dimensiones, objetos y criterios correspondientes a la preevaluación del Programa SER Profesor.
- Tabla 8.4.** Biograma de Expertos Consultores (EC).
- Tabla 8.5.** Biograma de Expertos Profesores Formación Docente o Licenciatura (EFD).
- Tabla 8-6.** Biograma de Expertos Profesores Educación Secundaria (EPS).
- Tabla 8.7.** Perfil de los egresados de la carrera de profesor entrevistados.
- Tabla 8.8.** Síntesis de los cambios en la ponderación de las unidades propuestos por los expertos consultados.
- Tabla 8.9.** Objetivos propuestos para cada unidad temática.
- Tabla 8.10.** Variaciones entre la ponderación inicial de las unidades y la ponderación resultante del análisis.
- Tabla 8.11.** Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Primera Unidad.
- Tabla 8.12.** Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Segunda Unidad.
- Tabla 8-13.** Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Tercera Unidad.
- Tabla 8-14.** Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Cuarta Unidad.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-1.** Mapa político de la República Oriental del Uruguay.
- Figura 2-1.** Categoría Formación Docente (FD), subcategorías y perspectivas de estudio.
- Figura 2-2.** Categoría Práctica Docente (PD), subcategorías y perspectivas de estudio.
- Figura 2-3.** Categoría Creencias Docentes (CD), subcategorías y perspectivas de estudio.
- Figura 2-4.** Referentes teóricos que fundamentan el diseño del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.
- Figura 3-1.** Áreas a fortalecer en el desarrollo profesional de profesores principiantes.
- Figura 4-1.** Principales componentes de la situación educativa personalizadora.
- Figura 4-2.** Representación gráfica del modelo de aprendizaje personalizado y fases del pensamiento científico según García Hoz (1988 b).
- Figura 4-3.** Variables de un programa escolar según García Hoz (1977).
- Figura 4-4.** Elementos del proceso educativo que son objeto de evaluación en el marco de la educación personalizada.
- Figura 5-1.** Isologotipo creado para la identificación del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.
- Figura 5-2.** Visión integrada de las unidades didácticas del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.
- Figura 6-1.** Momentos propuestos en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2007).
- Figura 6-2.** Niveles estructurantes del diseño metodológico.
- Figura 7-1.** Región Este de la República Oriental del Uruguay.
- Figura 7-2.** Tasa de respuesta obtenida en la encuesta aplicada a equipos directivos, por departamento.
- Figura 7-3.** Porcentaje de profesores principiantes localizados según departamento.

**Figura 7-4.** Porcentaje de profesores principiantes titulados y no titulados.

**Figura 7-5.** Porcentaje de profesores principiantes según título de profesor y número de años de ejercicio profesional.

**Figura 7-6.** Porcentaje de profesores principiantes por departamento, según título de profesor.

**Figura 7-7.** Porcentaje de profesores principiantes por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según departamento.

**Figura 8.1.** Objetos de evaluación de la calidad intrínseca del programa según Pérez Juste.

**Figura 8.2.** Objetos de evaluación de la adecuación del programa según Pérez Juste.

**Figura 8.3.** Variaciones entre la ponderación inicial de las unidades y la ponderación resultante del análisis.

## INTRODUCCIÓN

*No temas ir despacio, teme no avanzar.* Al cabo de haber ejercido nuestro primer año como maestra, recibimos de manos de la directora de la escuela un pequeño póster como regalo con dicha leyenda. No imaginamos entonces, que esas siete palabras se convertirían en el *leitmotiv* de nuestra trayectoria profesional y, mucho menos que estas darían comienzo a la tesis doctoral que realizamos próximas a la finalización de nuestra carrera. Es que el significado de estas dos frases impulsa cada una de las dos etapas en las que se subdivide el proceso que caracteriza a este estudio.

Previo a la primera etapa, esta tesis tiene como primer antecedente una investigación exploratoria que realizamos en 2008, en el marco del cursado del programa de doctorado, a fin de identificar, caracterizar y evaluar necesidades profesionales sentidas por profesores<sup>1</sup> principiantes. Basándonos en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, tuvimos la oportunidad de presentar en 2009, a las autoridades de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), un proyecto para contribuir con el fortalecimiento profesional de los profesores principiantes que ejercen su tarea en liceos públicos de la Región Este del país. En el transcurso de su desarrollo, con el soporte de recursos humanos, administrativos y económicos que nos aportara la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo (DPEE), de la DSPE del CODICEN, y con la cooperación del Consejo de Educación Secundaria (CES), planificamos y realizamos actividades formativas con el propósito de dar respuesta a las necesidades profesionales de formación de profesores principiantes del nivel secundario. Motiva el análisis de este tipo de necesidades el propósito de formular las bases de un programa de desarrollo profesional para estos profesores. El referido proyecto se extiende hasta fines del 2011 y constituye el segundo antecedente de esta tesis.

---

<sup>1</sup> Cuando nos referimos a los profesores, mediante el uso genérico del masculino, designamos también a las profesoras siguiendo la recomendación de la Real Academia Española (RAE). A propósito de las guías de lenguaje no sexista que se han publicado en los últimos años, la RAE informa que no es correcto repetir la misma palabra en su versión masculina y femenina cuando se habla y se escribe sobre el género masculino y femenino, para no forzar las estructuras lingüísticas (Bosque, 2012).

La experiencia y los conocimientos obtenidos nos orientan, en la primera etapa, a delimitar la situación problemática en relación con la ausencia, en el país, de un programa específico para el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores de educación secundaria que se encuentran en la etapa inicial de su carrera. Las características analizadas sobre la formación profesional y situación funcional de estos profesores a nivel nacional y los factores nacionales analizados sobre los aprendizajes de los alumnos de Enseñanza Media, justifican que el objetivo general de esta tesis sea la contribución con la mejora de la formación docente inicial de los profesores de Educación Secundaria, mediante el aporte a las autoridades del Consejo de Formación en Educación de un programa de desarrollo profesional acorde con las necesidades profesionales de dichos profesores. Para alcanzar este objetivo nos planteamos los objetivos específicos de diseñar un programa de tal naturaleza, de implementarlo y de evaluarlo.

En el bienio 2012-2013, un quebranto de salud nos impide continuar este estudio y se cierra la primera etapa. En aquellos momentos escuchamos nuestro *leitmotiv* con énfasis en la segunda frase: *...teme no avanzar*.

En 2014, el reintegro a la actividad laboral y la oportunidad proporcionada por la UNED de continuar con la tesis define el comienzo de la segunda etapa. En esta, redefinimos los objetivos específicos, adecuándolos a las condiciones coyunturales que la dinámica inherente a los cambios institucionales requería luego de este compás de espera de dos años. Mantuvimos el objetivo de diseñar un programa para el fortalecimiento de la formación de los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria del país y ante la imposibilidad de implementarlo, por razones de tiempo e institucionales, nos propusimos su evaluación inicial. *No temas ir despacio...* realizaba, entonces, nuestro *leitmotiv* animándonos a continuar con el proceso de investigación.

La tesis que expone el estudio realizado en este sentido y las conclusiones que se obtienen, se estructura en tres partes.



En la Primera Parte, Capítulo 1, se expresan el problema de investigación y los objetivos ya mencionados, en relación con el marco contextual y el de referencia institucional.

La Segunda Parte contiene la fundamentación teórica en tres capítulos. En el Capítulo 2 se expone el estudio del estado del arte que se realiza, a modo de aproximación, sobre la formación de profesores en general, de profesores principiantes en particular y del desarrollo profesional de profesores principiantes de enseñanza secundaria. Se consignan, su vez, los aportes teóricos de este estudio a la definición del problema de investigación en términos de aprendizaje transformativo en el desarrollo profesional docente del profesor principiante del nivel secundario, a fin de promover los conocimientos relevantes para la enseñanza. En el Capítulo 3 se desarrollan los fundamentos del programa de desarrollo profesional docente, a la luz de las características de la fase de apropiación inicial al rol docente y de las necesidades de los profesores principiantes destinatarios en el contexto nacional. El Capítulo 4 presenta el marco teórico del programa de desarrollo profesional, al que denominamos SER Profesor, desde los principios de la educación personalizada. Se subrayan en este la condición del alumno como protagonista de la educación, el sentido de ser profesor, la programación y la evaluación. El Capítulo 5 contiene el diseño del Programa de Desarrollo Profesional que motiva el primer objetivo específico del estudio.

La Tercera Parte da respuesta al problema de investigación en tres capítulos. El Capítulo 7 presenta el análisis de necesidades profesionales de formación de los profesores principiantes, realizado desde su perspectiva y de la de los directores de los centros educativos en los cuales estos ejercen su tarea docente. El Capítulo 8 registra la preevaluación que se realiza del Programa de acuerdo con la visión de expertos y de profesores principiantes consultados. Finalmente, en el Capítulo 9 se formulan las conclusiones, la valoración crítica y las proyecciones que se creen posibles.

Pretende ser este estudio un aporte a la formación de los docentes uruguayos que se encuentran en la etapa que hemos denominado fase de apropiación inicial del rol docente, en coherencia con el Proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (OEI, 2010), y su Meta Específica 21 que se propone: *Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.*

En momentos en que el Consejo de Formación en Educación del país desarrolla el proyecto Acompañamiento de Noveles Maestros y Profesores de Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral, parece oportuno presentar un programa de desarrollo profesional orientado a dar respuesta a las necesidades profesionales de formación que se han identificado en los profesores de nuestro país, Uruguay. La coyuntura de ambas estrategias, acompañamiento y programa, podría generar un dispositivo articulador entre la formación inicial y la formación continua más potente para fortalecer el desarrollo personal y profesional de los profesores, en beneficio del desarrollo personal y de los aprendizajes de los alumnos que constituyen, ambos, el fin de la tarea docente.

**PRIMERA PARTE**  
**EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 1**

### **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Antecedentes**

En nuestra experiencia como profesora en el ámbito uruguayo de la formación docente, percibimos que los profesores de Educación Secundaria, una vez titulados, sienten necesidades profesionales en su ejercicio docente inicial. Con la investigación exploratoria “Identificación, caracterización y evaluación de necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes” (Maciel de Oliveira, 2008), que desarrollamos en los liceos públicos de la Región Este<sup>1</sup> del país, confirmamos empíricamente dicha percepción.

Dicho proceso de investigación, nos aproximó a estudios teóricos mundiales sobre las diversas etapas que constituyen el desarrollo profesional del docente, así como a descripciones de experiencias formativas para la mejora de la práctica docente de los profesores principiantes o noveles con hasta cinco años de ejercicio profesional.

El conocimiento empírico y teórico adquirido reforzó nuestra convicción de que el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores que se encuentran en su etapa de principiantes es una necesidad y un problema para el sistema educativo nacional. Presentamos entonces, en 2009, a autoridades del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), un proyecto para contribuir con el fortalecimiento profesional de los profesores principiantes que ejercen su tarea en liceos públicos de la Región Este del país.

En el marco de este proyecto planificamos y desarrollamos (2010 y 2011) dos etapas: una de investigación diagnóstica y una formativa dirigida principalmente a profesores principiantes y equipos directivos de los 43 liceos públicos de la Región Este del país.

---

1. La Región Este del país comprende los departamentos de Cerro Largo, Treinta y Tres, Lavalleja, Maldonado y Rocha.

La información obtenida dio origen a una serie de cinco informes<sup>2</sup> en relación con las necesidades profesionales de los profesores principiantes, percibidas por sí mismos y por los directivos de los liceos en los que trabajan, que fueron entregados a las autoridades del CODICEN y de los consejos que dirigen la educación secundaria y la formación docente del país.

## 1.2 Situación problemática

La ausencia, en el país, de un programa específico para el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores de educación secundaria, que se encuentran en el ejercicio de los cinco primeros años, configura, a nuestro entender, una situación no resuelta que la torna susceptible de ser sometida a investigación.

Los resultados obtenidos en la etapa de investigación diagnóstica, que antecede a esta tesis (2010, 2011), nos han revelado una situación que se entiende como problemática en el sentido en que la define Scolnicov (2000): *“Ninguna situación es problemática sin mediación; no llega a serlo hasta que diferencio entre mis expectativas y el estado de cosas con el que estoy confrontado, y me vuelvo consciente de la discrepancia entre ambos”* (p. 79).

La situación problemática se define, entonces, en términos de una realidad de formación profesional de dichos profesores, en relación con las condiciones que se creen necesarias en un contexto de mejora potencial.

Pensar en un escenario posible, desde la aproximación al conocimiento de las necesidades de los profesores principiantes que se hicieron explícitas en la indagación diagnóstica que realizamos, nos genera el desafío profesional de continuar con la investigación conceptual y empírica iniciada.

---

<sup>2</sup> Estos informes fueron: 1. “Perfil de los profesores principiantes activos en la Región Este del país” (abril, 2010). 2. “Desempeño de profesores principiantes en liceos públicos de la Región este, desde la perspectiva de los equipos directivos. Informe de encuestas a equipos directivos” (diciembre, 2010, febrero, 2011). 3. “Desempeño de profesores principiantes en liceos públicos de la Región Este, desde la perspectiva de los equipos directivos. Informe de entrevistas a equipos directivos” (febrero, 2011). 4. “Apuntes de interés para la inspección del CES” (febrero, 2011). 5. “Investigación diagnóstica sobre el desempeño de profesores principiantes de Educación Secundaria en la Región Este del país. Informe ejecutivo” (marzo, 2011).

Se trata de un área de investigación sobre la cual no hemos encontrado exploraciones nacionales. En este sentido, se plantea el diseño y la preevaluación de un programa de desarrollo profesional que fortalezca la formación de los profesores de Educación Secundaria, en consonancia con las necesidades e intereses propios de la etapa inicial que están viviendo, tanto en sus objetivos y propuesta metodológica, como en los contenidos.

### 1.3 Contextualización

Esta situación problemática tiene lugar en el marco institucional en el que se desarrolla la formación docente en Uruguay. La Figura 1-1 ilustra el mapa político del país. Para la comprensión de la misma, interesa caracterizar la formación profesional y la situación funcional de los profesores principiantes en el país. También es pertinente el análisis de los factores nacionales actuales relacionados con los aprendizajes de los alumnos de Educación Media<sup>3</sup>, por tratarse del nivel educativo en el cual se desempeñan estos profesores.



Figura 1-1. Mapa político de la República Oriental del Uruguay

#### 1.3.1 Marco institucional de la formación

**docente en Uruguay.** Como se adelantó en los antecedentes, esta tesis se encuadra en el contexto educativo nacional, en el marco institucional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público y el control de la educación privada.

La estructura organizativa de ANEP se constituye con los siguientes órganos: 1. El Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano rector que lleva adelante los principios y contenidos que le asigna la Constitución de la República y las leyes específicas. Sus cometidos

<sup>3</sup> Por alumnos de Educación Media se entiende a aquellos que atiende el Consejo de Educación Secundaria o el Consejo de Educación Técnico Profesional.

educativos comprenden a toda la enseñanza primaria, secundaria, técnico-profesional y formación docente. 2. Los Consejos desconcentrados, encargados de la Educación Inicial y Primaria (CEIP), de la Educación Secundaria (CES), de la Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) cuyos cometidos son los que establece la ley N° 18.437 para los restantes Consejos. El ámbito de competencia del CFE es la formación de profesionales de la educación.

Según el Art. N° 31 de la Ley N° 18.437, la formación en educación, se concebirá como enseñanza terciaria universitaria, aunque esto no se ha concretado en 2015; las carreras de formación docente continúan siendo terciarias no universitarias.

Para la formación inicial, la oferta académica que ofrece el CFE se compone con las siguientes carreras: Asistente técnico en primera infancia (duración 2 años, titulación con carácter de pre-grado terciario universitario y funciones de asistencia técnica), Educador Social (duración 4 años), Maestro de Educación Primaria (duración 4 años), Maestro técnico y Profesor de informática (duración 4 años), Profesor (duración 4 años).

La carrera de profesor, que es la nos interesa, habilita para ejercer en Educación Media Básica y Educación Media Superior en alguna de las siguientes asignaturas: Astronomía, Ciencias Biológicas, Ciencias Geográficas, Comunicación Visual, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Historia, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Portugués, Química y Sociología.

En cualquiera de estas carreras *“se pondrá énfasis en «saber qué enseñar», «saber a quiénes enseñar», «saber cómo enseñar» y «saber para qué enseñar»”* (ANEP. CODICEN. Consejo de Formación en Educación, s.f. “Quieres ser docente o educador”).

Existen 3 modalidades para cursar las carreras. Estas son: (a) Presencial, el estudiante tiene la posibilidad de cursar toda su formación de manera presencial y reglamentada; (b) Semipresencial, el estudiante cursa las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento (en forma presencial) y las asignaturas específicas a través de la Plataforma del Consejo de Formación en Educación. Cuenta con un aula virtual, con



contenidos, asesoramiento de un profesor tutor e intercambios con sus compañeros a través de herramientas de comunicación a distancia tales como el correo electrónico, los foros y los chats; (c) Semilibre, el estudiante cursa las asignaturas del Núcleo Formación Profesional Común en el Instituto de su Departamento (en forma presencial) y rinde libre las asignaturas específicas. Las especialidades que se pueden cursar en este régimen son aquellas que no existen en la modalidad semipresencial.

Hay 31 centros de formación docente en el país: 3 en la capital (Instituto de Profesores Artigas, Institutos Normales, Instituto Normal de Enseñanza Técnica) y 28 en el interior (6 Centros Regionales de Profesores y 22 Institutos de Formación Docente). En relación con el porcentaje de egresados según el tipo de centros de formación, el último Censo Nacional Docente, realizado en 2007, informa:

Algo más de la mitad (53,5%) de los casi 8.500 profesores de aula de secundaria que contaban con un título específico eran egresados del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo. Además, casi uno de cada cuatro (22,4%) obtuvo su título en un centro regional de profesores, uno de cada diez (10,2%) en un instituto de formación docente del interior del país y una proporción similar (9,0%) en el Instituto Superior de Educación Física (ANEP.CODICEN, 2008, p.129)

Una vez finalizada la formación inicial, el CFE, por intermedio del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), que se encarga de la capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes en el país, desarrolla cursos tales como los siguientes, correspondientes al año 2014: “Asistente Pedagógico Personal”, “Cooperación y Cooperativismo en la Educación”, “Derechos Humanos”, “Curso de Formación en Dirección de Centros Educativos de Educación Inicial y Primaria”, “Género Autobiográfico”, “Pensando la educación desde el aula”. Este último comenzó en 2014 como un plan de formación permanente para docentes de educación media básica, en territorio, con el tratamiento de temáticas acordes a las necesidades del contexto de trabajo; se desarrolla en 14 liceos y 7 escuelas técnicas.

Ninguno de estos cursos, se orienta específicamente a los profesores que comienzan a ejercer su profesión al término de su formación inicial. Sin embargo, a partir de 2011, el CFE reconoce que *“La necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no debe agotarse en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento”* (OEI, Montevideo, 2010, p. 5).

Se inició, entonces, el proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral” con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El mismo dio lugar al “Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay” con el objetivo general de mejorar la inserción de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales, y el objetivo específico de implementar una experiencia colaborativa de acompañamiento a los noveles docentes en catorce institutos de formación docente del territorio nacional (50 %) que facilite los procesos de inserción laboral. En las ediciones I y II del Proyecto se realizaron dos publicaciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico<sup>4</sup>. En la actual edición III:

Se pretende continuar con el fortalecimiento de capacidades en los centros y en la búsqueda de herramientas de apoyo que faciliten el desarrollo profesional de los docentes principiantes. En esa dirección se propone la realización de visitas académicas como un dispositivo de apoyo y promoción del perfeccionamiento docente y la innovación pedagógica con el conocimiento de experiencias pedagógicas “in situ”. Así como potenciar el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo en el marco de experiencias pedagógicas contextualizadas y en escenarios reales. (ANEP. CFE. MEC. OEI, s.f. “Noveles III busca favorecer la capacitación continua”)

---

<sup>4</sup> Las publicaciones fueron: “El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes en Uruguay” y “Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias”

Las visitas académicas realizadas han sido a Madrid y Valladolid (España) y a Porto Alegre y Pelotas (Brasil), con el fin de conocer los sistemas educativos de dichos países y las experiencias de formación de profesorado. En ambas instancias, asistió un reducido grupo, constituido por 6 y 7 egresados de magisterio y de profesorado respectivamente. Este proyecto ofrece, además, en su sitio web el acceso a materiales de apoyo (dispositivos didácticos de utilidad en enseñanza primaria y secundaria, textos sobre desarrollo de la profesión docente y para referentes de acompañamiento a noveles, revistas, bibliotecas digitales, audiovisuales) y una red de instituciones de formación docente.

En su formulación, los beneficiarios de este proyecto son los docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional, insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública. A partir de un análisis de la información disponible sobre su desarrollo, se observa que en los hechos parece llegar a muy pocos egresados, teniendo en cuenta que en 2012 egresaron 853 maestros y 764 profesores (Ministerio de Educación y Cultura, 2013 a). Además, las actividades presenciales que se realizan en el marco de este proyecto, son de asistencia libre. Ejemplo de ello, y del reducido alcance de las actividades, puede ser el siguiente aviso de una jornada de trabajo con carácter de ateneo de profesionalización continua<sup>5</sup>, a realizarse en el IPES (13/09/14) con el objetivo de *“ayudar a los principiantes a construirse como profesionales, y a posicionarse críticamente frente al ejercicio de la carrera”*:

Si bien en esta instancia presencial, *por razones organizativas solo concurrirán dos noveles por centro*<sup>6</sup>, el trabajo que será debidamente acreditado, contará con más participantes, que serán todos aquellos que se inscriban y estén dispuestos a realizar el ateneo en la modalidad virtual con una producción final a publicar. Los participantes de la modalidad virtual serán maestros y profesores noveles, así como también mentores, que con sus aportes enriquecerán, sin duda las reflexiones. (CFE, s.f., “Noveles docentes”)

<sup>5</sup> “Elaboraciones y resonancias de la construcción profesional a través del psicodrama”

<sup>6</sup> La cursiva se utiliza para resaltar la expresión que se pretende hacer notar.

**1.3.2 Formación profesional y situación funcional de profesores principiantes a nivel nacional.** A nivel nacional, la formación docente del profesor de Educación Secundaria es deficitaria si se tiene en cuenta su titulación. El último Censo Nacional Docente, realizado en 2007, informa que el 59% de los profesores de este nivel tienen título docente, en tanto 41% no ha realizado o no ha culminado la carrera de formación docente. Es decir, que existe una cantidad significativa de al menos 41 profesores de cada 100 sin formación psico-pedagógico-didáctica o incompleta. No se informa específicamente sobre la condición de titulación de los profesores principiantes, pero hemos corroborado estos datos constatando que en la Región Este del país, en 2010, el 51% de los profesores con hasta 5 años de trabajo como docente tienen título, en tanto el 49% no lo posee.

Según este censo, el porcentaje de docentes con profesorado incompleto representa a uno de cuatro docentes de secundaria (23.5%) y a más de la mitad de los no titulados (57.3%). No obstante *“muchos de los docentes de secundaria cursan o han cursado profesorado aunque no presenten un título que lo acredite, o bien cuentan, más allá de la formación específica —o además de ella—, con otros estudios de nivel terciario”* (ANEP. CODICEN, 2008, p. 130). Esta formación contribuiría a la formación profesional de los profesores.

Se entiende que estos docentes, con profesorado incompleto:

Constituyen un grupo particularmente interesante para la definición de las políticas de formación en servicio. En primer lugar, porque se trata de profesores que cuentan en mayor o menor medida -según su nivel de avance en la carrera, su grado de actualización, etc.- con elementos técnicos específicos, tanto en relación a los conocimientos pedagógico-didácticos como vinculados a la especialidad en que se desempeñan (2008, p. 133).

En cuanto a la situación funcional de los profesores principiantes, son profesores interinos; *“prácticamente no se registran efectivos entre los docentes de reciente ingreso a la ANEP (hasta 4 años) tanto en secundaria como en educación técnico profesional y formación docente”* (2008, p. 91).

En este sentido, debe tenerse en cuenta que los profesores principiantes, por su condición de tal, eligen sus horas *a posteriori* de los profesores efectivos e interinos. Esta situación los condiciona a trabajar en liceos de contextos socioculturales desfavorables e incluso a no contar con el tiempo necesario para planificar los programas de las asignaturas que desarrollan, dado que cuando toman posesión del cargo ya se han iniciado los cursos y deben iniciar su función docente de inmediato.

Resulta importante citar, además, que el primer año liceal es el que ofrece mayor cantidad de carga horaria a los profesores; a esto se suma la situación de que los profesores con experiencia tienden a preferir trabajar con grupos de 3er año de Ciclo Básico o de Bachillerato. Esto determina que sea el primer año de liceo en el que hay mayor cantidad de profesores principiantes trabajando.

**1.3.3 Factores nacionales relacionados con los aprendizajes de los alumnos de Enseñanza Media.** Aunque se entiende que en América Latina no es satisfactoria la cantidad y calidad de las investigaciones sobre factores asociados al aprendizaje escolar, existen informes en los que aparecen los relacionados con la profesión docente, específicamente con su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales (Cornejo y Redondo, 2007).

En este sentido, entendemos pertinente tener en cuenta algunos factores nacionales de peso social relacionados con los aprendizajes de los alumnos de Enseñanza Media. Uno de estos es la alta incidencia de la repetición en este nivel. En un total de 150 países estudiados por Aristimuño y De Armas (2012), con datos del 2009, desde una perspectiva comparada, se observó el alto promedio de repetición en Uruguay:

Uruguay formó parte del 5% de países del mundo –dentro de este grupo de 150- con mayores registros en este indicador de incidencia de la repetición. De hecho, el registro de Uruguay fue en ese año 6,6 puntos porcentuales más alto que el promedio simple registrado entre los países del África Subsahariana y triplicó el promedio registrado entre los países de América Latina y el Caribe (p. 32).

Se señala además, la distancia existente entre los niveles de repetición correspondientes al último grado de educación primaria y el primero de educación media básica:

Mientras el valor de Uruguay para el último grado de educación primaria es similar al promedio regional (respectivamente, 1.9% y 2.5%), el correspondiente a primer grado de educación media triplica la media regional (respectivamente, 18.8% y 6.2%) (2012, p. 34).

Otra constatación de este estudio es la tendencia al incremento de las tasas de repetición: Mientras en el 2000 el 23.9% de los alumnos repitieron primer año de educación media básica y en el 2005 el 24.9%, en el 2010 la repetición en dicho grado llegó al 30.2%. De hecho, en Montevideo el porcentaje de repetición en primer grado se ubicó en el 2010 en 42.9, habiendo sido 38.4% en 2005 y 35 en 2000 (2012, p. 34).

El Anuario Estadístico 2011 del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), confirma la continuidad de dicha tendencia, habiendo observado que el porcentaje de no aprobación en la educación media básica, que llegó al 29.6%, fue la tasa más alta de repetición de los últimos diez años. En el 2011 la repetición aumentó 1.8% respecto al año anterior.

Por otra parte, los resultados obtenidos por el Uruguay en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, llevado a cabo por la OCDE en 2012, fueron peores que los obtenidos en 2009, en cuanto al desarrollo de competencias en las áreas evaluadas (matemática, lectura, ciencias). Se definen por competencias *“las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades”* (OCDE, s.f., p. 5).

Según el Informe PISA, en 2012, en matemática, Uruguay tuvo 409 puntos en promedio; un 0,1% de los 6.000 estudiantes que dieron la prueba, llegaron al nivel 6, o sea seis estudiantes, y menos del 30% llegó al nivel 3, siendo uno el nivel más bajo. En 2009 había obtenido 427 puntos. En lectura, tuvo 411 puntos; la mitad de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel 2. Menos de un 1% de los estudiantes uruguayos que dieron la prueba lograron un resultado excelente. Tres años antes obtuvo 426. En ciencias alcanzó en promedio 416 puntos, cuando

en 2006 tuvo 427. Uruguay es el sexto país que más empeoró en ciencias desde que comenzó a participar en PISA.

En función de los factores mencionados, puede afirmarse que el costo de esta situación para la sociedad uruguaya puede ser muy alto desde el punto de vista de las posibles carencias de los futuros ciudadanos, que actualmente son alumnos de Educación Media.

Cabe reflexionar, además, sobre la crisis actual que caracteriza a este nivel y su posible incremento, si no se atienden las reales necesidades de formación de los profesores y entre ellos de los profesores principiantes, aunque esta sea sólo una de las posibles causas.

La formación profesional de los docentes, en el decir de Astori (2013), Vicepresidente de la República: *“hoy deja mucho que desear en el sentido de que carece de los niveles necesarios no solo del punto de vista académico sino institucional para seguir progresando hacia docentes efectivamente profesionales que estén a la altura de los contenidos [que son necesarios enseñar porque] hoy eso no lo tenemos”*.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

Con la finalidad de promover el desarrollo profesional de los profesores principiantes que se encuentran en servicio en centros públicos de Educación Secundaria, orientan esta tesis los siguientes objetivos.

**1.4.1 Objetivo general.** Contribuir con la mejora de la formación docente inicial de los profesores de Educación Secundaria, mediante al aporte a las autoridades del Consejo de Formación en Educación de un programa de desarrollo profesional acorde con las necesidades profesionales de dichos profesores.

**1.4.2 Objetivos específicos.** Estos son:

1. Diseñar un programa pedagógico<sup>7</sup> de desarrollo profesional, para el fortalecimiento de la formación de los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria del país.

<sup>7</sup> Se entiende por programa pedagógico un plan de acción estructurado con contenidos de carácter pedagógico comunes a todos los profesores, sin las didácticas específicas correspondientes a las diversas asignaturas que integran el currículum de Educación Secundaria.

2. Realizar una evaluación inicial de dicho programa, en relación con los criterios de pertinencia, adecuación, suficiencia y realismo de sus objetivos, de calidad y de viabilidad de dicho programa.



**SEGUNDA PARTE**  
**LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



## **CAPÍTULO 2**

### **ESTADO DEL ARTE**

#### **2.1 Presentación**

*“Un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios”* (Messina, 1999, p. 145). A la luz de estas metáforas, se realizaron dos aproximaciones al estado de la cuestión. Mediante estas fue posible “hilvanar” la trama de discursos que sustenta la delimitación del objeto de estudio de esta tesis consistente en el diseño y la preevaluación de un programa de desarrollo profesional (en adelante PDP), para profesores principiantes de enseñanza secundaria en servicio.

En una primera aproximación general, se recurrió a los estados del arte que fue posible encontrar sobre formación docente y profesores principiantes en América Latina. La misma permitió comenzar a construir el mapa de referencias investigativas iniciales para la delimitación del problema que se estudia en esta tesis. En un segundo acercamiento, más próximo al objeto de estudio, interesó determinar cuáles son los problemas que se están planteando en relación con el desarrollo profesional de profesores principiantes de enseñanza secundaria, con qué metodología, desde qué bases teóricas y cuáles son las conclusiones y sugerencias aportadas a la comunidad de estudiosos sobre la temática. En una tercera lectura se recogieron los aportes teóricos a la definición del problema de investigación.

## **2.2 Aproximación al estado del arte sobre formación de profesores en general y de profesores principiantes en particular**

Según Puentes, Faquim y Franco (2005) aún se siente la falta de un estudio de estado del arte sobre formación de profesores, verdaderamente latinoamericano. Aún reconociendo que desde la segunda mitad de la década del 80 ha habido una tendencia creciente, entienden que el número y la calidad de los mismos parece ser insuficiente como sustento necesario para los investigadores que dependen del conocimiento existente sobre el recorrido que ha seguido el objeto de estudio. Afirman, además, que falta una red eficiente para la localización de las investigaciones realizadas. En la década del 90:

La formación de profesores fue abordada desde los más amplios y diversos ángulos teóricos: formación sindical (Núñez, 1990); tendencias en la profesionalización (Abrile, 1994); formación y condiciones de empleo (Abrile, 1994); requisitos en la formación, perfil docente y debilidades en su formación (Prieto, 1999); identidad (IDEP, ángulos teóricos: formación sindical (Núñez, 1990); tendencias 1999), formación por Internet (Fragoso, s.f); los modelos predominantes de formación de profesores en América Latina (Messina, 1999), (Puentes, Faquim y Franco, 2005, s.p.).

Por su parte, Messina (1999), en el estado del arte acerca de la formación docente en la década de los noventa, identifica cinco grupos de investigaciones relacionados con la formación de profesores: (a) formación docente inicial, de nivel regional, nacional o internacional; (b) formación docente continuada en servicio; (c) sistematizaciones sobre talleres de profesores; (d) trabajos sobre identidad docente que hacen referencia a la formación; (e) estudios de orientación didáctica curricular.

En la primera década del siglo XXI, los estudios del estado del arte sobre formación de profesores han tenido un incremento razonable. Actualmente el abordaje se centra en la relación que se establece entre el texto y el contexto (Puentes, Faquim y Franco, 2005).

Saravia y Flores (2005) aportan un informe basado en un estudio realizado por UNESCO/OREALC y PROEDUCA-GTZ en diez países de América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia,

Chile, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Nos resulta de particular importancia por su contextualización regional y por incluir a Uruguay. En este se especifica que la problemática que da lugar a que en Latinoamérica se haya centrado la atención en la formación de docentes en servicio, se basa en los siguientes tres factores: (a) numerosos docentes ejerciendo la docencia en zonas de población vulnerable, sin la formación inicial necesaria; (b) toma de conciencia sobre omisiones pedagógicas y disciplinarias en la formación inicial docente, detectadas en diagnósticos del rendimiento académico de los alumnos de educación básica; (c) desmotivación por la opción de la docencia como profesión, provocada por el desprestigio social. Se justifica, entonces, que la capacitación de los docentes en servicio, en la mayoría de los países de América Latina se haya centrado en titular a los profesores sin título docente y en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el contexto uruguayo, puede reconocerse el primero de dichos factores, en el sistema de educación secundaria, dado que este admite profesores sin título docente ante la necesidad de cubrir cargos vacantes. Esta situación tiene relación con la desmotivación por la docencia y la falta de profesores. El estudio “Desarrollo profesional docente y mejora de la educación: Informe país” (2013) describe con las siguientes cifras las fluctuaciones de la matriculación de estudiantes de profesorado en Uruguay y por consiguiente la falta de profesores: *“entre 2008 y 2009 pierde 2431 matriculados, es decir una tasa incremental de -15,9 %, en 2010 recupera 1130 estudiantes, en 2011 recupera otros 231 matriculados y, en 2012, 230 más.”* Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Universidad de la República, Grupo Interinstitucional Asesor para dar Seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI, 2013, p.132). En razón de ello se afirma en este documento:

La creación de escuelas de tiempo completo (cada escuela de tiempo completo que se construye supone la implementación de dos: una escuela común cede uno de sus turnos, generándose dos escuelas de tiempo completo) y la creación y readecuación de liceos —tanto para implementar centros de educación media de tiempo completo como para la generación de espacios para deportes y recreación que garanticen la disponibilidad

edilicia para incrementar el tiempo de permanencia de los jóvenes en los establecimientos educativos—, supone contar con más recursos docentes calificados. (Ministerio de Educación y Cultura et al., 2013, p. 135).

Los aspectos que un sistema de formación docente continuo debe tener en cuenta para promover el desarrollo profesional, tema clave en el cual insisten las políticas educativas y la bibliografía especializada (Vezub, 2013). Son, según Saravia y Flores (2005) los siguientes: (a) carrera magisterial, (b) formación inicial, (c) formación en servicio, (d) evaluación de desempeño y (e) acreditación de las instituciones formadoras. Entre estos, interesa en la presente tesis la formación en servicio de los profesores, como un medio para la formación continua.

Recogemos el concepto que sobre la misma plantean dichos autores:

Cuando hablamos de formación continua hacemos referencia a aquel proceso formativo profesional en el que ingresan los jóvenes que desean seguir la profesión docente (ya sea a nivel terciario, superior o superior universitario) para optar por el título de educador y que se mantienen en permanente actualización a lo largo de toda su vida profesional. La hemos enmarcado de esta manera porque consideramos que ambas —la formación inicial y la formación en servicio— son parte de un mismo proceso de formación profesional, durante años escindido (Saravia y Flores, 2005, p. 47).

Las estrategias de formación en servicio que se desarrollan en los diez países relevados son tres: (a) capacitación, (b) actualización, (c) especialización. La capacitación permite desarrollar y adquirir habilidades prácticas e instrumentos de trabajo. La actualización facilita la renovación pedagógica y de las disciplinas científicas y tecnológicas. La especialización profundiza en alguna área interdisciplinar, a la vez que posibilita la formación necesaria para el desempeño de funciones jerárquicas. Estas definiciones permiten encuadrar el PDP que es objeto de esta tesis como estrategia de actualización, por cuanto se pretende trabajar sobre el área pedagógica general y no específica de una asignatura en particular.

Resulta un aporte significativo de este informe, la reflexión que plantea sobre la diferencia existente entre los países estudiados sobre el propósito de la formación en servicio. En unos se

busca capacitar a los docentes para que puedan mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos, orientándose a cubrir las necesidades de los mismos. En otros, se pretende mejorar la profesión docente con la siguiente orientación:

Desarrollar un sentido de crecimiento personal y profesional en los docentes, necesario para la revalorización de la profesión. En esta propuesta subyace la premisa de que, al mejorar la profesión docente, la calidad de la enseñanza va a mejorar y, por ende, mejorará también el desempeño de los alumnos y su rendimiento en las pruebas nacionales e internacionales (Saravia y Flores, 2005, p. 49).

Interesa destacar la diferencia planteada, porque es la mejora de la profesión docente en el sentido de crecimiento profesional, la orientación que se le pretende dar al PDP al que da lugar esta tesis. Para Saravia y Flores (2005) en Uruguay, se pone énfasis en mejorar la calidad de la educación, prioritariamente a través de la capacitación. La propuesta de una estrategia de formación continua centrada en la actualización pedagógica puede significar cierta renovación en el sistema.

En dicho estudio, los autores identifican las siguientes nuevas estrategias para la formación en servicio, entre las cuales, muchas se reconocen como efectivas: (a) círculos de aprendizaje en Paraguay y Perú; (b) talleres comunales en Chile; (c) redes en Colombia y Perú; (d) pasantías nacionales e internacionales en Chile); (e) expediciones pedagógicas en Colombia. Dicha enumeración de propuestas sirve al propósito de su consideración a la hora de otorgarle un formato específico al PDP.

Como producto del análisis efectuado, se señalan tendencias que se entiende importante conocer como marco de referencia para el programa que es objeto de estudio de esta tesis. Una tendencia es el pasaje a un sistema descentralizado, con aumento de la participación de los actores y propuestas contextualizadas en función de las necesidades y demandas de los docentes, de las instituciones formadoras y de las zonas en las que se encuentran. Otra tendencia se relaciona con la certificación y calificación de los docentes que asisten a los cursos para evitar que la asistencia se centre en la obtención del certificado en lugar del interés y la necesidad de

aprendizaje. Hay disposición, además, a capacitar a largo plazo en vez de hacerlo en función de intereses políticos y coyunturales. Entre las estrategias de formación prevalecen las que favorecen la interacción de los docentes con sus pares.

En general, queda en clara evidencia que la formación de los docentes para mejorar la profesión es un deber y responsabilidad de los estados, aunque no se observa equidad en el acceso a experiencias de formación significativa para los docentes en lo que respecta a las zonas y al uso de las tecnologías. Las zonas urbanas y el uso de las tecnologías suelen restringir las oportunidades de formación a quienes tienen difícil acceso a las mismas. Esta realidad hace pensar en un PDP preferentemente presencial, situado en el contexto de los profesores destinatarios.

En su “Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes”, Jiménez Narvárez y Angulo Delgado (2008), reconocen cuatro áreas de estudio en las investigaciones sobre esta etapa profesional.

Un área es la relacionada con las características de los profesores principiantes, sobre la que parece no haber publicaciones en América Latina hasta 2006, año en que se realiza en Colombia el taller internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”.

La segunda área tiene que ver con las experiencias de acompañamiento en Estados Unidos, en Europa (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, Israel) y en países de otros continentes como Nueva Zelanda y Japón, entre los cuales destaca el programa japonés de capacitación obligatoria para los profesores egresados, durante su primer año, propuesto por el Ministerio de Educación y las Prefecturas, con sus Centros de Capacitación Docente, desde 1988.

Una tercera área se refiere a las dificultades que tienen los profesores principiantes, a partir de las investigaciones de Vonk (1983) y de Veenman (1984). Las dificultades para los maestros de enseñanza preescolar, básica o para profesores de enseñanza media, son similares y se dan en la enseñanza (manejo y control, motivación y participación, evaluación y respuesta a las diferencias de los estudiantes en la clase), en la planeación (contenidos planeados en



relación con el tiempo disponible, manejo y organización del trabajo, localización de los recursos materiales) y en las relaciones con colegas y directores, con los familiares de los estudiantes y con la comunidad. También representan dificultad el balance de su vida personal, las políticas, los procesos y las reglas de las instituciones.

La cuarta área reúne las investigaciones sobre la socialización de los principiantes. Estas incluyen los factores que inciden, las diversas fases que se identifican en el primer año de trabajo, las estrategias empleadas por los profesores y sus posibles cambios de perspectivas en la forma de enseñar.

A los efectos del diseño de un PDP destinado a profesores principiantes contribuyen las investigaciones de las cuatro áreas mencionadas, principalmente las que estudian las dificultades que se les presentan a los profesores. Se entiende que la identificación de las mismas representa un primer paso en la búsqueda e implementación de estrategias, por parte de los formadores de los profesores que transitan por esta etapa, para promover en ellos capacidades y competencias para superarlas.

### **2.3 Aproximación al estado del arte sobre desarrollo profesional de profesores principiantes de enseñanza secundaria**

Para conocer los problemas de estudio que se están formulando a nivel mundial, en el ámbito de la formación docente en servicio de profesores de educación secundaria que se encuentran en sus primeros años de trabajo, se relevó el corpus de investigaciones existente en las bases de datos: ERIC, ProQuest<sup>1</sup>(Educational Resource Information Center), PsycINFO<sup>2</sup>, EconLit<sup>3</sup>.

Los descriptores clave fueron los siguientes:

*a. Teachers: novice – beginning – new.*

---

<sup>1</sup> ERIC: Base de datos que da acceso a bibliografía de recursos en educación, a la cual ProQuest le agrega el texto completo.



<sup>2</sup> PsycINFO: Base de datos en el campo de la psicología y ciencias afines.

<sup>3</sup> Econlit: Base de datos de la American Economic Association, fuente de referencia en literatura económica.

- b. Secondary education – high school.
- c. Teacher education: novice teachers programs – inservice teacher education – induction programs.
- d. Professional development.

En la Tabla 2-1 se detalla el número de resultados hallado por descriptor, según las bases

Tabla 2-1:  
Número de resultados obtenidos por descriptor según bases consultadas

Descriptores	Base consultada	Nº resultados
<i>Novice teachers programs and beginning teachers</i>		10
<i>Novice teachers programs and beginning teachers and secondary education</i>		3
<i>Professional development and secondary education</i>		20
<b>Subtotal</b>		<b>33</b>
<i>Inservice teacher education and secondary education</i>		18
<i>Inservice teacher continuing education and novice teachers high school</i>		38
<b>Subtotal</b>		<b>56</b>
<i>Novice teachers programs</i>	PsycINFO	39
<i>Teacher education and novice teachers and high school</i>		17
<i>Inservice teacher education and novice teachers</i>		2
<i>Inservice teacher education and novice teachers and high school</i>		0
<b>Subtotal</b>		<b>58</b>

<i>Novice teachers and programs</i>	EconLit	5
<i>Teacher education and novice teachers and high school</i>		3
<i>Induction programs for new teachers</i>		1
<i>Inservice education and novice teachers and high school</i>		0
Subtotal		9
<b>TOTAL</b>		<b>156</b>

Las metodologías empleadas son la heurística y la hermenéutica<sup>1</sup>, desde su concepción filosófica, en el sentido en que lo proponen Londoño Palacio (2014) para la construcción de estados de arte. El proceso de investigación sigue el procedimiento habitual en el marco de la hermenéutica consistente en contextualización, clasificación y categorización, según Vélez y Calvo (1992), citado por Londoño Palacio (2014).

El criterio de contextualización en relación con el texto del informe a recuperar en dichas bases de datos, es que se trate de un reporte de investigación publicado en los últimos cinco años (2010-2014). A este se le suman otras dos limitaciones de búsqueda: que el texto haya sido evaluado y que esté completo.

El criterio de clasificación que se utiliza es el de descartar las investigaciones referidas a la enseñanza de asignaturas específicas, a educación a distancia y a educación especial. Esta opción se fundamenta en que interesan las investigaciones de carácter pedagógico general (es decir no sobre la enseñanza de asignaturas específicas), los programas de formación continua de tipo presencial y las acciones formativas destinadas a docentes que se desempeñan en educación secundaria común. En función de este criterio se seleccionan veintidós informes.

<sup>1</sup> La **heurística**, del griego *heuriskein*, significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos sin rigurosidad o no formales que se llevan a cabo con el propósito de resolver una dificultad o solucionar una determinada cuestión. ... La **hermenéutica**, del griego *hermeneutiké tejne*, es la capacidad para explicar, traducir, interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. (Londoño Palacio, 2014, p. 23)

En los textos distinguidos se identifican los siguientes componentes: (a) título del informe y autores; (b) problema estudiado y contexto; (c) tipo de diseño de investigación y metodología; (d) referentes teóricos; (e) conclusiones y sugerencias.

La unidad de análisis sobre la cual se estudia la información en cada informe de investigación, es el tema (frases y párrafos) propuesto para su estudio el cual puede identificarse en la formulación de los objetivos o propósitos.

Las categorías se establecen de modo inductivo, es decir que no se cuenta con un sistema categorial previo sino que se formulan a partir de tres lecturas centradas en los objetivos de la totalidad de los informes seleccionados. Primeramente se realiza una lectura fluctuante en un primer contacto con los textos. En una segunda instancia se efectúa una lectura focalizada de identificación de los problemas presentados en cada informe. El proceso de identificación consiste en resaltar en color la expresión de los mismos y en registrar la presencia de la categoría con una palabra o expresión breve. Ello se concreta en una planilla de tres columnas en la que se registran el título del informe y autores, el problema estudiado y su contexto, y la categoría.

La formulación de las categorías se realiza teniendo en cuenta las cualidades que definen un sistema de categorías adecuado (de Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez, 2007). Estas son: (a) exclusión mutua, (b) exhaustividad, (c) homogeneidad, (d) pertinencia, (e) objetividad y fiabilidad, (f) claridad, (g) replicabilidad, (h) productividad, (i) diferenciación según el lenguaje. Siguiendo el orden de la anterior enumeración de cualidades de las categorías, estas se definen progresivamente: (a) por contraste y diferenciación entre ellas para que el tema de investigación analizado no pueda pertenecer a más de una; (b) lo suficientemente amplias como para que ninguno de los temas considerados quede excluido; (c) de acuerdo con un mismo principio de clasificación, siguiendo un mismo nivel de análisis; (d) acordes con el objetivo general planteado; (e) con objetividad; (f) consistentes consigo mismas; (f) tomando en consideración que la clasificación pueda ser realizada por otro analista; (g) procurando que sean productivas de resultados valiosos; (h) como categorías nominales que clasifican los datos según las características presentes.

Las primeras categorías generales que se establecen son: Formación Docente (FD), Práctica Docente (PD) y Creencias Docentes (CD).

En los informes analizados cuyos problemas de investigación se centran en la formación docente (Categoría FD) se identifican dos subcategorías. Una, reúne el estudio de los programas en cuanto a su evaluación, a su reformulación para el aumento de los estándares e inclusión de nuevos elementos, como el aprendizaje del uso de las tecnologías, y al rol que pueden cumplir para la comprensión de la diversidad. Otra subcategoría agrupa los estudios de la formación docente en función del impacto que su desarrollo tiene en las creencias docentes y en la lectura que de la misma realizan las políticas oficiales. Para la Categoría FD se formulan, las subcategorías Programas e Impacto.

Las categorías que se establecen en los informes de investigación sobre la práctica docente (Categoría PD) concentran estudios relacionados con el aprendizaje del adolescente y del profesor en relación con los progresos que realiza en sus primeros años como docente, con las áreas de la docencia a mejorar en la situación de enseñanza y con la práctica docente como medio para aplicar la inclusión ante la diversidad, para cultivar la conciencia crítica y educar para la ciudadanía. Las subcategorías enunciadas para la Categoría PD son: Aprendizaje, Áreas a mejorar y Medio para.

Los informes de investigación agrupados en la Categoría Creencias Docentes (Categoría CD) presentan estudios sobre las preocupaciones docentes desde la perspectiva del ejercicio de su rol, las transferencias que estos realizan en la enseñanza y las influencias de los formadores en la formación de los futuros docentes. Las subcategorías que se formulan son: Preocupaciones, Transferencias, Influencias de Formadores.

En la Tabla 2-2 se presentan las categorías y subcategorías formuladas para el análisis de los informes de investigación

Tabla 2-2:  
**Categorías y subcategorías formuladas para el análisis de los informes de investigación**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
Formación Docente (FD)	Programas Impacto
Práctica Docente (PD)	Aprendizaje Áreas a mejorar
Creencias Docentes (CD)	Medio para Preocupaciones Transferencias Influencias de formadores

La tercera lectura es interpretativa buscando dar sentido y establecer relaciones.

Se construye para ello un sistema relacional con las categorías, subcategorías y perspectivas de estudio. Inicialmente se visualizan las relaciones en un sistema de dependencias jerárquicas a la interna de cada categoría, tal como se ilustra en las Figuras 2-1, 2-2 y 2-3.

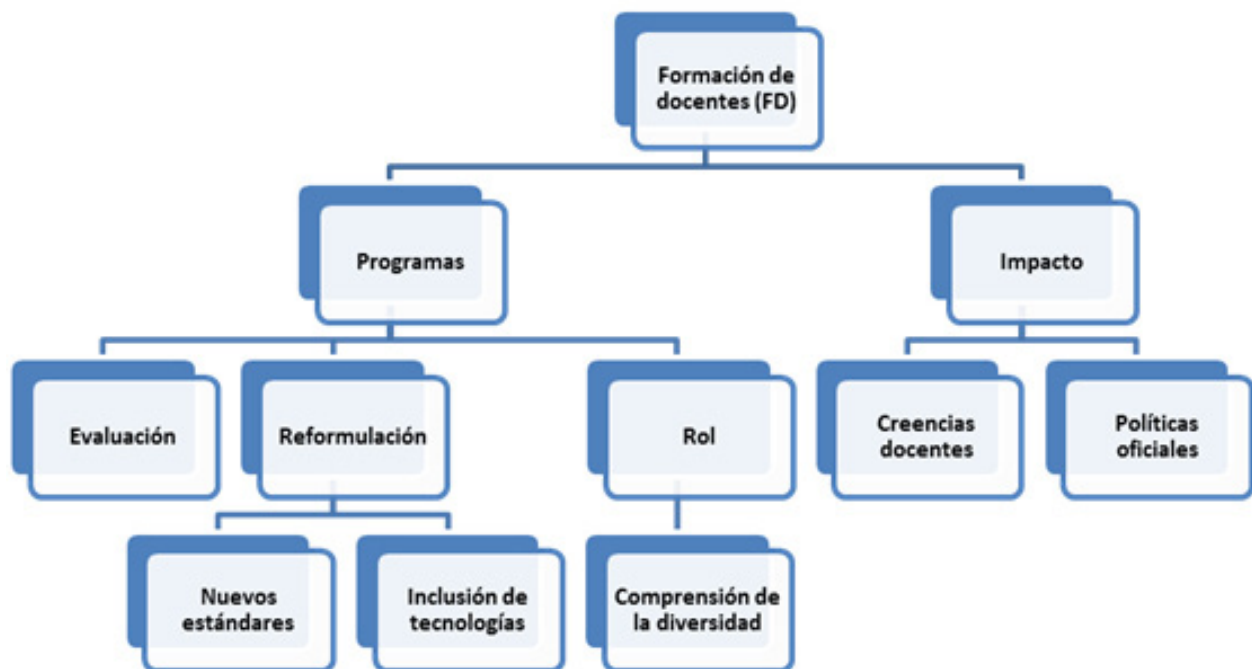


Figura 2-1. Categoría Formación Docente (FD), subcategorías y perspectivas de estudio

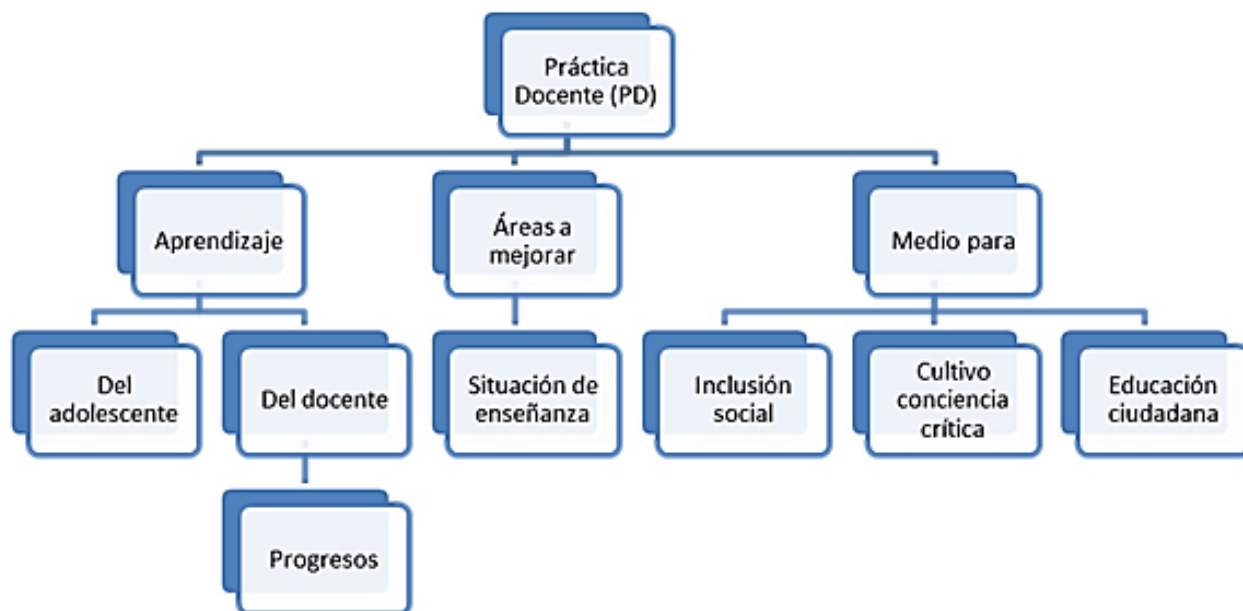


Figura 2-2. Categoría Práctica Docente (PD), subcategorías y perspectivas de estudio

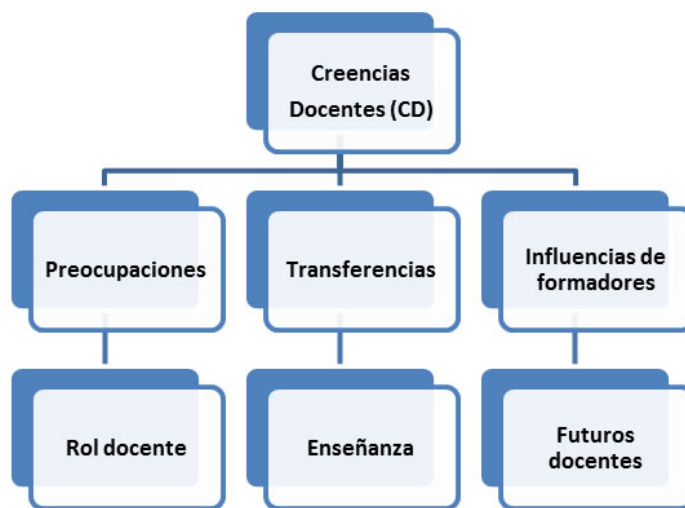


Figura 2-3. Categoría Creencias Docentes (CD), subcategorías y perspectivas de estudio

Del análisis de las subcategorías y perspectivas desde las que se estudian los problemas de investigación, se interpreta que en la primera categoría Formación Docente (FD) emergen los desafíos actuales que enfrenta la docencia tales como el aumento de sus estándares para la mejora de su calidad y la inclusión de las tecnologías y la comprensión de la diversidad según las exigencias sociales. En la segunda categoría Práctica Docente (PD), las perspectivas se orientan a la mejora de la misma con predominio de la concepción de enseñanza como medio para favorecer la inclusión social. En la categoría Creencias Docentes (CD) importan las perspectivas de significado que los profesores le atribuyen a la enseñanza y cómo las transfieren a la misma en el ejercicio de su rol docente.

Conocidos los problemas de investigación planteados en el corpus de investigaciones analizadas, se estima que es posible reorganizar los temas en función de tres propósitos que pueden agruparse en las siguientes tres nuevas categorías.

En una primera lectura centrada en los objetivos generales que animan a las investigaciones cuyos informes fueron analizados, se estimó que es posible diferenciar tres propósitos y que en razón de estos es posible formular las siguientes tres categorías:

- A- Mejorar la formación docente en función de los desafíos actuales que enfrenta la docencia.
- B- Promover en los profesores una visión inclusiva y favorecer el desarrollo de actitudes para la inclusión social.
- C- Comprender el significado que los profesores le atribuyen a la enseñanza y a los cambios de sus creencias en el tiempo.

Se entiende que este segundo acercamiento aporta una valiosa guía para llegar a determinar las dimensiones principales que debe atender el PDP.

En relación con la mejora de la formación docente para la atención de los desafíos actuales que enfrenta la docencia (Categoría A), interesa, a los efectos de esta tesis, conocer las problemáticas que están siendo investigadas. Estas son:

1. Evaluación de los componentes de la formación docente que se entienden básicos, como lo son la selección, la preparación del contenido y la práctica docente. En función de los resultados



al respecto, las políticas de Estados Unidos de América (EUA) se orientan a la realización de cambios tales como: a) el aumento de pruebas de entrada a la formación, b) la mejora de las pruebas de conocimiento, c) la búsqueda de que la experiencia del estudiante sea lo principal, d) la definición de expectativas medibles (*National Council on Teacher Quality*, 2014, EUA).

2. Articulación de estándares de alta competencia (high competency) para incrementar el estatus de los profesores. En Malasia se proponen tres cambios en el sistema de estándares que los formadores de docentes pueden atender. El primero tiene que ver con la transformación de las creencias arraigadas, los valores y las percepciones sesgadas sobre la enseñanza que los estudiantes de profesorado traen a la institución; el segundo se centra en la brecha entre retórica - realidad del propio sistema *Malaysian Teacher Standards* (MTS) y el tercero involucra la actual formación de profesores. Se plantea la importancia de rediseñar programas de formación de profesores basados en los nuevos estándares (Goh, 2014).

3. Exploración de las declaraciones sobre el aprendizaje y la formación del profesorado en las formulaciones de políticas oficiales y en los documentos curriculares, en los Estados Unidos y Hong Kong. En este último se destaca la iniciativa de implementación de un plan interdisciplinario de estudios liberales y de continuo desarrollo profesional de los docentes (Gal, 2011).

4. Evaluación de programas de formación docente, entre los cuales puede citarse la evaluación del programa TaLK (*Teach and Learn in Korea*), el cual está dirigido por el gobierno de Corea del Sur, para dar soporte público a la enseñanza del inglés en áreas rurales de Corea, con el objetivo de fomentar el aprendizaje permanente (LLL) en las escuelas. Se investigaron los efectos en las competencias de los profesores, concluyendo que se trata de un programa exitoso en el fortalecimiento de las mismas (Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013).

5. Identificación de áreas en las que es necesario mejorar. Por ejemplo, la investigación realizada entre estudiantes de profesorado y entre supervisores, en una universidad pública del sudeste de EUA, para identificar aquellas en las cuales desean entrenamiento o información adicional. Los resultados revelaron que en los dos grupos, la mayoría, identificó el manejo de la conducta y la

gestión del tiempo en las situaciones de enseñanza como las áreas de mayor necesidad de mejora (Santoli & Ferguson Martin, 2012).

6. Aprendizaje del adolescente como problema para el desarrollo de las pedagogías en las escuelas. El desarrollo de un currículo multifacético con aproximaciones de aprendizaje al aire libre y jornadas de expedición fue llevado adelante por la organización no gubernamental EVOLVE con base en Victoria, Australia, que trabajó en asociación con escuelas en desventaja. Los datos recopilados durante tres años indican que los diferentes ajustes educativos del currículo exponen a los profesores a una amplia gama de prácticas educativas lo que les permite expandir el desarrollo de su práctica (Burridge & Carpenter, 2013).

7. Inclusión de la tecnología en los programas de formación. La evaluación de la tecnología de vídeo en el esfuerzo por desarrollar un plan de estudios basado en la práctica, demuestra el potencial de los últimos avances tecnológicos y conceptuales como una herramienta cotidiana para la formación del profesorado en EUA (Bacevich, 2010). En India, la Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi IGNOU, una institución de educación abierta, a distancia, desarrollará una licenciatura en educación para profesores de secundaria con un modelo basado en el conocimiento pedagógico del contenido tecnológico (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK). El modelo ha sido descrito en términos de su razón de ser, su estructura y la forma en que prevé el progreso de los docentes en formación, de una fase de aprendizaje con la ayuda de material de auto-aprendizaje diseñado para impartir conocimiento teórico integrado, mediante el cual se aplican esos conocimientos en situaciones simuladas y finalmente, pasar a una fase de aprendizaje situado durante el internado (Bose, 2013). También interesa la formación de los profesores para el uso de la tecnología en la enseñanza, habiéndose investigado cuán preparados están para ello profesores de secundaria de pregrado en China. Se encontró que los mismos reportan un bajo nivel de habilidad para usar la tecnología, que sus perspectivas y expectativas al respecto son similares a las de sus pares en otros lugares y que sienten preocupaciones sobre la formación que reciben para ello (Zhou, Zhang & Li 2011).

En síntesis, en el campo de la investigación, la mejora de la formación docente en coherencia con los desafíos actuales que enfrenta la docencia parece centrarse en los siguientes aspectos:

(a) evaluación de los componentes básicos de dicha formación, de los programas de formación docente y de las áreas de la enseñanza en las que los docentes entienden que es necesario mejorar; (b) rediseño de programas de formación de profesores basados en nuevos estándares de competencias; (c) análisis de las formulaciones de políticas oficiales y de los documentos curriculares sobre el aprendizaje y la formación del profesorado; (d) ajustes del currículo al aprendizaje del adolescente; y (e) inclusión de la tecnología en los programas de formación.

En lo que respecta al interés por promover en los profesores una visión para la inclusión social y favorecer el desarrollo de actitudes de atención a la diversidad y a la educación para la ciudadanía (Categoría B) las problemáticas, objeto de investigación son:

1. Aplicación de la inclusión en la práctica de los profesores, mediante modelos como el de la planificación de experiencias de aprendizaje que promuevan logros en clases diversas de secundaria, denominada Experiencia de Aprendizaje Planeada (PLE), desarrollada en una universidad privada en el Oeste de Nueva York (Vermette, Jones, Jones, Werner, Kline & D'Angelo, 2010).
2. Estudio de las perspectivas de los profesores de secundaria en preservicio, y promoción del relato de las vivencias del profesor como herramienta para la educación de la ciudadanía. El estudio desarrollado en Las Vegas, EUA, sugiere que los programas de formación del profesorado deben ofrecer cursos y experiencias de campo para que los futuros profesores desarrollen sus actitudes para comprender mejor el currículo sobre educación para la ciudadanía (Zhang, 2010).
3. Abordaje de la homofobia en las escuelas mediante el estudio del uso del lenguaje y de las conductas de profesores participantes en un programa de desarrollo profesional en New York, EUA (Jones, 2012).

4. Implementación de la herramienta pedagógica de expresión y cultivo de la conciencia crítica en las clases de profesores de escuelas secundarias urbanas del oeste de EUA, con base en que muchos programas de formación de profesores hacen foco actualmente en preparar profesores para hacer frente a la diversidad en sus clases (Dorman, 2012).
5. Análisis, en el contexto escolar de Ontario, Canadá, sobre cómo los programas de formación de profesores tienen un rol crítico en ayudar a quienes se están formando como profesores a desarrollar una comprensión profunda sobre las perspectivas lesbianas, gay, bisexuales y transgénero (LGBT) y sobre sus obligaciones morales y legales para contrarrestar el bullying homofóbico. Los resultados sugieren que dos horas de taller, titulado en este caso “Diversidad sexual en escuelas secundarias”, pueden ayudar a los futuros profesores a desarrollar mejores comprensiones sobre cómo abordar las cuestiones LGTB en las escuelas (Kitchen & Bellini, 2012).
6. Estudio del aprendizaje en servicio con enfoque participativo en la formación de profesores, basado en las necesidades de la comunidad. Se concluye que este tipo de aproximación puede ser una vía útil para desarrollar competencias culturales relacionadas con inequidades asociadas con pobreza, raza y adquisición de la lengua inglesa (Tinkler, Tinkler, Gerstl-Pepin & Mugisha, 2014).
7. La importancia de la enseñanza y de la discusión sobre asuntos internacionales controversiales, como un recurso esencial para la educación de la ciudadanía democrática mediante el estudio de casos empíricos en Korea y Latvia. Estos casos sugieren una variedad de implicaciones para los programas de formación de profesores y para quienes están a cargo de las políticas educativas, incluyendo la necesidad de que los profesores desarrollen un pensamiento claro sobre la enseñanza de asuntos controvertidos y comprendan su rol como mediadores del marco normativo de la educación ciudadana, en sus escuelas y en la realidad particular de su contexto (Misco, 2012).
8. Datos empíricos de un proyecto nacional sobre racismo entre la juventud australiana aportan evidencias de que las tensiones interculturales están generando un inquietante nivel de abusos

verbales y en algunos casos físicos en las escuelas secundarias australianas. El rol de las escuelas como microcosmos de las realidades sociales tiene el potencial de cambiar las actitudes sociales gradualmente, incluyendo aquellas sobre diversidad, cultura y raza. Para eso las escuelas necesitan ser sustentadas por programas de educación de profesores los cuales exploren las vías por las cuales los asuntos de raza, cultura y diversidad pueden ser incorporados en la selección de contenidos del currículo escolar. Ello influirá positivamente en la forma en la cual los profesores que se gradúan se aproximan a la diversidad y a las tensiones interculturales en sus propias clases y en la escuela (Mansouri & Jenkins, 2010).

En síntesis, la atención a la diversidad en la formación docente se vincula con los siguientes aspectos: (a) la aplicación de modelos en la práctica; (b) el estudio de las perspectivas, del lenguaje y de las conductas de los profesores en relación con la homofobia, la diversidad sexual, las tensiones interculturales y la enseñanza de asuntos controvertidos, como herramienta para la atención de la diversidad en las clases y la educación de la ciudadanía; (c) la inclusión de asuntos sobre raza, cultura y diversidad en el currículo escolar; (d) el estudio del aprendizaje en servicio con enfoque participativo basado en las necesidades de la comunidad. Se pretende que los profesores comprendan su rol como mediadores del marco normativo de la educación ciudadana en sus escuelas y en la realidad particular de su contexto.

En lo que tiene que ver con el interés por la comprensión de las percepciones de los profesores y de los formadores de profesores (Categoría C) las problemáticas investigadas son:

1. Identificación de las principales preocupaciones de los futuros profesores de secundaria y de las estrategias que usan para enfrentarlas durante el programa de formación de profesores en North Carolina, EUA. El estudio, desarrollado durante dos años de formación y en el primer año de docencia, plantea que los profesores pasaron a entender mejor a sus estudiantes y a las familias de sus alumnos y se volvieron más conscientes de sus identidades como profesores. Arroja luz sobre las reformas de formación del profesorado actual. Se entiende que la investigación continua es necesaria para que los formadores de profesores aprendan sobre las experiencias de los futuros profesores y el camino de llegar a serlo (Cooper & He, 2012, 2013).

2. Cómo los profesores hacen sus transferencias a la enseñanza de clase, lo cual ha podido comprenderse mediante el uso de las diez fases del aprendizaje transformativo<sup>4</sup> de Mezirow como marco analítico, en el noreste de EUA. Sus perspectivas de significado tienen que ser replanteadas por los participantes que entran al programa de formación para llegar a verse a sí mismos como profesores de secundaria (Snyder, 2012).
3. Relación entre las actividades de instrucción en los programas de formación del profesorado y su impacto en las creencias de los profesores, área poco investigada. Se ha observado que los profesores que tienen una creencia constructivista son más propensos a participar en actividades centradas en el estudiante en el aula y que muchos de los futuros profesores progresaron en sus creencias de una orientación centrada en el profesor a una orientación centrada mayormente en el estudiante (Pilitsis & Duncan, 2012).
4. Estudio sobre cómo progresan profesores principiantes en sus tres primeros años de enseñanza, a partir del cual se concluye que a la suma del desarrollo de su comprensión de la enseñanza, de sus roles y responsabilidades como profesores y de sus interacciones con estudiantes y familias, los profesores también comparten su comprensión sobre el contexto educativo de hoy y cómo este impacta en su desarrollo (Cooper & He, 2013).
5. Análisis de las perspectivas, creencias y prácticas de los formadores de profesores en programas de formación, para establecer cómo las creencias y las actitudes mantenidas por los formadores de docentes dan forma a la preparación de los futuros profesores que potencialmente trabajarán en las escuelas multiculturales. Mediante análisis comparativo surgen cuatro temas: equilibrio de perspectivas optimistas sobre la diversidad mientras se enfrenta a desafíos; experiencias auténticas con diversos estudiantes; métodos universales o comprensiones ideológicas; posturas internas y externas sobre diferencias étnicas y lingüísticas. Los autores desarrollan cómo las perspectivas, creencias y prácticas contribuyen con la coherencia de un programa de formación de profesores (Assaf, Garza & Battle, 2010).

En síntesis, la comprensión de las percepciones de los profesores y de los formadores de profesores parece centrarse, a nivel investigativo, en los siguientes aspectos: (a) la identificación de las principales preocupaciones de los futuros profesores de secundaria y de las estrategias que usan para enfrentarlas en las transferencias que realizan a la enseñanza de clase sobre lo aprendido; (b) el impacto que tiene en sus creencias la instrucción recibida en el programa de formación y en el desarrollo de su comprensión de la enseñanza, de su rol docente y del contexto educativo de hoy; (c) las perspectivas, creencias y prácticas de los formadores de profesores en los programas de formación y cómo estas determinan la preparación de los futuros profesores.

## **2.4 Conclusiones**

Estas dos aproximaciones al estado del arte sobre formación y desarrollo profesional de profesores principiantes de enseñanza secundaria, aportan fundamentos para que el PDP a diseñar, destinado a profesores que se encuentran transitando los primeros cinco años de ejercicio profesional, se inscriba en un marco de formación en servicio, con carácter de actualización en el sentido de crecimiento profesional.

De acuerdo con el relevamiento realizado, algunas características que se entiende debe reunir la propuesta para preparar a los profesores en coherencia con los desafíos actuales de la sociedad, entre los cuales, la inclusión social parece ser la demanda primordial, son las siguientes:

- a. participación de los profesores;
- b. contextualización de la propuesta;
- c. atención de las necesidades y demandas de los profesores sobre áreas a mejorar;
- d. interacción entre los profesores;
- e. predominio de la experiencia;
- f. fortalecimiento de las competencias;
- g. práctica educativa acorde al aprendizaje del adolescente;
- h. conocimiento pedagógico del contenido tecnológico;

- i. aplicación de la inclusión en la práctica;
- j. comprensión del currículo sobre educación para la ciudadanía y de su rol docente como mediador;
- k. preparación para encarar la diversidad y las tensiones interculturales;
- l. orientación hacia las necesidades de la comunidad.

En relación con las percepciones y creencias de los profesores destinatarios del programa, en las investigaciones revisadas se sugiere lo siguiente:

- a. favorecer en los profesores la comprensión de la enseñanza, de los estudiantes, de sus interacciones con los estudiantes, de las familias de estos y de su identidad como profesores de enseñanza secundaria;
- b. atender las creencias de los profesores en su desarrollo profesional;
- c. tener en cuenta las perspectivas, creencias y prácticas de los formadores de profesores y el impacto de las mismas en la formación.

## **2.5 Aportes teóricos del estado del arte a la definición del problema de investigación**

En el total de textos hallados (n=156) se realizó una segunda selección de los informes que tratan el desarrollo o crecimiento profesional.

Se descartaron las investigaciones referidas a la enseñanza de asignaturas específicas, a educación a distancia y a educación especial. Esta opción se fundamenta en que el PDP a diseñar pretende ser de carácter pedagógico general, es decir no para asignaturas específicas, de tipo presencial y para profesores que se desempeñan en educación secundaria común.

Finalmente se realizó el análisis de 9 informes que fueron escogidos porque se entiende que contribuyen a la definición del problema de investigación. El procedimiento de análisis de este corpus de investigaciones acotado, consistió en un procesamiento analítico mediante la identificación de la fuente, del problema estudiado, de las líneas metodológicas y teóricas empleadas y de las conclusiones y sugerencias planteadas por los autores. En el Apéndice A se presenta el registro realizado



De la lectura analítica de estos informes surge que el problema del desarrollo profesional de los profesores es afín al del rol y la identidad profesional, a las creencias y disposiciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje y al desarrollo de la cognición y las competencias profesionales de los profesores.

La metodología aplicada para la investigación de estos problemas es eminentemente cualitativa mediante estudios de caso, estudios longitudinales y etnográficos, entrevistas en profundidad, complementadas estas, algunas veces, con elicitación a partir de fotos. También se desarrollan observaciones de clase, observaciones participantes y encuestas. Se utilizan, además, las autobiografías escritas y las discusiones en *focus group* (grupo focal).

En cuanto a los fundamentos teóricos de los informes consultados, se recogen para esta tesis los siguientes: desarrollo profesional de profesores (Villegas-Reimers, 2003), conocimientos relevantes para la enseñanza y preocupaciones de los profesores sobre sus prácticas (Kennedy, 2002, 2004, 2006 a, b, 2008), profesión docente y relación del profesor con los contenidos y con la enseñanza (Darling-Hammond, 2001), aprendizaje transformativo (Mezirow, 2003), Kitchenham (2008).

**2.5.1 Aportación de Villegas-Reimers.** Es fundamental para esta tesis la revisión internacional de las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los profesores realizada por Villegas-Reimers (2003). Se recoge de la autora la fundamentación sobre la importancia de que los profesores participen en situaciones de desarrollo profesional, dado el impacto positivo que este tiene en sus creencias y prácticas, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educativas.

Otra contribución interesante es la nueva perspectiva sobre el desarrollo profesional del profesor, sintetizada por Villegas-Reimers (2003), a partir de la literatura internacional sobre el tema. La misma se basa en el constructivismo a partir del cual los profesores son tratados como aprendices activos. Este proceso es entendido como un proceso a largo plazo, que tiene lugar en un contexto particular, es decir, cuando está centrado en la institución educativa y se refiere a las actividades diarias de los profesores y de los alumnos. Está profundamente ligado a la reforma escolar, dado que no se trata de un entrenamiento de habilidades sino de un proceso

de construcción de cultura. En este marco, el profesor es concebido como un práctico reflexivo y el objetivo del desarrollo profesional es ayudar a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas. El desarrollo profesional es un proceso colaborativo que alcanza más efectividad cuando hay interacciones significativas no solo entre profesores sino con administradores, familias y otros miembros de la comunidad. En cuanto a su configuración, no hay un formato o modelo de desarrollo profesional mejor que otro, sino que las instituciones y educadores deben evaluar sus necesidades, creencias culturales y prácticas para decidir cuál modelo será más beneficioso para su situación particular.

Interesa, además, la diferencia conceptual entre sistema de desarrollo profesional y modelo de desarrollo profesional que define Villegas-Reimers (2003). La autora describe los modelos como procesos específicos y oportunidades que son planeados para proporcionar desarrollo profesional a los profesores desde el comienzo de su preparación. Un sistema requiere de una perspectiva más amplia e incluye interconexiones entre las metas, objetivos y propósitos del desarrollo profesional, el contexto en el cual tendrá lugar, las características personales y profesionales de los participantes del sistema, los modelos, técnicas y procedimientos a ser implementados, los costos y beneficios del desarrollo profesional, la determinación de quién tomará las decisiones, el proceso de evaluación cualitativa y cuantitativa de la efectividad del desarrollo profesional en diferentes circunscripciones, la determinación del soporte de infraestructura.

Otro aporte importante de Villegas-Reimers para el propósito de esta tesis, es la descripción de los factores a considerar durante la planeación, implementación y evaluación del desarrollo profesional de profesores. Estos son: (a) la cultura del soporte desde el rol de la institución y de los líderes educativos y asociaciones, desde el principio de que más soporte es mejor; (b) el rol del contexto en el sentido en que son necesarias múltiples configuraciones para múltiples comunidades; (c) la etapa de desarrollo del sistema educativo, ya que las actividades y oportunidades que son apropiados para un sistema que se encuentra en una etapa pueden no serlo para otro que se encuentra en otra etapa de desarrollo; (d) el tiempo necesario no solo para participar en actividades sino de “espacio mental” para su desarrollo profesional; (e) los

recursos financieros, que si bien son esenciales, no son suficientes si se los piensa como único factor para la implementación de un desarrollo profesional efectivo; (f) las etapas en el desarrollo profesional, descritas con variantes por numerosos autores, solo representan la experiencia de la mayoría de los profesores ante las diferencias individuales existentes entre los profesores; (g) los pasos del desarrollo profesional en el proceso de aprendizaje y de transformación de las prácticas de enseñanza; (h) el uso efectivo de la tecnología en la enseñanza y como factor de desarrollo, diseño e implementación de oportunidades de desarrollo profesional; (i) el rol de las agrupaciones de profesores, locales y nacionales, para focalizar estrategias de desarrollo profesional de orientación al profesor para dar respuesta a las demandas políticas; (j) el rol de los formadores de profesores y su impacto en el desarrollo profesional de los profesores.

**2.5.2 Aportación de Kennedy.** Interesan, además, los estudios de Kennedy (2002), quien a partir de las investigaciones de Huberman (1983, 1993) sobre lo que este denominó el conocimiento del oficio (*craft knowledge*) propone tres tipos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza: (a) el conocimiento del oficio, que es adquirido a través de la experiencia y tiende a ser ateórico e idiosincrásico, (b) el conocimiento sistemático, que es adquirido en colegios y universidades, artículos de investigación, periódicos y asociaciones profesionales y que tiende a ser teórico, codificado y abstracto; (c) el conocimiento prescriptivo, que es adquirido a través de las políticas institucionales y tiende a consistir en declaraciones sobre lo que se debe hacer. Este último es más codificado que el conocimiento del oficio pero menos teórico que el sistemático.

En el estudio realizado por Kennedy con profesores, en el cual estos razonan sobre sus prácticas, concluye que el conocimiento del oficio: (a) deriva principalmente de la experiencia, pero puede derivar también de diarios, revistas, avisos de colegas y amigos; (b) ayuda principalmente a abordar las preocupaciones acerca de la voluntad del estudiante para participar y progresar en la tarea; (c) se adquiere mediante la motivación que produce la insatisfacción ante eventos y el deseo de no repetir los mismos errores; (d) es algo limitado, puesto que las nuevas ideas para corregir los errores percibidos son generadas solo por alrededor de la mitad de los episodios que son criticados.

Sobre el conocimiento prescriptivo sus conclusiones son las siguientes: (a) deriva de tests, de sistemas de evaluación, pero puede derivar de otras fuentes como libros de texto, currículo y políticas locales; (b) es invocado para tratar las preocupaciones sobre qué enseñar y qué deberían aprender los estudiantes; (c) es motivado por un fuerte sentido de la responsabilidad para asegurarse de que los estudiantes aprenden los contenidos que son requeridos; (d) las interpretaciones de las prescripciones están filtradas por las propias creencias y valores de los profesores y pueden ser interpretadas diferente de lo que los reformadores pretenden; (e) tiende a ser transitorio a medida que los profesores cambian de instituciones y a medida que los distritos o estados cambian sus políticas.

En relación con el rol del conocimiento sistemático apunta las conclusiones que siguen: (a) deriva principalmente de los cursos de desarrollo profesional pero también puede derivar de artículos y de asociaciones profesionales; (b) aborda las preocupaciones sobre cómo promover el aprendizaje de los estudiantes; (c) no deriva de ninguna motivación particular como la adquisición del conocimiento del oficio y del prescripto; (d) las ideas que toman los profesores de las fuentes sistemáticas son desiguales y aún contradictorias coherencia.

Dos son las lecciones aprendidas en este estudio. La primera sostiene que fuentes externas, como el desarrollo profesional y las prescripciones institucionales, pueden tener muy fuerte y poderosa influencia en la práctica. El conocimiento sistemático y el prescriptivo, combinados, representan aproximadamente dos tercios de todas las referencias de las nuevas ideas de los profesores. Si cualquiera de estas fuentes de ideas fuera más coherente internamente y en el tiempo, les proporcionaría a los profesores una orientación mucho más adaptada que la que actualmente tienen y podrían tener el potencial de un impacto mucho mayor en la práctica. La segunda lección aprendida es que las consideraciones sobre uno de los tipos de conocimiento, no necesariamente invalidan los otros tipos de conocimiento. Lo que se necesita es una teoría integrada que reconozca todas las fuentes de conocimiento que contribuyen con la práctica y entonces examinar cómo estos contribuyen a la creación de prácticas de enseñanza particulares.

Habiendo interrogado a los profesores sobre sus prácticas Kennedy (2006 a) ha concluido

que estas reflejan sus preocupaciones sobre seis cosas: (a) tratar los contenidos deseados; (b) promover el aprendizaje de los estudiantes; (c) incrementar la voluntad de los estudiantes por participar; (d) mantener el impulso de la lección; (e) crear una comunidad de clase; (f) atender sus propias necesidades cognitivas y emocionales. Estas seis áreas de preocupación no están presentes a la vez en el pensamiento de cada una de las clases, pero ninguna de ellas es dejada de lado.

La autora sospecha que cuando los profesores prueban una nueva pedagogía o un nuevo modelo curricular y anuncian que “no funciona” lo que probablemente ocurre es que no pudieron encontrar una forma de guiar todas sus preocupaciones en el marco de ese modelo. Lo que “funciona” para los profesores es el conocimiento de las seis áreas de preocupación en una forma en que maximice el suceso y minimice los problemas en cada área. El problema está en que quienes se llaman a sí mismos expertos y quienes promueven enfoques particulares de enseñanza, generalmente están guiando una o dos de estas áreas de preocupación.

En relación con las situaciones de clase, cómo las interpretan los profesores y cómo deciden dar respuesta a las mismas, Kennedy (2004) indaga cómo los valores que sustentan las prácticas de enseñanza son similares o diferentes a los valores que sustentan los ideales de las reformas. Las propuestas de las reformas pueden ser agrupadas en tres grandes ideas: (a) la necesidad de un conocimiento más riguroso e importante; (b) la necesidad de un mayor compromiso intelectual con el contenido; y (c) la necesidad de hacer al conocimiento más accesible a los estudiantes.

Dicha investigación de Kennedy sugiere que los ideales de la reforma están presentes en el pensamiento de los profesores, aunque en diferentes formas y estos ideales compiten con numerosas ideas, grandes y pequeñas, de las cuales los profesores se preocupan. Los profesores interpretan las situaciones de clase en términos de las seis áreas de preocupación identificadas y confían en sus propias creencias previas, valores y principios acumulados en la práctica para decidir cómo responder a las situaciones que surjan.

El problema de los reformadores no puede ser persuadir a los profesores sobre los ideales de la reforma, sino persuadirlos para sopesar diferentes áreas de interés de manera diferente, ya que hacen compensaciones momento a momento.

Otra afirmación es que los objetivos personales relacionados con la enseñanza de muchos profesores, son numerosos y contradictorios como lo son los ideales sociales que abrazan. Por lo tanto, hay un infinito número de vías posibles de equilibrar entre las seis áreas de preocupación de los profesores y la miríada de ideales que hay compitiendo en la sociedad. Cada práctica del profesor representa una única solución a este complejo de preocupaciones y objetivos. Por tal razón, la autora continúa discrepando con lo que constituye la “mejor práctica” puesto que todos imaginamos diferentes vías de resolver las situaciones de aula.

En síntesis, la naturaleza de la enseñanza consiste en que los profesores deben generar muchas soluciones multidimensionales en el momento en que los eventos se desarrollan. La enseñanza es un esfuerzo que requiere la consideración simultánea de seis áreas diferentes de preocupación; estas se orientan hacia ideales que son inherentemente contradictorios y ocurren en un tiempo real donde los méritos de cursos alternativos de acción deben ser sopesados en el momento.

Kennedy (2006 a) señala además que los profesores hacen dos cosas para controlar su trabajo. Primero, idean una colección de respuestas rápidas para responder a eventos, que reducen la necesidad de un pensamiento extenso acerca de cada evento que se desarrolla. Los profesores desarrollan hábitos, reglas de oro y un repertorio de respuestas; estas herramientas son esenciales para reducir la carga cognitiva de la enseñanza y les permiten desarrollar prácticas sustentables, prácticas que están automatizadas lo suficiente como para ser sostenidas sin exceso cognitivo o carga emocional. Otra cosa que hacen los profesores es imaginar sus lecciones antes de desarrollarlas, el desarrollo en su totalidad y cada uno de sus actos.

Lo importante es cómo pueden los formadores de profesores facilitar el desarrollo de prácticas que optimicen las numerosas preocupaciones e ideales que los profesores deben acomodar y si estas son sustentables.

En relación con el conocimiento que debe proveerse a los profesores, Kennedy sostiene en este estudio (2006 a) que hay dos variantes de argumentos diferentes. Están los argumentos sobre el conocimiento que necesitan los profesores en cuanto a la proporción de currículo que debe ser dedicada a las disciplinas académicas por oposición a las que son propias de la educación. Algunos piensan que los profesores necesitan más conocimiento sobre las materias que deben enseñar, otros creen que necesitan obtener un repertorio de rutinas y prácticas que deben usar en la clase y otros creen que los profesores necesitan conocimiento sobre el proceso educativo y el rol de las escuelas en la sociedad. El otro tipo de argumentos ocurre solo en los programas educativos y tiene que ver con como ayudar a los adultos jóvenes a aprender a pensar diferente sobre la enseñanza y desarrollar una visión que conducirá a una práctica sustentable.

Estos dos tipos de argumentos no solo difieren en sus tópicos sino también en sus términos de referencia. Los argumentos que se relacionan con los programas educativos raramente se refieren al conocimiento necesario para la enseñanza sino que se refieren, más frecuentemente, al proceso de aprender a enseñar y cómo los profesores se forman o transforman.

Al pensar en el proceso de formación o transformación de los profesores, en tanto aprenden o mejoran la tarea de enseñar, es importante considerar la distinción que realiza Kennedy (2008) entre la calidad de los profesores y las cualidades de los profesores. Caracteriza a las cualidades en tres grupos a saber: (a) los recursos personales, es decir los que los profesores traen con ellos a sus tareas; (b) los relacionados con el día a día del trabajo de los profesores o performance; y (c) los que se refieren al impacto de los profesores en los estudiantes, llamado por la autora “effectiveness” concepto que se traduce como eficacia.

Los recursos personales consisten en los siguientes: (a) creencias, actitudes y valores en relación con el aprendizaje de los estudiantes; (b) rasgos de personalidad (ser extrovertido o introvertido, calmo o ansioso, decidido o indeciso); (c) conocimiento, habilidad y pericia (conocimiento del contenido, comprensión de las diferencias culturales, ser capaz de dirigir discusiones de grupo); y (d) credenciales (certificaciones en una asignatura en particular, grados avanzados).

La performance incluye lo siguiente: (a) prácticas que ocurren fuera del salón (interacción con colegas y padres, planificación de un curriculum que comprometa a los estudiante, supervisar el club de ajedrez); (b) prácticas en el salón de clase ( ser eficiente, ser un buen modelo, ser organizado, dar objetivos y estándares claros, mantener a los estudiantes en la tarea); (c) actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes (tareas de memorización, de resolución de problemas complejos, de comprensión superficial del contenido y de conocimiento profundo.

Preocupada por la calidad de la enseñanza, además de la calidad docente, y por la promoción de la buena enseñanza, Kennedy concluye en su estudio (2006 b) que es necesario prestar atención a las condiciones de la enseñanza. Tres condiciones de la vida de clase pueden disminuir la calidad de la misma: (a) la dependencia de los recursos para las lecciones que evidencian los profesores; (b) las interrupciones innecesarias; y (c) las conductas disruptivas de los estudiantes. La comprensión de cómo estas complicaciones diarias influyen en la enseñanza puede hacer imaginar múltiples vías por las cuales las escuelas pueden promover la buena enseñanza.

En la visión de Kennedy (2006 b), los programas de desarrollo profesional son una aproximación para mejorar la calidad de la enseñanza. Pero serían relevantes si se centraran en los pequeños detalles de la práctica. Se necesitan programas que ayuden a los profesores a pensar por ejemplo sobre qué hacer ante un inesperado comentario de un estudiante que trata de descarrilar la lección de historia, que ayuden a los profesores a reducir el tiempo que pasan cortando papel e incrementar el tiempo que pasan pensando sobre el significado más profundo que quieren transmitir a los estudiantes en una lección de matemáticas.

También las instituciones necesitan políticas que restrinjan las interrupciones de la clase, que limiten la invasión de llamadas telefónicas y de anuncios públicos. Los horarios deben honrar la clase principal y las lecciones que ocurren en la misma, en lugar de requerir que las clases de los profesores se acomoden a las necesidades de cada uno.

**2.5.3 Aportación de Darling-Hammond.** Recogemos, asimismo, la propuesta de Darling-Hammond (2001) sobre una nueva política educativa, en una sociedad democrática, construida sobre el “derecho genuino a aprender” que tienen todos los estudiantes en todas las



comunidades. En la misma, la autora invita a *“recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a los alumnos diferentes”* (p. 42) siendo fundamental para ello tanto la enseñanza para la comprensión de las ideas y para operar con ellas, como la enseñanza para la diversidad, de tal modo que los estudiantes encuentren vías productivas de acceso al conocimiento a la vez que aprendan a vivir juntos de forma constructiva.

Para la autora la relación que el profesor establece con los contenidos a enseñar y con los alumnos es la *“gran dialéctica de la docencia”* a la cual compara con una doble hélice porque ambos tienen que estar constantemente entrelazados. En primer lugar, el profesor debe disponer de estrategias basadas en el contenido, debe comprender cuáles son los grandes equívocos que generan confusiones en los alumnos y ofrecerles experiencias que les ayuden a entender conceptos matemáticos o fenómenos científicos. Aunque la mera transmisión de conocimiento no servirá si el profesor no aprende a observar a los estudiantes, su forma de pensar, su forma de razonar.

En su opinión, los profesores tienen que ser capaces de conocer lo que el estudiante puede aportar, sus puntos fuertes y sus singularidades. A los conocimientos y a la comprensión, no solo de los estudiantes, sino de los contenidos, los profesores deben aunar a las comunidades donde trabajan procurando que las familias también participen en el proceso.

**2.5.4 Aportación de Mezirow.** Desde la idea de que los profesores son adultos que además de enseñar, aprenden, y que uno de esos aprendizajes implica aprender a enseñar, interesa para esta tesis la teorización sobre el aprendizaje de los adultos.

En este sentido, importa la Teoría del Aprendizaje Transformativo desarrollada por Jack Mezirow, a partir de la introducción del concepto de aprendizaje transformativo en el campo de la educación de adultos, en 1978. Según Kitchenham (2008), quien realiza una revisión de esta teoría desde su comienzo hasta la última definición, la relevancia de la misma radica en que ha cambiado la forma en que se enseña a los adultos.

En esta teoría la construcción de significado es de central importancia, dado que se concibe como aprendizaje transformativo a aquel que transforma los marcos de referencia.

Los marcos de referencia son las estructuras de cultura y de lenguaje a través de las cuales los seres humanos construimos las interpretaciones, atribuyendo coherencia y significado a nuestra experiencia (Mezirow, 2006). Son conceptualizados como los conjuntos de supuestos fijos y expectativas, es decir, perspectivas de significado, modos de pensar. En sus palabras:

*Taken-for-granted frames of reference include fixed interpersonal relationships, political orientations, cultural bias, ideologies, schemata, stereotyped attitudes and practices, occupational habits of mind, religious doctrine, moral-ethical norms, psychological preferences and schema, paradigms in science and mathematics, frames in linguistics and social sciences, and aesthetic values and standards* [Se da por sentado que los marcos de referencia incluyen las relaciones interpersonales, las orientaciones políticas, los prejuicios culturales, las ideologías, los esquemas, las actitudes estereotipadas y prácticas, los hábitos laborales de la mente, la doctrina religiosa, las normas morales - éticas, las preferencias psicológicas y esquemas, paradigmas de la ciencia y las matemáticas, marcos en la lingüística y las ciencias sociales y los valores estéticos y estándares. Traducción al español de la autora de la tesis] (Mezirow, 2003, p. 59).

Estos marcos de referencia delimitan nuestra percepción y cognición, así como nuestros sentimientos, predisponiendo nuestras intenciones, creencias, expectativas y propósitos; en palabras de Mezirow (2006) estas preconcepciones establecen nuestra “línea de acción”.

La Teoría del Aprendizaje Transformativo es interpretada por Mezirow como una epistemología cognitiva del razonamiento evidencial y dialógico (instrumental y comunicativo, respectivamente, siguiendo el pensamiento de Habermas<sup>5</sup>). El razonamiento es entendido como el proceso de avance y evaluación de una creencia. Desde esta perspectiva, Mezirow (2006) conceptualiza el aprendizaje transformativo como una dimensión adulta de evaluación de la razón, que implica la validación y la reformulación de estructuras de significado.

El proceso del aprendizaje transformativo implica cinco componentes según Mezirow (2006). Estos son: (a) nuestra reflexión crítica sobre la procedencia, la naturaleza y las

---

<sup>5</sup> Los tres tipos de aprendizaje: técnico, práctico y emancipatorio basados en el trabajo de Habermas (1971) fueron convertidos en aprendizaje: instrumental, dialógico y autoreflexivo por Mezirow (1985), (Kitchenham, 2008).

consecuencias de nuestros supuestos y de los de los otros; (b) en el aprendizaje instrumental, determinar que algo es verdad mediante el uso de métodos de investigación empírica; (c) en el aprendizaje comunicativo, llegar a las creencias más justificadas mediante la participación libre y plena en un discurso continuamente informado; (d) tomar medidas sobre nuestra perspectiva transformada; esto es, tomamos una decisión y vivimos lo que hemos llegado a creer, hasta que nos encontramos con nuevas pruebas, argumentos o una perspectiva que hace que reevaluemos la anterior; (e) la adquisición de una disposición a ser más reflexivos críticos sobre nuestros supuestos y los de los otros.

En el estudio cualitativo realizado por Mezirow en los años setenta, sobre la identificación de factores característicos que impiden o facilitan el progreso de mujeres que reingresan a programas universitarios, luego de un extenso período de tiempo fuera de la universidad, identifica diez fases de significado que emergen en común del proceso de transformación. Estas son:

- 1. A disorienting dilemma. Phase 2. A self-examination with feelings of guilt or shame. Phase 3. A critical assessment of epistemic, sociocultural, or psychic assumptions. Phase 4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared and that others have negotiated a similar change. Phase 5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions. Phase 6. Planning of a course of action. Phase 7. Acquisition of knowledge and skills for implementing one's plans. Phase 8. Provisional trying of new roles. Phase 9. Building of competence and self-confidence in new roles and relationships. Phase 10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's perspective.*
- [1. Dilema desorientador. 2. Auto-examen con sentimientos de culpa o vergüenza. 3. Evaluación crítica de supuestos epistémicos, socioculturales y psicológicos. 4. Reconocimiento de que el descontento propio y el proceso de transformación son compartidos y que otros han negociado un cambio similar. 5. Exploración de opciones para nuevos roles, relaciones y acciones. 6. Planificación de un curso de acción. 7. La adquisición de conocimientos y habilidades para la implementación de los planes propios.

8. Ensayos provisionales de nuevos roles. 9. Construcción de competencias y confianza en sí mismo, en los nuevos roles y relaciones. 10. Reintegración a la propia vida según las condiciones dictadas por la nueva perspectiva de sí mismo) Traducción de la autora de la tesis] (Kitchenham, 2008, p. 105).

Los dos elementos principales del aprendizaje transformativo son, en primer lugar, la reflexión crítica o autorreflexión crítica sobre las suposiciones (evaluación crítica de las fuentes, la naturaleza y las consecuencias de nuestros hábitos mentales) y, en segundo lugar, la participación plena y libre en el discurso dialéctico, racional, para validar un mejor juicio reflexivo. Por discurso, Mezirow (2003) se refiere al diálogo que implica la evaluación de las creencias, sentimientos y valores.

El aprendizaje transformativo implica aprender a pensar críticamente cuestionando los supuestos y expectativas que dan forma a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones e inciden en lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Tres son los tipos de aprendizaje definidos en esta teoría: instrumental, dialógico y autorreflexivo: “*Within each of the three learning types, three learning processes operate: learning within meaning schemes, learning new meaning schemes, and learning through meaning transformation* [Dentro de cada uno de los tres tipos de aprendizaje, tres procesos de aprendizaje operan: aprender dentro de los esquemas de significado, aprender nuevos esquemas de significado, y aprender a través de la transformación. Traducción de la autora de la tesis]” (Kitchenham, 2008, p. 110).

En el aprendizaje instrumental quienes aprenden preguntan cómo pueden aprender mejor la información; en el aprendizaje dialógico preguntan cuándo y dónde el aprendizaje puede tener lugar mejor y en el aprendizaje autorreflexivo, preguntan por qué están aprendiendo la información (Kitchenham, 2008).

La transformación determinará que dichos marcos de referencia sean más inclusivos, discriminantes, abiertos, reflexivos y que emocionalmente seamos capaces de cambiar.

Finalizamos este apartado con las palabras de Mezirow sobre el papel que juega la educación de adultos en el marco de la Teoría del Aprendizaje Transformativo:

*“Although adults may developmentally acquire the capabilities to become critically self-reflective and exercise reflective judgment, the task of adult education is to help the learner realize these capabilities by developing the skills, insights, and dispositions essential for their practice. [Aunque los adultos pueden desarrollar las capacidades para convertirse en autorreflexivos críticos y ejercer un juicio reflexivo, la tarea de la educación de adultos es ayudar al que aprende a darse cuenta de estas capacidades mediante el desarrollo de las habilidades, conocimientos y disposiciones esenciales para su práctica. Traducción de la autora de la tesis] (Mezirow, 2003, p.62).*

**2.5.5 Conclusiones.** Los referentes teóricos analizados sirven como fundamento del PDP que se pretende diseñar y orientan dicho diseño en el sentido en que se ilustra gráficamente en la Figura 2-4 y tal como se explica a continuación.

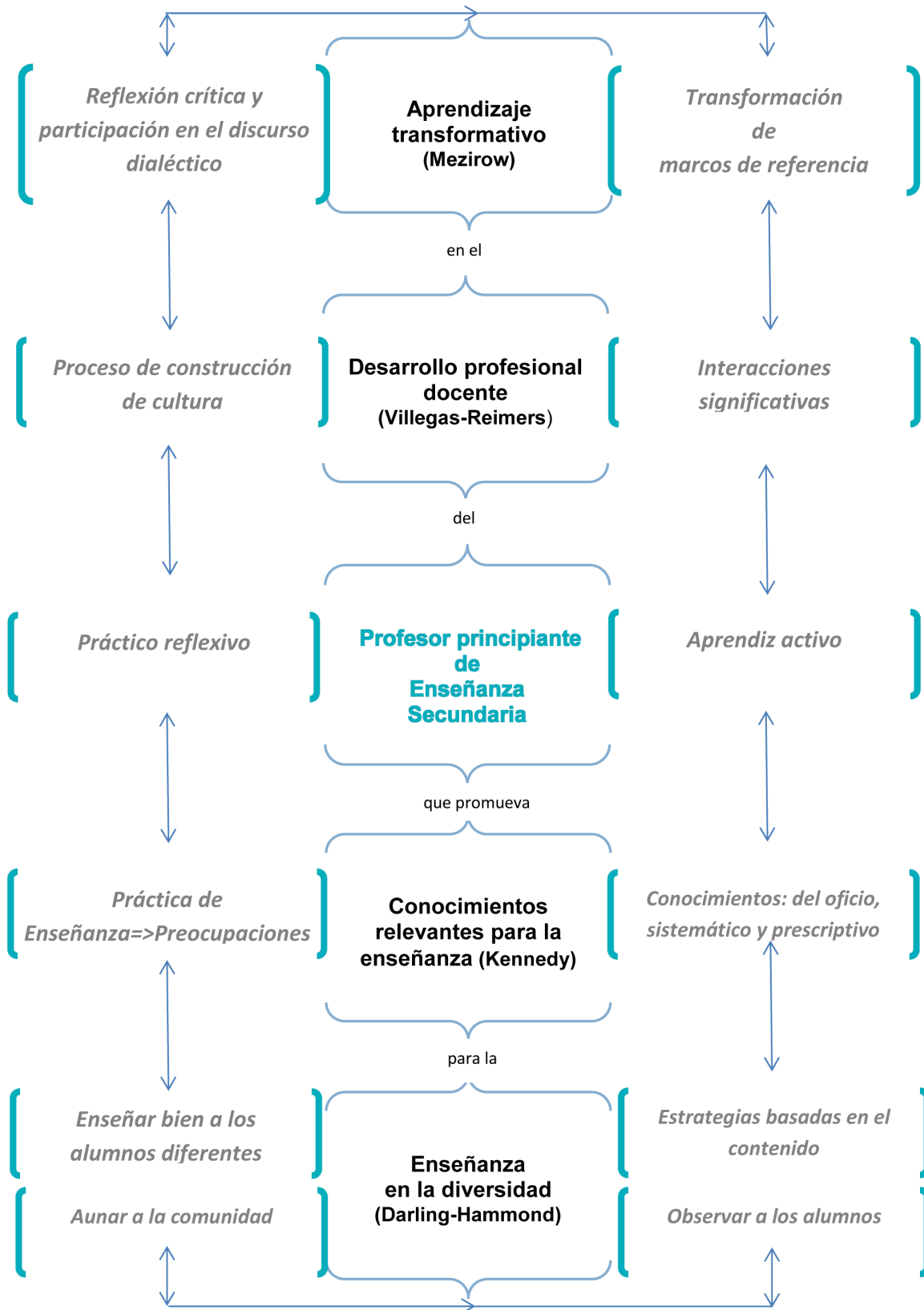


Figura 2-4. Referentes teóricos que fundamentan el diseño del PDP  
Fuente: Elaboración de la autora de la tesis.

El aprendizaje transformativo (Mezirow) puede ser el tipo de aprendizaje adecuado para un programa de desarrollo profesional dirigido a profesores principiantes de Enseñanza Secundaria. Se entiende al desarrollo profesional como un proceso de construcción de cultura, colaborativo, que será más efectivo en tanto haya interacciones significativas entre los profesores, con los integrantes de la institución educativa, con las familias de los alumnos y con los miembros de la comunidad en general (Villegas-Reimers).

En dicho marco de desarrollo profesional, se cree pertinente que el objetivo de este programa sea promover los conocimientos relevantes para la enseñanza (del oficio, sistemático y prescriptivo) atendiendo a las preocupaciones emergentes de la práctica de la enseñanza que manifiestan los profesores. Desde una visión constructivista se concibe al profesor como práctico reflexivo y aprendiz activo a quien hay que ayudar a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Kennedy).

Se entiende que la enseñanza que desarrollen estos profesores no puede ser ajena a los requerimientos sociales, los cuales son, en la actualidad, generadores de discursos y prácticas orientados hacia una pedagogía para la inclusión, tal como se constató en la aproximación al estado del arte (apartado 2, Categoría B). En consecuencia, el motivo principal de la enseñanza ha de ser enseñar bien a los diferentes alumnos, es decir, enseñar en la diversidad. Para ello se cree necesario que los profesores conozcan y apliquen estrategias basadas en los contenidos de la enseñanza y en la observación de los alumnos y que sean capaces de aunar a la comunidad que estos alumnos integran (Darling-Hammond).

Un programa de desarrollo profesional que promueva en los profesores el ejercicio de la enseñanza así entendida, deberá suscitar la transformación de los marcos de referencia del profesor mediante el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica y de participación en el discurso dialéctico para validar mejores juicios reflexivos.

## **2.6 Síntesis sobre los aportes del estado del arte al diseño del Programa de Desarrollo Profesional**

Las tres aproximaciones realizadas al estado del arte aportan fundamentos y valiosas consideraciones para una primera definición del perfil del PDP, dirigido a profesores principiantes de Enseñanza Secundaria, cuyo diseño y preevaluación es motivo de esta tesis.

A modo de síntesis puede expresarse que este programa se inscribe en el marco de la concepción de formación en servicio, como un medio para la formación continua. Se pretende que el mismo tenga el carácter de actualización en el sentido de renovación pedagógica, con la finalidad de mejorar la profesión docente (Saravia y Flores, 2005).

El marco teórico general que lo sustenta se compone por cuatro ejes de referencia. El primero de estos conceptualiza el desarrollo profesional docente desde una postura constructivista. Dicha postura define al profesor como un aprendiz activo y un práctico reflexivo, capaz de construir teorías y prácticas, en colaboración con otros profesores, actores institucionales, familias y miembros de la comunidad. Dentro de este eje sirve como soporte, además, la guía de factores a considerar en el proceso de planeación, implementación y evaluación del desarrollo profesional de los profesores (Villegas-Reimers, 2003). Un segundo eje tiene relación con la identificación de los conocimientos relevantes para la enseñanza, como lo son el conocimiento del oficio, el sistemático y el prescriptivo. Importa tener en cuenta estos distintos tipos de conocimiento en el diseño del PDP, por su fuerte incidencia en la práctica del profesor (Kennedy, 2002). Interesa, a la vez, considerar los motivos de preocupación de los profesores sobre sus prácticas, así como sus estrategias para dar respuesta a los emergentes que ocurren en las mismas (Kennedy, 2006). El tercer eje sustenta la convicción de que es necesario aportar a los profesores elementos para crear estrategias basadas en los contenidos; orientarlos para saber observar a sus alumnos, para enseñar bien en la diversidad e interactuar con la comunidad cercana a su tarea docente (Darling-Hammond, 2001). El cuarto eje propone el aprendizaje transformativo como una forma adulta de transformación de aquellos marcos de referencia que orientan las acciones. Se cree apropiada la adopción de esta teoría del aprendizaje



en el marco del diseño del PDP. La misma puede promover la evaluación de las concepciones relacionadas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la identidad profesional de los profesores participantes, así como su reformulación si ésta fuera pertinente. (Mezirow, 2006).

Si bien estos ejes se mencionan siguiendo un orden a fin de organizar la lectura, debe considerarse que los cuatro enmarcan la propuesta en su conjunto, con igual grado de importancia.

Al finalizar este estudio del estado del arte, en rasgos generales se visualiza al PDP como una propuesta de acción formativa presencial y contextualizada que:

- a. considere las necesidades, demandas y preocupaciones de los profesores sobre las áreas a mejorar, principalmente de la práctica docente;
- b. trabaje desde la experiencia en el fortalecimiento de competencias para la enseñanza;
- c. promueva la participación e interacción de los profesores;
- d. sitúe al adolescente y a sus aprendizajes como centro de observación, análisis y construcción de prácticas pedagógicas;
- e. aporte elementos, teóricos y prácticos, para desarrollar un trabajo docente orientado a la educación ciudadana y a la convivencia, mediante la puesta en práctica de la inclusión, la atención de la diversidad y la integración de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.



### CAPÍTULO 3

## FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

### 3.1 Programa de desarrollo profesional docente

Diseñar implica realizar un bosquejo a partir de la representación inicial de algo que se intenta concretar o producir. Siendo un programa educativo lo que se pretende diseñar, recogemos el concepto de Pérez Juste quien expresa que este debe ser entendido como:

un documento en el que se integran los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un *plan de acción*<sup>1</sup> a su servicio, plan en el que incluimos la evaluación de carácter *formativo*<sup>2</sup> como un elemento más, en sintonía y armonía con todos ellos (Pérez Juste, 2006, p.180).

En tal sentido, los componentes básicos de un programa mencionados por Pérez Juste (2006) son: los objetivos, los contenidos, los medios y recursos y un sistema integrado de evaluación. Otros componentes importantes por su incidencia en los anteriores, aunque ajenos al programa, son el contexto y los requisitos. El contexto es fundamental en la medida en que condiciona la implantación y el desarrollo del programa. Los requisitos, ya sea de naturaleza técnica, práctica o ética, según el carácter del programa, permiten considerar las posibilidades de éxito que éste pueda tener en su implementación. Por tal razón, es sugerido el requisito de evaluabilidad del programa en función de la evaluación inicial de la necesidad y de la viabilidad del mismo. (Pérez Juste, 2006).

Por diferencia de un programa educativo ordinario cuyo objeto es una asignatura (Pérez Juste, 2006), el programa en cuestión es específico dado que se orienta a la formación de docentes. Compartimos la concepción de De la Torre (1993) según la cual esta formación “*es ante todo una actitud reflexiva de su labor que sabe convertir los conocimientos y destrezas en*

---

<sup>1</sup>La cursiva es del autor de la cita.

<sup>2</sup>La cursiva es del autor de la cita.

*herramientas útiles. En suma, formar no es otra cosa que facilitar el desarrollo de la conciencia personal y social del formando” (p. 215).*

A partir de dicha significación, los atributos que deberían caracterizar un programa de desarrollo profesional docente son:

Interactividad entre todas las personas que forman el grupo; comprensividad de las actividades concretas en un plan global en el que aquellas se justifiquen; continuidad en su desarrollo; que sea (sic) perciba como relevante y significativo para los participantes; participación de profesores-alumnos en el diseño del plan a fin de que se impliquen posteriormente; otros son: coherencia, actividad y flexibilidad (De la Torre, 1993, p. 215).

Se entiende que la consideración de dichos atributos en el diseño del plan es posible y que los mismos pueden aportar al programa en beneficio de los profesores participantes.

Por tratarse de un programa destinado a profesores principiantes, interesa definir con precisión la etapa del desarrollo profesional que el mismo abarcará, en función de los estudios que caracterizan este proceso. Previo a ello adoptamos la concepción de desarrollo profesional de Day (2005) por ser esta una “visión ampliada del aprendizaje profesional”, denominación de Lieberman (1996) citada por Day (2005), ante otras concepciones en las cuales predomina la adquisición de conocimientos, ya sea sobre la asignatura o sobre las estrategias de enseñanza. Day (2005) suma al aprendizaje planificado el aprendizaje informal mediante la experiencia, que es el que le permite sobrellevar las situaciones de aula al docente, así como perfeccionar competencias profesionales.

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica

profesional adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005, p. 17).

Siguiendo el análisis de Day (2005) los factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional son: la biografía de aprendizaje profesional del docente, al cual contribuyen la historia personal y la fase de la carrera profesional; las actitudes de aprendizaje, valores, preferencias, prácticas docentes interrelacionadas con la cultura de aprendizaje profesional de la escuela y las influencias externas (gobiernos, organismos, medios de comunicación); la calidad de las actividades de aprendizaje profesional, las cuales se relacionan con el apoyo del líder de la escuela, de los compañeros y de otras instancias. Estos factores interrelacionados convergen en la eficacia del aprendizaje.

### **3.2 Fase de apropiación inicial del rol docente**

Reconociendo la fase de desarrollo profesional como uno de los factores que aportan al aprendizaje profesional, corresponde mencionar que en este proceso de desarrollo han sido identificadas tres y más fases por numerosos estudios sobre la temática y caracterizadas cada una de estas de diversas formas. Dos ejemplos de ello pueden ser, uno, el modelo de Dreyfus y Dreyfus de niveles de desarrollo de destrezas en cinco fases: Fase 1, principiante; Fase 2, principiante avanzado; Fase 3, competente; Fase 4, destacado; Fase 5, experto (1986, citado por Tardif, 2004); otro, la síntesis de las propuestas de Huberman (1989, 1995c), Sikes y cols. (1985) y Fessler y Christensen (1992) que se transcribe a continuación:

Estos trabajos indican que los docentes atraviesan cinco grandes fases:

1. Iniciación de la carrera profesional: compromiso inicial (comienzos fáciles, dolorosos).
2. Estabilización: compromiso (consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros).
3. Nuevos retos, nuevas preocupaciones (experimentación, responsabilidad, abatimiento).
4. Período de relativa estabilidad profesional (sensación de finitud, abandono de la lucha por ascender, disfrute o estancamiento).

5. Fase final (aumento de la preocupación por el aprendizaje de los alumnos y orientación creciente hacia intereses ajenos a la escuela; desilusión; contracción de la actividad e interés profesionales) (Tardif, 2004, p.83).

Además de las denominaciones dadas a la primera fase en los ejemplos anteriores (principiante, por Dreyfus y Dreyfus e iniciación de la carrera profesional, por Tardif) otros nombres proporcionados a la primera fase, que es la que interesa en este trabajo, son: (a) período inicial de la enseñanza (1- 6 años) (Unruh &Turner, 1970); (b) llegar a ser profesor (Gregore, 1973); (c) supervivencia (primer año) (Burden, 1982, Feiman & Floden, 1983); (d) entrada a la carrera y socialización (Huberman, 1989); (e) formación inicial (Fessler & Christensen, 1992); (f) desarrollo de destrezas de supervivencia, fase correspondiente a la de autoprotección y concretismo cognitivo en relación con las etapas evolutivas dentro de la carrera profesional (Leithwood, 1992); (Marcelo y Vaillant, 2009, a partir de Huberman, Thompson y Weiland, 1998).

Esta primera fase, de iniciación o de inducción a la enseñanza (Marcelo, 1995) es desarrollo profesional puesto que se pretende que los profesores, mediante programas, puedan desarrollar una enseñanza de calidad, a partir de la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas (Marcelo, 1999).

La autora de esta tesis se ha permitido denominar a esta primera fase: de apropiación inicial del rol docente.

No se discute que se trata de un período inicial (Unruh &Turner, 1970), de choque con la realidad (Veenman, 1984), de entrada a la carrera y de socialización (Huberman, 1989), de iniciación o inducción a la enseñanza (Marcelo, 1995), en el cual el profesor tiene que desarrollar estrategias de supervivencia (Burden, 1982, Feiman & Floden, 1983, Leithwood, 1992), por no estar familiarizado con la situación inicial y específica de enseñar (Johnston y Ryan, 1983), para mantenerse en un período puente entre la formación inicial y la permanente, el cual sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo (Bolam, 1995, Marcelo, 1999, Vaillant, 2014).

No obstante ello, puede observarse que dichas expresiones describen esta primera fase en función del lugar que la misma tiene en el continuo del proceso de desarrollo profesional y de las dificultades que esta le ofrece al docente.

De la extensa lectura, inferencial y crítica, que ha podido realizarse en relación con la caracterización de esta etapa de iniciación (Tardif, 2004, Day, 2005, Marcelo García, C., 1991, 1995a, 1995b, 2006, 2011, Imbernón, 2007, Ávalos, Carlson y Aylwin 2004, Ávalos, 2009, Vaillant, 2009, 2014, entre los más citados) puede concluirse que la esencia de esta fase de desarrollo profesional parece radicar en el hecho de comenzar a hacer propio el rol docente, en adueñarse del sentido de la profesión y en aplicarlo en cada circunstancia que requiere el desempeño de la docencia, ya sea en el hacer, como en el ser y en el sentirse docente situado en un contexto específico. Si bien se considera que la apropiación del rol docente no culmina ni se agota en esta fase, sino que continúa generándose en forma dinámica durante la carrera docente, puede pensarse que es la primera apropiación, es decir la apropiación inicial del rol docente, la que genera las dificultades, obstáculos y problemas planteados con detalle por las investigaciones que describen la fase de iniciación y que en ella reside el quid de la problemática que presenta dicha fase.

En coherencia con el contexto latinoamericano que enmarca esta tesis, el término apropiación parece adecuado por ser una palabra de origen latino (*appropriäre*), con una frecuencia de uso del 89% en los países latinoamericanos (Lexicoon, 2015).

Apropiación representa la *“acción y efecto de apropiar o apropiarse”* (Real Academia Española, 2001, p.188). Apropiar, en su primera acepción significa *“Hacer algo propio de alguien”* (Real Academia Española, 2001, p.188).

Desde una perspectiva psicológica, *“designa el proceso de desarrollo mediante el cual el ser humano reconstruye y hace suya la experiencia acumulada por la humanidad durante la historia social...El concepto de apropiación es indisociable del de interacción social”* (Doron y Parot, 2004, p.57).

En su aplicación a las peculiaridades de la primera fase, puede connotar hacer propia la profesión docente. Al referirse al profesor principiante, el término apropiación puede entenderse como tomar para sí los saberes propios de la formación docente, adueñarse de los mismos desde su ser personal y articularlos, mediante la interacción, en el contexto de trabajo (aula, centro educativo, sistema, sociedad).

Algunos sinónimos de apropiación son: adquisición, asimilación, conquista, retención. Piénsese en los mismos a la luz de la etapa inicial del profesor, en la cual este adquiere, asimila, conquista, retiene las particularidades inherentes a la profesión. Piénsese, luego, en el antónimo de apropiación: abandono. Cuando no se logra la necesaria apropiación de la profesión, la consecuencia es el abandono de la profesión por parte del docente. O un ejercicio profesional “sui generis”, sin una línea directriz que le dé sentido, tal vez aplicando pautas de ejercicio profesional similares –cuando no opuestas- a las experimentadas en su etapa de formación académica.

### **3.3 Denominación del Programa de Desarrollo Profesional**

Con el objetivo general de favorecer la construcción de la identidad profesional, en coherencia con las características que configuran la etapa de apropiación inicial del rol docente, se ha denominado al programa que se presenta en esta tesis: *SER Profesor*, con uso de mayúsculas en la palabra SER.

El propósito es destacar la condición humana de SER del profesor<sup>3</sup> como profesional de la educación que contribuye en el proceso de convertirse en persona del sujeto que se educa, y la responsabilidad social que le confiere este rol. En este sentido, recogemos el análisis sobre el concepto de educación que realiza Luengo Navas (2004) quien refiriéndose a su complejidad expresa que las notas características que pueden destacarse en el mismo son *“proceso humano de perfeccionamiento, vinculado a determinados valores sociales, que utiliza influencias intencionales, y que tiene como finalidad la individualización y la socialización del individuo”* (p. 43).

<sup>3</sup> Si bien en Hispanoamérica se les llama profesores, en general, a todos los que enseñan cualquiera sea el nivel de enseñanza (preprimaria, primaria, secundaria, terciaria, universitaria), en Uruguay se utiliza la expresión maestro en el nivel de primaria y profesor en la enseñanza secundaria, terciaria y universitaria.



La perspectiva filosófica del pensamiento de Heidegger, en su reconocida obra *Ser y Tiempo* (1953), caracteriza la existencia humana como estar en el mundo y ser en el tiempo. Así lo explica Mantovani (1975):

Es trascendencia y finitud. Estar en el mundo es trascender de sí mismo. Pero estar en el mundo no es un estar vacío sino vivir como ser preocupado. Preocupado por su actuación en él, junto a sus semejantes y desde sí mismo. Esa preocupación llama a su conciencia y ésta comprueba que hay una existencia que puede tener ser propio. Existir es salir del propio ser para volver a él y constituirse en la propia intimidad con la conciencia de la limitación temporal (p.73).

Siguiendo dicha perspectiva, la realidad de ser profesor puede interpretarse como un estar en el mundo junto con sus semejantes, preocupado y ocupado por su identidad y actuación como tal, desde la conciencia de su existencia y en ella, de su trayectoria profesional.

*Ser profesor* es el título del libro organizado por Enricone (2001), en el cual los profesores que aportan textos al mismo presentan reflexiones sobre algunas dimensiones relacionadas con la complejidad de ser profesor. Compartimos con Enricone (2001), que ser profesor “*es cuestionar la propia práctica, buscar una mejor calidad de vida, enriquecer el conocimiento cotidiano, asumir la responsabilidad social de la educación, dialogar con la incerteza y aceptar que es preciso siempre aprender, o sea, ser un innovador*”<sup>4</sup> (solapa). Es en este sentido, en el que se pretende diseñar un programa orientado al desarrollo profesional de los profesores de enseñanza secundaria, que se encuentran en las etapas iniciales de su carrera docente.

### **3.4 Necesidades de los profesores principiantes destinatarios**

Los fundamentos del PDP radican en las necesidades profesionales que pueden tener los profesores principiantes.

Los trámites y tiempos administrativos de solicitud de permisos oficiales habilitantes para indagar las necesidades profesionales de los profesores principiantes destinatarios del PDP que

---

<sup>4</sup> En la cita original, la palabra innovador se destaca en cursiva por lo cual se transcribe en cursiva inversa.

se encuentran actualmente en su período de iniciación laboral, excederían los límites temporales de esta tesis. Por lo tanto, se recurre para su explicitación a fuentes empíricas, directamente vinculadas con el contexto nacional en el que se cree posible aplicar el PDP y a fuentes documentales, procedentes de investigaciones extranjeras.

En relación con el contexto nacional, se cuenta con la información obtenida en el análisis de necesidades profesionales de profesores principiantes de Educación Secundaria que se realizara específicamente (2009 -2011). Contribuyen, además, narrativas de maestros y profesores en Uruguay, sobre sus primeras experiencias laborales, compiladas por Elgue y Sallé (2014).

En el ámbito extranjero se han consultado los resultados de investigaciones relevantes en el período 1979 – 2000 por sus aportes al campo de estudio de las necesidades, problemas y dificultades de los profesores principiantes y de investigaciones sobre la temática, de los últimos quince años, a las que se pudo acceder.

### **3.5 Contexto nacional**

Las áreas identificadas en el análisis de necesidades por los equipos directivos de los centros educativos, como necesarias de mejora en el desempeño de los profesores principiantes fueron: (a) conocimiento profesional que tiene el profesor con predominio de las menciones al conocimiento pedagógico general; (b) el vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio y (c) actitudes del profesor en relación con su profesión.

En la compilación realizada por Elgue y Sallé (2014) se lee:

Las narrativas de este libro, encierran las vivencias de jóvenes docentes en sus primeros pasos en la vida profesional. Se agrupan en cuatro ejes temáticos: atención a la diversidad, vínculos profesionales en relación con alumnos, la familia y la institución, Derechos humanos y educación ciudadana y la construcción del rol docente. Ellas reflejan las emociones, las inquietudes, cuestionamientos y alegrías que

conllevan los comienzos de la carrera, que como todos los comienzos no están exentos de dificultades (p. 11).

Comparando las áreas mencionadas en el diagnóstico como necesarias de mejora en el desempeño de los profesores principiantes, y los ejes temáticos propuestos en el libro de Elgue y Sallé (2014) como reflejo de los comienzos de la carrera, puede comprobarse que tanto los vínculos profesionales como la construcción del rol docente son reconocidos, en ambas fuentes, como motivo de dificultades para los docentes principiantes. Se considera importante esta coincidencia, dado que en el diagnóstico los informantes son docentes directores y en el libro, quienes informan, son docentes principiantes.

**3.5.1 Área: Conocimiento profesional.** En relación con el conocimiento profesional que necesita fortalecer el profesor principiante, los directores perciben que las dificultades se centran en la práctica pedagógica y didáctica, con énfasis en la planificación y en la evaluación, en la gestión del grupo, en las estrategias, técnicas y herramientas didácticas, en la acción motivadora y en el conocimiento y aplicación de la normativa del sistema educativo. Puede pensarse entonces, que el conocimiento pedagógico general (CPG) y el conocimiento didáctico del contenido (CDC) son los tipos de conocimiento susceptibles de perfeccionamiento; no así el contenido de referencia o conocimiento disciplinar (CD) y el conocimiento del contexto (CC), siguiendo la clasificación de Grossman (1990).

Según los directores, los objetivos de un programa de desarrollo profesional enfocados en el conocimiento profesional que tienen los profesores principiantes deben orientarse a fortalecer los siguientes aspectos: (a) la organización de la clase (CPG), (b) la calidad de la transposición didáctica en función de las variables del educando actual (CDC), (c) la formación para educar en la diversidad (CC), (d) las herramientas para trabajar con la comprensión lectora y con el razonamiento, independientemente de la asignatura (CDC).

Puede concluirse que el tipo de conocimiento que los directores entienden que es mayormente necesario de fortalecimiento es el conocimiento pedagógico general, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto.

No hay referencias al conocimiento disciplinar en las respuestas de los directores y tampoco es cometido del PDP fortalecer este tipo de conocimiento, ni el conocimiento didáctico del contenido. Esta opción tiene su fundamento en que las diferencias epistemológicas y metodológicas entre las diversas áreas de conocimiento, de las que derivan las asignaturas constitutivas del diseño curricular de los programas de educación secundaria, exigiría diferenciar el PDP según cada una de estas.

Las competencias que los profesores principiantes necesitan desarrollar según los directores consultados, pueden agruparse en torno a las siguientes familias propuestas por Peerenoud (2004): Organizar y animar situaciones de aprendizaje (estrategias para resolver problemas, para planificar, para desarrollar los programas). Gestionar la progresión de los aprendizajes (saber plantear un diagnóstico, saber cómo se va a evaluar). Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación (con alumnos que requieren atención especial). Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo (saber motivarlos para el aprendizaje). Participar en la gestión de la escuela (con perfil de funcionario de una administración pública). Utilizar las nuevas tecnologías (para captar el interés de los alumnos). Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión (ser docente, ser profesional, ética).

Desde la percepción y la voz de los profesores principiantes, estos necesitan mejorar mucho y bastante lo siguiente: “Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos”, “Informar e implicar a los padres”, “Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje” en relación con la acción docente motivadora del interés que tiene el alumno por el aprendizaje o por las actividades que contribuyen para aprender. “Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas”, “Contribuir a la creación de una cultura de centro que progrese desde el nivel relacional al cohesivo dinámico”<sup>5</sup>. Expresan, además, la necesidad de continuar superándose y optimizando su formación.

---

<sup>5</sup> Las expresiones entre comillas son los ítems del cuestionario aplicado.

Esta información permite pensar que existe manifiesto interés en estos profesores por la relación con alumnos y padres así como por los aprendizajes. También dan importancia al intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas y a su contribución en la creación de una cultura de centro con mayor unión activa entre sus miembros. En un primer avance comprensivo, podría afirmarse que estos profesores están interesados por mejorar el aprendizaje de sus alumnos y los aspectos vinculares profesionales en la institución.

Si bien los profesores consultados no especifican el tipo de aprendizaje al que se refieren, puede pensarse que al preocuparles “Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos” el que deberían suscitar en el alumno es el aprendizaje de la convivencia escolar.

En función de la información aportada por los directores, estos profesores necesitan estrategias para enseñar el aprendizaje de la comprensión lectora y del razonamiento como aprendizaje transversal del plan de estudios.

En consecuencia, serían la dimensión cognitiva y la dimensión social del aprendizaje las que habría que fortalecer en los profesores principiantes. Los aprendizajes mencionados son relevantes en el proceso de desarrollo individual y de aprendizaje permanente, considerando que *“Las competencias básicas que se adquieren en la escuela secundaria son fundamentales para el adelanto profesional, la participación activa en la vida cívica y la adopción de decisiones adecuadas sobre la propia salud”* (UNESCO, 2015).

Las respuestas abiertas de los profesores sobre aspectos no propuestos, evidencian su interés por los alumnos en el sentido de atención a alumnos con capacidades diferentes, intervención de los alumnos en proyectos relacionados con el contexto social y educativo en el cual se encuentran, motivación de los estudiantes hacia el estudio y adquisición de su rol de estudiantes.

En la compilación de Elgue y Sallé (2014) el conocimiento profesional es jerarquizado desde el subtítulo en el cual se expresa que las narraciones de las primeras experiencias laborales son *“un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional”* (carátula).

Las necesidades de conocimiento profesional escogidas han sido agrupadas en los tres ejes siguientes: 1. Atención a la diversidad: (a) creación del vínculo docente-alumno como prioridad para lograr aprendizajes; (b) diseño de estrategias específicas para el trabajo en pequeños grupos de alumnos; (c) propuestas de aula multigrado y planteo de dificultades en el abordaje del aula en el intercambio de experiencias con el colectivo docente. 2. Vínculos profesionales en relación con los alumnos, la familia y la institución. 3. Educación y derechos humanos en lo que respecta a la formación para el ejercicio de la ciudadanía ya sea en contextos de privación de libertad, desde los contenidos curriculares o dando lugar a las voces de los estudiantes.

En las necesidades planteadas en los tres ejes puede reconocerse el conocimiento pedagógico general (CPG); en el tercer eje se identifica además el conocimiento didáctico del contenido (CDC) al mencionar el trabajo “desde los contenidos curriculares”.

**3.5.2 Área: Vinculación con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio.** Los directores consultados expresan que es necesario fortalecer la capacidad de los profesores principiantes para establecer el vínculo pedagógico con los alumnos, especialmente si estos provienen de contextos críticos, así como la interacción con los colegas docentes.

En cuanto a los objetivos concernientes a lo vincular en un programa de desarrollo profesional para profesores principiantes, según los directores, deben orientarse a fortalecer cómo establecer vínculos con el director y con los alumnos, particularmente el saber establecer límites con los alumnos, lo cual se ve dificultado por la escasa diferencia generacional en años que los profesores principiantes pueden tener con los alumnos, en particular con los de que cursan bachillerato. Otro aspecto que se considera importante es la contextualización del profesor principiante en lo que respecta a la identificación de sí mismo como un docente de otra generación.

Por su parte, Elgue y Sallé (2014) mencionan “*dos grandes retos a nivel vincular*” a los que se enfrenta el docente que ingresa a un centro educativo como lugar de trabajo. El primero de ellos tiene que ver con la socialización secundaria del profesional de la educación (siendo la primera la que da la formación docente inicial) y la necesaria comprensión de la cultura

institucional para llegar a ser parte de la comunidad educativa. *“El segundo reto es el vínculo con los estudiantes y sus familias en el marco de los cambios del panorama sociocultural de la posmodernidad: las familias han cambiado, las escuelas también y consecuentemente los vínculos entre ambas instituciones”* (Elgue y Sallé, 2014, p. 67).

En este escenario, el aprendizaje de los profesores principiantes debe centrarse, en el desafío, según la visión de Elgue (Elgue y Sallé, 2014) de interpretar la realidad desde el paradigma de la complejidad, para lo cual la compiladora cree necesario pensar la propuesta escolar desde una perspectiva reticular.

**3.5.3 Área: Actitudes en relación con el ejercicio de la profesión.** Siguiendo la concepción de actitud de Doron y Parot (2004) se entiende por tal una disposición interna del individuo frente a algún elemento del mundo social, como lo puede ser un grupo o un problema social, orientadora de la conducta que manifiesta en presencia de este elemento. La actitud, para estos autores, reúne aspectos cognitivos (juicios, creencias y saberes), afectivos (sentimientos favorables o desfavorables) y conativos (tendencia de acción).

Los directores consultados se refieren principalmente al comportamiento de los profesores principiantes, es decir a la dimensión conativa de las actitudes, en relación con los siguientes aspectos: (a) la formación profesional permanente, en cuanto al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional; (b) el rol docente, es decir el cumplimiento de las funciones que se espera cumpla como profesor; (c) la ética profesional, entendiendo por tal los comportamientos acordes con principios y valores que se creen correctos en el ámbito de la docencia.

Específicamente, estos directores entienden que los profesores principiantes necesitan modificar sus actitudes hacia la mejora del compromiso con su función, la pertenencia institucional, la responsabilidad, la ética profesional y su presencia en cuanto a la vestimenta y la forma de expresarse. Exponen que deben mejorar la asistencia, la puntualidad y atribuirle mayor prioridad a la tarea docente. Se cree necesario, además, fortalecer la actitud del profesor principiante ante su rol docente en lo que tiene que ver con la delimitación del mismo y del de

sus alumnos, la asunción y el afianzamiento del rol, su implicación con la gestión del centro educativo y su actuación como profesional.

En relación con lo expuesto, los directores mencionan la necesidad de incrementar en los profesores principiantes el interés por la formación permanente, la autoevaluación, el aprendizaje de los errores y la reflexión, los cursos de capacitación y de profundización en los contenidos disciplinares.

Los objetivos concernientes a las actitudes del profesor en relación con su profesión, que fueron mencionados por los directores, pueden sintetizarse en el siguiente: apoyar el proceso formativo del profesor principiante para el logro de un perfil de docente profesional. Las actitudes a potenciar que se identifican como favorables para ello son: (a) compromiso, (b) responsabilidad, (c) desarrollo del perfil docente, (d) reconocimiento como profesional, (d) sentirse docente, (e) actualización permanente. Estas actitudes convergen en la responsabilidad en el sentido en que la conceptualiza Pérez Juste (2015) para quien la misma está integrada por tres aspectos: la responsabilidad con la sociedad y con cada uno de sus habitantes en la fase de formación, la formación permanente para un ejercicio de la profesión con calidad y la actitud de profundo respeto hacia los educandos independientemente de su edad.

En Elgue y Sallé (2014), las narrativas elegidas para conformar el eje temático “La construcción del rol y la identidad docente” se estructuran sobre dos temas que al decir de las compiladoras son recurrentes: *“el compromiso con la labor educativa, que implica poner todo en juego: saberes, el cuerpo y las emociones”* y *“la disociación vivida entre la formación recibida en los centros de formación docente y el aterrizaje en las escuelas y liceos”* (p. 146).

**3.5.4 Redefinición conceptual de las áreas.** Unificando lo expuesto, puede afirmarse que es posible agrupar las necesidades de los profesores principiantes en tres áreas: (a) conocimiento profesional, (b) vinculación profesional y (c) rol docente. No obstante, resulta necesario una redefinición de las mismas.



Con el propósito de realizar una precisión conceptual al respecto, se seguirá el análisis que realiza Tardif (2004) sobre los saberes del docente y su desarrollo profesional para la denominación de cada una de estas áreas. Al área conocimiento profesional se la nombrará, a los efectos del PDP, *Saberes profesionales*. En el marco de los saberes docentes, Tardif entiende que los saberes profesionales son los adquiridos en las instituciones de formación docente, principalmente los relativos a las ciencias de la educación. A estos se suman los saberes pedagógicos necesarios para la práctica docente, que se articulan con las ciencias de la educación.

Un docente también moviliza saberes disciplinarios, correspondientes a los diversos campos de conocimiento; saberes curriculares, presentados en forma de programas que deben saber desarrollarse; saberes experienciales o prácticos, adquiridos en el desempeño de las funciones de la profesión, que se incorporan como un saber hacer y un saber ser. Si bien se entiende que estos saberes se articulan en forma conjunta con la práctica docente del profesor, en función de la información recogida en el diagnóstico, se entiende que son los saberes profesionales, con énfasis en los pedagógicos, los que requieren fortalecimiento y los que se procura atender en el PDP.

Al área vinculación profesional se la denominará *Interacción profesional* en coherencia con el pensamiento de Tardif sobre el trabajo interactivo entre seres humanos que supone la tarea docente, “*un trabajo en el que el profesional se relaciona con su objeto de trabajo fundamentalmente a través de la interacción humana*” (Tardif, 2004, p.18). Interesa su conceptualización: “*Hablamos de interacción cuando las personas orientan sus comportamientos en función de los comportamientos de los demás*” (Tardif 2004, p.122), por la relación que plantea el mismo con los saberes profesionales y pedagógicos en tanto es por su intermedio que establece la interacción. De acuerdo con la información recogida en el análisis de necesidades, en lugar de referirse a vinculación, parece más adecuado, entonces, referirse a la interacción con los alumnos adolescentes, con el grupo clase, con las familias, con los actores de la institución educativa y con el medio.

Al área denominada actitudes en relación con el ejercicio de la profesión, parece pertinente renombrarla como *Identidad profesional* en el sentido en que lo expresa Tardif (2004) como construcción progresiva y experimentada en la socialización y en la vivencia profesional “y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma, así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza” (Tardif, 2004, p.79). A partir de esta concepción, se entiende que las actitudes relacionadas con el ejercicio de la profesión sobre las que debe centrarse el PDP deben contribuir a la construcción de la identidad profesional.

En síntesis, las tres áreas de interés en función del PDP son: saberes profesionales, interacción profesional e identidad profesional. Se representan gráficamente en la Figura 3-1 como un proceso continuo en el cual la construcción del contenido de cada área retroalimenta a la otra en el transcurso de la carrera profesional.



Figura 3-1. Áreas a fortalecer en el desarrollo profesional de profesores principiantes.

### 3.6 Contexto extranjero

En la bibliografía extranjera a la que se tuvo acceso, puede confirmarse que las necesidades, problemas y dificultades de los profesores principiantes en otros países también corresponden a las áreas necesarias de mejora que fueron identificadas en el diagnóstico realizado: Saberes profesionales, Interacción profesional e Identidad profesional.

Las investigaciones realizadas desde 1930 a 1990, a lo largo de 60 años, en diferentes países y contextos culturales, con profesores principiantes que recibieron formaciones iniciales diversas, han identificado similares dificultades en su desempeño docente. Estas son: el manejo de la disciplina, las relaciones con padres, colegas, directores, la motivación de los alumnos, la planificación de la clase, la evaluación. Es decir, la interacción con los principales componentes del hecho educativo. Llama la atención que en ninguna de estas investigaciones se mencione como problema la enseñanza del conocimiento disciplinar.

En la Tabla 3-1 se han organizado para su presentación las investigaciones que dan cuenta sobre lo expresado.

Tabla 3-1:  
**Problemas y preocupaciones de profesores principiantes según investigaciones del período 1930-1990**

Investigaciones (año)	Problemas y preocupaciones de profesores principiantes
Barr y Rudisill (1930)	Principales problemas en primer y segundo año de docencia: disciplina, motivación de los estudiantes, organización del trabajo y los materiales de enseñanza.
Johnson y Umstatted (1932)	Resultados similares a los obtenidos por Barr y Rudisill (1930).
Day (1959)	Cambios significativos en las actitudes de los profesores principiantes durante el primer año de trabajo.
Dropkin y Taylor (1963)	Disciplina, relaciones con los padres, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, materiales y recursos, rutinas de clase.
Hoy (1968)	Cambios hacia actitudes más autoritarias y controladas con los alumnos.
Felder (1979, Texas)	Tres problemas principales en el primer año docente: destrezas y habilidades de relación efectiva con los alumnos, los padres y los colegas.

Ryan y colaboradores (1980)	Preocupaciones por convertirse en personas adultas y por su trabajo como profesores.
Vonk (1983) Vonk y Schras (1987)	Problemas a dos niveles: Micronivel: contenidos y material de aprendizaje; organización de las actividades de clase; control de los alumnos, disciplina de clase; participación y motivación de los alumnos. Macronivel: referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres.
Veenman (1984, EUA y países europeos)	1° Disciplina de clase, 2° motivación de los estudiantes, 3° tratar las diferencias individuales, 4° valorar el trabajo de los estudiantes, 5° relaciones con los padres, 6° organización del trabajo de la clase, 7° insuficiencia de materiales, 8° tratar los problemas de los alumnos individualmente, 9° carga docente pesada debido al tiempo insuficiente de preparación.
Jordell (1985, Noruega)	Disciplina, nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes.
Murphy y Hulling-Austin (1987, Norteamérica -ciudades y zonas rurales)	Contexto en el cual se encuentra la institución educativa puede ser variable que genere problemas.
Wubbels, Brekelmans & Hermans (1987)	La indisciplina (problemática que preocupa a los profesores) es provocada por determinados modelos de comunicación que utilizan los profesores principiantes en su comportamiento.
Wildman y otros (1988)	Problemas causados por las diferencias individuales de los alumnos y las relaciones con estos; la planificación, recursos, implementación y evaluación; la organización de la clase; la escuela como contexto de trabajo; el sí mismo en cuanto a las creencias, personalidad; las relaciones con los padres; factores generales en relación con la profesión docente.

Fuente: Marcelo (1988, 1991). Elaboración de la autora de la tesis.

En años recientes, se reitera el manejo de la conducta de los alumnos. En el estudio realizado por Afolabi, Nweke, Stewart & Stephens (2002) en Georgia, EUA, profesores de escuelas públicas que se encuentran en su primer año de trabajo y los directores de las mismas identificaron la gestión de comportamiento de los estudiantes como un área de habilidad en la que los profesores necesitan una preparación adicional.

La importancia de la interacción profesional está dada en que el éxito o el fracaso de los profesores principiantes puede no solo depender de su propio conocimiento o habilidad sino también de las interacciones que tienen estos profesores con sus colegas. Según Kardos, S., Johnson, S.M., Peske, H., Kauffman, D. & Liu, E. (2001):

El profesor novel, deseoso de tener éxito en la clase y en la escuela, busca señales de sus colegas sobre como ellos interactúan con los estudiantes, qué métodos de enseñanza promueven o suprimen, qué temas consideran apropiados o fuera de límites para la discusión en las reuniones, de quién buscan un asesoramiento experto, cómo usan el tiempo de planificación, y si animan a sus compañeros para ejercer un liderazgo más allá de sus aulas. Es crucial que estas señales estén claras, porque en última instancia, las primeras experiencias de los docentes condicionan no sólo su rendimiento a largo plazo en el aula (Feiman-Nemser, 1983; McDonald, 1980; McDonald & Elias, 1983; Rust, 1994) sino también sus decisiones sobre si se debe permanecer en la enseñanza (Adelman, 1991; Feiman-Nemser, 1983; Gold, 1996), (p. 251).

UNESCO (2013) sostiene que para dar respuesta a las demandas sociales de un *“mundo en mutación”* es necesario *“replantear la función cambiante pero crucial de los docentes en todos los niveles de la educación”* (p. 20). Ello implica examinar la formación profesional de los docentes y su función social.

En relación con la formación profesional se plantean tres dimensiones del trabajo docente: la dimensión del aprendizaje de los estudiantes, la dimensión de la gestión educativa y la dimensión de las políticas educativas (Robalino Campos, 2007). Sobre la primera, se entiende que:

La misión, la razón de ser de los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; no se puede entender su trabajo al margen de lo que sus alumnos aprenden. El docente, sin ser el único agente educador presente y en interacción con los estudiantes, es aquel que puede garantizar el aprendizaje como un proceso intencionado, sistemático y teóricamente fundamentado (Robalino Campos, 2007, p. 2).

Interesa la perspectiva de la educación personalizada sobre la función docente según la cual la docencia es considerada como una profesión de ayuda. Este enfoque *“sitúa al profesor en su auténtico papel”*; reconoce el potencial que tiene la ayuda como apoyo, desde un lugar secundario que cede el protagonismo al alumno y se orienta hacia la autonomía de los educandos como finalidad de la educación (Pérez Juste, 2015, p. 4). En el marco de esta concepción, la

ayuda o colaboración del docente para el logro de los aprendizajes conlleva dos componentes, el técnico-pedagógico que supone el dominio de la materia y la capacitación docente, y la dimensión afectiva en el trato interpersonal (Pérez Juste, 2015).

A los efectos de la formación de los profesores principiantes, importa considerar la dimensión afectiva en la docencia para la convivencia pacífica como lo exigen la sociedad y los requerimientos político-educativos actuales. Ejemplo de ello es la competencia específica n° 15 formulada en el Proyecto Tuning<sup>6</sup> para quienes egresan de los estudios de educación: *“Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia”* (Tuning América Latina, 2011 - 2013 Innovación Educativa y Social, competencias específicas).

Otras investigaciones agregan que los profesores principiantes permanecerán más tiempo en la enseñanza y en sus escuelas cuando trabajan en lo que los autores llaman culturas profesionales integradas, es decir las que promueven interacciones recíprocas y frecuentes entre los integrantes (Kardos y Johnson, 2007).

Las dificultades que emergen en los primeros años de la práctica docente del profesor principiante, en relación con sus saberes profesionales y pedagógicos, así como con las interacciones profesionales, inciden en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional; reconstrucción en el entendido que esta se modifica durante la vida profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, citado por Ávalos y Sotomayor, 2012).

Se evidencia ausencia de acuerdo entre el concepto de identidad profesional docente y caracterizaciones diferentes de la identidad que adquieren los maestros y la que adquieren los profesores (De Tezanos, 2012). Son identificadas en los docentes, además, tres identidades diferentes, como lo son la primera identidad o personal, la segunda identidad, la cual le permite al profesor percibirse como parte de un grupo de profesionales y la tercera identidad o la de docente, relacionada con la subjetividad sobre su trabajo y la satisfacción o insatisfacción con

---

<sup>6</sup> Proyecto Tuning: *“Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en 16 redes de áreas temáticas y 1 una red de Responsables de Política Universitaria”* (Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social, Proyecto Tuning).

el mismo (Villarruel Fuentes, 2012). La suma de estas variantes dificulta la opción por una conceptualización sobre identidad profesional.

En coherencia con lo expuesto sobre saberes profesionales y pedagógicos e interacciones profesionales, resulta pertinente citar a Marcelo (2010) quien la define como *“una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas y los contextos políticos”* (p.19). Aporta elementos que se entiende complementan la anterior, la concepción que proponen sobre la temática Ávalos y Sotomayor (2012) quienes expresan que *“se refiere a la forma como los profesionales definen y asumen tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas”* (p.59).

La investigación sobre la identidad profesional revela que el desarrollo temprano del profesor junto con el contexto político y social, dan forma al sentido de identidad del profesor y al sentido de propósito como profesor (Lasky, 2005).

La identidad docente, caracterizada por la inestabilidad y la incertidumbre, se ve afectada por el contexto de transformación y constante cambio, cuya incidencia genera el *shock de la realidad postmoderno* según redefinición del shock de la realidad de Veenman (1984) por Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apraiz (2015).

Los cambios en el contexto de la enseñanza y en las demandas hechas por las escuelas, afectan a todos los docentes, pero son vividas con especial intensidad en los primeros años de la carrera. El desarrollo de la identidad docente requiere que los profesores principiantes desarrollen sus prácticas en las escuelas, en colaboración con otros miembros de su comunidad de práctica y compartan un repertorio común (Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apraiz, 2015).

Las emociones como componente afectivo, positivo o negativo, en el desempeño de la tarea docente y en las interacciones (inteligencia emocional, labor emocional, comprensión emocional, geografías emocionales, Hargreaves, 2000), también juegan un rol relevante en la construcción de la identidad (Hargreaves, 2001). Sirven, entonces, los estudios que documentan

las emociones generadas por las dificultades que se le presentan a los profesores principiantes, tanto de primaria como de secundaria: sentimientos de ansiedad, miedo y hasta trauma (Mc Donalds & Elias, 1983); sentimientos de desilusión y de incapacidad ante las múltiples presiones de cada día (Gold, 1996); luchas por tener éxito en ambientes de incertidumbre, con demandas insatisfechas y escaso apoyo. Las dudas, la resistencia, la desilusión y la culpa son manifestaciones de una percepción personal negativa, la cual ha sido reconocida como uno de los cinco focos de conflicto relacionados con la identidad docente (van den Berg, 2002, mencionado en Ávalos y Sotomayor, 2012).

Por su parte Ávalos y Sotomayor (2012), en su investigación realizada en Chile con profesores de educación básica y media, concluyen que *“los profesores entienden que su identidad como docentes se expresa, tanto en tareas específicas de enseñanza y logros de aprendizaje por parte de sus alumnos, como en su formación integral en cuanto personas y miembros de la sociedad”* (p.76).

### **3.7 Justificación de los programas de formación para profesores principiantes**

Tal como fue planteado en la presentación del problema de investigación de esta tesis, en el contexto nacional es reconocida oficialmente, desde 2011, la responsabilidad que tienen las instituciones formadoras de docentes en el proceso de acompañamiento, dando inicio al “Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay” (OEI, Montevideo, 2010). Este programa está destinado a maestros y a profesores egresados que han culminado la formación docente inicial y pone el énfasis en la tarea del profesor novel con docentes acompañantes que tienen experiencia.

A diferencia de la política educativa nacional, que comienza a ocuparse de la situación de los profesores que ingresan al sistema como docentes profesionales hace 4 años, en el contexto extranjero el desarrollo de los programas de formación para profesores principiantes es motivo de análisis desde la década de 1970, según puede encontrarse en la literatura pedagógica.

Entre las etapas que configuran el proceso de aprender a enseñar, el período siguiente



al de la formación inicial, recibida en las instituciones de formación de profesorado, ha sido denominado etapa de inducción por Feiman (1983).

En la definición de inducción está presente la idea de continuidad que comprende el concepto de desarrollo profesional al ser definida como “*el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional* (Wilson y D’Arcy, 1987, p .143)” (Marcelo, 1988, p. 63).

Las aproximaciones tradicionales al desarrollo profesional, como las conferencias y los talleres, han sido criticadas por ser relativamente ineficaces dado que generalmente son de corto término, carecen de continuidad a través de un adecuado seguimiento y retroalimentación continua de los expertos y son aisladas del contexto de la clase y de la escuela (Lewis, L. y otros, 1999). Además, han sido cuestionadas las debilidades de los múltiples y variados cursos de actualización ofrecidos por las estructuras gubernamentales por su bajo impacto en los aprendizajes de los alumnos (Flores, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010 citados en OREALC/ UNESCO, 2013).

En función de los resultados de las investigaciones se destaca la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación para profesores en sus primeros años de docencia denominados programas de inducción. Estos programas buscan dar respuesta a las problemáticas de los profesores principiantes que están siendo indagadas hace 80 años (Barr y Rudisill, 1930; Johnson y Umstattd, 1932; Day, 1959; Dropkin y Taylor, 1963; Felder, 1979; Ryan y colaboradores, 1980; Vonk, 1983; Veenman 1984; Jordell, 1985; Vonk y Schras, 1987; Wildman y otros, 1988; Afolabi, Nweke, Stewart & Stephens, 2002) desde alguna de las tres perspectivas siguientes: la de los problemas, la de la socialización, la ecológica (Marcelo, 1988).

En EUA, los programas de inducción para profesores principiantes han sido un foco de atención desde mediados de la década de 1980 principalmente por dos motivos: mejorar las habilidades de enseñanza de los profesores principiantes y reducir el abandono de la carrera, que

es mayor en estos profesores que en los que tienen experiencia. Desde una perspectiva política, se entiende que los programas de inducción pueden incrementar la eficacia y la retención de profesores de calidad, porque estos tienen el potencial para ayudar a los nuevos profesores a hacer frente a las realidades del aula y a adaptarse al ambiente escolar en una etapa del desarrollo profesional que se reconoce como crítica. Para cumplir tal cometido es necesario que se diseñen cuidadosamente y den continuidad entre lo que los profesores aprenden y lo que sucede en las aulas y en los centros educativos (Lewis, L. y otros, 1999).

Hacia 1988, Marcelo identificó la existencia de tres marcos teóricos para la interpretación del proceso de inducción. Uno de estos utiliza las preocupaciones de los profesores para describir las etapas de desarrollo profesional, como el de Fuller y Brown (1975) denominado *Etapas Evolutivas de Preocupaciones* según el cual el proceso de aprendizaje de la enseñanza implica el pasaje por cada una de las etapas, hasta llegar a la etapa en la cual la preocupación es sobre los alumnos. El otro marco teórico está representado por la *Teoría Cognitiva-Evolutiva* (Feiman y Floden, 1981); para esta los programas de inducción deberían potenciar las habilidades intelectuales de los profesores principiantes. El tercer marco teórico es el de la *Socialización del Profesor* (Van Maanen y Schein, 1979; Lucas Martín, 1986; Lacey, 1977) según el cual los profesores interiorizan los valores, normas, conductas de la cultura escolar o de la “cultura de la enseñanza” tal como la menciona Marcelo (1988).

Los objetivos que deben plantearse los programas de inducción, según Tisher (1984) citado por Marcelo (1988) son:

1. Desarrollar el conocimiento del profesor hacia la escuela y el sistema educativo.
2. Incrementar la consciencia y comprensión del profesor principiante respecto de la complejidad de las situaciones de enseñanza y sugerir alternativas para afrontar estas complejidades.
3. Proporcionar a los profesores principiantes servicios de apoyo y recursos dentro de las escuelas.
4. Ayudar a los profesores principiantes a aplicar el conocimiento que ya poseen o que podría obtener por sí mismo (p. 71).

Tres son las variables que inciden en el éxito de los programas de inducción, según Hulling-Austing y Murphy (1987) citados por Marcelo (1988): el profesor con sus características personales, profesionales y los problemas específicos con los que se encuentran; el contexto en el cual se desarrolla la práctica del profesor y el programa de apoyo que debe adecuarse a las necesidades individuales e institucionales.

Según Lewis, L. y otros (1999) la participación de los profesores en el desarrollo profesional puede estar influenciada por muchos factores: motivación personal, requerimientos de la escuela, iniciativas oficiales que promuevan ciertos tipos de desarrollo profesional. La probabilidad de participación en programas de desarrollo profesional focalizados en el manejo de la clase generalmente decrece con los años de experiencia en la enseñanza.

La continuación hasta la actualidad de esta tendencia mundial de valoración de la formación docente continua, se manifiesta en los informes de organismos internacionales (OEI, OREALC/UNESCO, 2013) en los cuales se sugieren orientaciones político-educativas a los estados y gobiernos de los países, a partir de diagnósticos de situación, de resultados de investigaciones y evaluaciones y de perspectivas teóricas actuales.

Para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, en el marco del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe que integra la estrategia mundial UNESCO Profesores para una Educación para Todos se proponen seis orientaciones generales en relación con el desarrollo profesional y formación continua. Una de estas es:

Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Se enfatiza la necesidad de apoyar y acompañar a los nuevos docentes en su ingreso a la profesión, así como de asignar a docentes con alto nivel de desarrollo profesional, roles de asesoría para apoyar a sus pares y, particularmente, a profesores principiantes (OREALC/UNESCO, 2013, p. 10).

En dicho documento se propone, además, como orientación general en relación con la carrera docente, el reconocimiento de las diferentes etapas en la trayectoria docente de

acuerdo con la experiencia y el progreso de las competencias. Se enfatiza en esta orientación que *“es importante considerar un periodo de acompañamiento o inducción para los docentes principiantes, así como crear condiciones para que profesores de altos niveles de desempeño realicen tareas técnicas y apoyen a docentes de menor desarrollo”* (OREALC/ UNESCO, 2013, p. 11).

En el marco del Programa Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) ha realizado el informe monográfico en 2013 sobre la situación, la formación y la evaluación del profesorado en Iberoamérica

En este informe, se recogen planteos como el de Day y otros (2007) que sugieren la conveniencia de diseñar programas acordes a las edades de los docentes y a las necesidades correspondientes a la etapa de la trayectoria profesional en la que se encuentran, así como a las características del centro educativo en el cual desarrollan su labor. En cuanto al tipo de programa formativo adecuado para los primeros años de trabajo, se sostiene que *“debería enfocarse a programas de iniciación, básicos y prácticos apoyados por pares experimentados (docentes en la última etapa de su carrera profesional)”* (OEI, 2013, p. 161).

En relación con la importancia de la mentoría, se expresa:

Como lo señalan algunos otros autores (Britton, Paine y otros, 2003 y Wong, 2004, citados en IPE-UNESCO, 2012), si bien la mentoría es un componente importante y clave, no es el único en el proceso de inducción. La inducción, en su significado más profundo, se asocia al aprendizaje docente y, en este sentido, forma parte del sistema completo de desarrollo profesional que se inicia con el primer día de ejercicio del nuevo docente. No es, por tanto, una mera estrategia compensatoria ante problemas o deficiencias del nuevo profesor, sino una estrategia formativa necesaria y con características particulares (OEI, 2013, p.162).

Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Portugal y Uruguay han informado la implementación de estrategias de inducción, acompañamiento o mentoría a los profesores principiantes. En general, se identifican tres tipos de estrategias de formación continua diferenciadas.

1. Formación centrada en la escuela; 2. Formación orientada a atender a educandos en situación de vulnerabilidad, que apunta al fortalecimiento de la educación inclusiva; y 3. Formación diferenciada por trayectoria profesional docente; por considerarlas de suma relevancia para garantizar la pertinencia de las acciones de actualización y capacitación docente. (OEI, 2013, p.172).

Las necesidades de formación son detectadas a partir de al menos dos o todas las fuentes siguientes: (a) tendencias y referencias internacionales, (b) las situaciones de reforma educativa, (c) la atención a los grupos en situación de vulnerabilidad, (d) los resultados obtenidos en evaluaciones a alumnos y docentes, (e) los diagnósticos escolares (OEI, 2013).

La actualización y capacitación es obligatoria algo más de la mitad de los países estudiados (Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Portugal). Los campos de formación sobre los cuales se centra la actualización y la capacitación se relacionan con:

Temáticas relativas al desarrollo de las materias y/o (sic) contenidos curriculares; metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas, y temáticas transversales como educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores, formación en competencias ciudadanas, afectividad y sexualidad integral; seguidas de la enseñanza de una segunda lengua; diseño y desarrollo curricular, y gestión, programación y evaluación educativas (OEI, 2013, p.182).

La duración de los programas de formación continua obligatoria varía entre 30-40 horas en España a 320 en Cuba. En la mayor parte de los países se realiza durante el ciclo escolar, con excepción de Nicaragua en donde el 50% de la oferta tiene lugar en el período de vacaciones (OEI, 2013).

A modo de síntesis, las siguientes expresiones animan a pensar en el diseño de un programa formativo para profesores principiantes:

La formación permanente del profesorado resulta imprescindible en los actuales sistemas educativos. Prácticamente existe unanimidad entre los especialistas en que la formación inicial de los docentes resulta insuficiente por los cambios permanentes que se producen en la sociedad y en la enseñanza: que el contacto real en el aula y con los alumnos genera nuevas necesidades de formación; que los cambios inherentes a la labor educativa exigen procesos de formación y reflexión continuos, siendo la formación permanente en el profesorado un proceso prolongado (OEI, 2014, p. 220).

## CAPÍTULO 4

### MARCO TEÓRICO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL SER PROFESOR

#### 4.1 Ser profesor en el marco de la educación personalizada

Siendo el desarrollo profesional la finalidad<sup>1</sup> del Programa SER Profesor, este encuentra su marco en la educación personalizada (EP), en el sentido en que la misma convierte el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal. Así concibe García Hoz al aprendizaje (1988 a), en cuyo trabajo se inspira, en su mayor parte, el marco teórico de dicho programa, dada la envergadura del cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que aportó al ámbito de la personalización educativa.

Según Galino (1991) la relación entre la persona y la educación ha dado lugar a por lo menos tres enfoques diferentes: los personalismos pedagógicos, los estilos personalistas en educación y la educación personalizada.

Los personalismos pedagógicos sustentan sus premisas en la Filosofía. Desde este enfoque la ética, la apertura y trascendencia de la persona, la comunicación pedagógica y el compromiso social de solidaridad humana son sustanciales en la formación del hombre total.

Los estilos personalistas se centran en el hecho educativo, en cómo optimizar el proceso educativo, en las teorías y en las filosofías de la educación. Reconsideran la persona del educando y del educador y las relaciones interpersonales entre padres y educadores.

La educación personalizada se propone facultar al sujeto para que sea capaz de dirigir su propia personalización. Este enfoque reconsidera el sentido de los objetivos en función de la coherencia pedagógica con el fin propuesto y el seguimiento de sus etapas, las relaciones interpersonales y la totalidad de factores culturales y agentes que intervienen en la educación.

---

<sup>1</sup> Sobre la conceptualización de fin y de finalidades, V. García Hoz (1995, p. 18) expresa que se debe “*utilizar el término fin, en singular; para referirnos a aquello a que aspiramos, mientras podemos hablar de finalidades, en plural, para designar los distintos aspectos o elementos constitutivos e integrantes del fin mismo*”. (Se escriben en fuente común las palabras que en la fuente están en cursiva, a los efectos de mantener el realce que se les ha dado)

Hoy en día se entiende que la educación personalizada constituye una solución para el presente y para el futuro; es un tipo de educación acorde con las necesidades humanas y las condiciones de la actual sociedad tecnológica en la que vivimos (Bernardo Carrasco, 2011; Alonso Gorroño, 2012).

Su actualidad se afirma en el reconocimiento de que hoy en día es necesario personalizar el aprendizaje para que este sea más efectivo, y en el desafío actual de saber cómo adaptar los métodos de enseñanza para universalizar el aprendizaje (Concha Albornoz, 2015).

En América Latina, algunas instituciones de formación docente, cristianas, ofrecen diplomados como por ejemplo el *Diplomado de Educación Personalizada: un proyecto para el nuevo siglo* (Universidad Alberto Hurtado, Chile, 2015); el *Diplomado: La educación personalizada y liberadora* definido como “un proyecto pedagógico coherente y válido para el desarrollo de personas, que sean capaces de enfrentar la complejidad y desafíos del mundo del Siglo XXI” (Universidad Católica de Manizales, Colombia, 2015); el *Diplomado: Educación personalizada para la mejora continua de la práctica docente, “inspirado en un enfoque de mejora individual y colectiva conocido como investigación-acción y en algunas de las ideas sobre la Educación Personalizada que retoma el Dr. Carlos Vásquez S. J.”* (Universidad Iberoamericana de Puebla, México, 2015).

En esta tesis se entiende esta concepción educativa en el sentido amplio en el que la definió Víctor García Hoz, es decir no vinculada con corriente filosófica, psicológica o pedagógica concreta, sino abierta a todas las corrientes razonables de pensamiento, entendiendo por tal a las que ayuden a la perfección de la persona en todo lo que es, sin ningún tipo de reduccionismos (Bernardo Carrasco, 2011). La personalización educativa acepta el progreso sociocultural y científico, independientemente de poderes políticos u otros grupos de presión (Galino, 1991).

Las tres preocupaciones fundamentales cuya convergencia dio lugar a la educación personalizada, explicitadas por García Hoz en la década del ochenta del siglo XX, bien pueden plantearse como inquietudes de la actual sociedad del siglo XXI en relación con la educación.



Estas son: la eficacia de la enseñanza, la democratización de la sociedad y de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana (García Hoz, 1988 a).

El interés sostenido a la fecha por más de cincuenta años sobre la eficacia de la enseñanza, se manifiesta en la línea de indagación “Investigación sobre Enseñanza Eficaz” (*Effective Teaching*). Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla (2011) han sintetizado el conocimiento obtenido al respecto en el “Decálogo para una enseñanza eficaz”. En este señalan que los diez factores que definen una enseñanza eficaz son:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla, 2011, p. 19).

En una primera lectura, interesan estos factores dado que a la luz de las necesidades profesionales identificadas en los profesores principiantes, al menos cinco de estos (Nº 1, 4, 6, 8 y 10) parecen relacionarse directamente y el resto indirectamente.

No obstante, un análisis conceptual del concepto de eficacia permite pensar que este no parece ser utilizado por dichos autores en el mismo sentido en que lo concibe la educación personalizada.

Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla (2011, p. 8) manifiestan la importancia de que el aprendizaje impacte en el desarrollo integral de los alumnos y que la enseñanza logre que aprendan todos y cada uno de los alumnos. No se explicita el significado que se le atribuye al desarrollo integral si bien el hecho de referirse a todos los aspectos de la personalidad hace pensar que están cerca de ese planteamiento.

La educación personalizada, por su parte, se identifica como integral, no por ser la suma de distintos tipos de educación según el aspecto en el que se centre la formación (intelectual, moral, físico, estético, religioso, etc.) sino como unificación del ser y la vida humana cuya construcción se origina en la personalidad, raíz de la unidad del hombre (García Hoz, 1988).

Resumiendo, en tanto la enseñanza eficaz busca educar en todos los aspectos de la personalidad del estudiante, la educación personalizada tiene la expectativa de construir desde la propia personalidad del estudiante.

En cuanto al concepto de eficacia en sí mismo, García Hoz (1980) se refiere a la eficacia como una de las condiciones de la calidad de la educación, junto con la integridad y la coherencia.

La integridad hace referencia al ser mismo de la educación, se vincula con el concepto de hombre y de los valores que dan sentido a la vida humana; en su virtud, el proceso educativo puede llegar a ser un todo completo, perfecto. La eficacia hace referencia a la actividad, al modo de hacer más adecuado y en función de los objetivos que la educación persigue.

La eficacia es conceptualizada, entonces, como una relación entre objetivos, medios y resultados, en la cual la misma resulta condicionada por la extensión, el nivel y la dificultad de los objetivos que se pretenden alcanzar, los medios humanos y materiales de los que se dispone y la organización y método de la actividad.

En tanto en la educación personalizada, la identificación y la formulación de los objetivos es condición indispensable para poder apreciar la eficacia de una acción educativa, no se encuentra mención a los objetivos entre los factores que definen una enseñanza eficaz, planteados por Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla (2011).

En el marco de la educación personalizada, el estudio de la eficacia se realiza sobre los siguientes aspectos: (a) definición de objetivos, (b) recursos humanos, (c) medios y (d) evaluación. Las condiciones exigidas para dicho estudio, según señala García Hoz (1980) para cada uno de estos aspectos son: (a) la identificación, la formulación y la valoración del sentido y adaptabilidad de los objetivos; (b) el diagnóstico y predicción de los alumnos y la preparación

y número de los profesores; (c) la suficiencia, distribución y uso de los recursos económicos; la programación, motivación, enseñanza y orientación de los medios técnicos y la comunicación personal; (d) la valoración de los alumnos, la evaluación de centros y de programas.

Ante lo expuesto, puede concluirse que el sentido de enseñanza eficaz tal como es definida en el “Decálogo para una enseñanza eficaz” (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla, 2011) no se corresponde plenamente con el del marco teórico de la educación personalizada. Por lo mismo, la relación que inicialmente se pensó haber encontrado entre los factores mencionados en el decálogo y las necesidades profesionales de los profesores principiantes, no tiene consistencia teórica que la sustente.

No obstante, resulta de utilidad el análisis realizado por cuanto del mismo emerge que el reconocimiento de necesidades que realizan los profesores, entendiendo que pueden mejorar esos aspectos profesionales para el logro de una mejor enseñanza, parecen acercarse más al concepto de enseñanza eficaz empleado en el decálogo mencionado (Murillo Torrecilla, Martínez Garrido y Hernández Castilla, 2011). No se encontró referencia a los objetivos por parte de los profesores principiantes, en ningún sentido (identificación, formulación, valoración) lo que lleva a reflexionar sobre la posibilidad de incluir en el PDP a la educación personalizada no solo como encuadre teórico y práctico del mismo, sino como contenido, con el propósito de aportarles a los profesores un marco pedagógico nuevo ampliando así sus posibilidades profesionales a la hora de optar por los fundamentos de su ser, hacer y sentirse docente.

Además de la expectación por la eficacia, las otras dos preocupaciones de la actual sociedad del siglo XXI en relación con la educación, señaladas por García Hoz en la década de los ochenta del siglo XX, son la democratización educativa y la dignidad humana.

La democratización educativa y social es un demanda mundial, desde la década de los sesenta con las reformas educativas (Magendzo, 1986) hasta nuestros días, reconocida por los organismos internacionales, principalmente en la región latinoamericana (UNESCO, 2014).

La dignidad humana es fundamento de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO adoptada el 19 de octubre de 2005. En esta Declaración

se observa un cambio de paradigma en el Derecho Internacional contemporáneo, en el cual el protagonismo lo tenían los Estados. En la actualidad, el hombre, la persona y la humanidad son considerados como sujetos de Derecho Internacional. La dignidad y los derechos humanos son los principios esenciales del derecho internacional contemporáneo (Marín Castán, 2014).

Resultan suficientes estos testimonios como prueba de la vigencia sobre el interés y actual relevancia de las preocupaciones que se encuentran en la génesis de la educación personalizada. La educación personalizada se basa en dos convicciones: la de que cualquier hombre, a pesar de sus limitaciones, puede dar un sentido a su vida y la de que el rendimiento de un sujeto no ha de ser aceptado como suficiente si este es capaz de rendir mejor de lo que ha demostrado.

Desde esta perspectiva, se interpreta que el profesor puede encontrar la razón de ser de su profesión en la naturaleza de su persona si se lo ayuda a ello, en el sentido de apoyo que le atribuye Pérez Juste (2012).

Cabe destacar que el plan de formación docente que rige desde 2008, y en el marco del cual cursaron la carrera los profesores principiantes a quienes está dirigido el PDP, reconoce que la formación profesional del profesor también debe permitirle desarrollarse como personas. Se transcribe a continuación:

Corresponde pensar, pues, desde la Formación Docente, la redefinición del rol y plantear la propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los distintos contextos en que le toque actuar (Consejo de Formación en Educación, Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008, p.16).

Considerando las necesidades de desarrollo profesional de los profesores principiantes que fueron identificadas y analizadas en los capítulos anteriores, tiene sentido pensar que la educación personalizada como perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada (García Hoz y otros, 1997) es un encuadre teórico y práctico adecuado para promover una pedagogía de la persona del profesor en tanto educador, y del alumno en tanto educando, que conjugue el deber ser del profesor con las

posibilidades reales del quehacer educativo. Entre estas posibilidades, se destaca la condición de encontrarse, el profesor principiante, en la etapa de apropiación inicial del rol docente, tanto en el hacer de la docencia como en el sentirse profesor. Se piensa que es esta una etapa propicia para que el profesor le encuentre sentido a su ejercicio profesional o clarifique el sentido y el significado de su rol.

Por lo expuesto, se entiende que un programa de desarrollo profesional docente orientado a esta etapa de la trayectoria profesional, puede y debe facilitar la vivencia de la práctica pedagógica atendiendo a las características de la educación personalizada, es decir, reconociendo a la persona del educando y a la del educador de la siguiente forma:

Como un ser individual, uno en sí mismo y distinto de los otros; singular, único e irrepetible y por lo tanto, original y creativo, con capacidad de dar respuestas libres y responsables, abierto a los otros, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia (Buitrago Jerez y Amaya, 2001, s. p.).

A los efectos del PDP se concuerda, además, con la convergencia de la educación individual y de la colectiva que realiza la educación personalizada, sin enfatizar una de estas modalidades sobre la otra, en la búsqueda del fortalecimiento de la dimensión individual de la persona para que desde la misma pueda actuar como un ser social responsable.

En el marco de la educación personalizada, cobra relevancia la formación como medio para el desarrollo profesional, al concebirla más relacionada con la disposición para valorar y obrar que con el aprendizaje del contenido. Se pretende, entonces, que el programa en cuestión propicie un aprendizaje formativo que se relacione más con el conocimiento por parte del profesor principiante de la realidad de la enseñanza y del aprendizaje, del sujeto pedagógico y del entorno escolar y con su capacidad de actuar sobre la situación educativa, que por contenidos disciplinares específicos.

De ahí que las unidades sobre las que se estructura el PDP se orienten a la observación sistemática de la práctica pedagógica, al conocimiento de los adolescentes y de sus aprendizajes como motivo de la misma, a la enseñanza en la diversidad de esta práctica y a la significación del ser profesor de educación secundaria.

En este sentido, se espera que el profesor que participe en el curso valore positivamente y aprenda la tarea de ser un creador de ambiente, de construir junto con los alumnos un ambiente escolar personalizado, con las características que expresa McLaughlin, citado por Pérez Juste (2005, p. 103): *“Existencia de vínculos persoais entre alumnos e professores. Desaparición do anonimato. Proxección da vida escolar na familia e viceversa. Sentido familiar na atención a cada un dos alumnos. Espírito de iniciativa, flexibilidade y autonomía entre profesores e alumnos”* [*“Existencia de vínculos personales entre alumnos y profesores. Desaparición del anonimato. Proyección de la vida escolar en la familia y viceversa. Sentido familiar en la atención a cada uno de los alumnos. Espírito de iniciativa, flexibilidad y autonomía entre profesores y alumnos. La traducción es de la autora de la tesis*].”

Se acuerda con García Hoz (1988), que el profesor tiene la posibilidad, hermosa aunque difícil, de convertir en realidad la teoría, la técnica y la poesía que conlleva la tarea educativa. En función de las necesidades profesionales detectadas en profesores principiantes que se desempeñan en la enseñanza secundaria, se cree que es necesario ayudarlos a asumir la profesión de ayuda que implica la docencia en sus componentes técnico-pedagógico y afectivo, con responsabilidad (Pérez Juste, 2015).

A los efectos del diseño del PDP, se considerarán los principios fundamentales de la educación personalizada y su concepción sobre los siguientes cuatro componentes de la situación educativa: el protagonismo del alumno, la actividad educadora del profesor, el programa organizador de los contenidos y de las actividades de aprendizaje, y la evaluación continua de los factores que intervienen en el proceso educativo, tanto por el profesor como por el alumno.

En la Figura 4-1 se ilustra la relación entre los mismos situando al programa como recurso de la actividad educadora del profesor, en función de objetivos claros, al servicio del proceso de personalización educativa del alumno, en una institución concebida como comunidad de personas.



Figura 4-1. Principales componentes de la situación educativa personalizadora  
Fuente: García Hoz (1977). Elaboración de la autora de la tesis.

#### 4.2 Principios de la educación personalizada

La educación personalizada, en el decir de García Hoz (1977):

Es aquella que se realiza conscientemente, es decir, aquella en la cual el educador tiene presente y operante en cada momento, la idea de que aquel a quien estimula es la persona. Y se realiza no en función de una persona como concepto filosófico, sino en función de cada persona, es decir, de una realidad particular, que tiene sus propias posibilidades, sus propias limitaciones, su propio destino en última instancia (pp. 4- 5).

Ser profesor en este marco educativo conduce a proyectar en la tarea docente la grandeza de la persona humana, reconociendo lo que es propio a cada una por sobre el anonimato, a partir de las notas que constituyen el concepto de persona. Estas son: la unidad de la persona, la singularidad, la autonomía y la apertura.

La educación personalizada adopta un carácter unificador a partir de la concepción de la unidad de la persona y de su actuar, las cuales se manifiestan a través de la totalidad. De ahí que la educación personalizada se conciba como una educación integral que unifica todos los

aspectos de la vida del ser humano. La persona es una y para su educación es preciso la atención de su totalidad, es decir del conjunto integral de sus dimensiones (corporal, afectiva, volitiva, intelectual) y de su sentido de trascendencia.

La singularidad, implica el objetivo educativo de darle al sujeto la posibilidad de que sea consciente de sus posibilidades y limitaciones en su consideración cuantitativa y cualitativa. Se manifiesta en la originalidad, en la creatividad. Ambos términos, en la perspectiva de García Hoz son sinónimos. Este principio de originalidad o capacidad creadora es un principio unificador del proceso educativo. El cultivo de la creatividad es el trabajo propio y más completo de la educación personalizada. Se considera de primordial importancia este principio a la luz de la educación colectiva y, muchas veces masificadora, que suele centrarse en el grupo despersonalizando la situación educativa.

La autonomía convierte a la persona en el principio de sus propias acciones y lo hace sentirse sujeto entre la realidad de objetos que le rodea. Su máxima expresión, es la capacidad de gobierno de sí mismo, la posesión y uso efectivo de la libertad. Enseñar a elegir es un objetivo de la educación personalizada. En función de la autonomía del hombre, los objetivos de la educación personalizada, en resumen, son; la libertad de iniciativa, la libertad de elección y la libertad de aceptación.

La comunicación y la necesidad existencial de apertura a los otros, en el ámbito familiar y social en su conjunto, es el otro centro de interés de la educación personalizada el cual se canaliza en el desarrollo de la capacidad comunicativa para la apertura de la persona.

El desarrollo de la capacidad comunicativa, que es expresiva y comprensiva, en función de la necesidad existencial de apertura a los otros, en el ámbito familiar y social en su conjunto, es el otro centro de interés de la educación personalizada para la convivencia. La comunicación entre el profesor y el alumno, en esta educación, es auténticamente humana.

Sobre estas tres notas de la persona, es decir la singularidad, la autonomía y la apertura, se define la noción de persona, y por tal la de estudiante, como principio de actividad y de ser que explora y tiene la condición de poder influir en el mundo.



### **4.3 El alumno como protagonista de la educación**

Ser profesor para la educación personalizada, implica concebir al alumno como principio de actividad, es decir como protagonista de la educación. La actividad es el principal medio por el cual la persona se educa siendo esta “*el fin de una actividad autocreadora totalmente libre*” (Forment, 1989, p.78). En todo acto humano concurren el intelecto, la voluntad y la corporeidad (García Hoz y otros, 1997).

Se concibe a la actividad en un doble sentido, como actividad exterior que se refleja en la práctica y también como actividad interior de la personalidad del hombre. La actividad interior sólo puede ser conocida a través de una actividad expresiva, lo cual confirma la necesidad de apoyar el proceso educativo en todas las formas de expresión humana. Se le atribuye a la actividad, además, un movimiento de doble sentido, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Inscribe a la actividad receptiva en la modalidad del afuera hacia adentro, destacando la actividad reflexiva del sujeto a partir de la pura recepción, en función de lo que pueda surgir de los elementos recibidos, una acción externa o una actividad interna.

Para que tenga valor educativo personalizado, cualquier actividad debe reunir las condiciones que se originan en la noción de persona. Estas son: ser significativa, significarle al sujeto algún valor; generar conciencia en el alumno de lo que hace y por qué lo hace; ser libre, sin imposiciones; presentarse con un nivel de dificultad que el alumno pueda superar dentro de sus posibilidades; que su realización produzca satisfacción al alumno.

Es de considerable interés esta concepción sobre el protagonismo del alumno, por lo que la misma aporta a la programación del trabajo docente; la programación del trabajo escolar debe realizarse en función de la actividad expresiva del alumno, actividad exterior e interior, actividad receptiva, reflexiva y reactiva. La actividad, reactiva y reflexiva, sobre los elementos recibidos hace posible la creación y el descubrimiento. La educación personalizada valora la capacidad del alumno para recibir estímulos, para crear y para descubrir.

La orientación de actividades con tales características, es decir con carácter formativo, que comprometan la totalidad de la persona, implica la aplicación por parte del profesor de estrategias didácticas personalizadas que favorezcan el aprendizaje.

En razón de que lo importante es que con este tipo de actividades los alumnos aprendan, el profesor puede estimular la actividad mediante la utilización de metodología operativa y participativa. Para que la enseñanza sea operativa se propone, entre otros, el planteo de situaciones problemáticas que provoquen la actividad mental, el estímulo a la participación del alumno, la organización de tareas que favorezcan la concreción de un producto, personal o grupal, la reflexión. La participación exige implicación en la tarea e implicación del yo en función de la significatividad de la tarea.

Ante esta concepción de alumno protagonista, agente de su propia educación, diferente de los demás en sus capacidades, conocimientos y rasgos de su personalidad, la educación personalizada sustenta la necesidad de un diagnóstico que abarque las aptitudes, los conocimientos, la emotividad y los intereses del alumno, además del conocimiento del entorno familiar y social que condiciona su vida y su educación. El conocimiento previo de sí mismo es el mejor fundamento para la autoevaluación de los alumnos y para motivar el aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades, intereses y experiencias.

Estas ideas convergen en la del ejercicio de la autonomía personal, proceso mediante el cual cada sujeto adquiere progresivamente la responsabilidad de su propia vida hasta que es una persona independiente de las demás.

La educación personalizada considera al alumno capaz de liberarse de sus limitaciones, como puede ser su ignorancia, de tener iniciativa, de ser dueño de sí mismo y de actuar participativamente en la sociedad.

#### **4.4 El sentido de ser profesor**

Ser profesor para la educación personalizada, tiene sentido en la medida en que el alumno necesite del auxilio de los demás, puesto que lo importante es el trabajo que éste realice para su perfeccionamiento personal, en tanto la actividad educadora del profesor es estímulo, orientación y control de la actividad del alumno.

En este marco, el mejor profesor no es el que mejor explica o el que mayor atención logra en sus alumnos y es capaz de entretenerlos. La misión del profesor es provocar en cada alumno el encuentro entre el sujeto y el objeto correspondiente al arte del conocer. Es en la tríada: profesor - alumno - cultura, en la cual se sitúa el sentido de ser profesor. Recogemos de García Hoz (1977) su explicación:

En tanto que participe de una verdad adquirida, el profesor es como depositario y servidor de la herencia cultural de una generación, pero en realidad llega a ser profesor cuando es capaz de servir para el enriquecimiento cultural de la generación siguiente. Y este servicio sólo puede prestarse cuando se es capaz de comprender la situación en que se halla el alumno y estimular en él la disposición más eficaz para, mediante su propio esfuerzo, adquirir conocimientos, destrezas, aptitudes y hábitos que tengan sentido en su vida y en la vida de la comunidad (p. 33).

Entendiendo a la comunidad como un conjunto humano, la educación personalizada interpreta que cada uno de sus integrantes está y actúa en la misma como persona, con lo que tiene común a todos y con lo que le es propio y lo hace diferente de los demás. Desde este supuesto, toda institución educativa es una comunidad, es un conjunto de personas a los que debe dárseles elementos comunes y posibilidades diferentes de elección para adaptarse a las condiciones del estudiante. La persona se adapta a la comunidad y la comunidad a la persona.

Ser profesor con un estilo educativo personalizado supone una forma de enseñar, de obrar y de expresarse con las siguientes características: integrador y abierto, correspondientes al principio de apertura; reflexivo y creador, de acuerdo con el principio de identidad personal; singularizador y convivencial, teniendo en cuenta las manifestaciones del principio de identidad; optimista, en consonancia con los principios que definen a la persona y sus manifestaciones.

Otras características que definen el perfil del educador en un marco de personalización son: la renovación continua de su formación para poder ayudar eficazmente al alumno en el encuentro interpersonal con éste; el desarrollo de la actividad pedagógica en consonancia con la igualdad, la diferenciación y la reciprocidad de cada uno de sus alumnos, reconociendo,

aceptando y fomentando el carácter personal de cada uno de estos, en función de los factores culturales del contexto social; el desarrollo de la humildad, con apertura a recibir las inquietudes de los educandos; la creación de un clima de seguridad en la labor educativa (Aguirre Ocaña, 2014).

Siguiendo esta línea de pensamiento el estilo educativo tiene dos significaciones predominantes que son: el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje del alumno.

En este marco, se configura un modelo de aprendizaje y de enseñanza personalizador. Enseñanza y aprendizaje son consideradas como partes constitutivas de un único proceso, en la medida en que la enseñanza tiene sentido cuando genera aprendizaje.

En cuanto al estilo de aprendizaje, este es entendido como *“la realización singular de un modo de aprender”* (García Hoz, 1988 b, p. 47). El modelo de aprendizaje que es propio de la educación personalizada está condicionado por cómo se concibe la actividad cognitiva del ser humano, principalmente la inteligencia y las funciones de conocimiento en sentido estricto, y las funciones de expresión.

El desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de estas funciones es motivo del quehacer educativo; por lo tanto señalan los objetivos del aprendizaje que en la educación personalizada se conciben constituidos por tres tipos de componentes: cognitivos, aptitudinales y valorativos.

Considerando el PDP, interesa particularmente cómo se concibe el proceso de aprendizaje en el marco de la educación personalizada, ya que el profesor principiante es sujeto de aprendizaje, sin olvidar que a la vez es agente que ayuda a aprender a los alumnos de los cuales es profesor. Se supone, entonces, que ha de ser consciente del proceso de aprendizaje como aprendiz y como profesor.

En el proceso de aprendizaje, García Hoz (1988 b) ha identificado seis fases a las que ha denominado fases del pensar. El término fase no es interpretado como un período de tiempo que antecede o sucede a otro, sino como un estado que presenta un hecho. Estas son: receptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva simbólica, expresiva práctica. A cada una de estas fases le corresponden distintas funciones. El ejercicio de cada función puede contribuir al de otra (ej.:

la observación puede ayudar a la reflexión) y también puede colaborar con su refuerzo (ej.: la aplicación refuerza la memoria).

En la Tabla 4-1 se mencionan las funciones correspondientes a cada fase.

Tabla 4-1:  
**Fases del pensar y sus funciones según García Hoz (1988 b)**

Fases	Funciones
Receptiva	Observación, identificación
Reflexiva	Análisis, relación
Creativa	Ampliación, creación
Retentiva	Síntesis, memorización
Expresiva simbólica	Comunicación, lenguaje
Expresiva práctica	Aplicación, realización, conducta

Fuente: García Hoz (1988b)

El modelo del aprendizaje personalizado incluyendo las fases del proceso del pensamiento científico se representa en la Figura 4-2.

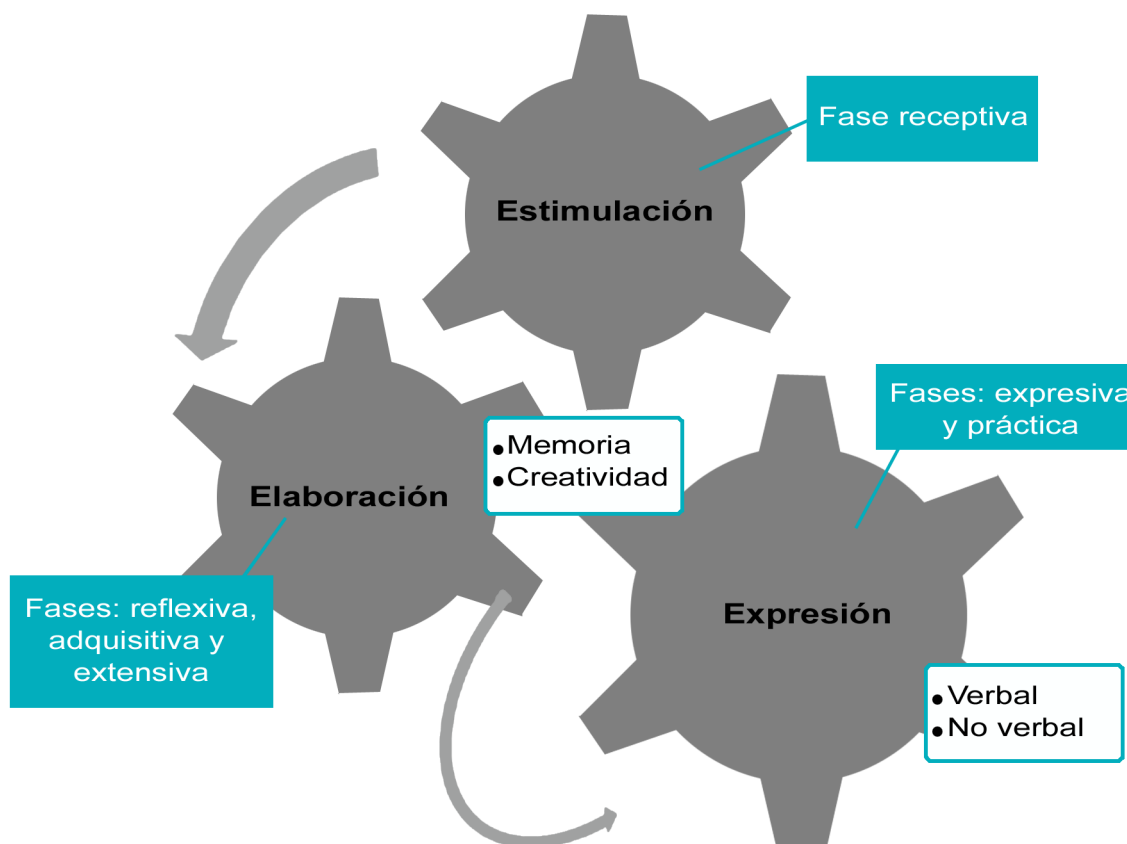


Figura 4-2. Representación gráfica del modelo de aprendizaje personalizado y fases del pensamiento científico según García Hoz (1988 b). Elaboración de la autora de la tesis.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje, una de las grandes metas de la educación personalizada es el desarrollo del pensamiento crítico que permita actuar con criterio propio. Su ejercicio demanda la integración de los distintos tipos de información recibida, procesada y transformada en conocimientos, en los esquemas cognitivos particulares. Tener criterio propio implica dominar los procesos cognitivos, metacognitivos y las estrategias correspondientes que son saber atender, procesar bien la información, saber autocontrolar bien esos procesos y asumírselos e integrarlos en el modelo personal de pensar y de ser. En el esquema personal, único e irrepetible, en el que se interrelacionan los pensamientos, creencias y sentimientos de cada persona es que reside la unidad de la persona. Desde esta perspectiva, la educación personalizada prioriza la metacognición de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para el conocimiento y regulación de las cogniciones y de los procesos mentales que le son propios a cada sujeto.

Por tratarse de un programa de desarrollo profesional en el cual se espera que haya aprendizaje por parte de los profesores destinatarios, resulta conveniente considerar las actuales concepciones de desarrollo y de aprendizaje así como las asociaciones que se están estudiando entre estas en el campo de la Psicología, desde hace veinte años. Los estudios informan que el desarrollo durante los años de adulto lleva al aprendizaje y el aprendizaje resulta en desarrollo (Hoare, 2011).

En dicho sentido, se afirma “*adult development<sup>2</sup> means systematic, qualitative changes in human abilities and behaviors as a result of interactions between internal and external environments*” [“el desarrollo adulto *significa cambios cualitativos, sistemáticos en habilidades y comportamientos humanos como resultado de las interacciones entre los ambientes internos y externos*”. La traducción es de la autora de la tesis] (Hoare, 2011, p. 6). Este desarrollo es necesariamente bidireccional, puesto que hay tanto cambios positivos como decrementos.

En cuanto al aprendizaje adulto “*is a change in behavior, a gain in knowledge or skills, and alteration or restructuring of prior knowledge*” [“*es un cambio en el comportamiento, una ganancia en el conocimiento y en las habilidades, y una alteración o reestructuración del conocimiento previo*”]. La traducción es de la autora de la tesis (Hoare, 2011, p. 7).

---

<sup>2</sup> En la cita original se resalta con cursiva la expresión que aquí se escribe con fuente normal

A los efectos del PDP parece relevante considerar que el desarrollo y el aprendizaje se interpretan como peculiaridades que no solo ocurren juntos, sino que uno requiere del otro y ambos perfilan el cambio adulto a través del tiempo. Entonces, el aprendizaje puede generar cambios positivos en la autocomprensión o en el desarrollo de habilidades interpersonales.

Complementando las afirmaciones anteriores, recogemos las cinco dimensiones de desarrollo identificadas por Taylor, Marienau and Fiddler (2000), citados por Hoare (2011), en la investigación realizada con educadores de adultos de Estados Unidos, Australia y el Reino Unido. Estos investigadores sostienen que el ambiente educativo incide en el desarrollo adulto y concluyen que el *“Development moves: 1. Toward knowing as a dialogical process. 2. Toward a dialogical relationship to oneself. 3. Toward being a continuous learner. 4. Toward self-agency and self-authorship. 5. Toward connection with others”* [ *“desarrollo mueve: “1. Hacia el conocer como un proceso dialógico. 2. Hacia una relación dialógica con uno mismo. 3. Hacia ser un continuo aprendiz. 4. Hacia ser autor y agente de sí mismo. 5. Hacia la conexión con otros (pp. 32-33)”*] La traducción es de la autora de la tesis (Clark, M.C., Merriam, S.B. & Sandlin, J.A., 2011, p. 24).

Cuando se trata del efecto de la educación continua en profesionales, como nurses, abogados, educadores de adultos o trabajadores sociales, se concluye que un programa de tal naturaleza, que promueve el intercambio y la creación de redes con colegas, fomenta el desarrollo de la identidad profesional (Daley, 2002, citado por Hoare, 2011).

En la consideración del cambio cognitivo como promotor del desarrollo a través del aprendizaje, se destacan los estudios de Mezirow, a partir de 1975, quien considera que el aprendizaje transformativo es el proceso central del desarrollo adulto (Mezirow, 1991).

Tal como se explicitó en el Estado del Arte de esta tesis, se considera que el PDP puede propiciar el aprendizaje transformativo (Mezirow, 2003) de los profesores en su condición de adultos que aprenden y de profesionales que enseñan y que aprenden a enseñar. En consecuencia se cree posible contribuir a su desarrollo personal y profesional.

En el sentido de Mezirow (2006) el aprendizaje transformativo implica la validación y la reformulación de estructuras de significado y supone los siguientes componentes:

- (a) La reflexión crítica sobre los supuestos personales y de los otros en cuanto a su origen, naturaleza y consecuencias.
- (b) Utilizar métodos de investigación empírica, en el aprendizaje instrumental, para determinar la veracidad de algo.
- (c) Mejorar la justificación de las creencias que adopte, mediante su participación libre y amplia en un discurso continuamente informado.
- (d) Decidir en función de la perspectiva que se ha transformado y a partir de la evaluación de la perspectiva anterior.
- (e) Adquirir la disposición para ser reflexivos críticos sobre los supuestos propios y ajenos.

Se cree posible orientar el aprendizaje del profesor en coherencia con las 10 fases del proceso de transformación identificadas por Mezirow (Kitchenham, 2008) mediante una propuesta de actividades personalizadoras y problematizadoras de su ejercicio docente y su contexto profesional real que las considere en algún grado.

Estas fases son: el dilema desorientador, el auto examen y la evaluación crítica de los supuestos epistémicos, socioculturales y psicológicos, el reconocimiento de que el proceso de transformación es compartido, la exploración de opciones para cumplir nuevos roles, adoptar otras relaciones y realizar acciones diferentes y la planificación de un curso de acción, la adquisición de conocimientos y habilidades para implementar planes personales, el ensayo de nuevos roles, la construcción de competencias y autoconfianza para esos nuevos roles y relaciones y la reintegración a la vida en coherencia con las condiciones de la nueva perspectiva de sí mismo.

Se entiende que el aprendizaje transformativo puede ayudar al profesor principiante a transformar sus marcos de referencia, en tanto estructuras culturales y de lenguaje, cuando esto sea pertinente y a construir nuevos significados en relación con el estudiante y los aprendizajes



de estos en un marco de diversidad, con la enseñanza que practica y con su aprendizaje como profesional, con sus interacciones profesionales con el estudiante, con su familia y con el entorno escolar, con su propio bienestar profesional.

Referirse al modelo de enseñanza y de aprendizaje implica explicitar las funciones del profesor. Siguiendo el orden cronológico del ciclo de la enseñanza, el primer quehacer del profesor es el planeamiento y la programación a largo plazo; luego, la realización del diagnóstico de los alumnos para el conocimiento de sus variabilidades. La información obtenida en esta evaluación inicial, es llamada preventiva por Pérez Juste (2006) en el entendido de que la información obtenida en esta facilitará tomar decisiones para que el programa se desarrolle en las condiciones más favorables; le permitirá al profesor, además, diseñar la programación inmediata, a corto plazo, de la tarea de enseñanza y de aprendizaje en la cual se incluyen la motivación y la información para guiar el trabajo de los alumnos, junto con la ayuda individual a los alumnos en forma simultánea. El profesor también controla el rendimiento de cada alumno y del grupo, con actividad proactiva y retroactiva; finalmente realiza la evaluación crítica posterior a la actividad, con vistas a su permanencia o a su modificación.

Es primordial destacar la importancia que la educación personalizada le otorga a la motivación en el modelo de enseñanza y de aprendizaje y lo hace en relación con las necesidades del ser humano. En la teoría formulada por García Hoz, todas las motivaciones humanas se basan en tres necesidades profundas de la persona que son el sentido de seguridad, el sentimiento de dignidad y la solidaridad. El sentimiento de seguridad se orienta a la conservación del ser humano y a sus límites; el de dignidad, a la conciencia de ser sujeto en el mundo que le rodea; el de solidaridad, se manifiesta en la apertura de la persona a los otros.

Cuando el profesor, en su acción educativa, establece relación entre los contenidos y las necesidades biopsicosociales e intereses de los alumnos de acuerdo con su edad, considera en las clases hechos relevantes para el alumno como forma de motivación inicial, conoce las aspiraciones de los alumnos y las relaciona con la enseñanza y atiende las diferencias individuales, está considerando los sentimientos de seguridad y de dignidad.

En coherencia con este enfoque, recogemos el aporte que Pérez Juste (2006) toma de Yela quien reconoce tres tipos necesidades. Estas son: la necesidad de valer para algo, la de valer para alguien y la de valer algo. La primera se explica en la comprobación de la capacidad de alcanzar las metas que se ha propuesto el sujeto. La necesidad de valer para alguien se relaciona con el reconocimiento, la valoración y la estima de los demás. La necesidad de valer algo tiene que ver con la autoimagen y autoestima, con el sentimiento de sentirse valioso.

La importancia de las necesidades en relación con los programas, radica en que estos serán más o menos pertinentes según sean atendidas o no. Recogiendo los conceptos de pertinencia expresados por UNESCO en 1995 y en 1998, Pérez Juste (2006) aporta que un programa es pertinente si responde en el grado apropiado a las necesidades individuales y sociales de las personas a quienes está destinado. En este sentido, el análisis y la valoración de las necesidades, en sentido objetivo y subjetivo, debe ser el punto de partida de un programa educativo (Pérez Juste, 2006).

#### **4.5 La programación**

Ser profesor con los fundamentos de la educación personalizada, lo involucra con una conceptualización de programa más amplia que la noción que se ha usado comúnmente de relación más o menos detallada de contenidos, puesto que se extiende a todas las actividades que contribuyen con la educación de los alumnos. El programa se concibe como una previsión y coordinación de medios intervinientes en la actividad escolar, en función de objetivos.

La complejidad del programa radica en la necesidad de compaginar los aspectos científicos y técnicos propios de la materia a enseñar, con otros psico-pedagógicos tales como el alumno que aprende y la forma de facilitar el aprendizaje, además de los sociales, en función de las demandas de la sociedad en relación con la materia (Pérez Juste, 2006).

Los principales elementos de un programa escolar<sup>3</sup> son: las personas, los objetivos y los medios. Estos últimos han de estar en función de las personas y de los objetivos, por lo cual la

---

<sup>3</sup> El término escolar en las expresiones programa escolar, actividad escolar, hace referencia a la pertenencia a una institución educativa de cualquier nivel, no necesariamente a la escuela del nivel primario.

determinación del tipo de alumnos a quienes va dirigido y la de los objetivos que se pretenden alcanzar son las primeras etapas de la programación. Dichos elementos son considerados como variables interrelacionadas de un programa, puesto que están sujetos a modificación. Se incluyen en la Figura 4-3 las variables citadas.



Figura 4-3. Variables de un programa escolar según García Hoz (1977)  
Fuente: García Hoz (1977). Elaboración de la autora de la tesis.

Cabe destacar que en el transcurso de los años, estas variables han sido ampliadas por los estudiosos de la educación personalizada. Pérez Juste (2006) incluye en la variable medios a la evaluación formativa, a partir de la justificación de la necesidad de evaluación en el proceso de implantación, implementación y desarrollo de los programas. La evaluación formativa permite obtener información valiosa para la toma de decisiones, ya sea para mantener los aspectos positivos en nuevas implementaciones del programa evaluado, como para modificar los que sea necesario. Sostiene Pérez Juste (2006) que en la evaluación de la ejecución de un programa se deberían analizar y valorar, al menos, las actividades y otros medios, las secuencias, la temporalización, los recursos y la flexibilidad. En el apartado 6 de este capítulo se trata la evaluación personalizada.

Especial atención por parte del profesor merecen los objetivos en el diseño del programa, puesto que el propio programa tiene razón de ser en función de los objetivos que se pretende que alcancen los alumnos. De ahí que la clara formulación de los mismos es una condición necesaria para que el programa sea eficaz.

Es importante considerar en el diseño del PDP la sugerencia de García Hoz (1977) para la expresión de los objetivos:

Cada objetivo debe exactamente decir qué es lo que un alumno tiene que ser capaz de hacer para mostrar su dominio de unos conocimientos o destrezas determinadas . . . Los objetivos deben expresarse con verbos de acción tales como resolver, explicar, enumerar, describir, etc., más bien que con términos generales tales como comprender, apreciar, conocer (p.54).

El contenido del programa se suele dividir en partes que pueden concebirse como unidades didácticas, es decir, con sustantividad propia y cohesión. La diferenciación de los alumnos y de sus capacidades e intereses, exige la diversificación de los objetivos al menos en dos niveles: obligatorios y optativos. Hay contenidos mínimos de aprendizaje a exigir obligatoriamente, y hay contenidos no exigibles a todos los alumnos que pueden ser de carácter optativo. También pueden formularse objetivos no previstos, dependientes de la iniciativa propia de los alumnos y formular un programa de actividades adecuado a los mismos, es decir, un proyecto de trabajo. Este hecho, además de facilitar el éxito por parte de los alumnos, contribuye al logro de necesidades básicas, tales como el *valer para alguien* en terminología de Yela, base de la autoestima, citado por Pérez Juste (2006). Los proyectos de trabajo no necesariamente deberán ser de trabajo individual, sino que por el contrario podrán incluir el trabajo en grupos, como algo realizable dentro de la comunidad escolar.

La importancia de los objetivos se proyecta, a su vez, en la programación de los medios educativos necesarios para su cumplimiento.

También resultan relevantes para el diseño del PDP, las siguientes preguntas a formular cuando se diseña un programa:

1. ¿Qué objetivos pueden los estudiantes alcanzar ellos solos, sin ayuda o con ayuda mínima del profesor?
2. ¿Qué objetivos requieren interacción entre el profesor y los estudiantes?
3. ¿Qué experiencias de la vida de los muchachos se pueden evocar para motivarles a realizar los trabajos programados? (García Hoz, 1977, p. 58 - 60)

La respuesta a las dos primeras preguntas permite al profesor decidir los trabajos que los estudiantes pueden hacer independientemente, los de mayor complejidad que pueden realizar con otros alumnos en equipos de trabajo, y los que requieren alguna actividad por parte del profesor como puede ser la presentación, la explicación, la demostración u otra, en el gran grupo.

La tercera pregunta, facilita al profesor el encuentro de la fuente de motivación desde la premisa de que dicha fuente debe estar fundada en la capacidad y en la experiencia, real o posible, de los alumnos. Se entiende que la experiencia de los alumnos se proyecta en su aprendizaje total, no solamente en el escolar. Se habla de experiencia posible desde la perspectiva de que la proyección del alumno en una futura experiencia también puede motivar su interés.

Junto con el planteo de los objetivos y la búsqueda de fuentes motivadoras, también la previsión del tiempo para la realización de las actividades proyectadas es un elemento esencial en la programación.

**4.5.1 Nivel de concreción de los objetivos.** En función del nivel de concreción se diferencian: objetivos generales o fundamentales, objetivos terminales y objetivos concretos operativos. Los objetivos fundamentales, derivados de las finalidades de la educación y de la práctica educativa, pueden ser de etapa o de área y aluden a capacidades generales interrelacionadas, no evaluables directamente. Los objetivos terminales expresan las capacidades o conductas esperables luego de haber adquirido ciertos conocimientos, destrezas, valores al final de un curso, de un ciclo. Los objetivos concretos operativos o particulares, hacen referencia a la conducta o habilidad observable en el alumno como resultado del proceso de enseñanza – aprendizaje de una unidad didáctica.

Para que cualquier actividad educativa sea realmente integradora, debe aportar algún conocimiento, desarrollar alguna aptitud y promover algún valor. Sobre esta afirmación, los principales componentes de un objetivo operativo son: la adquisición de algún conocimiento, el desarrollo de alguna aptitud o capacidad y el fomento de algún valor o virtud.

En vistas al diseño del PDP interesa considerar que los objetivos operativos son denominados competenciales a partir del paralelismo que se establece entre este tipo de objetivos, los contenidos y las competencias. El componente conocimientos del objetivo, tiene correspondencia con el contenido conceptos y con el saber en tanto contenido de la competencia. El componente aptitudes del objetivo, concierne al contenido aptitudes y al saber hacer en lo que se refiere al contenido de la competencia. El componente valores y virtudes, atañe al contenido actitudes y valores y al saber ser y saber convivir en relación con el contenido de la competencia.

Se cita este paralelismo ante la relevancia que tiene en la sociedad actual el concepto de competencias clave para el aprendizaje permanente. La definición de la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 define a la competencia clave como *“una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo”* (Europa, Síntesis de la legislación de la UE, Competencias clave, 2011).

En otra fuente se explica este concepto de la siguiente forma:

Es frecuente encontrar referencias a este concepto mediante la utilización de atributos como: “genérica”, “transversal”, “clave”, “central”, “esencial” o “básica”; ello significa que estas competencias se ubican en el eje de las capacidades del individuo y lo habilitan para integrarse con éxito en la vida laboral y social, beneficiándolo no solo a él sino a la sociedad como un todo. Además, este grupo de competencias incluye la capacidad para actualizar permanentemente los conocimientos y habilidades para mantenerse al tanto de los continuos y rápidos cambios (Vargas Zúñiga, 2004, p. 83).

En Europa, se entiende que todos los ciudadanos deberían adquirir este tipo de conocimientos; los jóvenes, al finalizar la enseñanza obligatoria que les aporta la base para la

vida adulta, profesional y para el aprendizaje complementario, y los adultos en su proceso de desarrollo y actualización. Se propone a los Estados miembros una herramienta de referencia para que las mismas se integren en el marco del aprendizaje permanente. Se definen ocho competencias clave. Estas son: 1. Comunicación en lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología. 5. Competencia digital. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales. Estas competencias clave *“son interdependientes y, para cada una de ellas, se hace hincapié en la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos”* (Europa. Síntesis de la legislación de la UE, Competencias clave, 2011). Son esenciales por su carácter transversal y responden a principios de igualdad y de acceso para los grupos en desventaja social a los que hay que apoyar especialmente. Este marco se dirige a los responsables políticos, a los profesionales de la educación, a los empresarios y estudiantes.

En América Latina, algunos países han identificado y descrito diferentes grupos de competencias a las que se denomina laborales o competencias para la empleabilidad (Mertens citado por Vargas Zúñiga, 2004) y se las interpreta como equivalentes a las que en la literatura inglesa suelen llamarse *core skills o core competencias* (competencias clave).

Ante la prevalencia de la baja escolaridad que existe en esta región en los niveles de operario, el concepto competencia clave tiene un fuerte relacionamiento con las competencias básicas derivadas de la educación. Estas competencias, comienzan a considerarse necesarias para el ejercicio de la ciudadanía en varios países; no son exclusivamente técnicas sino que se proyectan en las actitudes, comportamientos y capacidades que en su mayor parte derivan de capacidades adquiridas como resultado de la educación.

En Uruguay, la articulación de la educación con el mundo laboral es una meta a cumplir en 2015 mediante el fortalecimiento de la institucionalidad del Sistema Nacional de Formación Profesional (Presidencia. República Oriental del Uruguay, Noticias, 30/12/2014). Dicho sistema

conlleva una transformación del paradigma de la formación profesional, con la participación de representantes del ámbito laboral, empresarial, estatal, educativo y de formación profesional, en el proceso de diseño de planes de certificación de competencias laborales. Este proceso se encuentra en una etapa de implementación inicial (Vargas Zúñiga, 2015).

En una revisión de los programas de estudio universitarios en el ámbito público uruguayo, pudo observarse que en estos se expresa un perfil de formación deseado sobre la base de competencias generales del egresado de la carrera.

En los programas de estudio de los niveles de educación primaria, secundaria y de formación docente, niveles que se encuentran bajo la dirección de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) no se formulan competencias a alcanzar por los alumnos. En el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) se expresan objetivos generales para cada área de conocimiento. En algunos programas<sup>4</sup> de Educación Secundaria pueden sobreentenderse competencias generales implícitas en los objetivos o en el perfil de egreso. En algún caso, como en el programa de Idioma Español de 1º año del Ciclo Básico se explicitan saberes conceptuales, procedimentales, y actitudinales.

Por lo expuesto, puede concluirse que únicamente el nivel universitario, por su interrelación con el mundo profesional plantea las competencias que se espera posean los egresados. En el sistema educativo uruguayo público, constituido por los niveles primario, secundario y formación docente, la cual aún no es universitaria, el vocabulario respectivo a la temática de las competencias no se hace presente aún.

Los profesores destinatarios del PDP habrán egresado de los institutos de formación docente y centros regionales de profesores públicos en los cuales se desarrolla el plan actual de formación docente inicial, denominado Plan Nacional Integrado de Formación Docente. Dicho plan data del año 2008. Se entiende, entonces, que es oportuno realizar un análisis general del mismo para tener presente en qué aspectos de la formación inicial se ha puesto énfasis y entre estos cuáles pretende continuar desarrollando el PDP<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Los programas correspondientes al Ciclo Básico y al Bachillerato de Educación Secundaria no presentan uniformidad en su estructura.

<sup>5</sup> Se resaltan en gris los aspectos que pretende continuar desarrollando el PDP.



En este plan se expresa que “la definición del perfil de egreso del profesional docente parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión” (Consejo de Formación en Educación, Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008, p.18).

Se transcribe en la Tabla 4.2 la definición de dicho perfil de egreso.

Tabla 4-2:

**Perfil de Egreso del Profesional Docente en Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008**

**Ser docente supone un profesional:**

Que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico.

Creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva.

Con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol.

Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

Protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita.

Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.

Consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis.

Formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales.

Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (Actitud investigativa, reflexiva y creativa).

Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: “saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña”<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup>Julio Castro. Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio (realizado en el marco del inicio del Plan 55). Montevideo.1958. En Revista Superación. Publicación de los IINN. Montevideo, abril 1960.Pág. 138

---

Fuente: Consejo de Formación en Educación, Plan Nacional Integrado de Formación Docente (2008, p.18).

Puede observarse que en este perfil se pone mayor énfasis en las actitudes que se espera que el profesor tenga en una sociedad democrática en función de su rol docente y en la relación con el conocimiento en general y con el saber disciplinar, que en competencias profesionales específicas para su tarea, las cuales parecen quedar reducidas en la expresión final “*saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña*”.

Sin desconocer la importancia que tienen todas las características deseadas en el perfil de egreso de la formación del profesor, de acuerdo con la perspectiva teórica de la educación personalizada adoptada en esta tesis, entre estas, interesa que el PDP contribuya a continuar desarrollando el compromiso con la formación integral de los estudiantes, la actitud investigativa, reflexiva, práctica y de compromiso con los procesos educativos.

No se comparte la siguiente característica que se plantea en el perfil en cuestión: “*Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos*” puesto que se entiende que el compromiso con los procesos educativos, tal como se expone en esta tesis significa mucho más que ser enseñante. La alusión a la condición de enseñante parece contradecir las otras características que se proponen en el propio plan para un docente profesional (tal como se menciona en el título del perfil), en el cual se expresa que la formación académica superior que adquiera debe permitirle “*interpretar la complejidad del fenómeno educativo e intervenir con solvencia en la formación de sus estudiantes y en la comunidad a través de tareas de extensión educativa*” (Consejo de Formación en Educación, Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008, p.17) lo cual implica un alcance mayor y más profundo que la enseñanza propiamente dicha. No obstante, sí se pretende que el PDP aporte elementos

formativos para que el profesor, en su condición de educador, reafirme su compromiso con los procesos educativos de los alumnos, con su finalidad, con el conocimiento y su tarea de enseñanza contextualizada.

**4.5.2 El componente valores en los objetivos.** A los dos componentes de los objetivos ya tratados, conocimientos (conceptos, saber) y aptitudes (competencias, saber hacer), se suma el componente valores (actitudes, saber ser y saber convivir) o las virtudes sociales que son los que regulan la conducta humana. Son los valores los que justifican el aprendizaje. Se afirma que los alumnos no solamente deben aprender a obrar bien, sino que es necesario que aprendan a juzgar por qué están bien hechas.

Para la educación personalizada es esencial que las tres dimensiones representadas por los conocimientos, las aptitudes y los valores, se integren. La investigación ha comprobado las correlaciones existentes entre los mismos es decir la incidencia del conocimiento en las aptitudes y en los valores, de las aptitudes en los conocimientos y en los valores, y de cualquier valor humano en las aptitudes y en los conocimientos (Galino, 1991).

Entre las propuestas valorales que presenta Pérez Juste (2015, Glosario) para acudir al momento de construir un proyecto educativo, optamos por la de UNESCO. La misma propone los valores justicia, libertad, igualdad y solidaridad (intelectual y moral). Se cree adecuada esta propuesta a los efectos del PDP, por tratarse de valores universales que sustentan a la educación en la esfera de los derechos humanos y contribuyen al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa. Se entiende que un profesor debería de percibir la educación *“como un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores”* (UNESCO, 2003, p.1) y percibirse a sí mismo como un agente favorecedor de la vivencia y la comprensión de dichos valores por parte de los alumnos con quienes interactúa en el proceso educativo. En este sentido, todo profesor, independientemente de la asignatura que enseñe, puede y debe contribuir a la formación humana y total de los alumnos

Desde la idea de que educar es influir para mejorar, se afirma la necesidad de que el influjo perfectivo se fundamente en una propuesta de valores que consideren la dignidad personal de todo ser humano y que se concrete en la formación de la capacidad del sujeto para analizar, valorar, optar y comprometerse libremente con sus opciones. En la dignidad personal se fundamentan los valores y los derechos humanos reconocidos universalmente (Pérez Juste, 2004)

Desde el concepto amplio de valor como componente de la vida humana, en el sentido en que sin valores no hay humanidad, Cortina (2001, p. 43), inspirada en Ortega y Gasset, define los valores como *“cualidades de las acciones, de las personas, de las cosas, que las hacen atractivas”*, en cuyo caso tienen un valor positivo. Entre los diferentes tipos de valores que se reconocen (estéticos, intelectuales, religiosos, morales), Cortina (2001) sostiene que son los valores morales los requeridos para que la existencia sea verdaderamente humana.

A los efectos de la familia, de la institución educativa y de la sociedad y desde el criterio de la ciudadanía como articulador central en una sociedad pluralista, los valores morales en los que importa educar son: (a) el valor de la libertad, entendida como independencia, como participación con otros y como autonomía en la libre toma de decisiones; (b) el valor de la igualdad, en dignidad, en poder económico y en saber ayudar a quien lo necesita desde un alto nivel de competencias como un bien social; (c) el valor de la solidaridad, tanto local como universal, desde la vivencia de tristeza o de debilidad, por ejemplo, para poder ser solidario en situación similar; (d) el valor del respeto a las posturas que representan un punto de vista moral, aunque no se compartan y (e) el valor del diálogo con el otro reconocido como un ser humano igual (Cortina, 2001).

Siguiendo las ideas de Cortina (2001) educar en valores implica hacer a los alumnos vivenciarlos en la experiencia y ayudarlos a adquirir la capacidad para adoptar los criterios que les permitan reconocerlos y valorar los hechos. Educar en valores morales implica ayudar a acondicionar la vida humana en sociedad.

Desde el punto de vista pedagógico que es el que interesa en esta tesis, en Uruguay se cuenta con el trabajo realizado por Trapero, entre la década del ochenta y principios del año

dos mil, quien promovió una “*didáctica personalizadora de la acción*” (Mouriño Mosquera, prólogo, Trapero, 1991) como un enfoque específico dentro de la Pedagogía Humanista - Personalizadora (Trapero y Maciel de Oliveira, 2004).

Con la profesora Trapero, la autora de la presente tesis aprendió el “*sentido de la tarea educativa como propuesta de valores*” (Galino, 1980, en Trapero, 1991, p. 20) e intentó asumir desde su profesión docente, el desafío de “*ayudar a las personas a desarrollar la capacidad de valorar*” (Trapero y Maciel de Oliveira, 2004, p. 14).

A los efectos del PDP, puede considerarse el modelo didáctico propuesto por Trapero el cual tiene en el centro a la persona (alumnos y facilitadores en interacción) y los valores como eje. La persona del alumno y del profesor, y los valores permanentes como eje, referidos a las dimensiones individual y social de la persona, le dan significado a los demás componentes didácticos (objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, actividades, recursos materiales, tiempos, evaluación, otros) y orientan las acciones a realizar en el aula. Son, además, los que le dan consistencia y coherencia al modelo e integran la teoría y la práctica.

Los principios fundamentales de la pedagogía de los valores que establecen una interrelación entre el marco teórico y su implementación en la práctica son los siguientes: la persona es el centro de referencia; el clima educativo es el ambiente natural no sólo de la clase sino también de todo el Centro; los valores son ejes transversales de los programas; el aprendizaje significativo y para aprender a pensar es el enfoque; la metodología está orientada al desarrollo del proceso de valoración. (Trapero y Maciel de Oliveira, 2004). Coincide el pensamiento de Pérez Juste (2001) cuando expresa que los valores necesitan de una actuación sistemática que se vuelvan reales en la concreción del plan de los profesores. Al respecto, se cuestiona sobre la diferencia entre un mayor grado de interés, trabajo y dedicación que los profesores ponen en planificar la enseñanza, en relación con el que planifican la organización de un ambiente de convivencia. Interesa este planteo a la luz de la propuesta del PDP.

En este marco, también es significativo considerar la sugerencia de González Lucini (1992) que recogen Trapero y Maciel de Oliveira (2004) respecto a la necesidad de reflexionar

sobre las consecuencias pedagógicas que tiene la concepción de valor que se elija, en función de la coherencia entre la actividad que se implemente y la pedagogía de los valores. Entre los conceptos de valor que menciona González Lucini, con vistas al PDP, es coherente con lo expresado el de *“características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad”* (Trapero y Maciel de Oliveira, 2004, p.31). Desde esta perspectiva, resulta de utilidad tener en cuenta las consecuencias pedagógicas de esta concepción que son las siguientes:

Ha de ser activa y para la acción y en su desarrollo deben tenerse en cuenta los pasos del proceso de aprendizaje. Partir de una percepción creativa de la realidad. Favorecer y movilizar la capacidad de interiorización crítica y la toma de decisiones personales. Provocar la acción y la expresión. Requiere un proceso de evaluación orientativo, formativo y criterial. Debe producirse en el marco de un clima y de unas relaciones educativas coherentes con el sistema de valores por el que opta la Comunidad educativa y ejemplificadores de su expresión (Trapero y Maciel de Oliveira, 2004, p.31).

**4.5.3 Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como medios.** Los medios y los recursos materiales son el nexo entre las palabras y la realidad; facilitan el trabajo de los alumnos evitando la presencia física permanente del profesor; aproximan al alumno a la realidad de lo que se enseña; motivan; optimizan la comprensión; contribuyen a la adquisición del aprendizaje. Existe material de tipo impreso, para leer; de ejecución, destinado a lograr un producto; audiovisual; tridimensional, como lo es la realidad o su representación. Sin desconocer la importancia de cada uno de los recursos correspondientes a estos medios, se considera importante considerar el uso de la informática en la educación de una sociedad informatizada que exige jerarquización de finalidades y ordenación cualitativa de medios.

Con el principio de visión ponderada de la persona como base, para que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) sean productivas, deben ser pensadas como medio para enriquecer los aprendizajes atribuyéndoles sentido y fundamento pedagógico. Su incorporación supone una programación acorde con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Se trata de enseñar con estas tecnologías en la actual sociedad del conocimiento en la cual cambia la manera en que el conocimiento se crea, se gestiona, se distribuye y se consume. El cambio en la manera de crear, compartir y distribuir información puede ser la base sobre la cual crear nuevas estructuras innovadoras de aprendizaje (Castaño, 2011).

Partiendo del concepto de enseñanza como acción comunicativa intencionada, la acción didáctica requiere de la reflexión sobre el diseño del proceso de planificación. Esto supone una óptica diferente sobre la integración de los otros medios de enseñanza a la luz de la naturaleza diferente de las tecnologías. Mientras que la incorporación de los medios tradicionales de enseñanza quedaba limitada por las posibilidades de la propia tecnología, con criterios y diseños únicos y con códigos de representación preestablecidos, las limitaciones de las nuevas tecnologías son aplicadas por quien las usa, por su formación y su capacidad creativa (Martínez Sánchez, 2007).

En relación con la docencia, Martínez Sánchez (2007) le atribuye cuatro funciones a las nuevas tecnologías. Funcionan como medios de gestión y control de información, seguimiento y comunicación de alumnos y de padres o tutores; como herramientas de trabajo para la recuperación y el tratamiento de la información y para el cálculo; como medios didácticos de presentación de la información, de ampliación de las situaciones de comunicación, de evaluación y de trabajo autónomo; como medios para el trabajo colaborativo y la creación de espacios multiculturales de colaboración.

Importa pensar, entonces, sobre las relaciones que se establecen entre profesores, alumnos y nuevas tecnologías. Al respecto, Martínez Sánchez (2007) afirma:

Las nuevas tecnologías favorecen el desarrollo de un tipo de relación diferente entre el profesor y el alumno, y de estos con los contenidos. El alumno pasa a ser el diseñador, planificador y responsable de su aprendizaje, quedando el profesor como tutor, creador de materiales y, en su caso, evaluador. Esta transformación supone la necesidad de alumnos y profesores con características diferentes a las tradicionalmente requeridas (p. 36).

El profesor, como tutor, estará disponible para acompañar y, en su caso, ayudar mediante un tipo de comunicación que puede ser sincrónica o asincrónica. Ello requiere de la adopción de nuevos roles como ser: consultor de información y facilitador de aprendizaje, diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, moderador y tutor virtual, evaluador continuo, orientador, evaluador y seleccionador de tecnologías de la información y la comunicación.

Se identifican cuatro nuevos tipos de competencias: tecnológicas, de diseño, tutoriales y de gestión que deben adquirirse en la formación del profesorado, atendiendo a las siguientes dimensiones de dichas tecnologías: instrumental, semiológica y estética, curricular, pragmática, psicológica, de selección y evaluación de medios, crítica, organizativa y de gestión, actitudinal, investigadora, comunicativa en relación con los canales de comunicación, nuevas interacciones con lenguajes actitudinal y aptitudinal multiculturales. Es sugerido, entonces, el análisis y la transferencia de buenas prácticas, la creación de comunidades virtuales y el intercambio de objetos de aprendizaje (Cabero Almenara, 2011).

Estudios de UNESCO informan que en América Latina la mayoría de los países privilegia, en términos de políticas y programas de estudio, la integración de la enseñanza asistida por TIC, principalmente en educación secundaria. Aunque Uruguay es una excepción por haberle dado prioridad a la entrega de computadoras portátiles a los alumnos de educación primaria (UNESCO, 2013) en el sistema 1/1 mediante el Plan Ceibal<sup>6</sup>. Ante el reconocimiento cada vez mayor de las iniciativas de integración de las TIC en la educación y la necesaria infraestructura de apoyo por compromisos internacionales (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información), regionales (en América Latina y el Caribe, eLAC2015) interesa particularmente en esta tesis, la siguiente referencia a los docentes uruguayos y su relación con la integración de las TIC en la educación:

En Uruguay, uno de los objetivos del Plan Ceibal es garantizar que los docentes estén capacitados para enseñar habilidades básicas de computación, de manera que no es

---

<sup>6</sup> El Plan Ceibal, se inscribió en el marco del Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID, 2006) impulsado por Presidencia de la República Oriental del Uruguay para asegurar el acceso equitativo al conocimiento informático para todos los niños. Se originó en 2007 y cubre el nivel primario y secundario con el modelo de integración 1:1, una computadora por niño. A partir del 2009 se expande a la educación media.



sorprendente constatar que la proporción de estos docentes es relativamente alta en el país (37%). Asimismo, es interesante destacar que en Uruguay, los docentes suelen ser algo mayores que en otros países de América Latina y el Caribe y más similares en edad a los docentes de los países de la OCDE. A esta circunstancia puede deberse el hecho que algunos docentes no se muestren muy inclinados a adaptarse a la integración de las TIC a la educación (Economist, 2009) (UNESCO, 2013, p. 28).

Al respecto puede agregarse que la capacitación de los docentes en el marco del Plan Ceibal ha sido uno de los puntos críticos desde la perspectiva de los docentes, para quienes la capacitación recibida fue limitada, insuficiente o inexistente, según el Informe de Evaluación del Plan 2010. Uno de los factores determinantes de estas percepciones fue que la capacitación de los docentes se implementó con posterioridad a la entrega de las XO a los niños y la llegada de las computadoras a las aulas. En función de los resultados obtenidos en la evaluación, el Plan Ceibal reformuló, en 2011, su programa de capacitación, priorizando el uso pedagógico del recurso en lugar del manejo del componente tecnológico (Vaillant, 2013).

En función de esta realidad, el Consejo de Formación en Educación que se instala en 2015, propone entre sus objetivos estratégicos para el período de su actuación 2015 – 2020:

Incorporar las tecnologías en forma integral y completa en la formación inicial, continua y de posgrado. Se trabajará en forma estrecha con el plan CEIBAL para incorporar el uso de las tecnologías en la formación de los educadores y facilitar la apropiación de estas tecnologías por parte de los futuros docentes. (ANEP. CFE. Dirección general, mayo, 2015. Orientaciones y objetivos. Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020.

Objetivos estratégicos)

Entre las reflexiones que realiza Vaillant (2013) para futuros estudios sobre esta problemática, recogemos la que se relaciona con el papel que juegan las características sociales (contexto cultural, social y económico) e individuales (género, capacidades y actitudes) del docente en su apropiación y forma de uso de las XO. En función de la misma, Vaillant (2013) propone cuestionarse sobre la preparación que tienen los profesores para usar las computadoras

de modo que sus prácticas en el aula beneficien los aprendizajes de los estudiantes; agrega que además de las diferencias de acceso a las TIC y en el desarrollo de capacidades para su manejo funcional, deben considerarse las capacidades de los profesores de diferente contexto sociocultural y características individuales, para dar un uso efectivo de las tecnologías para su aprendizaje.

#### **4.6 La evaluación personalizada**

Ser profesor con un enfoque personalizado de la labor, significa construir un modelo de evaluación que abarque la totalidad de los factores que intervienen en el proceso educativo con un marco personalizado.

La evaluación debe estar presente desde el comienzo de la acción educadora para fundamentar las acciones. Se realiza en función de la formación de cada persona, con el propósito de valorar las posibilidades de cada uno, a fin de que puedan desarrollar sus capacidades al máximo, y de detectar las limitaciones para compensarlas seguidamente.

Se trata de una evaluación formativa, durante el proceso de aprendizaje, con sentido de mejora o perfeccionamiento de la persona, por diferencia de la evaluación sumativa que supone la evaluación de resultados, al final de un curso o unidad didáctica mediante comparación con un parámetro establecido. La mejora o el perfeccionamiento es la esencia de todo acto educativo. En el proceso de hacerse plenamente personas mediante la superación, el ser humano necesita de la ayuda de aquellos semejantes que, contando con mayor desarrollo, son capaces de orientarlo mediante *“la acción sistemática perfecta que es la educación”* (Pérez Juste, 2006, p. 43).

La idea sobre la que se establece el modelo de evaluación es que el proceso educativo se inicia en una situación dada y en función de determinadas actividades, converge en otra situación diferente. El modelo de evaluación incluye los antecedentes, entre los cuales los principales son los alumnos y los profesores; luego, el proceso educativo en sí y los resultados.

La Figura 4-4 ilustra, a modo de síntesis los elementos del proceso educativo que son objeto de evaluación en el marco de la educación personalizada.



Figura 4-4. Elementos del proceso educativo que son objeto de evaluación en el marco de la educación personalizada. Fuente: García Hoz (1977). Elaboración de la autora de la tesis.

Evaluar los antecedentes de los alumnos exige un diagnóstico personal de cada uno de ellos como condición necesaria. La evaluación de los profesores incluye un conjunto de variables, por ejemplo sus aptitudes docentes. Se evalúan también las condiciones de la comunidad en la que se encuentra la institución, particularmente las de las familias de los alumnos; los factores económicos relacionados con los recursos materiales que se utilizan en el desarrollo del programa; la organización permanente del centro educativo en cuanto a su estructura, sus fines, sus objetivos y los valores que desarrolla. La evaluación de fines y de objetivos, significa en este caso la de su sentido y justificación.

La evaluación del proceso educativo en sí implica la evaluación del material utilizado, del ambiente y de las condiciones funcionales del centro educativo, las técnicas de trabajo y el tiempo empleado en las actividades.

La evaluación del rendimiento se realiza en función de la persona de cada estudiante, por diferencia a la habitual que suele hacerse en relación con los resultados del alumno promedio del grupo. El rendimiento en la educación personalizada se entiende en función de la relación

entre el aprendizaje y la capacidad. En esta se incluyen las aptitudes del alumno, la instrucción y las condiciones personales que influyen en el aprendizaje, según los antecedentes presupuestos. Desde esta perspectiva, cobra relevancia la evaluación continua como un proceso constante entre los antecedentes y los resultados.

En este sentido, la función formativa es la función esencial de la evaluación pedagógica puesto que se orienta a la mejora del aprendizaje, de la enseñanza, de alumnos, de profesores y de todos los componentes de la situación educativa y del centro educativo como unidad. Las mejoras se establecen en relación con referencias de distinto tipo, las que posibilitan juicios reales sobre la realidad evaluada, señala Pérez Juste (2006) quien identifica tres tipos de referencia: normativa, criterial y personalizada. La referencia normativa responde a un baremo o regla a partir de la cual se interpreta el resultado obtenido. Se trata de una valoración relativa ya que se realiza en función de los demás y es la que más se aleja de la persona. Su aplicación tiene más sentido en el ámbito universitario y en contextos de competencia con otras personas u organizaciones. La referencia criterial, desde el punto de vista pedagógico, se entiende que es más adecuada que la normativa, porque el criterio define el dominio de una conducta que se define previamente a modo de meta a ser superada por los alumnos. Es apropiada para aplicar en educación media. La referencia personalizada toma las posibilidades y limitaciones de cada persona como referencia para valorar su superación, en función de las características y circunstancias personales, familiares y sociales. Su aplicación es conveniente en educación infantil y primaria. Cuando se toman en cuenta dichas características y circunstancias, este tipo de referencia, también es llamada idiosincrática.

La evaluación personalizada tiene en cuenta, además de la suficiencia o insuficiencia del rendimiento establecido por la referencia criterial, la valoración personal sobre si dicho rendimiento fue satisfactorio o no, de acuerdo con las aptitudes y circunstancias del alumno. Desde el punto de vista de la personalización educativa, interesa que el alumno obtenga un rendimiento satisfactorio, es decir, que ha rendido de acuerdo con sus capacidades, situación y circunstancias, aunque haya obtenido un insuficiente de acuerdo con el nivel exigido desde una

referencia criterial. Pueden darse, por lo tanto, cuatro posibilidades de rendimiento tal como se ilustra en la Tabla 4-3.

Tabla 4-3:  
**Posibilidades de rendimiento a alcanzar de acuerdo con referencias normativas y personalizadas**

	<b>Referencia personalizada</b>	
<b>Referencia Criterial</b>	<b>Acorde con lo que el sujeto puede rendir</b>	<b>Inferior a lo que el sujeto puede rendir</b>
Acorde con la escala	<b>Suficiente Satisfactorio</b>	<b>Suficiente Insatisfactorio</b>
Inferior a la escala	<b>Insuficiente Satisfactorio</b>	<b>Insuficiente Insatisfactorio</b>

El sentido pedagógico de la evaluación se lo otorgan las decisiones que se toman a partir de los juicios de valor y estas decisiones revierten sobre los objetivos según hayan sido superados o no; en este último caso dan lugar a nuevas acciones que permitan alcanzarlos.

Se identifican, entonces, tres momentos de la evaluación: el momento previo, consistente en la evaluación de los objetivos, en función del objeto evaluado y del propio sistema de evaluación; el núcleo de la evaluación, momento en el cual se recoge la información, se la valora según criterios y referencias y se toman las decisiones orientada a la mejora a concretar mediante planes; el momento posterior, en el cual se realiza el seguimiento de los planes de mejora (Pérez Juste, 2006).

La evaluación continua requiere de la observación, principal medio que el profesor tiene disponible (García Hoz, 1977). Se observa la actividad y el comportamiento del alumno, se analizan las tareas y las pruebas de diagnóstico que éste realiza. No se trata de una evaluación final sino de la obtención de fundamentos para una acción orientadora.

Una forma de evaluar coherente con la educación personalizada es la autoevaluación que realiza el alumno en función de los objetivos asignados y de su progreso individual, que podrá llevar registrado, asumiendo la responsabilidad por su aprendizaje.

En este sentido, Pérez Juste (2006) reconsidera conceptualmente a la evaluación adjetivándola como integral, integrada e integradora. Es integral si valora objetivos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal de acuerdo con la formación integral de la persona. Una forma de valoración integral puede darse en la autoevaluación de capacidades y limitaciones, utilizando la metacognición como medio. Es integrada cuando pasa a ser un medio más entre los componentes de la acción educativa del profesor. Cobra importancia, así, la acción diagnóstica de la evaluación inicial para el diseño de acciones compensatorias o de mejora. Es integradora si, cumpliendo con las características de integral e integrada, *“dinamiza las actuaciones de profesores y alumnos, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula el deseo de mejora continua, base de cualquier actuación pedagógica de calidad”* (Pérez Juste, 2006, p. 30).

Se pretende que en el PDP pueda realizarse una evaluación integral, mediante el ejercicio de la autoevaluación de los profesores principiantes respecto al cumplimiento de los objetivos que se establezcan; una evaluación integrada, a partir de una evaluación anticipatoria y continua de necesidades manifiestas y compensadas y una evaluación integradora en la medida en que se logre promover en los profesores la aspiración a la mejora continua.

#### **4.7 Síntesis**

Teniendo la EP como referencia teórica y práctica, se espera que el PDP promueva en los profesores practicantes un aprendizaje educativo que le permita continuar con su formación personal y profesional. Para que un aprendizaje sea verdaderamente educativo, la educación personalizada entiende que este debe reunir dos condiciones: ser un contenido aceptable y ser asimilado como propio por el aprende.

En el encuadre del PDP, puede pensarse que contenidos aceptables serán aquellos que pueden identificarse como parte constitutiva de las tres áreas que fueron definidas en los fundamentos a partir del conocimiento empírico, nacional e internacional, así como el conocimiento teórico relevado. Estas son: saberes profesionales, interacción profesional e identidad profesional.

Retomando lo expuesto en el Capítulo 3 de esta tesis: Fundamentos del programa de desarrollo profesional, apartado 3.2, sobre la fase de apropiación inicial del rol docente, se interpreta por verdadera asimilación de los contenidos, por hacerlos propios, a la incorporación de lo aprendido en el ejercicio del rol docente y en la reflexión sobre el mismo en el hacer, el ser y en el sentirse docente situado en un contexto específico.

Se entiende que la principal exigencia a tener en cuenta en el PDP es la atención de los principios de la EP: el desarrollo de la singularidad, de la autonomía, de la apertura y unidad de cada profesor participante mediante una Pedagogía de la Persona que ha de conciliar dos orientaciones: la referente al deber ser y la que corresponde a las posibilidades concretas, a las condiciones para el quehacer educativo.

En este sentido, la mediación pedagógica deberá orientarse a conjugar las aspiraciones de trascendencia personal y profesional de cada profesor, con su potencialidad como persona y como profesional de la educación, únicas en su ser y en su actuar, que le permiten ser capaz de indagar, modificar y transformar su entorno con responsabilidad social. Se entiende, pues, que ello puede encaminar al profesor a continuar su construcción de saberes profesionales y su conformación de identidad profesional mediante la interacción con sus pares y sus guías profesionales.

Sirven al diseño del PDP los principios de la educación personalizada y sus derivaciones prácticas, aplicables en la situación educativa escolar.

Se procurará que este programa se oriente a un desarrollo profesional personalizado de los profesores principiantes que participen, a la luz de una concepción de profesionalización personalizadora, que le permita formular un proyecto de vida profesional, sobre la base de su trabajo docente y de su libertad responsable, así como el desarrollo de las capacidades para concretarlo.

Resulta interesante el aporte que realiza Garrido (2014) cuando plantea que todo profesor que pretenda educar personas en lugar de formar alumnos, debe hacerse la siguiente pregunta: “¿es ese el papel que desempeño como profesor?”. Los diez indicios que, en el decir de Garrido

(2014) pueden ilustrar al profesor si desarrolla su tarea docente en ese sentido, sirven a modo de síntesis final de la caracterización del estilo educativo personalizado que se desarrolló en este capítulo y pueden servir a la vez, como instrumento de autoevaluación del profesor principiante sobre su estilo educativo y las prioridades que establece en su enseñanza. Se transcriben en la Tabla 4-4.

Tabla 4-4:

**Indicios para el profesor sobre el estilo educativo personalizado según García Garrido, 2014**

**Algunos indicios que te dirán si inclinas la balanza hacia el lado de la educación personalizada son:**

1. **Piensas en tus alumnos como personas en un sentido global**, con sus fortalezas y áreas de mejora; con sus propios intereses y capacidades; con sus sentimientos e historias vitales.
  2. **Planificas tus clases pensando** no sólo en cómo enseñas, sino **en cómo aprenden tus alumnos**.
  3. **Utilizas recursos variados, interesantes, motivadores**, con los que intentas despertar la curiosidad y mantener al alumno lo más activo posible.
  4. **Fomentas la auto-regulación y la auto-evaluación** por parte de tus alumnos, de modo que sean conscientes acerca de su propio aprendizaje.
  5. **Centras la evaluación de tus alumnos en la persona**, no en los contenidos. Utilizas la evaluación no sólo para medir un resultado sino para mejorar un proceso de aprendizaje continuo.
  6. **Miras a tu alrededor, atiendes a la realidad que existe fuera del aula** y te atreves a incorporar prácticas educativas diferentes o innovadoras, con el fin de preparar a los alumnos para desenvolverse en la sociedad que les ha tocado vivir.
  7. **Incluyes nuevos lenguajes para comunicarte con tus alumnos**, trabajando códigos y símbolos comunicativos que les ayudarán a dar un significado más profundo a la realidad que les rodea.
  8. **No dejas de lado la parte emocional**, ya que ésta influye directamente en el desarrollo vital de las personas. Un alumno emocionalmente inteligente es un alumno con mayor garantía de tener éxito en la vida.
  9. **Atiendes a las diferentes “inteligencias” y su evolución**, ya que la inteligencia no es única, global ni estática. Consideras, por tanto, que la enseñanza uniforme y homogénea limita las posibilidades de desarrollo del potencial de cada alumno.
  10. **Utilizas la tecnología, pero con un fin**: apoyar la construcción social e individual del conocimiento, y desarrollar competencias como la autonomía y la reflexión crítica.
- Si llevas a cabo algunas o todas estas propuestas de trabajo en el aula **puedes considerarte un profesor que educa a sus alumnos como personas**. Ahora, eso sí, recuerda que...
- ...la educación personalizada siempre será una utopía que no debemos dejar de perseguir...

Fuente: García Garrido, 2014



## **CAPÍTULO 5**

### **DISEÑO DEL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL**

#### **SER PROFESOR**

##### **5.1 Principios pedagógicos, fines y objetivos generales del programa**

Desde el modelo de educación personalizada que se ha escogido, el programa promueve una pedagogía de la persona del profesor educador, orientada a la persona del alumno educando, que conjuga el deber ser del profesor con las posibilidades reales del quehacer educativo.

Retomando lo expuesto en el marco teórico, se presentan en forma abreviada los principios pedagógicos fundamentales en los cuales se sustenta el programa que se presenta.

Estos son:

1. La enseñanza tiene sentido cuando genera aprendizaje.
2. El aprendizaje es un elemento de formación personal.
3. El profesor realiza su actividad educadora desde un principio de ayuda.
4. El alumno es protagonista de su educación desde el principio de actividad.
5. El desarrollo de la singularidad, la autonomía, la creatividad, la comunicación y la apertura a los otros son objetivos educativos.
6. El programa es un organizador de los contenidos y de las actividades de aprendizaje en función de objetivos claros.
7. La identificación de objetivos, su formulación y la valoración de su sentido es condición indispensable para poder apreciar la eficacia de la acción educativa.
8. La eficacia es entendida como la relación entre los objetivos y los resultados.
9. La evaluación está presente desde el comienzo de la acción educadora y contribuye a la mejora del aprendizaje, de la enseñanza y de las personas implicadas.
10. La motivación por el aprendizaje encuentra su fundamento en la satisfacción de las necesidades de quien aprende.
11. La metodología a utilizar promueve el logro de aprendizajes observables y la participación.

12. La valoración de los resultados se realiza según los criterios de suficiencia, en función de criterios y de satisfactoriedad en respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano.

Sobre esta base, se parte de las siguientes premisas:

- La etapa de apropiación inicial del rol docente en la que se encuentra el profesor principiante es propicia para que el profesor le encuentre sentido a su ejercicio profesional o clarifique el sentido y el significado de su rol.
- El profesor principiante puede encontrar la razón de ser de su profesión en la naturaleza de su persona si se lo ayuda a ello.

A partir de dichas premisas, le dan sentido al programa los fines que se expresan a continuación:

1. Contribuir con el desarrollo profesional de los profesores principiantes.
2. Aportar a mejorar la calidad de la enseñanza que desarrollan los profesores principiantes en esta etapa de iniciación.

En razón de estos, se proponen los objetivos generales que siguen:

1. Promover el desarrollo de la reflexión crítica y la participación en el discurso dialéctico sobre la tarea de enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, el contexto en que estos se concretan y sus interrelaciones.
2. Fortalecer la formación pedagógica general y la disposición para la formación continua, como requisito para el desempeño del rol docente.
3. Favorecer la construcción de la identidad profesional en coherencia con las características que configuran la etapa inicial del proceso de desarrollo de la profesión docente.
4. Formar en valores y actitudes favorables a la consideración del profesor como profesional de la ayuda al alumno, para que alcance el mayor nivel posible de autonomía personal, como manifestación de una educación integral personalizada.

## **5.2 Isologotipo de identificación**

En la Figura 5-1 se muestra el isologotipo creado para la identificación del PDP mediante la unión de un gráfico y el estímulo textual profesor representado con signos tipográficos. En este se destaca el término SER.



*Figura 5-1* Isologotipo creado para la identificación del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.

## **5.3 Contextualización**

El programa de desarrollo profesional que se presenta es un programa de inducción destinado a los profesores principiantes egresados de la etapa de formación docente inicial. En Uruguay es necesario hacer esta precisión sobre el requerimiento de haber cursado la carrera docente, puesto que 55.8% de profesores que ejercen en Educación Media no tienen título docente (MEC. ANEP. UdelaR., 2013). Si bien es el país de Latinoamérica con mayor titulación en Primaria (100%), es el de menor titulación docente en Educación Media.

Se trataría de una innovación en el país ya que no existen cursos de desarrollo profesional para profesores principiantes.

Se pretende que dicho programa tenga alcance nacional, a los efectos de universalizar el acceso a la formación permanente para todos los profesores egresados de la formación docente inicial pública. El Consejo de Formación en Educación cuenta con 31 instituciones de

formación docente, 28 en el interior y 3 en la capital, con los correspondientes recursos humanos, es decir profesores de formación docente, y recursos pedagógicos en cuanto a los espacios físicos, tiempos y materiales que estos pueden aportar. La capitalización de los mismos podría garantizar la viabilidad del programa en lo que respecta a las necesidades de infraestructura y de profesionales de la educación. No obstante ello, la realización del curso en las 31 instituciones requerirá de al menos un coordinador general. Se cree pertinente, además, la existencia de cinco coordinadores regionales según las regiones actualmente delimitadas por el Consejo de Educación Secundaria: Metropolitana (Montevideo, Canelones, San José), Este (Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja), Centro - Sur (Durazno, Flores y Florida), Litoral (Colonia, Río Negro y Soriano) y Norte (Artigas, Salto, Paysandú, Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo)].

La creación de estos seis cargos, su carga horaria y la carga horaria de dedicación de los profesores de formación docente al desarrollo del programa, ha de ser motivo de un estudio presupuestal por la Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto de ANEP, entre cuyos cometidos tiene el de *“Evaluar los proyectos de resolución a estudio del CODICEN, que involucre aspectos referidos a la planificación, programación y control presupuestal”* (ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto, Cometidos)

El eje vertebrador del programa consiste en un curso a ser realizado en el primer año de la carrera, en forma paralela al ejercicio docente y con carácter obligatorio. La certificación obtenida, condicionada a la aprobación del mismo, podría ser un requisito para la continuidad en el cargo y, a su vez, un incentivo en el profesor para la mejora de la calidad de su trabajo docente y de su situación funcional.

Se propone la modalidad de curso-taller con carácter semipresencial. La semipresencialidad puede facilitar las exigencias del cursado, en tanto disminuye el número de horas de presencia real en el curso, favoreciendo en su lugar el estudio domiciliario. Un recurso necesario para desarrollar esta modalidad es la plataforma educativa Moodle, de la que dispone el Consejo de Formación en Educación, en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública.

Teniendo en cuenta que los profesores necesitan un desarrollo profesional sustancial de aproximadamente 50 horas para mejorar sus habilidades y el aprendizaje de sus alumnos (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009) se adoptará el crédito<sup>1</sup> como unidad, en el entendido que cuatro créditos (60 horas) es una carga horaria realizable, a razón de un crédito por unidad. Dicha carga horaria puede concretarse en un cuatrimestre de acuerdo con la temporalización que se presenta a continuación de las unidades temáticas.

#### **5.4 Criterios para la selección de contenidos y la programación**

Se trata de una programación con carácter formativo en la cual los contenidos son los medios para conseguir los objetivos deseados (Gimeno, citado por Tejada Fernández y Giménez Marín, 2007)

En una fase previa de preparación, se revisó la literatura especializada y se identificaron los temas fundamentales y las relaciones existentes entre estos.

Los criterios generales que se siguieron para resolver la problemática de la selección de contenidos fueron los siguientes: (a) la elección de aspectos y conceptos que sean significativos para los profesores participantes y le permitan adquirir nuevos conocimientos; (b) la posibilidad de transferencia en el trabajo con su clase; (c) la adecuación a la condición de principiantes en cuanto a su formación y experiencia; (d) la proximidad a las situaciones reales de su tarea docente; (e) la funcionalidad, en cuanto a que puedan ser efectivamente utilizados en su ejercicio docente-

Se seleccionaron, entonces, contenidos con carácter empirocéntrico, es decir de acuerdo con las posibles experiencias previas del grupo destinatario que, a partir de la formación y la experiencia en el ámbito de formación de profesores de la autora de esta tesis, se entiende que pueden ser generalizables. Se procuró, además, que sean contenidos objetivos y adecuados a la realidad de la situación de los profesores, actuales y válidos en relación con los objetivos

---

<sup>1</sup> Un crédito, en Uruguay, es igual a 15 horas de trabajo del participante en el curso, que comprenden las horas de clase, de trabajo asistido y de estudio personal según el criterio previsto en la Ordenanza de las Carreras de Posgrado citado por Comisión Sectorial de Enseñanza Unidad Académica (2005) de la Universidad de la República del Uruguay.

a alcanzar. Entre los contenidos planteados hay una relación de interdisciplinariedad, dada la interacción entre campo de conocimiento como la Pedagogía, la Psicología del aprendizaje, la Didáctica, métodos y procedimientos de investigación.

La secuenciación de los contenidos tiene una perspectiva integradora, con énfasis en la visión de conjunto y en la complementación entre aspectos teóricos y prácticos

Se trata de una programación concéntrica, organizada en función de la práctica pedagógica como centro de interés y núcleo relacionante desde cuatro niveles de análisis: (a) ser profesor en el nivel secundario, (b) los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica, (c) la observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica, (d) programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.

## **5.5 Unidades y núcleos temáticos**

Unidad 1. Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria

1. El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente
2. Etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.
3. Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.
4. Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.

Unidad 2. La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.

1. Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso.
2. Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.
3. Planificación de la observación.
4. Análisis e interpretación de los datos.

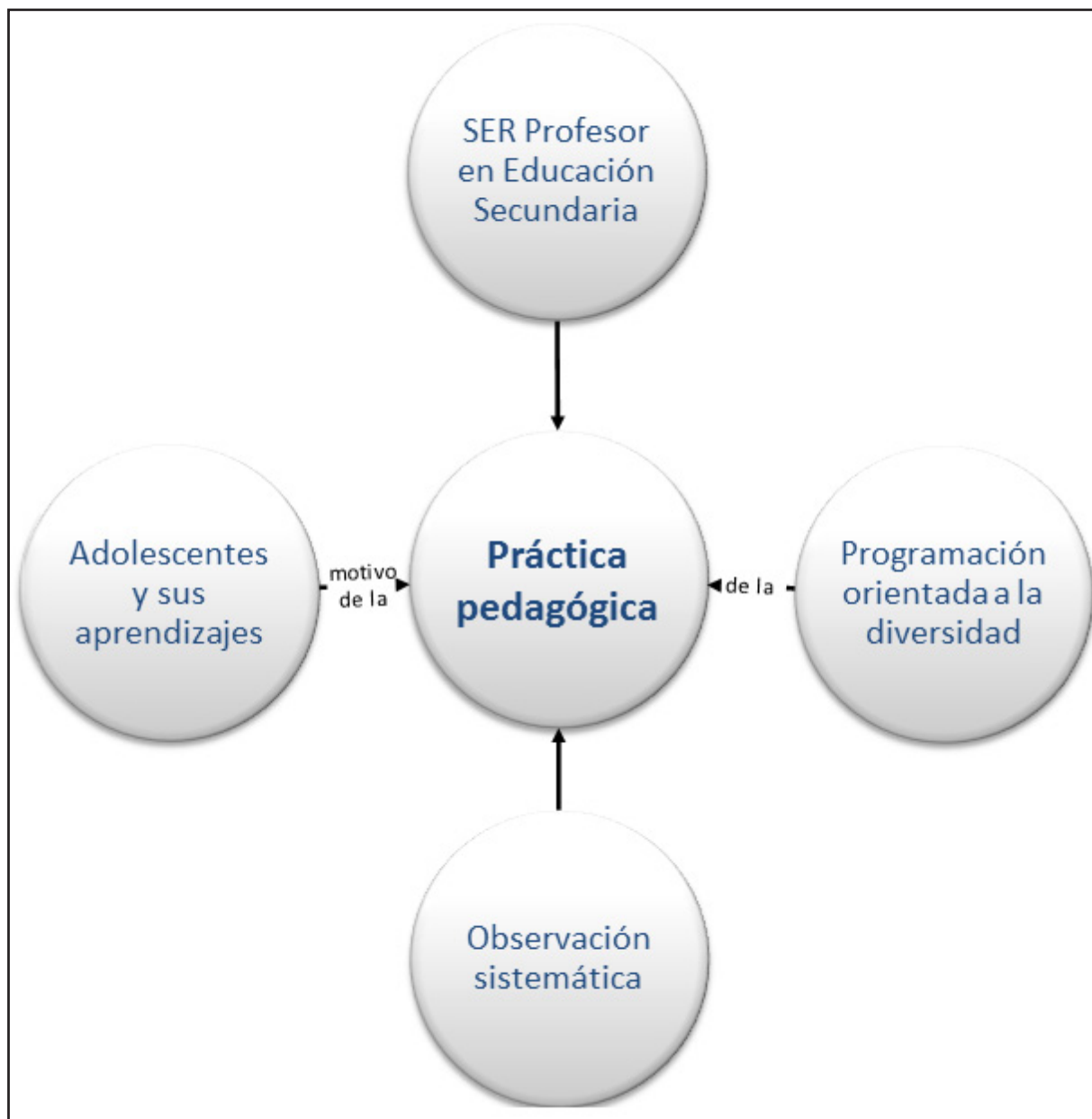
Unidad 3. Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.

1. Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.
2. Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.
3. La motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro.
4. Principios para optimizar la motivación por el aprendizaje.

Unidad 4. La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.

1. Necesidad de la programación docente.
2. Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.
3. Integración de la tecnología educativa en coherencia con la programación.
4. Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.

La integración de las cuatro unidades didácticas se representa gráficamente en la Figura 5-2



*Figura 5-2* Visión integrada de las unidades didácticas del Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.

## 5.6 Temporalización

El programa se estructura con una carga horaria de 60 horas reloj para su desarrollo en un cuatrimestre, a razón de una unidad por mes con la carga horaria destinada a clases presenciales y de trabajo independiente que se indica en la Tabla 5-1.



Tabla 5-1:  
Temporalización y carga horaria del Programa SER Profesor

	Cuatrimestre				Carga horaria total
	Primer mes	Segundo mes	Tercer mes	Cuarto mes	
<b>Carga horaria clase presencial y trabajo independiente</b>	<b>Unidad 1</b>	<b>Unidad 2</b>	<b>Unidad 3</b>	<b>Unidad 4</b>	
<b>Horas clase presenciales</b>	6	9	6	9	30
<b>Horas trabajo independiente</b>	6	9	6	9	30
<b>Carga horaria por unidad</b>	12	18	12	18	60
<b>Porcentaje de la carga horaria total</b>	20%	30%	20%	30%	100%

### 5.7 Metodología de la enseñanza

En coherencia con los principios expresados, la metodología de la enseñanza a aplicar en el desarrollo del curso se orienta a promover la motivación por el aprendizaje constructivo y significativo, a partir de la interrelación entre los contenidos y la experiencia de los participantes como profesores.

Se tienen en cuenta los siguientes criterios didácticos para la motivación: la presentación del trabajo con contenidos relevantes, que se vinculen con su realidad y que puedan valorar como necesarios para su formación y experiencia; el involucramiento de los estudiantes en las tareas, favoreciendo su participación y la posibilidad de elegir temas o problemas en los que deseen profundizar; el trabajo desde lo concreto y real, que parta de la experiencia para promover la comprensión y aumentar el interés por el aprendizaje; la recuperación de los códigos y lenguajes más significativos de los participantes provenientes de su contexto, de la cultura visual, de las expresiones de la música, los deportes, de la cultura interactiva de las tecnologías de la comunicación; la inclusión de la emoción en la enseñanza, ayudando a los participantes a

superar inseguridades y facilitando la expresión de sus ideas y sentimientos; la comunicación personalizada y el seguimiento personalizado de sus progresos individuales; la promoción del trabajo en grupos, como mediador de las experiencias y perspectivas ajenas para favorecer la identidad personal y la socialización; la inclusión de temas interesantes para los participantes; la evaluación y autoevaluación de los progresos y errores comprometiendo el aprender a aprender; la coherencia entre el discurso del profesor del curso y sus decisiones docentes (Davini, 2015).

Para la organización de configuraciones didácticas con tales criterios se entienden que son apropiados los métodos de transmisión significativa, de diálogo reflexivo, de conflicto conceptual, inductivo básico, de investigación didáctica, de estudio de casos.

El método de transmisión significativa es una alternativa intermedia entre la instrucción centrada en el profesor y la construcción del conocimiento por los alumnos. Se basa en la significación lógica del contenido y en la utilización de formas gráficas de representación de ese contenido que muestren los núcleos centrales del tema o problema; también tiene en cuenta la significación psicológica para los estudiantes, apelando a sus intereses, representaciones y cultura, y la significación social de lo que se aprende, en cuanto al valor que este aprendizaje tiene para el desempeño del profesor en el aula y fuera de la misma.

Por medio del método del diálogo reflexivo, los estudiantes y el profesor del curso participan intercambiando sus observaciones, experiencias, perspectivas sobre el contenido de la enseñanza en cuestión. La pregunta reflexiva puede surgir tanto de quien aprende o del docente y orienta la construcción de significados, la conceptualización, la explicación, la interpretación.

El método del conflicto conceptual genera en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus supuestos personales. Se pueden provocar conflictos empíricos, poniendo en tensión sus concepciones con informaciones concretas de la realidad, y conflictos teóricos, generando contrastes entre sus interpretaciones y otros enfoques conceptuales. En relación con la interpretación del conocimiento, pueden provocarse conflictos entre teorías, contrastando distintos enfoques alternativos sobre una misma realidad y conflictos prácticos, contrastando uno o más enfoques con el contexto particular.

A partir de la observación y el análisis de la realidad, el registro, la comparación y la clasificación de datos buscando regularidades, el método inductivo contribuye a la organización y guía del proceso de aprendizaje priorizando la actividad de los estudiantes.

El método de investigación didáctica consiste en involucrar a los estudiantes en la investigación de un problema constituyéndolos en buscadores y organizadores activos de la información, discutiendo sus informes cooperativamente para llegar a conclusiones.

El método de estudio de casos apunta a entender un problema y su contexto situacional así como a elaborar posibles maneras de intervención a fin de mejorarlo. Incluye la descripción del caso y del contexto en el que ocurre y preguntas reflexivas que orientan el análisis, el intercambio, la identificación, la explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de estrategias de acción.

Sirve a dichos métodos el empleo de estrategias facilitadoras de la creatividad, de la actividad individual, del trabajo colaborativo, del intercambio de ideas, opiniones y sentires y del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Davini, 2015).

Se entiende que un modelo pedagógico innovador, a la vez que motivador, que se adapta a estos requerimientos es el de *flipped classroom* (clase inversa) en el cual la enseñanza directa que se realiza en el espacio de aprendizaje colectivo pasa al espacio del aprendizaje individual, domiciliario, liberando ese espacio para la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en la clase, en el cual el profesor guía el trabajo de aplicación de los conceptos que realizan los estudiantes trabajando en forma colaborativa.

La ventaja más importante del *flipped learning* (FL) es el mejor uso del tiempo de clase en la participación de actividades que implican el desarrollo de estrategias de aprendizaje de nivel superior.

Los cuatro pilares del FL se avienen a los principios de la educación personalizada. Estos son: el entorno flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional y el educador profesional. Mediante la creación de espacios adaptables al lugar y al momento en que se aprende y flexibilidad en cuanto a las expectativas sobre los tiempos de aprendizaje de los

alumnos y en la evaluación de sus aprendizajes, la cultura de aprendizaje se centra en el alumno, en la construcción de conocimiento y en la evaluación, personalmente significativa, de su aprendizaje. El profesor emplea contenidos intencionales para maximizar el tiempo de clase en la aplicación de estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, y como un profesional observa continuamente a los alumnos, estableciendo vínculos, proporcionándoles retroalimentación, evaluando su trabajo y también reflexionando sobre su práctica (*Flipped Learning Network, 2015*).

En síntesis, el FL mejora la participación del estudiante, posibilita que el alumno siga su propio ritmo de aprendizaje, exige al profesor el diseño de tareas más significativas y le aporta elementos para que el docente conozca lo que los alumnos aprenden.

Siendo el profesor del curso, en el marco de este modelo, un selector y un creador de contenidos y de estrategias, para la actividad de estudio domiciliario puede contar con el uso pedagógico de las herramientas que aportan las tecnologías de la información y la comunicación. Se espera crear un espacio virtual para el curso en la plataforma Moodle de ANEP.

Algunas herramientas para invertir la clase seleccionando contenidos con criterios de calidad, como la adecuación de contenidos, el diseño gráfico y multimedia y el grado de interactividad son: *Youtube Edu, Sophia Educación, Google+, Khan Academy, Teacher TUBE, eduland.es*. Para la creación de contenidos puede utilizarse el ordenador (herramientas para crear videos, presentaciones, audios, mapas conceptuales), las herramientas de la web 2.0 ó 3.0 y los dispositivos móviles. Múltiples y diversas herramientas pueden consultarse en internet<sup>2</sup>.

El uso pedagógico de las TIC facilita la creación de entornos de aprendizajes dinámicos e interactivos, favorecedores de procesos mentales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la capacidad de aprender a aprender, el trabajo colaborativo, el intercambio y socialización en red.

---

<sup>2</sup> Ejemplo: Cien herramientas pueden consultarse en el siguiente enlace <http://www.theflippedclassroom.es/100-herramientas-para-invertir-tu-clase-para-empezar/>

Los nuevos modos de organizar y presentar la información como lo son los hipertextos, la hipermedia y la multimedia, sirven como estrategias de aprendizaje. Algunos de posible uso se presentan en la Tabla 5-2.

Tabla 5-2:  
**Herramientas para organizar y presentar la información**

Nombres	Caracterización
<b>Pearltrees</b>	Aplicación que permite confeccionar y estructurar árboles de perlas en las cuáles cada perla es un enlace web, pudiendo agruparlas para crear ramas de perlas sobre la temática que interesa y compartirlas.
<b>Prezi</b>	Herramienta de presentación de temas de estudio en línea.
<b>Dropbox</b>	Posibilita compartir documentos online con otros usuarios.
<b>Blog</b>	Espacio para recoger lo más interesante publicado en Internet, las incidencias a lo largo del curso y compartir con la comunidad de lectores que se forme en torno al blog.
<b>WebQuest</b>	Estrategia de aprendizaje guiado, para la presentación de problemas a resolver o proyectos a realizar, para los cuales se dispone de los recursos de Internet. Los estudiantes pueden analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir y llegar a soluciones creativas, formando grupos de trabajo en los que cada uno adopta una perspectiva o un rol específico.

Entre las estrategias de estudio e investigación se sugieren las siguientes: el seminario, el portafolio, el ensayo, el mapa conceptual, el uso pedagógico de las TIC.

El seminario permite conjugar la información con la reflexión y la interacción con el otro. Las lecturas domiciliarias referidas a las temáticas del curso, la reflexión individual, en tanto interiorización, análisis, comprensión y expresión sirven como trabajo de preparación para la actividad de confrontación en grupo y la interacción grupal, abierta al diálogo y a la construcción de sentido. El trabajo en equipo es el espacio en el cual se profundiza e integra la temática, se actúa con el compromiso del aporte personal al grupo y con apertura hacia la aceptación y el

respeto de las posturas de los demás integrantes. Permite la autoevaluación de acuerdo con los criterios que se especifiquen.

El portafolio promueve la construcción del aprendizaje profundo atendiendo a las complejidades de sus fases (receptiva, reflexiva, extensiva, adquisitiva, expresiva) y a la integración de saberes (Pérez Juste, 2012). Actualmente, la Universidad de Montreal, pone a disposición de estudiantes y profesores, el portafolio electrónico, creado por Karsenti. Es una herramienta organizada desde una perspectiva socioconstructivista, que favorece la construcción del portafolio personal a la vez que permite conocer los realizados por otros integrantes, lo cual puede ayudar a mejorar el propio y a desarrollar la socialización.

El ensayo motiva la reflexión a partir de la idea de base que articula el texto, de las ideas que sirven como sustento de las valoraciones y argumentos del contenido, así como de las que sintetizan el párrafo de cierre.

El mapa conceptual posibilita crear estructuras relacionales entre los conceptos. Es posible trabajar con mapas conceptuales haciendo uso del programa de descarga gratuita Cmap Tools.

Entre las técnicas de trabajo en grupo reconocidas como apropiadas para favorecer el crecimiento personal junto con el desarrollo profesional se proponen los siguientes: entrevista, pequeño grupo de discusión, Phillips 66, foro, rotación ABC, role-playing, grupo nominal, estudio de casos, diagrama causa-efecto, proceso incidente, técnica del balance, técnica del riesgo, *brainstorming*, proyecto de visión futura, morfologizador, solución de problemas. En la Tabla 5-3 se presenta una caracterización de cada una.

Tabla 5-3:  
Técnicas de dinámica de grupos apropiadas para el curso

<b>Técnicas de dinámica de grupos</b>	
<b>Nombre</b>	<b>Caracterización</b>
<b>Entrevista</b>	Consulta pública a un especialista, individual o colectiva, sobre un tema de interés del grupo: preparación, desarrollo y relatoría.
<b>Pequeño grupo de discusión</b>	Intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y opiniones entre los integrantes de un grupo de manera informal, con la ayuda activa de un animador (profesor o participante del curso) con el objetivo de resolver un problema, recabar información o tomar una decisión.
<b>Cuchicheo (diálogos simultáneos)</b>	Diálogo, en voz baja, entre dos integrantes de un grupo, para discutir un tema.
<b>Phillips 66</b>	Discusión de un tema durante 6 minutos, en subgrupos de 6 personas para llegar a una conclusión. Del informe de todos los subgrupos se obtiene la conclusión general.
<b>Foro</b>	Discusión informal de un tema por el grupo en su totalidad, conducido por el profesor del curso.
<b>Rotación A,B,C</b>	Trabajo grupal de tres integrantes por grupo, en el cual el miembro A expone al miembro B que puede dar respuesta mientras el miembro C escucha y valora. Luego se realiza rotación en la cual B expone a C, C puede responder, A, escucha y valora. En forma similar, la última rotación. Para finalizar se realiza la puesta en común en gran grupo.
<b>Role-playing (juego de roles)</b>	Representación de una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, por dos o más integrantes del grupo, con el objeto de comprenderla mejor y tratarla por el grupo.
<b>Grupo nominal</b>	Recogida de información estructurada en grupo, con igual protagonismo de todos los miembros, para resolver un problema y tomar decisiones consensuadas al respecto.
<b>Estudio de casos</b>	Estudio, descripción detallada y profunda de una situación real.
<b>Diagrama causa-efecto (técnica del pez)</b>	Resolución de problemas consistente en el análisis de un proceso con resultados no deseados, a los efectos de definir las causas de tales resultados.

<b>Proceso incidente</b>	Análisis con profundidad de un problema, incidente real o supuesto, para obtener la mejor conclusión con respecto al mismo.
<b>Técnica del balance</b>	Evaluación grupal que permite verificar el proceso y la dinámica del grupo en un momento determinado.
<b>Técnica del riesgo</b>	Expresión, por un grupo, de los eventuales riesgos que podrían derivarse de una nueva situación y discusión sobre la realidad de los mismos.
<b><i>Brainstorming</i> (tormenta de ideas)</b>	Exposición de manera informal y libre de todas las ideas que surjan en relación con un tema o problema planteado a los miembros de un grupo.
<b>Proyecto de visión futura</b>	Elaboración, por el grupo, de un proyecto hipotético sobre una situación de futuro. Técnica del escenario, como primer paso: destinada a explorar paso por paso una secuencia de hechos que probablemente ocurran entre el presente y un momento dado del futuro.
<b>Morfologizador</b>	Técnica creativa que permite encontrar varias soluciones a un problema. Implica la asociación y estructuración mental como recurso para la creación de nuevas ideas, mediante el análisis de la forma y estructura de las ya existentes y el cambio de las relaciones entre sus componentes.
<b>Solución de problemas</b>	Parte del planteamiento de un problema que el grupo debe resolver.

Para que la aplicación de cada una de estas estrategias sea efectiva en cuanto al logro de los objetivos deseados, es requisito necesario conocer sus fundamentos, dinámica, posibilidades y riesgos, dominar su aplicación práctica y tener presentes los principios pedagógicos del aprendizaje grupal en cuanto a la creación de un ambiente que propicie la comunicación, el intercambio, la participación, el respeto, un clima de confianza, el liderazgo compartido, el desarrollo de los objetivos del grupo, la flexibilidad en la organización, el consenso en la adopción de decisiones, la comprensión del proceso grupal y la evaluación de objetivos y actividades.



## **5.8 Evaluación**

La evaluación es una de las actividades más significativas en el proceso de desarrollo profesional que pretende promover el curso.

En el marco de este programa, en su dimensión estrictamente pedagógica, se conceptualiza a la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información sobre los aspectos de la situación educativa considerados relevantes, que permite emitir juicios de valor en función de criterios previamente establecidos, para tomar decisiones de mejora en el proceso de formación de los profesores implicados en la evaluación. Teniendo en cuenta su dimensión social, de control y acreditación, los juicios a emitir se relacionan con el logro o no de los objetivos perseguidos.

Son objeto de evaluación los conocimientos que se adquieren, las actitudes que se desarrollan y la calidad de los procedimientos desarrollados y adquiridos por los profesores participantes. También lo son los componentes del programa en vistas a la mejora de su implementación, por el profesor del curso.

Como parte del proceso de evaluación continua, se entiende necesario realizar una evaluación del estado inicial de los aprendizajes, con carácter diagnóstico, en cuanto a los conocimientos previos necesarios para el cursado de cada unidad, de los procedimientos de estudio individual y de las actitudes a fin de valorar, al finalizar el período de formación, los cambios que se han producido en los aprendizajes, si ha habido o no mejoras y en qué sentido.

La identificación del nivel manifestado por los destinatarios del curso en cada una de estas dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal) permitirá vincular los aprendizajes previos con los contenidos a tratar y ajustar el nivel de profundización para su estudio.

Se evaluarán conocimientos previos sobre los núcleos temáticos que integran las unidades, mediante la aplicación de un cuestionario a responder en forma escrita y personal. Los criterios de evaluación son la pertinencia y la suficiencia de la respuesta ([Ver Apéndice A.1 del Programa SER Profesor](#)).

Los procedimientos previos que interesa evaluar son los correspondientes a estrategias de presentación de la información y de estudio. Por tratarse de varias estrategias, se entiende que la observación que permita la estimación sobre su aplicación presentaría al profesor dificultades en relación con la organización del tiempo y del grupo. Se propone, en cambio, indagar la autoevaluación que sobre el nivel de dominio de las estrategias que se especifiquen realizan los propios profesores participantes a partir del criterio nivel de dominio, con los siguientes indicadores: No tengo. Nunca he aplicado esta estrategia - Es aceptable. He aplicado esta estrategia alguna vez y con cierta dificultad para presentar, recordar o aprender conceptos - Es muy bueno. Puedo aplicar esta estrategia sin dificultades para presentar, recordar o aprender conceptos ([Ver Apéndice A.2 del Programa SER Profesor](#)).

Para detectar las actitudes previas se empleará una escala Likert con diez afirmaciones para evaluar las siguientes:

- actitud hacia la formación permanente (ítem1)
- actitud hacia la formación en valores (ítem 2 )
- actitud de ayuda al alumno (ítems 3 y 5)
- actitud de reconocimiento de limitaciones profesionales (ítem 4)
- actitud hacia la observación profesional (ítem 6 )
- actitud hacia la atención de la diversidad (ítem 7 )
- actitud hacia la programación (ítem 8)
- actitud hacia la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (ítem 9)
- actitud hacia la enseñanza (ítem 10)

Se solicitará la opinión de los profesores participantes sobre la base de las siguientes cinco categorías alternativas de respuesta en la escala: 1. Muy en desacuerdo - 2. En desacuerdo – 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo –4. De acuerdo - 5. Muy de acuerdo. A cada punto de la escala se le asignará el valor numérico correspondiente al número que identifica cada punto (Categoría 1= un punto, categoría 2 = dos puntos ...Categoría 5= cinco puntos) siendo la Categoría 1 la

de menor valor y la 5 la de mayor valor. Las puntuaciones de la escala se obtienen sumando los valores obtenidos en cada afirmación (Ver Apéndice A.3 del Programa SER Profesor).

Durante el desarrollo del programa es relevante realizar la evaluación formativa del proceso que realizan los participantes, la cual permitirá recoger información sobre sus progresos y mejorar sus potencialidades personales a partir de una retroalimentación de sus logros. Esta información permitirá a su vez identificar los puntos débiles del programa, para optimizar su desarrollo en cuanto a la adaptación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje respecto a los tiempos, los recursos, la motivación, la orientación del profesor entre los factores principales.

Asimismo importa la evaluación de productos o evaluación sumativa, para valorar en qué grado se han cumplido los objetivos de cada unidad. El resultado de esta evaluación permitirá certificar o no la aprobación del curso por los participantes.

En razón de los principios de la educación personalizada que fundamentan este programa se emplean dos criterios para valorar los resultados. Uno, es el juicio ecuánime de suficiencia correspondiente al logro de los objetivos en función de criterios establecidos previamente. El otro criterio, personalizado, complementario del anterior, es el de satisfactoriedad en función de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, como la necesidad de seguridad, la necesidad de dignidad, la necesidad de amor, la necesidad de logro. Este último no tiene aplicación en este programa porque lo que importa es el logro de objetivos a fin de que puedan acreditarlo; requisito que sería necesario si este mereciera el reconocimiento de las autoridades educativas.

La evaluación de los aspectos mencionados requiere de múltiples y variados instrumentos. Para la evaluación de los aprendizajes pueden utilizarse pruebas de rendimiento, cuestionarios, la observación; para valorar actitudes y procedimientos, la observación, listas de control, escalas, entrevistas, cuestionarios. Los instrumentos a utilizar deben permitir obtener información fiable, válida y pertinente sobre el objeto de evaluación. La complementariedad de instrumentos contribuirá con la objetividad necesaria de la información recogida. Dadas las metas del programa, se considera que una técnica relevante por su valor para evidenciar el

grado de asimilación personal y de integración de los logros alcanzados es el portafolio, en el que cada alumno puede poder de relieve, con originalidad y creatividad, la forma en que ha ido construyendo sus propios aprendizajes.

La evaluación es interna, a cargo de los protagonistas del curso que son los profesores participantes y el profesor del curso. No se descarta la posibilidad de poder contar con colaboración externa para la evaluación, como puede ser la de integrantes del equipo directivo o inspectivo del Consejo de Educación Secundaria en lo que se refiere a la evaluación de los cambios en las prácticas de los profesores, e integrantes del Consejo de Formación en Educación para la valoración del programa.

Finalmente, se prevé la posible realización de una evaluación de impacto, diferida, a mediano plazo, para valorar si los participantes del programa han mejorado sus prácticas y si los cambios pueden ser a causa del programa o de otras variables. Esta información permitiría articular otras acciones de formación profesional.

### **5.9 Indagación del estado de situación al comenzar el curso**

Por último, y con la finalidad de obtener información que aporte elementos para realizar las adaptaciones pertinentes en la mejora de la implementación del programa, se propone la aplicación de una encuesta previa con los siguientes objetivos:

1. Identificar los intereses, necesidades y expectativas de los profesores participantes en relación con el Programa de Desarrollo Profesional SER Profesor.
2. Identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que presenta el contexto en el cual se desarrollará el curso.

Los instrumentos a utilizar son dos: (a) un formulario de encuesta, a responder por el profesor participante identificado con su nombre, a los efectos de analizar al finalizar el curso si se lograron satisfacer los intereses, las necesidades y las expectativas del comienzo; (b) una matriz FODA ([Ver Apéndice B del Programa SER Profesor](#)).

5.10 Programación de las unidades

<b>PRIMERA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria</b>			
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	12 horas (6 horas presenciales y 6 horas de trabajo independiente).	Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio. Ej: <a href="http://eduportfolio.org/pages/accueil">http://eduportfolio.org/pages/accueil</a>	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Conocimiento de propuestas y prácticas educativas que se diferencian del modelo educativo actual y otorgan al alumno el protagonismo de su aprendizaje.		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: cuchicheo en diálogos simultáneos, pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, video <i>La educación prohibida</i> .		
<b>ACTIVIDADES</b>	Lecturas. Debates. Construcción progresiva del portafolio. Síntesis.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.	<b>Observaciones</b> Se considera conveniente asociar al alumado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación.  Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa.	
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	3 horas		Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.  3 horas
<b>OBJETIVOS</b>	El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente.		
	Analizar y valorar el sentido de ser profesor, de su hacer y de sentirse tal en el nivel de educación secundaria.		
	Sintetizar en trabajo de equipo.		
	3 horas	Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.  3 horas	
	Conocer y comprender las etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.		
	Comprender, analizar y tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional y las necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.		
	Sintetizar en trabajo de equipo.		
	3 horas	Analizar, valorar y aplicar los saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.  3 horas	
	El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente.		
	Analizar y valorar el sentido de ser profesor, de su hacer y de sentirse tal en el nivel de educación secundaria.		
	Sintetizar en trabajo de equipo.		

<b>MOTIVACIÓN</b>	Visualización del resumen de la película <i>La educación prohibida</i> . (Video, 5 minutos, disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=56YgerKS2Q4">https://www.youtube.com/watch?v=56YgerKS2Q4</a> )			
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Técnica de dinámica de grupos: cuchiqueo en diálogos simultáneos y trabajo en equipo.	Clase inversa. Transmisión significativa. Diálogo reflexivo. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.	Clase inversa. Investigación didáctica. Diálogo reflexivo. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.	Clase inversa. Transmisión significativa. Diálogo reflexivo. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.
<b>RECURSOS</b>	<b>Obligatorio</b> Day, C. (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo aprende el profesorado</i> . Madrid: Narcea. Cap. 1 Ser docente, desarrollarse como profesional, pp. 13 – 37.	<b>Obligatorio</b> Day, C. (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo aprende el profesorado</i> . Madrid: Narcea. Cap. 3 Experiencia, maestría y competencia para comprender el desarrollo docente, pp. 69 – 94.	<b>Obligatorio</b> Marcelo, C. (Coord.) (2008). <i>El profesorado principiante. Inserción a la docencia</i> . Barcelona: Octaedro. Capítulo 2. La investigación sobre los primeros años de enseñanza Lecturas e implicaciones.	<b>Obligatorio</b> Day, C (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo aprende el profesorado</i> . Madrid: Narcea. Cap. 10 Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento, pp.239 – 258.
<b>Recomendable</b> Ruay Garcés, R. El rol del docente en el contexto actual. <i>Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)</i> – N° 6- Vol. 2 – 2010, Universidad de Talca.	<b>Recomendable</b> MEC, Instituto Nacional de Formación Docente, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Sevilla OEI Idie, Xunta de Galicia.(2010). Caputo, S. y Pereira, S. Los retos del inicio: problemas y necesidades de profesores noveles de educación secundaria. <i>II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia</i> . Buenos Aires, 24 al 26 de febrero de 2010.	<b>Recomendable</b> MEC, Instituto Nacional de Formación Docente, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Sevilla OEI Idie, Xunta de Galicia.(2010). Caputo, S. y Pereira, S. Los retos del inicio: problemas y necesidades de profesores noveles de educación secundaria. <i>II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia</i> . Buenos Aires, 24 al 26 de febrero de 2010.		

<p><b>ACTIVIDADES</b></p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>
<p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b></p>	<p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase. Criterios: grado de dominio; pertinencia, suficiencia, adecuación y originalidad de las aportaciones.</p>			
<p><b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b></p>	<p>Valoración del portafolio individual. Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>			
<p><b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b></p>	<p>Elgue, M. y Sallé, C. (Comps.). (2014). <i>Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional</i>. ANEP. CODICEN. Consejo de Formación en Educación. Disponible en: <a href="http://www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales">www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales</a>. Se sugiere tercera parte: La construcción del rol y la identidad docente.</p> <p>MEC, UDELAR, ANEP. (2013) Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país. Montevideo: Autor. Se sugiere el Capítulo 1 – La formación docente para la educación básica en Uruguay. Disponible en: <a href="http://www.posgrados.udelar.edu.uy/.../3/0/1/.../30178_18f322cec714f60.pdf">www.posgrados.udelar.edu.uy/.../3/0/1/.../30178_18f322cec714f60.pdf</a></p> <p>ANEP, UNESCO, IPE. (2003). Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados. Montevideo, Buenos Aires: Autor. Disponible en: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132218s.pdf">unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132218s.pdf</a> Se sugieren: Capítulo V. Las visiones sobre educación y política educativa, apartados A, B y C. Capítulo VI. Actitudes y valores. Capítulo VII. Consumos culturales.</p> <p>Carnicero Duque, P., Silva García, P. y Mentiado Labao, T. (Coords.) (2010). Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Grupo de Investigación FODIP, Formación Docente e Innovación Pedagógica, Universidad de Barcelona. Disponible en: <a href="http://www.ub.edu/relfido/.../NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCE...">www.ub.edu/relfido/.../NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCE...</a> Se sugieren los capítulos: La profesión docente en el contexto educativo y La profesión docente en América Latina.</p> <p>Tourón (2014) The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa) [Versión Kindle] <a href="http://inicios.es/2012/la-clase-inversa-flip-classroom-tecnologias/">http://inicios.es/2012/la-clase-inversa-flip-classroom-tecnologias/</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eP0nm0H9GMY">https://www.youtube.com/watch?v=eP0nm0H9GMY</a> <a href="http://cuedespyd.hypotheses.org/241">http://cuedespyd.hypotheses.org/241</a></p>			

<b>SEGUNDA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.</b>		Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio.	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	18 horas ( 9 horas presenciales y 9 horas de trabajo independiente).		
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Reflexión sobre la necesidad de la observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica cotidiana.		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, inductivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: foro, rotación A,B,C., pequeño grupo de discusión y trabajo.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, Aplicación PearlTrees.		
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio. Organización de información. Planificación. Observación.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.		
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			<b>Observaciones</b>
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso. 3 horas		Análisis e interpretación de los datos. 6 horas
<b>OBJETIVOS</b>	Analizar la naturaleza de la observación sistemática y valorar sus ventajas y limitaciones. Sintetizar en trabajo de equipo.	Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación. Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa.	
	Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación. 3 horas	Planificación de la observación. 6 horas	
	Analizar y comprender el uso de las técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación. Sintetizar en trabajo de equipo.	Aplicar los conocimientos sobre observación sistemática en la planificación de la observación de una situación pedagógica. Comparar en trabajo de equipo.	
	Analizar y comprender el uso de las técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación. Sintetizar en trabajo de equipo.	Analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos en la situación observada. Sintetizar y evaluar las experiencias individuales en trabajo de equipo.	



<p><b>MOTIVACIÓN</b></p>	<p>Participación en el foro: ¿Es necesaria la observación sistemática del profesor para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica cotidiana?</p>			
<p><b>METODOLOGÍA</b></p>	<p>Clase inversa. Transmisión significativa. Foro. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa. Investigación didáctica. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa. Método inductivo. Diálogo reflexivo. Técnicas de dinámica de grupos: rotación A,B,C,y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa. Método inductivo. Diálogo reflexivo. Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<p><b>Obligatorio</b> Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). <i>Observar las situaciones educativas</i>. Madrid: Narcea. (Primera parte)</p> <p><b>Recomendable</b> Tutorial PearlTrees [Árbol de perlas]. HD Español. 18:15 mins. Carlos López Morante. <i>Descubre en qué consiste y cómo funciona esta estupenda aplicación 2.0</i>. Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=anGlq6qJlJg">https://www.youtube.com/watch?v=anGlq6qJlJg</a></p>	<p><b>Obligatorio</b> Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). <i>Observar las situaciones educativas</i>. Madrid: Narcea. (Segunda y Tercera parte)</p>	<p><b>Obligatorio</b> Santos, M.A. (1998). <i>Hacer visible lo cotidiano</i>. 3ª Ed. Madrid: Akal. (8.2 Contemplar la realidad. 8.2.1. La observación persistente, pp.89 – 104) Gento Palacios, S. (2004). <i>Guía práctica para la investigación en educación</i>. Madrid: Sanz y Torres. (Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información. pp. 44 – 55 y pp. 69 – 80).</p>	

<b>ACTIVIDADES</b>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p>Colección, organización de notas y enlaces de interés e intercambio de pearlTrees [árboles de perlas].</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p>Colección, organización de notas y enlaces de interés e intercambio de pearlTrees [árboles de perlas].</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p>Observación de una situación pedagógica escogida en el grupo clase/centro educativo en el que desarrolla su función docente y aplicación de las técnicas planificadas.</p> <p>Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la situación observada.</p>	
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<p><b>Trabajo en clase</b> Debate. Síntesis en trabajo de equipo.</p>				<p><b>Trabajo en clase</b> Planificación de la observación sistemática de una situación pedagógica. Comparación en trabajo de equipos.</p>
<p><b>Trabajo en clase</b> Debate Síntesis en trabajo de equipo.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Planificación de la observación sistemática de una situación pedagógica. Comparación en trabajo de equipos.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Síntesis evaluativa de las experiencias individuales en trabajo de equipo.</p>					
<p><b>Trabajo en clase</b> Debate Síntesis en trabajo de equipo.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate Síntesis en trabajo de equipo.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate Síntesis en trabajo de equipo.</p>					

<p><b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b></p>	<p>Valoración del portafolio individual Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal</p>	
<p><b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b></p>	<p>Herrero Nivelá, M. Luisa. La importancia de la observación en el proceso educativo. <i>Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado</i>, 1(0), 1997. Disponible en <a href="http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf">aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf</a></p> <p>Fuertes Camacho, M. Teresa. La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado <i>Revista de Docencia Universitaria</i>, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 – 258 Disponible en <a href="http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/248">http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/248</a></p>	

<b>Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica</b>		<b>Observaciones</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	12 horas ( 6 horas presenciales y 6 horas de trabajo independiente).	Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio.
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.	
<b>MOTIVACIÓN</b>	Observación de caricaturas de adolescentes. Aportes de un experto en Psicología de la educación y del aprendizaje adolescente.	
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, inductivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: brainstorming, pequeño grupo de discusión, entrevista, discusión, trabajo en equipo.	
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, ilustraciones con caricaturas de adolescentes. Experto en Psicología de la educación y del adolescente.	
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio. Comparación. Organización de información. Elaboración de una pauta de entrevista. Aplicación de recursos motivadores en el aula.	
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.	
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>		
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo. 3 horas	Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación  Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa
<b>OBJETIVOS</b>	Analizar y comparar los rasgos característicos del adolescente en el contexto del centro educativo en el cual se desempeña el profesor participante.  Sintetizar en trabajo de equipo.	
	Sintetizar en trabajo de equipo.	
	Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente. 6 horas	Principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.
	La motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro. 3 horas	Comprender y aplicar principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.
	Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente. 6 horas	Comprender y aplicar principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.
	Conocer, comprender y valorar los enfoques teóricos de la motivación para el aprendizaje según los principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente. 3 horas	Sintetizar en trabajo de equipo.

<b>MOTIVACIÓN</b>	Identificación de analogías entre caricaturas de adolescentes y adolescentes del contexto de trabajo del profesor participante. (Ver Apéndice C del Programa SER Profesor).		
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Técnica de dinámica de grupos: brainstorming. pequeño grupo de discusión, trabajo en equipo.	Clase inversa. Transmisión significativa. Investigación didáctica. Diálogo reflexivo. Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión, trabajo en equipo.	Clase inversa. Método inductivo. Diálogo reflexivo. Técnica de dinámica de grupos: discusión en gran grupo, trabajo en equipo.
<b>RECURSOS</b>	<p><b>Obligatorio</b>  Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). <i>La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico</i>. Cap. 1 y Cap. 2 disponibles en <a href="http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/Melita%20-%20Aberastury%20-%20La%20adolescencia%20normal.pdf">http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/Melita%20-%20Aberastury%20-%20La%20adolescencia%20normal.pdf</a></p> <p>Pichardo Martínez, M.C. <i>Máster en formación de profesorado de Educación Secundaria. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</i>. Disponible en <a href="http://www.ugr.es/~jorove/Desarrollo%20adolescente.pdf">http://www.ugr.es/~jorove/Desarrollo%20adolescente.pdf</a></p> <p><b>Recomendable</b>  Blog Cerebro adolescente. <i>La importancia de la motivación en el aprendizaje</i>. Publicado 16 de agosto de 2012.  Dos tipos de motivación. Estrategias para mejorar la motivación  Disponible en: <a href="http://aranzazu5.blogspot.com/2012/08/la-importancia-de-la-motivacion-en-el.html">http://aranzazu5.blogspot.com/2012/08/la-importancia-de-la-motivacion-en-el.html</a></p>		
	<p><b>Obligatorio</b>  Vídeo: <i>A propósito de aprendices y maestros</i> (Pozo, 1999), 4:48 mins. Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3W9goZEBd8">https://www.youtube.com/watch?v=3W9goZEBd8</a></p> <p>Vídeo: <i>Entrevista al Dr. Juan Ignacio Pozo</i> (2013), 27:20 mins. Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFUseEJM">https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFUseEJM</a></p>	<p>Pérez Juste, R. (2015). Tercera Unidad Temática. Los resortes del éxito. Importancia de la motivación. En <i>Curso Poder, saber... y querer. Fundamentos del éxito en Educación</i>. Aula virtual Fundación Europea. Sociedad y Educación.</p> <p>Fernández, I. (Coord). (2007). <i>Guía para la convivencia en el aula</i>. 4ª ed. Wolters Kluwer España. Cap. 2. Al reencuentro de la motivación.</p> <p><b>Recomendable</b>  Alonso Tapia, J. (Dir.) (1991) <i>¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto</i>. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <a href="https://www.uam.es/gruposim/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992_que_es_lo_bonito_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf">https://www.uam.es/gruposim/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992_que_es_lo_bonito_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf</a></p> <p>Alonso Tapia, J.A. (1992). <i>Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención</i>. Disponible en: <a href="https://www.google.com.uy/?gws_essl#q=determinantes+motivacionales+del+aprendizaje+en+la+adolescencia">https://www.google.com.uy/?gws_essl#q=determinantes+motivacionales+del+aprendizaje+en+la+adolescencia</a></p>	

<b>ACTIVIDADES</b>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Comparación y conclusiones en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Organización de la información con herramienta a elección.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Organización de la información con herramienta a elección.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Elaboración de pauta de entrevista a experto y desarrollo de la entrevista. Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Aplicación de recursos motivadores en el grupo clase que tiene a cargo el profesor participante.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Discusión y síntesis en trabajo de equipo.</p>	
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<p>Comparación y conclusiones en trabajo de equipo. Criterios: Precisión en los tópicos de comparación, pertinencia en las similitudes y diferencias identificadas, coherencia en las conclusiones.</p> <p>Elaboración de una pauta de entrevista a un experto y desarrollo. Criterios: Suficiencia de los temas planteados en relación con los contenidos de la unidad, adecuación de las preguntas a los intereses de los participantes, claridad en la formulación de las preguntas.</p> <p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase Criterios: Pertinencia de las valoraciones según los contenidos tratados en el desarrollo de la unidad, suficiencia de las valoraciones en relación con las tres etapas: planificación, observación, análisis e interpretación de datos.</p>				
<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<p>Valoración del portafolio individual Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal</p>				
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b>	<p>UNIVERSITAT.Miguel Hernández. <i>Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia. Teoría y prácticas.</i> Máster oficial en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI. Disponible en <a href="http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/aprendizaje-y-desarrollo-en-la-adolescencia-94/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf">http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/aprendizaje-y-desarrollo-en-la-adolescencia-94/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf</a></p> <p>Alonso Tapia, J. (2005). <i>Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos.</i> Publicado en: Ministerio de Educación y Ciencia (2005). <i>La orientación escolar en centros educativos.</i> (págs. 209-242). Madrid: MEC. Disponible en: <a href="https://www.uam.es/.../2005_motivacion%20para%20e1%20aprendizaje...">https://www.uam.es/.../2005_motivacion%20para%20e1%20aprendizaje...</a></p>				

<b>CUARTA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes</b>		Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio.	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	18 horas (9 horas presenciales y 9 horas de trabajo independiente).		
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Estimación personal sobre la necesidad de programación docente. (Ver Apéndice D del Programa SER Profesor).		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: diálogo reflexivo, inductivo, de estudio de casos. Técnicas de dinámica de grupos: foro, trabajo en equipos.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, copias de programaciones anuales y de unidades didácticas de diversas asignaturas.		
<b>ACTIVIDADES</b>	Lectura. Debates. Construcción progresiva del portafolio. Observación y análisis. Estudio de casos. Programación.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.		
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	Necesidad de la programación didáctica. 3 horas	Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación.  Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa	
<b>OBJETIVOS</b>	Programación anual y por unidad. Bases. Componentes. 6 horas		Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes. 6 horas
	Diferenciar los componentes de la programación anual y por unidad. 6 horas		Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación. 3 horas
	Valorar la necesidad de la programación didáctica. Sintetizar en trabajo de equipo. 3 horas		Aplicar la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación. Sintetizar en trabajo de equipo.
	Valorar la necesidad de la programación didáctica. Sintetizar en trabajo de equipo. 3 horas	Diseñar la programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes. Sintetizar en trabajo de equipo.	

<b>MOTIVACIÓN</b>	Participación en el foro: <i>¿Qué significado le atribuye a la programación en su tarea docente?</i>			
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Técnica de dinámica de grupos: foro.	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Inductivo. Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Inductivo. Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo. Estudio de casos.	Clase inversa. Diálogo reflexivo. Inductivo. Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo. Estudio de casos.
<b>RECURSOS</b>	<p><b>Obligatorio</b> Video <i>Planificación curricular: qué entendemos por planificar</i>. Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI">https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI</a></p> <p>Palomar Sánchez, M.J. (abril, 2010). La importancia de la programación didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. <i>Revista Innovación y experiencias educativas</i>. N° 29 Disponible en: <a href="http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ_02.pdf">http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ_02.pdf</a></p> <p>Academia.edu. <i>Programación didáctica. Pautas para su elaboración</i>. Disponible en <a href="https://www.academia.edu/7451973/Programaci%C3%B3n_Did%C3%A1ctica_1_Pautas_para_su_elaboraci%C3%B3n">https://www.academia.edu/7451973/Programaci%C3%B3n_Did%C3%A1ctica_1_Pautas_para_su_elaboraci%C3%B3n</a></p>	<p><b>Obligatorio</b> Rogovsky, Corina (2013): <i>¿Cómo pensar la clase con TIC en la escuela secundaria?:</i> Cómo pensamos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos. Disponible en: <a href="http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-escuela-secundaria-como-pensarnos-como-docentes-co">http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-escuela-secundaria-como-pensarnos-como-docentes-co</a></p>	<p><b>Obligatorio</b> Onrubia, J. (coord), Fillat, M.T., Martínez N6, M.D. y Udina, M. (2004) <i>Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Tomlinson, C. A. (2009). <i>Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula</i>. Buenos Aires: Paidós.</p>	<p><b>Obligatorio</b> Onrubia, J. (coord), Fillat, M.T., Martínez N6, M.D. y Udina, M. (2004) <i>Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Tomlinson, C. A. (2009). <i>Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula</i>. Buenos Aires: Paidós.</p>
	<p><b>Recomendable</b> <i>La programación didáctica en Educación Secundaria. El diseño de unidades didácticas. La programación didáctica y el proceso de elaboración</i> Disponible en <a href="http://www.ugr.es/~aburgos/CAP%20extraord%2009df">http://www.ugr.es/~aburgos/CAP%20extraord%2009df</a></p>	<p><b>Recomendable</b> Bañuelos Blázquez, R. (2011). <i>La integración de las TIC en las Ciencias Sociales. Geografía e Historia</i>: Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en: <a href="http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/.../Rebeca%20Bañuelos.pdf">www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/.../Rebeca%20Bañuelos.pdf</a></p>	<p><b>Recomendable</b> Adam, E y otros (2003). <i>Emociones y cómo intervenir desde la escuela</i>. Barcelona: Graó</p>	<p><b>Recomendable</b> Adam, E y otros (2003). <i>Emociones y cómo intervenir desde la escuela</i>. Barcelona: Graó</p>



<p><b>ACTIVIDADES</b></p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura y visualización de los materiales de estudio</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Estimación personal de la necesidad de programación docente. Conclusiones en modalidad de foro.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Observación y análisis de los componentes de diversas programaciones anuales y por unidad.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Programación de clase o de unidad con integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Estudio de caso/s diverso/s.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Programación de clase o de unidad orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>
<p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b></p>	<p>Evaluar la integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación. Criterios: pertinencia en relación con los componentes de la planificación.</p> <p>Evaluar la consideración de la diversidad en la programación. Criterios: pertinencia en relación con los componentes de la planificación.</p> <p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase. Criterios: Pertinencia de las valoraciones según los contenidos tratados en el desarrollo de la unidad.</p>			
<p><b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b></p>	<p>Valoración del portafolio individual. Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>			
<p><b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b></p>	<p>OEI. Telefónica. (2011). <i>La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación</i>. Disponible en <a href="http://www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/IntegracionTIC.pdf">www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/IntegracionTIC.pdf</a></p> <p>Vaillant, D. (2013). <i>Programa TIC y Educación Básica. Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina</i>. UNICEF Disponible en <a href="http://www.unicef.org/.../educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_do...">www.unicef.org/.../educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_do...</a></p>			



## **Apéndices del Programa SER Profesor**

### **APÉNDICE A**

#### **Instrumentos para la evaluación diagnóstica**

##### **1. De conocimientos previos.**

###### Cuestionario

###### *Unidad 1*

Responda en forma breve y concisa.

1. ¿Qué sentido le atribuye a ser profesor en el nivel de Educación Secundaria?
2. ¿Cuáles son las etapas que atraviesan típicamente los docentes en su trayectoria profesional? Exprese una característica fundamental de cada etapa.
3. ¿Qué necesidades profesionales siente al desarrollar su práctica docente?
4. ¿Cuáles son los saberes, las aptitudes y los valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria?

###### *Unidad 2*

Responda en forma breve y concisa.

1. Mencione cuáles son los rasgos generales de los adolescentes en la sociedad actual.
2. Caracterice los rasgos que identifica en los adolescentes que concurren al centro educativo en el cual se desempeña como profesor/a.
3. Exprese uno a tres principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.
4. Describa el enfoque teórico que fundamenta el tipo de motivación que utiliza para motivar a los alumnos por el aprendizaje.

### Unidad 3

Responda en forma breve y concisa

1. Conceptualice el procedimiento de observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.
2. Enumere los principales componentes que estructuran la planificación de la observación sistemática para el conocimiento y análisis de una práctica pedagógica.
3. ¿Qué técnicas y procedimientos conoce para el registro de los datos de la observación sistemática de la práctica pedagógica?
4. Mencione al menos una ventaja y una limitación de la observación sistemática de la práctica pedagógica.

### Unidad 4

1. ¿Qué grado de importancia le atribuye a la programación en su tarea docente?
2. ¿Cuáles son los componentes principales que estructuran la programación anual y la programación por unidad didáctica?
3. ¿Incluye el uso de la tecnología educativa en su programación docente? Si la respuesta es sí, analice los resultados que obtienen los alumnos en el aprendizaje a partir de su empleo. Si la respuesta es no, explique las razones.
4. ¿Planifica las clases atendiendo a la diversidad socio-personal de los estudiantes? Si la respuesta es sí, proponga algún ejemplo. Si la respuesta es no, explique las razones.

[Volver](#)

## 2. De autoevaluación de los profesores participantes, sobre el nivel de dominio de estrategias de presentación de la información y de estudio

### Encuesta

Indique con una X cuál es su nivel de dominio en el uso de las siguientes estrategias de presentación de la información y de estudio.

Estrategias	Nivel de dominio			
	No la conozco	No tengo. Nunca he aplicado esta estrategia.	Es aceptable. He aplicado esta estrategia alguna vez y con cierta dificultad para presentar, recordar o aprender conceptos	Es muy bueno. Puedo aplicar esta estrategia sin dificultades para presentar, recordar o aprender conceptos.
Uso de Pearltrees				
Uso de Prezi				
Uso de Dropbox				
Uso de blog				
Uso de Webquest				
Uso de CmapTools				
Construcción de mapa conceptual				
Construcción de portafolio				
Redacción de ensayo				

[Volver](#)

### 3. De evaluación de actitudes previas

#### Escala

Las siguientes afirmaciones son opiniones con las que algunas personas están de acuerdo y otras en desacuerdo. Marque con una X que tan de acuerdo está Ud. con cada una de estas afirmaciones. Únicamente puede marcar una opción de la escala por afirmación.

1. Aprender a enseñar es un proceso de desarrollo profesional y se extiende durante la totalidad de la trayectoria docente.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

2. La sociedad actual demanda al profesor de educación secundaria mayor preocupación por la formación integral –formación intelectual, social y moral- que por la mera transmisión de conocimientos.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

3. El profesor es un profesional de la ayuda al alumno.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

4. Los profesores principiantes necesitan apoyo profesional de sus colegas experimentados durante los primeros años de trabajo.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

5. El adolescente en el contexto de la práctica pedagógica necesita atención afectiva por parte del profesor.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

6. El conocimiento y el análisis de la práctica pedagógica requieren de la observación sistemática

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

7. El profesor es un organizador de oportunidades diferenciadas de aprendizaje.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

8. Ninguna programación va a hacer buen profesor a uno que no lo sea, pero conseguirá que haga las cosas mejor.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

9. La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza, puede mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje si el profesor sabe darles sentido y fundamento pedagógico.

1.Muy de acuerdo	2.De acuerdo	3.En desacuerdo	4.Muy en desacuerdo

10. El éxito o el fracaso de un profesor está influido por la variedad de estrategias que utiliza para enseñar y por su forma de interactuar con los alumnos acompañando el aprendizaje.

<b>1.Muy de acuerdo</b>	<b>2.De acuerdo</b>	<b>3.En desacuerdo</b>	<b>4.Muy en desacuerdo</b>

[Volver](#)



## APÉNDICE B

### Instrumentos para indagar el estado de situación al comenzar el curso

#### 1. Encuesta

Nombre y apellido.....

*Esta evaluación tiene el objetivo de identificar sus intereses, necesidades y expectativas en relación con el programa de desarrollo profesional SER Profesor, con la finalidad de tenerlas en cuenta durante su implementación.*

*Agradezco su respuesta sincera.*

*Prof. del curso*

1. Indique con una X cuál es su **grado de interés por el estudio** de las siguientes temáticas siendo 1 el mínimo y el 5 el máximo.

	1	2	3	4	5
Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria.					
La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.					
Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.					
La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.					

2. Indique con una X cuál es el **grado de necesidad profesional para la práctica docente que le genera** cada una de los siguientes aspectos, siendo 1 el mínimo y el 5 el máximo

	1	2	3	4	5
Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria.					
La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.					
Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.					
La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.					

3. Indique con una X cuáles son sus **expectativas** en relación con el estudio de cada una de las siguientes temáticas. Si los verbos mencionados no representan expectativas para ud. , mencione cuáles son las suyas en relación con cada unidad temática, en la fila “Otras expectativas”.

UNIDADES TEMÁTICAS	EXPECTATIVAS										
	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar	Argumentar	Programar	Observar	Trabajar en equipo	
<b>Unidad 1</b> Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria.											Otras expectativas:
<b>Unidad 2</b> La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.											Otras expectativas:
<b>Unidad 3</b> Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.											Otras expectativas:
<b>Unidad 4</b> La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.											Otras expectativas:

## 2. Matriz FODA

Ejemplos de factores internos que pueden ser considerados debilidades o fortalezas: recursos humanos, recursos materiales, tiempos, espacios, instalaciones, relaciones interpersonales.

Ejemplos de factores externos que pueden ser considerados oportunidades o amenazas: apoyo de la institución, apoyo del sistema educativo, cambios.

FACTORES INTERNOS		
	Fortalezas	Debilidades
FACTORES POSITIVOS		
FACTORES EXTERNOS		
	Oportunidades	Amenazas

[Volver](#)

## APÉNDICE C

Recurso para su utilización  
como motivación inicial de la Unidad 3









[Volver](#)

## APÉNDICE D

### Recurso para su utilización como motivación inicial de la Unidad 4

¿Cuál es su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la programación didáctica? Marque con una X en cada tabla. Sólo puede marcar una opción en cada afirmación.

La programación didáctica . . .		1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. En desacuerdo	4. Muy en desacuerdo
A	... es un componente esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque integra a todos los elementos que intervienen en este proceso.				
B	... es de vital importancia para conseguir una enseñanza de calidad				
C	... libera a los profesores de tensiones e indecisiones.				
D	... permite aprovechar todos los factores que intervienen en el proceso educativo				
E	... supone un continuo mejoramiento del proceso educativo				
F	... debe tener en cuenta la adecuación a las necesidades de los alumnos				

[Volver](#)



**TERCERA PARTE**  
**LA RESPUESTA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



## CAPÍTULO 6

### NUESTRA OPCIÓN METODOLÓGICA: LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

#### 6.1 Enfoque de la investigación

Esta tesis se desarrolla en el contexto de la formación docente, más precisamente en el de la planificación de la formación de profesores. Es su objetivo general contribuir con la mejora de la formación docente inicial de los profesores de Educación Secundaria, mediante el aporte a las autoridades del Consejo de Formación en Educación de un programa de desarrollo profesional acorde con las necesidades profesionales de dichos profesores. Sus objetivos específicos son:

1. Diseñar un programa pedagógico de desarrollo profesional, para el fortalecimiento de la formación de los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria del país.
2. Realizar una evaluación inicial de dicho programa, en relación con los criterios de pertinencia, adecuación, suficiencia y realismo de sus objetivos, de calidad y de viabilidad de dicho programa.

Sobre la relación entre el concepto de diseño y los conceptos de plan, programa y proyecto recogemos de Tejada y Giménez (2007) la siguiente clarificación conceptual:

Por un lado, nos encontramos con plan, programa y proyecto, con denotaciones claras de futuro (*intención, anuncio, aspiración, ideal*), aunque con distinto nivel de generalización o concreción. Por otro, encontramos diseño, que no apunta tan directamente a esta idea, sino más bien hacia la descripción, bosquejo, trazado de algo (*representación de algo separado de su realidad, al margen de ello, aparte o de forma previa*), aunque también puede connotar el trazado de algo que se quiere realizar (p.159)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La cursiva está en la cita original.

De acuerdo con este punto de vista, el diseño podría estar implícito en la realización de un plan, de un programa o de un proyecto. Por ser el programa el nivel de concreción curricular que nos atañe, adoptamos el concepto que sobre el mismo propone Pérez Juste (2000), quien sostiene que en el campo educativo este *“no es sino un plan de acción, por tanto una actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas”* (p. 268).

Se considera valiosa la meta que orienta esta tesis por tratarse del desarrollo profesional de profesores. El programa es la vía de aproximación a la meta. En tal sentido, se justifica el desarrollo de una investigación evaluativa entendiendo por tal un proceso sistemático orientado intencionalmente para conocer la utilidad de un objeto y mejorarlo; la rigurosidad del proceso coincide con la del proceso general de investigación; las diferencias están dadas en las particularidades propias de la evaluación (De Lara y Ballesteros, 2008) .

A la luz de esta conceptualización interesa considerar las diferencias entre la evaluación y la investigación propiamente dicha que recogen De Lara y Ballesteros, (2008) de De la Orden (1985) adoptando los siguientes aspectos como puntos de contraste entre ambas: los juicios de valor, las hipótesis, la replicación, los datos, las variables, los criterios de decisión y el carácter del informe. Se sintetizan y organizan en la Tabla 6-1.

Tabla 6-1:  
**Diferencias entre la evaluación y la investigación estricta**

	<b>Investigación estricta</b>	<b>Evaluación</b>
Juicios de valor	Se explicitan en la selección y definición del problema.	Se explicitan en la selección y definición del problema, en el desarrollo y aplicación de los procedimientos de estudio.
Hipótesis	Formulación precisa.	Formulación difícil y a veces inadecuada.
Replicación	Es posible.	Es prácticamente imposible por vincularse con un programa determinado, en una situación y en un momento concreto.

Datos	No muestran juicios de valor del investigador.	Reflejan juicios de valor de los responsables del programa. Condicionados por la viabilidad del proceso. Diferencia entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y responsables del programa.
Variables	Susceptibles de control.	Susceptibles de control superficialmente. Dificil de lograr la aleatorización como técnica de control de la varianza sistemática generada por la influencia de variables ajenas al estudio.
Criterios de decisión.	Del investigador.	Los responsables del programa deciden su continuidad, modificación, ampliación, sustitución.
Carácter del informe	Objetivo.	Evaluativo. Debe adaptarse a las exigencias de quienes toman las decisiones sobre el programa.

Fuente: de Lara y Ballesteros (2008). Elaboración de la autora de la tesis.

La investigación evaluativa es una modalidad de investigación, fundamentalmente aplicada, que utiliza las metodologías de las Ciencias Sociales, dentro de las cuales se encuentra la Educación, de acuerdo con sus propósitos y necesidades. Así la presenta Martínez Mediano (1996) quien analiza y relaciona una serie de conceptualizaciones sobre la misma [(Ruthman (1984), Patton (1990), Worthen y Sanders (1987), Stake y Denny (1969), Cronbach (1977, y colaboradores, 1980), Rossi (1982), Talmage (1982), Cronbach y Suppes (1969), Scriven, (1991), De la Orden (1985)] siguiendo su desarrollo histórico en las últimas cuatro décadas del siglo. Afirma esta investigadora, que la historia de la investigación evaluativa, la de la evaluación de programas y el inicio de los debates sobre paradigmas y métodos transcurren unidos.

El carácter de investigación aplicada que atribuye a la investigación evaluativa, lo fundamenta en la actividad práctica que implica la evaluación de programas, al centrarse esta en

la recogida de información específica relevante para un problema en particular, un programa o producto, un currículo o una actividad en el aula.

Reconociendo la dificultad que presenta la diferenciación entre la investigación evaluativa y la evaluación, afirma Martínez Mediano (1996) que la diferencia está en el rigor y en la finalidad de la investigación evaluativa de resolver un problema concreto y de obtener información para tomar decisiones en relación con un problema inicial y otros relacionados.

En relación con el informe evaluativo, su conclusión es que este debe reflejar los resultados de la investigación y sus conclusiones deben orientar la toma de decisiones con el criterio de utilidad y viabilidad de las mismas, considerando que las recomendaciones del informe se adapten a las posibilidades reales y orienten sobre cómo realizarlas.

En definitiva, Martínez Mediano (1996) expresa:

La evaluación de programas educativos es una subárea de la Evaluación que está comprometida con la investigación evaluativa, básica y aplicada, además de con la práctica profesional evaluativa aplicada a un amplio rango de actividades desde el inicio del diseño del programa a la planificación de su realización, a su desarrollo, teniendo en cuenta el medio y las personas, sus resultados y las posibilidades de continuidad, reforma o expansión del programa. Esta es nuestra conclusión. (p.43)

Dentro de la tipología general de cinco tipos de investigación según su propósito, propuesta por Patton (1990), citado por Martínez Mediando (1996), figuran la investigación evaluativa sumativa y la investigación evaluativa formativa. Por diferencia de la investigación básica, que contribuye a la fundamentación del conocimiento y de la teoría; de la investigación aplicada, que aporta al conocimiento de la naturaleza de un problema social para resolverlo y de la investigación-acción, que resuelve un problema específico, la evaluación sumativa sirve al propósito de emitir un juicio general sobre la eficacia de un programa, una política o un producto, con vistas a la generalización a otras situaciones en tanto la evaluación formativa se dirige a la mejora de un programa, política, grupo o producto en particular.

Dos han sido los paradigmas que han discutido sobre la mejor forma de llevar a cabo las investigaciones, el lógico-positivista, que utiliza métodos cuantitativos de tipo experimental y cuasi-experimental, para comprobar generalizaciones hipotético-deductivas, y el fenomenológico que utiliza métodos cualitativos y naturalistas para comprender, en forma inductiva y global, la experiencia humana, en un contexto específico. En relación con estos, y ante la amplitud, diversidad y complejidad de los problemas que son objeto de estudio en el campo de la investigación evaluativa, esta ha necesitado adoptar la complementariedad metodológica en función de los propósitos y cuestiones de investigación y del momento de desarrollo del programa.

Resulta contundente, al respecto, la siguiente afirmación: *“La investigación evaluativa, como actividad dirigida a determinar el valor de determinados programas, se mueve, necesariamente, entre varias disciplinas y los evaluadores no deben permitirse el lujo de permanecer dentro de un único paradigma de investigación.”* (Martínez Mediando, 1996, p. 108). Se espera que los evaluadores utilicen en los estudios de evaluación los métodos que dominan mejor y tomen lo que necesitan de cada metodología para adecuarlo a los problemas de la evaluación que investigan. Según sean el enfoque paradigmático del objetivo de investigación y las funciones de la evaluación, el enfoque de investigación podrá ser cuasi-experimental, crítico, reflexivo, etnográfico, naturalista, etc.

En el diseño de evaluaciones hay acuerdos que resultan necesarios ante la limitación de recursos de tiempo e incluso de habilidades humanas para comprender la naturaleza de la realidad social. Importa mencionar estos acuerdos en la medida en que su consideración contribuye con el diseño de la investigación evaluativa. Un primer acuerdo es centrar las cuestiones a investigar y determinar las prioridades para decidir cuántas se estudiarán, cuándo y cómo. Se trata de elaborar una lista de cuestiones esenciales y necesarias de un modo realista. Un segundo acuerdo consiste en la revisión de la literatura sobre el tema, no como respuestas acerca de lo que se sabe sobre el mismo sino para formular con mayor precisión las preguntas de investigación. Otro acuerdo, es el relativo a la amplitud y profundidad de la investigación.

Este se relaciona con los métodos, ya que los cualitativos permiten al investigador estudiar las cuestiones con profundidad, en tanto los cuantitativos permiten obtener la medida de muestras amplias sobre un determinado número de cuestiones. Dos acuerdos más en el diseño de una evaluación son, uno, la especificación de las unidades de análisis, que supone centrarse en los elementos del programa, y el otro, el muestreo del período o unidad de tiempo de acuerdo con el propósito de las evaluaciones. Otro acuerdo importante para el fortalecimiento del estudio, a través de la complementariedad de metodologías cualitativas y cuantitativas, es la triangulación desde el principio que lo que importa es la obtención de información útil y relevante.

En cuanto a las limitaciones que presentan las investigaciones evaluativas, la principal es la dificultad para conseguir una validez alta. Las causas pueden obedecer a no haber tenido en cuenta la rigurosidad de los principios y métodos de investigación, a no aprovechar todas las fuentes de información. Se entiende que la validez de una evaluación se comprueba verdaderamente en la aplicación y en los efectos del programa evaluado, ya que una evaluación estimada como buena es la que orienta a su promotor a introducir cambios positivos en el programa evaluado (Martínez Mediando, 1996).

**6.2 Concepto de evaluación.** Reconociendo la función de mejora que debe cumplir la evaluación y desde su caracterización como formativa (Scriven), Pérez Juste (2006) aporta una valiosa reconsideración conceptual de la evaluación adjetivándola como integral, integrada e integradora. Integral, en la medida en que debe estar al servicio de la totalidad de los objetivos educativos, en todas sus dimensiones (cognoscitivos, cognitivos, afectivos, sociales, morales, estéticos, religiosos si los hubiere, y, corporales, en relación con la educación física, agrega la autora de esta tesis). Integrada al currículo como un medio más de la actividad educativa para alcanzar los objetivos deseados. Desde esta perspectiva, se justifica la evaluación con una función diagnóstica (inicial, preventiva, en la perspectiva de Pérez Juste) cuando se trata del diseño de programas educativos o acciones de mejora. Si la evaluación responde a las anteriores características será integradora, en tanto juega un rol dinamizador de las actuaciones de los protagonistas de la situación educativa, promoviendo una actuación pedagógica de calidad a



partir de la reflexión, el análisis, la autocrítica, el fomento de la innovación y el deseo de mejora continua.

Continuando con el planteo de Pérez Juste (2007) se adopta el concepto de evaluación que este propone: *“La evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”* (p.32). Cabe consignar la aclaración del autor sobre el carácter instrumental de la evaluación y de su subordinación a la realidad a la que sirve. En función del problema de esta tesis consistente en el diseño de un programa educativo y en su preevaluación, importa recoger, además, el planteo de Pérez Juste (2007) respecto a la doble perspectiva de la evaluación en tanto esta *“ayuda a conseguir los objetivos, pero también contribuye a la mejora técnica del programa para que sea más eficaz, eficiente y satisfactorio”* (p.44).

En la investigación que se desarrolla aquí se tiene en cuenta que conceptualmente la mejora es entendida como una cuestión de actitud y de información. La actitud positiva, de superación y de mejora conlleva una predisposición personal hacia las acciones de mejora (Pérez Juste, 2007). Desde la perspectiva de la educación personalizada que se ha adoptado como fundamento del programa que se ha diseñado, solo es educativa la actividad bien realizada. Se concibe que sólo educa lo que haya de bien hecho en una tarea, puesto que la deficiencia y lo mal hecho, no son causas, sino oportunidades para educar (García Hoz, 1988). Por su parte, la información adecuada y suficiente permite tomar decisiones efectivas y eficaces.

En el entendido de que la mejora es la función esencial de la evaluación pedagógica, sin olvidar su función de control, Pérez Juste (2007) aporta la diferenciación de tres momentos en los cuales esta se concreta. Estos son: (a) el núcleo de la evaluación, en el cual se recoge la información, se valora de acuerdo con criterios y referencias y se toman las decisiones orientadas a la mejora, siendo estas las que le dan sentido pedagógico a la evaluación; (b) el momento previo, en el que se consideran los objetivos como elemento central desde la perspectiva de que

la evaluación será de calidad si se realiza en coherencia, adecuación y armonía con estos; (c) el momento posterior, consistente en el seguimiento de los planes de mejora para realizar las modificaciones que las circunstancias puedan generar.

Otro aspecto relevante en el marco de la conceptualización de la evaluación y de acuerdo con la función de mejora que se le atribuye en esta, es el del objeto de evaluación. A la tradicional evaluación de aprendizajes de los alumnos, se le agrega actualmente la evaluación del profesorado, de los centros educativos, de los objetivos educativos y de los programas. Son estos dos últimos los objetos de evaluación que interesan en este estudio en concordancia con los objetivos que lo orientan.

**6.3 Modelos de evaluación de programas educativos.** La evaluación de programas educativos no se diferenció de la investigación educativa hasta comienzos del siglo veinte. Como forma de realizar un seguimiento de su evolución se presenta una síntesis en la Tabla 5-2 la cual se ha organizado en los seis estadios identificados por Madaus, Scriven y Stufflebeam, en su revisión sobre la historia de la evaluación de programas (1983), citada por Martínez Mediano (1996).

Tabla 6-2:  
**Historia de la evaluación de programas según Madaus, Scriven & Stufflebeam (1983)**

Siglo	Período	Características
<b>Siglo XIX</b>	Edad de las Reformas	<p>Investigación educativa, dentro de la Pedagogía Experimental.</p> <p>Evaluación de programas sociales y educativos casi inexistente hasta mitad S.XIX. Un modelo de evaluación externa mediante inspectores en Europa y EUA.</p> <p>H. Barnard, H. Mann y W.T. Harris introducen la práctica de recoger datos para elaborar informes educativos (1837-1850).</p> <p>Fines S.XIX, Rice dirige estudio comparativo de educación de amplio alcance en EUA. Contribuyó al desarrollo de un enfoque evaluativo con su libro <i>The people's Government: efficient, bossles, graptless</i> (1915).</p>
<b>Siglo XX</b>	<p>1900 Edad de la Eficiencia y la Comprobación 1929</p> <p>(Primera Guerra Mundial)</p>	<p>Comienzos S. XX: organizaciones científicas en EUA concebidas como movimientos de investigación de las escuelas en todos los niveles educativos con el objetivo de desarrollar baterías de tests con preguntas objetivas.</p> <p>Europa, primera década S.XX: publicación libros de Didáctica Experimental y Pedagogía Experimental. En Suiza, Claparède fundó laboratorio de Psicología Experimental y publicó libro de Psicología de la Infancia y Pedagogía Experimental.</p> <p>EUA: incremento del uso de tests objetivos. Thorndike, padre del movimiento de los tests.</p> <p>Incremento en la aceptación de estudios sistemáticos y empíricos sobre la efectividad de los programas e identificación de la evaluación con el uso de pruebas estandarizadas.</p>

	<p>1930 Edad Tyleriana 1945</p> <p>(Segunda Guerra Mundial)</p>	<p>Década de los 30: movimiento de educación progresista, currículos basados en escritos de J. Dewey. Críticas a este enfoque. Surge el <i>Eight-Year-Study</i> (1932-1940) que incluía un plan formal de evaluación. R. Tyler conceptualizó el enfoque de evaluación educativa basado en los objetivos.</p> <p>Concepción de Tyler del curriculum, la medida y la evaluación ha tenido gran influencia en las décadas siguientes.</p> <p>Creciente influencia de las agencias nacionales y regionales de acreditación en EUA. Evaluadores externos a las instituciones realizaban estudios e informes utilizando criterios evaluativos publicados por la <i>National Study of School Evaluation</i>.</p>
	<p>1946 Edad de la Inocencia 1957</p> <p>(Período siguiente a la Segunda Guerra Mundial)</p>	<p>Expansión significativa en el uso de los tests estandarizados y en las técnicas para mejorar y fundamentar el diseño de tests y técnicas de medida.</p> <p>Evaluación educativa continúa centrada en las necesidades locales y el logro de objetivos.</p> <p>Domina el enfoque tyleriano.</p> <p>Sistematización de las teorías clásicas de medida, extensión de la aplicación de los principios del diseño experimental y organización de los objetivos de aprendizaje cognitivos en taxonomías sistemáticas (Bloom y otros, 1956), prestando especial interés a los objetivos de aprendizaje de alto nivel.</p>
	<p>1958 Edad de la Expansión 1972</p> <p>(Lanzamiento del Sputnik I, URSS, 1957)</p>	<p>EUA desarrolla nuevos programas educativos y evalúa esfuerzos para el desarrollo de nuevos currículos.</p> <p>Cronbach: la evaluación educativa debe ayudar a los profesores a mejorar sus resultados en los comienzos del programa educativo, no al final.</p> <p>Scriven: doble función de la evaluación, formativa y sumativa.</p>

Nuevos modelos de evaluación: Caro (1971), Cronbach (1963), Provus (1971), Stake (1967), Stufflebeam y otros (1971), Tyler (1969), Weiss (1972), Worthen y Sanders (1973).

Campbell y Stanley (1966) llaman la atención sobre las limitaciones de los rigurosos diseños experimentales para el trabajo en las situaciones reales.

Surgen nuevos enfoques de evaluación en Europa, Australia y otros países.

Se reconoce la necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados; se destacan los valores y las normas y la importancia de hacer juicios sobre el mérito y el valor

Desarrollo de un vocabulario evaluativo y de una literatura evaluativa. Cuarenta modelos de evaluación formalizada o semiformalizada. Actualmente se integran en enfoques.

Se incrementa el énfasis en la evaluación de los procesos.

Décadas de los sesenta y setenta empiezan a fundarse asociaciones gubernamentales (EUA, 1967, Centro para el Estudio de la Evaluación; 1972, Instituto Nacional de Evaluación) y profesionales para atender a la evaluación (1970: *Phi Delta Kappa International*, 1976: *Evaluation Research Society*, 1986 se unen ambas en la *American Evaluation Association*).

---

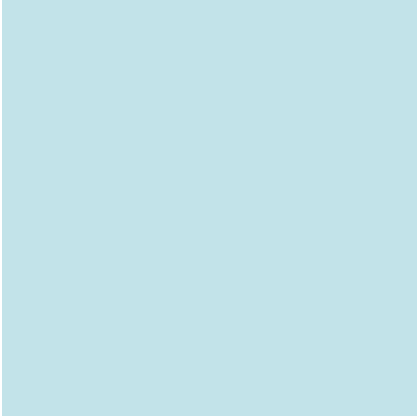
1973  
Edad de la  
profesionalización  
hasta nuestros días

A mediados de la década de los setenta la evaluación emerge como una profesión distinta de la investigación académica.

Crece la literatura profesional en evaluación (manuales, antologías, libros sobre temas evaluativos, revistas profesionales).

Se funda la Asociación Americana de Evaluación y se ofertan cursos de evaluación en universidades. Se originan pluralidad de modelos y métodos y se aceptan divergencias filosóficas fundamentales.

---



En 1975 se crea el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. En 1981 este comité desarrolla las Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos, siendo esta la primera organización de principios en los que fundar las evaluaciones educativas. En 1982, *Evaluation Research Society*.

Profesionalización de la evaluación.

---

Fuente: Martínez Mediano (1996). Elaboración de la autora de la tesis.

Siguiendo el análisis de los modelos de evaluación de programas que realiza Martínez Mediano (1996), se consideran las características fundamentales de los modelos propuestos en el siglo veinte, a los efectos de seleccionar el que resulte más adecuado para desarrollar la preevaluación del programa que es motivo de esta tesis.

Se presentan a continuación: el modelo de evaluación orientada al logro de objetivos de Ralph Tyler, el modelo de evaluación orientada a la decisión de Daniel Stufflebeam, el modelo de la evaluación como ciencia de la valoración de Michael Scriven, el modelo de evaluación respondiente de Robert Stake, el diseño funcional de la evaluación de Lee J. Cronbach, la teoría de la evaluación naturalista de Egon Guba e Yvonna S. Lincoln, la concepción de evaluación para la mejora de la escuela de Kemmis, las evaluaciones comprensivas y adaptadas conducidas por la teoría de Peter Rossi, el enfoque democrático de Barry Mac Donald y el modelo de evaluación de programas educativos de Ramón Pérez Juste.

*6.3.1 El modelo de evaluación basada en objetivos propuesto por Ralph Tyler.* En la década del cuarenta, este modelo concibe la evaluación como la determinación del grado en que los objetivos educativos de un programa son realmente alcanzados. Introduce la evaluación como referencia a criterios, en oposición a la evaluación como referencia a normas. El proceso evaluativo se desarrolla en las siguientes etapas: 1. Establecimiento de metas u objetivos amplios. 2. Clasificación de las metas u objetivos amplios. 3. Definición de los objetivos en términos conductuales. 4. Búsqueda de situaciones en las que los objetivos se realizan. 5. Desarrollo o

selección de técnicas de medida. 6. Recogida de datos de la práctica. 7. Comparación de los datos con los objetivos conductuales fijados. Las discrepancias entre los objetivos y el rendimiento orientan la modificación de las deficiencias del programa.

*6.3.2 El modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones propuesto por Daniel Stufflebeam.* En las décadas del setenta y ochenta, Stufflebeam y colaboradores proponen un modelo centrado en la toma de decisiones desde el propósito de maximizar la utilización de los resultados de la evaluación. Desarrollan un marco conceptual para ayudar a los organizadores y administradores a realizar cuatro tipos de evaluaciones y a tomar las correspondientes decisiones. Estas son: la evaluación del contexto, para tomar decisiones de planificación en relación con las necesidades de un programa educativo para definir sus objetivos; la evaluación de entrada, al servicio de decisiones de estructura sobre los recursos disponibles, las estrategias alternativas al programa y los planes con potencial para diseñar los procedimientos del programa; la evaluación de proceso, para la toma de decisiones de implementación y las revisiones necesarias; la evaluación de producto, al servicio de las decisiones vinculadas con los resultados obtenidos, las necesidades atendidas, y qué hacer con el programa, luego del curso. Se lo identifica con la sigla CIPP (evaluación del Contexto, del Input o entrada, del Proceso y del Producto). Las etapas del proceso evaluador son: identificar, obtener y proporcionar información y este proceso tiene tres propósitos: guiar la toma de decisiones, informar para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. El objeto a evaluar debe ser valorado en cuanto a sus metas, su planificación, su realización y su impacto. El criterio para evaluar es su valor, en lo concerniente a la respuesta a las necesidades valoradas y su mérito, en relación con la calidad.

*6.3.3 El modelo de evaluación orientado al consumidor propuesto por Michael Scriven.* En las décadas del setenta y ochenta, Scriven, considera a la evaluación como ciencia de la valoración. Critica a los evaluadores que definen la evaluación como lo que proporciona información para tomar decisiones, en el entendido de que la evaluación determina el mérito o el valor; otro asunto es para qué es usada luego. Defiende la objetividad de los criterios de valoración, ya que la investigación evaluativa debe producir, como conclusión, un juicio de valor.

Para Scriven, la evaluación debe orientarse al consumidor y estar al servicio de los intereses de los afectados por la entidad que es evaluada. Como respuesta a las necesidades de los programas sociales, define la evaluación sumativa y la evaluación formativa según su fiabilidad, para tomar decisiones para crear, terminar o cambiar algo, la sumativa, y para proporcionar un feedback a los sujetos que intentan mejorar algo, la formativa. La práctica evaluativa se desarrolla en tres actividades claramente definidas: la determinación de criterios, la fijación de normas sobre el mérito y la evaluación de la realización. Previamente se selecciona el objeto a ser evaluado, después de comprobar la realización, el evaluador resume los resultados en un juicio evaluativo. La derivación de este modelo evaluativo ha sido la evaluación orientada al consumidor, principalmente como evaluación sumativa. Este enfoque hizo posible las evaluaciones de los productos educativos como un servicio a los educadores que no podían realizar este trabajo, por razones de tiempo, por ejemplo y ha aportado a los educadores conocimientos sobre los criterios más adecuados a usar en la selección de productos educativos.

*6.3.4 El modelo de evaluación respondiente propuesto por Robert Stake.* En las décadas del setenta y ochenta, Stake defiende a la evaluación como un servicio hacia la gente, como ser la documentación de los acontecimientos, el registro de los cambios, la ayuda a la toma de las decisiones, la comprensión o la facilitación de las soluciones. Supone que la evaluación está orientada a la valoración, pero resalta que quienes deben hacer los juicios de valor son los clientes de la evaluación, en lugar de los evaluadores. Propone la evaluación respondiente, sacrificando alguna precisión de medida a los efectos de incrementar la utilidad de los hallazgos para las personas que se vinculan con el programa. Plantea los siguientes siete principios de la evaluación educativa: igualdad, con criterios explícitos de evaluación; ubicuidad, para analizarlo todo y en todos los momentos; diversidad, de explicaciones para evaluar cada aspecto del programa desde todos los puntos de vista posibles; utilidad, para proporcionar un servicio de ayuda necesaria y útil a la comunidad escolar; redundancia, en el sentido de gran caudal de datos; ambigüedad, para evitar la simplificación abusiva; generalización, para la aplicabilidad de los estudios a otros casos y la construcción o reformulación de teorías pedagógicas. En este modelo son preferidos los



métodos cualitativos, el estudio de caso y la generalización naturalista. La comunicación de los resultados, en la evaluación respondiente, se emite al inicio del estudio y durante la evaluación y se utiliza como medio para redefinir los temas de evaluación propuestos. El objetivo de la evaluación es mejorar la práctica local, no la producción ni la difusión de nuevo conocimiento.

#### *6.3.5 El modelo de evaluación iluminativa de Malcolm Parlett y David Hamilton.*

En la década del setenta, Malcolm Parlett y David Hamilton, de Gran Bretaña, a partir de su experiencia en prácticas evaluativas, buscan alternativas al modelo evaluativo de Tyler, basado en objetivos. La crítica que realizan a este modelo es que efectúa valoraciones, sin explicaciones. Proponen entonces, que se realice un estudio intensivo del programa en su totalidad, considerando su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades. Esta propuesta evaluativa demanda un cambio de metodología y de marco conceptual ya que requiere nuevos supuestos sobre el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. Un sistema de enseñanza, para Parlett y Hamilton, es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios y un cuerpo detallado de técnicos y equipos, en abstracto, que sufre importantes modificaciones en función del medio, los alumnos y el profesor, cuando este es aplicado. Al medio de aprendizaje lo configuran el contexto material, psicológico y social en el cual se desempeñan profesores y alumnos. La metodología iluminativa contempla al programa como un todo, a partir de una estrategia de investigación general basada en un problema de investigación sobre el cual debe estar familiarizado el evaluador. Para la recopilación de datos se utilizan la observación en las aulas, las entrevistas con docentes, estudiantes y participantes, los cuestionarios, los tests, el análisis de contenido de fuentes documentales. Se enfatiza la descripción cualitativa del fenómeno por sobre la cuantitativa. La evaluación iluminativa se desarrolla en tres etapas que son la fase de observación, la de investigación y la de explicación. La observación permite investigar todas las variables que inciden en el resultado del programa. La investigación facilita la selección de los principales aspectos del programa, en su contexto. La explicación expone los principios que subyacen a la organización y ejecución del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Siendo el propósito de la evaluación iluminativa la toma de

decisiones, el informe no se redactará en términos del buen o mal funcionamiento del programa, sino que se dirigirá a los diferentes grupos de responsables (participantes en el programa, administradores, grupos externos con interés en el mismo, investigadores) para que cada uno de estos tome las decisiones que le corresponden.

*6.3.6 El modelo de investigación y desarrollo del currículo de Lawrence Stenhouse.* A partir de las críticas que realiza Lawrence Stenhouse, en la década del setenta, sobre el uso de los objetivos en la investigación y la planificación del currículo, da lugar, en el Reino Unido, a un enfoque alternativo al de evaluación orientada al logro de objetivos. Formuló un modelo procesual de investigación y desarrollo del currículo e influyó sobre el mismo y las nuevas corrientes de evaluación curricular (Martínez Mediano, 1996). Puede considerarse el *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse (1968) como una ilustración del contraste radical entre los modelos de proceso y de objetivos. La pregunta en este marco no es por los objetivos del curriculum, sino por la situación problema que enfrentan los profesores al tratar de hacer que el curriculum de la escuela secundaria sea más pertinente para la vida de los adolescentes; el problema consistía en “¿cómo pueden los profesores tratar las cuestiones de los valores en las clases en una democracia pluralista?” Elliott (1990, p. 285). Las respuestas al problema son dos: la inclusión de las cuestiones de valor en los contenidos explícitos del curriculum, en el entendido de que la educación debe preparar para la vida, y la advertencia de que los valores personales de los profesores no socaven los de los padres y comunidades de los alumnos. Una tercera solución alternativa es que los estudiantes deberían desarrollar su comprensión de las acciones y situaciones humanas a la luz de las cuestiones axiológicas controvertidas que pudieran surgir. Este objetivo se orienta a un proceso en lugar de a un resultado extrínseco de aprendizaje (Elliott, 1990). A semeja a la educación a una práctica social en la que el saber, como fin, no es el producto de un proceso educativo que pueda definirse independientemente de este, sino que consiste en las formas de pensamiento que moldean la interacción entre profesores y alumnos y entre los mismos estudiantes. Stenhouse propone que la evaluación se integre al desarrollo del curriculum, mediante la investigación, partiendo de un problema en lugar de una solución. Se

basa en el supuesto de que todos los *curricula* son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y la del desarrollo del curriculum consiste en crear *curricula* cuyas conclusiones explícitas puedan ser sometidas a evaluación por parte de los profesores. Enfatiza el desarrollo de los profesores como investigadores del curriculum, afirmando que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo del profesorado (Stenhouse, 2003).

### *6.3.7 El modelo orientado a la planeación de la evaluación propuesto por Lee J.*

*Cronbach.* En la década del ochenta y noventa, en el modelo evaluativo propuesto por Cronbach, se destaca la importancia de la evaluación formativa para la mejora de un curso a través de la evaluación. Distingue cuatro tipos de datos a recoger en esta. Los primeros se refieren a los estudios de los procesos de los hechos que ocurren en el aula, los valora por su importancia para la mejora del curso que es la meta principal. El segundo tipo de datos proviene de la valoración de actitudes de alumnos y profesores sobre la experiencia educativa. El tercer grupo de datos se origina en el estudio del logro de los alumnos. El cuarto grupo se constituye con datos para estudios de investigación, al cual Cronbach le asigna menor valor, por considerar a este grupo menos importante para la mejora del grupo. Al contrario de Scriven le concede menos importancia a las evaluaciones sumativas que a las formativas en el entendido de que el fin es la comprensión profunda de los procesos educativos, más que la de un curso o programa. Considera a la evaluación como una empresa plural, que debería iluminar las discusiones sobre vías alternativas para la acción social, clarificando los temas que contribuyen a la formación de la comunidad política. La evaluación debería ayudar a diseñar mejores programas para el futuro y aportar a una mejor calidad de vida. Propone diseños de evaluación flexibles, a partir de la idea de que el diseño de la evaluación educativa es un arte. Para realizar evaluaciones flexibles deben tenerse en cuenta tres principios. El primero es la preferencia por varios estudios pequeños, vinculados, que contribuyan a clarificar cuestiones, antes que un único y amplio estudio de evaluación. El segundo principio plantea que es mejor que los evaluadores proporcionen menos respuestas claras a una mayor amplitud de cuestiones y necesidades plurales, que respuestas

altamente precisas a una serie limitada de temas. El tercero se relaciona con la priorización de las cuestiones de evaluación; esto se realiza en dos fases, la fase divergente y la fase convergente. En la fase divergente, lo esencial es generar posibles temas de investigación a través de todos los ciudadanos que forman la comunidad política para descubrir temas de influencia para todos. Se relaciona con la evaluación de la evaluabilidad. En la fase convergente hay que determinar cuáles son las cuestiones más importantes sobre las que se espera una respuesta razonable. El evaluador es visto como parte de un sistema político interactivo que influye en el diseño de los programas.

*6.3.8 El modelo de evaluación naturalista de Egon Guba e Yvonna S. Lincoln.* En la década del ochenta, Guba y Lincoln recogen la influencia del modelo de evaluación respondiente de Stake (1975) y la integran con la investigación naturalista para mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación. Sus representantes contribuyen con el desarrollo de los métodos naturalistas o constructivistas para la evaluación de programas. En la concepción constructivista los parámetros y límites de la evaluación se negocian entre los clientes y el evaluador, desde el criterio fundamental del consenso y con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de los clientes para quienes se realiza la evaluación. Guba y Lincoln (1985) denominan su concepción de evaluación como de cuarta generación. Entienden que las tres primeras se inscriben en una concepción paradigmática positivista. La evaluación de la cuarta generación se realiza, en cambio, dentro del paradigma constructivista. Sus postulados teóricos definen a la evaluación con las siguientes características; se trata de un proceso: (a) entre los evaluadores y las audiencias, que construyen colaborativamente un consenso sobre el valor del objeto evaluado; (b) en el cual la recogida de datos y su valoración son inseparables; (c) local, puesto que los fenómenos sólo pueden ser comprendidos dentro del contexto en el que se estudian; (d) socio-político, porque los aspectos sociales, culturales y políticos integran este proceso; (e) de enseñanza-aprendizaje donde todos los integrantes aprenden unos de otros; (f) continuo, recursivo y divergente, porque los hallazgos surgen de construcciones sociales sujetas a revisión; (g) emergentes, con resultados impredecibles a priori; (h) en el cual se comparten las responsabilidades en partes iguales entre los que intervienen en la evaluación; (i) que involucra a los evaluadores y a las

audiencias en relaciones hermenéuticas-dialécticas en el sentido en que es una actividad educativa que busca lograr el consenso, es un proceso colaborativo entre los participantes y el evaluador de toma de decisiones sobre la metodología y la interpretación, en el cual no se distingue entre investigación básica y aplicada, ayudando a comprender la naturaleza de las necesidades de la acción, en contacto directo con los participantes, es decir, sin alejarse del lugar que se estudia. En este enfoque, el proceso evaluativo se realiza en cuatro etapas: (1) recogida de las demandas, intereses, necesidades, preocupaciones y temas de interés para los participantes de la evaluación; (2) conocimiento, por parte de todas las audiencias de las demandas, intereses, necesidades y preocupaciones de todos los participantes para ser comentadas, aceptadas, refutadas y negociadas; (3) estudio de las cuestiones no resueltas en la fase anterior, en el cual pueden usarse tanto técnicas cuantitativas como cualitativas; (4) conocimiento, por las audiencias, de los hallazgos del evaluador, discusión y negociación sobre los mismo hasta lograr el consenso. La metodología se utiliza de acuerdo con los siguientes criterios: el conocimiento de las condiciones de entrada del contexto; un proceso circular de investigación hermenéutica, con el fin de conseguir el consenso entre los participantes; la descripción de los resultados en el informe que clarifiquen lo que es importante en el contexto y le permitan al lector experimentarlo en forma vicaria. El valor de la experiencia vicaria reside en que la experiencia es el mecanismo básico de aprendizaje y en que esta experiencia idiográfica puede ser de utilidad para ser aplicada a otro contexto. El informe es un medio para la expansión del conocimiento. Guba y Lincoln proponen tres grupos de criterios para valorar las evaluaciones. El primer grupo considera los criterios clásicos del paradigma positivista (validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad) y utiliza como criterios paralelos a los del positivismo y alternativos la credibilidad, la transferibilidad, la seguridad o formalidad y la confirmabilidad. El segundo grupo de criterios para enjuiciar las evaluaciones en la evaluación constructivista es el de proceso hermenéutico como un control de calidad propio. El tercer grupo de criterios es el de la autenticidad, siendo éste el de mayor relevancia en la evaluación naturalista.

*6.3.9 El enfoque de evaluación de mejora para la escuela de Stephen Kemmis.* En Australia, en la década del ochenta y noventa, Kemmis, propone el concepto de evaluación

como “*el proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para la toma de decisiones y juicios sobre los programas educativos y los currículos*” (Kemmis, 1986, p.11, citado por Martínez Mediano, 1996, p. 214). No indica cómo hacerla, aunque el método es el de la investigación-acción. Desde esta perspectiva, la evaluación de un programa curricular no sirve únicamente para tomar decisiones sumativas al final del mismo, sino para mejorar el currículo y contribuir con la reflexión y la acción sobre el mismo. La evaluación se desarrolla desde los propios juicios profesionales de los profesores, directores y administradores, es decir por evaluadores internos. Se democratiza el papel de la evaluación, siendo esta esencialmente formativa, ya que devuelve la información a los participantes permitiéndoles mejorar la práctica educativa. Para el desarrollo de la práctica evaluativa es necesario conocer el contexto, tanto el diacrónico en cuanto a su historia como el sincrónico, interno y externo al centro; destacar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial, interpretar representativamente los hechos, subrayar el valor de los procesos y el de los resultados, utilizar la opinión de los protagonistas de la acción, mantener una visión global del centro, priorizar el carácter cualitativo de la evaluación, crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática. La planificación de la evaluación debe tener en cuenta el tiempo del evaluador en el campo, las técnicas y los procesos de aplicación de las mismas, las personas que se desea entrevistar, observar, aplicarle los cuestionarios, el contenido y el tratamiento de los datos. La iniciativa para realizar la evaluación puede originarse en el propio centro, en instancias superiores al centro educativo o por investigadores que pretenden realizar un estudio. En los tres casos, la negociación es una estrategia integrada en este enfoque de evaluación.

*6.3.10 El enfoque de evaluación comprensiva de Peter Rossi.* En la década del ochenta, el enfoque de evaluación comprensiva supone un intento de aprehender el desarrollo de los veinte años de evaluación que le precedieron. En su visión, son tres los tipos de actividades en las cuales los evaluadores deben centrarse y deben ejecutarse en todas las evaluaciones: (1) los análisis relacionados con la conceptualización y el diseño de las intervenciones, (2) la monitorización-seguimiento de la implementación del programa, (3) la valoración de la utilidad

del programa en términos de sus efectos, impactos y relación entre costos y eficacia. Las evaluaciones que siguen estas actividades son denominadas comprensivas, globales, integrales, de amplio alcance. Este enfoque parte de la premisa de que existen “bolsas” de deficiencia en la estructura social que deben ser corregidas a través de un mejor reparto, más eficiente, de los servicios sociales y humanos. La falta de practicidad de las evaluaciones comprensivas se reduce en las evaluaciones adaptadas. Se concibe a la adaptación como un proceso de ajuste de las evaluaciones a los programas. Otro concepto importante en este modelo es el de evaluación conducida por la teoría. Se plantea la utilización de la teoría sustantiva sobre cómo trabajan los programas, la naturaleza y las causas de los problemas sociales o los conceptos educativos, sociales, de salud, económicos y las técnicas que acompañan las intervenciones sociales. El evaluador que utiliza la teoría para llevar a cabo la evaluación construye un modelo teórico del modelo de entrada, de los procesos mediacionales y de las metas, discurre sobre las medidas de todos los elementos y reúne y analiza los datos.

*6.3.11 El enfoque democrático de Barry Mac Donald.* En las décadas del ochenta y del noventa, Barry Mac Donald da prioridad absoluta a la naturaleza política de la evaluación, definiendo las bases de una propuesta evaluativa de acuerdo con principios democráticos. La evaluación de programas, en lugar de ser un mecanismo de control, se convierte en una actividad de investigación que busca la comprensión del currículo para facilitar su buen funcionamiento y la correspondencia con las necesidades y los intereses de sus beneficiarios. El currículo se concibe como la expresión de la estructura económica, social y política y como reproductor de las relaciones de dominio de los grupos con poder e influencias sociales. Las decisiones que se toman en relación con el currículo son de índole política y afectan la evaluación. La naturaleza política de la evaluación se concreta en las demandas de información de las audiencias y en cómo la evaluación intenta satisfacerlas. Según la intencionalidad, el uso y el aprovechamiento de la información, en el enfoque democrático se distinguen cuatro tipos: la información formativa, que pretende facilitar la capacidad de reflexión sobre la praxis educativa de los participantes y replantear los objetivos y procedimientos pedagógicos a los efectos de mejorar el currículo;

la información enfocada a la toma de decisiones, dirigida a los clientes con el propósito de democratizar y racionalizar los procesos de toma de decisiones; la información divulgativa, orientada a la sociedad en procura de fomentar una matriz de opinión pública sobre los objetivos del cambio curricular y su desarrollo; la información dialogante, para establecer una plataforma de comunicación y debate sobre las distintas perspectivas de valoración de la innovación curricular en la búsqueda de consenso entre los grupos de interés. El evaluador debe garantizar su independencia respecto a los grupos de interés. La evaluación debe reflejar los intereses y necesidades de las distintas fuerzas político-educativas para la legitimación política de los currícula siendo particularmente sensible a los requerimientos de los grupos más vulnerables. Uno de los objetivos prioritarios de la evaluación en este enfoque es que la evaluación sea uno de los equilibrios contra el mal uso y el abuso del poder (Rodríguez de Mayo, 2003).

6.3.12. *La propuesta de evaluación de programas educativos de Ramón Pérez Juste.* Pérez Juste prefiere referirse a propuesta, en lugar de modelo de evaluación de programas educativos, dada la entidad de este concepto (2002). Martínez Mediano (1996) reconoce la gran coherencia que hay entre su fundamentación teórica y metodológica, lo que supone un importante aporte a la teoría evaluativa de programas y a la orientación de la práctica evaluativa. Pérez Juste sostiene una concepción de evaluación como potente herramienta al servicio de la realidad evaluada y la necesidad de que esta sea armónica y coherente, tanto entre la evaluación de los diferentes objetos, como con el conjunto de los diferentes elementos integrantes de los procesos educativos de calidad. Reconoce un “salto cualitativo” en la evolución del concepto de evaluación a partir de la función de mejora que le atribuye Scriven, entendiendo que es esta la esencia de los actos educativos a partir de una concepción de educación como “*actividad intencional y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento de las personas*” (2002, p. 44). La función de mejora de la evaluación formativa definida por Scriven, implica, según Pérez Juste cuatro cambios importantes como lo son la ampliación de los objetos evaluados, la ampliación de los sujetos o evaluadores, la ampliación de los momentos, extendiendo la evaluación a los procesos y la continuidad frente a la discontinuidad, dado que los procesos educativos son continuos y



la evaluación debe realizarse en paralelo a los mismos para obtener el mayor beneficio de la actividad. Atribuyendo una función integradora a la evaluación (además de integral e integrada), Pérez Juste (2002) expone que la principal característica de una evaluación de calidad es:

la existencia de la máxima coherencia entre los objetivos planteados, los procesos y actividades educativas a su servicio, las técnicas utilizadas en la evaluación y el uso de sus resultados al servicio de los propios objetivos y de la mejora de los procesos (p. 46).

El núcleo central de la evaluación, consistente en la valoración, está compuesto, según Pérez Juste (2002), por la información, disponible o a recoger y por los criterios y referencias. La información a recoger debe ser coherente con los objetivos planteados, las actividades docentes desarrolladas y el contenido de la evaluación; suficiente para emitir un juicio sobre el grado de dominio sobre el aprendizaje que es objeto de evaluación; representativa y equilibrada en relación con las partes que integran el campo evaluado; ponderada, a los efectos de considerar el peso de cada elemento del contenido para la adecuada configuración de las calificaciones; de relevancia social, de forma que el saber apreciado sea importante para la sociedad ante la cual se acredita; de relevancia científico-académica, seleccionado desde la importancia que tiene el contenido dentro de la disciplina; de relevancia pedagógica, para posibilitar la identificación de las dificultades de los alumnos en proceso de aprendizaje y sus posibles causas. Para la obtención de información con tales características, Pérez Juste (2006) aboga por la complementariedad metodológica para obtener una visión más completa y matizada, más fiable y válida. Los criterios son entendidos como normas para emitir juicios sobre algo, en función de la suficiencia o insuficiencia, la adecuación o no adecuación para tomar, luego, decisiones al respecto. Las referencias son clasificadas en: (a) normativas, siendo el establecimiento del baremo la principal dificultad; (b) criteriosales, a partir del establecimiento de criterios claros y precisos, como ser de suficiencia o insuficiencia; (c) personalizada o idiosincrática con la cual se pretende valorar si el nivel alcanzado por una persona es satisfactorio o insatisfactorio.

En este marco conceptual, concibe a la evaluación de programas como una actividad pedagógica, en la medida en que esta se oriente, directa o indirectamente, a la mejora del educando y del educador. La mejora indirecta supone que es necesario actuar sobre dimensiones

ambientales, organizativas, técnicas y sobre los propios programas. Los programas educativos, son caracterizados por su complejidad, su dificultad, su duración, su procesualidad, su mantenimiento y transferencia. La complejidad de los elementos organizativos, orientadores, didácticos, adecuados a las necesidades de los sujetos, exige la integración de los programas educativos en los proyectos del centro educativo para alcanzar la colaboración del personal y obtener mayor eficacia. La dificultad en la implementación de los programas reside en la concreción de los conceptos en actividades orientadas al logro de las metas. La duración se relaciona con el tiempo suficiente para desarrollar y consolidar los cambios de mejora que se pretenden. La procesualidad tiene que ver con la interpretación de los fines del programa y la concreción en su implementación. El mantenimiento y la transferencia, aluden al verdadero sentido de los programas en cuanto a mantener sus logros y a transferirlos a otros ámbitos y actividades del sujeto contribuyendo con su formación y autonomía personal. Pérez Juste (1992) define la evaluación de programas como:

el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (citado por Martínez Mediano (1996, p. 225)

En esta definición se expresa claramente el modo de realizar la evaluación como investigación evaluativa. Se destaca en esta el objetivo específico de la evaluación, de mejorar tanto la calidad del programa en sí, como a las personas comprometidas con el mismo. Formula la necesidad de la pluralidad de enfoques, momentos y situaciones para que la evaluación mejore el programa y sus beneficiarios. El modo de llevar adelante la evaluación debe ser intencionado, planificado y justificado. La recogida de la información debe obtenerse de todos los participantes y del contexto y debe ser veraz. Junto con los resultados, la evaluación debe centrarse en la respuesta a las necesidades, a la calidad con la que ha respondido a las mismas y a la calidad de las metas. Importa para qué se hace la evaluación y su aprovechamiento.

Se transcribe la valoración que realiza Martínez Mediano (1996) de la definición de evaluación de programas de Pérez Juste, por la ilustrativa completitud de la misma al enunciar que esta es:

una expresión consensuada internacionalmente que engloba la evaluación tanto del programa en su planeamiento, en sus metas, como en su desarrollo –proceso- como en sus resultados, teniendo en cuenta el contexto –en su historia y actualidad- y a las personas que lo desarrollan y lo consumen o se benefician del mismo –los clientes, los alumnos, los colegas profesionales, otros centros, etc. (p. 227).

Otro aporte de Pérez Juste (2006) es su reflexión a propósito de los estándares para la evaluación de programas definidos por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Partiendo de la consideración de que los estándares aportan una guía para evaluar los programas de educación y formación, proyectos y materiales, este Comité los ha organizado en cuatro grandes criterios: utilidad, viabilidad, honradez y precisión. Luego de su análisis, Pérez Juste (2006) concluye que estos se plantean sobre la evaluación y no sobre los programas y propone tres estándares sobre programas, específicamente programas educativos. Estos son: calidad intrínseca, calidad técnica y calidad metodológica del programa. El primero se refiere a la concreción de las metas y objetivos que debe concretar el programa, arguyendo las razones de su elección de acuerdo con la relevancia y pertinencia de las mismas; también requiere la fundamentación teórica que lo sustenta. La calidad técnica se relaciona con la especificación de los objetivos, la fundamentación y concreción de la naturaleza de su intervención, el planteo de los medios y los recursos y la inclusión de un sistema de comprobación y mejora de sus resultados. La calidad metodológica implica la formulación correcta para su correcta implantación e implementación y, que, además, resulte evaluable y mejorable.

*“En el programa se encarna la acción educativa al servicio de los objetivos concretos de cada profesor que, obviamente, deben resultar armónicos y coherentes con los del Proyecto Educativo”* Pérez Juste (2002). Desde esta perspectiva, en el compromiso de evaluación del

programa, reside para Pérez Juste la actitud de mejora del profesorado. En esta situación, visualiza el doble enfoque de la evaluación de programas ordinarios de los profesores, realizadas desde dentro y la evaluación de programas realizados por expertos, desde fuera, con mentalidad de investigación, denominada evaluativa. Esta diferenciación conlleva la necesidad del planteamiento ético que genera la posible desigualdad jerárquica entre los evaluadores y quienes encargan las evaluaciones, para que la evaluación se realice con el debido respeto a todos los que intervienen en la misma.

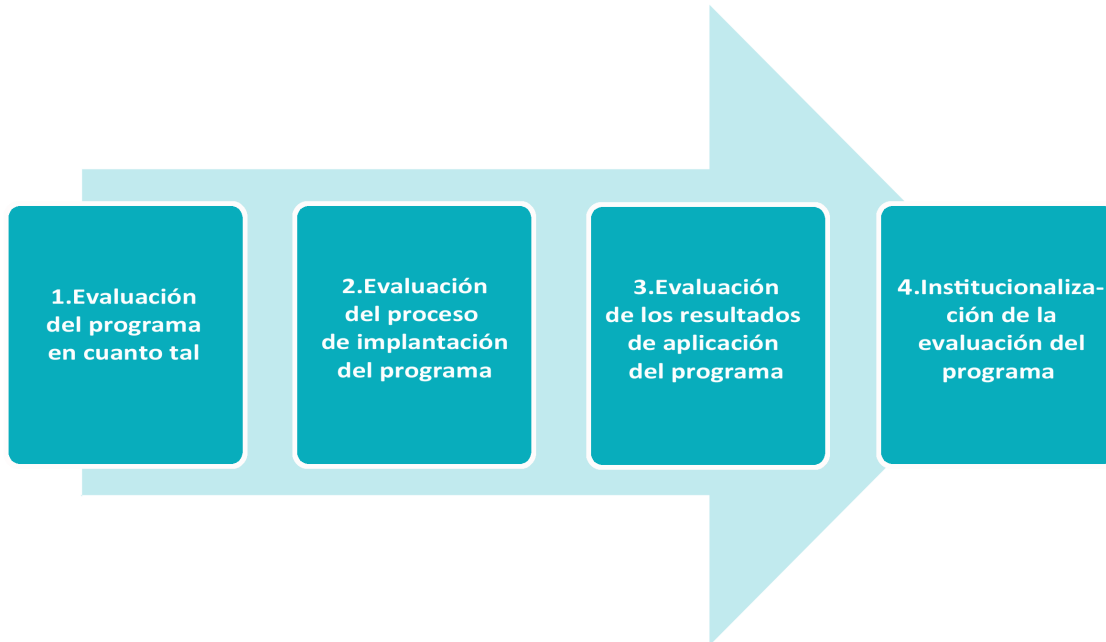
Los componentes que considera imprescindible considerar en la evaluación de programas educativos los presenta agrupados en dos enfoques diferentes y complementarios que son, uno, el programa como objeto de evaluación y, el otro, la evaluación del programa. En relación con el programa importan el programa en sí, sus objetivos y metas con sus correspondientes contenidos, sus medios y recursos y su evaluación; su proceso de implantación y desarrollo, el programa como realidad llevada a cabo, independientemente de que se piense, o no, en una nueva aplicación; el programa como una realidad dinámica, a partir de la cual la evaluación dará lugar a consecuencias teóricas, prácticas, metodológicas, y, particularmente, educativas. En relación con la evaluación del programa interesan su función o funciones como condicionantes del resto de las decisiones; la metodología a utilizar según los aspectos de calidad técnica del diseño de evaluación del programa, el plan general de la evaluación, los métodos usados en forma complementaria, la información que se recoge sobre el contexto, el programa, su implementación, su aplicación, sus resultados y consecuencias; los momentos en que se recogerá la información, las técnicas e instrumentos, el sistema de registro y los procedimientos de análisis.

#### **6.4 Propuesta de evaluación de programas educativos de Ramón Pérez Juste como opción**

Retomando el concepto de programa como plan de acción se adopta el modelo evaluativo de programas propuesto por Pérez Juste (2000, 2006) en el 2000, con antecedentes en 1992.

A la luz de las características de los modelos estudiados, la propuesta evaluativa de Pérez Juste (2002, 2006) resulta la más conveniente a los efectos del trabajo de esta tesis, por ser la única específica para programas educativos. A ello se suman sus características, que se consideran valiosas a la hora de diseñar un programa de desarrollo profesional para profesores principiantes. Entre estas, se valora que se la considere una actividad pedagógica, orientada a la mejora del educando y del educador. Este principio resulta relevante, ya que en este caso, los educandos involucrados en el programa son los profesores que se encuentran en la etapa de apropiación inicial de su rol docente, y el educador se concreta en la profesora que desarrollará el curso, quien realiza la evaluación del programa desde un enfoque interno. Se trata de una propuesta que permite la complementariedad de métodos y técnicas para la recogida de la información lo que permite a la evaluadora utilizar aquellos sobre los que tiene mayor dominio y obtener así información de mayor pertinencia. En síntesis, se cree posible realizar una preevaluación del programa, en función de los objetivos, que permita anticipar decisiones de mejora para aumentar su potencialidad para contribuir con el desarrollo profesional de los profesores que lo cursen.

La propuesta evaluativa de programas de Pérez Juste consta de cuatro momentos según se representa gráficamente en la Figura 6-1. En los tres primeros se evalúa el programa en sí mismo, el proceso de implantación y los resultados de su aplicación y en el cuarto momento se institucionaliza la evaluación.



*Figura 6-1.* Momentos propuestos en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2007). Elaboración de la autora de la tesis.

En esta tesis importa el primer momento, reconocido por el autor del modelo como el más importante por ser la actividad de base de las siguientes y por sus aportaciones a la mejora y optimización del programa. Se recoge en la Tabla 6-3 la descripción realizada por Pérez Juste (2006, p.117) sobre el primer momento evaluativo.

Tabla 6-3:  
**Descripción del primer momento del modelo de evaluación de programas educativos propuesto por Pérez Juste (2007)**

<b>Primer momento: evaluación del programa en cuanto tal</b>	
<b>Finalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad</li> <li>- Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.</li> </ul>
<b>Función</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa.</li> <li>- En ocasiones, puede ser sumativa, sea sobre el programa, sea sobre su evaluación.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de contenido de documentos. Estudios prospectivos. Técnica Delphi .Juicio de expertos multidisciplinares. Registros. Pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos).</li> </ul>
<b>Información a recoger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.</li> </ul>
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calidad<sup>2</sup>, pertinencia [pertinencia social en tanto criterio de calidad]<sup>3</sup> y el realismo de objetivos y metas y la adecuación de estos a los destinatarios y al contexto.</li> <li>- Suficiencia de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados.</li> <li>- Calidad técnica de los planteamientos de evaluación.</li> <li>- Calidad técnica del programa: coherencia con las bases teóricas y con las necesidades a las que trata de responder; congruencia interna entre sus componentes.</li> <li>- Viabilidad del programa.</li> <li>- Evaluabilidad: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y de la necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.</li> </ul>
<b>Decisiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalmente formativas (de mejora previa).</li> <li>- En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida)</li> </ul>

Fuente: Pérez Juste (2007)

Tres son los tipos de información, propuestos por Pérez Juste (2006), para recoger como primera etapa del proceso de evaluación de un programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios. Siguiendo el modelo presentado, se ha optado por recoger información sobre necesidades profesionales, expectativas e intereses, con carácter de diagnóstico, en forma previa al diseño del programa, a fin de aproximarse a la realidad profesional los profesores destinatarios.

<sup>2</sup> La cursiva es del autor

<sup>3</sup> La aclaración entre corchetes es síntesis de una nota a pie de página del autor (Pérez Juste, 2007, p.119) realizada por la autora de la tesis, Pérez Juste (2007, p.119)

La relevancia de esta instancia es señalada en fuentes referidas a la elaboración de planes y programas, tanto para la formación de docentes como para la capacitación en ámbitos empresariales [Font e Imbernón (2002), Gairín (1996), González Tirados (1991), Rummler (1990), Pérez Campanero (1991), Navío (1999), Leat y Lowell (1997), Kurb y Prokopenko (1989) son mencionados por Tejada y Giménez, 2007].

### 6.5 Niveles estructurantes del diseño metodológico

De acuerdo con lo expuesto, son tres los niveles de trabajo emergentes del problema de investigación que estructuran el diseño metodológico de esta tesis cuyo enfoque es de investigación evaluativa: el análisis inicial de necesidades de formación profesional, el diseño del programa y su preevaluación. Se ilustran en la Figura 6-2.



Figura 6-2. Niveles estructurantes del diseño metodológico.  
Elaboración de la autora de la tesis.

En síntesis, el proceso que se desarrolla para dar respuesta a la situación problemática de partida, comienza con un análisis de necesidades de formación profesional de los profesores principiantes, sigue con la fundamentación del mismo, continua con el propio diseño y culmina con la preevaluación, que dará lugar a la reformulación del programa que se presenta como logro del trabajo de tesis.



## CAPÍTULO 7

### ANÁLISIS DE NECESIDADES

### PROFESIONALES DE FORMACIÓN

#### 7.1 Contextualización

El diseño del trabajo de análisis se realiza en el marco del Proyecto “Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes de Educación Secundaria en la Región Este del país” (en adelante Proyecto) (ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, s.f.) que la autora de esta tesis formula y coordina, desde su función de Asistente en Educación en la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo (DPDEE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) entre 2009 y 2012. El trabajo de campo se desarrolla en la Región Este de Uruguay (Figura 7-1). Esta región se extiende en una superficie de 48.537 km<sup>2</sup> y se constituye por los departamentos de Maldonado, Rocha, Lavalleja, Treinta y Tres y Cerro Largo.



Figura 7.1. Región Este de la República Oriental del Uruguay

Las preguntas iniciales que orientan el estudio son las siguientes:

1. ¿Qué aspectos es necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes de la Región Este, desde la percepción de estos y la de los integrantes de los equipos directivos de los liceos en los cuales trabajan?
2. ¿Son percibidas diferencias en el desempeño de profesores principiantes con título docente y sin este?  
¿Cuáles son las expectativas de los profesores en cuestión y de los equipos directivos, en relación con un programa orientado a atender posibles necesidades profesionales de profesores principiantes?
4. ¿Se implementan en los liceos públicos de la Región Este acciones de apoyo institucional para estos profesores?
5. ¿Cuáles son los factores de posible incidencia en el nivel de satisfacción de los profesores principiantes con su tarea docente?

## 7.2 Delimitación conceptual

Delimitan este estudio los siguientes conceptos: perfil, desempeño, necesidades, intereses, demandas y expectativas

Se entiende por perfil de los profesores principiantes al siguiente conjunto de rasgos que caracterizan su ejercicio profesional: los años de tarea docente (0 a 3, 4 y 5), la posesión de título de profesor (titulado o no), la asignatura a cargo, el nivel (Ciclo Básico, Segundo Ciclo) y el grado (1°, 2°3°).

Por desempeño de los profesores principiantes se alude al cumplimiento de las obligaciones inherentes a su profesión, particularmente en aquellos aspectos que se entiende necesario fortalecer, en las competencias profesionales a desarrollar y en las formas institucionales de apoyo al mismo.

En relación con este desempeño y con su fortalecimiento, surgen necesidades, expectativas, intereses y demandas.

Las necesidades profesionales de los profesores principiantes, se interpretan aquí desde su connotación subjetiva (Pérez Juste, 2006) y relacional (Gairín, 1996, citado por Tejada y Giménez, 2007). La relación que se establece entre una situación real y una ideal es una necesidad. Al decir de Tejada y Giménez (2007) la necesidad no está en la situación que debería ser sino en la discrepancia entre las dos situaciones que se relacionan. Además, “*De alguna manera, una necesidad implica un juicio de valor: algo es bueno y puede ser alcanzado*”, afirma Pérez Juste (2006, p. 164), basándose en McKillip. Lo que es bueno, puede variar de acuerdo con las circunstancias o puede no serlo para todas las personas, aclara el autor al respecto. De ahí la importancia de lograr la implicación de los profesores principiantes destinatarios, identificando sus necesidades profesionales, si se piensa en el diseño de un programa de fortalecimiento profesional, para que este sea considerado interesante, útil y valioso para su proyecto personal y profesional (Pérez Juste, 2006).

La necesidad puede generar el interés en su satisfacción, aunque no todos los intereses pueden ser considerados como necesidades (Tejada y Giménez, 2007). Se adopta en este estudio el enfoque relacional según el cual el interés no está ni en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación entre ambos; supone que la atención se dirige en forma de actividad reflexiva hacia el objeto. En el sentido en que se emplea en este estudio se considera la caracterización que realiza Navarro Hinojosa (1994) para quien el interés tiene las siguientes dimensiones:

Una *dimensión carencial*<sup>1</sup>, biológica o psicobiológica, al provocar la necesidad de aprender; una dimensión afectiva, al suscitar actitudes valorativas del aprendizaje, así como sentimientos de agrado o satisfacción y alegría; una dimensión cognitiva, pues toda apreciación valorativa supone un pensamiento reflexivo previo, y, además, una *dimensión relacional, dinámica y transitiva*<sup>2</sup>, al ser actividad centrífuga, parafraseando a Dewey; vehículo para alcanzar objetivos de aprendizaje, en expresión de Todt, o tendencia a trascender el yo, según Lersch (p. 28).

<sup>1</sup> La cursiva está en la cita original.

<sup>2</sup> La cursiva está en la cita original.

Navarro Hinojosa (1994) diferencia interés de deseo, en el entendido que en el interés existe siempre algo de entrega, mientras que en el deseo lo que se da es la demanda, la inclinación. Conciernen a este estudio tanto las necesidades profesionales como los intereses, ambos, sentidos y manifiestos por los profesores principiantes.

El concepto de demanda, en el uso cotidiano, se interpreta como una petición o solicitud (RAE, 2012) a veces con carácter de exigencia o sentida como un derecho. Desde una perspectiva psicológica, Lacan introduce la noción de demanda por oposición a la de necesidad (*besoin*) como una condición humana de dependencia de los otros seres humanos, con quienes se une por medio del lenguaje, y por diferencia del animal que se apropia de lo que le exige su instinto, es capaz de demandar, encontrando las palabras que el otro escuchará. Y en esta demanda que el sujeto le dirige se constituye el poder del otro, su ascendiente sobre el sujeto. Desde esta interpretación psicológica lo que importa es la respuesta del otro como tal, independientemente del objeto que reivindica. En este sentido, y en función del diseño de un programa, importan las demandas explícitas y específicas de los profesores principiantes para coactuar en su formación desde el poder de la ayuda profesional.

Otro concepto relacionado es el de expectativas a las que se las concibe como posibilidades razonables de que algo suceda (Real Academia Española, 2001). Desde el punto de vista psicológico, para que sea expectativa tiene que haber, en general, algo que la sustente. De lo contrario se tratará de una esperanza, lo cual puede ser improbable. La expectativa conlleva una actitud pasiva, de espectador, aunque puede generar una conducta proactiva cuando se buscan crear las circunstancias favorecedoras para que suceda lo que se espera.

La psicología la define como la “*anticipación y actualización imaginativa de sucesos venideros en relación con los objetivos de nuestras aspiraciones*” (Ph.Lerch, citado en Aula. Santillana, 1995, p. 612).

Siguiendo esta conceptualización, importan las anticipaciones que sobre el programa realizan los informantes en este estudio.

### **7.3 Objetivos**

El objetivo general es obtener información significativa para el diseño de un programa de fortalecimiento<sup>3</sup> profesional destinado a profesores principiantes, a partir de la formación y experiencia contextualizada de los equipos directivos de los liceos públicos de la Región Este del país y desde la percepción de dichos profesores.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar aspectos que se entiende necesario fortalecer en el desempeño de profesores principiantes.
2. Especificar la posible existencia de diferencias entre el desempeño profesional de profesores principiantes titulados y no titulados a los efectos de una potencial atención diversificada.
3. Descubrir expectativas sobre un programa orientado a atender necesidades profesionales de profesores principiantes, grado de acuerdo y disposición a colaborar en la posible implementación del mismo.
4. Distinguir formas de apoyo institucional a profesores principiantes.
5. Reconocer factores incidentes en el nivel de satisfacción de los profesores principiantes con su tarea docente.

### **7.4 Sujetos de estudio**

La población de estudio se constituye con profesores de liceos públicos de la Región Este con hasta cinco años de ejercicio profesional. Actúan como informantes, inspectores de secundaria en el carácter de observadores externos y equipos directivos, secretarios docentes y profesores principiantes como observadores participantes.

---

<sup>3</sup> La expresión fortalecimiento profesional usada en el diagnóstico, ha sido sustituida en esta tesis por desarrollo profesional. Se pretende que el programa que es motivo de la misma, contribuya no solo a fortalecer conocimientos, capacidades y actitudes, sino a desarrollar la formación pedagógica general y la construcción de la identidad profesional.

## 7.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Desde el principio de complementariedad, la metodología empleada es cuantitativa y cualitativa, mediante la realización de encuestas y entrevistas y la aplicación de formulario de recogida de información, cuestionario y pauta de entrevista según se presenta en la Tabla 7-1.

Tabla 7-1:  
**Objetos de estudio y técnicas e instrumentos de recogida de información empleados en cada fase del trabajo de campo**

Fases	Objetos de estudio	Técnicas e instrumentos de recogida de información	
<b>Primera Fase</b>	- Perfil de los profesores principiantes	Encuesta a secretarios docentes	Formulario
<b>Segunda Fase</b>	- Desempeño de los profesores principiantes  - Expectativas sobre programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes	Encuesta a equipos directivos	Cuestionario autoadministrado
<b>Tercera Fase</b>	- Desempeño de los profesores principiantes  - Objetivos y contenidos que debiera tener un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes	Entrevista a equipos directivos	Pauta de entrevista
<b>Cuarta Fase</b>	- Necesidades profesionales de profesores principiantes	Encuesta a profesores principiantes	Cuestionario autoadministrado
<b>Quinta fase</b>	- Necesidades profesionales de profesores principiantes  - Intereses de los profesores principiantes en un programa de fortalecimiento profesional	Entrevista telefónica a profesores principiantes	Pauta de entrevista

## **7.6 Desarrollo**

La recolección de la información se desarrolla en cinco fases que se describen a continuación.

**7.6.1 Primera fase.** En esta fase se desarrollan las siguientes actividades:

1. Realización del directorio correspondiente a los 42 liceos públicos existentes en la Región Este.
2. Entrevista con las inspectoras de zona de Educación Secundaria, con los objetivos de comunicarles sobre el estudio a realizar y solicitarles su apoyo.
3. Diseño del formulario de recogida de información y envío del mismo a los liceos (Apéndice B).
4. Información sobre el Proyecto, mediante comunicación telefónica, a todos y cada uno de los directores (o subdirectores, en algunos casos) de los liceos de la Región. Explicación sobre el alto grado de importancia que implica para el Proyecto, el reenvío, por parte del liceo, de los datos solicitados.
5. Recogida y procesamiento de la información mediante el uso del software SPSS.
6. Elaboración del informe: “Perfil de los profesores principiantes activos en la Región Este del país”.
7. Comunicación de los datos obtenidos, mediante entrega del informe antedicho, a las inspectoras de zona de Educación Secundaria.

El perfil de los profesores principiantes que se encuentran en ejercicio, en los liceos públicos de la Región Este del país, se delimita según las siguientes variables: (a) número de profesores principiantes existentes en cada departamento de la Región Este del país; (b) años de ejercicio profesional (0 a 3, 4 y 5); (c) título de profesor (titulado, no titulado); (d) asignatura a cargo, (e) nivel (Ciclo Básico, Segundo Ciclo) y Grado (1º, 2º, 3º) en el que se desempeñan.

Para elaborar este perfil se obtiene información administrativa en la Dirección y Secretaría de cada uno de los liceos de la región, ya que el Departamento de Estadística del Consejo de Educación Secundaria (CES) no cuenta con registros específicos sobre los profesores que tienen hasta cinco años de ejercicio docente.

El formulario de recogida de información sobre los profesores principiantes en ejercicio, se envía a los 42 liceos de la Región y es remitido por 33 liceos con una tasa promedio de respuesta del 78 %. La Tabla 7-2 muestra la tasa que se obtiene por departamento.

Tabla 7-2:

**Cantidad de liceos que completan el formulario de recogida de información sobre profesores principiantes y porcentaje de respuesta, según departamento**

Departamento	N° total liceos	N° liceos que respondieron	% de respuesta
Maldonado	11	8	72 %
Rocha	11	9	82 %
Lavalleja	7	5	71 %
Treinta y Tres	7	6	86 %
Cerro Largo	7	5	71 %
<b>Total</b>	42	33	Tasa promedio 78 %

**7.6.2 Segunda fase.** Su desarrollo implica las siguientes actividades:

1. Diseño del cuestionario de encuesta, con la colaboración de una de las inspectoras de zona (Apéndice C).
2. Envío de la encuesta a la totalidad de los liceos y la posterior recepción por fax del cuestionario.
3. Procesamiento de la información mediante análisis de contenido.

Ante la dispersión geográfica de los 42<sup>4</sup> liceos públicos existentes en la Región Este del país y la cantidad total de integrantes de sus equipos directivos (N=91), se opta por la aplicación de una encuesta autoadministrada sobre la base de un cuestionario estructurado en tres preguntas de respuesta abierta, con el objetivo de indagar y determinar, desde su función en la dirección, las siguientes cuestiones: (a) cuáles son los aspectos del desempeño de los profesores principiantes que entienden necesario fortalecer, (b) si perciben diferencias entre el ejercicio profesional de profesores principiantes titulados y no titulados, y cuáles son las razones que justifican o no, una posible atención diversificada; (c) qué expectativas tienen sobre un programa orientado a atender necesidades de profesores principiantes.

<sup>4</sup> A partir de marzo de 2010 comienza a funcionar un nuevo liceo (N°3) en el departamento de Lavalleja pasando a ser 43 liceos.



La tasa de respuesta obtenida es del 59% (25 liceos en 42). Como se observa en la Figura 7-2, los equipos directivos de los liceos del departamento de Cerro Largo (N=6) responden en su totalidad. En los departamentos de Maldonado y de Lavalleja dan respuesta más de la mitad de los liceos, en el primer caso (64%), y en el segundo (57%). Los departamentos que tienen menor participación son Rocha, con cinco respuestas en once (45%) y Treinta y Tres, del cual se obtienen tres respuestas en siete (43%).

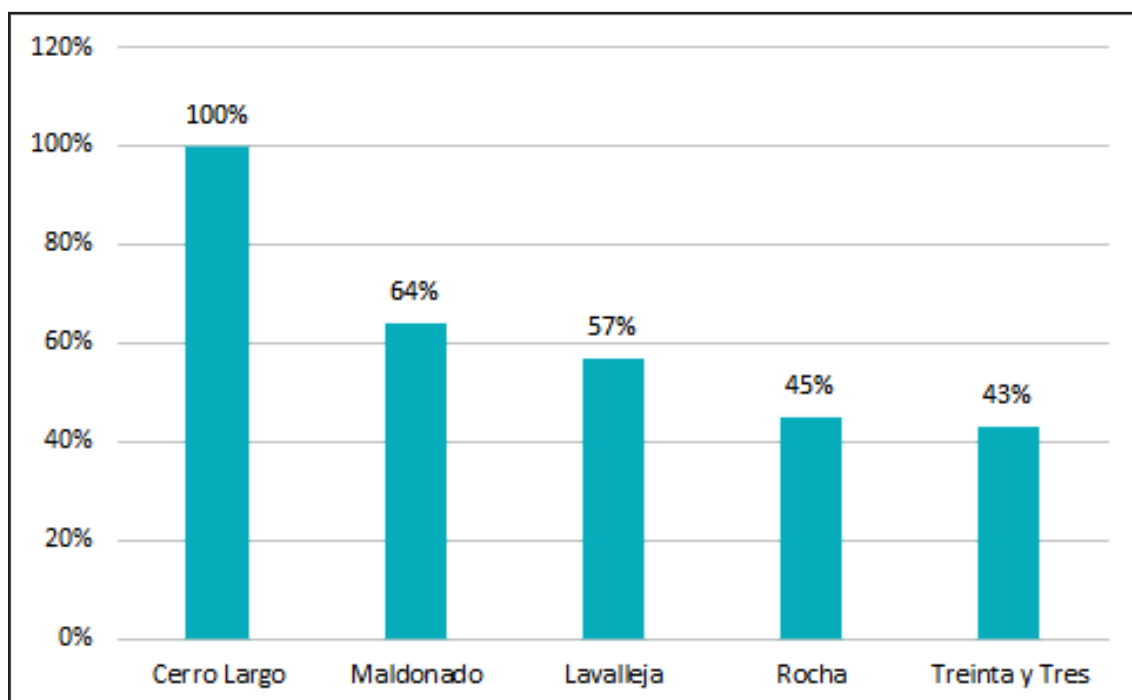


Figura 7-2. Tasa de respuesta obtenida en la encuesta aplicada a equipos directivos, por departamento.

Se considera el número de alumnos de cada liceo como un dato importante para caracterizar su perfil, puesto que se relaciona con el número de habitantes de la ciudad o localidad en la que se inserta el liceo y ello es determinante, a su vez, del número de profesores, directores y funcionarios no docentes. El primer criterio adoptado es el que utiliza la Inspección de Educación Secundaria. Esta subdivide a los liceos en cuatro categorías, según el número de alumnos que atienden, sobre la base de 500<sup>5</sup>. En la Tabla 7-3 se presenta dicha categorización.

<sup>5</sup> El criterio de categorización de los liceos incide en la remuneración del director, dado que el monto del sueldo varía en función del mismo, siendo el mayor el que tiene más cantidad de alumnos.

Tabla 7-3:  
**Categorías de liceos según cantidad de alumnos que atienden**

Categoría liceo	N° de alumnos
Primera	Más de 1500
Segunda	1001 a 1500
Tercera	500 a 1000
Cuarta	Menos de 500

Fuente: ANEP. CODICEN. *Liceos del Uruguay*. Diciembre, 2008.

Teniendo en cuenta el número de liceos existentes por departamento en cada categoría, se obtiene respuesta del 75% de los liceos de la Región Este de primera categoría, el 100% de los liceos de 2ª categoría, el 67% de los liceos de 3ª categoría y el 45% de los liceos de 4ª categoría. Sobre el total de liceos que responden la encuesta (N=25), se concluye que el 24% de sus equipos directivos tienen a su cargo liceos grandes, de más de 1000 alumnos; el 40% dirige liceos con 500 a 1000 alumnos; y 36%, liceos con menos de 500. En Apéndice D se incluye el perfil de los liceos.

La primera conclusión a la que se llega es que más de las tres cuartas partes (76%) de las respuestas que se analizan son de liceos de tercera y cuarta categoría, en tanto el 24% son de primera y segunda.

Un segundo criterio para estudiar el perfil de los liceos, en función del número de alumnos que atienden, es el que surge de los datos del Censo Nacional de Aprendizajes en terceros años del Ciclo Básico (1999). Se estima en este que el tamaño del establecimiento de entre 300 y 600 alumnos se relaciona positivamente con la suficiencia escolar y que los grupos de clase deberían tener entre 26 y 35 alumnos<sup>6</sup>.

De acuerdo con el criterio mencionado, 300 a 600 alumnos es la cifra estimada como adecuada. De los 25 liceos que respondieron la encuesta, el 28% (N=7) lo cumple, dado que tienen de 300 a 600 alumnos. Predominan en un 40%, los liceos con 600 a 1.200 alumnos. En categorías extremas se encuentran 3 liceos departamentales (12%) que atienden de 1.900 a 3.300 alumnos aproximadamente), y 5 liceos (20%) los cuales no superan los 300 estudiantes, como puede leerse en las Tablas 7-4 y 7-5.

<sup>6</sup>En el informe de dicho censo no se indica cómo se llegó a tal conclusión.

Tabla 7-4:  
Cantidad de liceos por departamento según cantidad de alumnos

Nº de alumnos	Cerro Largo	Maldonado	Lavalleja	Treinta y Tres	Rocha	Total
1.800 a 3.300	1	1	0	1	0	3
600 a 1.200	3	3	1	1	2	10
300 a 599	1	2	1	1	2	7
Menos de 300	1	1	2	0	1	5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>25</b>

Tabla 7-5:  
Cantidad y porcentaje de liceos que respondieron la encuesta según número de alumnos

Nº de alumnos aprox.	Nº de liceos	% de liceos
1.800 a 3.300	3	12%
1201 a 1799	0	0%
600 a 1.200	10	40%
Cifra estimada como adecuada 300 a 599	7	28%
Menos de 300	5	20%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

La segunda conclusión de interés es que 17 de los liceos que responden (68%) tienen entre 300 y 1.200 alumnos.

Al comparar las dos conclusiones obtenidas, según cada uno de los criterios adoptados, se verifica que la mayoría de los liceos que da respuesta a la encuesta (aproximadamente el 70%), tiene una cantidad de alumnos intermedia, en tanto el número de la población estudiantil del 30% restante de los liceos arroja valores extremos, en el mínimo (menos de 300 alumnos) y en el máximo (más de 1.500).

Las respuestas son estudiadas mediante un análisis de contenido cuyo objeto de estudio es cada unidad de sentido expresada. Estas unidades se organizan en las siguientes tres categorías preestablecidas. Estas son: Categoría A, Aspectos que sería necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes. Categoría B, Existencia de diferencias entre profesores principiantes titulados y no titulados (B.1 Percepción de diferencias en profesores principiantes titulados. B.2 Percepción de diferencias en profesores principiantes no titulados. B.3 Razones que justifican la presencia o ausencia de diferencias). Categoría C, Expectativas sobre un programa orientado a atender las necesidades profesionales de los profesores principiantes.

**7.6.3 Tercera fase.** Las actividades que conforman esta fase son:

1. Diseño de la pauta de entrevista, con la colaboración de una directora de liceo, no perteneciente a la Región Este (Apéndice E).
2. Encuentro con las inspectoras de zona, con el objetivo de determinar criterios de selección de los directores a entrevistar.
3. Solicitud de entrevista a los directores seleccionados, explicación de los criterios acordados para la selección y acuerdo de día y hora aproximada de la entrevista.
4. Organización de los aspectos operativos de los viajes hacia los liceos seleccionados con la colaboración de la secretaria de la DPDEE.
5. Realización de entrevistas.
6. Procesamiento de la información por medio de análisis del contenido.

En las entrevistas a los equipos directivos se amplía la información recogida en la encuesta aplicada en la segunda fase, y se exploran las percepciones de los entrevistados sobre cuestiones a tener en cuenta en un programa contextualizado, orientado a la contribución con el fortalecimiento profesional de profesores principiantes en relación con los siguientes factores: (a) grado de satisfacción de los profesores principiantes con la tarea docente, (b) factores que inciden en el desánimo de estos profesores, (c) tipo de actividades que se realizan en el liceo, específicamente dirigidas al profesor principiante, cuando este ingresa al cuerpo docente; (d) objetivos y contenidos que debiera tener un programa orientado al fortalecimiento profesional de dichos profesores, (e) competencias profesionales que consideran necesario desarrollar en estos profesores.

Se valora en alto grado el conocimiento que los directores y subdirectores poseen sobre el trabajo de los profesores, a partir del trato continuo en la institución y, también, en función de la evaluación que tienen la obligación de hacer sobre su actividad.

<sup>7</sup> En ANEP. CODICEN. SECRETARÍA DE COMPILACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE NORMAS (2010), Ordenanza N° 45 Estatuto del funcionario docente, Artículo 44, se expresa: Los Directores de establecimientos educativos anualmente emitirán, en forma documentada, los juicios que les hayan merecido los funcionarios de docencia directa e indirecta bajo su dirección y que hayan cumplido por lo menos tres meses de actividad. A tales efectos se tendrán en cuenta, primordialmente, los siguientes elementos: (a) Aptitud y preparación para el desempeño de sus funciones; (b) Iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio; (c) Disposición para el trabajo y colaboración con la Institución; (d) Aporte al desarrollo de la comunidad educativa; (e) Asiduidad y puntualidad; (f) Relaciones humanas; (g) Interés, preocupación por los problemas de los alumnos y trato con éstos; (h) Trabajos técnicos de investigación o de complementación educativa; (i) Contribución en la formación de futuros docentes; (j) Integración de Tribunales Examinadores y Reuniones de Evaluación; (k) Colaboración en el aporte realizado por el Centro Docente para la inserción en el medio social (p. 20)

En el entendido de que las dimensiones del centro educativo y su ubicación geográfica condicionan el trabajo de los profesores, los equipos directivos a entrevistar son intencionalmente seleccionados, en acuerdo con dos Inspectoras de liceos e Institutos de la Región Este del CES. Se adoptan dos criterios a considerar en forma conjunta. El primero es la elección de aproximadamente la tercera parte de los liceos públicos de la Región Este, a razón de tres en cada uno de los departamentos que cuenta con once liceos (Maldonado y Rocha) y dos en los departamentos con seis y siete liceos (Lavalleja, Cerro Largo y Treinta y Tres). El segundo es la elección, en cada departamento, de liceos capitalinos de más de mil alumnos y de liceos situados en ciudades alejadas de la capital departamental con quinientos o menos alumnos. En la Tabla 7-6 se muestra el perfil de los liceos seleccionados.

Tabla 7-6:  
Perfil de los liceos en los que se realizaron las entrevistas

Departamento	Liceo	N° alns. <sup>8</sup>	N° docs. aula <sup>9</sup>	N° docs. equipo directivo
<b>Maldonado</b>	N° 1, San Carlos	1.700	130	Dir. + 2 subdir.
	Piriápolis	1.200	100	Dir. + 2 subdir.
	Aiguá	282	50	Dir.
<b>Rocha</b>	N° 3, Rocha	630	62	Dir. + 1 subdir.
	Lascano	470	60	Dir. + 1 subdir.
	Velázquez	148	31	Dir.
<b>Lavalleja</b>	N° 1 Deptal, Minas	1.400	108	Dir. + 2 subdir.
	Varela	558	55	Dir. + 1 subdir.
<b>Treinta y Tres</b>	N° 1 Deptal., Treinta y Tres	2.000	200	Dir. + 2 subdir.
	Vergara	495	54	Dir. + 1 subdir.
<b>Cerro Largo</b>	N° 1 Deptal. Melo	3.200	240	Dir.+ 2 subdir.
	Río Branco	1.250	90	Dir. + 2 subdir.

<sup>8</sup> y <sup>9</sup> El número de alumnos y de docentes es estimado por los directores, dado que a la fecha de la entrevista aún no se habían cerrado los datos administrativos.

Teniendo en cuenta la categorización que realiza el CES de los liceos según el número de alumnos, son entrevistados tres equipos directivos de cada una de las cuatro categorías<sup>10</sup>.

Siguiendo estos criterios se desarrollan doce entrevistas, semiestructuradas, de una duración promedio de una hora treinta minutos. Se coordina telefónicamente con cada director, día y hora de cada una, previa fundamentación y explicación de los criterios de selección y los motivos de la misma. Once de estas fueron realizadas in situ, en cada liceo y una se desarrolla telefónicamente en el Centro de Recursos Audiovisuales de ANEP, CODICEN para ser grabada.

Todas las entrevistas son dirigidas por dos entrevistadoras y grabadas con el consentimiento de los entrevistados.

En la fase inicial de presentación, se comunica una reseña sobre el Proyecto y se entrega una hoja informativa sobre el perfil de los profesores principiantes de la Región Este del país, a partir de los datos aportados por los propios liceos.

En todos los casos las entrevistadoras son recibidas con cortesía; las entrevistas se realizan en un clima cordial, de fluido diálogo, y en la mayor parte, al concluir la misma, los directores entrevistados manifiestan su voluntad por continuar dialogando y realizan invitaciones a recorrer el liceo y a repetir la instancia en otra oportunidad.

En cuanto al procesamiento de la información obtenida, en una primera instancia se resuelve codificar las doce entrevistas, en lugar de los diecinueve entrevistados, puesto que en los criterios de selección predomina el perfil del liceo por sobre el del director. Cabe señalar, además, que en seis liceos las entrevistas son colectivas dada la participación del director y subdirectores.

De las grabaciones, se transcriben aquellos fragmentos que dan respuesta a las preguntas realizadas y otras acotaciones que resultan de interés, obviando comentarios propios de la espontaneidad del diálogo que no aportan la información requerida. Las unidades de sentido extraídas se agrupan por pregunta y se analizan en su contenido estableciendo categorizaciones.

---

<sup>10</sup> 1ª categoría: más de 1500 alumnos, 2ª categoría: 1001 a 1500, 3ª categoría: 500 a 1000, 4ª categoría: menos de 500.

Por considerar a los entrevistados como informantes calificados, en la descripción de su perfil, interesa principalmente su experiencia como directores en general y específicamente en la dirección del liceo en el cual se encuentran trabajando a la fecha de la entrevista.

En los doce liceos mencionados, participan diecinueve entrevistados entre directores y subdirectores. Nueve de ellos tienen de seis a quince años de experiencia en dirección y los otros diez hasta cinco años. En su mayoría (N=13) hace uno a cinco años que se encuentran trabajando en el liceo en el cual son entrevistados. En las Tablas 7-7 y 7-8 se especifica el número de entrevistados según el número de años de experiencia en dirección/subdirección.

Tabla 7-7:  
**Años de experiencia de los entrevistados en la dirección/subdirección**

<b>Nº años experiencia en dirección</b>	<b>Nº de entrevistados</b>
Sin experiencia (comenzaron en 2010)	3
1 a 5 años	7
6 a 10 años	5
10 a 15 años	4
<b>Total</b>	<b>19</b>

Tabla 7-8:  
**Años de experiencia de los entrevistados en la dirección/subdirección del liceo en el cual se desarrolló la entrevista**

<b>Nº años en dirección del liceo en el que se realiza la entrevista</b>	<b>Nº de entrevistados</b>
Sin experiencia (comenzaron en 2010)	3
1 a 5 años	13
6 a 10 años	0
10 a 15 años	3
<b>Total</b>	<b>19</b>

Las asignaturas en las cuales son profesores son variadas aunque predominan las de Ciencias Sociales (6 de Historia, 3 de Literatura, 2 de Filosofía, 1 de cada una de las siguientes asignaturas: Sociología y Derecho, Geografía, E. Física, Inglés, Matemática, Biología, Química y Dibujo).

**7.6.4 Cuarta fase.** Se desarrolla mediante las siguientes acciones:

1. Creación de una base de datos con nombre, dirección de e-mail y número telefónico de profesores principiantes, cuyos datos fueron solicitados a los liceos de la Región Este del país.
2. Envío y recepción de formularios de encuesta por e-mail a dichos profesores, previa comunicación telefónica informativa con los mismos.
3. Procesamiento de la información obtenida haciendo uso del software SPSS.

En la cuarta fase se aplica una encuesta a profesores en ejercicio en la Región Este del país, que cuentan con hasta cinco años de antigüedad docente, con el objetivo de identificar aquellos aspectos que puedan sentir como necesidades profesionales (Apéndice F).

Se utiliza un formulario de encuesta con estudios de fiabilidad y validez<sup>11</sup>, compuesto por las siguientes partes: (a) un cuadro de solicitud de datos relativos a la situación profesional; (b) una escala de estimación constituida por 40 ítems que enumeran posibles aspectos del perfil profesional a mejorar; (c) una pregunta abierta sobre otros aspectos no mencionados en la escala de estimación que se sienten como susceptibles de mejora; (d) una pregunta sobre su disposición para aportar más información en una entrevista.

El procedimiento de aplicación de encuesta se desarrolla en cuatro etapas. En la primera etapa se cursa solicitud a los 43 liceos de la Región Este, del número de profesores con hasta 5 años de ejercicio profesional que integraba el cuerpo docente a la fecha del relevamiento y el listado de direcciones de e-mail y número telefónico de dichos profesores. En la segunda etapa se mantiene comunicación telefónica con aproximadamente 400 profesores a los efectos de informarles sobre el Proyecto y sobre el envío de la encuesta vía e-mail. La tercera etapa consiste en el envío por mail de las encuestas y en la aplicación de las mismas a profesores que aún no se había contactado, en Jornadas - Taller realizadas en el marco del Proyecto. En ambos casos es autoadministrada. En la cuarta etapa se realiza la recepción de los formularios respondidos por mail y el acuse de recibo, informando que las respuestas serán tenidas en cuenta.

<sup>11</sup> Formulario diseñado y aplicado en la investigación "Identificación, caracterización y evaluación de necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes" desarrollada por la autora de esta tesis. Tutor: Dr. Ramón Pérez Juste. Informe de investigación presentado en Examen DEA, Departamento MIDE I, Facultad de Educación, UNED, 15/12/2008 (Inédito).



La población encuestada queda determinada por el número de profesores que es viable localizar. La tasa de respuesta de los liceos, en la primera etapa, es del 84% (36 liceos en 43) informando una población de 727<sup>12</sup> profesores principiantes. De este total, es posible encuestar a 417<sup>13</sup> profesores, es decir el 57% (375 por mail y 42, en formato papel, en el transcurso de las tres Jornadas – Taller que se realizaron). Se reciben 143 encuestas en total (101<sup>14</sup> encuestas respondidas por mail y 42 impresas), o sea el 34% de la población encuestada. En la Tabla 7-9 se presenta el número de encuestas enviadas y recibidas por departamento.

Tabla 7-9:  
Frecuencia y porcentaje de formularios de encuesta enviados y recibidos

Departamento	N° encuestas enviadas	Encuestas recibidas	
		N°	%
Maldonado	111	43	39.0
Rocha	113	26	23.0
Lavalleja	43	21	49.0
Treinta y Tres	97	33	34.0
Cerro Largo	53	19	36.0
Sin dato departamento	0	1	0.7
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>143</b>	<b>34.0</b>

El análisis de los datos cuantitativos se realiza mediante SPSS, y el de los datos cualitativos emergentes de la pregunta abierta, por medio de análisis de contenido por frecuencias.

En lo que respecta al perfil de los profesores que responden la encuesta el 57% (N=81) tiene 20 a 29 años de edad, el 28% (N=40) tiene 30 a 40, y el 10% más de 40 (N=15). Un 7% no responde.

En cuanto al tiempo de ejercicio profesional, 42% (N=60) hace 4 y 5 años que desarrolla su labor docente, 34% (N=48) tiene entre 2 y 3 años de trabajo, y 23% (N=33) hasta un año.

<sup>12</sup> Este total está incrementado respecto al real, dado que algunos profesores trabajan en más de un liceo e incluso en más de un departamento. En las 143 encuestas recogidas, se identificaron 7 profesores que trabajan en más de un departamento (2 profesores de Maldonado, 2 de Rocha, 1 de Lavalleja y 2 de Treinta y Tres).

<sup>13</sup> A 375 profesores se les envió por mail. A otros 42 se aplicó en formato papel, en el transcurso de las tres Jornadas-Taller desarrolladas en Liceo N° 1 de Treinta y Tres, Liceo de Piriápolis y Liceo N° 3 de Minas.

<sup>14</sup> 27% de las enviadas.

Los profesores con título de profesor superan en 4 puntos porcentuales a la mitad del total (54 %, N=77) en tanto el 46% (N=66) no la tiene. No obstante, resulta importante desatacar que 38% del total (N=54) tiene formación docente incompleta (años cursados o en curso en Instituto de Profesores Artigas (IPA), Instituto de Formación Docente (IFD), Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET), Centro Regional de Profesores (CeRP), Instituto Superior de Educación Física (ISEF). La quinta parte de estos profesores que aún no han concluido sus estudios de formación docente se encuentra cursando la modalidad docente semipresencial.

La mayoría (71%, N=102) tiene a cargo una sola asignatura, el 25% (N=36) es profesor de 2 asignaturas y un 4% trabaja con 3. Se identifican 29 asignaturas diferentes, de los diversos planes de Educación Secundaria, e incluso de Enseñanza Técnica. Predominan los profesores de Biología (N=23), siguiendo en orden descendente según el número, de Idioma Español (N=14), de Matemática (N=13), de Inglés y de Literatura (N=11 en cada caso) y de Ciencias Físicas (N=10). En Apéndice G puede observarse la frecuencia de profesores que respondió la encuesta, según asignatura, en orden descendente. Además se incluye en el mismo, el número de docentes que desempeñan funciones que no implican el dictado de asignatura como por ejemplo, adscripto.

El análisis de los niveles de Educación Secundaria (Ciclo Básico / Segundo Ciclo) y de Educación Técnico Profesional (Ciclo Básico Tecnológico y Bachillerato Tecnológico) que atienden estos profesores, arroja algunos datos de importancia, por su relación con el nivel de dificultad y la diversidad de programas de estudio que deben desarrollar. 24% (N=35) tiene más de un grado (1°,2°,3°) en Ciclo Básico, 29% (N=29) tienen 1° año, 13% (N=19) trabaja con 6° grado de Segundo Ciclo. 15% tiene asignaturas de Ciclo Básico y de Segundo Ciclo. Es mínimo el porcentaje de profesores que trabaja en Educación Técnico Profesional (2%), pero si se consideran los que tienen grupos en Educación Secundaria y en Educación Técnico Profesional se encuentran 12 profesores (8%).

**7.6.5 Quinta fase.** En la quinta fase se mantienen entrevistas con profesores principiantes de la Región Este que, habiendo respondido la encuesta aplicada en la fase anterior, manifiestan su conformidad para ser entrevistados. El objetivo fue ampliar la información obtenida en dicha encuesta en relación con sus necesidades profesionales e indagar intereses en función de un programa de fortalecimiento profesional. En esta fase se realizan las siguientes actividades:

1. Conformación del subgrupo de profesores que en la encuesta manifestaron su conformidad para ser entrevistados.
2. Comunicación telefónica para concertar la entrevista o para su realización.
3. Procesamiento de la información recabada a partir de análisis del contenido.

Del total de profesores que responden la encuesta (N=143), se conforma un subgrupo de 85 profesores, distribuidos en titulados y no titulados, que son receptivos a la posibilidad de ser entrevistados (59%).

Respetando la voluntad de los profesores, y en el entendido de que el objetivo de la entrevista es ampliar la información que fue recogida en la encuesta, en el marco de un intercambio de comunicación profesional, se delimitó una muestra intencional. El criterio de selección se basa en igualar o aproximar si la igualación no es posible, la cantidad de titulados y no titulados por cada departamento, incluyendo al menos un profesor que en oportunidad de completar la encuesta trabajara en alguno de los liceos en que se entrevista al equipo directivo (año 2010).

Se identifican 36 profesores que cumplen dichos requisitos. Por razones de tiempo se conforma un muestreo de conveniencia de 21 profesores, es decir del 25% de los profesores dispuestos a dar entrevista. Diez de ellos son titulados, once, no. Ocho profesores titulados y dos no titulados trabajaron en alguno de los liceos en los que se entrevistó al equipo directivo. En la Tabla 7-10 pueden leerse las distribuciones mencionadas.

Tabla 7-10:  
Distribuciones de profesores para la conformación del grupo a entrevistar

Depto.	N° profs. receptivos a entrevista			N° profs. que cumplen criterios			N° profs. a entrevistar				
	Titulados	No titulados	Total	Titulados	No titulados	Total	Trabajó en liceo en que se entrevista al equipo directivo				
							Titulados		No titulados		
	Sí	No	Sí	No	Total						
Maldonado	16	8	24	6	5	11	2	1	0	3	6
Rocha	8	8	17	3	3	6	0	1	0	3	4
Lavalleja	10	6	16	2	3	6	2	0	0	2	4
Treinta y Tres	10	8	18	5	4	9	2	0	1	1	4
Cerro Largo	5	5	10	3	2	5	2	0	1	0	3
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>36</b>	<b>85</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>36</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>21</b>

Una vez conformada la muestra se llama telefónicamente a cada uno de los profesores a los efectos de mencionar el criterio seguido para seleccionar a quienes entrevistar y el motivo de la entrevista. En la mayor parte de los casos se procede a la entrevista directamente. En los otros se fija día y hora para su realización.

En relación con el perfil de los 21 profesores que se entrevistan, diez tienen título docente y once no. El promedio de edad de los titulados es de 31 años y el de los no titulados de 32 años. La mayoría de estos profesores (14 en 21) no superan los tres años de trabajo como puede leerse en la Tabla 7-11.

Tabla 7-11:  
Distribución de frecuencias según años de trabajo

Años de trabajo	Titulados	No titulados	Total
Hasta 1 año	1	8	9
2 y 3 años	3	2	5
4 y 5 años	6	1	7
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>21</b>

Catorce de estos profesores tienen a cargo una sola asignatura. Estas son: I. Español (fr.=4), Inglés (fr.=1), Biología (fr.=1), Química (fr.=1), Matemática (fr.=2), Educación Visual y Plástica (fr.=2), Educación Musical (fr.=1), Historia (fr.=1), Informática (fr.=1). Los otros

siete tienen dos asignaturas. Estas son: Biología y Química, Química y Ciencias Físicas (fr.=2), Ciencias Físicas y Física (fr.=1), Lenguaje y Comunicación Audiovisual y Literatura (fr.=1), Espacio Curricular abierto y Expresión Corporal y Teatro (fr.=1), Educación Visual y Plástica y Dibujo (fr.=2).

Entre los profesores titulados, ocho desarrollan una sola asignatura y únicamente dos ejercen dos asignaturas. Entre los once no titulados, seis tienen a su cargo una sola asignatura y cinco son profesores de dos asignaturas a la vez.

Se utiliza una pauta de entrevista (Apéndice H) formulada a los efectos de indagar las siguientes cuestiones: (a) aportes del equipo directivo del liceo al profesor principiante, recibidos o que habría necesitado recibir; (b) factores que provocan desánimo en la tarea docente; (c) aspectos del desempeño docente que necesitaría fortalecer; (d) voluntad y condiciones de participación en un programa de profesionalización docente; (e) formato de preferencia para cursar instancias de formación (presencial, semipresencial, otro); (f) temáticas, contenidos de interés para su tratamiento en el curso; preferencias, comentarios, opiniones.

## **7.7 Información obtenida**

La información recabada en el trabajo de campo, se presenta organizada en tres apartados: (1) perfil de los profesores principiantes activos en la Región Este del país; (2) desempeño de los profesores principiantes en liceos públicos de la Región Este; (3) necesidades profesionales de los profesores principiantes y (4) expectativas e intereses por un programa de fortalecimiento profesional.

**7.7.1 Perfil de los profesores principiantes activos en la Región Este del país.** Este perfil se expresa en relación con la cantidad de profesores principiantes y su localización, la posesión de título docente, los años de ejercicio profesional, el ciclo, el nivel, la asignatura/s a cargo y la relación entre la asignatura y la posesión de título de profesor.

7.7.1.1 *Cantidad de profesores principiantes y localización.* La información recogida<sup>15</sup> da cuenta de 598 profesores con hasta 5 años de ejercicio profesional al 28 de febrero de 2010, distribuidos como se muestra en la Tabla 7-12. El porcentaje más alto se encuentra en Maldonado (32%). Rocha, Treinta y Tres y Cerro Largo reúnen, cada uno, un porcentaje aproximado al 20%. Lavalleja, informa un 11%.

Tabla 7-12:

**Cantidad y porcentaje de profesores principiantes localizados según zona y departamento**

Zona	Departamento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Zona 1</b>	Maldonado	192	32.1	32.1	33.9
	Rocha	112	18.7	18.7	50.8
	Lavalleja	67	11.2	11.2	62.0
<b>Zona 2</b>	Treinta y Tres	112	18.7	18.7	80.8
	Cerro Largo	115	19.2	19.2	100.0
<b>Total</b>		<b>598</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

La Figura 7-3 ilustra los porcentajes correspondientes a cada departamento.

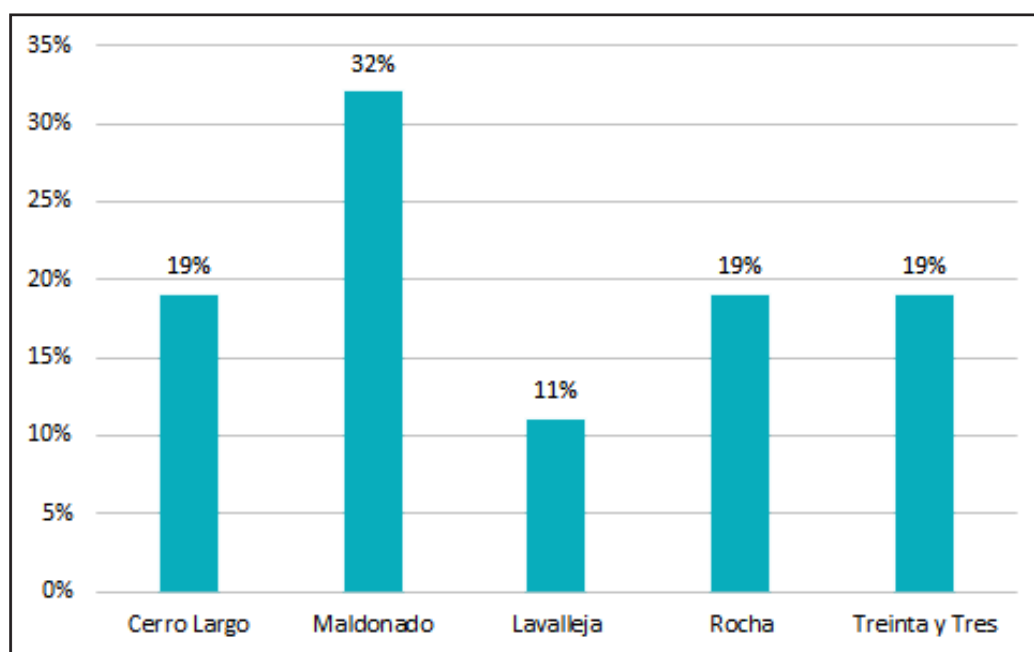


Figura 7-3. Porcentaje de profesores principiantes localizados según departamento

<sup>15</sup> Si bien respondieron 33 liceos, en la base de datos se consideró la información de 32, dado que en un caso, no se respondió el formulario de encuesta sino en forma general tal como se transcribe a continuación: “Este liceo, macro y de Segundo Ciclo, tiene seis grupos de Primer Ciclo en el turno nocturno. 8 de los 19 profesores con menos de 5 años de antigüedad, trabajan en ese ciclo con muy pocas horas. Los 11 restantes son suplentes en algunos grupos o son docentes de asignaturas nuevas de la Orientación Artística, tales como Danza, Expresión Corporal, Teatro, Edición de Video, etc.”

En cuanto a la localización en los liceos de la Región, los profesores principiantes sobre los que se informa en la encuesta, se concentran principalmente en las capitales departamentales, a excepción de Maldonado, en donde los dos liceos de la ciudad de San Carlos, juntos, reúnen un 12%, en tanto los de la capital congregan 8.6%.

En la Tabla 7-13 se observa que en el total de profesores principiantes sobre el que se informa, el porcentaje de los mismos por liceo no supera el 7.5%, siendo 3% el porcentaje promedio.

Tabla 7-13:

**Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según departamento y liceo**

Departamento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Maldonado</b>				
M.2	16	2.7	2.7	2.7
M.5	35	5.9	5.9	8.5
M.AIGUA	14	2.3	2.3	10.9
M.PIRIAPOLIS	24	4.0	4.0	14.9
M.P.ESTE	31	5.2	5.2	20.1
M.S.CARLOS1	45	7.5	7.5	27.6
M.S.CARLOS2	27	4.5	4.5	32.1
<b>Rocha</b>				
R.2	13	2.2	2.2	34.3
R.3	13	2.2	2.2	36.5
R.CASTILLOS	21	3.5	3.5	40.0
R.CEBOLLATI	7	1.2	1.2	41.1
R.CHUY1	2	.3	.3	41.5
R.CHUY2	6	1.0	1.0	42.5
R.LA PALOMA	9	1.5	1.5	44.0
LASCANO	24	4.0	4.0	48.0
R.V.VELAZQUEZ	17	2.8	2.8	50.8
<b>Lavalleja</b>				
L.1	33	5.5	5.5	56.4
L.2	6	1.0	1.0	57.4
L.J.BATLLE Y ORDOÑEZ	7	1.2	1.2	58.5
L.MARISCALA	7	1.2	1.2	59.7
L.SOLIS	14	2.3	2.3	62.0

<b>Treinta y Tres</b>				
T.1	24	4.0	4.0	66.1
T.2	19	3.2	3.2	69.2
T.3	25	4.2	4.2	73.4
T.CERRO CHATO	16	2.7	2.7	76.1
T.STA.CLARA de OLIMAR	11	1.8	1.8	77.9
T.VERGARA	17	2.8	2.8	80.8
<b>Cerro Largo</b>				
CL.1	31	5.2	5.2	86.0
CL.2	23	3.8	3.8	89.8
CL.3	17	2.8	2.8	92.6
CL.FRAILE MUERTO	25	4.2	4.2	96.8
CL.RIO BRANCO	19	3.2	3.2	100.0
<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

7.7.1.2 *Título de profesor y años de ejercicio profesional.* Al considerar la variable título de profesor, en la totalidad del grupo de profesores principiantes, se observa que el 50.5% es titulado (N=266), es decir que pueden agruparse en dos partes casi equivalentes, con una diferencia mínima del 1.5% como se ilustra en la Figura 7-4.

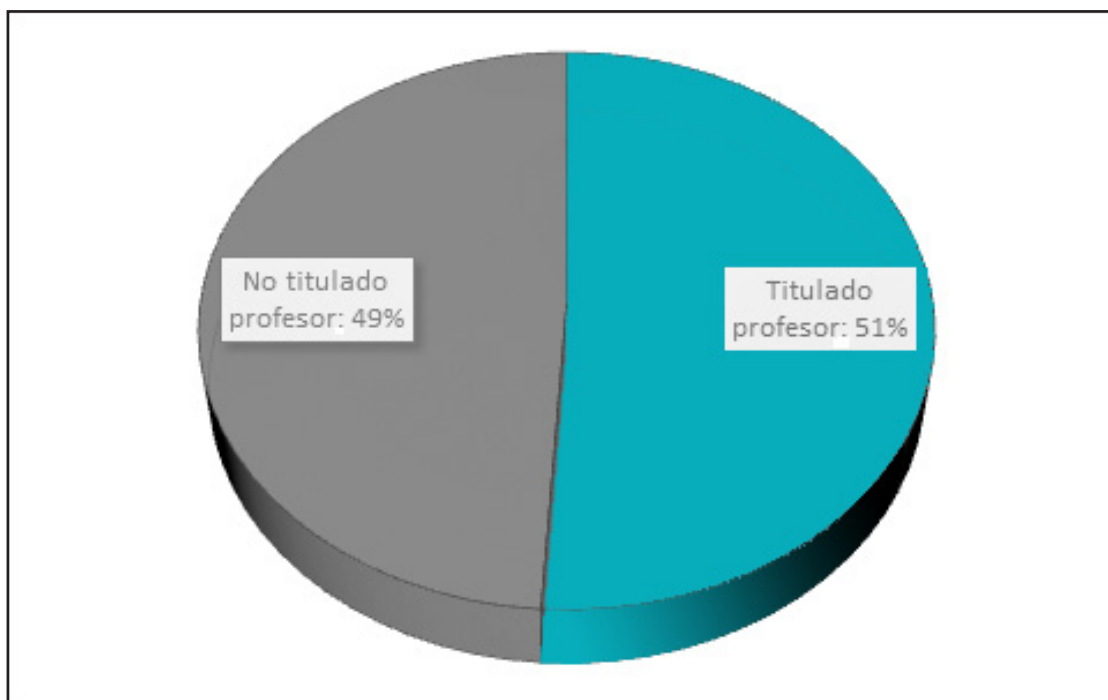


Figura 7-4. Porcentaje de profesores principiantes titulados y no titulados



Los datos correspondientes a la posesión de título de profesor, en función del número de años de ejercicio profesional, indican que hay un predominio de los profesores no titulados con hasta tres años de desempeño (35%); siguiendo en un orden porcentual descendente se encuentran: 29% de profesores titulados con cuatro y cinco años de trabajo, 22% de profesores titulados con hasta tres años y 14% de profesores no titulados con cuatro y cinco años. En la Tabla 7-14, pueden observarse los datos obtenidos para cada una de las subcategorías establecidas en relación con el número de años de ejercicio de profesional, según sean titulados o no. Se complementa este cuadro con la Figura 7-5.

Tabla 7-14:

**Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según título de profesor y número de años de ejercicio profesional**

Título profesor	Nº de años de ejercicio profesional	Frecuencia	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Sin dato		3	0.5	0.5
Titulado	0 - 3	131	21.9	22.4
	4 - 5	171	28.6	51.0
No Titulado	0 - 3	210	35.1	86.1
	4 - 5	83	13.9	
<b>Total</b>		<b>598</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

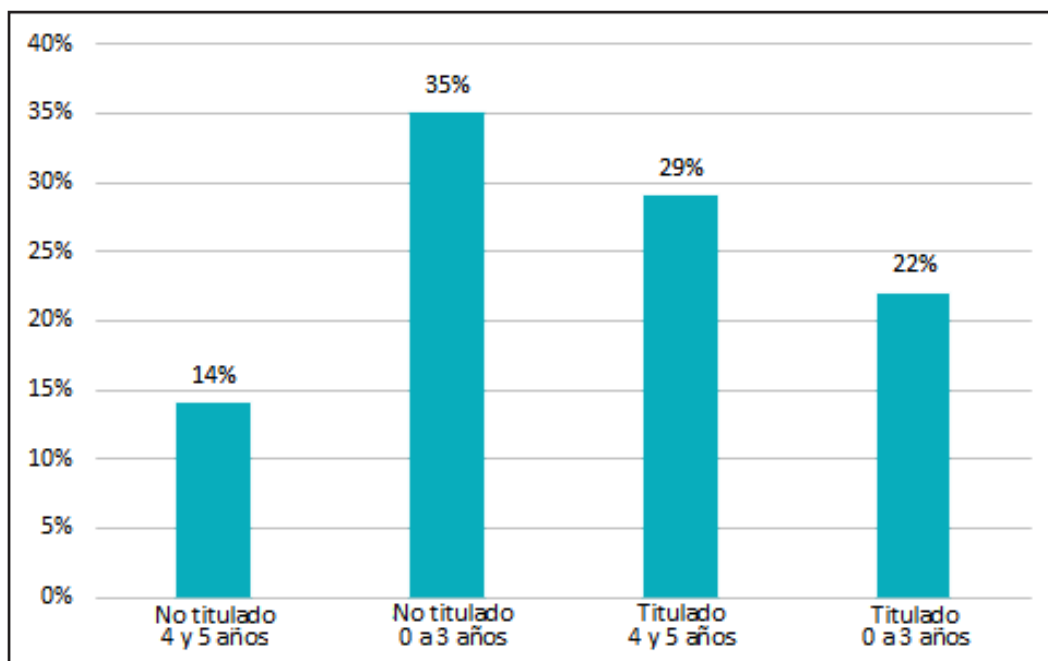


Figura 7-5. Porcentaje de profesores principiantes según título de profesor y número de años de ejercicio profesional

El análisis del número de años de ejercicio profesional en relación con la posesión de título de profesor, da como resultado que hay un 7% más de profesores con 4 y 5 años de trabajo (n=171) que los que cuentan con hasta tres años de trabajo (n=131).

En la población de profesores no titulados, predominan aquellos que tienen menor experiencia laboral: 71,6% en un total de 293 casos.

Centrando este análisis en cada departamento, entre los cinco que se consideran en este estudio, los que informan la mayor cantidad de profesores principiantes con título docente son Maldonado (37%) y Cerro Largo (20%). En los otros departamentos, los porcentajes son menores.

A su vez, en el total de 293 profesores sin título, los mayores porcentajes se encuentran en los departamentos de Maldonado (27%) y Treinta y Tres (25%), disminuyendo en los departamentos de Rocha (21%), Cerro Largo (18%) y Lavalleja (9%). Se ilustran estos datos en la Figura 7-6.

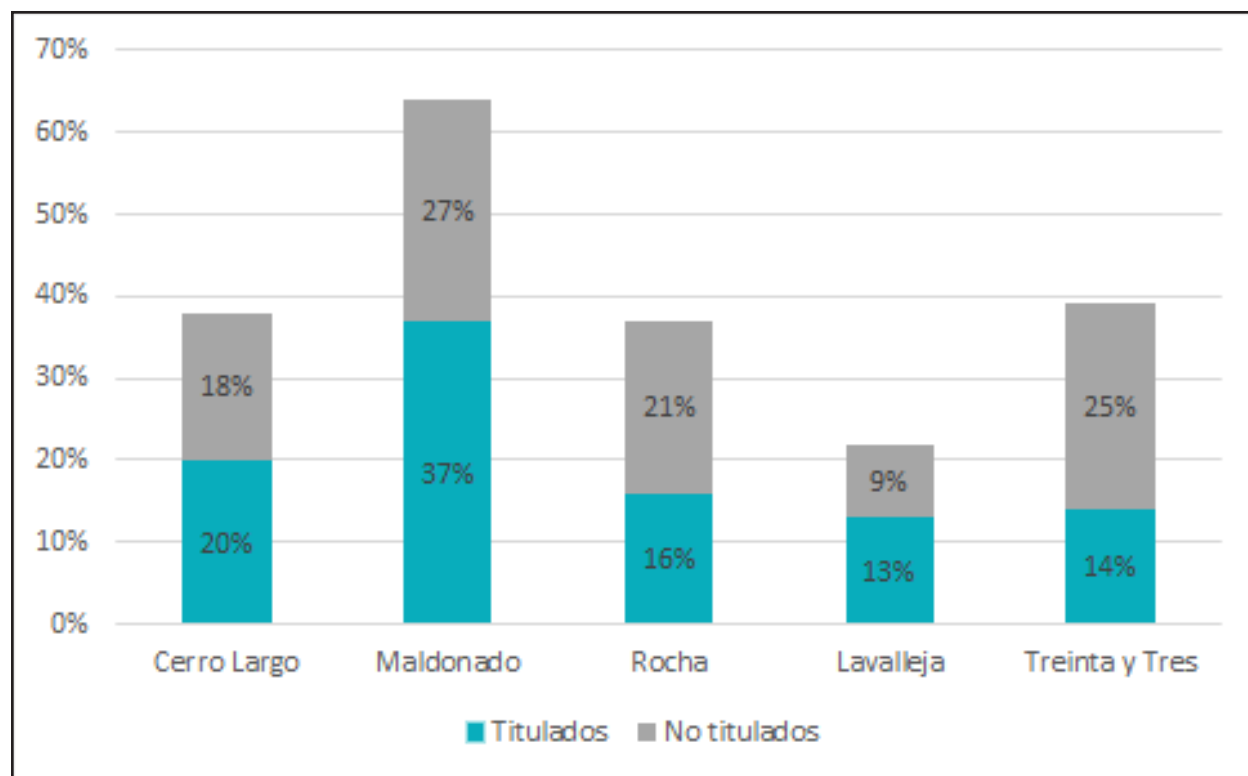


Figura 7-6. Porcentaje de profesores principiantes por departamento, según título de profesor

Incorporando al análisis anterior los años de ejercicio profesional agrupados en las franjas (0 a 3 años / 4 y 5 años), pueden leerse en la Tabla 7-15, las frecuencias y porcentajes observados en cada departamento, por título de profesor y experiencia laboral. Se representan en la Figura 7-7.

Tabla 7-15:  
**Cantidad y porcentaje de profesores principiantes por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según departamento**

Dpto.	Titulados						No titulados						TOTAL	
	0 a 3 años		4 a 5 años		Subt. Titul.		0 a 3 años		4 a 5 años		Subt. S/Titul.		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Maldonado	45	34	67	39	112	37	49	23	29	35	78	27	192	32
Rocha	21	16	28	17	49	16	45	22	18	22	63	21	112	19
Lavalleja	15	12	24	14	39	13	19	9	9	11	28	9	67	11
T y Tres	24	18	16	9	40	14	52	25	20	24	72	25	112	19
C. Largo	26	20	36	21	62	20	45	21	7	8	52	18	115	19
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>171</b>	<b>100</b>	<b>302</b>	<b>100</b>	<b>210</b>	<b>100</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>293</b>	<b>100</b>	<b>598</b>	<b>100</b>

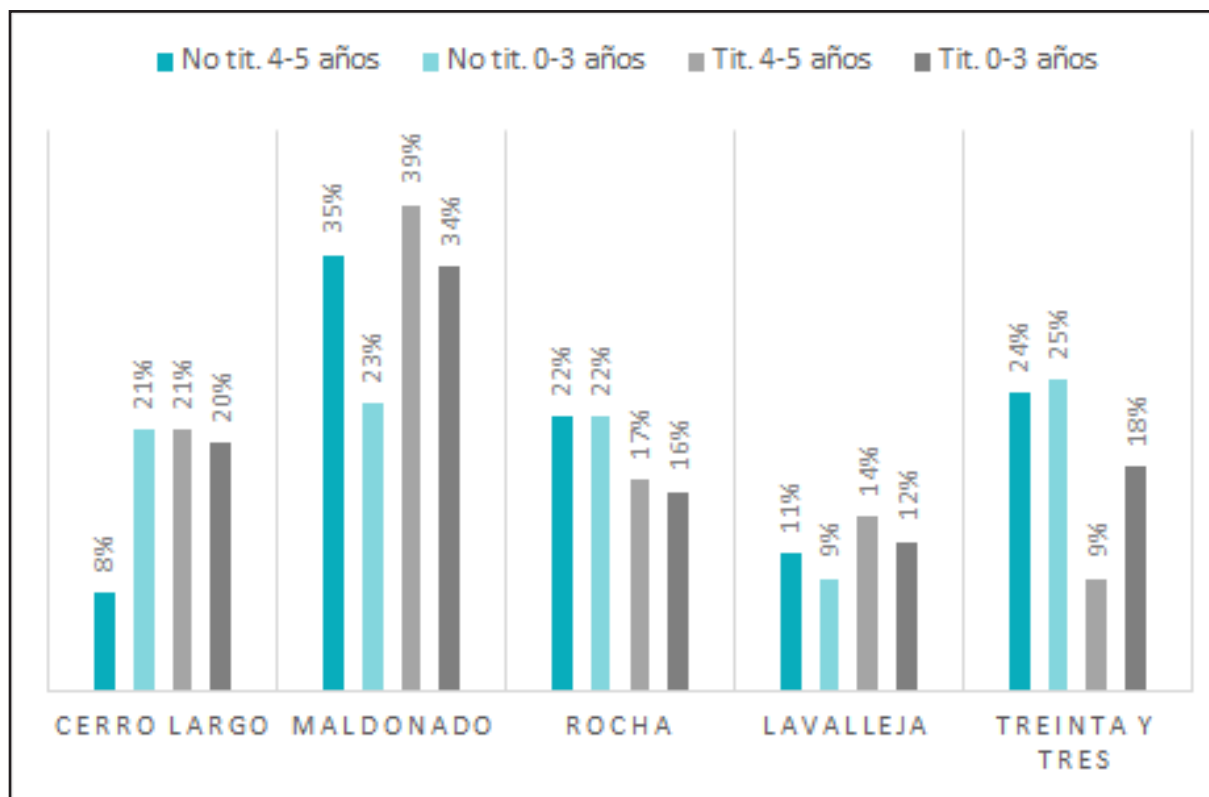


Figura 7-7. Porcentaje de profesores principiantes por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según departamento.

7.7.1.3 *Ciclo, nivel y asignatura/s a cargo.* En relación con el ciclo y el nivel, 50.2 % de estos profesores se desempeñan en el Ciclo Básico, predominantemente en el primer año (20.9%); 11.5% y 17.4% tiene grupos de segundo y tercer año respectivamente. Es de notar, que casi la quinta parte del total (18.1%) trabaja con más de un nivel diferente (1er, 2do y 3er año) en el Ciclo Básico. 17.6 % trabaja en el Segundo Ciclo y casi un 8% tiene grupos en ambos ciclos. En la Tabla 7-16 pueden leerse dichos datos.

Tabla 7-16:

**Cantidad y porcentaje de profesores principiantes según ciclo y nivel en que se desempeñan**

Ciclo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
s/d	s/d	2	.3	.3	.3
Ciclo Básico (CB)	1°	125	20.9	20.9	21.2
	2°	69	11.5	11.5	32.7
	3°	104	17.4	17.4	50.1
	+ de un nivel	108	18.1	18.1	68.2
Segundo Ciclo (SC)	s/d	15	2.5	2.5	70.7
	1°	28	4.7	4.7	75.4
	2°	41	6.9	6.9	82.3
	3°	36	6.0	6.0	88.3
	+ de un nivel	14	2.3	2.3	90.6
CB + SC	s/d	9	1.5	1.5	92.1
		47	7.9	7.9	100
<b>Total</b>		598	100.0	100.0	

En los cinco departamentos se observa una situación similar en cuanto al predominio de profesores principiantes en el Ciclo Básico, y con desempeño en más de un nivel dentro de este ciclo. No obstante ello, emerge una diferencia en los departamentos de Treinta y Tres y de Cerro Largo, en los cuales es mayor el número de profesores con grupos en ambos ciclos, Básico y Segundo Ciclo, que en los otros. En la Tabla 7-17 se presentan las frecuencias observadas según ciclo y nivel, en cada departamento.

Tabla 7-17:  
Cantidad de profesores principiantes, por departamento, según ciclo y nivel

Ciclo y nivel	Maldonado	Rocha	Lavalleja	Treinta y Tres	Cerro Largo	Total	Porcentaje
0	1	0	0	0	1	2	0.33
1° CB	45	25	10	31	14	125	20.9
2° CB	29	12	3	9	16	69	11.5
3° CB	40	17	7	18	22	104	17.4
1° SC	15	3	2	2	6	28	4.7
2° SC	13	5	4	3	16	41	6.9
3° SC	4	17	7	3	5	36	6.0
+1 CB	33	20	22	19	14	108	18.1
+1 SC	0	4	3	3	4	14	2.3
CB+SC	5	9	5	18	10	47	7.9
s/d CB	7	0	1	1	6	15	2.5
s/d SC	0	0	3	5	1	9	1.5
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>112</b>	<b>67</b>	<b>112</b>	<b>115</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>

Como puede inferirse de la Tabla 7-18, el total de profesores titulados, con hasta 5 años de ejercicio profesional, que se encuentra a cargo de los grupos de Ciclo Básico en sus tres niveles, 1°, 2° y 3° (n= 149), supera sólo en 3% al de los no titulados (n=130).

Tabla 7-18:  
Cantidad de profesores principiantes, por título de profesor y número de años de ejercicio profesional, según ciclo y nivel

Ciclo y nivel	s/d	Titulados		No Titulados		Total
		0 a 3 años	4 a 5 años	0 a 3 años	4 a 5 años	
s/d	0	0	1	1	0	2
1°CB		31	30	45	16	122
2°CB	0	12	20	18	17	67
3°CB	1	26	30	29	15	101
1°SC	0	7	7	9	1	24
2°SC	1	7	6	15	2	31
3°SC	0	6	8	17	3	34
+1CB	0	13	36	38	20	107
+1SC	0	3	5	2	2	12
CB+SC	0	11	13	13	6	43
sdCB	1	2	5	6	1	15
sdSC	0	4	3	2	0	9
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>122</b>	<b>164</b>	<b>195</b>	<b>83</b>	<b>567</b>

En lo que respecta a la asignatura en la cual son profesores, no se observa predominio mayor al 10.4%, porcentaje este correspondiente a Matemática. 9.7% es profesor de Inglés, 9.2% de Idioma Español, 9% de Biología y 8.7% de Historia.

En el Apéndice I se incluye el cuadro resumen de la frecuencia y el porcentaje de profesores principiantes según las variables analizadas.

*7.7.1.4 Asignatura y título de profesor.* El cruce de las variables Asignatura \* Título de profesor permite observar que los profesores titulados tienen a cargo las asignaturas: Idioma Español, Historia, Biología, Educación Física y Recreación, Literatura; en tanto, el mayor número de no titulados se encuentra en las asignaturas Matemática, Inglés, Educación Visual, Plástica, Dibujo, Educación Sonora, Música y en el Espacio Curricular Abierto. En el Apéndice K se presentan las frecuencias observadas.

Un último cruzamiento de las variables Ciclo / Nivel \* Asignatura \* Título de profesor, para determinar la cantidad de profesores principiantes, titulados y no titulados, por número de años de ejercicio profesional, según el ciclo, el nivel y la asignatura que tienen a cargo, permite sintetizar el perfil de esta franja de profesores como sigue: en la Región Este, los profesores principiantes se desempeñan mayoritariamente en el Ciclo Básico, particularmente en primer y en tercer año. En 1º año, tienen a cargo, principalmente las asignaturas: Idioma Español, Inglés, Geografía, Educación Sonora y Música, Historia, Biología, y Espacio Curricular Abierto. En 3º año: Matemática, Inglés, Idioma Español, Biología y Educación Visual, Plástica y Dibujo. Entre los que tienen grupos en Ciclo Básico y en Segundo Ciclo, las asignaturas que predominan son Biología y Matemática.

*7.7.2 Desempeño de profesores principiantes en liceos públicos de la Región Este.* Las características del desempeño de los profesores principiantes, se configura desde la percepción de los directivos de los liceos en los cuales estos trabajan sobre los aspectos que entienden necesario fortalecer en el desempeño de los mismos, las competencias profesionales que deberían desarrollar, las diferencias entre profesores principiantes, según tengan título docente o no, las formas de apoyo a su tarea docente y los factores incidentes en el nivel de satisfacción de los profesores principiantes con su ejercicio profesional.

*7.7.2.1 Aspectos que se entiende necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes.* Las obligaciones específicas, inherentes a la profesión docente, cuya ejecución se percibe como factible de mejora, según el punto de vista de los directivos, se clasificaron en tres categorías emergentes, no preestablecidas, según la naturaleza de las distintas perspectivas en la cual estos aspectos ponen énfasis. Estas son: Categoría A, Conocimiento profesional que tiene el profesor. Categoría B, Vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio. Categoría C, Actitudes del profesor en relación con su profesión.

En relación con el conocimiento profesional que tiene el profesor (Categoría A), se adopta por su completitud, la propuesta de Grossman (1990), quien identifica cuatro componentes en la conformación de este tipo de conocimiento: (a) el contenido de referencia, es decir el conocimiento disciplinar, (b) el conocimiento pedagógico general, (c) el conocimiento del contexto, (d) el conocimiento didáctico del contenido.

De acuerdo con estos componentes, en el análisis de contenido realizado, predominan totalmente las menciones al conocimiento pedagógico general. Por tal razón, sirve como fundamento la caracterización que de este tipo de conocimiento hace la autora citada, recogida por Barboza, Pedraza y Quijano (2010):

Grossman destaca la necesidad de que los profesores posean un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los estudiantes, así como con el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de clase; incluye además el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, y aspectos legales de la educación ( p. 6).

En el Apéndice J1, puede leerse la clasificación realizada, sobre los aspectos del conocimiento del profesor que sería necesario fortalecer y las frecuencias que estos obtuvieron. Las respuestas correspondientes al conocimiento pedagógico general son agrupadas en dos subcategorías: Gestión del grupo (fr.=9), en el sentido de la guía que el profesor realiza del mismo y Práctica pedagógica-didáctica (fr.=30), entendiendo por tal la aplicación que en el ejercicio docente, realiza de los conocimientos de índole pedagógica y didáctica.

Desde la perspectiva de los directores, los aspectos a fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes relacionados con el conocimiento del profesor, en orden frecuencial de mayor a menor son: la práctica didáctica-pedagógica con énfasis en la planificación (fr.=6) y en la evaluación (fr.=6), las estrategias, técnicas y herramientas didácticas (fr.=4), el conocimiento y aplicación de la normativa del sistema educativo (fr.=4), la orientación del trabajo en grupo, la acción motivadora, las estrategias pedagógicas (fr.=3). Sobre el conocimiento didáctico del contenido (fr.=2) surgen la adaptación curricular y los contenidos programáticos. No hubo respuestas relativas al conocimiento disciplinar, ni al de contexto.

Con respecto al vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio (Categoría B) se consideran las connotaciones del término vínculo. Del latín *vinculum*, atadura, hace referencia desde el punto de vista psicológico, a una relación existente con el otro. En el lenguaje corriente, la expresión relaciones humanas alude a las vinculaciones entre individuos sobre la base de la mutua comprensión (Aula. Santillana, 1995). En el campo pedagógico, esta relación es llamada educativa y tiene, en la perspectiva de Ander-Egg (1999) una triple dimensionalidad: docente-alumno, docente-docente y alumno-alumno, “*todas las cuales han de contribuir a crear un clima organizacional que ayude y favorezca la práctica educativa*” (p. 250).

En sus respuestas (Apéndice J2), los directores expresan como necesario el fortalecimiento de los vínculos docente – alumno (L7), el “*trato con los adolescentes, sobre todo si son de contexto crítico*” (L13), así como de las relaciones entre los propios docentes “*con docentes de la asignatura y/o afines*” (L41), “*con sus compañeros*” (L40). No hacen referencia a la relación entre los alumnos.



En relación con las actitudes del profesor hacia su profesión también interesa la noción de actitud. Según Doron y Parot (2004) esta noción *“califica a una disposición interna del individuo frente a un elemento del mundo social (grupo social, problema de sociedad, etc.) que orienta la conducta que adopta en presencia, real o simbólica, de este elemento”* (p.19). Dichos autores conciben a la actitud como una estructura tridimensional, que reúne un carácter cognitivo (juicios, creencias y saberes), afectivo (sentimientos favorables o desfavorables) y conativo (tendencia de acción).

Por referirse las respuestas analizadas a percepciones de los directores sobre el ejercicio de los profesores, se incluye en esta subcategoría a la dimensión conativa de sus actitudes, es decir, las referentes a sus comportamientos en relación con los siguientes aspectos: (a) la formación profesional permanente, en cuanto al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional; (b) el rol docente, es decir el cumplimiento de las funciones que se espera cumpla como profesor; (c) la ética profesional, entendiendo por tal los comportamientos acordes con principios y valores que se creen correctos en el ámbito de la docencia.

Sin desconocer que estos tres aspectos se implican entre sí, se consideran en forma independiente, a partir del énfasis que las respuestas ponen en uno u otro.

Entre las actitudes a fortalecer se mencionan con mayor frecuencia (Apéndice J3), las referentes al compromiso y pertenencia institucional, a la responsabilidad (fr.=5), la ética profesional (fr.=3) y la presencia del profesor en cuanto a su vestimenta y la forma de expresarse (fr.=3). Se citan específicamente: la asistencia, la puntualidad, la prioridad de la tarea docente.

En similar orden de importancia en cuanto a las frecuencias obtenidas, se cree necesario fortalecer la actitud del profesor principiante ante su rol docente en lo que tiene que ver con la delimitación del mismo y el de sus alumnos, la asunción y el afianzamiento del rol (fr.=5), su implicación con la gestión del centro educativo (fr.=4) y su actuación como profesional (fr.=1).

Se menciona, además, la necesidad de incrementar la formación permanente (fr.=2) y la autoevaluación (fr.=2), el aprendizaje de los errores y la reflexión, el interés por cursos de

capacitación y de profundización en los contenidos disciplinares (fr.=1 en cada una de estas menciones).

*7.7.2.2 Competencias profesionales a desarrollar.* Para el análisis de las respuestas, se ha seguido la clasificación en 10 familias de competencias propuestas por Perrenoud (2004). Estas son: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua.

Entre estas los directores estiman necesario desarrollar competencias relacionadas con las siguientes familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: *“Estrategias para resolver problemas, para planificar, para dar los programas”* (E.7), *“Manejo del aula en Ciclo Básico”* (E.9).

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes: *“Cómo plantear un diagnóstico ... y una guía, objetivos sencillos a superar, con qué alumnos, buscar acciones, cómo se va a evaluar”* (E.3).

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: *“Tenemos unos poquitos alumnos que parecen ser de atención psiquiátrica con los que se trabaje desde el afecto”* (E.12).

4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo: *“Hay que inculcarles a los chicos que todos pueden aprender algo”* (E.5).

5. Participar en la gestión de la escuela: *“No se trabaja en el perfil docente ese perfil de funcionario público, saber que estás enmarcado dentro de lo que es la administración pública.”* (E.7).

6. Utilizar las nuevas tecnologías: *“Hoy en día a los gurises con el pizarrón y la tiza no los entretenés”* (E.2).

7. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: *“Si no se parte de qué es ser docente...”* (E.1), *“...el profesionalismo, el compromiso y la ética”* (E.5).

### 7.7.2.3 Diferencias entre profesores principiantes según tengan título de profesor o no.

Previo al análisis de contenido correspondiente a la existencia de diferencias entre profesores principiantes a partir de su titulación como profesor, se crearon las siguientes categorías: Categoría A, Percepción de diferencias en profesores principiantes titulados. Categoría B, Percepción de diferencias en profesores principiantes no titulados. Categoría C, Razones que justifican la presencia o ausencia de diferencias.

En Apéndice K, se recogen las respuestas. En los profesores titulados se perciben algunas fortalezas como ser la formación (inicial, teórica, específica, en la asignatura) que aporta el título y la metodología de trabajo, *“libre de improvisación”* (L14). También se señalan debilidades: *“Debilidades en técnicas de trabajo grupal, estrategias para la motivación y para trabajos interactivos dinámicos, en establecer límites y en la organización del trabajo grupal”* (L24). En lo actitudinal, se identifican aspectos favorables como *“el esfuerzo sostenido para lograr la titulación”* (L30) y desfavorables, por ejemplo *“Acepta menos las indicaciones”* (L16), actitudes de *“autosuficiencia y soberbia”* (L38).

En los profesores principiantes no titulados, las diferencias con los titulados se perciben en las siguientes cuestiones: (a) diferentes niveles de formación, falta de formación (en general, pedagógica, en Psicología Evolutiva, en contenidos disciplinares y en Didáctica de los mismos, para trabajar con los adolescentes, en culturas juveniles y participación, para la atención a la diversidad cultural), mayor desconocimiento de los aspectos reglamentarios; (b) en la metodología (estrategias pedagógicas, transposición didáctica, desarrollo de contenidos programáticos); (c) en lo actitudinal, en sentido positivo se menciona la búsqueda de capacitación (L16), *“toma su función con más responsabilidad”* (L41); en sentido crítico se expresa que estos profesores tienen *“menor compromiso ético y profesional con la educación pública”* (L27), *“Tiende a ver su asignatura y a ignorar complejidad del centro”* (L42); se percibe desconocimiento del *“rol del profesor, ética”* (L8).

Dos liceos (L1) y (L7) no responden la pregunta; otros tres lo hacen en forma general, como sigue: *“El docente principiante tiende a actuar en forma intuitiva o imitar esquemas*

*de sus antiguos docentes que podrán ser adecuados o no” (L35). “Depende de las diferentes situaciones de los docentes (...)” (L40) dado que en la institución hay docentes principiantes no titulados con sólida formación didáctico-pedagógica y docentes principiantes titulados que aceptan y apoyan los requerimientos asociados a su nuevo rol, cumpliendo las nuevas demandas de su función. “Considero que en ambos casos habría que trabajar sobre la diversidad en el aula, atendiendo también la inclusión. Además sería conveniente trabajar sobre los registros en tiempo y forma del libro del profesor” (L25).*

Los equipos directivos que responden no percibir diferencias plantean las siguientes razones: (a) se requiere de una vocación *“que no siempre los titulados tienen” (L2)*, (b) *“Hay profesores de muchos años que presentan dificultades con el grupo igual que los principiantes” (L15)*, (c) *“... el número de docentes no titulados es muy bajo (en el liceo que responde) y muchos de ellos están cursando el IPA” (L26)*, (d) *“En los aspectos a fortalecer evidencian las mismas carencias los titulados y los no titulados” (L31)*, (e) *“No se observan diferencias, en el sentido de “ser docente”” (L37).*

*7.7.2.4 Formas de apoyo institucionales a la tarea docente de los profesores principiantes.* En las respuestas de los equipos directivos se identifican formas de apoyo, en el sentido de modalidades de andamiaje, que en su opinión pueden dar sostén a la tarea del profesor principiante. Las formas mencionadas son variadas y a los efectos de su organización se han agrupado según la órbita que tendría mayor incumbencia en las mismas, es decir a cargo del liceo o a cargo de la inspección.

Las formas de apoyo a cargo del liceo que se identifican son: (a) creación de una plataforma de despegue (E.5) *“El principiante necesita una buena plataforma de despegue. Ésta tiene que ser creada” (E.5)*; (b) apoyo a la tarea (E.6), acompañamiento (E.5) *“Seguimiento sin que se den cuenta” (E.5)*; (c) creación de un *“ámbito agradable”* de aliento para proseguir *“Agradable en el sentido en que estamos para educar... Es lo que yo fijé como educar con entusiasmo” (E.5)*; (d) Fortalecimiento de las coordinaciones disciplinares e interdisciplinares en las salas docentes (E.7) por el fuerte intercambio académico que se dan en estas: *“Se da*

*dinámica de un buen enganche, a través de las coordinaciones, de los profesores que se inician”* (E.7); (e) promoción de la participación en el proyecto educativo del liceo (E.12) *“Intentar por todos los medios que los profesores se inserten en el lugar en donde están trabajando y que participen en el proyecto educativo del liceo. De ahí tal vez salgan las líneas del colectivo docente mismo”* (E.12); (f) organización de actividades académicas por las mismas instituciones (E.7); (g) visitas de clases compartidas entre los profesores (E.10).

Las formas de apoyo a cargo de la inspección que se mencionan son: (a) apoyo de los inspectores de asignatura (E.7) *“El e-mail agiliza muchísimo ese vínculo profesor-inspector”* (E.7), *“Tendría que existir un ciclo y cronograma anual de trabajo con inspectores de asignatura”* (E.11); (b) encuentros zonales (E.11) *“es muy distinto, Maldonado capital, que Piriápolis (sociedad de aluvión, falta de identidad, de compromiso) y Pan de Azúcar”* (E.11).

En relación con las actividades institucionales particularmente dirigidas al profesor principiante, ante la pregunta: *\_En este liceo ¿se realiza alguna actividad particular dirigida al docente principiante cuando este ingresa? todos responden que no. En un caso, un subdirector expresa: “es un debe, no se me había ocurrido, pero se puede hacer”* (E.4).

Las respuestas se centran en la descripción del recibimiento de aquellos profesores que se integran al cuerpo docente del liceo (sean principiantes o no). Las actividades mencionadas consisten en reuniones que buscan crear un clima institucional favorable para el trabajo pedagógico y la integración. De acuerdo con su carácter han podido agruparse en tres tipos según su propósito: reuniones de coordinación, reuniones de orientación, reuniones de camaradería.

Sobre las reuniones de coordinación se identifica el trabajo en salas docentes y en coordinaciones (E.1, E.2, E.4): *“Trabajan temas puntuales en la coordinación... cómo mejorar el Proyecto de Centro, ... la tolerancia desde el punto de vista formal y después se discutió la tolerancia desde otro punto de vista”* (E.1, E.2); *“Presentan el departamento, la ciudad, el liceo. Le dan un autor de referencia para trabajar en el año y un contenido que tenga que ver también con temas bien importantes como pueden ser estrategias pedagógicas”* (E.7); *“En la última*

*coordinación buscó (la directora) que los profesores jóvenes dijeran cómo hacían ellos su propia evaluación disciplinar y que condujeran la jornada y construyeran herramientas”* (E.12).

Respecto a las reuniones de orientación, se expresa que se reciben a los docentes nuevos en la institución y se les da la orientación que necesitan además de un buen recibimiento (E.3) *“Las adscriptas y dirección trata de generar un buen ambiente con ellos, conversar un poco en la sala de profesores, invitarlos a participar si dominan otra actividad (Ej. teatro, guitarra)”* (E.3); *“siempre hay una presentación, una merienda, cena que la organiza el liceo para recibir a los docentes. Buscamos crear un clima de encuentro, de distensión, de convivencia”* (E.7); *“Recibimos a todos los docentes, con el regalo de un CD<sup>16</sup>, se realizan las presentaciones, se los pone en conocimiento sobre los resultados del liceo en los distintos turnos, se lee la normativa”* (E.11).

En algunos casos se destacan las reuniones de camaradería como encuentros amistosos (E.6). *“Se hacen dos o tres encuentros al año, amistosos, sin ningún programa, una reunión entre docentes, sin ningún protocolo”* (E.6).

En relación con los aportes del equipo directivo al desempeño docente, un total de 21 profesores, doce (cuatro titulados y ocho no titulados) manifiestan haber recibido aportes de los equipos directivos y, en algunos casos, de adscriptos. Otros seis, han percibido una relación entre el aporte del equipo directivo y el tamaño del liceo, en cuanto expresan haberlo recibido *“en el chico sí, en el grande, no”* (E19M).

Entre los 19 profesores que pormenorizan formas de apoyo experimentadas por los profesores principiantes, se identifican siete modos diferentes puestos en práctica por integrantes del equipo directivo. Estos son: (a) información (en la reunión inicial, en las coordinaciones) sobre el proyecto de centro y la infraestructura del liceo; (b) apertura, escucha de los planteos de los profesores, atención a la consulta que realizan los profesores sobre alumnos; (c) cursos organizados por el liceo; (d) clima ameno en las reuniones; (e) orientación sobre el trabajo administrativo, como puede ser el registro de la información solicitada en la libreta del profesor;

---

<sup>16</sup> Título del CD: Liceo XX. “Bienvenidos. 2010. El año que hicimos contacto. CHOPIN 200 años. Nocturnos”.

(f) apoyo a actividades extras y proyectos planteados por el profesor; (g) consejos para el manejo de la clase. También es reconocido el aporte de profesores colegas.

7.7.2.5 *Factores incidentes en el nivel de satisfacción de los profesores principiantes con su tarea docente.* En los equipos directivos predomina la percepción de que la mayoría de los profesores principiantes se muestran complacidos con su tarea docente: “A la mayoría se la ve satisfecha” (E.3); “Participan en actividades curriculares del liceo, se involucran y también en actividades extracurriculares” (E.3); “Los veo bien. Puede haber alguna excepción” (E.4); “Los veo con expectativas positivas, depende del liceo que elijan...se ve en la elección de horas” (E.5). “No se ven abatidos”. “En lo que es funcionamiento, manejo del aula, preguntan, buscan apoyo, están abiertos” (E.9, E.10). “La gran mayoría de los jóvenes, sí” (E.11).

En menor número, algunos directores perciben diferencias entre estos profesores que no permiten generalizaciones: “Es muy subjetivo. Es difícil de responder” (E.1), “Unos disfrutan la clase, otros la padecen” (E.6).

Los factores que en su percepción influyen en el desánimo de los profesores principiantes, son mencionados en forma variada, sin predominio de unos sobre otros. Pueden presentarse agrupados según el aspecto que enfatizan en: (a) económicos, “Eligen 3, 4 instituciones viajando” (E.1), “Multiempleo, remuneración” (E.11); (b) administrativos, “el sistema de elección de horas. Un elemento de mayor desgaste emocional es ese, profesores en los que teníamos cifradas un montón de expectativas, no pudieron elegir porque cambiaron las reglas del juego” (E.4); (c) pedagógicos, “La diversidad tan compleja que tienen en el aula. Planificar la misma clase de distintas maneras” (E.5); (d) emocionales, “No es que manifiesten un desánimo explícitamente. Uno ve que cuando empiezan a no cumplir hay desánimo. Faltan. Hay bajo sentido de pertenencia”. (E.2); “Algunos manifiestan stress y recién comienzan” (E.6); (e) vinculares, “El tema del adolescente y las dificultades que tienen con estos” (E.3).

El carácter del ambiente laboral en el cual trabajan los profesores principiantes, más o menos favorable, es descrito por los equipos directivos desde dos enfoques: el ambiente del liceo y el ambiente del sistema educativo. Sólo en una entrevista se plantea que no corresponde

hablar sobre las características del ambiente laboral porque *“por encima de todo la tarea educativa tiene que ser muy vocacional”* (E.1).

En las otras once entrevistas predominan las respuestas sobre el ambiente laboral del liceo favorable: *“le compramos cafecito, microondas”* (E.2); *“... trabajan en un ambiente laboral con apoyo. Hubo charlas para disminuir la posibilidad de que haya conflictos”* (E.4); *“El clima institucional es básico. Trato de fomentar eso, Que la gente nueva entre, pregunte”* (E.6); *“para que el profesor vaya a un curso, flexibilizamos bastante en eso.”*(E.7); *“Hablan de stress (los profesores principiantes) pero como algo manejable. Va bajando en la medida en que van aprendiendo a manejar las situaciones”* (E.9); *“... no hay stress en el liceo, hay pocos estudiantes, no hay grupos superpoblados.”* (E.10); *“Tratamos con pequeñas cosas de que sea saludable.”* (E.11). También se encuentra una respuesta sobre el ambiente laboral del liceo en sentido desfavorable *“en cualquier liceo es insalubre, afecta más lo emocional, psicológico”* (E.3).

En relación con el ambiente laboral del sistema se opina que es desfavorable: *“En el sistema casi es insalubre trabajar con algunas pautas ... El principiante que cae con este sistema va a caer con malestar docente antes”*(E.5).

En conclusión, según las percepciones de los directores respecto al nivel de satisfacción que los profesores en cuestión sienten con su tarea docente, parecería que la mayoría se muestra conforme. Son percibidos factores económicos, administrativos, pedagógicos y vinculares con el adolescente que inciden negativamente en su tarea. En los liceos de los entrevistados predominan acciones para la creación de un ambiente laboral saludable. Las pautas del sistema educativo pueden generar malestar en los principiantes.

**7.7. 3 Necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes.** Estas necesidades emergen de la estimación por parte de los profesores principiantes de los aspectos de su actual perfil profesional que manifiestan sentir mayor necesidad de mejorar, de las demandas que estos plantean y de la identificación de los factores que le generan desánimo por su tarea docente.



7.7.3.1 Aspectos de su actual perfil profesional que los profesores principiantes manifiestan sentir mayor necesidad de mejorar. Entre los aspectos propuestos sobre el perfil profesional para la estimación, por los profesores principiantes, de la necesidad de mejora, se observa en un primer análisis, en términos de frecuencias y porcentajes, como lo ilustra la Tabla 7-19, que fueron valorados por más de la mitad de los profesores con “mucha” y “bastante” necesidad de mejorar, los siguientes ítems: N° 15 “Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos”; N° 24 “Informar e implicar a los padres”; N° 27 “Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje”; N° 35 “Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas”; N° 37 “Contribuir a la creación de una cultura de centro que progrese desde el nivel relacional al cohesivo dinámico”.

Tabla 7-19:

**Frecuencia y porcentaje de ítems valorados con mayor necesidad de mejora**

Grado de necesidad sentida	Item N° 15		Item N° 24		Item N° 27		Item N° 35		Item N° 37	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Ninguna	1	0.70	10	6.99	3	2.10	7	4.90	7	4.90
Poca	22	15.38	30	20.98	26	18.18	20	13.99	20	13.99
Mediana	29	20.28	29	20.28	31	21.68	33	23.08	34	23.78
Bastante	35	24.28	40	27.97	28	19.58	37	25.87	34	23.78
Mucha	53	37.06	33	23.08	53	37.06	43	30.07	39	27.27
Sin Dato	3	2.10	1	0.70	2	1.40	3	2.10	9	6.29
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100.00</b>	<b>143</b>	<b>100.00</b>	<b>143</b>	<b>100.00</b>	<b>143</b>	<b>100.00</b>	<b>143</b>	<b>100.00</b>

De estos cinco aspectos, sentidos como bastante y muy necesarios de mejora: “Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos” es así valorado por el 61.34 % de los profesores; “Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje” por el 56.64%; “Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas” por el 55.94% e “Informar e implicar a los padres” y “Contribuir a la creación de una cultura de centro que progrese desde el nivel relacional al cohesivo dinámico”, ambos, por el 51,05%.

Dichos datos permiten pensar que existe manifiesto interés en estos profesores por la relación con alumnos y padres así como por los aprendizajes. También dan importancia al intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas y a su contribución en la creación

de una cultura de centro con mayor unión activa entre sus miembros. En un primer avance comprensivo, podría afirmarse que estos profesores están interesados por mejorar el aprendizaje de sus alumnos y los aspectos vinculares profesionales en la institución.

El único aspecto propuesto en el cuestionario, que resulta de menor interés para los profesores es el ítem N° 31 “Tener una imagen positiva de sí mismo” el cual fue valorado como de ninguna y poca necesidad por el 44.06%.

La respuesta abierta del cuestionario fue respondida por 34% de los encuestados. En el análisis de contenido de las mismas, puede encontrarse que son reiterados los aspectos propuestos en los ítems que se transcriben en la Tabla 7-20, ordenados por frecuencia en orden descendente.

Tabla 7-20:

**Ítems del cuestionario reiterados en respuesta abierta, por frecuencias**

Item N°	Contenido ítem	Frecuencias
32	“Tender a la superación y a la autoformación”	9
27	“Estimular en los alumnos el gusto por el aprendizaje”	5
10	“Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para la atención a la diversidad”	3
33	“Tener una visión coherente y clara del tipo de persona y ciudadano que ha de formar”	3
1	“Dominar los conocimientos específicos de la disciplina”	2
2	“Dominar conocimientos técnico-pedagógicos aportados por las Cs. de la Educación y la Didáctica”.	2
8	“Organizar y animar situaciones de aprendizaje”	2
15	“Saber tratar las conductas de los alumnos”.	2
24	“Informar e implicar a los padres”	2

Cabe destacar que los nueve profesores que expresan en respuesta abierta su necesidad de continuar superándose y optimizando su formación, integran el conjunto de 43% que responde como “bastante” y “muy necesario” este ítem en la escala de la respuesta anterior, reiterando este aspecto.

Por otra parte, considerando que los ítems N° 27 y N° 15 son valorados igualmente en dicha escala por el 57% y 61% de los profesores, se corrobora en esta respuesta abierta, el interés por los alumnos en relación con su aprendizaje y el tratamiento de sus conductas. Se observa repetición, además, en lo referente al trato e implicación de los padres de los alumnos.

Interesan particularmente las respuestas de los profesores concernientes a aspectos no propuestos en la escala que sienten necesidad de mejorar. Todas se centran en los alumnos, tal como puede leerse a continuación: *“la formación para atender alumnos con capacidades diferentes - medianamente necesario”* (e8); *“Lograr la integración en el aula de chicos con capacidades diferentes”* (e 86); *“La intervención de los alumnos en proyectos relacionados con el contexto social y educativo de la zona o región en la cual se encuentran. (Muy necesario)”* (e 80); *“Considero muy necesario profundizar en la motivación de los estudiantes hacia el estudio y la adquisición por parte de ellos de su rol como tal (sobre todo sus responsabilidades como estudiantes)”* (e 84); *“atender... la cantidad de adolescentes con problemas de adicciones y no me refiero solo a las drogas como marihuana, pasta base y cocaína sino también al tabaco y el alcohol”* (e 93); *“Es indispensable continuar asistiendo a cursos que actualicen y que refresquen conocimientos, basados en las realidades de nuestros estudiantes que concurren hoy día a la enseñanza pública, la cual difiere muchísimo de la privada”* (e 96).

Los aspectos del desempeño docente que sienten necesidad de fortalecer expresados en las entrevistas son: (a) conocimiento de la asignatura, (b) didáctica general (cómo trabajar con los contenidos, herramientas para trabajar, cómo orientar la investigación con los estudiantes, trabajo en equipo de los alumnos); (c) didáctica específica: aplicación de la XO<sup>17</sup> en la enseñanza de la asignatura, aspecto lúdico de la Matemática, motivación para el aprendizaje de la asignatura (Ej.: inglés), planificación de las clases de la asignatura; (d) evaluación, (e) trato con el adolescente, estrategias para trabajar con alumnos que tienen problemas de aprendizaje

---

<sup>17</sup> Se denomina XO a la computadora portátil con conexión inalámbrica dentro y fuera del aula, entregada gratuitamente a cada estudiante de primaria y de secundaria públicas, en el marco del Plan Ceibal. Se denomina así al proyecto socioeducativo que se desarrolla en Uruguay desde 2007 con alcance nacional.

y presentan diferencias (ej. síndrome de Down), problemas de conducta, déficit de atención; (f) estrategias para relacionarse con otros docentes; (g) presentación de la documentación a entregar (ej.: diagnóstico).

*7.7.3.2 Demandas planteadas por los profesores.* En la respuesta abierta, los profesores también plantean demandas, entendidas éstas en el sentido de pedir algo que consideran necesario o merecido (Apéndice L). Según su naturaleza se agrupan en las siguientes categorías: Categoría A, Vínculos con alumnos, institución y contexto. Categoría B, Conocimiento profesional. Categoría C, Actitud hacia la profesión. Categoría D, Condicionantes del desempeño profesional.

En lo referente a los vínculos con alumnos, institución y contexto (Categoría A), los profesores entienden que son esenciales las siguientes cuestiones: (a) atender en forma más personalizada a los alumnos, dados los grupos numerosos; (b) realizar coordinaciones más globales entre la totalidad de las asignaturas; (c) intercambiar experiencias educativas con otros docentes; (d) contar con el apoyo familiar de los alumnos; mantener contacto con profesores que contribuyeron en su formación docente.

El conocimiento profesional (Categoría B) también es sentido como necesario en relación con los siguientes aspectos: (a) actualización permanente, en la asignatura y en el conocimiento pedagógico; (b) bibliografía de carácter práctico; (c) aprovechamiento de Internet para actualización constante; (d) formación para el tratamiento de situaciones específicas (alumnas menores embarazadas); (e) orientaciones prácticas.

Cuestiones actitudinales de la sociedad hacia la profesión (Categoría C) que plantean como indispensables son: (a) valoración y compromiso del docente con su tarea, y desde su propia formación inicial; (b) análisis interdisciplinario sobre la posible inexistencia de coherencia entre el influjo ideológico externo a la institución y el que impera a la interna de la misma; (c) revalorizar al docente como formador de futuros ciudadanos.

También son expresados diversos condicionantes del desempeño profesional (Categoría D) relacionados con las siguientes solicitudes: (a) oportunidades de profesionalización

accesibles, permanentes, remuneradas; (b) mejora de la remuneración para una dedicación total; (c) tiempos y remuneración para instancias de actualización en el interior; (d) recursos didácticos (laboratorios adecuados a los programas de estudio, equipos y bibliografía sobre nuevas tecnologías).

En cuanto a las formas de apoyo de los equipos directivos que los profesores entrevistados sintieron necesarias y expresan no haber tenido, son las siguientes: (a) apoyo en la toma de decisiones del profesor; (b) ayudas básicas en lo administrativo tales como completar formularios, enviar notas al Consejo de Educación Secundaria; (c) presencia en las prácticas y orientaciones sobre la clase a partir de la visita, *“Un informe tardío en diciembre no ayuda”* (E7CL); (d) en la atención de la diversidad de los alumnos, *“Hay chicos que no saben leer y escribir, alumnos con dificultades diferentes”* (E9L); (e) en el conocimiento de la normativa, (f) atención personalizada del profesor, (g) directiva sobre proyecto de centro, (h) en el acceso a materiales didácticos. Algunos profesores señalan, además, la ausencia del aporte de colegas y de referentes en lo académico.

*7.7.3.3 Factores que generan desánimo en la tarea docente.* Con respecto a los factores que generan desánimo en la tarea docente, la mayoría de los profesores entrevistados (N=16, ocho no titulados y ocho titulados) mencionan los siguientes agentes: (a) los estudiantes (su dispersión, falta de compromiso, conductas inadecuadas, falta de rendimiento, mala disposición para el aprendizaje y problemas como uso de drogas); (b) la familia de los estudiantes (falta de apoyo familiar, escaso compromiso); (c) los agentes sociales (poca colaboración); (d) la institución (falta de apoyo y de materiales para la asignatura, el mal estado del edificio del liceo, celos entre colegas); (e) la organización del sistema para el avance profesional dentro del mismo (pocos concursos, privilegio de la edad por sobre la formación).

Cinco profesores no sienten desánimo, aunque reconocen que los siguientes aspectos los afligen: (a) no pueden atender las diferencias de los alumnos por falta de tiempo, de formación; (b) sobrellevan los viajes entre los liceos como un contratiempo; (c) falta de valores en general.

**7.7. 4 Información significativa para el diseño de un programa de fortalecimiento profesional.** Se entiende por significativa la información que aportan los directores y subdirectores entrevistados, desde su formación, experiencia y contextualización, así como la que aportan los profesores principiantes en función de sus necesidades e intereses. Esta información se presenta organizada en los siguientes apartados: expectativas e interés de los equipos directivos por un programa orientado a atender las necesidades profesionales de los profesores principiantes, objetivos y contenidos que debería incluir el programa según estos.

*7.7.4.1 Expectativas e interés de los equipos directivos por un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes.* El estudio de esta dimensión se estructura sobre las siguientes categorías: Categoría A, Impacto del programa. Categoría B, Implementación del programa. Categoría C, Contenidos del programa.

Las respuestas expresan, además, juicios de valor sobre el programa y demandas, en el sentido de peticiones, solicitudes. Ello genera la creación de otras dos categorías: Categoría D, Valoración de la posible concreción de un programa y Categoría E, Demandas.

Las expectativas sobre el programa, en términos de impacto, ponen su énfasis en el fortalecimiento del desempeño del profesor y de los aprendizajes de los alumnos. Se plantean mejoras en el área Didáctico-Pedagógica (estrategias, revisión y cuestionamiento de su tarea docente) (L5), (L6), (L27), (L31) y en el fortalecimiento del perfil del docente (L24), expectativa esta reiterada por otros liceos con las siguientes palabras: “*Redimensionar el perfil docente mediante un desempeño ético*” (L14), “*Debería profundizarse la formación de los docentes no titulados en cuanto a su compromiso ético y profesional con la educación pública, además de mejorar su desempeño académico*” (L27).

Se entiende imprescindible la atención de necesidades e inquietudes (L7) y como una gran expectativa, llegar a “*suplir déficits en la formación y carencias relativas a su escasa experiencia*” (L31). Se espera que promueva entre los docentes el trabajo colaborativo (L6). Se cita, además, el cumplimiento de la asistencia al liceo por parte de los profesores (L5).

En relación con los alumnos las expectativas son que los profesores logren mejores aprendizajes en los alumnos (L27); que estos sean de calidad (L24) y un vínculo docente-alumno que fomente el respeto mutuo (L24).

A continuación se transcriben las expectativas de uno de los liceos en el entendido de que dicha respuesta reúne y amplía los aspectos mencionados:

Los docentes principiantes tienen que encontrar la identidad de su nuevo rol, en un ambiente nuevo, cambiante. Necesitan tiempo para reflexionar y encontrar espacios para la autocrítica, la metacognición. Deben estar preparados para enfrentar problemas de disciplina, motivación de los alumnos, trabajo con las diferencias individuales y, en general, atención a la diversidad de los alumnos (L40).

Las expectativas en torno a la posible implementación del programa tienen que ver con que el mismo se coordine con centros de formación y direcciones liceales (L8), que no se realice en forma improvisada (L12), se instrumente en forma previa o al inicio del año lectivo para su “real aplicación y evaluación”, con cursos o talleres de carácter obligatorio, que no coincidan con las clases (L12) y “seguimiento de avances con una presentación de proyecto ejecutable en la institución que dicta clases para su aprobación” (L16). También se espera que se acceda “con evaluaciones y que habilite a mejorar su ubicación en las listas (interinos)” (L11) y que sea on-line (L11) “a efectos que el profesor maneje sus tiempos personales” (L11).

Fortalecer y acompañar intercambios de experiencias, visualización de clases de otros docentes, trabajo en duplas (L24), son otras formas de trabajo que se mencionan como deseadas.

Las expectativas sobre posibles contenidos del programa son el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares “que necesitan dominar para el curso que están trabajando” (L13), “un enfoque más actualizado de las teorías del aprendizaje y de las características del adolescente actual” (L35), planificación y evaluación (L37), (L42).

Otra expectativa es “trabajar sobre la diversidad en el aula, atendiendo también la inclusión” (L25).

Se espera, además, que *“se trabaje sobre el sentido de pertenencia con el centro, que se oriente sobre el involucramiento con los resultados del liceo y que fundamentalmente se tome a la carrera docente con la indispensable vocación para el ejercicio de la profesión”* (L25) y que se logre trabajar el *“sentido del ser docente”* y la *“ética profesional”* (L37), (L42).

Otro planteo es la conveniencia de *“trabajar sobre los registros en tiempo y forma del libro del profesor”* (L25).

Se recogen, asimismo, las siguientes manifestaciones de apoyo y de valoración de la posible concreción de un programa: *“Ofrecemos todos nuestros recursos humanos para colaborar en la iniciativa”*(L1); *“Siempre es importante acompañarlos (a los profesores principiantes) en los inicios”* (L1); *“Todo programa de capacitación y mejora es importante y los directores lo acompañamos y apoyamos con gusto”* (L1); *“Realmente me parece fundamental atender a los profesores principiantes, ya que son necesarios para el normal funcionamiento del sistema”* (L13); *“El curso será más positivo cuanto mayor impacto provoque en el docente”* (L14); *“Estupendo. Cuando ingresé en Secundaria nadie me enseñó nada”* (L26); *“No debería necesitarse la implementación de un programa destinado a docentes que tuvieron cuatro años de formación docente”* (L2).

Toda contribución al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje es vista con expectativa y con beneplácito, tal como lo sería la formación permanente en las instituciones donde el joven profesional desarrolla su actividad, siempre y cuando no se tome como una sustitución del rol que deben tener los centros de formación docente (L30):

Como directora he estado y considero muy importante transitar junto a ese docente principiante para fortalecerlo desde el inicio, resaltando sus fortalezas, porque todos las tienen y realizar un seguimiento junto a él de sus cambios. Acompañar la tarea docente, es decir, cumplir con el rol pedagógico del director debería ser nuestra principal función (L41).

En cuanto a las demandas planteadas por los equipos directivos se solicita la comunicación y la unificación de criterios *“con las distintas inspecciones de asignatura*



*para optimizar resultados” (L16), además de la “Presencia más visible de los inspectores de asignatura para estos docentes durante el año” (L12) y “la presencia fluida de autoridades y profesionales especializados para potenciar y mejorar la tarea docente” (L38).*

Otra demanda es la atención a la situación de desplazamientos, disponibilidad de tiempo, económica y de organización de los profesores que viven en el interior (L39).

También se entiende que debería existir una instancia de coordinación previa con las direcciones liceales (L41).

El grado de acuerdo de los directivos con la implementación de un programa que contribuya a la profesionalización del profesor principiante es total; todos expresaron que *“tiene que haber más orientaciones” (E.7).*

En algunos casos se expusieron condiciones como ser: *“que el docente lo aplique” (E.1); “que no se convierta en aquellos cursos de capacitación en servicio que hubo” (E.4); “si existiera un programa coordinado con los IFD y los inspectores, pero sobre cómo resolver situaciones prácticas, con determinado cronograma” (E.11).*

En cuanto a la disposición de los equipos directivos a colaborar, fue mayoritaria, aunque no total. En once entrevistas expresan que sí y ponen a disposición la infraestructura del liceo (E.2, E.4, E.9, E.11). En un liceo departamental (E.1), la directora manifiesta que no podría debido al tiempo que este le demanda.

*7.7.4.2 Objetivos y contenidos que debería incluir un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes, en la perspectiva de los equipos directivos.* Las respuestas a la pregunta: ¿Cuál o cuáles sería/n el/los objetivos de un programa de dicha naturaleza? se han analizado siguiendo la misma categorización empleada en la encuesta para analizar las respuestas a la pregunta: ¿Qué aspectos considera que es necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes?. Los objetivos planteados se clasificaron según las siguientes categorías: Categoría A, Conocimiento del profesor. Categoría B, Vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio. Categoría C, Actitudes del profesor en relación con su profesión.

Los objetivos concernientes al conocimiento del profesor que se proponen son los siguientes: (a) prepararlo en cuanto a la organización de la clase *“la planificación, la evaluación, la mejora, qué se va a hacer, cómo se va a hacer”* (E.1); *“Mejoramiento de la práctica”* (E.11); (b) formarlo para educar en la diversidad *“tanto con el que tiene dificultad como con el que no las tiene y va rapidísimo”* (E.2); *“La inclusión es un gran tema, hay mucho discurso pero no tenemos formación”* (E.11); (c) lograr que la transposición didáctica que el profesor realiza sea de calidad pero atendiendo todas las variables del educando de hoy (E.4), (E.5), *“Encaminado a enriquecer los niveles de aprendizaje”* (E.8), *“objetivos orientados al aprendizaje, optimizar los canales para los aprendizajes de los alumnos”* (E.9); (d) aportar herramientas al profesor para trabajar con la comprensión lectora del alumno y en problemas de razonamiento *“sin importar la asignatura”* (E.8).

Los objetivos relacionados con el vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio expresados son: (a) que el profesor sepa establecer vínculos (E.6), *“En eso tiene que haber más profesionalización”* (E.6); *“Vínculo director-profesor, profesor-alumno. Hay un tema generacional. ... me preocupa que cada uno tenga claros los límites... el no bien dicho”* (E.5); *“Saber establecer los límites es algo muy importante”* (E.7); (b) que el profesor nuevo se contextualice (E.3), *“Es tradicional mirar al más experiente<sup>18</sup> y éste habla sobre lo que vivió en otra época, otro momento . . . reconocerse a sí mismos como docentes distintos de otras generaciones”* (E.3)

Los objetivos que expresan actitudes del profesor en relación con su profesión se expresan como sigue: (a) apoyar el proceso para lograr un perfil de docente profesional (E.7), *“un docente comprometido, responsable”* (E.1); *“Buscar procesar, madurar en el perfil docente”* (E7); *“Reconocerse como profesional para actuar como tal. Lo que implica ser profesional”* (E.1); *“Tomar consciencia de que la docencia es una forma de trabajo pero sobre todo una opción de vida, ser docente en la clase, en el pasillo, dentro del liceo y cuando se sale del liceo”* (E.6); *“Actualización permanente en todas las disciplinas”* (E.5).

<sup>18</sup> En región cercana a la frontera con Brasil suelen utilizarse palabras en portugués, como experiente cuyo significado en español es experimentado.

En coherencia con el estudio de los objetivos planteados, el análisis de los contenidos que los equipos directivos entienden que habría que incluir en el Programa, han sido agrupados con igual categorización.

Se mencionan contenidos afines al conocimiento del profesor: (a) planificación (E.1, E.2, E.7); (b) evaluación (E.1, E.2, E.9, E.10) *“La evaluación de diagnóstico hasta la acreditación final, fomentar la autoevaluación”* (E.2), *“Concepto de evaluación . . . El proceso evaluatorio, tengo dificultad para explicarles que la nota bimensual no es la nota de los escritos sino que se mide todo: habilidades, procedimientos, conocimientos las preconcepciones que trae, trabajo en equipo ”*(E.5); (c) psicología del adolescente (E.3), *“Manejar autores que nos pinten el adolescente tal cual es hoy, incluso contextualizado”* (E.3); (d) Pedagogía y Didáctica relacionadas con el adolescente actual (E.3); (e) Didáctica, general y de la asignatura (E.6), enfoques por áreas (E.2) *“Están muy preocupados por cómo enseñar, pero no por cómo los gurises<sup>19</sup> aprenden”* (E.6); (e) estrategias de enseñanza (E.2) *“Estrategias para el aula común que tenemos, no imaginarnos aulas especiales”* (E.8), *“Motivación y manejo del aula en Ciclo Básico”* (E.9, E.10); (f) estrategias para resolver problemas grupales y disciplinares (E.7) *“Estrategias didácticas modernas, para el alumno de hoy, para enfrentar la diversidad del aula. Hay muy jóvenes que dicen: ‘a mí no me prepararon para esto’”. “Tenemos chicos que están internados en el INAU, que vienen sin saber leer ni escribir, con problemas psiquiátricos”* (E.8); (g) orientaciones para el dictado de los programas (E.7), *“Necesitan temas concretos. Cómo daría tal tema en tal curso”* (E.3)

Los contenidos referidos al vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio que se proponen son: (a) atención a la inclusión (E.1), *“La población cada vez es más diferente: contextos, problemáticas, alumnos con tratamientos psicológicos, psiquiátricos, con régimen de libertad asistida; hay que ver cómo la vamos atendiendo”* (E.1); (b) relacionamiento con el adolescente actual (E.2) *“Necesitan mayor seguridad en comprender al adolescente”* (E.3); (c) resolución de conflictos, negociación

---

<sup>19</sup> Gurises: plural de gurí, palabra que en Argentina y Uruguay se emplea para referirse al niño.

(E.12) “*Actualizarlos en el manejo de situaciones. Son problemas adultos que hoy viven los adolescentes*” (E.10).

Los contenidos vinculados con las actitudes del profesor en relación con su profesión son: (a) ética profesional (E.1, E.2), (b) vocación (E.2), (c) función docente (E.6) “*Comprenderse a ellos mismos como un docente de otras generaciones*” (E.3), “*Qué significa ser docente en el S.XXI, la asistencia, la puntualidad*” (E.8), cultura del trabajo corporativo (E.5).

7.7.4.3 *Interés de los profesores principiantes en un programa de fortalecimiento profesional y condiciones para su participación.* Las categorías establecidas para analizar la información recabada sobre la posible participación en un programa de fortalecimiento profesional fueron: Categoría A, Interés y condiciones para la participación. Categoría B, Temáticas, contenidos de interés. Categoría C, Formato curricular de preferencia.

Respecto a la participación en un programa (Categoría A) los 21 entrevistados manifestaron su interés por participar con las siguientes condiciones: (a) lugar (accesibilidad, en las capitales departamentales, ej.: Maldonado y Rocha, no en Montevideo); (b) día y horario (de preferencia sábado, después de clase o una jornada que no coincida con las clases); (c) frecuencia (una vez al mes).

Las temáticas y contenidos de interés (Categoría B) fueron mencionadas por los profesores entrevistados con distintos niveles de generalidad. Se agrupan, por lo tanto, en generales y específicas. Las temáticas generales mencionadas son: (a) Vínculo docente- alumno (adolescente con conflicto, soluciones concretas en relación con el comportamiento del alumno, cómo lograr confianza con el adolescente); (b) Didáctica general (motivación de los alumnos, técnicas de estudio para los alumnos, técnica de la pregunta, dinámica de taller, evaluación); (c) práctica docente, (d) desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes. Las temáticas específicas mencionadas son: (a) atención de dificultades de aprendizaje (dislexia, déficit de atención); (b) Plan Ceibal, (c) fundamentos del constructivismo y ejemplificación de una actividad planificada con estos fundamentos, (d) Didáctica y contenidos de la asignatura (ej. sensibilización del cuerpo y cómo abordarlo en la asignatura Expresión Corporal y Teatro);

(e) nuevas corrientes de aprendizaje, (f) medios de comunicación para tratar en el aula desde el punto de vista crítico; (g) Informática, (h) temas para ser tratados por medio del debate (implementación de nueva normativa en relación con el aumento en el número de faltas que pueden tener los alumnos *“Si el profesor tiene que hacer seguimiento y el alumno falta...”* -expresa una profesora (E7L) con preocupación; dicotomía entre exigencia y pasaje de grado; coherencia entre el discurso y la práctica; idea de que los alumnos saben cada vez menos; relación entre el mayor dominio de un tema por el profesor y las exigencias que le plantea al alumno.

En relación con el formato curricular de preferencia (Categoría C) para un curso no se observa predominio de uno sobre otros, dado que las preferencias pueden ser agrupadas en tres subgrupos con frecuencias aproximadas. Se pronuncian a favor de la modalidad presencial siete profesores, de la semipresencial ocho y de ambas formas, seis.

En el espacio dado a los profesores entrevistados para realizar algún comentario y/o sugerencia se escucharon planteos relacionados con los siguientes asuntos: (a) reconocimiento del aporte del profesor articulador departamental (inglés) y las actividades realizadas (campamento, visitas tipo inspección); (b) cuestionamiento de la solicitud de bajar el nivel de exigencia en 6º de Segundo Ciclo; (c) pedido para mejorar el procedimiento de elección de horas de los profesores, en cuanto a que eligen por último debido al lugar que ocupan en las listas (cuando ya ha comenzado el año lectivo) lo cual les obliga a hacerse cargo de los cursos sin disponer de tiempo para su planificación; (d) valoraciones positivas sobre las Jornadas de Actualización realizadas en el marco del Proyecto y agradecimientos.

## **7.8 Conclusiones generales**

Tanto los profesores principiantes, como los integrantes de los equipos directivos de los liceos en los que estos desempeñan su tarea docente, que son consultados, manifiestan que existen necesidades profesionales de formación y, en su mayoría, demuestran interés por la satisfacción de las mismas mediante un curso de fortalecimiento profesional.

Las diferencias entre profesores principiantes con título de profesor y profesores principiantes que no lo tienen, cuando esta es percibida, radica, principalmente, en la fortaleza de la formación inicial, tanto teórica como en la asignatura específica, y en la metodología de trabajo que se observa en los titulados. Importa esta conclusión porque define la opción de diseñar un programa orientado a profesores principiantes egresados de la carrera de profesor, con título docente. Se entiende que las necesidades profesionales de quienes no han cumplido con las exigencias de la carrera de formación inicial para desempeñarse como profesor, pueden ser más variadas ya que, por lo general, los profesores sin título de profesor, carecen de formación pedagógica, psicológica y didáctica, aunque cuenten con formación disciplinar. En cuanto a la actitud en relación con el rol docente, entre profesores con y sin título de profesor, parece no haber mayores diferencias que las personales.

Si bien se identifican formas de apoyo institucional a la tarea de los profesores principiantes, estas no forman parte de un plan de acción organizado por el Consejo de Educación Secundaria, sino que se realizan o no según la iniciativa de los equipos directivos de cada liceo. Estos apoyos, cuando los hay, parecen no ser lo suficientemente efectivos para los profesores principiantes y no los reconocen como dispositivos de apoyo profesional pertenecientes a la cultura del liceo.

El conocimiento profesional, particularmente el conocimiento pedagógico y psicológico, el vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, con el grupo clase, con la institución, con sus colegas y con el medio y las actitudes del profesor en relación con su profesión, tienen que ser objeto de formación continua y de desarrollo de competencias para los profesores principiantes, en la perspectiva de los directores y subdirectores de los liceos.

En coincidencia con dicha perspectiva, también los profesores principiantes manifiestan sentir bastante y mucha necesidad de superarse y continuar con la autoformación profesional, de saber tratar a los alumnos adolescentes y las conductas inadecuadas de los mismos, de motivarlos por el aprendizaje, de contribuir con la creación de la cultura del centro educativo desde la perspectiva relacional y de fortalecer el conocimiento de la didáctica general y específica en

relación con la enseñanza de los contenidos, la orientación del aprendizaje y de las tareas que realizan los alumnos.

Se agrega, además, que tanto la diversidad como la inclusión de los alumnos generan en los profesores principiantes necesidades profesionales de formación para motivar el aprendizaje y para tener en cuenta a aquellos alumnos que presentan dificultades para aprender, que tienen necesidades especiales, como por ejemplo, un alumno sordo o con síndrome de Down, o que presentan otros problemas como pueden ser las adicciones.

En consecuencia, se induce que un programa de fortalecimiento profesional que pretenda aproximarse a la satisfacción de estas necesidades, debe orientarse a continuar la formación relativa al desempeño del rol docente, de acuerdo con los requerimientos propios del nivel secundario, en el conjunto del sistema educativo, y en el marco de la etapa profesional de apropiación inicial del rol docente. También parecen ser necesarios como objeto de formación, el estudio y la comprensión de los adolescentes y la planificación de su integración en el aula, en tanto son diversos estos y lo son sus condicionantes físicos, psicológicos y sociales. Se considera que el fortalecimiento de la observación sistemática puede ser una herramienta valiosa para contribuir con esta tarea de planificación en la diversidad.

La escasa mención a la necesidad de fortalecimiento del conocimiento disciplinar, supuestamente ante la priorización de una necesidad previa de fortalecer el desempeño en las tareas comunes a los docentes de secundaria, sumado al hecho que se identificaron 29 asignaturas diferentes a cargo de los profesores principiantes, confirma el interés por el diseño de un curso de desarrollo profesional docente de carácter pedagógico general.

Los profesores principiantes consultados manifiestan su interés por participar en un programa de fortalecimiento profesional sobre las temáticas que asocian con necesidades profesionales como ser el vínculo docente – alumno, la didáctica general y la práctica docente entre las generales, y la atención de dificultades de aprendizaje y la planificación entre las específicas.

Las expectativas sobre este programa se centran en términos de impacto, para los equipos directivos, en el fortalecimiento del desempeño del profesor con los atributos de la profesionalidad, para orientar el logro de aprendizajes de calidad en los alumnos y el establecimiento de mejores vínculos, con estos, con sus familias y con los colegas docentes, basados en el trabajo colaborativo y el respeto mutuo.



## CAPÍTULO 8

### PREEVALUACIÓN DEL PROGRAMA SER PROFESOR

#### **8.1 Dimensiones, objetos y criterios de evaluación inicial del Programa SER Profesor.**

La evaluación inicial de un programa representa una nueva mirada sobre este, cuando quien debe evaluarlo es la misma persona que lo ha diseñado, para adecuarlo a las pautas de calidad exigibles (Pérez Juste, 2006). De acuerdo con esta afirmación, quien presenta esta tesis, realiza una preevaluación del programa que ha diseñado y denominado SER Profesor, según se expresa en el segundo objetivo específico (apartado 1.4.2) de esta: *Realizar una evaluación inicial de dicho programa, en relación con los criterios de pertinencia, adecuación, suficiencia y realismo de sus objetivos, de calidad y de viabilidad de dicho programa.*

Con una finalidad denominada preventiva por Pérez Juste, la información obtenida en este proceso evaluativo permite revisar el diseño del programa y reformularlo con las modificaciones que se crean pertinentes para su mejor aplicación. Siguiendo su modelo evaluativo, las grandes dimensiones que deben ser objeto de evaluación son su calidad intrínseca y su adecuación a los destinatarios, al contexto de aplicación del programa y a las circunstancias o viabilidad.

La calidad intrínseca es, en general, la dimensión más amplia y compleja en la evaluación inicial de un programa. Entendido el programa como un plan sistemático de acción que responde a unos objetivos cuyo logro debe satisfacer, en función de necesidades, carencias, demandas o expectativas de sus beneficiarios, este debe reunir cualidades técnicas básicas referidas al contenido en sí, a la calidad técnica de su formulación y a su evaluabilidad. En la Figura 8-1 se representan los tres grandes objetos de evaluación de la calidad intrínseca del programa según Pérez Juste (2006).

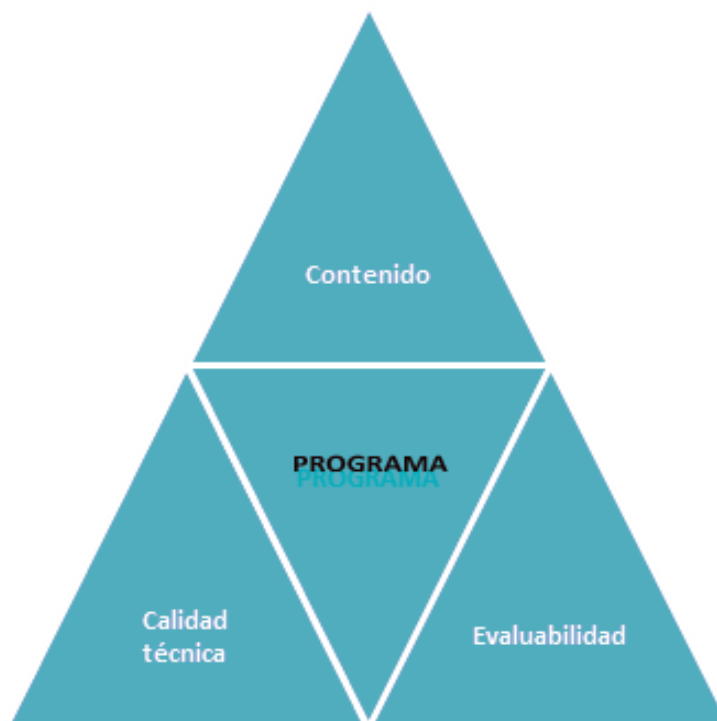


Figura 8-1. Objetos de evaluación de la calidad intrínseca del programa según Pérez Juste.  
Fuente: Pérez Juste (2006). Elaboración de la autora de la tesis.

Los criterios propuestos por este para valorar la calidad intrínseca de un programa educativo, derivan de los objetos de evaluación que se distinguen en esta dimensión. Se presentan en la Tabla 8-1.

Tabla 8-1:  
**Criterios propuestos por Pérez Juste (2006) para valorar la calidad intrínseca de un programa educativo según cada objeto genérico de evaluación**

Objetos genéricos de evaluación	Grado en que se considera que ...
<b>Contenido del programa</b>	<p>... los objetivos son <i>educativos, elevados y relevantes, suficientes, pertinentes y adecuados</i> para responder a las necesidades evaluadas.</p> <p>...el programa está bien <i>fundamentado</i> en conocimientos teóricos y prácticos.</p> <p>...el programa es <i>coherente</i> con las necesidades, carencias, demandas o expectativas de los destinatarios y con los objetivos del programa.</p> <p>...los medios y recursos –humanos, técnicos, funcionales, organizativos- son <i>suficientes y adecuados</i> para el logro de los objetivos, además de coherentes con la naturaleza y características del programa.</p>

	...el sistema de evaluación resulta <i>coherente</i> con los objetivos del programa, con sus características y otros componentes. La información prevista debe ser <i>suficiente y adecuada</i> para facilitar la mejora continua del programa. El sistema debe asegurar la <i>coherencia</i> de las actuaciones para que la evaluación esté al servicio del programa.
<b>Calidad técnica del programa</b>	...es <i>precisa</i> la formulación de los objetivos y demás componentes. ... los objetivos son <i>específicos</i> . ... los objetivos suscitan interés y motivación. ...las actividades diseñadas son <i>adecuadas y suficientes</i> . ...los diversos componentes del programa son <i>coherentes</i> .
<b>Evaluabilidad del programa</b>	...es <i>suficiente y relevante</i> la información ofrecida para la posterior evaluación del programa. ...es <i>claro y preciso</i> el lenguaje empleado.

---

Fuente: Pérez Juste (2006, p. 224). La cursiva es del autor. Elaboración de la autora de la tesis.

Pérez Juste delimita la adecuación del programa, como segunda gran dimensión, por diferenciación con los juicios bueno-malo, correcto-incorrecto. Desde esta perspectiva dichos juicios no se corresponden ni con las situaciones educativas ni con las actividades humanas. El autor propone a cambio referirse a la adecuación, suficiencia, idoneidad. En este marco distingue la adecuación a las necesidades, carencias y expectativas de los destinatarios, la adecuación a las características del lugar y el momento en los cuales se aplica el programa y la adecuación a las circunstancias o viabilidad. En la Figura. 8-2 se representan los tres grandes objetos de evaluación de la adecuación del programa según Pérez Juste.



Figura 8-2. Objetos de evaluación de la adecuación del programa según Pérez Juste Fuente: Pérez Juste (2006). Elaboración de la autora de la tesis.

Los criterios propuestos por Pérez Juste para valorar la adecuación de un programa educativo, se refieren a los objetos de evaluación que establece para esta dimensión. Se presentan en la Tabla 8-2.

Tabla 8-2:  
Criterios propuestos por Pérez Juste (2006) para valorar la adecuación de un programa educativo según cada objeto genérico de evaluación

Objetos genéricos de evaluación	Apreciación de la respuesta que da el programa a...
<b>Adecuación a los destinatarios</b>	...las necesidades, carencias, demandas o expectativas detectadas. ¿Es esta respuesta <i>adecuada, suficiente y motivadora</i> ?
<b>Adecuación al contexto</b>	...las características y circunstancias en las que se implantará y desarrollará el programa a fin de que pueda resultar eficiente y eficaz.
<b>Adecuación a las circunstancias o viabilidad</b>	...el realismo de los <i>objetivos</i> propuestos. ...la <i>disponibilidad</i> de los medios y recursos (ejemplo: <i>capacitación e implicación</i> del personal).

Fuente: Pérez Juste (2006, p. 225 y 226). La cursiva es del autor. Elaboración de la autora de la tesis.

Siguiendo el modelo analizado, para desarrollar la preevaluación del Programa SER Profesor se evalúan la calidad intrínseca respecto a su contenido y la adecuación de este a sus destinatarios.

Los objetos de evaluación que se consideran para cada una de estas dos dimensiones y los criterios para su valoración se presentan en la Tabla 8-3.

Tabla 8-3:  
**Dimensiones, objetos y criterios correspondientes a la preevaluación del Programa SER Profesor**

Dimensiones evaluadas	Objetos de evaluación		Criterios de valoración
<b>Calidad intrínseca del Programa SER Profesor</b>	Contenido	Unidades temáticas	Suficiencia de la formación que el dominio de las unidades temáticas aporta a los profesores que cursen el programa.  Adecuación de la ponderación atribuida a cada una para su desarrollo en el tiempo.
		Núcleos temáticos	Suficiencia del contenido de los núcleos temáticos que integran cada una de las cuatro unidades.
		Objetivos	Suficiencia de la formación que el logro de los objetivos de cada unidad aporta a los profesores que cursen el programa.
<b>Adecuación del Programa SER Profesor</b>	Adecuación a sus destinatarios		Necesidad sentida de un curso sobre las unidades temáticas propuestas en el programa.

[Volver](#)

La calidad técnica de la formulación del referido programa, como objeto de evaluación de su calidad intrínseca, en cuanto a la precisión en la formulación de los objetivos y en la de los otros componentes del programa, se evalúa durante el proceso de enunciación de este en el marco de la supervisión constante que implica la redacción de la tesis doctoral. En relación con su evaluabilidad, la situación es similar. Mientras se formula el programa y se evalúa su calidad intrínseca, se valora y ajusta la consistencia de su fundamentación, la relación de los contenidos

con las necesidades detectadas y la propuesta de evaluación que se presenta en cada uno de los núcleos temáticos que integran sus unidades.

## **8.2 Procedimientos metodológicos**

Siendo el propósito de la investigación evaluativa recoger información sobre el programa para apoyar con argumentos la toma de decisiones, el sentido de la preevaluación del Programa SER Profesor es decidir sobre la mejora de su diseño.

Para llevarla a cabo, se sigue la sugerencia de Pérez Juste en cuanto a la conveniencia del uso de la complementariedad metodológica en el entendido de que la unión de fuentes diferentes, información distinta y técnicas diversas aporta una visión enriquecida y matizada, más fiable y válida sobre el programa.

Se considera que una apreciable fuente de información la constituyen quienes se encuentran implicados con programas de formación de profesores en general, y de profesores de educación secundaria en particular, tanto desde la investigación y la consultoría, como desde la docencia en carreras de formación de profesores y en el nivel secundario, con adolescentes. Estos profesionales pueden evaluar desde su experticia las unidades, los núcleos temáticos y los objetivos que constituyen el contenido del programa, opinar sobre los mismos y proponer ajustes necesarios. Se los considera expertos en sentido amplio, por estar involucrados unos con la formación de profesores desde distintos roles y diversos niveles de responsabilidad, y otros como profesores de educación secundaria en actividad, con 14 a 19 años de experiencia docente correspondiente a las etapas de nuevos retos y relativa estabilidad (Huberman, 1995).

La valoración de aspectos cualitativos así como la utilidad y el valor de la información que aportan los expertos seleccionados como fuente de información, justifica el uso del procedimiento de juicio de expertos. Es esta una forma de validación cada vez más utilizada en investigación por las ventajas que presenta, entre las que se destaca la calidad de las respuestas de los jueces expertos y la posibilidad de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2013).

La otra fuente de información que se consulta está constituida por profesores de secundaria, recientemente egresados como tales, que se encuentran en su etapa de iniciación profesional, con hasta tres años de experiencia docente (Huberman, 1995).

Interesa la opinión de cada una de estos profesores para validar la adecuación del programa a sus destinatarios, ya que en su carácter de profesores principiantes podrían llegar a serlo. Se utiliza como criterio la existencia de necesidad sentida de un curso relacionado con las unidades temáticas.

El carácter cualitativo de la información a recoger y el interés de aproximarse a la perspectiva de estos profesores en lo que concierne a sus necesidades, demandas, carencias y expectativas de formación continua sugiere el uso de la entrevista como *“cauce principal para llegar a las realidades múltiples”* (Stake, 1998, pág. 63). La necesidad de entablar un diálogo flexible y abierto que permita conocer las distintas percepciones y opiniones de los profesores sobre el contenido de las unidades temáticas, en relación con su experiencia como principiantes justifica el uso de este procedimiento.

### **8.2.1 El juicio de expertos**

El juicio de expertos se define como *“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”* (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Se considera relevante este aporte para orientar la reformulación del Programa SER Profesor hacia una mejor adaptación del mismo para sus destinatarios.

En relación con el significado que se le atribuye a la palabra experto: *“(Del lat. expertus, experimentado)... Práctico, hábil, experimentado, ... perito (persona llamada por los tribunales para informar)”* (Real Academia Española, 2001, p. 1021), se recoge la conceptualización de Pérez Juste (2006, p. 325<sup>1</sup>):

---

<sup>1</sup> La cursiva es del autor.

Si bien la palabra *experto* puede tener connotaciones diversas, algunas muy estrictas – persona reconocida por sus cualidades excepcionales en un ámbito determinado- no es menos cierto que, en sentido amplio, y atendiendo a diversas circunstancias, puede aplicarse a personas que no reúnen tal condición, pero cuyo juicio resulta de primera importancia para el caso que se trate.

La polisemia del término *experto* puede acotarse mediante la utilización de procedimientos de selección de expertos. Entre estos procedimientos, son utilizados por los investigadores los que no implican ningún filtro de selección más que la cercanía entre el experto y el investigador y los que recurren a una serie de criterios estructurados como en el Biograma y en el Coeficiente de Competencia Experta (Robles Garrote y Rojas, 2015).

El procedimiento que se adopta es el de construcción de un biograma profesional de los expertos con el propósito de distinguir niveles entre los mismos a partir de ciertos criterios. Respecto a la selección de los criterios para ello, si bien algunos autores como McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch (2003), citados por Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008) proponen que el criterio básico de selección sea únicamente el número de publicaciones o la experiencia; se entiende que esto es necesario pero no es suficiente y se resuelve realizar la selección en función de tres criterios: a) su capacitación en la temática de la formación docente inicial y en el profesorado principiante; b) su experiencia profesional al respecto en el ámbito de la docencia terciaria y universitaria; c) sus cualidades personales para participar en investigaciones.

La capacitación puede describirse sobre la base de los títulos profesionales alcanzados. La experiencia, en función de los años de trabajo ya que se reconoce que la experiencia es compleja y multifacética, por lo que es difícil de cuantificar y clasificar (Tesluk & Jacobs, 1998) citado por Day, D. (2012).

Tomando como base los criterios de selección propuestos por Skjong y Wentworht (2000), citados por Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), se consideran las siguientes cualidades personales: a) la capacidad de expresar juicios pertinentes, compuestos por la integración del conocimiento y de la experiencia profesional y de comunicarlos en forma clara, b) la reputación profesional, c) la disponibilidad y motivación para participar.



Otro aspecto a considerar es el número de expertos que resulta adecuado consultar. Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986, citados en McGartland et al. 2003), sugieren de dos hasta veinte expertos, Hyrkas et al. (2003) manifiestan que diez aportarían una estimación confiable (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

Se seleccionan veinte expertos de acuerdo con criterios de capacitación profesional para la función que desempeñan, de experiencia y de rol actual.

Los criterios de selección permiten establecer tres niveles de expertos. Estos son: Nivel 1: Experto consultor (EC). Nivel 2: Experto con rol de profesor en formación docente o Licenciatura (EFD). Nivel 3: Experto con rol de profesor en secundaria (EPS). Estos criterios son: a) capacitación, de grado y de posgrado, b) experiencia, en la docencia (años de trabajo y etapa correspondiente según Huberman<sup>2</sup>, 1995) y en la formación de profesores (años de trabajo), c) rol actual (profesor, director, inspector, consultor internacional), d) investigaciones y publicaciones sobre la temática (sí / no).

El instrumento para validar la formulación del Programa SER Profesor mediante el juicio de expertos consiste en un formulario constituido por cuatro partes. En las tres primeras se aporta necesaria información al experto y en la cuarta se solicitan las respuestas.

En la primera parte, de presentación del formulario, se le solicita al experto su juicio y se le explica el motivo de la solicitud. Se le ofrece, además, la posibilidad de disponer de los fundamentos teóricos del programa. Se plantea el propósito general del programa en cuanto al cumplimiento de sus objetivos a partir del estudio de las unidades y núcleos temáticos que lo componen. Se explica que debe dar respuesta a cuatro preguntas con claridad, precisión y brevedad aunque también puede ampliar sus juicios con consideraciones cualitativas. Por último se expresa la importancia que representan las respuestas para la investigación que se está realizando y se agradece.

En la segunda parte (A. Definiciones) se incluyen las definiciones de los verbos que se formulan en la tercera parte. Estos son: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, argumentar, programar, observar, trabajar en equipo.

<sup>2</sup> Etapas según Huberman (1995): 1 a 3 años: etapa de iniciación, 4 a 6 años: etapa de estabilización, 7 a 18 años: nuevos retos, 19 a 30 años: relativa estabilidad, más de 30 años: fase final.

La tercera parte (B. Tabla de especificaciones) contiene una tabla de especificaciones de los objetivos, definidos en la segunda parte, que se pretenden alcanzar con el desarrollo de las cuatro unidades temáticas del programa.

En la cuarta parte (C. Respuestas solicitadas) se solicitan cuatro respuestas, una sobre cada uno de los siguientes asuntos: a) la suficiencia de la formación que aportan las unidades temáticas a los profesores principiantes que realicen el programa, b) la adecuación en la ponderación que se le atribuye a cada unidad temática para su desarrollo en el tiempo, c) la suficiencia de los contenidos que constituyen los núcleos temáticos, d) la suficiencia de la formación que aportan los objetivos seleccionados para cada unidad. En el Apéndice M se presenta el formulario utilizado.

Entre las diferentes formas que puede adoptar este procedimiento (entrevista en profundidad, encuesta vía cuestionario, técnica *Delphi*), se opta por la encuesta vía cuestionario, mediante el uso del correo electrónico, para salvar las distancias geográficas entre los expertos seleccionados, puesto que algunos de ellos se encuentran en continente europeo y los que se encuentran en el país se domicilian en ciudades diferentes.

El procedimiento que se sigue luego de la selección de los expertos consta de una llamada telefónica a los dieciséis profesores nacionales elegidos. A los cuatro consultores seleccionados se los contacta vía correo electrónico dado que dos de ellos se encuentran en España, una en Chile y una en Argentina. Se les explica el motivo de su selección como experto, el carácter de la tarea que se le solicita como tal y se le pregunta si acepta cumplir este rol en el plazo de aproximadamente cuatro semanas. Una vez obtenida la aprobación de todos, se les envía el formulario en forma electrónica. Finalmente, se responden algunas aclaraciones que solicitan tres de los expertos luego de leer el formulario en relación con la naturaleza del Programa tales como en dónde se aplicaría, quiénes lo desarrollarían y qué extensión en el tiempo tendría.

En cuanto al nivel de respuestas obtenidas, de los cuatro consultores seleccionados respondieron dos. De los dieciséis profesores, respondieron trece. En total, se obtuvieron quince respuestas (75%), cantidad que se considera adecuada para una estimación confiable como se expresa en el apartado 8.2 (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

En las Tablas 8-4, 8-5 y 8-6 se presentan los biogramas de quienes actuaron como expertos, agrupados según los niveles establecidos.

Tabla 8-4:  
**Biograma de Expertos Consultores (EC)**

<b>Código</b>	<b>NIVEL 1 Expertos Consultores (EC)</b>
<b>C. Marcelo (EC1)</b>	Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Director del Grupo de Investigación IDEA, evaluado como grupo de excelencia. Responsable de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE). Director del Máster en e-learning: nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de Internet. Dirige el proyecto Prometeo centrado en la promoción de competencias tecnológicas para los formadores de formación continua. Autor de un gran número de libros y artículos en revistas especializadas.
<b>D. Vaillant (EC2)</b>	Consultora de numerosos organismos internacionales para el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos del área educativa y principalmente del componente formación docente. Entre las misiones más recientes se destacan las efectuadas para UNESCO en Argentina, México, Ecuador, Colombia y Guatemala; para el BANCO MUNDIAL en Brasil, Colombia, Guatemala, Costa Rica y Paraguay; para USAID en Honduras y Perú; para el Banco Interamericano de Desarrollo en República Dominicana y El Salvador. Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) con sede en la Universidad de Barcelona. Autora de numerosos libros y artículos referidos a la temática docente, reforma e innovación educativas. Coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente en América Latina (2004-2010). Gerente General de Planeamiento y Gestión Educativa, ANEP.CODICEN. Montevideo, Uruguay (2001-2003) Investigadora sobre políticas docentes. Profesora universitaria en Uruguay y en el exterior (1997 a la fecha).

Tabla 8-5:  
**Biograma de Expertos Profesores Formación Docente o Licenciatura (EFD)**

Código	NIVEL 2 <b>Expertos Formación Docente o Licenciatura (EFD)</b>
<b>EFD1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Licenciada en Psicología. Especializada en docencia universitaria.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 30 años (fase final).</li> <li>- Rol actual: Profesora de Psicología y Teorías del aprendizaje. Tutora de Tesinas en Licenciatura en Educación Física, ISEF* Montevideo y Maldonado.</li> </ul>
<b>EFD2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media (Asignatura Matemática).</li> <li>- Experiencia en la docencia: 32 años (fase final). Experiencia en formación de profesores: 19 años.</li> <li>- Rol actual: Profesor de Matemática. Profesor de Didáctica de la Matemática en Ce.R.P.** del Este.</li> </ul>
<b>EFD3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media (Asignatura Historia). Magister en Educación y Sociedad. Diplomatura en Evaluación de Aprendizajes. Diploma Superior de Prácticas Escolares en contexto. Maestrando en Didáctica de Educación Superior.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 24 años (fase de relativa estabilidad). Experiencia en formación de profesores: 16 años.</li> <li>- Rol actual: Inspector Educación Media (Asignatura Historia).</li> </ul>
<b>EFD4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media (Asignatura Historia). Magister en Ciencias Políticas. Doctor en Sociología.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 24 años (fase de relativa estabilidad). Experiencia en formación de profesores: 21 años.</li> <li>- Rol actual: Encargado Dirección Ce.R.P.* *del Este.</li> </ul>
<b>EFD5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media (Asignatura Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología). Diploma en Planificación y Gestión Educativa. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Educativas en Contexto. Especialización en Educación y Derechos Humanos. Maestrando en Didáctica de la Educación Superior.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 24 años (fase de relativa estabilidad). Experiencia en formación de profesores: 8 años.</li> <li>- Rol actual: Director Instituto de Formación Docente de Maldonado. Profesor efectivo de Didáctica del Derecho en CE.R.P. ** del Este.</li> </ul>
<b>EFD6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Física. Licenciado en Cultura Física (Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba).</li> <li>- Experiencia en la docencia: 35 años (fase final).</li> <li>- Rol actual: Profesor de Anatomía, de Cinesiológica en Licenciatura en Educación Física, ISEF * Maldonado.</li> </ul>
<b>EFD7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Licenciada en Psicología. Especialista en Constructivismo y Educación. Especialista en entornos virtuales de Aprendizaje. Operador Grupal (Centro de Investigación, Formación y Asistencia, Enrique Pichón-Riviere). Posgrado en Psicoanálisis y prácticas psicoeducativas. Formación en Tutoría Virtual.</li> </ul>

<b>EFD8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Experiencia profesional: 27 años. Experiencia en formación de profesores: 20.</li> <li>-Rol actual: Profesora Psicología del Aprendizaje en Ce.R.P.** del Este.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Licenciada en Educación Física. Posgrado en Psicopedagogía. Posgrado en Psicología Educacional. Magister en Didáctica de la Educación Superior.</li> <li>-Experiencia en la docencia: 15 años (13 años en Educación Primaria, 15 años en la Licenciatura en Educación Física).</li> <li>-Rol actual: Profesora de Práctica Docente. Tutora de Tesinas en Licenciatura en Educación Física, ISEF* Maldonado.</li> </ul>
-------------	---

Tabla 8-6:  
**Biograma de Expertos Profesores Educación Secundaria (EPS)**

<b>Código</b>	<b>NIVEL 3 Expertos Profesores Educación Secundaria (EPS)</b>
<b>EPS1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 14 años (etapa de nuevos retos).</li> <li>- Rol actual: Profesor en Educación Secundaria.</li> </ul>
<b>EPS2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 19 años (etapa de relativa estabilidad).</li> <li>- Rol actual: Profesor en Educación Secundaria.</li> </ul>
<b>EPS3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 14 años (etapa de nuevos retos).</li> <li>- Rol actual: Profesor en Educación Secundaria.</li> </ul>
<b>EPS4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 14 años (10 años en Universidad del Trabajo. 4 años en Formación de Profesores), (etapa de nuevos retos).</li> <li>- Rol actual: Profesor en Educación Secundaria.</li> </ul>
<b>EPS5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación: Profesor de Educación Media.</li> <li>- Experiencia en la docencia: 14 años (etapa de nuevos retos).</li> <li>- Rol actual: Profesor en Educación Secundaria.</li> </ul>

### **8.2.2 La entrevista**

El procedimiento de entrevista permite indagar si profesores recientemente egresados de la carrera de profesorado, consideran que necesitan, o no, continuar su formación con un curso de desarrollo profesional estructurado sobre las siguientes cuatro unidades: Unidad 1- Ser profesor en el nivel de educación secundaria, Unidad 2 - La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica, Unidad 3 - Los adolescentes y sus aprendizajes, Unidad 4 - La planificación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.

La flexibilidad que otorga al entrevistador esta forma de recogida de información le permite profundizar en las valoraciones que realizan los entrevistados. Por lo tanto, si los profesores consideran que sí necesitan continuar su formación con un curso sobre las cuatro unidades citadas, interesa identificar cuáles son las razones que los animan, la o las unidades que estiman más necesarias en su formación profesional y sus intereses por las distintas unidades del curso.

El número de egresados en el período 2014-2015, del Centro Regional de Profesores al que se acude a recabar la información, es 26 y por lo tanto factible para realizar entrevistas.

La elección de este centro es intencional, por conveniencia. En primer lugar porque a este concurren estudiantes de los departamentos de la Región Este en la cual se recogió información para realizar el análisis de necesidades profesionales de formación que es motivo del Capítulo 6. En segundo lugar, la autora de la tesis ha trabajado como profesora en esa institución durante once años y tiene fácil acceso a la secretaría de la institución para solicitar los teléfonos de los profesores.

Como los profesores ya han egresado y pertenecen a distintos departamentos de la Región Este del país ( Maldonado, Rocha, Lavalleja, Treinta y Tres ) se opta por la entrevista telefónica, previa comunicación inicial de presentación e información sobre los motivos de esta para fijar fecha y hora conveniente si el profesor acepta ser entrevistado. La pauta seguida se incluye en el Apéndice N.

De los veintiséis egresados es posible entrevistar a diecisiete, quienes responden con agrado y naturalidad. Las entrevistas tienen una duración de cinco a diez minutos, ya que la mayoría de ellos enriquecen sus respuestas con vivencias, anécdotas y preocupaciones relacionadas con su quehacer docente. La anotación de las respuestas se realiza mientras se desarrolla la entrevista.

El tiempo de trabajo docente con el que cuentan los profesores entrevistados a julio de 2015 es de tres y cuatro meses en ocho casos, de uno y dos años en dos de ellos, de tres y cinco años en otros seis. Es decir, que catorce de estos diecisiete profesores se encuentran en la etapa de iniciación según Huberman (1995) con tres meses a tres años de trabajo. Los dos profesores con cinco años de docencia se encuentran en la fase final del principiar. Una, no se desempeña como docente sino como abogada. Sus respuestas se valoran como aporte desde otra perspectiva, la de una profesional universitaria con título docente que puede realizar una mirada diferente de la situación que se consulta, desde su formación en Derecho. En cuanto a las asignaturas de las cuales son profesores, se identifican once diferentes, algunas pertenecen a los programas de ciclo básico y otras a bachillerato. El perfil detallado se presenta en la Tabla 8-7.

Tabla 8-7:  
**Perfil de los egresados de la carrera de profesor entrevistados**

<b>Código</b>	<b>Tiempo de trabajo a julio 2015</b>	<b>Asignatura de la que es profesor</b>	<b>Código</b>	<b>Tiempo de trabajo a julio 2015</b>	<b>Asignatura de la que es profesor</b>
<b>E01</b>	4 meses	Inglés	E10	4 meses	Idioma Español
<b>E02</b>	5 años	Ed. Musical	E11	3 años	Física
<b>E03</b>	3 años	Química	E12	No tiene.	Historia
<b>E04</b>	3 meses	Sociología	E13	3 años	Geografía
<b>E05</b>	4 meses	Literatura	E14	1 año	Biología
<b>E06</b>	3 meses	Historia	E15	2 años	Biología
<b>E07</b>	4 meses	Derecho	E16	4 meses	Literatura
<b>E08</b>	3 años	Geografía	E17	5 años	Lengua y Literatura
<b>E09</b>	4 meses	Sociología	-	-	-

### 8.3 Análisis de la información aportada por los expertos consultados

La información que brindaron los expertos se presenta a continuación en cuatro apartados según los tópicos que interesa validar y al interior de cada uno, diferenciada según el nivel de experto definido (Nivel 1: Consultores, Nivel 2: Profesores de Formación Docente o Licenciatura, Nivel 3: Profesores de Educación Secundaria).

**8.3.1 Formación que aportan las unidades temáticas.** De acuerdo con los núcleos temáticos que contienen, las unidades se han denominado como sigue:

- Unidad 1: Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria
- Unidad 2: La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.
- Unidad 3: Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.
- Unidad 4: La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.

En relación con el contenido de las mismas, la pregunta realizada fue: ¿Considera que el dominio de las cuatro grandes unidades temáticas aporta suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa? Las respuestas recogidas se presentan según el nivel de expertos preguntados (consultores, de formación docente, de educación secundaria). Las respuestas se incluyen en el Apéndice Ñ.

*8.3.1.1 Perspectiva de los expertos consultores (EC).* El EC 1 alude a que falta el abordaje de problemas de disciplina en el aula, de la evaluación, de las relaciones con los compañeros y las familias, de aspectos emocionales, de la didáctica de la disciplina o conocimiento didáctico del contenido, del uso de las tecnologías en el aula. En su opinión el núcleo temático sobre la observación está demás; entiende que esta “no es que no sea necesaria, pero no en este momento”.

La EC 2 considera que “las unidades temáticas son apropiadas” aunque habría que “prestar particular atención” a la gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo.



Coincide con el EC1 en que hay que atender la enseñanza de la disciplina y las relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Fundamenta su perspectiva en que son estas cuestiones las que *“la bibliografía señala como las principales preocupaciones de los docentes principiantes”*.

8.3.1.2 *Perspectiva de los expertos en formación docente o licenciatura (EFD)*. Seis de los ocho expertos en formación docente estiman que el dominio de las cuatro grandes unidades temáticas aporta suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa

La EFD 1 considera *“amplios y abarcativos los contenidos de las unidades temáticas”*; destaca principalmente los contenidos de la Unidad 2 y 3, afirmando que la *“observación sistemática de la práctica (...) es un insumo fundamental de la “praxis” tanto para los estudiantes y el docente y el considerar al adolescente como sujeto de aprendizaje desde contextos heterogéneos”*.

El EFD 2 expresa que *“todas estas temáticas son conocidas por el público objetivo, más allá de que es bueno siempre estar actualizándose en las mismas”* y cree que el contenido de las unidades *“cubren todo el quehacer docente”*. Pregunta si cabría agregar la evaluación.

En la perspectiva del EFD 3 habría que poner énfasis en la evaluación, particularmente en la evaluación de los aprendizajes de carácter diagnóstico que permita reprogramar las clases de acuerdo con los emergentes, generar nuevas formas de aprendizaje y de comprensión teniendo en cuenta las fortalezas de cada estudiante y desarrollar adaptaciones curriculares acordes a su forma de aprender y de comprender.

La EFD 7 entiende que *“el rol de las tic en el contexto actual requiere de una consideración mayor”* para el cual sugiere el planteo de las siguientes interrogantes en relación con el aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación: *“¿cómo aprenden l@s adolescentes el uso de las redes sociales?”* o *“¿el uso de las distintas aplicaciones en sus celulares?”* Introduce, además, la cuestión *¿Son considerados los entornos personales de aprendizaje en el aula?*

La EFD 8 pregunta sobre la metodología y la evaluación a aplicar en la implementación de estas unidades.

*8.3.1.3 Perspectiva de los expertos de educación secundaria (EES).* Tres de los cinco expertos de educación secundaria consideran que las cuatro grandes unidades temáticas aportan suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa.

Entre estos, el EES 1 considera que el programa debe contemplar mayor carga de contenidos procedimentales necesarios para el aprendizaje de saberes específicos. La EES 4, resalta la flexibilidad y capacidad de adaptación del profesor a los intereses y al ritmo de aprendizaje de los alumnos y destaca que *“lo importante es estar atento en la etapa de observación y evaluación”*.

El EES 2 aporta que podrían incluirse en el programa contenidos relacionados con el funcionamiento administrativo tales como el manejo del estatuto del docente, el conocimiento de procedimientos administrativos, de reglamentos, de las funciones de la docencia indirecta y el uso de la libreta docente.

La EES 4 contribuye con la idea de que *“no estaría de más proporcionar formación en talleres sobre el manejo de TICS (armado de blog, página web) y actividades lúdico-pedagógicas, que se necesitan cada día más para adecuarnos a los vertiginosos cambios a los que nuestros alumnos se adaptan y resuelven, a veces con mayor facilidad que los propios docentes”*. Explica esta profesora que aunque hay *“cursos y talleres paralelos de formación en esas áreas no siempre hay disposición, voluntad o motivación para encararlos de manera aislada”*.

**8.3.2 Ponderación de las unidades temáticas.** En lo que respecta a la ponderación de cada unidad temática para su desarrollo en el tiempo, seis de los consultados acuerdan con la propuesta, dos de ellos no responden y siete aportan otros puntos de vista.

La Unidad 4 *“La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes”*, en la perspectiva de la EC 2 y si se ampliara con los contenidos que indicó en la pregunta N° 1 (*“la gestión de clase, la enseñanza de la disciplina, cómo gestionar la carga*

de trabajo, la gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos”) debería ponderarse en un 40% o 50% más. Justifica esta enunciación en que “*lo que los docentes principiantes requieren no es teoría sino herramientas para facilitar su desempeño en el aula y la gestión de entornos de aprendizaje*”.

La EFD 1 reconoce la dificultad de ponderar en relación con la formación docente y propone aumentar la carga horaria de la Unidad 3 “*Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica*”, “*dada la deserción de estudiantes que se encuentra en Secundaria (...) con la finalidad de centrarse en los aprendizajes de los mismos para que se logren ser ‘significativos’ y así promover una mayor motivación*”. En relación con esta unidad, también el EFD 3 opina que el porcentaje debería ser mayor en un 25% argumentando que en esta se plantean “*las formas de aprender de los estudiantes desde una mirada de la práctica. Lo cual parece fundamental a la hora de organizar los proyectos curriculares y pedagógicos desde el aula*”.

A la Unidad 1 “*Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria*” y a la Unidad 3 “*Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica*” deberían asignárseles menor tiempo, según el EFD 2, “*con el fin de enfatizar en los aspectos más prácticos*”, aunque destaca la importancia de la temática de la Unidad 3.

La Unidad 2 “*La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica*” y la Unidad 3 “*Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica*” “*deberían ser equilibradas en 25%*” en opinión del EFD 6.

El EES 1 expresa que la carga horaria de la Unidad 1 “*Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria*” “*debe ser mayor en relación a la otorgada en Unidad 2*” “*La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica*”.

El EES 2 aporta una visión diferente, desde el entendido de que las cuatro unidades son parte de un “*plan integral*” y, por lo tanto, “*no se deberían ver como unidades aisladas, deberían estar articuladas en un plano de igualdad sin ponderar una sobre otra*”.

A los efectos de facilitar una visualización integrada, en la Tabla 8-8 se presenta una síntesis de los cambios propuestos por los expertos para cada unidad.

Tabla 8-8:

**Síntesis de los cambios en la ponderación de las unidades propuestos por los expertos consultados**

	Unidad 1 (20%)	Unidad 2 (30%)	Unidad 3 (20%)	Unidad 4 (30%)
<b>EC 2</b>				+ 40% ó + 50%
<b>EFD 1</b>			+ ¿?	
<b>EFD 2</b>	- ¿?		- ¿?	
<b>EFD 3</b>			+ 25%	
<b>EFD 6</b>		25%	25%	
<b>EES 1</b>	U1 > U2	U2 < U1		
<b>EES 2</b>	25%	25%	25%	25%

Referencias: + : aumentar, - : disminuir, ¿? : no se especifica cantidad de tiempo, > mayor que, < menor que.

**8.3.3. Núcleos temáticos.** Sobre la suficiencia del contenido de los núcleos temáticos que integran las cuatro unidades, seis de los quince expertos consultados responde que no lo es en relación con alguna unidad y aporta otros contenidos.

Entre los que consideran que los núcleos temáticos incluyen suficientemente el contenido de cada una, se recoge la valoración del EFD 5 quien agrega: “*Es muy interesante el trabajo de los conocimientos, aptitudes y valores del docente*” resaltando en negrita el término valores para destacarlo. La EFD 1 también cree que son suficientes y aporta un comentario complementario que se explicita en las referencias de cada unidad que se desarrollan a continuación.

*8.3.3.1 Primera Unidad “Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria”.* En la Primera Unidad, la EFD 1 considera que es “*fundamental profundizar sobre las competencias docentes desde el “Paradigma de la Posmodernidad” (Labaké, 2002) ... dada la complejidad que significa el quehacer docente en la actualidad*”.

El EFD 3 entiende necesario, además, incluir la “*evaluación diagnóstica continua*” explicitando que la continuidad debe ser característica del proceso de evaluación, el cual aporta insumos “*para saber por dónde va nuestra práctica*”, qué están aprendiendo los alumnos y “*lo más importante cómo saben los estudiantes que están aprendiendo*”. En este sentido, se propone que la evaluación no se deje para el final del proceso sino que se piense desde las características de los alumnos para generar las adaptaciones curriculares necesarias.

En relación con las etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal la EFD 7 plantea el cuestionamiento sobre si se trata de etapas o de fases y propone incluir el tratamiento del “*papel del imaginario social en la construcción de subjetividad docente*”.

8.3.3.2 Segunda Unidad “*La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica*”. En lo que respecta a la Segunda Unidad, la EFD 7 cuestiona si la observación por sí sola es suficiente y propone la consideración de otros dispositivos de evaluación como el análisis de la práctica.

Otro aporte de la EFD 8 se relaciona con la metodología y la evaluación; esta experta sugiere la “*constante revisión*” requerida por la planificación “*que involucre paralelamente a la metodología y la evaluación (visto desde en modelo recursivo)*” (EFD 8). El tercer aporte se refiere a la inclusión del tratamiento de temas vinculados con el funcionamiento administrativo (EES 2).

8.3.3.3 Tercera Unidad “*Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica*”. El EFD 2 entiende que “*habría que trabajar muchísimo*” en esta unidad “*dados los cambios tan rápidos y variados en los rasgos conductuales que se viven en la sociedad, no sólo en el caso de los adolescentes*”. Al respecto señala: “*Se me vienen a la mente muchos ejemplos de cosas con las que convivimos actualmente, y que hace no mucho tiempo ni siquiera existían. Es toda una temática y un desafío para los docentes*”.

La EFD 7 propone, la consideración de los aspectos psicoafectivos para aprender.

8.3.3.4 Cuarta Unidad “*La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes*”. El EFD 3 reitera la importancia de la evaluación diagnóstica continua que fundamentara para la Primera Unidad.

En otro orden, las TIC “*requieren un apartado más relevante o unidad aparte*” en opinión de la EFD 7.

**8.3.4 Objetivos.** La consulta relacionada con los objetivos del programa se realizó por medio de la siguiente pregunta: A su juicio, los objetivos seleccionados para el logro de cada unidad, ¿aportan formación suficiente para los profesores y profesoras que cursen el programa?

En la Tabla 8-9 se presentan los objetivos propuestos para cada unidad.

Tabla 8-9:  
**Objetivos propuestos para cada unidad temática**

<b>Unidad 1</b> <b>Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria.</b>	<b>Unidad 2</b> <b>La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.</b>	<b>Unidad 3</b> <b>Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.</b>	<b>Unidad 4</b> <b>La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.</b>
Conocer	Conocer	Conocer	Conocer
Comprender	Comprender	Comprender	Comprender
Aplicar	Aplicar	Aplicar	Aplicar
Analizar	Analizar	Analizar	Analizar
Sintetizar	Sintetizar	Sintetizar	Sintetizar
Argumentar	Evaluar	Observar	Programar
Trabajar en equipo	Programar	Trabajar en equipo	Trabajar en equipo
	Observar		
	Trabajar en equipo		

De los quince expertos consultados, uno no responde (EC 1), dos responden que no (EC 2 y EES 1), doce responden afirmativamente.

La experta EC 2 entiende que no aportan formación suficiente. En general expresa: “*Los módulos son demasiado teóricos con poca conexión con la práctica*”. Particularizando en la Unidad 4 manifiesta que se deberían priorizar las actividades de formación que se refieran “*a la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres y colegas*”. El experto EES 1 también contesta en forma general, sin referirse a alguna unidad específica; alude a que “*Los grupos son muy diversos, los objetivos muy amplios y en la mayoría de los casos no se logra cumplir todos los objetivos*”.

Algunos de los expertos de los que entienden que los objetivos seleccionados aportan suficiente formación a los profesores que cursen el programa, explicitan distintas consideraciones. El experto EFD 2 los califica con la palabra “*impecable*”. La EES 3 expresa que los objetivos son pertinentes en función de la temática planteada. La EFD 1 considera que “*el objetivo de la Unidad 4*”, haciendo referencia a la orientación de la programación para atender la diversidad socio-personal de los estudiantes, “*es muchas veces postergado en relación a los contenidos de enseñanza sobre los aprendizajes*”. A propósito de esta afirmación plantea las siguientes preguntas con carácter reflexivo:

¿El seguimiento y/ o inspección hacia los docentes no apunta a ello y por esa razón condicionan sus prácticas pedagógicas? ¿Podría implementarse una programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes cuando el docente ejerce su práctica “en solitario”? ¿Existe un equipo docente suficiente en sus prácticas, tales como asistente social, psicólogo o espacios institucionales que ayuden a contemplar dicha diversidad socio-personal?

Los expertos EFD 3 y EES 4 subrayan la importancia de la evaluación en los siguientes términos. Para la EES 4 “*La evaluación es una herramienta importante tanto para el alumno como para el profesor ...*” Desde su rol como profesora expresa “*por más que sea de proceso a veces la cantidad de alumnos nos supera perdiendo la individualidad. Nunca está de más un pequeño registro, incluso de diferentes tipos de evaluación*”. El EFD 3 propone “*Crear a lo largo del programa hilos conductores que se basen en la construcción de una evaluación transparente, democrática para todos y que evalúe las capacidades individuales que sumadas constituyen la enseñanza de lo común*”.

**8.3. 5 Conclusiones.** Las conclusiones que se obtienen se presentan agrupadas según los siguientes aspectos: la formación que aportan las cuatro unidades temáticas, su ponderación, los núcleos temáticos que las integran, los objetivos.

*8.3.5.1 En relación con la formación que aportan las unidades temáticas.* Diez de los quince expertos consultados estiman que las unidades temáticas del programa pueden aportar suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa. No obstante, tres de ellos señalan que habría que incluir a la evaluación como temática de estudio, específicamente la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes orientada a la reprogramación de las clases.

En tres respuestas se propone, además, la inclusión de las tecnologías desde las siguientes perspectivas: de su uso en el aula, del uso de las redes sociales y de las aplicaciones de los celulares por los adolescentes y en relación con los entornos personales de aprendizaje.

Los dos expertos consultores coinciden en proponer que se incluya el aspecto relacional de la profesión, en función de las necesarias relaciones con los alumnos, las familias de estos, los colegas y los directivos.

Otras propuestas, mencionadas solamente una vez, se refieren al aumento de contenidos procedimentales y a la inclusión de los siguientes aspectos: emocionales, de la didáctica de las disciplinas, de la gestión (de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo) y del funcionamiento administrativo.

En lo referente a un posible exceso de temáticas, la respuesta del experto consultor 1 y la de la experta de formación docente 1 se contraponen en relación con el núcleo temático sobre la observación. En tanto el primero afirma que la temática es necesaria aunque no en este momento, la profesora destaca la observación sistemática de la práctica como un factor fundamental para la práctica en la sociedad, según consulta que se le hiciera sobre la concepción que maneja de praxis, con posterioridad a su respuesta.

Si bien el experto consultor propone la inclusión de la didáctica de la disciplina o del conocimiento didáctico, este aporte no podrá ser tenido en cuenta puesto que el programa en cuestión se ha diseñado con carácter pedagógico general y no específico por asignatura.

*8.3.5.2 En relación con la ponderación de las unidades temáticas.* La mitad de los consultados (siete en quince) propone cambios en la carga horaria de las unidades. La Unidad 3 “Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica” es la que más propuestas de cambio recibe. Cuatro de los cinco expertos que centran su atención en esta sugieren aumentar su carga horaria; tres de ellos proponen otorgarle el 25% del total.

La Unidad 1 “Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria”, debiera tener mayor carga para dos de los expertos. Podría pensarse que en esta valoración tal vez incida la experiencia que tienen en su desempeño actual como profesores de Educación Secundaria.

A la Unidad 2 habría que asignarle menor carga horaria para los tres expertos que respondieron al respecto.



La Unidad 4 parece ser la de mayor controversia dado que si las cargas horarias se equilibraran en partes iguales, como lo propone el EES 2, la que se le asignó inicialmente (30%) disminuiría al 25%. Si, en cambio, se toma en cuenta la propuesta de la EC 2 dicha carga debe aumentar en un 10% ó 20% por sobre la asignada de 30%.

En razón de lo expuesto, la Unidad 2 se reduciría en un 20%. Este porcentaje podría distribuirse entre las otras tres unidades de la siguiente forma: 5% a la Unidad 1, 5% a la Unidad 3 y 10% a la Unidad 4.

Las diferencias entre la carga horaria inicial y la que resulta de las variaciones propuestas se presentan en la Tabla 8-10 y se representan gráficamente en la Figura 8-3.

Tabla 8-10:  
Variaciones entre la ponderación inicial de las unidades y la ponderación resultante del análisis

Unidades	Ponderación inicial	Variación	Ponderación resultante
Unidad 1	20%	Aumenta	25%
Unidad 2	30%	Disminuye	10%
Unidad 3	20%	Aumenta	25%
Unidad 4	30%	Aumenta	40%

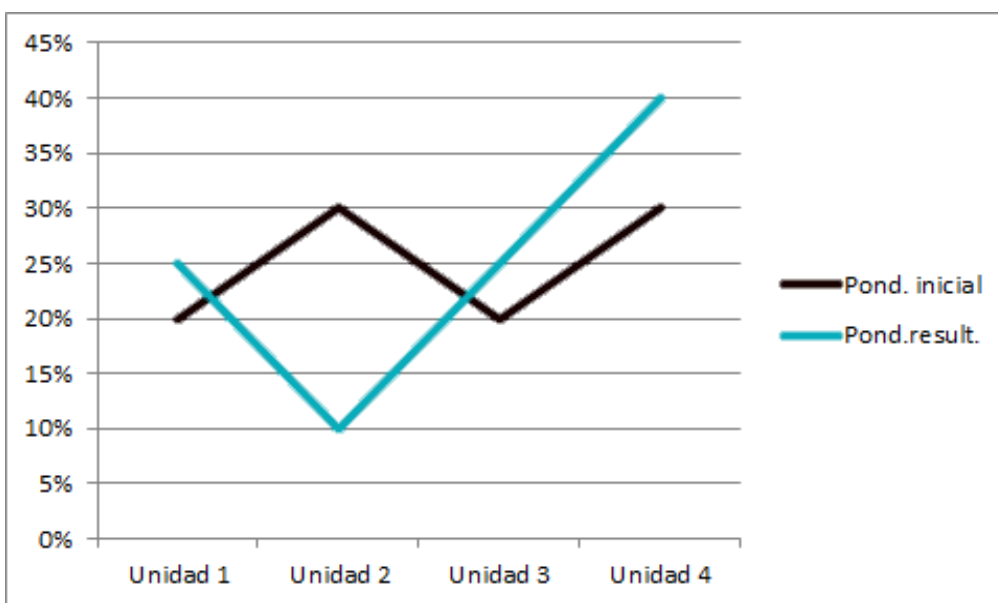


Figura 8-3. Variaciones entre la ponderación inicial de las unidades y la ponderación resultante del análisis.

8.3.5.3 En relación con los núcleos temáticos que integran las unidades. En relación con la suficiencia del contenido de los núcleos temáticos que integran las cuatro unidades, en las Tablas 8-11, 8-12, 8-13 y 8-14 se presentan los aportes realizados por los expertos, incorporados a los núcleos temáticos propuestos en el Programa SER Profesor.

Tabla 8-11:

**Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Primera Unidad**

<b>Núcleos temáticos de la Primera Unidad</b> Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria			
<b>Planteo inicial</b>			
El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente.	Etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.	Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.	Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.
<b>Integración de aportes de expertos consultados</b>			
El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente en el marco del paradigma de la posmodernidad.  Imaginario social en la construcción de la subjetividad docente.	Etapas* de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.	Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.	Saberes, aptitudes, emociones y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.  Importancia de las relaciones del docente con alumnos, familias, colegas y directivos.

Si bien los términos etapa y fase suelen emplearse como sinónimos (etapa se define como “fase en el desarrollo de una acción u obra”, RAE, 2001, p. 1008) a los efectos de la formulación del núcleo temático se entiende que es pertinente la permanencia de la palabra etapa desde su acepción: “trecho de camino de un recorrido determinado” (Real Academia Española, 2001, p.1008). Resulta más adecuada que fase ya que las etapas a las que se alude lo son en función de la “trayectoria docente”, del recorrido profesional que implica el transcurso de la carrera.

Uno de los expertos menciona la inclusión de los aspectos emocionales del profesor. Si bien se entiende que estos pueden estar comprendidos en el núcleo temático “El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente” se recoge el aporte y se incluye explícitamente en el núcleo temático: “Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria”.

Tabla 8-12:

**Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Segunda Unidad**

<b>Núcleos temáticos de la Segunda Unidad</b>			
La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica			
<b>Planteo inicial</b>			
Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso.	Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.	Planificación de la observación.	Análisis e interpretación de los datos.
<b>Integración de aportes de expertos consultados</b>			
Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso.	Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.  Evaluación recurrente. (Se sustituye por recurrente la expresión modelo recursivo utilizada por la experta EFD 8).	Otros dispositivos de evaluación: análisis de la práctica pedagógica.  Planificación de la observación.	Análisis e interpretación de los datos.

Tabla 8-13:

**Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Tercera Unidad**

<b>Núcleos temáticos de la Tercera Unidad</b>			
Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica			
<b>Planteo inicial</b>			
Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.	Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.	La motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro.	Principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.
<b>Integración de aportes de expertos consultados</b>			
Rasgos conductuales que se viven en la sociedad.  Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.	Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.  Aprendizaje del uso de las redes sociales y de las aplicaciones móviles por los adolescentes.	La motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro.  Aspectos psicoafectivos para aprender.  Estrategias para afrontar la disciplina en el aula.	Principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.  Entornos personales de aprendizaje.

Tabla 8-14:

**Integración de aportes de expertos consultados al planteo inicial de núcleos temáticos de la Cuarta Unidad**

<b>Núcleos temáticos de la Cuarta Unidad</b>			
La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes			
<b>Planteo inicial</b>			
Necesidad de la programación didáctica.	Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.	Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación.	Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.

<b>Integración de aportes de expertos consultados</b>			
Necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.	Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.	Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación.	Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.
Atención a la gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo.			

La inclusión de contenidos relacionados con el funcionamiento administrativo, tales como el manejo del estatuto del docente, el conocimiento de procedimientos administrativos, de reglamentos, de las funciones de la docencia indirecta y el uso de la libreta docente, que fueron propuestos, así como el manejo de TICs en relación con el armado de blogs, páginas web y la creación de actividades lúdico-pedagógicas no se toman en cuenta para su inclusión en el programa, dado que el mismo es de naturaleza pedagógica como se expresó en sus fundamentos. Si se integraran estos contenidos sería necesario incluir, a su vez, los concernientes a las didácticas de las disciplinas, lo cual exigiría un programa con otras connotaciones y mayor carga horaria.

*8.3.5.4 En relación con los objetivos.* Respecto a los objetivos seleccionados para el logro de cada unidad, la mayoría de los expertos consultados considera que la formación que aportan a los profesores que cursen el programa es suficiente.

No obstante, se entiende preciso recoger la observación de la experta consultora en relación con la necesidad de establecer mayor cantidad de conexiones con la práctica, priorizando más las actividades de formación vinculadas con esta que con contenidos teóricos.

Resulta relevante, además, jerarquizar el contenido relacionado con la evaluación continua por ser este en el que coincidieron tres expertos. Se cree valioso y viable el aporte del experto que sugiere la creación de hilos conductores en el desarrollo del programa basados en la evaluación.

## 8.4 Análisis de la información aportada por los egresados de la carrera de profesor entrevistados

De acuerdo con los asuntos propuestos a los profesores en las entrevistas realizadas, la información se presenta en tres apartados vinculados con la continuidad de su formación profesional, la valoración de las unidades temáticas del curso en relación con dicha formación y sus centros de interés sobre estas unidades. Las respuestas obtenidas se presentan en Apéndice O.

### 8.4.1 Razones que animan a los profesores a continuar con su formación profesional.

Los diecisiete profesores responden que necesitarían un curso de desarrollo profesional. De un análisis de contenido de las respuestas, divididas en unidades de sentido, surgen las razones que se explicitan a continuación:

1. la necesidad de cumplir con la adaptación curricular solicitada por la Inspección : *“es difícil realizar la adecuación curricular que se está solicitando ahora”* (E1), *“Asocio a la Unidad 4 la adecuación curricular que están solicitando”* (E13), (fr.=2);
2. las complicaciones que les presenta la planificación para la diversidad en las siguientes situaciones:
  - a) cantidad de alumnos que conforman los grupos clase: *“No se puede atender la diversidad en grupos numerosos”* (E2), *“... tengo cuarenta chiquilines”* (E15), fr.:2);
  - b) cantidad de grupos que atienden: *“Tengo once libretas para llevar”* (una libreta por grupo, es decir, tiene once grupos) (E2), *“Tengo quince grupos en ciclo básico, son 52 horas en cinco liceos diferentes”* (E3), *“Tengo tres grupos, más tres aulas comunitarias, más primeros años en un liceo privado”* (E6), (fr.:3);
  - c) cantidad y diferencias de programas de estudio que manejan: *“Ando con tres carpetas con planificaciones para 1º, 2º y 3º”* (E3), *“Es difícil manejarse con tres programas a la vez”* (E6), (fr.:2);
  - d) diferencias entre el trabajo en el ámbito público y el privado: *“...diferencias entre trabajar con un sector privado y las aulas comunitarias”* (en referencia a que es difícil) (E6), (fr.:1);

- e) las dificultades de los alumnos: *“Hay chicos sordomudos en clase”* (E8), *“En mi práctica docente tenía que incluir a una sordomuda”* (E10), *“Encuentro todo tipo de dificultades en los alumnos cuando trabajo con el Idioma Español”* (E17), (fr.:2);
3. las carencias reconocidas en la formación docente inicial: *“La preparación que da la carrera es muy básica”* (E2), *“No sabemos hacer un diagnóstico”* (E2), *“Salís del profesorado y, sacando la Didáctica que para algo sirve, salimos sin herramientas”* (E3), *“La formación de la carrera es básica”* (E12), *“No estamos capacitados para eso [aludiendo a la inclusión de una alumna sordomuda]”* (E12), *“Tenemos falencias en eso”* (en referencia a la adecuación curricular) (E13), *“Cuando nos forman no nos informan sobre la diversidad”* (E14), *“Todos los docentes lo necesitan, tienen carencias en eso”* (E15), (fr.:8);
4. la necesidad sentida de formación continua: *“Las cursaría para profundizar”* (E4), *“Me parece que estoy bien plantada. Lo haría [el curso] para complementar”* (E7), *“Para tener más elementos”* (E11), *“...es importante profundizar sobre las dificultades en el aprendizaje”* (E15), *“Es fundamental seguir formándose”* (E16), (fr.:5).

#### **8.4.2 Estimación de las unidades temáticas en relación con la formación profesional.**

En general, las temáticas que tratan las unidades del curso son valoradas como interesantes e importantes por los profesores entrevistados: *“Son super interesantes las cuatro”* (E4), *“Todas las unidades son importantes”* (E7), *“Es difícil elegir una (unidad temática)...”* (E8), (fr.:3).

Tres profesores, los entrevistados E4 (con tres meses de trabajo), E5 y E7 (con 4 meses de trabajo cada uno) cursarían las cuatro unidades, aunque el E4 manifiesta que si bien *“son super interesantes las cuatro. (...) Recién dentro del aula uno valora la necesidad de la planificación para la diversidad”* demostrando especial interés por la Unidad 4.

Dos profesores (E13 y E16), consideran necesario cursar tres unidades (U2 el E13 y U1 el E16) coincidiendo ambos en la U3 y la U4. Tres profesores (E3, E14 y E15), entienden necesario cursar dos unidades (U1y U4 el primero de ellos, y U3 y U4, los otros dos profesores).

Los otros nueve profesores priorizan una unidad; ocho de ellos, la U4 y la entrevistada E12 (no trabaja como profesora), la U3.

En síntesis, la Unidad 4 “La planificación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes” es la que consideran necesario cursar dieciséis de los profesores entrevistados. Reconociendo su importancia enuncian: “*La Unidad 4 es necesaria tanto para los profesores principiantes como para los que no lo son*” (E3), “*Todos los docentes lo necesitan [en referencia a la planificación para la diversidad]*” (E15).

**8.4.3 Interés por las unidades del curso.** El interés que expresan estos profesores por las distintas unidades del curso se centra en los siguientes aspectos:

- a) Saber hacer en la práctica pedagógica: “*Necesitaría la Unidad 1 para saber qué hacer ante una situación*” “*...y la Unidad 4 para planificar para la diversidad*” (E3), “*es difícil trabajar con la diversidad [en referencia al trabajo diferenciado que realiza, incluso en las evaluaciones]*(E10), “*...la de la planificación para la diversidad es más necesaria*” (E8).
- b) Profundizar el conocimiento sobre los adolescentes: “*...necesitaría más la Unidad 3 sobre los aprendizajes de los adolescentes*” (E5). “*Importa seguir profundizando en el tema de los adolescentes*” (E12); la profesora que realiza esta afirmación, la argumenta a partir de su experiencia profesional en el rol de abogada, según la cual entiende necesario que los profesores actúen profesionalmente en sus vínculos con los alumnos, particularmente en el uso de las redes sociales; cuestiona la falta de referentes en este ámbito tecnológico y demanda la existencia de un psicopedagogo que asista al profesor: “*Falta profesionalismo en las conductas morales de los docentes, sobre todo con el tema de las redes sociales. No hay referentes, se están perdiendo. Lo digo por las cosas que he visto como abogada. Tiene que haber un psicopedagogo que asista al docente*” (E12).
- c) Innovar en la planificación: “*Siempre hay que seguir innovando*” (E9).



d) Motivar el aprendizaje: *“Trato de incluir la realidad, trato de que se sientan interesados en lo que uno está diciendo. Trabajo con canciones por ejemplo”* [en referencia a la planificación para la diversidad] (E9), *“Planificar para la diversidad hace la clase más motivadora”* (E14), *“Me encanta planificar para la diversidad, para motivar”* (E15).

**8.4.4 Conclusiones.** La totalidad de los profesores entrevistados reconoce la necesidad de continuar su formación profesional. Esta se origina en las exigencias que plantean las adaptaciones curriculares que solicitan los inspectores, en los problemas que les presenta la planificación para la diversidad, en las carencias sentidas respecto a la formación docente inicial recibida durante la carrera de profesorado y en la motivación personal por la formación continua.

En la valoración que realizan del contenido de las cuatro unidades, la Unidad 4, relacionada con la planificación para la diversidad de los estudiantes es la que priorizan en general, seguida de la Unidad 3 cuyo contenido se refiere a los adolescentes y sus aprendizajes.

El interés de los profesores por las unidades del curso se centra en cuatro aspectos: el saber hacer en la práctica pedagógica, profundizar conocimiento sobre los adolescentes, innovar en la planificación, motivar aprendizajes.

## 8.5 Reformulación del Programa SER Profesor

En coherencia con la finalidad preventiva de la preevaluación, la información obtenida en esta supone la revisión del diseño del programa, la toma de decisiones sobre la permanencia o la modificación de los objetos evaluados y su reformulación con la inclusión de los aspectos que se entienden positivos para su mejora.

Retomando la evaluación realizada de las dimensiones Calidad intrínseca y Adecuación del Programa SER Profesor se sintetizan a continuación los juicios generales obtenidos luego de aplicar los criterios de valoración.

La calidad intrínseca de este programa en lo que respecta al contenido se considera aceptable, aunque puede mejorarse en función de las siguientes valoraciones generales emergentes: a) la formación que el dominio de las unidades temáticas aporta a los profesores que

cursen el programa es suficiente; b) la ponderación atribuida a cada unidad para su desarrollo en el tiempo recibió diferentes sugerencias de modificación de los consultados que no fueron coincidentes; c) el contenido de los núcleos temáticos que integran cada una de las unidades no resultó suficiente en algunos casos para algunos de los consultados; d) la formación que el logro de los objetivos de cada unidad aporta a los profesores que cursen el programa es suficiente.

El Programa SER Profesor resulta adecuado para sus destinatarios, siendo las Unidades 4 y 3 las que se perciben como más necesarias.

Se entiende pertinente, entonces, reformular el programa sobre la base de las siguientes decisiones:

- 1- Mantener los objetivos propuestos en cada unidad y agregar el objetivo evaluar en las Unidades 1, 3 y 4.
- 2- Mantener las cuatro unidades temáticas.
- 3- Modificar la ponderación horaria de cada unidad.
- 4- Complementar los núcleos temáticos.

### 8.5.1 Modificación de la ponderación horaria de las unidades

En la carga horaria total de 60 horas asignada al curso, luego del análisis realizado, la modificación de la ponderación de cada unidad se presenta en la Tabla 8-15. Se mantiene el criterio adoptado en el diseño inicial del programa de que las horas presenciales y las horas de trabajo independiente representen, en cada caso, el 50 % del total.

Tabla 8-15:

#### Modificación de la ponderación de cada unidad

Unidades	Diseño inicial		Reformulación	
	% carga horaria	N° hrs.	% carga horaria	N° hrs.
<b>Unidad 1</b>	20%	12 hrs.	25%	15 hrs.
<b>Unidad 2</b>	30%	18 hrs.	10%	6 hrs.
<b>Unidad 3</b>	20%	12 hrs.	25%	15 hrs.
<b>Unidad 4</b>	30%	18 hrs.	40%	24 hrs.
<b>Total</b>	100%	60 hrs.	100%	60 hrs.

### 8.5.2 Rediseño de la programación de las Unidades Temáticas

A continuación se presenta el rediseño de la programación de las Unidades Temáticas.

<b>PRIMERA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria</b>			
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	15 horas (7 <sup>h</sup> 30 <sup>m</sup> horas presenciales y 7 <sup>h</sup> 30 <sup>m</sup> de trabajo independiente).	Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio. Ej: <a href="http://eduportfolio.org/pages/acueil">http://eduportfolio.org/pages/acueil</a>	
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Conocimiento de propuestas y prácticas educativas que se diferencian del modelo educativo actual y otorgan al alumno el protagonismo de su aprendizaje.		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: cuchiheo en diálogos simultáneos, pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, video <i>La educación prohibida</i> .		
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.		
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			<b>Observaciones</b>
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente. Imaginario social en la construcción de la subjetividad docente. La evaluación formativa en la práctica del profesor.		Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación  Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa
<b>OBJETIVOS</b>	4 horas Analizar y valorar el sentido de ser profesor, de su hacer y de sentirse tal en el nivel de educación secundaria. Analizar y comprender el rol del imaginario.		Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.  Relaciones del docente con alumnos, familias, colegas y directivos.
	3 horas Conocer y comprender las etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.	Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.	
	4 horas Analizar y valorar el sentido de ser profesor, de su hacer y de sentirse tal en el nivel de educación secundaria. Analizar y comprender el rol del imaginario.	4 horas Comprender, analizar y tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional y las necesidades emergentes de la práctica pedagógica.	
	4 horas Analizar y valorar el sentido de ser profesor, de su hacer y de sentirse tal en el nivel de educación secundaria. Analizar y comprender el rol del imaginario.	4 horas Analizar, valorar y aplicar los saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.	

	social en la construcción de la subjetividad docente. Analizar y valorar la evaluación formativa en la práctica del profesor.	Sintetizar en trabajo de equipo.	Sintetizar en trabajo de equipo.	Analizar y valorar las relaciones del profesor con los alumnos y sus familias, con colegas docentes y directivos.
<b>MOTIVACIÓN</b>	Visualización del resumen de la película La educación prohibida. (Video, 5 minutos. Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=56YgerKS2Q4">https://www.youtube.com/watch?v=56YgerKS2Q4</a> ).			
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa. Diálogo reflexivo sobre los contenidos tratados. Técnica de dinámica de grupos: cuchienco en diálogos simultáneos y trabajo en equipo.	Clase inversa. Transmisión significativa sobre las etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal. Diálogo reflexivo sobre los contenidos tratados.	Clase inversa. Investigación didáctica sobre el desarrollo profesional docente. Diálogo reflexivo en relación con las necesidades profesionales emergentes de la práctica.	Clase inversa. Transmisión significativa sobre los saberes, las aptitudes y los valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria. Diálogo reflexivo respecto a los saberes, las aptitudes y los valores profesionales del profesor en sus relaciones con los alumnos y sus familias, con colegas docentes y directivos.
<b>RECURSOS</b>	<b>Obligatorio</b> Day, C. (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado</i> . Madrid: Narcea. Cap. 1 Ser docente, desarrollarse como profesional, pp. 13 – 37.	<b>Obligatorio</b> Day, C. (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado</i> . Narcea. Cap. 3 Experiencia, maestría y competencia para comprender el	<b>Obligatorio</b> Marcelo, C. (Coord.) (2008). <i>El profesorado principiante. Inserción a la docencia</i> . Barcelona: Octaedro. Cap. 2. La investigación sobre los primeros años de enseñanza Lecturas e implicaciones.	<b>Obligatorio</b> Day, C. (2005). <i>Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado</i> . Madrid: Narcea. Cap. 10 Papel de los docentes en la sociedad del conocimiento, pp. 239 – 258.

	<p>Bolancé García, Cuadrado Muñoz, F., Ruiz Suárez, J.R. y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. <i>Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España</i>. N° 18, mayo.</p> <p><b>Recomendable</b> Ruay Garcés, R. El rol del docente en el contexto actual. <i>Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)</i> - N° 6- Vol. 2 - 2010, Universidad de Talca.</p>	<p>desarrollo docente, pp. 69 – 94.</p>	<p><b>Recomendable</b> MEC, Instituto Nacional de Formación Docente, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Sevilla OEI Idie, Xunta de Galicia. (2010). Caputo, S. y Pereira, S. Los retos del inicio: problemas y necesidades de profesores noveles de educación secundaria. <i>II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia</i>. Buenos aires, 24 al 26 de febrero de 2010.</p>	<p>Perrenoud, Ph. (2004). <i>Diez nuevas competencias para enseñar</i>. Barcelona: Grao. Cap. 6. Participar en la gestión de la escuela., pp.81-91. Cap. 7. Informar e implicar a los padres, pp.93-104.</p> <p>Anzaldúa Arce, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. Ide@s COÑCYTEG. Año 4, N° 45, 9 de marzo de 2009. Disponible en: <a href="http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/45052009 INFORMACION_DOCENTE SUBJETIVACION.pdf">http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/45052009 INFORMACION_DOCENTE SUBJETIVACION.pdf</a></p>	
<b>ACTIVIDADES</b>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase. Criterios: grado de dominio; pertinencia, suficiencia, adecuación y originalidad de las aportaciones.</p>				
<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<p>Valoración del portafolio individual. Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>				
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b>	<p>Elgue, M. y Sallé, C. (Comps.). (2014). <i>Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional</i>. ANEP. CODICEN. Consejo de Formación en Educación. Disponible en: <a href="http://www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales">www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales</a>. Se sugiere tercera parte: La construcción del rol y la identidad docente.</p>				

- Elgue, M. y Sallé, C. (Comps.). (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. ANEP. CODICEN. Consejo de Formación en Educación.  
Disponible en: [www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales](http://www.cfe.edu.uy/index.../811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales).  
Se sugiere tercera parte: La construcción del rol y la identidad docente.
- MEC, UDELAR, ANEP. (2013) *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe país*. Montevideo: Autor. Se sugiere el Capítulo I La formación docente para la educación básica en Uruguay.  
Disponible en: [www.posgrados.udelar.edu.uy/.../3/0/1/.../30178\\_18f322cec714f60.pdf](http://www.posgrados.udelar.edu.uy/.../3/0/1/.../30178_18f322cec714f60.pdf)
- ANEP. UNESCO. IIPE. (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados*. Montevideo. Buenos Aires: Autor.  
Disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132218s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132218s.pdf)  
Se sugieren: Capítulo V Las visiones sobre educación y política educativa, apartados A, B y C. Capítulo VI Actitudes y valores. Capítulo VII Consumos culturales.
- Carnicero Duque, P., Silva García, P. y Mentado Labao, T. (Coords.) (2010). Nuevos retos de la profesión docente. *II Seminario Internacional RELFIDO* (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Grupo de Investigación FODIP, Formación Docente e Innovación Pedagógica, Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.ub.edu/refido/.../NUEVOS\\_RETOS\\_DE\\_LA\\_PROFESION\\_DOCE...](http://www.ub.edu/refido/.../NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCE...)  
Se sugieren los capítulos: La profesión docente en el contexto educativo y La profesión docente en América Latina.
- Tourón (2014) *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje (Innovación educativa)* [Versión Kindle]  
<http://inicio.es/2012/1a-clase-inversa-flip-classroom-tecnologias/>  
<https://www.youtube.com/watch?v=eP0m0H9GMY>  
<http://cuedespyd.hypotheses.org/241>

<b>SEGUNDA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.</b>		<p>Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio. Ej: <a href="http://eduportfolio.org/pages/acueil">http://eduportfolio.org/pages/acueil</a></p>	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	6 horas (3 horas presenciales y 3 horas de trabajo independiente).		
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Reflexión sobre la necesidad de la observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica cotidiana.		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, inductivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: foro, rotación A,B,C., pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, Aplicación PearITrees.		
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio. Organización de información. Planificación. Observación.	<p><b>Observaciones</b></p> <p>Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación.</p> <p>Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa.</p>	
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.		
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			
	Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso. Evaluación recurrente y formativa en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los alumnos.		Planificación de la observación.
	Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.		Análisis e interpretación de los datos.
	2 horas		1 hora
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	2 horas	1 hora	2 horas
<b>OBJETIVOS</b>	Analizar la naturaleza de la observación sistemática y valorar sus ventajas y limitaciones. Analizar y valorar la observación en la evaluación recurrente y formativa de la práctica del profesor y del aprendizaje de los alumnos.	Analizar los conocimientos sobre observación sistemática en la planificación de la observación de una situación pedagógica.	Analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos en la situación observada a la luz de la evaluación formativa.

	Sintetizar en trabajo de equipo.	Sintetizar en trabajo de equipo.	Comparar en trabajo de equipo.	Sintetizar y evaluar las experiencias individuales en trabajo de equipo.
<b>MOTIVACIÓN</b>	Participación en el foro: <i>¿Es necesaria la observación sistemática del profesor para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica cotidiana?</i>			
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>Clase inversa.</p> <p>Transmisión significativa sobre concepto y naturaleza de la observación, ventajas y limitaciones de su uso pedagógico.</p> <p>Foro sobre la necesidad de la observación sistemática del profesor para el conocimiento y análisis de su práctica pedagógica.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa.</p> <p>Investigación didáctica mediante el uso de técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa.</p> <p>Método inductivo en la planificación de la observación de una situación pedagógica.</p> <p>Diálogo reflexivo sobre la comparación de planificaciones de observación sistemática de situaciones pedagógicas.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupos: rotación A, B, C. y trabajo en equipo.</p>	<p>Clase inversa.</p> <p>Método inductivo en el análisis e interpretación de datos obtenidos en las situaciones observadas.</p> <p>Diálogo reflexivo en relación con la evaluación formativa según los datos obtenidos.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo.</p>
<b>RECURSOS</b>	<p><b>Obligatorio</b> Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). <i>Observar las situaciones educativas</i>. Madrid: Narcea. (Primera parte)</p> <p><b>Obligatorio</b> Perrenoud, Ph. (2004). <i>Diez nuevas competencias para enseñar</i>. Barcelona. Cap. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. pp.33-44.</p> <p><b>Recomendable</b> De Camillon, A., Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. (1998). <i>La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico</i>.</p>	<p><b>Obligatorio</b> Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). <i>Observar las situaciones educativas</i>. Madrid: Narcea. (Segunda y Tercera parte)</p>	<p><b>Obligatorio</b> Santos, M.A. (1998). <i>Hacer visible lo cotidiano</i>. 3ª Ed. Madrid: Akal. (8.2 Contemplar la realidad. 8.2.1. La observación persistente, pp.89 – 104)</p> <p>Gento Palacios, S. (2004). <i>Guía práctica para la investigación en educación</i>. Madrid: Sanz y Torres. (Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información. pp. 44 – 55 y pp. 69 – 80).</p>	



<p><b>ACTIVIDADES</b></p>	<p>Tutorial PearlTrees [Arbol de perlas]. HD Español. 18:15 mins. Carlos López Morante. Descubre en qué consiste y cómo funciona esta estupenda aplicación 2.0 Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=anG1q6qJtJg">https://www.youtube.com/watch?v=anG1q6qJtJg</a></p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p>Colección, organización de notas y enlaces de interés e intercambio de pearlrees [árboles de perlas].</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p>Observación de una situación pedagógica escogida en el grupo clase/centro educativo en el que desarrolla su función docente y aplicación de las técnicas planificadas.</p> <p>Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la situación observada.</p>
<p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b></p>	<p><b>Trabajo en clase</b></p> <p>Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo en clase</b></p> <p>Debate.</p> <p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo en clase</b></p> <p>Planificación de la observación sistemática de una situación pedagógica.</p> <p>Comparación en trabajo de equipos.</p>	<p><b>Trabajo en clase</b></p> <p>Síntesis evaluativa de las experiencias individuales en trabajo de equipo.</p>
<p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b></p>		<p>PearlTree personal. Criterios: Pertinencia de la información según su contenido. Calidad de la información según la fuente utilizada. Organización de la información según su jerarquización.</p> <p>Planificación de la observación sistemática de una situación pedagógica. Ejemplos.: 1. Evaluación de aprendizajes de algún contenido conceptual, procedimental o actitudinal. 2. La interacción educativa por medio del recurso de la interrogación. 3. Dificultades de la convivencia en el aula. Criterios: Inclusión de los componentes fundamentales de la planificación, pertinencia de los instrumentos de recogida de información.</p>		

	<p>Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la situación observada. Criterios: Precisión en los datos, objetividad en el análisis, lectura interpretativa de la realidad.</p> <p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase</p> <p>Criterios: Pertinencia de las valoraciones según los contenidos tratados en el desarrollo de la unidad, suficiencia de las valoraciones en relación con las tres etapas: planificación, observación, análisis e interpretación de datos.</p>	
<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<p>Valoración del portafolio individual.</p> <p>Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>	
<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA</b>	<p>Herrero Nivelá, M. Luisa. La importancia de la observación en el proceso educativo. <i>Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado</i>, 1(0), 1997. Disponible en <a href="http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf">aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238668.pdf</a></p> <p>Fuertes Camacho, M. Teresa. La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. <i>Revista de Docencia Universitaria</i>, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 237 – 258.</p> <p>Disponible en <a href="http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/248">http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/248</a></p>	

<b>TERCERA UNIDAD</b>		<b>Observaciones</b>	
<b>Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica</b>		<p>Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio. Ej: <a href="http://eduportfolio.org/pages/acueil">http://eduportfolio.org/pages/acueil</a></p>	
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	15 horas (7 <sup>h</sup> 30m horas presenciales y 7 <sup>h</sup> 30 <sup>m</sup> horas de trabajo independiente).		
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.		
<b>MOTIVACIÓN</b>	Observación de caricaturas de adolescentes. Aportes de un experto en Psicología de la educación y del aprendizaje adolescente.		
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: transmisión significativa, diálogo reflexivo, inductivo, investigación didáctica. Clase inversa. Técnicas de dinámica de grupos: brainstorming, pequeño grupo de discusión, entrevista, discusión, trabajo en equipo.		
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, ilustraciones con caricaturas de adolescentes. Experto en Psicología de la educación y del adolescente.		
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio. Organización de información. Elaboración de una pauta de entrevista. Aplicación de recursos motivadores en el aula.		
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.		
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>			<b>Observaciones</b>
	Rasgos conductuales en la sociedad actual.		Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación.
	Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.	Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa.	
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	2 horas		
<b>OBJETIVOS</b>	Analizar y comparar los rasgos característicos del adolescente en el contexto del centro educativo en el cual se		
	Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.	Principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje.	
	Principios de aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro.	Estrategias para afrontar la disciplina en el aula. La evaluación formativa en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los alumnos.	
	Aspectos psicoafectivos para aprender.	6 horas	
	5 horas	Comprender y aplicar principios y recursos para optimizar la	
	2 horas	Conocer, comprender y valorar los enfoques teóricos de la motivación para el	
	2 horas	Conocer, comprender y tomar conciencia de los principios generales del desarrollo cognitivo	

	desempeña el profesor participante y en el marco de los rasgos conductuales que caracterizan la sociedad actual.	Sintetizar en trabajo de equipo.	y psicosocial en el adolescente.	Sintetizar en trabajo de equipo.	aprendizaje según los principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.  Comprender y valorar la importancia del desarrollo psicoafectivo en el aprendizaje.	Sintetizar en trabajo de equipo.	motivación por el aprendizaje.  Valorar y aplicar estrategias para afrontar la disciplina en el aula.  Evaluar las aplicaciones efectuadas en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los alumnos.
<b>MOTIVACIÓN</b>	Identificación de analogías entre caricaturas de adolescentes y adolescentes del contexto de trabajo del profesor participante. (Ver Apéndice C del Programa SER Profesor- pág.181).  Interacción con un profesor con conocimiento especializado en Psicología de la Educación y del aprendizaje.						
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa.  Diálogo reflexivo sobre rasgos conductuales del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.	Clase inversa.  Transmisión significativa sobre principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.  Investigación didáctica sobre aplicación de principios del desarrollo cognitivo o psicosocial en el alumno adolescente.  Diálogo reflexivo sobre los resultados obtenidos en la investigación realizada.	Clase inversa.  Transmisión significativa sobre principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.  Investigación didáctica sobre la aplicación de uno o más enfoques teóricos de la motivación para el aprendizaje.	Clase inversa.  Transmisión significativa sobre la motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos.  Investigación didáctica sobre la aplicación de uno o más enfoques teóricos de la motivación para el aprendizaje.  Diálogo reflexivo sobre los resultados obtenidos en la investigación realizada.	Clase inversa.  Método inductivo para la valoración de principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje y de estrategias para afrontar la disciplina en el aula.  Diálogo reflexivo a propósito de la evaluación formativa en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los alumnos.	Clase inversa.  Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión, trabajo en equipo.  Entrevista a un profesor con conocimiento especializado en	Clase inversa.  Método inductivo para la valoración de principios y recursos para optimizar la motivación por el aprendizaje y de estrategias para afrontar la disciplina en el aula.  Diálogo reflexivo a propósito de la evaluación formativa en la práctica del profesor y en el aprendizaje de los alumnos.  Técnica de dinámica de grupos: discusión en gran grupo, trabajo en equipo.

RECURSOS		Psicología de la Educación y del aprendizaje
	<p><b>Obligatorio</b> Aberastury, A. y Knobel, M. (1971). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Cap. 1 y Cap. 2 disponibles en <a href="http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/Melita%20-%20Aberastury%20-%20La%20adolescencia%20normal.pdf">http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/Melita%20-%20Aberastury%20-%20La%20adolescencia%20normal.pdf</a></p> <p>Pichardo Martínez, M.C. Máster en formación de profesorado de Educación Secundaria. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Disponible en <a href="http://www.ugr.es/~jorove/Desarrollo%20adolescente.pdf">http://www.ugr.es/~jorove/Desarrollo%20adolescente.pdf</a></p> <p><b>Recomendable</b> Estrada Corona, A. (2012). La actitud del individuo y su interacción con la sociedad. Entrevista con la Dra. María Teresa Esquivias Serrano. Revista Digital Universitaria. Volumen 13, N° 7, pp.1-12.</p> <p><b>Recomendable</b> Blog Cerebro adolescente. La importancia de la motivación en el aprendizaje. Publicado 16 de agosto de 2012. Dos tipos de motivación. Estrategias para mejorar la motivación Disponible en: <a href="http://aranzazu5.blogspot.com/2012/08/la-importancia-de-la-motivacion-en-el.html">http://aranzazu5.blogspot.com/2012/08/la-importancia-de-la-motivacion-en-el.html</a></p>	<p><b>Obligatorio</b> Video: A propósito de aprendices y maestros (Poza, 1999), 4:48 mins. Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_3W9goZEBd8">https://www.youtube.com/watch?v=_3W9goZEBd8</a> Video: Entrevista al Dr. Juan Ignacio Pozo (2013), 27:20 mins. Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM">https://www.youtube.com/watch?v=CGJmFuseEJM</a> Pérez Juste, R. (2015). Tercera Unidad Temática. Los resortes del éxito. Importancia de la motivación. En Curso Poder, saber... y querer. Fundamentos del éxito en Educación. Aula virtual Fundación Europea. Sociedad y Educación. Fernández, I. (Coord). (2007). Guía para la convivencia en el aula. 4ª ed. Wolters Kluwer España. Cap. 2. Al reencuentro de la motivación. González, E. (s/f). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Educar en la afectividad. Revista Digital de Educación Psicopedagógica. Disponible en <a href="http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf">http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf</a> Obregón Olea, Julia (s/f). Estrategias para mejorar el manejo del grupo. SIETEOImedo. Disponible en: <a href="http://www.sieteoimedo.com.mx/index.php/articulos/para-maestros/14/cognicion/6/330-estrategias-para-mejorar-el-manejo-del-grupo">http://www.sieteoimedo.com.mx/index.php/articulos/para-maestros/14/cognicion/6/330-estrategias-para-mejorar-el-manejo-del-grupo</a></p> <p><b>Recomendable</b> Alonso Tapia, J. (Dir.) (1991) ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <a href="https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/hbros_jesus/1992_que_es_lo_mejor_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf">https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/hbros_jesus/1992_que_es_lo_mejor_para_motivar_a_mis_alumnos.pdf</a> Alonso Tapia, J.A. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Disponible en: <a href="https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=determinantes+motivacionales+del+aprendizaje+en+la+adolescencia">https://www.google.com.uy/?gws_rd=ssl#q=determinantes+motivacionales+del+aprendizaje+en+la+adolescencia</a></p>

<b>ACTIVIDADES</b>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Comparación y conclusiones en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Organización de la herramienta a elección.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Organización de la información con herramienta a elección.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Elaboración de pauta de entrevista a experto y desarrollo de la entrevista. Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Aplicación de recursos motivadores en el grupo clase que tiene a cargo el profesor participante.</p> <p><b>Trabajo en clase</b> Desarrollo de la discusión. Síntesis en trabajo de equipo.</p>
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<p>Comparación y conclusiones en trabajo de equipo. Criterios: Precisión en los tópicos de comparación, pertinencia en las similitudes y diferencias identificadas, coherencia en las conclusiones.</p> <p>Elaboración de una pauta de entrevista a un experto y desarrollo. Criterios: Suficiencia de los temas planteados en relación con los contenidos de la unidad, adecuación de las preguntas a los intereses de los participantes, claridad en la formulación de las preguntas.</p> <p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase Criterios: Pertinencia de las valoraciones según los contenidos tratados en el desarrollo de la unidad, suficiencia de las valoraciones en relación con las tres etapas: planificación, observación, análisis e interpretación de datos.</p> <p>Valoración del portafolio individual Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>			
<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<p>UNIVERSITAT. Miguel Hernández. <i>Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia. Teoría y prácticas</i>. Máster oficial en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI. Disponible en <a href="http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/aprendizaje-y-desarrollo-en-la-adolescencia-94/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf">http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/aprendizaje-y-desarrollo-en-la-adolescencia-94/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf</a></p> <p>Alonso Tapia, J. (2005). <i>Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos</i>. Publicado en: Ministerio de Educación y Ciencia (2005). <i>La orientación escolar en centros educativos</i>. (págs. 209-242). Madrid: MEC. Disponible en: <a href="https://www.uam.es/.../2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje...">https://www.uam.es/.../2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje...</a></p>			
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA</b>				

<b>CUARTA UNIDAD</b> <b>La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes</b>		<b>Observaciones</b>												
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	24 horas (12 horas presenciales y 12 horas de trabajo independiente).	Se recomienda la realización progresiva del portafolio, en paralelo al desarrollo de cada uno de los núcleos temáticos. Se puede acudir al e-portafolio.												
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Alcanzar niveles de suficiencia en los objetivos de cada uno de los núcleos temáticos de la unidad.													
<b>MOTIVACIÓN</b>	Estimación personal sobre la necesidad de programación docente. (Ver Apéndice D del Programa SER Profesor pág.200).													
<b>METODOLOGÍA</b>	Para el desarrollo de los núcleos temáticos que integran la presente unidad se aplicarán los siguientes métodos: diálogo reflexivo, inductivo, de estudio de casos. Técnicas de dinámica de grupos: foro, trabajo en equipos.													
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, rotafolios, hojas, drypens, PC con conexión a Internet, copias de programaciones anuales y de unidades didácticas de diversas asignaturas.													
<b>ACTIVIDADES</b>	Debates. Construcción progresiva del portafolio. Observación y análisis. Estudio de casos. Programación.	<b>Observaciones</b> Se considera conveniente asociar al alumnado al diseño del curso con algún contenido, objetivos y actividades voluntarias, promoviendo así tanto su protagonismo como su motivación.  Del mismo modo, se pretende experimentar la coevaluación en la evaluación formativa.												
<b>EVALUACIÓN</b>	Elaboración de un portafolio docente personal, como instrumento de documentación y aprendizaje, sobre los cuatro núcleos temáticos. El portafolio deberá incluir objetivos personales y evidenciar la construcción del propio aprendizaje, incluyendo una síntesis personal de los contenidos y las reflexiones suscitadas. Criterios para la valoración: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal: dominio, asimilación, lecturas complementarias, experiencias.													
<b>NÚCLEOS TEMÁTICOS</b>														
<b>CRÉDITOS. TEMPORALIZACIÓN</b>	<table border="1"> <tr> <td>Necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.</td> <td>Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.</td> <td>Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación.</td> <td>Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.</td> </tr> <tr> <td>Gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo.</td> <td>2 horas</td> <td>Entornos personales de aprendizaje.</td> <td>Evaluación de la práctica de enseñanza y de los aprendizajes</td> </tr> <tr> <td>6 horas</td> <td>8 horas</td> <td>8 horas</td> <td>8 horas</td> </tr> </table>		Necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.	Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.	Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación.	Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.	Gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo.	2 horas	Entornos personales de aprendizaje.	Evaluación de la práctica de enseñanza y de los aprendizajes	6 horas	8 horas	8 horas	8 horas
Necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.	Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.		Integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en coherencia con la programación.	Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.										
Gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo.	2 horas	Entornos personales de aprendizaje.	Evaluación de la práctica de enseñanza y de los aprendizajes											
6 horas	8 horas	8 horas	8 horas											
<b>OBJETIVOS</b>	<table border="1"> <tr> <td>Valorar la necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.</td> <td>Diferenciar los componentes de la programación anual y por unidad.</td> <td>Aplicar la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación.</td> <td>Diseñar la programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.</td> </tr> <tr> <td>Analizar la gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo del</td> <td></td> <td>Analizar y comprender la naturaleza de los</td> <td>Aplicar la programación y evaluar la práctica</td> </tr> </table>	Valorar la necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.	Diferenciar los componentes de la programación anual y por unidad.	Aplicar la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación.	Diseñar la programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.	Analizar la gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo del		Analizar y comprender la naturaleza de los	Aplicar la programación y evaluar la práctica					
Valorar la necesidad de la programación didáctica y de su evaluación continua.	Diferenciar los componentes de la programación anual y por unidad.	Aplicar la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación.	Diseñar la programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.											
Analizar la gestión de la clase, de la carga de trabajo y del tiempo del		Analizar y comprender la naturaleza de los	Aplicar la programación y evaluar la práctica											

	profesor en el marco de la programación didáctica. Sintetizar en trabajo de equipo.	Sintetizar en trabajo de equipo.	entornos personales de aprendizaje y sus implicaciones en el aprendizaje. Sintetizar en trabajo de equipo.	de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Sintetizar en trabajo de equipo.
<b>MOTIVACIÓN</b>	Participación en el foro: <i>¿Qué significado le atribuye a la programación en su tarea docente?</i>			
<b>METODOLOGÍA</b>	Clase inversa. Diálogo reflexivo sobre la necesidad de la programación docente.  Técnica de dinámica de grupos: foro para la obtención de conclusiones.	Clase inversa. Diálogo reflexivo sobre la observación y análisis de programaciones diversas.  Inductivo en el trabajo de síntesis.	Clase inversa. Diálogo reflexivo en la programación de clase o de unidad con integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación.  Inductivo en el trabajo de síntesis y en el estudio de casos.	Clase inversa. Diálogo reflexivo en la programación de clase o de unidad orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.  Inductivo en el trabajo de síntesis y en el estudio de casos.  Técnica de dinámica de grupos: pequeño grupo de discusión y trabajo en equipo
<b>RECURSOS</b>	<b>Obligatorio</b> Video <i>Planificación curricular: qué entendemos por planificar</i> . Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI">https://www.youtube.com/watch?v=5Gs53gqH8NI</a>  Palomar Sánchez, M.J. (abril, 2010). La importancia de la programación didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. Revista <i>Innovación y experiencias educativas</i> . N° 29 Disponible en: <a href="http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ_02.pdf">http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ_02.pdf</a>  Academia.edu. <i>Programación didáctica. Pautas para su elaboración</i> .	<b>Obligatorio</b> Rogovsky, Corina (2013): <i>¿Cómo pensar la clase con TIC en la escuela secundaria?</i> : <i>Cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos</i> . Disponible en: <a href="http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-como-pensarnos-como-docentes-co">http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/como-pensar-clase-tic-como-pensarnos-como-docentes-co</a>	<b>Obligatorio</b> Estudio de casos. <b>Obligatorio</b> Onrubia, J. (coord), Fillat, M.T., Martínez N6, M.D. y Udina, M. (2004) <i>Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria</i> . Barcelona: Graó.  Tomlinson, C. A. (2009) <i>Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula</i> . Buenos Aires: Paid6s.	<b>Obligatorio</b> Estudio de casos. <b>Obligatorio</b> Onrubia, J. (coord), Fillat, M.T., Martínez N6, M.D. y Udina, M. (2004) <i>Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria</i> . Barcelona: Graó.  Tomlinson, C. A. (2009) <i>Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula</i> . Buenos Aires: Paid6s.



<p>Disponibles en <a href="https://www.academia.edu/7451973/Programaci%C3%B3n_Did%C3%A1ctica_1_Pautas_para_su_elaboraci%C3%B3n">https://www.academia.edu/7451973/Programaci%C3%B3n_Did%C3%A1ctica_1_Pautas_para_su_elaboraci%C3%B3n</a></p>	<p><b>Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013).</b> <i>Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.</i> Alcoy: Marfil. Disponible en: <a href="http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadelllibrople.pdf">http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadelllibrople.pdf</a></p>	<p>Pérez Cabaní, M.L. y Carretero Torres, M.R. La evaluación del aprendizaje en la Educación Secundaria: Análisis de un proceso de cambio. <i>Limite</i>. Volumen 4, Nº 19, 2009, pp.93-126.</p>
<p><b>Recomendable</b> <i>La programación didáctica en Educación Secundaria. El diseño de unidades didácticas. La programación didáctica y el proceso de elaboración</i> Disponible en <a href="http://www.ugr.es/~aburgos/CAP%20extraord%209df">http://www.ugr.es/~aburgos/CAP%20extraord%209df</a></p>	<p><b>Recomendable</b> Bañuelos Blázquez, R. (2011). <i>La integración de las TIC en las Ciencias Sociales, Geografía e Historia</i>: Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en: <a href="http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/.../Rebeca%20Bañuelos.pdf">www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/.../Rebeca%20Bañuelos.pdf</a></p>	<p><b>Recomendable</b> Adam, E. y otros (2003). <i>Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela.</i> Barcelona: Graó</p>
<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura y visualización de los materiales de estudio.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio.</p>	<p><b>Trabajo independiente</b> Lectura de los materiales de estudio. Estudio de caso/s diverso/s.</p>
<p><b>Trabajo en clase</b> Estimación personal de la necesidad de programación docente. Conclusiones en modalidad de foro.</p>	<p><b>Trabajo en clase</b> Observación y análisis de los componentes de diversas programaciones anuales y por unidad.</p>	<p><b>Trabajo en clase</b> Programación de clase o de unidad orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.</p>
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>		
<p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>	<p>Síntesis en trabajo de equipo.</p>

<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<p>Evaluar la integración de la tecnología educativa de la información y de la comunicación en la programación. Criterios: pertinencia en relación con los componentes de la planificación.</p> <p>Evaluar la consideración de la diversidad en la programación. Criterios: pertinencia en relación con los componentes de la planificación.</p> <p>Síntesis presentadas por los diversos grupos en los que se organiza el grupo de clase. Criterios: Pertinencia de las valoraciones según los contenidos tratados en el desarrollo de la unidad.</p>
<b>EVALUACIÓN SUMATIVA</b>	<p>Valoración del portafolio individual. Criterios: Estructura, presentación, fundamentación y calidad de la aportación personal.</p>
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA</b>	<p>OEI. Telefónica. (2011). <i>La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación</i>. Disponible en <a href="http://www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/IntegracionTIC.pdf">www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/IntegracionTIC.pdf</a></p> <p>Vaillant, D. (2013). Programa TIC y Educación Básica. <i>Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina</i>. UNICEF Disponible en <a href="http://www.unicef.org/.../educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_do...">www.unicef.org/.../educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_do...</a></p>

Volver

## CAPÍTULO 9

### CONCLUSIONES, VALORACIÓN CRÍTICA Y PROYECCIONES

#### 9.1 Conclusión general

La situación problemática que da origen a esta tesis se define por la ausencia, en Uruguay, de un programa específico para el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores de educación secundaria que se encuentran en el ejercicio de los cinco primeros años. Las circunstancias del contexto nacional en relación con los liceos de condiciones socioculturales adversas en los que trabajan mayoritariamente por su carácter de principiantes, generalmente en el primer año del ciclo básico, y los factores asociados con los aprendizajes de los alumnos de secundaria, como son el alto nivel de repetición y el descenso del nivel obtenido en las evaluaciones realizadas por la OCDE en 2012, exigen reflexionar y actuar en relación con la formación docente en general y la de los profesores que inician su carrera en particular.

Esta realidad motiva la formulación del siguiente objetivo general: Contribuir con la mejora de la formación docente inicial de los profesores de Educación Secundaria, mediante al aporte a las autoridades del Consejo de Formación en Educación de un programa de desarrollo profesional acorde con las necesidades profesionales de dichos profesores.

En términos generales, puede concluirse que la investigación desarrollada puede ser un aporte para el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. No se encuentran otras exploraciones nacionales en relación con la formación de los profesores principiantes de Educación Secundaria y el producto de la misma consiste en un programa diseñado para fortalecer la formación de los profesores que se encuentran en la primera etapa de su ejercicio profesional. Nuestro trabajo representa una innovación en el país, en donde, si bien se ha avanzado en el apoyo y en la formación de formadores para este tipo de acompañamiento, no existe ningún programa de formación que sea específico para estos profesores.

Al cabo de un proceso caracterizado por la lectura académica atenta, por la acción razonada propia de la investigación y por las reflexiones orientadas desde la supervisión del tutor para aproximarse al logro de dicho objetivo general, hemos orientado este estudio hacia los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar un programa pedagógico de desarrollo profesional, para el fortalecimiento de la formación de los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria del país.

2. Realizar una evaluación inicial de dicho programa, en relación con los criterios de pertinencia, adecuación, suficiencia y realismo de sus objetivos, de calidad y de viabilidad de dicho programa.

El logro de estos objetivos ha permitido obtener conclusiones particulares en el marco del trabajo hacia la consecución de cada uno.

## **9.2 Conclusiones relacionadas con el primer objetivo**

Un punto significativo para el logro del primer objetivo, por el valor de la información obtenida y por el tiempo que se le dedicó, ha sido el análisis realizado sobre necesidades profesionales de formación de profesores principiantes uruguayos. En este, además de identificar las principales necesidades, comunes en la población que fue objeto de estudio, se extrae la **primera conclusión:** dichas necesidades, tanto para los propios profesores principiantes como para los directivos de los centros educativos en los que se desempeñan, se orientan más hacia la renovación pedagógica general que a profundizaciones en las disciplinas específicas de la asignatura. Esta observación ha permitido adoptar dos decisiones importantes para definir la naturaleza del programa. La primera es que se requiere de un programa pedagógico y la segunda, que la estrategia de actualización es el marco más adecuado y viable para el diseño del programa, puesto que los profesores destinatarios ya cuentan con la capacitación básica que les aportó la carrera de formación inicial; en tanto las especializaciones consisten, por su parte, en profundizaciones en un área específica, disciplinar o de gestión de centros y generalmente tienen como propósito ascender en la escala jerárquica funcional.

El estudio del estado del arte realizado en el campo de la formación docente, demuestra el interés de las políticas de los ministerios de educación de gran cantidad de países del mundo y de las investigaciones educativas por la formación en servicio de los profesores, a través de la capacitación, la actualización y la especialización, como medios para la formación profesional continua. Es de destacar que los fines de la formación en servicio difieren según los países. En algunos, se entiende que la capacitación de los docentes puede mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus alumnos orientándose a satisfacer sus necesidades. En otros, se parte del supuesto de que es necesario el crecimiento personal y profesional en los docentes para revalorizar la profesión; esto supone mejora en la calidad de la enseñanza y como consecuencia en el desempeño de los alumnos. Saravia y Flores (2005) afirman que, en Uruguay, se pone énfasis en mejorar la calidad de la educación, prioritariamente a través de la capacitación.

Surge, entonces, una **segunda conclusión**: es necesario definir la finalidad de la propuesta de formación a formular. Reconociendo el valor que tiene la persona que se desarrolla como un profesional, en este caso denominado profesor, quien asume la responsable tarea de colaborar en el desarrollo de otras personas denominadas alumnos, se adopta la decisión de que el propósito del programa pedagógico a diseñar sea el crecimiento personal y profesional de los docentes. Por este motivo, se destaca su condición humana y su responsabilidad social en la propia denominación del programa, SER Profesor, con los fundamentos de la educación personalizada (García Hoz).

Por otra parte, la formulación de un programa sustentado en este propósito puede significar cierta renovación en el sistema de la formación docente nacional, a la luz de la afirmación de Saravia y Flores (2005) ya que el plan de formación docente que rige desde 2008, y en el marco del cual cursaron la carrera los profesores principiantes a quienes está dirigido el programa, reconoce que la formación profesional del profesor también debe permitirle desarrollarse como persona.

En la revisión del estado del arte se observa, además, que pueden diferenciarse tres propósitos en los problemas de estudio que se están formulando a nivel mundial, en el ámbito de la formación docente en servicio de profesores de educación secundaria que se encuentran en sus primeros años de trabajo. El primero se relaciona con la mejora de la formación docente en función de los desafíos actuales que enfrenta la docencia; el segundo busca promover en los profesores una visión inclusiva y favorecer el desarrollo de actitudes para la inclusión social y el tercero se orienta a comprender el significado que los profesores le atribuyen a la enseñanza y a los cambios de sus creencias en el tiempo. Se entiende, en consecuencia, que un programa pedagógico para profesores que se encuentran en la primera etapa de su servicio profesional, debe ser coherente con los desafíos actuales de la sociedad y con las demandas de esta a la formación docente. Entre estas demandas se subraya la inclusión social.

La **tercera conclusión**, procedente de este análisis, es que un programa pedagógico de esta naturaleza debería estructurarse sobre los siguientes ejes: las necesidades, demandas y preocupaciones de los profesores sobre las áreas a mejorar, principalmente de la práctica docente; el fortalecimiento de competencias para la enseñanza; la participación e interacción de los profesores; el adolescente y a sus aprendizajes como centro de observación, análisis y construcción de prácticas pedagógicas; elementos, teóricos y prácticos, para desarrollar un trabajo docente orientado a la educación ciudadana y a la convivencia, mediante la puesta en práctica de la inclusión, la atención de la diversidad y la integración de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.

Desde una visión constructivista se concibe al profesor como práctico reflexivo y aprendiz activo a quien hay que ayudar a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas. En este sentido, de la lectura analítica de los informes de investigación seleccionados se extrae la **cuarta conclusión**. Esta se relaciona con las condiciones que debería reunir un programa de desarrollo profesional para que este sea efectivo. Se destacan tres. Una, se refiere a que el desarrollo profesional concebido como un proceso de construcción de cultura, colaborativo, será más efectivo en tanto haya interacciones significativas entre los profesores, con los integrantes de

la institución educativa, con las familias de los alumnos y con los miembros de la comunidad en general (Villegas-Reimers, 2003). La segunda plantea que un programa de desarrollo profesional debe promover los conocimientos relevantes para la enseñanza (del oficio, sistemático y prescriptivo) atendiendo a las preocupaciones emergentes de la práctica de la enseñanza que manifiestan los profesores (Kennedy, 2002, 2004, 2006 a, b, 2008). La tercera explicita que el aprendizaje transformativo (Mezirow, 2003, Kitchenham, 2008) puede ser el tipo de aprendizaje adecuado para un programa con este propósito, de transformación de los marcos de referencia del profesor mediante el desarrollo de las capacidades de reflexión crítica y de participación en el discurso dialéctico para validar mejores juicios reflexivos.

En cuanto a cuáles son las áreas necesarias de fortalecimiento en el desempeño de los profesores principiantes, luego del análisis de necesidades de formación realizado, su comparación con narrativas de docentes principiantes uruguayos y una precisión conceptual sobre los saberes del docente y su desarrollo profesional (Tardif, 2004) **se concluye en quinto orden** que es pertinente que estas áreas se centren en las siguientes temáticas: los saberes profesionales, con énfasis en los pedagógicos; la interacción profesional, con los alumnos adolescentes, con el grupo clase, con las familias, con los actores de la institución educativa y con el medio; la identidad profesional que se construye progresivamente en la vivencia de la profesión.

En coherencia con el modelo de educación personalizada que lo fundamenta, se definen los principios pedagógicos en los cuales se sustenta, las premisas a los que estos dan lugar y los fines que le otorgan significatividad al programa, enunciados en el [Capítulo Cinco, apartado 5.1](#). La convergencia entre estas precisiones y la delimitación de las áreas necesarias de fortalecimiento permite arribar a la **sexta conclusión**: es apropiado que los objetivos generales del curso se orienten hacia la promoción de cuatro aspectos que se consideran prioritarios en un programa de desarrollo profesional. Estos son: (a) el desarrollo de la reflexión crítica y la participación en el discurso dialéctico sobre la tarea de enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, el contexto en que estos se concretan y sus interrelaciones; (b) la formación pedagógica general y la

disposición para la formación continua, como requisito para el desempeño del rol docente; (c) la construcción de la identidad profesional en coherencia con las características que configuran la etapa inicial del proceso de desarrollo de la profesión docente; (d) la formación en valores y actitudes favorables a la consideración del profesor como profesional de la ayuda al alumno, para que alcance el mayor nivel posible de autonomía personal, como manifestación de una educación integral personalizada.

En razón del conocimiento del contexto institucional correspondiente a la formación docente pública del país y de las recomendaciones de los investigadores del desarrollo profesional docente, la **séptima conclusión** reside en la conveniencia de que el programa tenga las siguientes características: (a) se defina como un programa de inducción; (b) a realizar en el primer año de la carrera docente luego del egreso con título de profesor, en forma paralela al ejercicio docente y con carácter obligatorio; (c) con una carga horaria de cuatro créditos equivalentes a 60 horas reloj en modalidad de curso-taller semipresencial; (c) cuya certificación dependa de su aprobación; (d) de alcance nacional, en la medida en que se pueda contar con las necesidades de presupuesto, infraestructura y recursos humanos.

Habiendo llegado a la instancia de diseño del programa, este se conceptualiza como un plan de acción constituido por objetivos, contenidos, medios y recursos y un sistema integrado de evaluación formativa, en el cual también inciden componentes ajenos a este como el contexto y los requisitos técnicos, prácticos o éticos, según la naturaleza del programa (Pérez Juste, 2006).

La **octava conclusión** se relaciona con el contenido de cada componente del programa, y consiste en estructurarlo sobre cuatro unidades articuladas en función de la profundización del conocimiento de la práctica pedagógica con las siguientes temáticas: (1) ser profesor en el nivel secundario, (2) los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica, (3) la observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica, (4) programación orientada hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes. Puede accederse a esta programación en el [Capítulo Cinco, Apartado 5.10](#).



### **9.3 Conclusiones relacionadas con el segundo objetivo**

El objetivo de realizar una preevaluación del programa justifica la **primera conclusión**: es necesario efectuar la investigación evaluativa de un programa educativo desde la concepción de esta como un proceso sistemático, igualmente riguroso que el de la investigación propiamente dicha pero orientada al conocimiento del objeto de evaluación con el propósito de mejorarlo.

Siendo este el propósito y considerando que se procura identificar las debilidades que presenta el diseño de este programa en particular, para mejorarlo en el rediseño, la **segunda conclusión** radica en que la investigación evaluativa formativa con función preventiva (Pérez Juste, 2006) es la que mejor se adecua a ello. La investigación evaluativa, además, recurre a la complementariedad metodológica para obtener un conocimiento más amplio, fiable y válido ante la diversidad y complejidad de problemas que estudia (Pérez Juste, 2006) lo cual nos permite utilizar la metodología sobre la que tenemos un mayor dominio en nuestro trabajo evaluativo.

Luego del análisis de los acuerdos orientadores para el diseño de evaluaciones, así como de sus alcances, limitaciones y de los modelos evaluativos de programas educativos (Tyler, Stufflebeam, Scriven, Stake, Cronbach, Guba y Lincoln, Kemmis, Rossi, Mc Donald, Pérez Juste) que contribuyen con la historia de su desarrollo, desde comienzos del siglo veinte hasta nuestros días, la **tercera conclusión** es la de seguir el modelo evaluativo de Pérez Juste por tratarse de una propuesta específica para programas educativos que, además, suma una gran coherencia entre su fundamentación teórica y metodológica (Martínez Mediano, 1996). De los cuatro momentos que identifica su autor en este modelo, adoptamos el primero, de evaluación del programa en cuanto tal. Este es el principal por ser la base de los tres siguientes.

La consideración de las dimensiones del programa que se proponen evaluar en este modelo, es decir la calidad intrínseca y su adecuación a los destinatarios, al contexto de aplicación del programa y a las circunstancias o viabilidad conduce a la **cuarta conclusión**: se requiere definir los objetos y criterios de evaluación de cada dimensión. Se adoptan, entonces, como objetos de evaluación de la calidad intrínseca del programa, su contenido, en lo que respecta a las unidades y los núcleos temáticos y a los objetivos, y su adecuación a los

destinatarios. Puede accederse a los criterios de valoración formulados en el [Capítulo 8, Tabla 8.3](#). En cuanto a la calidad técnica y a la evaluabilidad del programa como objeto de evaluación de su calidad intrínseca, estos fueron evaluados durante la supervisión que tuvo el diseño del programa en su transcurso.

La **quinta conclusión** consiste en concretar que la información más importante para tal valoración la aportarán los profesionales de la educación que desde algún rol como ser el de investigador, consultor, profesor de estudiantes de formación de profesorado o de adolescentes en el nivel secundario, tienen algún grado de participación en programas formativos para profesores. Se define, entonces, que la información necesaria es de tipo cualitativo y que uno de los procedimientos a utilizar sea el juicio de expertos para cuya aplicación se construye un formulario específico.

Para validar la adecuación del programa a sus destinatarios se resuelve acudir a profesores de secundaria, recientemente egresados como tales, que se encuentran en su etapa de iniciación y por lo tanto pueden manifestar sus necesidades en relación con las unidades temáticas del curso. El interés de aproximarse a las perspectivas de estos profesores indica la elección de la entrevista como procedimiento.

Luego de procesar y analizar las respuestas de los quince expertos que aportaron sus perspectivas sobre la formación que aportan las cuatro unidades temáticas, su ponderación, los núcleos temáticos que las integran y los objetivos, se extrae la **sexta conclusión** general en relación con el segundo objetivo y, a su vez, la primera conclusión principal del proceso de preevaluación del programa. Esta es: la calidad intrínseca de este programa en lo que respecta al contenido se considera aceptable, aunque puede mejorarse en dos aspectos que son la ponderación atribuida a cada unidad para su desarrollo en el tiempo y la suficiencia del contenido de los núcleos temáticos que integran cada una de las unidades.

Del análisis de las respuestas que brindan los profesores principiantes entrevistados se concluye la **séptima conclusión** general y segunda conclusión principal de la evaluación inicial del programa: las exigencias que plantean las adaptaciones curriculares, los problemas

que presenta la planificación para la diversidad, las carencias sentidas respecto a la formación docente inicial recibida durante la carrera de profesorado y la motivación personal por la formación continua, exige en los profesores el reconocimiento de la necesidad de continuar su formación profesional para la cual priorizan el saber hacer en la práctica pedagógica, la profundización del conocimiento sobre los adolescentes, la innovación en la planificación y la motivación de estos por los aprendizajes.

Alcanzado el segundo objetivo y a partir de la valiosa información recogida emerge la **octava conclusión:** es significativo el rediseño de la programación de las Unidades Temáticas para mejorar el Programa SER Profesor en función de sus destinatarios. En esta reformulación se mantienen los objetivos propuestos en cada unidad y se agrega el objetivo evaluar; también permanecen las cuatro unidades temáticas; se modifica la ponderación horaria de las unidades de forma que la Unidad 4, relacionada con la planificación para la diversidad de los estudiantes, sea la que cuente con mayor carga horaria; se complementan algunos núcleos temáticos. El rediseño se presenta en el [Capítulo 8, Apartado 8.5.2](#)

#### **9.4 Valoración crítica**

La situación problemática que ha motivado esta tesis deriva de la ausencia, en Uruguay, de un programa específico para el fortalecimiento de la formación teórica y práctica de los profesores de educación secundaria. Luego de plantear las conclusiones a modo de respuesta a los objetivos, las que pueden entenderse como alcances de este trabajo, es pertinente concluir esta fase interpretativa con una valoración crítica de sus limitaciones.

Una mirada en retrospectiva del proceso que se ha llevado a cabo, permite evaluar, desde el criterio de la suficiencia, cada una de las fases que lo constituyeron.

En la **fase de fundamentación teórica** que siguió a la delimitación del problema de investigación, surge la primera limitación relacionada con el contexto de referencia de las fuentes primarias y de los antecedentes. La única bibliografía que existe en Uruguay relacionada con la problemática se centra en el acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y

de desarrollo profesional de los docentes noveles<sup>1</sup>, en el desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico<sup>2</sup> y en las primeras experiencias laborales de maestros y profesores<sup>3</sup>. Tampoco se encuentran investigaciones nacionales al respecto, excepto la realizada por la autora de esta tesis entre 2005 y 2008. Se recurre entonces a la literatura especializada extranjera que, aunque guía a la investigadora en el enfoque del estudio y aporta componentes a la definición del problema de investigación y a la fundamentación del programa, exige un atento análisis sobre sus posibilidades de adecuación al contexto de referencia de la tesis.

En este sentido se identifica lo que puede llegar a representar una posible limitación a futuro y tiene relación con el marco teórico del programa de desarrollo profesional. Esta tiene que ver con la opción teórica de educación personalizada como fundamento. Se reconocen valiosas razones para adoptar esta opción teórica. Entre estas, el sentido que la educación personalizada le atribuye al aprendizaje como elemento de formación personal, aspecto sustantivo en un programa de desarrollo profesional. Otras razones son el hecho de que se trate de una teoría desarrollada, aplicada en el ámbito de formación de profesores y aplicable al contexto en el que se pretende desarrollar el programa, y el reconocimiento, tanto a nivel nacional como en otros países de América Latina y en España, de que es necesario personalizar el aprendizaje para que este sea más efectivo. No obstante estas razones, por tratarse de una opción teórica elegida por variadas instituciones educativas cristianas latinoamericanas, esta podría generar prejuicios *a priori* en el ámbito de la educación pública nacional, dada la condición de estado laico que tiene Uruguay desde la Constitución de 1918 que establece la separación entre el Estado y la Iglesia. Corresponde aclarar que si llegara a ser una limitación, no sería por el propio modelo, que es compatible con sistemas diferentes, sino por interpretaciones sesgadas o derivadas de prejuicios.

---

<sup>1</sup> Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. MEC, AECID, ANEP, CFE, OEI.

<sup>2</sup> Alen, B., Alliaud, A., Hevia Rivas, R., Ramírez, J. y Castellano, R. (s.f). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento a docentes noveles*. ANEP, CFE, OEI.

<sup>3</sup> Elgue, M y Sallé, C. (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales*. Esta publicación fue de singular importancia para realizar un estudio comparado entre los ejes temáticos propuestos en esta como reflejo de los comienzos de la carrera y las áreas mencionadas en la evaluación de necesidades de formación que se realizó en el marco de esta tesis. No obstante, no se trata de una obra teórica, ni de una investigación.

Se entiende que puede ser otra limitación, correspondiente a la **fase de planificación del programa**, no haber incluido profesores mentores. Aunque se documenta que la mentoría no es el único proceso de inducción, como se fundamentó en el apartado 3.7, Justificación de los programas de formación para profesores principiantes, también es validada por las investigaciones actuales la importancia de profesores formados específicamente para acompañar el proceso de inducción.

En cuanto a la **fase empírica**, se identifica la limitación de que esta haya quedado interrumpida, luego de realizado el trabajo de campo correspondiente al análisis de necesidades de formación, ante un quebranto de salud de la investigadora que le demandó licencia médica durante el bienio 2012-2013.

Esta situación generó limitaciones derivadas como la interrupción del Proyecto “Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes de Educación Secundaria en la Región Este del país” (ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa, s.f.) que la investigadora formulara y coordinara, desde su función de Asistente en Educación, en la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) entre 2009 y 2011. No fue posible, entonces, diseñar un programa de desarrollo profesional para la población de profesores que fueron objeto de estudio. No obstante, fuentes consultadas informalmente con posterioridad, entre profesores, directores de liceos e inspectores, sobre la vigencia que dos años después tendría o no la información recabada en relación con las necesidades de los profesores principiantes identificadas, así como sus expectativas e intereses por un programa de desarrollo profesional, expresaron que no creían que estas hubieran variado en gran medida dado que se mantenían similares condiciones en la carrera de formación inicial en cuanto al plan de estudios y en el contexto del trabajo liceal.

Se interpreta como una limitación la imposibilidad de haber accedido a las autoridades nacionales del Consejo de Formación Docente en carácter de expertos consultores. La nueva integración de este, en 2015, a partir del cambio de administración generado por la asunción del Presidente de la República el 1º de marzo de 2015 y razones fundadas en el tiempo que

generaría el trámite de un expediente con la solicitud fundamentada de este pedido impidieron recurrir a estos como fuente de información.

El alcance de la población de estudio en relación con los profesores recientemente egresados que fueron entrevistados se considera otra limitación, puesto que estos pertenecen a un solo centro regional de formación de profesores en razón de que la investigadora pudo obtener los datos fácilmente por haber sido parte del equipo de profesores de la institución durante once años. El acceso a los datos de egresados de otros centros de formación docente no se realizó con razones *ut supra*.

Otra limitación se correspondería con la **potencial fase de implementación del programa** dado que no resultó posible realizar un estudio presupuestal para conocer las posibilidades reales de su aplicación. Se cree posible capitalizar los recursos humanos, didácticos y de infraestructura existentes en los centros de formación docente pero habría que evaluar la viabilidad de su institucionalización.

Finalmente, desde la subjetividad que está implícita en toda evaluación, se considera una importante limitación el alto grado de involucramiento de la investigadora para identificar otras limitaciones que sin lugar a dudas tiene este trabajo.

## 9.5 Proyecciones

Concluida esta fase de preevaluación, se proyecta realizar un segundo juicio de expertos entre las actuales autoridades del Consejo de Formación Docente en dos niveles, unos en su rol de gestores de este Consejo, como lo son su directora y los dos consejeros que lo integran, y otros en su rol como directores de los institutos de formación docente y los centros regionales de profesores. La información que se obtenga permitirá realizar nuevos ajustes en la programación.

Una vez realizada la posible segunda reformulación, las proyecciones se orientan a las actividades que se entienden pertinentes para lograr su implantación, "*momento crucial*" al decir de Pérez Juste (2006, p. 230) "*porque es en los primeros momentos, y no sólo en el caso de los programas sino en general, cuando se configuran actitudes en torno a la realidad de que se trate, en nuestro caso el programa<sup>4</sup>*".

---

<sup>4</sup> El autor destaca la palabra programa con cursiva

La segunda proyección consiste en presentar formalmente el Programa SER Profesor a las autoridades del CFE con la solicitud de un estudio presupuestal.

En tercer orden, si se evidencia interés por parte de las autoridades del CFE y viabilidad presupuestal, se proyecta establecer comunicación, mediante entrevista personal, con directores de institutos de formación docente y centros regionales de profesores para conocer su disposición para la posible implementación del programa en carácter piloto.

De lograr esta posibilidad sería necesario un estudio del contexto que serviría de marco al programa, en procura de analizar el ambiente del centro educativo en cuanto a la percepción de la comunidad académica respecto al desarrollo de este y a las condiciones de infraestructura, de apoyo administrativo y de recursos humanos y didácticos que son necesarias.

Otra proyección que se estima pertinente, si hubiera interés en el programa por parte del CFE, es analizar la articulación de la institucionalización de este con el actual proyecto Acompañamiento a Noveles Docentes en su primera inserción laboral, lo que permitiría contar con formadores capacitados específicamente.

De alcanzar estos logros, se pasaría a la implementación del programa, etapa que siguiendo la propuesta evaluativa de Pérez Juste (2006) requerirá ser evaluada en dos dimensiones. La primera es la propia ejecución del programa en relación con al menos los siguientes aspectos: las actividades, secuencias, temporalización, recursos y flexibilidad, según los criterios generales de evaluación de conformidad con la planificación y de existencia de efectos no planeados. La segunda, es el marco o contexto en el que el programa se lleva a cabo en cuanto a los factores que condicionan el adecuado desarrollo, mediante la aplicación del criterio general de evaluación de coherencia con el proyecto.

Si se concretara el desarrollo de este programa, se realizaría la evaluación final de este a los efectos de comprobar su eficacia. Las principales dimensiones a evaluar, de acuerdo con el modelo empleado, son los resultados en relación con el nivel de logro de los objetivos del programa y la propia valoración de esos resultados de acuerdo con sus circunstancias. El criterio de valoración que Pérez Juste (2006) sugiere emplear es el de eficacia del programa según una

evaluación criterial, una idiosincrática y una normativa. La primera aporta información sobre el nivel de logro de los objetivos, la segunda valora el alcance de los objetivos por comparación con ocasiones anteriores y la tercera implica evaluar los objetivos por comparación con otros programas alternativos. Por tratarse de un programa, cuya evaluación final se realizaría por primera vez, se realizaría una evaluación criterial de su eficacia. Se complementaría esta evaluación con el empleo de dos criterios, el criterio de eficacia subjetiva a fin de valorar el grado de satisfacción de los profesores destinatarios y de los profesores que desarrollan el programa y el criterio de impacto del programa en su contexto.

Una proyección a largo plazo, en relación con la evaluación del programa es la valoración de su impacto al interior del sistema educativo que lo contiene.



## BIBLIOGRAFÍA

- Afolabi, C. Y., Nweke, W. C., Stewart, E. B., & Stephens, C. E. (2002). *2002 beginning teacher survey: A report on the readiness of first-year teachers in Georgia public schools*. Georgia Professional Standards Commission, Educator Workforce Recruitment, Research and Development. Atlanta, GA. Retrieved from the Georgia Professional Standards Commission. Recuperado de [http://www.gapsc.com/Commission/Research\\_Publication/downloads/2002%20Beginning%20Teacher%20Survey%20Report.pdf](http://www.gapsc.com/Commission/Research_Publication/downloads/2002%20Beginning%20Teacher%20Survey%20Report.pdf).
- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguirre Ocaña, A.M. (16 de enero de 2014). Perfil del educador en la educación personalizada. Los post de Ana María Aguirre Ocaña. *UNIR Revista*. Recuperado de <http://blogs.unir.net/ana-maria-aguirre-ocana>
- Alliaud, A. y 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, 2014, Montevideo, Universidad ORT Uruguay. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/10/13>
- Alonso Gorroño, V. (setiembre, 2012). Educación personalizada; apuesta obligada de presente y futuro. *Monográfico 258*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2012/09/03/educacion-personalizada-apuesta-obligada-presente-futuro-5692/>
- Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*. Autor.
- ANEP. CFE. Dirección general. (mayo, 2015). *Orientaciones y objetivos Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020*. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/orientaciones-y-objetivos-del-cfe-2015-2020>

- ANEP. CFE. MEC. OEI. (s.f.). *Docentes noveles de Uruguay*.  
Recuperado de [www.noveles.edu.uy/proyecto.php](http://www.noveles.edu.uy/proyecto.php)
- ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística. (2008). *Censo Nacional Docente 2007*. Montevideo.
- ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Planificación Educativa (s.f.). *Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes*. Recuperado de:  
<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/dspe-profes>
- ANEP. CODICEN. Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto (s.f.). *Cometidos*.  
Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-programacion-y-presupuesto>
- ANEP. CODICEN. Secretaría de compilación y sistematización de normas. (abril, 2010).  
*Ordenanza N° 45, Estatuto del funcionario docente*.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. (Comp.). (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. 7a. Ed. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). *La transformación de la Educación Media en perspectiva comparada*. Montevideo: UNICEF.
- Astori, D. (2013). *Mensaje de la 36*. (4 de diciembre de 2013) Recuperado de  
[www.radio36.com.uy/mensaje/2013/12/m\\_041213.html](http://www.radio36.com.uy/mensaje/2013/12/m_041213.html)
- Assaf, L., Garza, R. & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *FPO IP Research & Communities*. Recuperado de <http://www.freepatentsonline.com/article/Teacher-Education-Quarterly/259680540.html>
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua. *Discusiones y Consensos*. Revista Electrónica Diálogos Educativos. (2)4, 3-11. Recuperado de [ile:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFormacionDocenteContinuaDiscusiones y Consensos-2095614.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFormacionDocenteContinuaDiscusiones%20y%20Consensos-2095614.pdf)

- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (marzo, 2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? *CEPAL. Publicaciones*. Recuperado de <http://www.cepal.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/inserprofe.pdf>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* 5(11), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/74/32>
- AULA. SANTILLANA. (1995). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México: Santillana.
- Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice* (Doctoral dissertation, University of Michigan). Recuperado de [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/77781/abace\\_1.pdf?sequence=1](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/77781/abace_1.pdf?sequence=1)
- Barbosa, E., Pedraza, L., Quijano, M<sup>a</sup>. H. (2010). El conocimiento didáctico de un docente del modelo Escuela Nueva. *Segundo Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. Seminario Internacional sobre Enseñanza de las Ciencia*. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. Escuela de Educación, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. Junio 21 a 23 de 2010.
- Bernardo Carrasco, J. (coord.), Calderero Hernández, J. F., Javaloyes Soto, J. J., Castellanos Sánchez, A., Muñoz Garrosa, M. M., Jimeno García, J. J. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis. UNIR.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bose, S. (2013). Integrated teacher education programme for open distance learning: a model for development and implementation. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 120-134. doi:10.1080/02680513.2013.814534
- Bosque, I. (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Real Academia Española. Recuperado de

- [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)
- Buitrago Jerez, O. y Amaya, B. (2001). Educación personalizada, una modalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas*, 26, 77-83. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de [www.utp.edu.co/~chumanas/autores/indice.htm](http://www.utp.edu.co/~chumanas/autores/indice.htm)
- Burridge, P., & Carpenter, C. (2013). Expanding Pedagogical Horizons: A case study of teacher professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 2. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2020&context=ajte>
- Cabero Almenara, J. (octubre, 2011). *El papel del profesor en los nuevos entornos tecnológicos: competencias, capacidades y necesidades de formación*. Ponencia presentada en XIV Congreso Internacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Edutec 2011. Recuperado de [es.slideshare.net/\\_edutec\\_/julio-cabero-edutec2011](http://es.slideshare.net/_edutec_/julio-cabero-edutec2011)
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11- 22. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Calvo, G. y Camargo Abello, M. (mayo, 2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 8(1). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-746820015000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-746820015000100002&script=sci_arttext)
- Camargo Abello, M., Calvo M. G., Franco Arbeléz, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F. Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores* [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Casas Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Castaño Garrido, C. (octubre, 2011). *La universidad en el marco de la Web 2.0*. Ponencia presentada en XIV Congreso Internacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Eduotec 2011. Recuperado de [http://www.slideshare.net/\\_edutec\\_/carlos-castano-edutec2011pachuca?utm\\_source=slideshow&utm\\_medium=ssemail&utm\\_campaign=download\\_notification](http://www.slideshare.net/_edutec_/carlos-castano-edutec2011pachuca?utm_source=slideshow&utm_medium=ssemail&utm_campaign=download_notification)
- Clark, M.C., Merriam, S.B. & Sandlin, J.A. (2011). Chapter 2. The relationship between adult learning and development. In Hoare, C. *The Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning*. 2da. Ed. (pp. 17- 38). Oxford University Press, USA.
- Concha Albornoz, C. (mayo, 2015). Educación Personalizada para nuestros tiempos. *Cuaderno de Educación N° 22*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. Chile. Recuperado de [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_22/editorial.html](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_22/editorial.html)
- Consejo de Formación en Educación. (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final*. Montevideo: Autor.
- Consejo de Formación en Educación. (s.f). *Quieres ser docente o educador*. Recuperado de <http://serdocente.cfe.edu.uy/pages/modalidad.html>
- Consejo de Formación en Educación. (s.f). *Noveles docentes*. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/25-novedades/810-oveles-docentes-elaboraciones-y-resonancias-de-la-construccion-profesional-a-traves-del-psicodrama>
- Cooper, J.E., & He, Y. (primavera, 2012). Journey of “Becoming”: Secondary Teacher Candidates’ Concerns and Struggles. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 89-108. Recuperado de [libres.uncg.edu/ir/.../f/J\\_Cooper\\_Journey\\_2012.pdf](http://libres.uncg.edu/ir/.../f/J_Cooper_Journey_2012.pdf)
- Cooper, J.E., & He, Y. (2013). Beyond the Joys of Teaching: Stories from Four Novice Secondary Teachers. *The New Educator*, 9(2), 98-1.
- Coronado, M. (2009). Competencias docentes. *Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

- Cornejo Chávez, R. & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*. [on line]. 33(2), 155-175. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education* 48, 66-74. Recuperado de [http://www.academia.edu/11156598/Post-modern\\_reality\\_shock\\_beginning\\_teachers\\_as\\_sojourners\\_in\\_communities\\_of\\_practice?login=cristinaci@gmail.com&email\\_was\\_taken=true&login=cristinaci@gmail.com&email\\_was\\_taken=true](http://www.academia.edu/11156598/Post-modern_reality_shock_beginning_teachers_as_sojourners_in_communities_of_practice?login=cristinaci@gmail.com&email_was_taken=true&login=cristinaci@gmail.com&email_was_taken=true)
- Cortina, A. (2001). Ponencia El vigor de los valores morales para la convivencia. En Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Consejo Escolar del Estado. *Seminario sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* (pp.39 -52). Madrid: Autor.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davini, M.C. (Coord.). (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, D. (2012). The Nature of leadership development. Cap. 4. In Day, D.V. & Antonakis, J. Eds. (2012). *The nature of leadership*, 2da. Ed., USA DAGE Publications
- De Lara Guijarro, E. y Ballesteros Velázquez, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. 2da. Ed. Madrid: UNED.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Editorial Dykinson.

- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2005). *La diversidad es y está en la docencia. Conceptos y estrategias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorman, H. (2012). Cultivating critical, socio-political awareness in urban secondary schools: tensions and possibilities. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 9(2), 1-28.  
Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.303.4345&rep=rep1&type=pdf>
- Doron, R. y Parot, F. (2004). *Diccionario AKAL de Psicología*. Madrid: Akal.
- Elgue, M. y Sallé, C. (Comp.). (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Enricone, D. (Org.). (2001). *Ser professor*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDIPUCRS.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Europa. Síntesis de la legislación de la UE. (2011). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)
- Feijóo, M. y Poggi, M. (Coords.). (2014). *Sinergias para la inclusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires: UNESCO.
- Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.

- Fierro, M.C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa, Universidad Iberoamericana León.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning—evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155. Recuperado de [http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/lehrerinnen/Finsterwald\\_et\\_al\\_\\_2013\\_Fostering\\_LLL\\_Evaluation\\_of\\_a\\_teacher\\_education\\_program\\_for\\_professional\\_teachers.pdf](http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrerinnen/Finsterwald_et_al__2013_Fostering_LLL_Evaluation_of_a_teacher_education_program_for_professional_teachers.pdf)
- Flipped learning network (12 de marzo de 2015). *Los cuatro pilares del flipped learning. ¿Los conoces?* Disponible en <http://www.theflippedclassroom.es/los-cuatro-pilares-del-flipped-learning-los-conoces/>
- Forment, E. (1989). El ser personal, fundamento de la educación. En García Hoz, V. (Dir.) y otros. *El concepto de persona. Tratado de Educación Personalizada: Vol. 2.* (pp. 55-93). Madrid: Rialp.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2a. Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gal, D. (2011). New opportunities for change in American teacher education: Insights from Hong Kong. *Educational Studies*, 47(3), 240-259.
- Galino, A. (1991). La pregunta por el hombre. Concepto y realización de la educación personalizada. En García Hoz, V. (Dir.) y otros. *Personalización educativa. Génesis y estado actual. Tratado de Educación Personalizada: Vol. 4.* (pp. 19 -51, 249 -300). Madrid: Rialp.
- García Garrido, J. L. (25 de julio de 2014). ¿Educas personas o formas alumnos? Ponencia en *Encuentro Internacional EPEDIG de Educación Personalizada: Educar Personas en la Era Digital*. INED 21. Recuperado de <http://ined21.com/p6901/>
- García Hoz, V. (mayo, 1977). Siete conferencias de educación personalizada. 3ra. Ed. *Cuadernos de la Escuela Argentina Modelo*, 7(30), Buenos Aires, Escuela Argentina Modelo.



- García Hoz, V. (1980). La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar. *Estudios*. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2309285.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2309285.pdf)
- García Hoz, V. (1988 a). *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1988 b). La práctica de la educación personalizada. *Tratado de Educación personalizada*: Vol. 6. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.). (1993). Introducción general a una pedagogía de la persona. *Tratado de Educación Personalizada*: Vol. 1. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1995 a). Los objetivos de la educación. En García Hoz, V. (Dir), Bernal Guerrero, A., di Nuovo, S., Rodríguez Gómez G. y Zaniello, G. *Del fin a los objetivos de la educación personalizada. Tratado de Educación Personalizada*: Vol. 3. (pp.36 – 55). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1995 b). Información y educación. En García Hoz, V (Dir) y otros. *La personalización educativa en la sociedad informatizada. Tratado de Educación Personalizada*: Vol.31. (pp. 17 – 45). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.) y otros (1997). *Glosario de Educación Personalizada. Índices. Tratado de Educación personalizada*: Vol. 33. Madrid: Rialp.
- Goh, P.S.C. & Wong, K.T. (2014). Beginning teachers' conceptions of competency: implications to educational policy and teacher education. *Educational Research for Policy and Practice*. 13(1), 65-79. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10671-013-9147-3#page-1>
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. 2nd. Ed., (pp. 548-593). New York: Simon & Schuster.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (noviembre, 2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. 16(8), 811-826. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of *Teaching*. *Teachers College Record* 103(6), 1056-1080. Recuperado de <http://www.tcrecord.org>. ID Number: 10838.
- Heidegger, M. (1953). *Heidegger en castellano. Ser y Tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. 7a edición digital de: <http://www.philosophia.cl>. Recuperado de <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/133547/84adb28abdfb74f7cf4884e11780742b.pdf?sequence=1>
- Hoare, C. (2011). *The Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning*. 2da. Ed. USA: Oxford University Press.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/248534520\\_On\\_teachers'\\_careers\\_Once\\_over\\_lightly\\_with\\_a\\_broad\\_brush](https://www.researchgate.net/publication/248534520_On_teachers'_careers_Once_over_lightly_with_a_broad_brush)
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. En Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2da. Ed. Portugal: Porto Editor.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Narváez, M. M. y Angulo Delgado, F. (enero-abril, 2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 207-218. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9935/9132>
- Jones, J. R. (2012). Dismantling the Context and Breaking Free from Contextual Oppositions: How Teacher Education Programs Can Combat Homophobia. *SRATE Journal*, 22(1), 8-15.

- Kardos, S., Johnson, S.M., Peske, H., Kauffman, D. & Liu, E. (abril, 2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290. doi: 10.1177/00131610121969316
- Kardos, S. & Johnson, S.M. (2007). On Their Own and Presumed Expert: New Teachers Experience with Their Colleagues. *Teachers College Record* 109(9), 2083-2106  
Recuperado de <http://www.tcrecord.org>
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3/4), 355-370. doi:10.1080/135406002100000495
- Kennedy, M. M. (abril, 2004). Reform ideals and teachers' practical intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12(13). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n13/>
- Kennedy, M. M. (2006 a). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*. 57(3), 205-211. doi: 10.1177/0022487105285639
- Kennedy, M. M. (2006 b). From Teacher Quality to Quality Teaching *Educational Leadership*. 63(6), 14-19. Recuperado de <https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teacher%20Quality/EdLeadershipTQQT/Kennedy06EdLeadership.pdf>
- Kennedy, M. M. (septiembre, 2008). Sorting out Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 59-63. Recuperado de <https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/docs/Teacher%20Quality/PDK/Kennedy%2008%20PDK.pdf>
- Kitchen, J. y Bellini., C. (2012). Addressing lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer (LGBTQ) issues in teacher education: Teacher candidates' perceptions. *Alberta Journal of Educational Research* 58(3), 444-460. Recuperado de [researchgate.net](http://researchgate.net) [PDF]
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 6(2), 104-123. doi: 10.1177/1541344608322678
- Lasky, S. (November, 2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. 21(8),899-916.

- Lewis, L., Parsad, B., Carey, N., Farris, E., Smerdon, B. & Greene, B. (enero, 1999). *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers*. National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Recuperado de [nces.ed.gov/pubs99/1999080.pdf](http://nces.ed.gov/pubs99/1999080.pdf)
- Lexicoon. (2015). *Significado de apropiación y tendencias de uso en el diccionario online*. Recuperado de <http://lexicoon.org/es/apropiacion>
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge, Bogotá. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- López-Barajas, E. (Coord.). (2008). *Estrategias de formación en el siglo XXI*. 3a. Ed. Barcelona: Ariel.
- Maciel de Oliveira, Cristina. (2008). *Identificación, caracterización y evaluación de necesidades profesionales sentidas por profesores principiantes*. Manuscrito inédito presentado en Programa de Doctorado “Metodologías para el Diseño, Evaluación y Mejora de Planes, Proyectos y Programas Educativos”, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- McDonald, F. J., & Elias, P. (1983). *The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them* (Summary report). Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Magendzo, A. (1986). *Democratización de la educación. Bibliografía comentada de Estudios e Investigaciones*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension. *Australian journal of teacher education*, 35(7), 8. doi: 10.14221/ajte.2010v35n7.8
- Mantovani, J. (1975). *La educación y sus tres problemas*. 10ma. Ed. Buenos Aires: El Ateneo.
- Marín Castán, M.L. (mayo, 2014). En torno a la dignidad humana como fundamento de la

- Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO. *Revista de Bioética y Derecho*, 31,17-37.Universidad de Barcelona. doi:10.1344/rbd2014.31.10436
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 61-80.  
Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores\\_principiantes.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf)
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- Marcelo García, C. (1995a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Marcelo García, C. (1995b). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Marcelo García, C. (enero – abril, 1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente*, 19, 101-143.  
Recuperado de [www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm)
- Marcelo García, C. (noviembre, 2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Documento elaborado para el *Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”*. Bogotá: Compartir, PREAL, Conversemos sobre educación, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (marzo 2011). Estudios e investigaciones. La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>

- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Sánchez, Francisco. (2007). La integración de las nuevas tecnologías En Cabero Almenara, J. (Coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill / Interamericana de España.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207.  
Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In Jack Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, 1-20. San Francisco, California: Jossey Bass Publishers.  
Recuperado de <http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20%5Bref%5DHow%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education* 1, 58-63. doi: 10.1177/1541344603252172
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In Sutherland, P. & Crowther, J. *Lifelong Learning. Concepts and contexts*. 24-38. New York: Routledge.
- Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. (2013a). *Anuario Estadístico 2012*. Edición 2013. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Universidad de la República, Grupo Interinstitucional Asesor para dar Seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI. (2013b). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación: Informe país*. Montevideo: Autor.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (s.f.). Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia.

001 *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Autor*

002 *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles. Autor.*

003 *Iniciarse como docentes en escuelas rurales. Autor.*

004 *Un caso de la práctica: somos todos nuevos. Autor.*

005 *Primeros pasos en escuelas urbanas. Autor.*

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84. Recuperado de <http://cehhs.utk.edu/files/2013/08/IE2012Fall-FINAL.pdf#page=69>

Moliner L. y Loren C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Murillo Torrecilla, F., Martínez Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9(1),7-27.

Nájera Martínez, E. (1 de marzo de 2007). *Diagnóstico Situacional*.

Recuperado de <http://es.slideshare.net/kheiron/diagnostico-situacional>

National Council on Teacher Quality. (2014). *Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545343.pdf>

Navarro Hinojosa, R. (1994). *Intereses escolares*. Universidad de Sevilla.

Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). Entre trayectorias. *Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

OCDE. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.*

Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OEI. (2010). 2021 Metas educativas. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento Final.* Madrid: Autor.

Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

OEI Montevideo. (2010). Documento de Formulación de Proyecto. *Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral.*

Recuperado de [www.dfpd.edu.uy/.../Proyecto%20MAESTROS%20NOVELES%20envia...](http://www.dfpd.edu.uy/.../Proyecto%20MAESTROS%20NOVELES%20envia...)

OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013.* Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: Autor. Recuperado de

<http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>

OEI. (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014.* Avances en las metas educativas 2021. Madrid: Autor. Recuperado de [http://www.24cumbreiberoamericana.gob.mx/wp-content/uploads/2014/09/Miradas-2014-SEGIB-OEI-CEPAL\\_Parte3.pdf](http://www.24cumbreiberoamericana.gob.mx/wp-content/uploads/2014/09/Miradas-2014-SEGIB-OEI-CEPAL_Parte3.pdf)

OREALC. UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago: Autor. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/antecedentes\\_y\\_criterios\\_para\\_elaboracion\\_de\\_politicas\\_docentes\\_en\\_america\\_latina\\_y\\_el\\_caribe/#.VT-vnCF\\_NBc](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/antecedentes_y_criterios_para_elaboracion_de_politicas_docentes_en_america_latina_y_el_caribe/#.VT-vnCF_NBc)

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa.* 18(2), 261-288. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

Pérez Juste, R. (2001). Presentador y moderador de la ponencia El vigor de los valores morales para la convivencia. D<sup>a</sup> Adela Cortina. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. *Seminario sobre la convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia.* 21 y 22 de febrero de 2001. (pp.33 - 37). Madrid: Autor.



- Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. XXI, *Revista de Educación*, 4, 43-76. Universidad de Huelva.
- Pérez Juste, R. (2004). La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Monográfico, 56(1), 7-23.
- Pérez Juste, R. (marzo, 2005). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educación integral. A resposta dende a Educación Personalizada. *Revista galega do ensino*, 13(45), 85-116. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1358568.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1358568.pdf)
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (Coord.). (2012). *El porfolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (Dir.) (2014). Glosario. *Curso Poder, saber . . . y querer. Fundamentos del éxito en educación*. Proyecto Aula Virtual. Fundación Europea. Sociedad y Educación.
- Pérez Juste, R. (abril, 2015). Grandeza y responsabilidad de las profesiones pedagógicas. En *Acto Académico de imposición de becas a los estudiantes graduados en Educación Social y Pedagogía*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Pilitsis, V. & Duncan, R. (2012). Changes in belief orientations of preservice teachers and their relation to inquiry activities. *Journal of Science Teacher Education*. 23(8), 909-936.
- Prats, E. (abril-junio, 2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Monográfico *Formación inicial de maestros*. 68(2), 19-33.
- Presidencia. República Oriental del Uruguay (30 de diciembre de 2014). *Noticias*. Asunción de ministro José Bayardi. Fortalecer el Sistema Nacional de Formación Profesional será la meta para 2015. Recuperado de <http://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/bayardi-fortalecer-sistema-nacional-formacion-profesional-meta-2015>

- Puentes, R.V., Faquim, J. P.d. S. y Franco, Z. L. V. (setiembre-diciembre, 2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Revista Profissão Docente*, 4(12), 1-21.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22da. Ed.) Madrid: Autor.
- RED DHIE. Docentes que hacen investigación educativa. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Robalino Campos, M. (junio, 2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Trabajo presentado en La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale. Séminaire international. Recuperado de [http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Robalino\\_Magaly\\_es.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf)
- Robles Garrote, P. y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 18. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada>
- Rodriguez de Mayo, R. (setiembre de 2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry Mac Donald. *Revista de Pedagogía*. 24(71), 349-384. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielonline.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielonline.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&nrm=iso)
- Santoli, S. P., & Martin, S. F. (2012). Learning together: Advancing the training of preservice teachers while training mentor teachers to lead. *The New Educator*, 8(4), 345-360.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, Lima. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA2.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf).

- Scolnicov, S. (2000). La problemática comunidad de investigación: Sócrates y Kant sobre Lipman y Dewey. En Kohan Walter y Waksman Vera (Comps.), *Filosofía para niños: discusiones y propuestas* (pp. 77-84) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Serra, J.C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Flacso, Miño y Dávila.
- Sierra Bravo, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Snyder, C. (2012). Finding the “Royal Road” to Learning to Teach: Listening to Novice Teacher Voices in Order to Improve the Effectiveness of Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 33-53. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001443.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. 2da. Ed. Madrid, Morata
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 5ta. Ed. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: CIDE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J., Giménez, V. (Coords), Navío, A., Ruiz, C., Jurado, P., Fandos, M., Jiménez, J.M., y González, A.P. (2007). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Madrid: Thomson.
- Tinkler, A., Tinkler, B., Gerstl-Pepin, C. & Mugisha, M. (2014) The Promise of a Community-Based, Participatory Approach to Service-Learning in Teacher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 209. Recuperado de <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe/article/view/1240/768>
- Trapero, M. C. (1991). *Técnicas de personalización educativa y metodología del estudio*. Montevideo: Monteverde.
- Trapero, M.C. y Maciel de Oliveira, C. (2004). *Pedagogía de los valores. Una experiencia compartida*. Montevideo: Monteverde.
- Tuning América Latina 2011-2013 Innovación Educativa y Social. *Competencias específicas de educación*.  
Recuperado de <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/educacion/competencias>

- UNESCO. (2003). *Educación para los derechos humanos*. París: Autor. Recuperado de <http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/unesco-y-la-edh.pdf>
- UNESCO. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Instituto de Estadística. Montreal, Quebec: Autor. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4. Educación para todos*. París: Autor.
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2015. La educación para todos 2010-2015: logros y desafíos*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Universidad Alberto Hurtado, Chile. (2015). *Diplomado Educación Personalizada: Un Proyecto para el Nuevo Siglo*. Recuperado de <http://www.postgrados.uahurtado.cl/programa/diplomado-educacion-personalizada-un-proyecto-para-el-nuevo-siglo/>
- Universidad Católica de Manizales, Colombia. (2015). *Diplomado: La educación personalizada y liberadora*. Recuperado de <http://www.ucm.edu.co/diplomado-la-educacion-personalizada-y-liberadora/>
- Universidad Iberoamericana de Puebla, México. (2015). *Diplomado: Educación personalizada para la mejora continua de la práctica docente*. Recuperado de <http://iberopuebla.mx/microSitios/formacionProfesores/diplomado.asp>
- Universidad Nacional del Litoral. (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. 2º Congreso Internacional de Educación. Autor.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (s.f.). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Proyecto Capacitación y Actualización Docente en Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Agencia Española de Cooperación Internacional. Presidencia de la República. Oficina de Planeamiento y Presupuesto.

- Vaillant, D. (2010). Políticas docentes en América Latina: elementos para el debate. En Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (Comp.) *Políticas Educativas del Cono Sur* (pp. 149 – 175). Montevideo: Editorial Grupo Magrú.
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Caso Uruguay. UNICEF, Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: Autor.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*. Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. 55-66.  
Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/3421/342132562004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3421/342132562004.pdf)
- Vargas Zúñiga, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente. Tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe*. Organización Internacional del Trabajo (OIT/ Cinterfor).
- Vargas Zúñiga, F. (Coord.). (2015). *La certificación de competencias en el marco de las políticas de empleo y formación*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (OIT/ Cinterfor).
- Vermette, P., Jones, K., Jones, J., Werner, T., Kline, C., D'Angelo, J. (2010). *A Model for Planning Learning Experiences to Promote Achievement in Diverse Secondary Classrooms*. 19(2), 70-83. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948700.pdf>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. MEC, AECID, ANEP. CFE, OEI.
- Vezub, L. (junio, 2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. 6(1). *Páginas de Educación*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literatura*. International Institute for Educational Planning: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Zhang, S. (2010). Secondary Preservice Teachers' Perspectives on Teacher Self-Disclosure as Citizenship Curriculum. *Action in Teacher Education*, 32(2), 82-96.

Zhou, G. & Zhang, Z. & Li, Y. (2011). Are secondary preservice teachers well prepared to teach with technology? A case study from China. *Australasian Journal of Educational Technology*. 27(6), 943-960. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/zhou.pdf>

Apéndice A: Registro de referencias de los informes de investigación seleccionados por su contribución con la definición del problema de investigación

Título del informe de investigación / Autores (Año)	Problema estudiado y contexto	Diseño de investigación y metodología	Marco teórico del estudio	Conclusiones y sugerencias
<p><i>The Journey to Becoming Teaching Professionals in Rural South Africa and Zimbabwe / Mukeredzi, T. G. (2013)</i></p>	<p>- Prácticas de desarrollo profesional de 12 profesores no calificados, en escuelas secundarias rurales de Sud Africa y Zimbabwe.</p>	<p>- Cualitativo. - Entrevistas en profundidad complementadas con elicitación mediante fotos.</p>	<p>- Desarrollo profesional de profesores (Villegas – Reimers, 2003; Ono &amp; Ferreira, 2010). - Aspectos del aprendizaje profesional (Bell &amp; Gilbert 1996). - Marco para el análisis de modelos de desarrollo profesional (Kennedy, 2005). - Cuadrantes de Reid del aprendizaje de la enseñanza (Fraser y otros, 2007).</p>	<p>Son efectivos para el crecimiento profesional docente: -práctica de enseñanza en clase (experiencia); -reuniones dentro de la escuela; de grupos entre escuelas, por materia y en comunidades profesionales más amplias.</p>
<p><i>Cultivating teachers beliefs, knowledge and skills for leading change in schools / Carrington, S.; Deppeler, J.; Moss, J. (2010)</i></p>	<p>-Proyectos australianos (3) que sostienen el cultivo de las creencias, el conocimiento y las habilidades para la reflexión crítica y el liderazgo de cambios en escuelas.</p>	<p>-Descriptivo.</p>	<p>-Autores: Fullan (1993), Giroux (1981) Armstrong (2006), Leonardo (2004), Bucholtz &amp; Hall, (2005), Gur-Ze' ev, Masschelein &amp; Blake (2001), Thompson, 1990, Day and Kington (2008)</p>	<p>Estos 3 proyectos demuestran : -las complejas vías por las cuales los profesores, en servicio y en servicio, reflexionan críticamente e interpretan sus propias creencias, desarrollan el conocimiento y las habilidades de enseñanza en un contexto situado;</p>

				<p>-que el marco crítico es significativo en el desarrollo de profesores en preservicio y en servicio;</p> <p>-cómo el diálogo social y facilitador del andamiaje, combinado con la autorreflexión puede asistir a los profesores a desarrollar su identidad profesional, situada e individual como es discutido por Day &amp; Kington (2008).</p>
<p><i>Finding the “Royal Road” to learning to teach: listening to novice teachers voices in order to improve the effectiveness of teacher education.</i>/ Snyder, C. (2012)</p>	<p>-Transformaciones de los participantes de un programa de formación docente en profesores de secundaria.</p> <p>-Propósito: determinar lo que los adultos identifican como relevante para su aprendizaje a los efectos de promover la efectividad en la formación de profesores.</p> <p>-Identifica los elementos replicables de un programa de formación de profesores que facilita a estudiantes que</p>	<p>-Estudio de caso cualitativo de la trayectoria de 4 mujeres durante el cursado del Programa “Master of Arts in Teaching” (MAT) en varias disciplinas y los dos años siguientes al programa.</p> <p>-Análisis de datos archivados.</p> <p>-Fotografías generadas por los participantes (“Teachers they had become”).</p> <p>-Entrevistas cara a cara.</p>		



<p><i>A Case Analysis of middle level teacher preparation and Long-term teacher dispositions</i> / Thornton, H. (2013)</p>	<p>cambian de carrera una exitosa transición en profesiones de la enseñanza secundaria.</p> <p>-Análisis de las disposiciones de profesores principiantes de nivel medio para dar respuesta a las necesidades y características de adolescentes, en un programa de formación para tal fin.</p>	<p>-Estudio de caso.</p> <p>-Entrevistas y observaciones de clase (en proceso de formación docente, al año de enseñanza, a los cinco años)</p>	<p>-Formas de respuesta del currículum a los jóvenes adolescentes: enseñanza relevante, integrada y centrada en las preguntas e intereses de los estudiantes (Beane, 1993), (Brazee, 1995), (George, Stevenson, Thomason, &amp; Beane, 1992), (Lounsbury &amp; Vars, 1978), (Vars, 1993).</p> <p>-Concepto de gestión del aula centrado en el empoderamiento de los jóvenes adolescentes para ser creadores de la decisión y miembros de una comunidad de aprendizaje democrático, trabajar juntos para resolver problemas y promover un aprendizaje seguro, equitativo, y de ambiente de aprendizaje desafiante para todos.</p> <p>-Atributos esenciales para ser un educador efectivo para adolescentes jóvenes</p>	
--	--	--	---	--

<p><i>Association of Pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion</i> F.Jamil, J.Downer &amp; R.Pianta (2012)</p>	<p>-Examen de la contribución conjunta de tres componentes: 1) el rendimiento observado en los profesores durante su formación de preservicio, 2) las características más estables de su personalidad y creencias acerca de cómo</p>	<p>-Estudio prospectivo. -Encuestas a estudiantes de profesorado a la entrada y salida del programa. -Observaciones de los profesores (Medidas: información</p>	<p>según National Middle School Association (NMSA [now Association for Middle Level Education, (AMLE)] (2010). - Disposiciones en acción (DIA) (Thornton, 2006a) pensadas como un nexo entre la práctica y la percepción. Las DIA derivaron de la teoría fundamentada (Lincoln &amp; Guba, 1985) implicando estudios de profesores ejemplares (Thornton 2006a, 2006b) utilizando el análisis de discurso (Fairclough, 1989) para poner en evidencia las disposiciones del profesor en el diálogo de clase y en las interacciones con estudiantes.</p>	<p>-Los profesores salientes tenían un mayor sentido de autoeficacia al final del programa. -Los profesores en preservicio quienes tenían una fuerte tendencia hacia el</p>
			<p>-Teacher self-efficacy: definición y mecanismo de desarrollo (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, &amp; Hoy, 1998). -Contribuciones a la autoeficacia del profesor (Bandura, 1993).</p>	

<p>aprenden los niños, 3) su autoeficacia docente al finalizar un programa de formación de profesores.</p>	<p>demográfica, personalidad, creencias sobre los niños).</p> <p>-Modelo de ecuación estructural para análisis de datos</p>	<p>-Personalidad y autoeficacia (Kaplan, 1996).</p> <p>-Modelo de personalidad de 5 factores (Costa &amp; McCrae, 1992).</p> <p>-Autoeficacia y creencia de los profesores (Pianta et al., 2005)</p>	<p>afecto negativo y la ansiedad, sintieron menos confianza sobre su futuro suceso como profesores.</p> <p>-Los profesores en formación que tenían creencias democráticas constructivistas sobre cómo aprenden los niños se sentían más eficaces al final de su experiencia de preservicio.</p> <p>-El desempeño docente observado durante la formación no estaba relacionado con sus niveles de autoeficacia en la finalización del programa.</p> <p>-Los atributos psicológicos relativamente estables como los rasgos de personalidad y las creencias pueden servir como predictores importantes de la autoeficacia del profesor incluso cuando cuentan con dominio en la experiencia de enseñar.</p>
--	---	--	--

<p><i>Struggles and Strategies in Teaching: Voices of Five Novice Secondary Teacher / B. He &amp; J.Cooper (2011)</i></p>	<p>-Identificación de las preocupaciones y especialmente de las estrategias que los profesores en preservicio usan cuando entienden que comprenden mejor a sus estudiantes, a las familias de sus estudiantes y se hacen más conscientes de sus identidades como profesores.</p>	<p>-Estudio longitudinal. -Datos cualitativos de 5 profesores durante 2 años de experiencias en un programa de formación de profesores de secundaria y sus primeros años de enseñanza -Entrevistas. -Autobiografías escritas. -Discusiones en focus group.</p>	<p>-Teorías y modelos de desarrollo profesional que han surgido luego del modelo de Fuller (1969), Berliner (1988), Bullough &amp; Knowles (1991), Hollingsworth (1989), Huberman (1989), Kagan (1992), Nias (1989), Ryan (1992), Sprinthal &amp; Thies-Sprinthal (1980). -Grossman (1992): visión alternativa en el crecimiento profesional en la enseñanza que implica no aceptar (los formadores de profesores) prácticas prevalentes y modelos de desarrollo sino desafiar las lecciones aprendidas durante la observación de los aprendizajes prospectivos de los profesores y proveer de estrategias para pensar la enseñanza. -Complejidad y contextualización del desarrollo profesional , Beijaard, Meijer, &amp; Verloop (2004). -Estudios sobre el crecimiento de los</p>	<p>Para una mejor preparación de profesores de secundaria, los formadores de profesores necesitan: -continuar motivando a los candidatos a profesor a explorar y reflexionar sobre sus propias identidades (ambas, la personal y la profesional relacionada con la diversidad) a través de asignaciones cohesivas en los programas de formación docente; - proveer a los candidatos a profesor varias oportunidades en los programas de formación docente de interactuar con y aprender de los estudiantes y sus familias y animarlos a desarrollar estrategias para construir relaciones con estudiantes del S. XXI y sus familias; -proveer a los candidatos a profesor de oportunidades estructuradas para</p>
---	--	--	--	---

reflexionar sobre las realidades de los estudiantes de la universidad actuales y cómo esas realidades se refieren a la preparación de profesores eficaces y transición a roles y responsabilidades profesionales;

-estar más involucrados, los formadores, para poder ser más conscientes y sensibles a las preocupaciones y luchas que surgen trabajando con diversa población en el siglo XXI;

-inscribir a los candidatos a profesor en comunidades profesionales de aprendizaje en las cuales puedan aprender y proveer soporte el uno al otro, no sólo para retenerlos sino también para darle a los nuevos colegas herramientas para crear sus propias comunidades una vez que hayan egresado de los programas de formación;

<p><i>Are they Genuinely Novice Teachers? - Motivations and Self-Efficacy of those who Choose Teaching as a Second Career / T. Wagner, D. Imanuel (2014)</i></p>	<p>-Razones por las cuales se elige la carrera docente como segunda carrera y la autoeficacia entre los graduados de un curso de enseñanza de reentrenamiento en Israel.</p>	<p>-Cuestionarios semiestructurados (para motivación y para autoeficacia) -Entrevistas en profundidad.</p>	<p>-Los profesores que eligen la docencia como segunda carrera son descriptos como profesionales en sus consideraciones para tomar decisiones, en su experiencia de vida, sabiduría y hábitos de trabajo, en comparación con jóvenes profesores que han elegido la docencia como su primer carrera, Lovett (2007), Richardson &amp; Watt (2006). -Necesidad creciente de comprender sus motivaciones por la elección de la enseñanza como segunda carrera, NCES (2005),</p>	<p>-continuar los esfuerzos para conducir estudios longitudinales de más de un año y recoger datos de evaluación a través de entrevistas de seguimiento y discusiones de focus group con los graduados, para obtener ideas de los candidatos a profesor y refinar los programas de formación docente.</p> <p>-Las motivaciones en el principio de su carrera docente tienen efecto en los primeros estadios de la enseñanza y en el sentido de la autoeficacia para afrontar los desafíos de la educación. -Un mapeo de las diferentes motivaciones y su categorización, podría señalar el grado de idoneidad del candidato para la enseñanza y los puntos en los que necesita apoyo especial durante su entrenamiento.</p>
--	--	--	---	---

	<p>Richardson &amp; Watt (2006), Watt &amp; Richardson (2007), Watt, Richardson, Klusmann Kunter, Beyer, Trautwein &amp; Baumert (2012).</p> <p>-Hay una necesidad creciente de preparar cursos de entrenamiento especiales (Suell &amp; Piotrowski, 2007) y rutas alternativas (Harrel &amp; Harris, 2006) para atraer a potenciales profesores e integrarlos al sistema en un tiempo razonable, (Darling-Hammond &amp; Bransford, 2005)</p> <p>-El ajuste de estos programas a las necesidades de los aprendices es hecho de varias maneras:</p> <p>a- Cursos intensivos en periodos cortos de tiempo. (Tigchelaar, Brouwer &amp; Korthagen, 2008) Los aprendices dan clase mientras realizan el curso o reciben un período de entrenamiento corto antes de entrar a las escuelas a enseñar.</p> <p>b- Programas</p>	
--	--	--

---

a distancia apartados del componente práctico de la escuela. (Guernsey, 2005)

c-Programas con énfasis en la psicología del que aprende, los capítulos a ser enseñados en clase, evaluación y reflexión. Un rasgo importante de estos programas es el componente de la práctica que es acompañada por un mentor. (Morton, Williams, & Brindley, 2005)

-Definición de autoeficacia de Bandura (1997), Later y Bandura, (2007) y de eficacia colectiva.

-Creciente evidencia en la investigación enfoca la influencia de la autoeficacia de los profesores en su satisfacción (Allinder, 1994; Bandura, 1997), compromiso y comportamiento (Colaraci, 1992).

-Profesores con una alta autoeficacia son más innovadores en pedagogía y en el mejor

---



<p><i>Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan/ Noriko Ishihara (2011)</i></p>	<p>-Desarrollo co-construido de la cognición del profesor referida a la conciencia pragmática, durante un seminario de desarrollo profesional que se centró en la pragmática de la instrucción.</p>	<p>-Estudio etnográfico.</p>	<p>-Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, (Vygotsky, 1978; Johnson, 2009). -La competencia pragmática ha sido establecida como un constituyente vital</p>	<p>manejo del control de clase. Los profesores sienten confianza en sus estrategias de enseñanza y creen en sus sucesos y en el de sus estudiantes, ellos también permiten a sus estudiantes tomar parte en decisiones sobre los procesos de aprendizaje (Shore, 2004). Además, tienden a ser más tolerantes con los errores de los estudiantes (Ross, Cousins, &amp; Gadalla, 1996). En coherencia, estudiantes de formación docente con alta autoeficacia estaban más motivados (Midgley, Feldlaufer, &amp; Eccles, 1989) y tuvieron más altos rendimientos (Moore &amp; Esselma, 1992; Ashton &amp; Webb, 1986).</p>	<p>-Aunque este estudio ha revelado un proceso de desarrollo con respecto a la conciencia pragmática de un maestro como se ve en el discurso del aula, la naturaleza co-construida del proceso no puede ser</p>
---	---	------------------------------	---	---	---

<p>de la competencia comunicativa, el conocimiento de la pragmática ha sido visto como un componente indispensable del conocimiento de base del lenguaje de los profesores.</p> <p>-Vásquez and Sharpless (2009) han mostrado que los programas del nivel de master en EUA en el curriculum de formación de profesores incluyen la pragmática.</p>	<p>asumida como una característica común de cursos de desarrollo profesional similares.</p> <p>-Incluso en este estudio a pequeña escala, los niveles iniciales de la conciencia pragmática de los docentes variaron.</p> <p>-La vía en que los maestros co-construyen el entendimiento de la pragmática puede ser única para cada grupo.</p>
	<p>-Tales procesos pueden o pueden no ser completamente observables por el profesor de formación o investigadores.</p>
	<p>-Fue la interacción focal de los profesores con sus pares lo que probablemente contribuyó a mejorar su conciencia pragmática.</p>
	<p>-No fue la interacción con el profesor de formación o la</p>

<p>presentación de datos convincentes lo que contribuyo con su aprendizaje. Fue la importancia de la interacción como una estrategia de enseñanza efectiva en el desarrollo de cursos para profesores.</p>	<p>(Se basa en datos recogidos durante un corto período de tiempo, el impacto a largo plazo de este desarrollo de profesores este esfuerzo de los profesores es desconocida).</p>	<p>-Algunos programas de maestría ya incorporan áreas particulares, como la gramática, el vocabulario y la escritura, al lenguaje de la práctica docente.</p>

*Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice Teachers/ Sylvia Chong (2011)*

-Análisis de la identidad profesional en tres momentos del tiempo: a la entrada y a la salida del primer año de formación docente y al final del primer año como profesores noveles en Singapur.  
-Busca establecer una comprensión básica de sus percepciones sobre la enseñanza mientras se encuentran en el programa de formación docente.  
-Explora los cambios en las percepciones si las hay en el punto de graduación y después de su primer año de enseñanza.

-Estudio longitudinal.  
-Cuestionario: "Cómo me siento en relación con la enseñanza" (datos cuantitativos y cualitativos).

-Revisión de las cualidades profesionales esenciales requeridas para sostener roles extendidos (Van Huizen, Van Oers, & Wubbels, 2005).  
-Korthagen (2004): un programa de formación docente inicial debe considerar el sentido de identidad y su misión como profesor y no centrarse únicamente en desarrollo de competencias.  
-Beijaard, Meijer, & Verloop (2004): desarrollar una identidad profesional es un continuo proceso de interpretación y re-interpretación personal y contextual. No es un solo elemento, sino que son múltiples sub-identidades. Esto resulta del proceso de construcción que los profesores utilizan para dar sentido a verse a sí mismos como profesores.

-Hay cambios significativos entre los tres momentos en que se aplicó el cuestionario.  
-El desarrollo de la identidad profesional es un proceso tanto personal como social.  
-Discutir criterios de admisión en los programas.

- 
- Olsen (2008) El desarrollo de la identidad profesional es líquido, la colección de diferentes contextos y relaciones.
  - Deschamps and Devos (1998): definición de identidad personal: lo que te hace semejante a ti mismo y diferente de los demás.
  - Danielewicz, (2001) Ser profesor implica desarrollar una identidad vinculada a la enseñanza.
  - Zembylas (2003) Desarrollo de la identidad como profesor.
  - Alsup's (2006): identidades situadas. Investiga la intersección entre identidad personal y profesional y demuestra la complejidad del desarrollo de la identidad.
- 
- 
-

-Bullough (2005) las creencias y las percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje como profesor son de vital importancia para los programas de formación docente. Este sentido de identidad es la base para la creación de sentido y la toma de decisiones.

-Taylor & Littleton, 2006. Los estudiantes de formación docente continuamente reconstruyen sus percepciones y creencias acerca de la profesión de enseñar tanto como su comprensión sobre las tareas de la enseñanza.

-Feiman-Nemser (2001): aprendizaje profesional continuo desde la formación inicial a través de los tempranos años de enseñanza

## **Apéndice B: Formulario de recogida de información sobre profesores principiantes**

*Estimados Docentes de la Región Este del país*

*En la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo estamos trabajando en un proyecto orientado a contribuir con el fortalecimiento profesional de los profesores, particularmente el de aquellos que se encuentran en los primeros 5 años de ejercicio docente. Para ello, son importantes los datos solicitados en la siguiente planilla. Una vez completada, se agradece enviar al fax: (02) 900 70 70, int. 8353.*

*Muchas gracias por la colaboración.*

*Cristina Maciel de Oliveira*

Departamento de Planificación Educativa- Tel.: 900 70 70, Int.8355

División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo.

Importante:

- No se solicita identificación personal.
- Si ya incluyó sus datos en la planilla de otro liceo, no es necesario que complete ésta.

\* Si es profesor de más de un asignatura en este liceo, registre en el CUADRO A, aquella en la que tiene MENOR ANTIGÜEDAD COMO DOCENTE. La/s otra/s asignatura/s y el tiempo de ejercicio profesional correspondiente a la/s misma/s, agréguelos en el Cuadro B, Observaciones, con el mismo número ordinal de la fila que completó el Cuadro A.







### **Apéndice C: Cuestionario de encuesta a equipos directivos**

*Estimado Director/a*

*En el marco del Proyecto “Contribución al fortalecimiento profesional del profesor principiante”, agradecemos su colaboración en el envío de los datos que solicitáramos, relativos al nivel, grado, asignatura y titulación de los profesores con hasta cinco años de antigüedad que se desempeñan en el liceo que Ud. dirige.*

*Con el propósito de continuar con el diagnóstico previo a la implementación de un programa que pretende atender las necesidades profesionales de dichos profesores, estimamos valiosa su respuesta a las siguientes preguntas.*

*Muchas gracias.*

Responsable del Proyecto: Mag. Cristina Maciel de Oliveira  
Departamento de Planificación Educativa, Tel.: 9007070, Int.8355  
División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo



### Apéndice D: Perfil de los liceos cuyos equipos directivos respondieron a la encuesta

Departamento	Ciudad / Localidad	Liceo	Categorización Secundaria	Nº alums.	Nº docs.y no docs.	Nº integrantes equipo directivo		
						Dir	Sub	Noc
Cerro Largo	Melo	Nº 1 /Deptal.	1ª	3.330	256	1	2	1
	Melo	Nº 2	3ª	929	82	1	1	-
	Melo	Nº 3	3ª	857	89	1	1	-
	Fraile Muerto	De Fraile Muerto	4ª	408	50	1	1	-
	Isidoro Noblía	De I.Noblía –rur	4ª	240	39	1	1	-
	Río Branco	De Río Branco	2ª	1.200	80	1	2	-
Maldonado	Maldonado	Nº 1 / Deptal.	1ª	2.240	222	1	2	1
	Maldonado	Nº 2	3ª	970	91	1	1	-
	Maldonado	Nº 5	4ª	345	47	1	-	-
	Aiguá	De Aiguá	4ª	251	32	1	-	-
	Pan de Azúcar	De Pan de Azúcar	3ª	676	96	1	1	1
	Piriápolis	De Piriápolis	2ª	1.000	104	1	1	1
	San Carlos	Nº 2	3ª	530	50	1	1	-
Lavalleja	Minas	Nº 2	3ª	836	93	1	1	1
	J.P. Varela	J.P. Varela	3ª	548	45	1	1	-
	J. Batlle y Ordóñez	J. Batlle y Ordóñez	4ª	275	50	1	-	-
	Mariscala	Mariscala	4ª	157	32	1	-	-
Rocha	Rocha	Nº 1	2ª	1.118	114	1	1	1
	Rocha	Nº 2	4ª	398	53	1	1	-
	Rocha	Nº 3	3ª	599	96	1	1	-
	Cebollatí	De Cebollatí	4ª	162	25	1	-	-
	Chuy	Nº 2	3ª	622	56	1	1	-
Treinta y Tres	Treinta y Tres	Nº 1	1ª	1.885	192	1	2	-
	Treinta y Tres	Nº 2	3ª	635	68	1	2	-
	Treinta y Tres	De Vergara	4ª	462	56	1	1	-

Fuente: ANEP. CES. *Liceos del Uruguay*, diciembre de 2008

### **Apéndice E: Pauta de entrevista a equipos directivos**

1. ¿Cómo percibe Ud. el grado de satisfacción de los docentes noveles con su trabajo?
2. A su criterio ¿cuáles son los factores que influyen en el desánimo de estos profesores principiantes?
3. Desde su percepción, estos jóvenes principiantes ¿se sienten inmersos en un ambiente laboral saludable? Fundamente.
4. En este liceo, ¿se realiza alguna actividad particular dirigida al docente principiante cuando éste ingresa?
5. ¿Cuál sería en su opinión la mejor forma de apoyar a estos docentes en la realidad que tenemos?
6. ¿Está de acuerdo con la implementación de un Programa que contribuya a la profesionalización del profesor principiante?
7. ¿Cuál o cuáles sería/n el/los objetivos de este Programa?
8. ¿Cuáles serían a su criterio los temas a tratar? Priorice.
9. ¿Qué competencias profesionales considera que sería importante desarrollar?
10. ¿Está dispuesto a colaborar con este Programa? ¿En qué aspectos concretos?

### Apéndice F: Instrumento de encuesta a profesores principiantes

*Estimado Profesor:*

*Este formulario, forma parte de una investigación diagnóstica que estamos realizando desde octubre de 2009, cuyo fin es obtener información para contribuir con el fortalecimiento profesional de profesores que trabajan en liceos públicos de la Región Este del país, y se encuentran en la fase de iniciación profesional, es decir, con hasta cinco años de desempeño docente.*

*Le solicitamos algunos minutos de su tiempo para dar respuesta sincera a la información solicitada en los cuadros siguientes, y reenviar el formulario en la brevedad. **Agradecemos mucho su colaboración.***

Departamento de Planificación Estratégica Educativa.  
División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo, CODICEN.

CUADRO A											
Complete con sus datos y marque con una x La opción correspondiente a su situación profesional											
Departamento/s en el/los que trabaja			Nº/Nombre del/los liceos en los que trabaja			Asignatura/s en la cual/es es profesor					
Niveles de Enseñanza Media en el/los que tiene mayor carga horaria											
ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL					
Ciclo Básico			Segundo Ciclo			Ciclo Básico Tecnológico			Bachillerato Tecnológico		
1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Edad cumplida al 30/06/10						Tiempo de ejercicio de la docencia cumplido al 30/06/10					
						Hasta 1 año		2 y 3 años		4 y 5 años	
Titulación docente											
Egresado IPA		Egresado IFD		Egresado INET		Egresado Ce.R.P.		Egresado I.S.E.F.		Otro (Indique cuál)	
Formación docente incompleta											
Institución						Nº de años aprobados					
Titulación terciaria/universitaria no docente											
Institución						Nº de años aprobados					

**B-** En la fase de iniciación profesional, los profesores principiantes suelen sentir necesidades profesionales. Éstas representan un nivel actual menor que aquel que el profesor desearía tener en ciertos rasgos de su perfil profesional.

**¿En qué grado siente necesidad de mejorar cada uno de los siguientes aspectos en su actual perfil profesional?**

Marque con una X la opción que corresponda, de acuerdo con la siguiente escala:

**5=Mucha, 4=Bastante, 3=Mediana, 2=Poca, 1=Ninguna**

<b>CUADRO B</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
01	Dominar los conocimientos específicos de la disciplina.					
02	Dominar conocimientos técnico-pedagógicos aportados por las Ciencias de la Educación y la Didáctica.					
03	Dominar conocimientos instrumentales (Informática e Inglés ).					
04	Investigar.					
05	Formular proyectos alternativos.					
06	Participar de la gestión educativa del centro.					
07	Explicar bien, con claridad, sencillez.					
08	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.					
09	Gestionar la progresión de los aprendizajes.					
10	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para la atención a la diversidad.					
11	Utilizar las nuevas tecnologías.					
12	Aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos, la institución educativa, los fenómenos y procesos.					
13	Usar las competencias comunicativas.					
14	Conocer y aplicar estrategias de motivación, de transposición didáctica, de interrogación.					
15	Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos.					
16	Mejorar la planificación de clase, en cuanto a su estructura y contenido					
17	Estudiar, investigar, reflexionar sobre su práctica docente.					
18	Articular la macropolítica del sistema educativo con la micropolítica del centro educativo.					
19	Organizar la propia formación continua.					
20	Observar clases modélicas a cargo de profesores con experiencia.					
21	Ser agente activo en la región.					
22	Realizar trabajo colectivo.					
23	Involucrarse con el centro educativo.					
24	Informar e implicar a los padres.					





***D- ¿Estaría dispuesto a aportar más información sobre este tema en una entrevista telefónica?***

***Si la respuesta es afirmativa, le agradecemos que registre su número telefónico***

.....

**Apéndice G: Frecuencias de profesores que respondieron la encuesta según asignatura y otras funciones**

<b>Asignatura</b>	<b>N</b>	<b>Asignatura</b>	<b>N</b>
Biología	23	Educación Física	5
Idioma Español	14	Educación Visual y Plástica	5
Matemática	13	Leng., Com. y Medios Audiov.	4
Inglés	11	Filosofía	4
Lengua y Literatura	11	Sociología	3
Ciencias Físicas	10	Expresión Corporal y Teatro	3
Informática	9	Comunicación Visual	3
Historia	8	Astronomía	3
E. Soc. y Cívica / Form. Ciud.	7	Contabilidad	2
Dibujo	7	Derecho	2
Química	7	Comunicación Oral y Escrita	1
Educación Sonora y Musical	6	Ests. Econom. y Sociológicos	1
Espacio Curricular Abierto	6	Activ. de Adapt al Medio Rural	1
Geografía	5	Expresión Corporal y Danza	1
Física	5		

<b>Otras funciones</b>	<b>N</b>
Laboratorio de Informática	3
Preparador de laboratorio	2
PIU	2
Pianista / Coro	2
Adscripto	2
Orientador Bibliográfico	1

## **Apéndice H: Pauta de entrevista a profesores principiantes**

- 1- Cuando llegas al liceo como profesor principiante, ¿qué te aporta o entiendes que debería aportarte el equipo directivo del liceo?
  
- 2- ¿Hay algún factor que te desanime en tu tarea docente?
  - a- Sí, ¿cuál/es?
  - b- No, ¿por qué?
  
- 3- ¿Qué aspectos de tu desempeño docente necesitarías fortalecer si los hay?
  
- 4- ¿Participarías en un programa destinado a contribuir en tu profesionalización?
  - a- Sí, ¿en qué condiciones?
  - b- No, ¿por qué?
  
- 5- ¿Te interesaría tratar alguna temática o contenido en particular? ¿Cuál/es?
  
- 6- ¿En qué formato sería más conveniente organizar las instancias de formación?
  - a- ¿Jornadas presenciales en un centro educativo de la Región?
  - b- ¿Modalidad semipresencial incorporando el uso de Internet?
  - c- ¿Otro?
  
- 7- ¿Quieres agregar alguna sugerencia, comentario u opinión?

## Apéndice I: Frecuencia y porcentaje de profesores principiantes, según variables analizadas

### 1. Asignatura en que se desempeñan

Asignatura	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
s/d	1	.2	.2	.2
I. Español	55	9.2	9.2	9.4
Matemática	62	10.4	10.4	19.7
Inglés	58	9.7	9.7	29.4
Historia	52	8.7	8.7	38.1
Geografía	29	4.8	4.8	43.0
Biología	54	9.0	9.0	52.0
Ciencias Físicas	30	5.0	5.0	57.0
Informática	21	3.5	3.5	60.5
E. Visual, Plástica, Dibujo	29	4.8	4.8	65.4
E. Sonora / Música	34	5.7	5.7	71.1
Espacio Curricular Abierto	19	3.2	3.2	74.2
E. Física y Recreación	28	4.7	4.7	78.9
Física	12	2.0	2.0	80.9
Química	28	4.7	4.7	85.6
Literatura	26	4.3	4.3	90.0
E. Soc .y Cív. / E. Ciudadana	13	2.2	2.2	92.1
Comunicación Visual	1	.2	.2	92.3
Administr. y Contabilidad	4	.7	.7	93.0
Economía	3	.5	.5	93.5
Est. Económicos y Sociales	1	.2	.2	93.6
Teatro, Danza, Expresión	6	1.0	1.0	94.6
Filosofía	11	1.8	1.8	96.5
COE	1	.2	.2	96.7
Sociología	3	.5	.5	97.2
Astronomía	5	.8	.8	98.0
Inv.Cs.Sociales	1	.2	.2	98.2
Derechos Humanos	1	.2	.2	98.3
Salud y Deporte	1	.2	.2	98.5
Derecho	5	.8	.8	99.3
Leng. Com.y Medios	1	.2	.2	99.5
Ed. Sexualidad	1	.2	.2	99.7
Italiano	1	.2	.2	99.8
+ de una asignatura	1	.2	.2	100.0
<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

## 2. Departamento en que se desempeñan según asignatura

Asignatura	Departamento					Total
	Maldonado	Rocha	Lavalleja	Treinta y Tres	Cerro Largo	
s/d	0	1	0	0	0	1
I. Español	21	8	6	11	9	55
Matemática	20	10	4	18	10	62
Inglés	17	12	11	11	7	58
Historia	14	13	2	9	14	52
Geografía	11	8	3	3	4	29
Biología	17	6	11	10	10	54
Cs. Fis.	14	5	3	3	5	30
Informática	7	5	3	4	2	21
E. Vis. Plást. Dib.	11	5	4	2	7	29
E. Sonora / Música	11	7	0	12	4	34
ECA	4	6	2	5	2	19
E.Física y Recr.	13	2	2	5	6	28
Física	4	3	0	1	4	12
Química	6	3	3	6	10	28
Literatura	7	1	5	5	8	26
E Soc .y Cív. / E. Ciud	2	4	3	2	2	13
Com. Visual	1	0	0	0	0	1
Adm. Y Contabilidad	1	2	0	0	1	4
Economía	0	1	1	1	0	3
Est. Econ. Y Socls	0	1	0	0	0	1
Teatro.Danza. Expres.	1	1	1	0	3	6
Filosofía	7	0	2	0	2	11
COE	1	0	0	0	0	1
Sociología	1	1	0	1	0	3
Astronomía	1	2	0	0	2	5
Inv. Cs. Sociales	0	1	0	0	0	1
Derechos Humanos	0	1	0	0	0	1
Salud y Deporte	0	1	0	0	0	1
Derecho	0	2	1	1	1	5

Leng. Com. y Medios	0	0	0	1	0	1
Ed. Sexualidad	0	0	0	0	1	1
Italiano	0	0	0	0	1	1
+1 Asign.	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>112</b>	<b>67</b>	<b>112</b>	<b>115</b>	<b>598</b>

### 3. Titulación y número de años de ejercicio profesional, según asignatura

Asignatura	Sin Dato	Titulado		No Titulado		Total
		0-3 años	4-5 años	0-3 años	4-5 años	
s/d	0	1	0	0	0	1
I. Español	0	17	20	12	3	52
Matemática	0	4	6	33	15	58
Inglés	1	7	5	30	14	57
Historia	0	17	21	7	3	48
Geografía	0	5	14	7	2	28
Biología	0	10	33	5	5	53
Ciencias Físicas	0	5	8	12	5	30
Informática	0	0	0	9	12	21
E. Visual, Plástica, Dibujo	0	6	4	12	6	28
E. Sonora / Música	0	3	3	21	7	34
Espacio Curricular Abierto	0	3	2	10	4	19
E. Física y Recreación	0	17	9	1	0	27
Física	0	2	1	4	2	9
Química	1	7	6	9	1	24
Literatura	0	7	15	1	1	24
E. Soc. y Cív. / E. Ciudadana	0	3	7	3	0	13
Comunicación Visual	0	0	0	1	0	1
Administr. y Contabilidad	0	1	0	2	0	3
Economía	0	1	0	1	1	3
Est. Económicos y Sociales	0	0	1	0	0	1
Teatro, Danza, Expresión	0	1	0	3	0	4
Filosofía	0	4	2	5	0	11
COE	0	0	0	1	0	1
Sociología	1	0	2	0	0	3
Astronomía	0	0	2	0	1	3
Inv.Cs.Sociales	0	0	0	1	0	1
Derechos Humanos	0	0	0	1	0	1

Salud y Deporte	0	1	0	0	0	1
Derecho	0	0	2	2	0	4
Leng. Com.y Medios	0	0	0	1	0	1
Ed. Sexualidad	0	0	1	0	0	1
Italiano	0	0	0	1	0	1
+ de una asignatura	0	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>122</b>	<b>164</b>	<b>195</b>	<b>83</b>	<b>567</b>

**4. Titulación, y número de años de ejercicio profesional, según nivel / ciclo y asignatura que tienen a cargo**

Nivel	Asignatura	Sin Dato	Titulado		No Titulado		Total
			0-3 años	4-5 años	0-3 años	4-5 años	
<b>0</b>	Filosofía			1	0		1
	Italiano			0	1		1
	<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
<b>1° CB</b>		0	1	0	0	0	1
	IEspañol	0	4	6	6	1	17
	Matemática	0	1	1	6	1	9
	Inglés	0	2	1	7	2	12
	Historia	0	3	5	1	1	10
	Geografía	0	3	5	1	2	11
	Biología	0	2	5	2	1	10
	CsFis	0	2	2	3	1	8
	Informática	0	0	0	4	3	7
	E.Vis.Plást.Dib.	0	4	0	2	0	6
	ESonora/Música	0	2	2	6	1	11
	ECA	0	1	1	6	2	10
	E.FísicayRecr.	0	5	1	0	0	6
	Química	0	0	0	1	0	1
	Literatura	0	1	1	0	0	2
	Astronomía	0	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>45</b>	<b>16</b>	<b>122</b>	
<b>2° CB</b>	IEspañol	0	2	3	3	1	9
	Matemática	0	0	1	4	3	8
	Inglés	0	0	1	0	3	4
	Historia	0	1	3	0	0	4
	Geografía	0	0	2	0	0	2
	Biología	0	1	3	1	2	7
	CsFis	0	2	1	2	1	6

2° CB	Informática	0	0	0	1	4	5
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	1	2	0	3
	ESonora/Música	0	0	1	2	2	5
	ECA	0	1	0	2	1	4
	E.FísicayRecr.	0	3	2	0	0	5
	Física	0	1	0	0	0	1
	Química	0	1	1	1	0	3
	Sociología	0	0	1	0	0	1
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>67</b>
3° CB	IEspañol	0	5	5	2	1	13
	Matemática	0	2	1	5	0	8
	Inglés	0	2	0	0	5	7
	Historia	0	5	1	4	1	11
	Geografía	0	1	4	2	0	7
	Biología	0	2	1	1	1	5
	CsFis	0	1	1	0	0	2
	Informática	0	0	0	0	1	1
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	0	1	0	1
	ESonora/Música	0	0	0	4	3	7
	E.FísicayRecr.	0	0	2	0	0	2
	Física	0	1	0	2	1	4
	Química	1	3	2	6	1	13
	Literatura	0	3	7	0	1	11
	ESoc.yCív./E.Ciud	0	1	6	2	0	9
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>101</b>	
1° SC	Inglés	0	1	0	1	0	2
	Historia	0	1	1	0	0	2
	Biología	0	0	3	0	0	3
	CsFis	0	0	0	1	0	1
	Informática	0	0	0	1	0	1
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	0	0	1	1
	E.FísicayRecr.	0	2	1	0	0	3
	Física	0	0	0	1	0	1
	Química	0	1	0	0	0	1
	Literatura	0	0	0	1	0	1
	Filosofía	0	2	0	3	0	5
	COE	0	0	0	1	0	1
	Astronomía	0	0	2	0	0	2
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>24</b>



2° SC	Matemática	0	0	0	2	2	4
	Inglés	0	0	0	5	0	5
	Historia	0	0	1	1	0	2
	Geografía	0	0	0	1	0	1
	Biología	0	2	3	0	0	5
	CsFis	0	0	1	0	0	1
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	0	1	0	1
	E.Física y Recr.	0	2	0	0	0	2
	Química	0	1	0	0	0	1
	Literatura	0	1	1	0	0	2
	ESoc.yCív./E.Ciud	0	1	0	1	0	2
	ComVisual	0	0	0	1	0	1
	Teatro.Danza.Expres.	0	0	0	3	0	3
	Sociología	1	0	0	0	0	1
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>31</b>
3° SC	Matemática	0	0	0	2	1	3
	Inglés	0	0	0	3	0	3
	Historia	0	1	1	0	0	2
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	0	2	1	3
	ESonora/Música	0	0	0	1	0	1
	E.FísicayRecr.	0	1	0	0	0	1
	Física	0	0	1	0	0	1
	Química	0	0	1	0	0	1
	Literatura	0	0	3	0	0	3
	AdmyContabilidad	0	1	0	2	0	3
	Economía	0	0	0	1	1	2
	Est.Econ.ySocls	0	0	1	0	0	1
	Filosofía	0	2	0	1	0	3
	Inv.Cs.Sociales	0	0	0	1	0	1
	Derechos Humanos	0	0	0	1	0	1
	SaludyDeporte	0	1	0	0	0	1
	Derecho	0	0	1	2	0	3
	Leng.Com.yMedios	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>34</b>	
+1 CB	IEspañol	0	4	6	1	0	11
	Matemática	0	0	3	6	5	14
	Inglés	0	1	2	7	3	13
	Historia	0	2	3	1	1	7
	Geografía	0	1	3	2	0	6

<b>+1 CB</b>	Biología	0	0	10	1	0	11
	CsFis	0	0	2	5	2	9
	Informática	0	0	0	3	3	6
	E.Vis.Plást.Dib.	0	2	2	3	3	10
	ESonora/Música	0	1	0	6	1	8
	ECA	0	1	1	2	1	5
	E.Física y Recr.	0	0	2	0	0	2
	Física	0	0	0	0	1	1
	Química	0	1	1	0	0	2
	Filosofía	0	0	0	1	0	1
	Ed. Sexualidad	0	0	1	0	0	1
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>20</b>	<b>107</b>
<b>+1 SC</b>	Matemática	0	0	0	0	1	1
	Inglés	0	0	0	2	0	2
	Historia	0	2	1	0	0	3
	Biología	0	0	1	0	0	1
	Literatura	0	0	1	0	0	1
	Economía	0	1	0	0	0	1
	Filosofía	0	0	1	0	0	1
	Derecho	0	0	1	0	0	1
	+1 Asign.	0	0	0	0	1	1
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>CB+SC</b>	IEspañol	0	1	0	0	0	1
	Matemática	0	1	0	4	2	7
	Inglés	0	1	1	3	0	5
	Historia	0	1	3	0	0	4
	Biología	0	3	4	0	1	8
	CsFis	0	0	1	1	1	3
	Informática	0	0	0	0	1	1
	E.Vis.Plást.Dib.	0	0	1	1	1	3
	ESonora/Música	0	0	0	1	0	1
	E.FísicayRecr.	0	2	0	1	0	3
	Física	0	0	0	1	0	1
	Química	0	0	0	1	0	1
	Literatura	0	1	2	0	0	3
	ESoc.yCív./E.Ciud	0	1	1	0	0	2
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>43</b>
<b>sd CB</b>	IEspañol	0	1	0	0	0	1
	Matemática	0	0	0	2	0	2
	Inglés	1	0	0	2	1	4

<b>sd CB</b>	Historia	0	0	1	0	0	1
	Geografía	0	0	0	1	0	1
	Biología	0	0	3	0	0	3
	ESonora/Música	0	0	0	1	0	1
	Química	0	0	1	0	0	1
	Literatura	0	1	0	0	0	1
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>15</b>
<b>sd SC</b>	Matemática	0	0	0	2		2
	Historia	0	1	1	0		2
	E.FísicayRecr.	0	2	1	0		3
	Teatro.Danza.Expres.	0	1	0	0		1
	Sociología	0	0	1	0		1
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>9</b>

## Apéndice J: Aspectos a fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes y frecuencias en que se mencionaron

### 1. Conocimientos

<b>Conocimiento disciplinar</b>
- No fue mencionado.
<b>Conocimiento pedagógico general (fr.=45)</b>
<p>Gestión del grupo (fr. = 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar y gestionar el aula (L40)</li> <li>• Dominio del grupo (L2) (L5)</li> <li>• Estrategias para el manejo de la disciplina en el aula (L14). Establecer límites (L24). “(...) <i>reglas claras</i>” para tarea de aula (L37)</li> <li>• Trabajo interactivo dinámico (L24)</li> <li>• Atender a la mediación de conflictos aplicando sus conocimientos en Psicología manejo del grupo, conocimientos de Psicología y Sociología básicos para coordinar un grupo y que la tarea se pueda realizar.(L13)</li> <li>• Atender a la diversidad (L40)</li> </ul> <p>Práctica didáctico-pedagógica (fr.=36)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias pedagógicas (L2) (L11) (L30)</li> <li>• Desempeño docente en el aula (L39) “(...) <i>en lo técnico-pedagógico buena organización de prácticas áulicas</i>” (L38)</li> <li>• Planificación de cursos y de clases (L14) (L18)(L40) (L41) (L42),teniendo en cuenta necesidades e intereses detectados en evaluaciones diagnósticas (L41)</li> <li>• Estrategias didácticas: (L5) (L35),técnicas didácticas para planificar y dirigir una clase (L13), herramientas didácticas que generen aprendizajes significativos (L14).</li> </ul>

- Fomentar la creatividad del estudiante, su razonamiento y asociación de ideas y no la repetición memorística de datos. (L14)
- Respeto por los diferentes procesos de aprendizaje (L14)
- Acción motivadora: Motivación (L24) (L31), “(...) mejorar condiciones de trabajo en el aula en lo atencional, motivacional y actitudinal” (L31)
- Orientación de trabajo en grupo: Técnicas de trabajo grupal (L24), Organización trabajo grupal (L24) (L37)
- Evaluación: (L25) (L39) (L42) (L18) (L14), “poner un juicio”(L26)
- Generar espacios que propicien la autoevaluación del alumno (L14)
- Incorporación de las NTIC al aula (L14)
- Conocimiento y aplicación de la normativa del sistema educativo: “(...) llenar una lista” (L26), “(...)canalizar por las vías que corresponden información del liceo” (L38), Conocimiento de reglamentaciones vigentes (L41), de las normativas que rigen el sistema (L7)
- Orientación bibliográfica y pedagógica a bachilleres (en referencia a profesores no titulados, cuya formación es el Bachillerato) (L16)

<b>Conocimiento del contexto</b>
- No fue mencionado.
<b>Conocimiento didáctico del contenido (fr.=2)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación curricular (L14)</li> <li>• Contenido programáticos (L11)</li> </ul>
Referencias:
(L n) : N° de codificación del liceo
(fr.) : Frecuencias

## 2. Vínculos

<b>Relación docente – alumno (fr.=2)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamental el tema vínculos docente-alumno (L7)</li> <li>• Trato con los adolescentes, sobre todo si son de contexto crítico (L13)</li> </ul>
<b>Relación docente – docente (fr.=2)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer vínculos con docentes de la asignatura y/o afines (L41)</li> <li>• Relacionarse con sus compañeros (L40)</li> </ul>
<b>Relación alumno – alumno</b>
- No fue mencionado.

## 3. Actitudes

<b>Actitud de formación profesional permanente (fr.=8)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar (L27)</li> <li>• “(...) <i>aprender de sus errores</i>” (L27)</li> <li>• Formación permanente (L30) (L42)</li> <li>• Autoevaluación (L14) (L42)</li> <li>• Mayor interés en cursos de capacitación (L16)</li> <li>• Profundización en los contenidos de la asignatura y cultura general (L 12)</li> </ul>
<b>Actitud ante el rol docente (fr.=10)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar roles entre alumno y docente (L38) (L7A)</li> <li>• Asunción del rol (L2) (L16) (L39)</li> <li>• Afianzarse en su rol(L14)</li> <li>• Educador como profesional (L18)</li> <li>• Implicarse en estructura organizativa del centro (L40)</li> <li>• Participar activamente en las coordinaciones (L41)</li> <li>• Trabajo colaborativo (L35)</li> </ul>
<b>Actitud de ética profesional (fr.=15)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso institucional, responsabilidad, pertenencia, vocación. (L6) (L7) (L16) (L18) (L37) (L38)</li> <li>• Ética profesional (L16) (L12) (L37)</li> <li>• Buena asistencia y puntualidad (L12) (L14)</li> </ul>

- Priorización de la tarea ( se refiere a la tarea docente) (L7)
- Presencia del profesor en cuanto a su vestimenta (L38) (L16) y su forma de expresarse (L16)

**Apéndice K: Diferencias percibidas entre profesores titulados y no titulados, y razones que justifican la presencia o ausencia de diferencias.**

Existencia de diferencias				
Sí	Diferencias		No	Razones
	Titulados	No titulados		
			X (L2)	Porque consideramos que para ser docente se requiere de vocación que no siempre los titulados tienen.
			X (L5)	Hay profesores de muchos años que presentan dificultades con el grupo igual que los principiantes.
X (L6)		Falta de formación pedagógica en el docente principiante no titulado y falta de apoyo colaborativo.		
X (L8)		Pedagogía. Transposición Didáctica. Rol del profesor. Ética.		
X (L11)		Contenidos programáticos. Estrategias pedagógicas. Atención a la diversidad cultural.		
X (L12)		Desconocen más los aspectos reglamentarios. Formación en general. Fundamentos pedagógicos didácticos		
X (L13)	Solidez de los conocimientos sobre la asignatura			
X (L14)	Aún inexperto maneja mayor información de su asignatura y posee una metodología de trabajo libre de improvisación			



X (L16)	Por su formación. Acepta menos las indicaciones, no tienen en cuenta que les falta experiencia.	Busca capacitación.		
X (L18)	Tiene una formación específica	Amplio espectro con diferentes niveles de formación. Algunos dependiendo el origen de su profesión tienen buena capacitación en contenidos y años de experiencia. Bachilleres: carencias en ambos aspectos		
X (L24)	Debilidades en técnicas de trabajo grupal, estrategias para la motivación y para trabajos interactivos dinámicos, en establecer límites y en la organización del trabajo grupal.	Falta de formación en contenidos disciplinares y en Didáctica de los mismos, Psicología Evolutiva, adolescencia, culturas juveniles, participación.		
			X (L26)	En el liceo en el cual se responde el n° de docentes no titulados es muy bajo y muchos de ellos están cursando el IPA, por lo tanto no es conveniente marcar diferencias cuando las mismas no existen o son mínimas.
X (L27)	La formación es de peso a la hora de enseñar.	Menor formación. Menor compromiso ético y profesional con la educación pública.		
X (L30)	Diferencias por la formación inicial y el esfuerzo sostenido para lograr la titulación.	<i>“La ética y la responsabilidad es un aspecto de la profesión en que muchos no titulados se destacan”.</i> Distinguir entre los que están formándose, los que ya desistieron y los que nunca iniciaron formación.		

		<i>“En unos casos es la iniciación total hasta en el vocabulario y en otros ajustes y reflexión”</i>		
			X (L31)	En los aspectos a fortalecer evidencian las mismas carencias los titulados y los no titulados.
			X (L37)	No se observan diferencias, en el sentido de “ser docente”
X (L38)	Hay que fortalecer a titulados y no titulados. Lo único que los diferencia es el título. Preocupa concepto de profesionalización por actitudes de “autosuficiencia y soberbia”			
X (L39)		En ambos casos hay que fortalecer Planificación anual y de clase, rol y desempeño del docente en el aula, evaluación en todos sus momentos. Los docentes no titulados deben profundizar sus conocimientos en la asignatura.		
X (L41)	Diferencias basadas en la formación teórica. Tienen conocimientos muy actualizados que “no determina que sus prácticas áulicas sean mejores”, ni “el compromiso institucional”	<i>“Muchas veces... por ser conscientes de que posee ya un handicap toma su función con más responsabilidad”</i>		
X (L42)		<i>“Tiende a ver su asignatura y a ignorar complejidad del centro. A veces carecen de formación específica y para trabajar con adolescentes”</i>		

Nota:

(L1) y (L7) no contestan.

(L35) responde en forma general: *“El docente principiante tiende a actuar en forma intuitiva o imitar esquemas de sus antiguos docentes que podrán ser adecuados o no”*.

(L40) responde en forma general: *“Depende de las diferentes situaciones de los docentes (...)”* dado que en la institución hay docentes principiantes no titulados con sólida formación didáctico-pedagógica y docentes principiantes titulados que aceptan y apoyan los requerimientos asociados a su nuevo rol, cumpliendo las nuevas demandas de su función.

## Apéndice L: Demandas de los profesores, transcritas y clasificadas en categorías

### 1- Vínculos alumnos-institución-contexto

- *“...todos los alumnos pretenden una atención casi personalizada, la gran población de alumnos que hay en el taller dificulta la atención que cada uno requiere” (e70)*
- *“Necesidad de crear espacios acordes para la retroalimentación entre los docentes y los alumnos”. (e94)*
- *“Crear coordinaciones más globales entre todas las asignaturas, a modo de poder desarrollar trabajos en conjunto con los distintos docentes de un mismo nivel educativo, con el fin de contribuir a una cultura general más amplia del educando”. (e 94)*
- *“Sería muy bueno el intercambio con otros liceos de departamentos vecinos como una primera instancia, e intercambiar distintas experiencias educativas, en nuestro caso sería el Este del país”. (e 94)*
- *“Es indispensable el apoyo familiar. Y del contexto en el que está inmerso, porque son los lugares donde el alumno pasa más tiempo y aprende cosas nuevas”. (e 119)*
- *“Considero indispensable la realización de este tipo de jornadas, ya que contribuyen a nuevos relacionamientos y a nuestra constante actualización mediante el intercambio con demás compañeros”. (e 121)*
- *“Intercambio de experiencias”. (e 132)*
- *“Contacto con profesores/as que contribuyeron en mi formación del CeRP y tutores o adscriptores. Muy necesario” (e 133)*

## 2. Conocimiento profesional

- *“...es indispensable que estos espacios y una permanente actualización –para enfrentar estas situaciones- sean concebidas como parte del trabajo docente...” (e11)*
- *“Considero necesarios mayor cantidad de jornadas y cursos (aprovechando las instalaciones del CERP) que contribuyan a perfeccionarnos en diferentes temáticas relacionadas con nuestras asignaturas y con nuestro trabajo pedagógico”. (e 18)*
- *“...no tenemos las herramientas suficientes como para ayudarlos, y tampoco tuvimos formación en este aspecto ni se brindan posibilidades para formarnos a excepción de institutos privados” (e 26)*
- *“Sería interesante bibliografía con situaciones específicas y resoluciones acordes a la realidad. Describir prácticas y armar una bibliografía más práctica que teórica con situaciones reales”. (e 31)*
- *“Espacios dedicados a la formación continua de los docentes dentro de las instancias creadas para eso, como lo es la coordinación. En los tiempos que corren no tenemos tiempo para actividades extra”. (e33)*
- *“Pienso que sería muy, muy bueno que pudieran organizar una actualización constante, a distancia, aprovechando las posibilidades que brinda Internet”. (e36)*
- *“...me gustaría recibir formación, asesoramiento para atender correctamente situaciones como por ejemplo la cantidad de alumnas menores de 15 años que aparecen embarazadas y que me parece que debería haber alguna comisión o departamento para atender este tipo de situaciones”. (e93)*
- *“Más orientaciones prácticas de experiencias puntuales”. (e 132)*

### 3. Actitud hacia la profesión

- *“Es indispensable que los docentes en formación y los egresados no tomen la docencia como simple salida laboral”. (e15)*
  
- *“Es indispensable que la figura del docente comprometido con su tarea se valore y que el compromiso que se pide sea de ida y vuelta.” (e15)*
  
- *“...el influjo cultural e ideológico que proviene desde afuera de la institución, parece no sólo no estar en concordancia con el que se propone desde adentro, sino que muchas veces es incluso contrario (...) problema que amerita un análisis interdisciplinario en profundidad” (e45)*
  
- *“Revalorizar al docente como formador de futuros ciudadanos”. (e 94)*

#### 4. Condicionantes del desempeño profesional

##### **Oportunidades de profesionalización**

- *“...es indispensable que estos espacios y una permanente actualización –para enfrentar estas situaciones- sean concebidas como parte del trabajo docente, y por tanto, accesibles, estables, permanentes y remuneradas”.* (e 11)
- *“Es indispensable que hayan cursos accesibles (económicamente y en tiempo).que permitan al docente especializarse”.* (e 15)

##### **Remuneración**

- *“...necesario y de orden mejorar aún más la remuneración docente, posibilitando la dedicación completa a la tarea”.* (e 58)

##### **Tiempos/Residencia en el interior**

- *“Tener los medios para hacerlo desde mi lugar, sin tener que depender de Montevideo o la capital departamental para eso.”* (e36)
- *“...no tenemos tiempo para actividades extra”.* (e33)
- *“tengo necesidad de mejorar o continuar es la formación, que por un tema de tiempo y la necesidad de desplazarse a Montevideo es difícil de lograr”.* (e 66)
- *“...desde el interior se hace imposible”* (e1)
- *“...por motivos de trabajo en la mayoría de los casos, resulta difícil trasladarse hasta Montevideo y las actividades en general, se realizan en ese departamento”.* (e 18)

##### **Recursos**

- *“La necesidad de tener laboratorios acordes a lo programado en los programas”* (e 94)
- *“Contar, con los equipos y los medios necesarios como bibliografía sobre la materia, y sobre la nuevas tecnologías. Pero textos, que sean claros como para que puedan ser interpretados por gente mayor”* (e 72)

### Apéndice M: Formulario de consulta a expertos

Estimado profesor, Estimada profesora

En el marco de una investigación que estoy realizando, me encuentro diseñando un programa de desarrollo profesional dirigido a profesores principiantes de Educación Secundaria. Por su formación y experiencia en el ámbito docente, recorro a Ud. solicitándole su juicio experto en relación con la calidad del mismo.

Puede disponer de los fundamentos teóricos que sustentan este programa si lo considera necesario para efectuar su valoración. Sobre esta base, el programa pretende que los profesores principiantes alcancen los objetivos marcados en la siguiente tabla, a partir del estudio profundo de las cuatro unidades que se presentan, con los correspondientes núcleos temáticos que las integran.

A partir de esta información se le plantean 4 preguntas para responder de forma clara, precisa y breve. No obstante, si lo considera conveniente puede extenderse en consideraciones cualitativas para ajustar y profundizar sus juicios.

Dada la importancia que este documento representa para culminar mi investigación, y el valor que concedo al tiempo que le solicito para responder, le expreso desde ya mi agradecimiento.



## A. DEFINICIONES

A los efectos de una valoración pertinente se incluye la definición de los verbos utilizados en la tabla de especificaciones.

VERBO	DEFINICIÓN
Conocer	Recordar el material aprendido.
Comprender	Captar el significado del material (nivel más bajo de comprensión).
Aplicar	Utilizar lo que se ha aprendido en situaciones nuevas y concretas (nivel más alto de comprensión).
Analizar	Entender tanto el contenido como la estructura del material.
Sintetizar	Formular nuevas estructuras a partir del conocimiento y habilidad existentes.
Evaluar	Emitir juicios valorativos sobre algo (objeto, comportamiento, situación) en función de datos y con el propósito de tomar decisiones.
Argumentar	Exponer razones que justifican una idea, un hecho, una conducta.
Programar	Estructurar y disponer para la acción los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Observar	Constatar y estudiar directamente el comportamiento de alumnos y el desarrollo de situaciones pedagógicas.
Trabajar en equipo	Colaborar y coordinar mutuamente en un grupo para alcanzar un objetivo en común.

## B. TABLA DE ESPECIFICACIONES

OBJETIVO UNIDADES TEMÁTICAS Y CONTENIDOS	Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar	Argumentar	Programar	Observar	Trabajar en equipo
	<b>Unidad 1</b> <b>Ser profesor en el nivel de Educación Secundaria.</b>  -El sentido de ser profesor: ser, hacer y sentirse docente.  -Etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal.  -Posibilidades y limitaciones de la etapa de iniciación profesional: necesidades profesionales emergentes de la práctica pedagógica.  -Saberes, aptitudes y valores profesionales del profesor en el nivel de educación secundaria.	X	X	X	X	X		X		

<p><b>Unidad 2</b>  <b>La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.</b></p> <p>-Concepto y naturaleza de la observación. Ventajas y limitaciones de su uso.</p> <p>- Técnicas y procedimientos para el registro de datos de la observación.</p> <p>- Planificación de la observación.</p> <p>-Análisis e interpretación de los datos.</p>	X	X	X	X	X	X		X	X	X
<p><b>Unidad 3</b>  <b>Los adolescentes y sus aprendizajes como motivo de la práctica pedagógica.</b></p> <p>-Rasgos del adolescente en la sociedad actual y en el contexto del centro educativo.</p> <p>-Principios generales del desarrollo cognitivo y psicosocial en el adolescente.</p> <p>-La motivación para el aprendizaje según diversos enfoques teóricos: conductistas, humanistas, cognitivos, teoría de la atribución, motivación de logro.</p> <p>-Principios para optimizar la motivación por el aprendizaje.</p>	X	X	X	X	X				X	X
<p><b>Unidad 4</b>  <b>La programación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.</b></p> <p>-Necesidad de la programación docente.</p> <p>-Programación anual y por unidad. Bases. Componentes.</p> <p>-Integración de la tecnología educativa en coherencia con la programación.</p> <p>-Programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes.</p>	X	X	X	X	X				X	X

### C. RESPUESTAS SOLICITADAS

#### UNIDADES TEMÁTICAS

1. ¿Considera que el dominio de las cuatro grandes unidades temáticas aporta suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa?

Sí	
No	¿Falta alguna? ¿Cuál?
	¿Sobra alguna? ¿Cuál?
Puede ampliar sus respuestas en torno a este punto	

#### PONDERACIÓN DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
20%	30%	20%	30%

2. ¿Considera adecuada la ponderación que se le atribuye a cada unidad temática para su desarrollo en el tiempo?

Sí	
No	¿Puede explicar por qué?

#### NÚCLEOS TEMÁTICOS

3. ¿Considera que los núcleos temáticos que integran cada una de las cuatro unidades, incluyen suficientemente el contenido de cada una?

Unidad 1	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 2	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 3	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 4	Sí		No		¿Cuál falta?
Puede ampliar sus respuestas en torno a este punto.					

**OBJETIVOS**

4. A su juicio, los objetivos seleccionados para el logro de cada unidad, ¿aportan formación suficiente para los profesores y profesoras que cursen el programa?

Unidad 1	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 2	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 3	Sí		No		¿Cuál falta?
Unidad 4	Sí		No		¿Cuál falta?
Puede ampliar sus respuestas en torno a este punto.					

## **Apéndice N: Pauta de entrevista telefónica a profesores egresados en el período 2014 -2015 del Centro Regional de Profesores X**

A. Presentación y explicación del motivo de la llamada.

B. Solicitud de entrevista telefónica y coordinación de hora para su realización.

C. Entrevista:

1. ¿Cuánto tiempo hace que se desempeña como profesor, con grupo a su cargo (exceptuando el período de práctica docente)?
2. Una vez finalizada su carrera de formación docente inicial, en la etapa inicial de trayectoria docente en la que se encuentra, considera que necesita un curso de desarrollo profesional sobre las siguientes temáticas? :
  - a. Ser profesor en el nivel de educación secundaria.
  - b. La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.
  - c. Los adolescentes y sus aprendizajes.
  - d. La planificación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.
3. Si su respuesta es afirmativa, ¿cuál o cuáles de estas temáticas (a, b, c, d) considera que necesita más? ¿Desea explicar por qué?
4. ¿Quiere agregar algún comentario relacionado que considere oportuno?

D. Agradecimiento por las respuestas y por el tiempo dedicado. Despedida.

## Apéndice Ñ: Planilla de recogida de respuestas de expertos

### UNIDADES TEMÁTICAS

1. ¿Considera que el dominio de las cuatro grandes unidades temáticas aporta suficiente formación a los profesores principiantes que realicen el programa?

<b>Expertos Consultores (EC)</b>	Sí	No	¿Falta alguna? ¿Cuál?	¿Sobra alguna? ¿Cuál?
EC1		X	Abordar problemas de disciplina en el aula, la evaluación, relaciones con los compañeros, relaciones con la familia, aspectos emocionales, aspectos de la didáctica de la disciplina o conocimiento didáctico del contenido, uso de tecnologías en el aula.	La observación. No es que no sea necesaria, pero no en este momento.
EC2		X	Las unidades temáticas son apropiadas. Sin embargo habría que prestar particular atención a lo que la bibliografía señala como las principales preocupaciones de los docentes principiantes: la gestión de clase, la enseñanza de la disciplina, cómo gestionar la carga de trabajo, la gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.	
<b>Expertos Formación Docente (EFD)</b>	Sí	No	¿Falta alguna? ¿Cuál?	¿Sobra alguna? ¿Cuál?
EFD1	X		Considero amplios y abarcativos los contenidos de las unidades temáticas; destaco principalmente los contenidos de la Unidad 2 y 3 (observación sistemática de la práctica, la cual es un insumo fundamental de la “praxis” tanto para los estudiantes y el docente; y el considerar al adolescente como sujeto de aprendizaje desde contextos heterogéneos, respectivamente).	
EFD2	X		Me faltaría conocer el contexto real en el que se desarrollará el programa para poder dar una respuesta más sólida. Todas estas temáticas son conocidas por el público objetivo, más allá de que es bueno siempre estar actualizándose en las mismas. Creo que cubren todo el quehacer pedagógico del docente. ¿Cabría agregar evaluación? ¿O es demasiado específico?	

EFD3		X	Específicamente sería necesario trabajar con los profesores noveles a partir del posicionamiento en la evaluación de los aprendizajes a partir de una constante replanificación teniendo en cuenta los constantes emergentes, y aplicando una evaluación diagnóstica continua que lleva a elaborar nuevas formas de aprendizaje y comprensión a partir de las fortalezas de cada uno de los estudiantes y a desarrollar adaptaciones de acuerdo a su manera de aprender y comprender.	
EFD4	X			
EFD5	X			
EFD6	X			
EFD7		X	El rol de las tic en el contexto actual requiere de una consideración mayor. Cómo aprenden l@s adolescentes el uso de las redes sociales?? o el uso de las distintas aplicaciones en sus celulares?? Son considerados los entornos personales de aprendizaje en el aula???	
EFD8	X			Cristina creo desde mi humilde opinión que en un plan de trabajo sobre todo en el inicio del docente que se inicia en el trabajo en el campo, qué sucede en la implementación de estos objetivo, desde la metodología y la evaluación?
<b>Expertos Educ. Sec. (EES)</b>	Sí	No	¿Falta alguna? ¿Cuál?	¿Sobra alguna? ¿Cuál?
EES1	X		El programa debe contemplar mayor carga de contenidos procedimentales como trampolín para aprender saberes específicos.	
EES2		X	Quizá se pudiera incluir en la unidad uno el manejo del estatuto docente, procedimientos administrativos, reglamentos, funciones	

			de la docencia indirecta, uso de la libreta docente, es decir todo lo que hace al funcionamiento administrativo del docente.
EES3		X	Si bien, el dominio de las cuatro unidades temáticas, -que son una especie síntesis de los cuatro años cursados en formación docente- implicaría un reforzamiento de aprendizajes, no estaría de más proporcionar formación en talleres sobre el manejo de TICS (armado de blog, página web) y actividades lúdico-pedagógicas, que se necesitan cada día más para adecuarnos a los vertiginosos cambios a los que nuestros alumnos se adaptan y resuelven, a veces con mayor facilidad que los propios docentes. Aunque somos conscientes que a pesar de realizarse cursos y talleres paralelos de formación en esas áreas, no siempre hay disposición, voluntad o motivación para encararlos de manera aislada.
EES4	X		Debe existir una flexibilidad y capacidad de adaptación a los intereses y velocidades de aprendizaje de los alumnos. Lo importante es estar atento en la etapa de observación y evaluación.
EES5	X		

### PONDERACIÓN DE LAS UNIDADES TEMÁTICAS

2. ¿Considera adecuada la ponderación que se le atribuye a cada unidad temática para su desarrollo en el tiempo ?

<b>Expertos Consultores (EC)</b>	Sí	No	¿Puede explicar por qué?
EC1			
EC2		X	La unidad 4 ampliada (con los contenidos indicados en pregunta 1) debería tener una ponderación mayor (40 o 50%). Lo que los docentes principiantes requieren no es teoría sino herramientas para facilitar su desempeño en el aula y la gestión de entornos de aprendizaje.
<b>Expertos Formación Docente (EFD)</b>	Sí	No	¿Puede explicar por qué?
EFD1		X	Considero que es complejo determinar una ponderación en relación a formación docente, aunque dada la deserción de estudiantes que se encuentra en Secundaria, aumentaría el porcentaje de la Unidad 3 con la finalidad de centrarse en los aprendizajes de los mismos para que logren ser “significativos” y así promover una mayor motivación.
EFD2		X	Le daría menos tiempo a las unidades 1 y 3, con el fin de enfatizar en los aspectos más prácticos. Aunque destaco la importancia de la temática de la Unidad 3.



EFD3		X	Considero que la unidad tres debería tener un porcentaje mayor (25%), porque plantea las formas de aprender de los estudiantes desde una mirada de la práctica. Lo cual parece fundamental a la hora de organizar los proyectos curriculares y pedagógicos desde el aula.
EFD4	X		
EFD5	X		
EFD6		X	Considero que las unidades 2 y 3 deberían ser equilibradas en 25%.
EFD7			
EFD8	X		
<b>Expertos Educ. Sec. (EES)</b>	Sí	No	¿Puede explicar por qué?
EES1		X	La carga en los aspectos vinculados a la Unidad 1 debe ser mayor en relación a la otorgada en Unidad 2.
EES2		X	Al ser todas partes de un plan integral no se deberían ver como unidades aisladas, deberían estar articuladas en un plano de igualdad sin ponderar una sobre otra.
EES3	X		
EES4	X		
EES5	X		

### NÚCLEOS TEMÁTICOS

3. ¿Considera que los núcleos temáticos que integran cada una de las cuatro unidades, incluyen suficientemente el contenido de cada una?

<b>Expertos Consultores (EC)</b>	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?
EC1				
EC2			X	Ya indicado en respuestas previas
<b>Expertos Formación Docente (EFD)</b>	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?
EFD1	U1	X		En la unidad 1 considero fundamental profundizar sobre las competencias docentes desde el “Paradigma de la

					Posmodernidad” (Labaké, 2002) como contenido de la Unidad, dada la complejidad que significa el quehacer docente en la actualidad.
	U2	X			
	U3	X			
	U4	X			
EFD2	U1	X			
	U2	X			
	U3	X		Creo que donde habría que trabajar muchísimo es en la Unidad 3, dados los cambios tan rápidos y variados en los rasgos conductuales que se viven en la sociedad, no sólo en el caso de los adolescentes. Se me vienen a la mente muchos ejemplos de cosas con las que convivimos actualmente, y que hace no mucho tiempo ni siquiera existían. Es toda una temática y un desafío para los docentes.	
	U4	X			
EFD3	U1		X	Evaluación diagnóstica continua.	Explicitar que el proceso de evaluación es continuo de proceso y que constantemente nos da insumos para saber por dónde va nuestra práctica, como sabemos que los alumnos están aprendiendo y lo más importante como saben los estudiantes que está aprendiendo. O sea que deberíamos invertir el tradicional recorrido que deja para el final la evaluación. Sino muy por el contrario esta debería ser pensada desde las características de los alumnos, lo que el profesor selecciona. Insumos ambos

					que posibilitaran poner lo conceptual al servicio de la evaluación y no viceversa, o sea que la evaluación diagnóstica continua nos posiciona para generar constantes adaptaciones curriculares.
	U2	X			
	U3	X			
	U4		X	Evaluación diagnóstica continua.	
EFD4	X				
EFD5	X				Es muy interesante el trabajo de los conocimientos, aptitudes y <b>valores</b> del docente.
EFD6	U1.U2. U3.U4	X			
EFD7	U1		X	El papel del imaginario social en la construcción de subjetividad docente.  Referido a: Etapas de la trayectoria docente y sus características en el desarrollo profesional y personal. =etapas o fases???	
	U2		X	Con la observacion alcanza?? Otros dispositivos de evaluación/análisis de la práctica???	
	U3		X	Aspectos psicoafectivos para aprender??	
	U4		X	Las tic me parece requieren un apartado más relevante o unidad aparte.	
EFD8	U1	X			
	U2		X	Metodología y evaluación.	La planificación requiere una constante revisión que involucre paralelamente a la metodología y la evaluación (visto desde el modelo recursivo).

	U3	X			
	U4	X			
<b>Expertos Educ. Sec. (EES)</b>	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?	
EES1		X			
EES2	U1		X	Funcionamiento administrativo.	
	U2	X			
	U3	X			
	U4	X			
EES3		X			
EES4		X			
EES5		X			

## OBJETIVOS

4. A su juicio, los objetivos seleccionados para el logro de cada unidad, ¿aportan formación suficiente para los profesores y profesoras que cursen el programa?

<b>Expertos Consultores (EC)</b>	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?	
EC1					
EC2	U4		X	Se debería priorizar se realizan las actividades de formación refieran a la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres y colegas. Los módulos son demasiado teóricos con poca conexión con la práctica,	Comentarios del mail: Adjunto mis comentarios, espero sean de utilidad. Creo que el programa es un buen comienzo. Sin embargo, verás que hay capacidades y competencias en materia de gestión de aula y entornos de aprendizaje que es necesario priorizar. La clave de los programas exitosos es que sepan responder al “sentido práctico” de los profesores principiantes.

Expertos Formación Docente (EFD)	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?	
EFD1	U1	X			
	U2	X			
	U3	X			
	U4	X			Considero que el objetivo de la Unidad 4 es muchas veces postergado en relación a los contenidos de enseñanza sobre los aprendizajes. Me surgen varias preguntas: ¿El seguimiento y/ o inspección hacia los docentes no apunta a ello y por esa razón condicionan sus prácticas pedagógicas? ¿Podría implementarse una programación hacia la diversidad socio-personal de los estudiantes cuando el docente ejerce su práctica “en solitario”? ¿Existe un equipo docente suficiente en sus prácticas, tales como asistente social, psicólogo o espacios institucionales que ayuden a contemplar dicha diversidad socio-personal?
EFD2	U1.U2. U3.U4	X		Impecable!	
EFD3	U1.U2. U3.U4	X			Crear a lo largo del programa hilos conductores que se basen en la construcción de una evaluación transparente, democrática para todos y que evalúe las capacidades individuales que sumadas constituyen a enseñanza de lo común.
EFD4		X			
EFD5		X			
EFD6	U1.U2. U3.U4				
EFD7					

EFD8				
<b>Expertos Ed. Sec. (EES)</b>	Unidad	Sí	No	¿Cuál falta?
EES1			X	Los grupos son muy diversos, los objetivos muy amplios y en la mayoría de los casos no se logra cumplir todos los objetivos.
EES2		X		
EES3		X		En función de la temática planteada, los objetivos resultan pertinentes.
EES4		X		La evaluación es una herramienta importante tanto para el alumno como para el profesor y por más que sea de proceso a veces la cantidad de alumnos nos supera perdiendo la individualidad. Nunca está de más un pequeño registro, incluso de diferentes tipos de evaluación.
EES5		X		

**Apéndice O: Planilla de recogida de información de la entrevista telefónica a profesores egresados en el periodo 2014-2015 del Centro Regional de Profesores X**

N° Entrevistado	Perfil de los profesores entrevistados	Respuestas a la entrevista							Comentarios	
		Asignatura de la que es profesor	Necesidad de curso de desarrollo profesional		Unidades del curso* que se estiman más necesarias en su formación profesional					
			No	Sí	U1	U2	U3	U4		
E1	4 meses	Inglés		X					X	Es difícil realizar la adecuación curricular que se está solicitando ahora.
E2	5 años	Educación Musical		X					X	No se puede atender la diversidad en grupos numerosos. Tengo once libretas para llevar [una libreta por grupo que atiende]. La preparación que da la carrera es muy básica. No sabemos hacer un diagnóstico. Se trabaja en forma descoordinada en la planificación anual. Habría que trabajar en coordinación con las demás asignaturas para saber de entrada qué material trabajan los compañeros [docentes].
E3	3 años	Química		X	X				X	Salís del profesorado y, sacando la Didáctica que para algo sirve, salimos sin herramientas. Necesitaría la U1, para saber qué hacer ante una situación y la U4, la planificación para la diversidad. Ando con tres carpetas con planificaciones para 1°, 2° y 3°. Tengo quince grupos en ciclo básico, son 52 horas en cinco liceos diferentes. La Unidad 4 es necesaria tanto para los profesores principiantes como para los que no lo son.
E4	3 meses	Sociología		X	X	X	X	X	X	Son super interesantes las cuatro. Las cursaría para profundizar. Recién dentro del aula uno valora la necesidad de la planificación para la diversidad.

E5	4 meses	Literatura		X	X	X	X	X	Tengo dos grupos y necesitaría más la U3 sobre los aprendizajes de los adolescentes.
E6	3 meses	Historia		X				X	Tengo tres grupos, más tres aulas comunitarias, más primeros años en un liceo privado. Es difícil manejarse con tres programas a la vez y con las diferencias que hay entre trabajar con un sector privado y las aulas comunitarias.
E7	4 meses	Derecho		X	X	X	X	X	Me parece que estoy bien plantada. Lo haría [el curso] para complementar. Todas las unidades son importantes.
E8	3 años	Geografía		X				X	Es difícil elegir una [unidad temática] pero la de la planificación para la diversidad es más necesaria. Hay chicos sordomudos en clase.
E9	4 meses	Sociología		X				X	Siempre hay que seguir innovando. Trato de incluir la realidad, trato de que se sientan interesados en lo que uno está diciendo. Trabajo con canciones por ejemplo.
E10	4 meses	Idioma Español		X				X	Hago trabajo diferenciado. También las evaluaciones. Es difícil trabajar con la diversidad.
E11	3 años	Física		X				X	Para tener más elementos.
E12	No trabaja como profesora	Historia		X			X		[Es abogada]. Importa seguir profundizando en el tema de los adolescentes. Falta profesionalismo en las conductas morales de los docentes. Sobre todo con el tema de las redes sociales. No hay referentes. Se están perdiendo. Lo digo por las cosas que he visto como abogada. Tiene que haber un psicopedagogo que asista al docente. La formación de la carrera es básica. En mi práctica docente tenía que incluir a una sordomuda. No estamos capacitados para eso.
E13	3 años	Geografía	X		X	X	X		Asocio a la U4 la adecuación curricular que están solicitando. Tenemos falencias en eso.



E14	1 año	Biología		X			X	X	Quando nos forman no nos informan sobre la diversidad. Planificar para la diversidad hace la clase más motivadora.
E15	2 años	Biología		X			X	X	Me encanta planificar para la diversidad, tengo cuarenta chiquilines. Todos los docentes lo necesitan, tienen carencias en eso. También es importante profundizar sobre las dificultades en el aprendizaje.
E16	4 meses	Literatura		X		X	X	X	Es fundamental seguir formándose.
E17	5 años	Lengua y Literatura		X				X	Encuentro todo tipo de dificultades en los alumnos cuando trabajo con el Idioma Español.

\* Unidades

Unidad 1- Ser profesor en el nivel de educación secundaria.

Unidad 2 - La observación sistemática para el conocimiento y análisis de la práctica pedagógica.

Unidad 3 - Los adolescentes y sus aprendizajes.

Unidad 4 - La planificación orientada a atender la diversidad socio-personal de los estudiantes.