

**Las prácticas de supervisión del inspector  
con relación a las necesidades de  
maestros y profesores noveles**

Hacia un acompañamiento más profundo

**Verónica de León//Patricia Machado//María José Dos Santos//María Noel Maffoni**

## **Agradecimientos**

Como noveles investigadoras tuvimos dificultades, pero también oportunidades.

Necesitamos orientación, acompañamiento y hasta supervisión.

Y ahí estuvieron ustedes para nosotras.

Por eso gracias a...

... Daniel Trías, por sus aportes y dedicación en el proceso de construcción del  
proyecto.

...Pedro Ravela, por su conocimiento y experiencia al servicio de nuestro  
aprendizaje.

...Carlos Marcelo, Denise Vaillant, Marta Irigoyen, Teresita Rey y Daysi Iglesias, por  
sus valiosos aportes en el Conversatorio, para empezar a pensar juntos.

...Cada una de las personas que participaron con su voz y sus vivencias.

...Nuestras familias por sostenernos siempre.

## Prólogo 1

Celebro esta posibilidad de presentar, a una comunidad más amplia de lectores, el trabajo de investigación educativa que ha ido realizando un grupo de docentes sobre los procesos de acompañamiento en las etapas iniciales de la labor profesional de maestros y profesores.

En tiempos de gran urgencia por soluciones, se hace necesario reconocer la diferencia de tiempos entre la investigación científica y la tarea cotidiana del aula. A mi entender el proceso de investigación requiere de lentitud y paciencia, mientras que la práctica del aula requiere respuestas urgentes en el día a día. Al reconocer esta diferencia de ritmos, es posible situar el aporte de la investigación a los procesos educativos.

El grupo de docentes que presenta esta investigación convive con las urgencias del aula y no renuncia a darles mejor respuesta. A la vez, apuesta a la construcción del conocimiento científico con la dedicación que ello supone. Entiendo que se trata de una apuesta valiosa, dada la relevancia de la investigación educativa.

Tomar distancia de la experiencia para volver sobre esta es algo muy propio del desarrollo humano y que la educación cultiva pacientemente desde etapas tempranas. En esa línea, la investigación educativa ofrece una gran oportunidad de poner distancia sobre la experiencia cotidiana del aula, para enriquecerla y transformarla.

Sabido es que el proceso de investigación científica busca construir conocimiento flexible y nos permite comprender dinámicas y sentidos de lo educativo. El conocimiento construido se vuelve más relevante en el diálogo con el conocimiento profesional que se adquiere en el ejercicio del propio rol y la propia experiencia.

Este trabajo propone instalar cierta distancia sobre la experiencia de los docentes noveles, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, las visiones que tienen los propios inspectores sobre la etapa y sus posibilidades de acompañamiento y los dispositivos que el propio sistema educativo genera para el ingreso de los nuevos docentes.

Al leer la presente investigación, los lectores también tendremos esa oportunidad de distanciarnos de la experiencia, para volver de distintas formas sobre la misma.

El proceso que ha asumido este grupo de docentes puede contribuir a acortar la brecha entre la investigación educativa que se genera y no necesariamente se traslada a quienes hacen lo educativo (docentes, inspectores, directores, políticos).

Es necesario y muy valioso que los docentes investiguen. Por tanto, no es casual ni anecdótico que sea un grupo de docentes que investiga. No es que los docentes tengan el monopolio de la investigación educativa, pero tampoco deberían quedar al margen. Que los docentes investiguen enriquece el diálogo y contribuye a un mayor aprovechamiento de otras investigaciones que se producen en otros ámbitos. También los posiciona como interlocutores calificados en distintas etapas del proceso de investigación educativa. Que los docentes investiguen es, sin duda, un paso imprescindible para definir y enriquecer la agenda de la investigación educativa.

Finalmente, quiero destacar el trabajo y el esfuerzo que están en la base de este documento que llega a sus manos. Son muchas personas implicadas en este proceso de trabajo: los evaluadores anónimos que vieron la pertinencia y relevancia del proyecto, el generoso tutor de este proyecto, los maestros, profesores e inspectores que gentilmente participaron de las entrevistas, los tiempos del equipo investigador, las familias y su acompañamiento.

Vale tener presente este esfuerzo al recibir y leer este documento, así como en cada oportunidad que leemos investigación, pues implica darle valor a los procesos y productos de investigación. Es un reconocimiento necesario para acercarnos a los autores y sus circunstancias, saliendo de la abstracción y el anonimato.

Ya es momento de pasar a la lectura de este trabajo de investigación. Tenga presente que *aprender a investigar se aprende investigando*, y que *aprender* implica *arriesgarse*. Es esa la invitación que traslado al lector de este trabajo, que pueda revisarlo desde sus preguntas y ser partícipe de este proceso de investigación que finalmente quiere

volver sobre la tarea educativa y sus transformaciones desde el lugar que a cada uno le toca.

Daniel Trías

## Prólogo 2

La investigación que nos comparten las colegas se ubica en la intersección de dos temas de gran importancia para los sistemas educativos: el proceso de iniciación en el ejercicio profesional a la docencia y las funciones de supervisión y orientación.

Los primeros años de ejercicio de la docencia dejan una huella marcada que define nuestro modo de desempeñar la profesión, porque la formación en el nivel terciario nunca es completa. Nadie egresa de una carrera siendo capaz de ejercer en forma completa un oficio o profesión, salvo en el caso de actividades que requieren de acciones mecánicas predefinidas.

La formación inicial apenas si puede, en el mejor de los casos, sentar una base de conocimientos y capacidades fundamentales. Sobre estas luego continuará el proceso de construcción de identidad y competencia profesional. Esto es así en la medicina, el arte, la carpintería, la informática, el deporte o cualquier actividad. También a la docencia.

Como se suele decir, se continúa aprendiendo *a lo largo de toda la vida*, en el ejercicio de la profesión. Pero los tres o cuatro primeros años tienen una importancia crucial. Los nuevos docentes deben hacerse cargo en forma personal e intransferible de conducir el trabajo con uno o varios grupos de alumnos a lo largo de un año lectivo completo.

Una buena experiencia de práctica durante la formación inicial puede ayudar, pero no sustituye el aprendizaje en el ejercicio real de la profesión: preparar clases, diseñar actividades, establecer vínculos, facilitar el trabajo colectivo de los alumnos, evaluar lo que aprenden, realizar las tareas administrativas; todo en simultáneo. Nos damos cuenta de que no estamos suficientemente preparados para muchas de estas actividades, ni para llevarlas adelante todas al mismo tiempo.

Los primeros años de docencia son duros y exigentes. Cada uno busca apoyo donde puede: ideas, textos, materiales, evaluaciones. Por lo general, uno recurre a la memoria de sus propias experiencias positivas como estudiante e intenta replicar lo que para uno fueron *buenas prácticas* de sus buenos docentes.

En este proceso de búsqueda, algunos tienen la suerte de incorporarse a trabajar en centros educativos en los que hay cultura de trabajo colaborativo. Allí se encuentran con colegas experimentados que los apoyan. A otros docentes les toca comenzar a trabajar en escuelas y liceos en las que no hay equipo y cada docente hace su trabajo en forma solitaria. En estos casos toca arreglárselas solo y sobrevivir como se pueda.

Contar con orientación y apoyo en estos primeros años puede marcar positivamente la construcción de la identidad y las capacidades profesionales de cada docente. De allí la importancia de pensar desde el sistema educativo una política de acompañamiento durante los primeros años de ejercicio de la docencia. Este es uno de los temas de esta investigación.

El otro tema central es el relativo a lo que hoy denominamos *supervisión*, que, en general, comenzó siendo *inspección*. Los sistemas educativos de la modernidad se constituyeron en torno a la homogeneización de las propuestas educativas: se diseñó un programa de estudios general y obligatorio que definía lo que todo estudiante debía aprender en cada grado y lo que cada maestro debía enseñar. Los cuerpos de inspección se crearon principalmente para verificar que en las escuelas se hiciese lo que estaba prescrito, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo -y también en el ideológico-.

En la segunda mitad del siglo XX, y lo que va de este siglo, se fueron flexibilizando los formatos educativos. Se comenzó a concebir la diversidad de los niños, niñas y adolescentes como un hecho positivo y deseable. Como todos tienen derecho a participar del sistema educativo, inevitablemente las trayectorias educativas no pueden ser homogéneas. Abandonamos progresivamente la evaluación concebida como mecanismo de reprobación y selección. Estamos avanzando en la dirección de diversificar las maneras de enseñar y las formas de trabajo en los centros educativos, ya que la manera de enseñar no puede prescribirse centralmente. Fue tomando fuerza la noción de autonomía de las instituciones.

En este contexto, el rol de inspección fue puesto en cuestión. Se comenzó a ver el control y la fiscalización externa como algo negativo y se reemplazó progresivamente el término inspección por supervisión. La función de control central de la supervisión fue perdiendo fuerza y se comenzó a pensar más en términos de orientación y acompañamiento. En muchos países el rol se desdibujó y los supervisores pasaron a tener un papel secundario o irrelevante. Los sistemas educativos se expandieron, aumentaron las cantidades de alumnos, centros educativos y docentes, pero no en la misma proporción la de supervisores. Las visitas de supervisión pasaron a ser esporádicas y, en muchos casos, inexistentes. Los sistemas educativos perdieron así una correa de transmisión potente entre la conducción y las escuelas y liceos.

La construcción de un formato educativo nuevo, diverso e inclusivo requiere del compromiso autónomo de cada centro y de cada colectivo docente. Y requiere, asimismo, de un cuerpo de supervisión potente, con un rol diferente, más centrado en la orientación y el acompañamiento que en el control. Las instituciones educativas autónomas necesitan apoyos y una mirada externa. Necesitan también de exigencias que las tensionen y las mantengan en crecimiento.

Construir un nuevo rol y nuevos formatos para la supervisión es una tarea pendiente sobre la que se han ensayado distintas experiencias en los países de la región. En el caso de Uruguay una de las cuestiones a dilucidar es si la supervisión debe estar enfocada directamente en la labor docente en el aula, o si esta función debería realizarse desde el interior de cada centro educativo a través de los directores -como ocurre en Primaria- o de otras figuras de orientación que sean parte de los liceos o escuelas técnicas.

Una de las dificultades principales para avanzar en esta dirección es que en Uruguay la labor de los supervisores tiene un mandato clave para el sistema de acceso a los cargos docentes: la calificación de inspección. Mientras el puntaje generado en la visita de inspección sea la piedra angular del sistema de escalafón docente, será difícil modificar el rol de los supervisores. Al mismo tiempo mientras la función de supervisión tenga como



resultado principal una calificación será difícil moverse hacia un rol más enfocado en la orientación y el acompañamiento. Por tanto, es un dilema de difícil solución.

En la intersección entre estos dos temas, los desafíos de los primeros años de ejercicio de la docencia y la función de los supervisores, se enfoca esta investigación. Nos ofrece una mirada en profundidad de la experiencia de los docentes noveles, de la mirada de los inspectores sobre su función y de las normas institucionales que encuadran su labor. Reconstruye de manera rica y testimonial cómo es vivida la experiencia de ser supervisado en el marco del proceso de inserción profesional. Nos recuerda la existencia de dos problemas sin resolver en nuestro sistema educativo, nos permite ahondar en la forma en que es vivido en la actualidad por los involucrados y nos invita a seguir pensando en maneras de dar nuevos pasos en este terreno.

Pedro Ravela

## Índice

Agradecimientos .....	2
Prólogo 1 .....	3
Prólogo 2 .....	6
Índice .....	10
Índice de tablas .....	12
Introducción.....	13
Capítulo 1 .....	18
Inserción a la Docencia y Desarrollo Profesional .....	18
Investigaciones y Experiencias.....	20
Dificultades y Oportunidades en el Proceso de Inserción.....	24
Dificultades en la Inserción .....	24
Ideas para retener .....	27
Oportunidades en la Inserción .....	27
Ideas para retener .....	32
La Supervisión y sus Funciones .....	32
Investigaciones y Experiencias.....	36
Redefinición del Rol de Supervisión en Uruguay .....	38
En la Normativa.....	38
En los Discursos.....	42
Ideas para retener .....	44
Capítulo 2.....	45
El Ejercicio del Rol de Supervisión.....	45
Funciones de Orientación y Acompañamiento.....	45
Prácticas de Orientación .....	48
En Ambos Subsistemas .....	48
Ideas para retener .....	53
En Educación Primaria.....	53
Ideas para retener .....	54
En Educación Secundaria.....	54
Ideas para retener .....	58

Prácticas de Acompañamiento .....	58
En Educación Primaria.....	58
Ideas para retener .....	60
En Educación Secundaria.....	61
Ideas para retener .....	62
En Ambos Subsistemas .....	62
Ideas para retener .....	65
Función de Evaluación.....	66
Ideas para retener .....	68
Prácticas de Evaluación.....	68
En Ambos Subsistemas .....	68
Ideas para retener .....	73
Los Informes como Registro de la Supervisión.....	73
Ideas para retener .....	76
Capítulo 3.....	77
Lo Subjetivo y lo Deseado en la Relación Inspector-Docente Novel .....	77
Ideas para retener .....	79
Ideas para retener .....	83
Ideas para retener .....	84
Capítulo 4.....	85
Reflexiones Finales y Recomendaciones .....	85
Acerca del Proceso de Inserción .....	85
Acerca de la Redefinición del Rol de Supervisión.....	89
Acerca de la Supervisión y el Ejercicio del Rol .....	91
La Orientación .....	91
El Acompañamiento .....	93
La Evaluación.....	94
Hacia un Acompañamiento más Profundo.....	97
Referencias .....	103
Apéndice .....	109

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Relación entre la cantidad de inspectores de Secundaria y docentes a cargo</i> .....	64
Tabla 2. <i>Correspondencia entre el puntaje y el juicio valorativo</i> .....	67

## Introducción

La presente publicación es el resultado de un proceso de investigación cuyo tema abordado fue *Las prácticas de supervisión del inspector con relación a las necesidades de maestros y profesores noveles*<sup>1</sup>. Esta investigación se desarrolló en el marco de financiación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación del Uruguay (ANII), en particular, a través del Fondo Sectorial de Educación.

La génesis del estudio fue el encuentro de memorias basadas en experiencias de inserción a la docencia. Las cuatro autoras-investigadoras realizamos una retrospectiva hasta nuestros tiempos de noveles docentes y recordamos nuestros primeros años de ejercicio profesional. A su vez, evocamos dificultades y oportunidades de la inserción en aquellos tiempos y los obstáculos que fuimos sorteando al aprovechar apoyos brindados, pero también deseábamos más acompañamiento. Es así como la memoria nos condujo a nuestros primeros encuentros con inspectores.

Al recordar nuestra propia inserción a la docencia concluimos que nos quedó grabado el sentimiento de soledad, de choque con la realidad, de derrumbamiento de teorías.

En la evocación de las dificultades coincidimos en aspectos tales como la organización en el aula y los tiempos y espacios de trabajo para poder desarrollar lo que habíamos planificado con tanto esmero. Lo que en la teoría funcionaba perfectamente, es decir, en el diseño de las propuestas, en la práctica se esfumaba en esfuerzos por mantener el interés y la atención de niños o adolescentes. Hacer que los contenidos conceptuales se convirtieran en motivantes para aprender era el gran desafío cotidiano. La evaluación de los aprendizajes también era un espacio de incertidumbre, tanto en el diseño de las propuestas como en la autoevaluación de nuestra propia actividad docente.

---

<sup>1</sup>Se utilizarán términos en masculino sin connotación discriminatoria, sino con el objetivo de agilizar la lectura.

Las estrategias utilizadas para subsanar esos espacios de duda, de incertidumbre y de soledad, pasaron por visitar la propia práctica preprofesional, para trazarnos metas a corto plazo. En consecuencia, se apostó al ensayo y al error como oportunidad de aprendizaje. Aquello que funcionaba se incorporaba a nuestras prácticas y lo que no se desechaba. De esta manera fuimos construyendo nuestras propias memorias, anotaciones y narrativas.

Aún llevamos estampado en la piel el impacto de una realidad social que por ese entonces no comprendíamos. Tuvimos que empatizar, pero sin naturalizar, situaciones de la práctica que nos provocaban angustia, impotencia y desasosiego. Dentro de esta realidad no sentíamos que hubiera alguien disponible, alguien a quien pedir ayuda. Era un *estar solas* en un mundo donde éramos muchos, todos insertos en una institución que nos desbordaba, independientemente de los años a la docencia que tuviéramos.

En aquellos tiempos, la construcción del vínculo con los nuevos compañeros de ruta nos resultó una experiencia desafiante, pero altamente satisfactoria. El intercambio con colegas nos permitió encontrar similitudes pedagógicas. El espacio de la sala docente se convirtió muchas veces en el lugar de la discusión genuina donde reflexionar sobre problemas comunes, generar acuerdos y crecer profesionalmente. El análisis de la práctica a menudo se tejía entre recreos, cruces de pasillo o viajes en ómnibus de un centro educativo a otro.

El capricho de nuestra memoria también nos recuerda la dedicación a interminables horas de estudio y preparación fuera del aula, en demandantes tiempos personales que nos dejaban con escasa energía para luego proyectar enseñanza. La búsqueda de respuestas nos llevó a espacios de formación permanente en talleres, cursos, posgrados y hasta otras carreras. Esas oportunidades formativas dieron luz a determinados problemas, pero, a su vez, instalaron preocupaciones cada vez más profundas como la que a este trabajo nos convocó.

Dentro de este marco llegamos a rememorar nuestras primeras visitas de inspección. Como noveles docentes no pudimos o no supimos pedir ayuda cuando llegaba

el inspector o la inspectora. En lugar de decirle todo lo que necesitábamos, nos asegurábamos de que viera lo que considerábamos que eran nuestros logros. El clima del encuentro era atravesado por el miedo, estábamos desorientadas, no sabíamos lo que se esperaba de nosotras, pero sí sabíamos que de su calificación dependía nuestro futuro profesional. En aquellos tiempos no importaba mucho cómo desarrollabas tu tarea, porque ya había un puntaje estipulado para quienes estaban comenzando y, por lo tanto, ese era el punto de partida común.

Es entonces que al reconstruir la imagen del inspector surge la mirada fiscalizadora. Visualizamos el control de la planificación, la revisión de aspectos formales y la ausencia de sugerencias. Las visitas eran puntuales, esporádicas y cuando llegaban los informes, el año lectivo había terminado y con él las posibilidades de introducir modificaciones o de superar las dificultades detectadas. Sin embargo, pudimos identificar también a aquellos inspectores con presencia asidua y comprometida, con quienes logramos visualizar acciones de orientación y, en algunos casos, de acompañamiento que trascendía la visita al aula.

Estas historias de vida como maestras y profesoras noveles nos provocaron a recoger las experiencias de los actuales docentes noveles con sus correspondientes inspectores. Atesorar sus voces, para rescatar lo dicho de sus vivencias percederas para asentarlas en términos permanentes, fue nuestro gran desafío.

Tal como la literatura sostiene este período deja huellas casi indelebles en todos los docentes. Se trata de un momento crucial de la carrera, en el que se consolida la identidad profesional y se completa la formación, por lo que requiere de la asistencia y el acompañamiento de otros. El docente novel, como profesional de la educación y eslabón fundamental del sistema educativo, no debería transitar en soledad esta etapa de su carrera.

En consecuencia, esta investigación concentró la atención en el período de inserción de docentes en su ámbito laboral, ya que se considera que actualmente en Uruguay este problema no es suficientemente visualizado, ni atendido. Este estudio podría ayudar a la reflexión, no solo sobre el proceso de inserción sino, además, sobre la influencia que podría

tener el inspector como actor clave para sostener y apuntalar a esos docentes al desplegar múltiples estrategias de apoyo.

La finalidad del estudio, por lo tanto, fue conocer la percepción acerca del proceso de inserción de los maestros y profesores noveles, así como la de los inspectores de ambos subsistemas. Otro objetivo del trabajo fue, además, obtener un acercamiento a las concepciones de los inspectores acerca de su rol y sobre su ejercicio para, finalmente, relacionar las visiones de los actores involucrados acerca de ese proceso.

Para ello se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con alcance exploratorio y descriptivo, con facetas de estudio explicativo. La muestra fue de carácter intencional y estuvo compuesta por informantes clave vinculados a ambos subsistemas: maestros de Educación Primaria y profesores de Ciclo Básico de Biología, Historia, Matemática e Inglés de Educación Secundaria de Montevideo. Finalmente, también participaron los inspectores respectivos de estos docentes<sup>2</sup>.

Es menester destacar que el desarrollo de la investigación coincidió con la emergencia sanitaria generada debido a la pandemia por Covid-19 y la suspensión de clases presenciales. En consecuencia, es posible inferir que los requerimientos, necesidades, deseos e intervenciones específicas que emergieron en los discursos estuvieran condicionados por esta situación particular. Asimismo, hubo prácticas del inspector que se vieron afectadas por su imposibilidad de trabajar en territorio; sin embargo, desplegaron otras estrategias que serán descriptas a lo largo del presente trabajo.

Esta investigación se estructura en base a cuatro capítulos que se resumen a continuación. En el primer capítulo se define la *inserción a la docencia* y el *desarrollo profesional*. Se realiza un breve recorrido por investigaciones y experiencias al respecto de esa temática. Luego, se presentan las dificultades y oportunidades en el proceso de inserción como resultado de la investigación realizada.

---

<sup>2</sup>El desarrollo completo del enfoque metodológico se encuentra en el Apéndice C.



En el capítulo dos se analiza *el ejercicio del rol de supervisión* a la luz del marco teórico referido en el primer capítulo y se señalan los hallazgos obtenidos vinculados a las diversas funciones del inspector: orientación, acompañamiento y evaluación, así como la descripción de las prácticas respectivas.

El capítulo tres releva los datos del estudio vinculados a *lo subjetivo y lo deseado en la relación inspector-docente novel* y aborda los factores que obstaculizan el vínculo, así como necesidades y deseos de los actores respecto de la supervisión.

El capítulo cuatro se dedica a *las reflexiones finales y recomendaciones* acerca de lo transitado a lo largo del estudio, con proyección a un acompañamiento más profundo. En último término, se incorporan los *apéndices* que profundizan en diversos aspectos de la investigación realizada.

Esperamos que este largo recorrido de definición y abordaje teórico, de investigación y reflexión aporte los insumos necesarios para diseñar nuevas formas de acompañamiento a los docentes noveles.

## Capítulo 1

### Inserción a la Docencia y Desarrollo Profesional

Para comenzar el abordaje de la inserción a la docencia y el desarrollo profesional es necesario realizar una recopilación teórica para definir y contextualizar términos. En este sentido, los antecedentes a nivel nacional e internacional sobre estos temas resultaron de relevancia como punto de partida para el análisis de la presente investigación.

En primer lugar, según Imbernón (1994), un docente es *novel*<sup>3</sup> en el ejercicio de sus funciones durante los tres primeros años de trabajo en el aula de manera efectiva. Este autor establece también que durante este período el docente principiante realiza procesos de socialización que le permiten insertarse de forma activa y participativa en la nueva microsociedad configurada por el colectivo docente.

El período de inserción es “el período obligatorio de transición entre la formación inicial del docente y su incorporación al mundo laboral como un profesional plenamente cualificado” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 68). Durante esos primeros años, los docentes noveles deben asumir su rol y desarrollar su identidad profesional, mientras que, a su vez, se enfrentan a los mismos problemas que sus colegas con mayor experiencia. Pero los docentes principiantes lo hacen con menos herramientas, mayores incertidumbres y escasos referentes.

Otra visión de esta etapa es la de Ávalos (2009), quien entiende al período de “inserción a la docencia como una etapa con sentido propio, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente” (p. 55).

Como persona, el docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial (aunque esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias)... En su lugar de trabajo,

---

<sup>3</sup> En este trabajo se utilizan de forma indistinta los vocablos *novel* y *principiante*.

en forma concreta, enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos y formula preguntas que no siempre tienen respuesta. El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de reconfiguración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial. En esto, no difiere de otros profesionales enfrentados a sus primeras experiencias de trabajo, pero las vive en condiciones más complejas por el entretreído de relaciones que le demandan la responsabilidad con alumnos, padres, colegas, autoridades y su propio entorno social de amistades; y por la diversidad posible de las expectativas respecto a su trabajo, tanto personales como de otros. (Ávalos, 2009, p. 44)

Autores como Marcelo y Vaillant, en documentos de organismos internacionales, expresan que la vida profesional de los docentes está fuertemente marcada entre los tres a cinco primeros años de ejercicio. En esa etapa esos docentes construyen su cultura de trabajo (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013).

El mismo documento señala que en los primeros 3 años de trabajo se observa un fuerte compromiso en el docente, por lo que es clave el apoyo por parte de directores y supervisores. Entre los 4 y 7 años se construye la identidad profesional y el docente desarrolla cierta eficacia en el aula. Asimismo, hace referencia a la necesidad de diseñar propuestas de formación continua adecuadas a cada una de esas etapas.

La formación profesional es importante porque hay evidencias que vinculan la calidad de la preparación de los maestros con sus prácticas de enseñanza. Diversos estudios citados por OREALC-UNESCO (2013) evidencian que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas educativos. Estos sugieren que los programas de desarrollo profesional a lo largo de la trayectoria del maestro son el camino para que adquieran las competencias que le exige la práctica profesional, ya que la misma se renueva y se ajusta a los contextos. Por ello, las prácticas de formación continua

deben estar orientadas a una transformación en las prácticas de enseñanza. Asimismo, el documento precedente afirma que “se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos” (p. 57).

Por su parte, Terigi (2010) entiende que la carrera docente y el desarrollo profesional deben estar articulados para que la trayectoria laboral resulte atractiva y estimulante. Considera que deben incorporarse los siguientes logros en esa misma trayectoria: participación y aprobación de cursos desafiantes, elaboración, puesta en marcha y evaluación de proyectos realizados en su escuela, ganar concursos calificados que le otorguen prestigio, identificar problemas en la institución escolar para buscar soluciones a ellos, presentarse a becas de estudio y asesorar a colegas.

### **Investigaciones y Experiencias**

Entre los estudios vinculados a la temática en cuestión se consignó el trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), que analizó la realidad de 25 países y propuso algunas directivas a considerar: enfatizar la calidad del docente sobre la cantidad docente, desarrollar perfiles docentes para alinear el desarrollo docente, el rendimiento y las necesidades de la escuela, visualizar el desarrollo profesional docente como un continuo, entre otras.

En 2009, la OCDE realizó una revisión de los patrones de participación en actividades de desarrollo profesional docente. Entre los hallazgos aparece que prácticamente todos los docentes participan en un *diálogo informal* para mejorar la enseñanza y la gran mayoría asiste a alguna modalidad de formación.

Otro estudio realizado por la misma organización en 2012 concluyó que los nuevos docentes tienen menor autoconfianza en sus habilidades que los experimentados, las condiciones laborales de noveles y expertos son similares, los nuevos docentes pasan más tiempo tratando de gestionar la clase que enseñando y muchas escuelas apoyan a sus

nuevos docentes desde el inicio con programas de inserción o con mentores. Sin embargo, no se apreció una relación entre los programas y la retroalimentación que reciben los nuevos docentes.

Asimismo, en un estudio desarrollado en España (Sancho, 2013) se abordó la construcción de la identidad docente, que relacionó la formación inicial y los primeros años de ejercicio en el ámbito de la Educación Primaria. También se señaló la soledad en que se encuentran los maestros durante el proceso de ingreso a la carrera. Frente a esto, planteó como alternativa no solo procesos de mentoría significativos, sino la conformación de comunidades de aprendizaje, tanto desde la formación inicial como en los centros educativos. El estudio también apuntó a la necesidad de que la formación continua cumpliera con su cometido de actualización y espacio de reflexión, que también aporta a la idea de un docente colectivo.

Por otra parte, en México se realizó una investigación acerca de la formación inicial de los docentes y su primer año de inserción laboral. Algunos docentes destacaron la importancia que determinados colegas de esa formación tuvieron para su propia práctica. Otros se centraron en la realidad, como modeladora de su práctica, a la que se insertan en las escuelas (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2017).

Asimismo, el apoyo tanto de los equipos de dirección como de docentes con más experiencia se manifestaron como determinantes. Sin embargo, los docentes noveles sostuvieron que la formación inicial no les brindó herramientas para enfrentar situaciones de la práctica, tales como la resolución de problemas y la consecuente toma de decisiones.

Respecto de la experiencia de tutoría, reaparece la preocupación en el caso de España por establecer un tipo de asesoría que sea significativa para los docentes que comienzan su ejercicio profesional. En cuanto a la evaluación que reciben los docentes durante el primer año de trabajo se destacó su disconformidad con el proceso, en donde “solo les ponen notas que, en varios casos, dicen que no hay argumentos que las sustenten” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2017, p. 99).

Por otra parte, la OREALC (2014) relató experiencias significativas y exitosas de políticas docentes desarrolladas en distintos países de América Latina (Argentina, Colombia, Perú, Ecuador, Chile y República Dominicana). Al respecto, se destacaron experiencias de acompañamiento a docentes noveles en diferentes países. Una de ellas es el *Programa Red Maestros de Maestros* en Chile, que promueve el apoyo a la docencia a partir de la cooperación horizontal, el aprendizaje entre pares y la constitución de comunidades de aprendizaje como espacios de desarrollo profesional.

Mientras tanto, en República Dominicana el programa de inducción al profesorado principiante *INDUCTIO* (2016), liderado por Carlos Marcelo, brindó apoyo a los docentes noveles, con el objetivo de fortalecer sus procesos de inserción profesional y, además, tratar de dar respuestas a sus necesidades. Se contó con la figura de un mentor acompañante que orientaba y apoyaba al docente novel en el primer año de trabajo, que procuró reducir el estrés del recién egresado, la mejora de su autoestima y confianza, contribuyendo a un aprendizaje continuo y a la reflexión sobre la enseñanza.

En Uruguay, se destacan algunas investigaciones sobre la inserción a la docencia. Quijano (2004) describió los problemas que enfrentan los maestros noveles de Educación Primaria en su primer año de ejercicio. Este autor los organizó en cinco categorías: vulnerabilidad ante la diversidad y complejidad de situaciones, desencantos, perentoriedad para obtener respuestas prácticas, reclamos e incompetencias.

En otro sentido, Machado (2017) planteó que los docentes noveles identificaron deficiencias de los procesos de formación inicial respecto de la relación entre teoría y práctica, necesidad de contar con apoyos durante los primeros años de ejercicio docente y de acceder a instancias de formación continua pertinentes. Estos aspectos son coincidentes con las investigaciones mencionadas de España y México.

Por otra parte, Cardozo (2013) investigó acerca de la inserción de los noveles docentes de Inglés en Uruguay. De allí se desprendió que los docentes consideraron que inician su actividad profesional sin apoyo a sus prácticas. La mayoría de ellos afirmó no tener contacto semanal con el Profesor Articulador Departamental (PAD) y, además, señala

que esta figura no aporta elementos importantes en la mejora de las prácticas docentes, aunque consideraron beneficiosas las devoluciones hechas luego de las visitas a sus clases. En cuanto al acompañamiento, la autora también señaló que la Inspección Nacional de Inglés había promovido las visitas a colegas en sus clases como un aspecto favorable.

Con relación a la existencia de referentes profesionales, en las dos últimas investigaciones los noveles señalaron a docentes de su biografía escolar o del instituto de formación, compañeros o familiares.

A nivel nacional, la OCDE en 2016 realizó una revisión sobre los recursos educativos en el Uruguay y diferenció a los docentes por su grado de experiencia en tres niveles: docente, docente reconocido y docente experto. “Por ejemplo, un docente reconocido podría asumir la responsabilidad de instruir en calidad de tutor a los noveles y un docente experto podría responsabilizarse de la coordinación del desarrollo profesional en los centros educativos” (p. 26). Asimismo, estableció que la evaluación de los inspectores podría aportar al avance en los distintos niveles establecidos en la carrera docente.

En directa relación, también plantea que el sistema educativo uruguayo no ha establecido un marco de competencias docentes para la formación inicial y el desarrollo profesional docente, mecanismo por el cual se explicitan las expectativas sobre el sistema de formación y desarrollo profesional. Asimismo, se constituye en una referencia confiable para juzgar las competencias docentes, guiar el desarrollo profesional, seleccionarlos y proporcionar la base para avanzar en la carrera (OCDE, 2016).

El mismo documento, además, establece que las oportunidades de desarrollo profesional parecen no ajustarse a las necesidades de los docentes ni a la evaluación de los inspectores, aspecto que se refuerza con una baja participación en este tipo de actividades. Por otra parte, el estudio reconoce la introducción de los espacios de coordinación en los centros como una nueva oportunidad de desarrollo profesional.

Entre las experiencias en Uruguay actualmente se desarrolla el *Programa Noveles Educadores de Uruguay* (PNE), en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE). En su página oficial expresa sus cometidos, a saber:

El objetivo general del programa es contribuir a la inserción del novel profesional de la educación en procesos de innovación educativa, para generar dispositivos de acompañamiento que contribuyan a su integración en la comunidad educativa y fomentar la reflexión y análisis en y desde las prácticas cotidianas. En este sentido, se considera pertinente mantener el vínculo con la institución de formación de grado. (CFE, s.f.)

A partir del marco teórico precedente se presentan, a continuación, los hallazgos de la investigación vinculados al proceso de inserción.

### **Dificultades y Oportunidades en el Proceso de Inserción**

#### ***Dificultades en la Inserción***

En la presente investigación se identificaron dificultades durante la inserción que coinciden con la literatura estudiada y con las experiencias latinoamericanas. En particular, el programa *INDUCTIO* de República Dominicana (2016) menciona la planificación, la motivación, la atención a las individualidades, el contexto donde está inserto el centro educativo y la relación con las familias.

Entre las dificultades *pedagógicas y didácticas* los docentes hacen referencia a la *planificación*. En Educación Primaria refieren a la elaboración de actividades con contenidos en diferentes niveles de complejidad. Los profesores, por su parte, mencionan el diseño y aplicación de actividades con adecuaciones curriculares, así como la diversidad de cursos simultáneos. En este sentido, un profesor expresaba: “Tenía cuatro niveles y muchísimo trabajo, porque trabajaba de primero a cuarto año” (PH3).

El *pluriempleo* disminuye la capacidad de involucrarse en las actividades y proyectos que se desarrollan en los centros educativos, además de dificultar el establecimiento de vínculos entre colegas. Dos profesores de Historia lo manifiestan así: “En el primer año, la dificultad fue trabajar en tantos liceos. Estaba en cinco liceos” (PH1); “el trabajo en equipo es un gran problema entre los docentes” (PH2).



De igual forma, la inspectora IH1 reafirma lo planteado anteriormente cuando sostiene que “muchos profesores muy jóvenes pueden tomar muy poquitos grupos y muchas veces están por fuera de la actividad del liceo”. Por su parte, la inspectora II también se refiere a esa dificultad al decir que el novel docente: “No tiene tiempo de involucrarse, porque sale corriendo y se va para el otro liceo, donde tiene 15 o 20 horas semanales”.

La mitad de los docentes entrevistados manifestaron como debilidad la *conducción del grupo*. Uno de los profesores manifiesta su dificultad con las normas de convivencia del aula: “No tanto con lo académico, sino con la disciplina” (PM4). En el mismo sentido, también aparece la *evaluación* como dificultad para la creación de propuestas pertinentes.

Otra dificultad que tienen los docentes en los primeros años se vincula a las *actividades administrativas*, entre ellas la de completar libretas, planillas con diversos datos, solicitar licencias a través de artículos del estatuto del funcionario docente y realizar trámites de diversa índole. Además, tienen dificultad para interpretar la normativa, aspecto que fue mencionado por los informantes clave, por los inspectores y por los mismos docentes entrevistados:

El inicio fue con muchas dudas, salís de Magisterio con muchas cosas sin saber, por ejemplo, de la operativa, de cómo es y todo el tema administrativo.

(MAE11)

A veces lo que les dificulta más es la interpretación de la normativa y ahí hay una variedad en esas interpretaciones y dudas. (IM)

Entre las dificultades comunitarias los docentes destacan la influencia del *contexto familiar y social* en situaciones de aula. Una de las inspectoras plantea que:

Además de no tener experiencia, muchas veces les tocan condiciones muy difíciles, porque les toca en los liceos de la periferia, liceos con complejidades que hay que manejar, liceos con programas que manejan chiquilines extraedad, donde la asistencia es perlada, irregular, con problemáticas familiares pesadas. (IH1)

Del mismo modo, la MAE2 afirma que “fue una situación bastante complicada. Fue un gran desafío sostener toda esa emocionalidad que tenían los chiquilines y yo con poca experiencia”.

Por otra parte, otra maestra cita el relacionamiento con las familias como circunstancia que en muchas ocasiones es difícil de manejar. Al respecto, la IC3 explicita la falta de preparación en la formación docente para establecer relaciones con las familias.

En otro sentido, aparecen otros aspectos vinculados a las carencias en la formación inicial. Los profesores expresan la falta de preparación en la formación inicial para elaborar material con algunas especificidades típicas de los diferentes diagnósticos: “Fue el tema de las adecuaciones. Uno no sabía cómo enfrentarlas o cómo identificarlas” (PH4).

De los datos recabados entre los informantes clave y los inspectores, subyace la idea de una falta de coordinación entre las exigencias de los profesores de Didáctica y la de los inspectores, lo que también dificulta la inserción. Además, manifiestan que los docentes requieren fortalecer destrezas durante la formación inicial para resolver situaciones de la práctica y manejar la incertidumbre. Aspectos similares se evidenciaron en las investigaciones de Quijano (2004) y Machado (2017).

Al respecto, se recogen los siguientes testimonios que ilustran lo observado:

Una cantidad de problemas que les iban surgiendo en la cotidianeidad de la práctica y que de alguna manera en la formación no habían estado. (IC3)

Yo siento que está entre dos aguas, sale de los institutos de formación docente con una realidad, con unos estándares y con unas exigencias desde la Didáctica (desde los profesores de Didáctica) que no siempre van en la misma línea de lo que plantea la inspección. (IH2)

Asimismo, un inspector de Primaria señala como dificultad, en el acompañamiento a los docentes noveles, la falta de una figura que actúe como nexo entre la salida de los institutos de formación docente y la inserción en la escuela, ya que el inspector no puede estar acompañando día a día. “No hay nadie que haga un acompañamiento de esos noveles docentes en el proceso de paso de estudiante a docente” (IP4).

## Ideas para retener

Dificultades de los docentes noveles en el proceso de inserción	
En ambos subsistemas	En Educación Secundaria
<ul style="list-style-type: none"><li>- Pedagógicas y didácticas: planificación, conducción del grupo y evaluación.</li><li>- Administrativas: interpretación de normativa, trámites, documentación.</li><li>- Comunitarias: trabajo con las familias.</li><li>- Carencias en la formación inicial.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Condiciones de trabajo: pluriempleo.</li></ul>

## Oportunidades en la Inserción

Así como se identificaron dificultades, también emergieron del discurso de los docentes noveles oportunidades en la inserción.

Entre los maestros entrevistados aparecen menciones constantes acerca del apoyo en el *maestro paralelo*, es decir, aquel que comparte el mismo nivel dentro del centro educativo. Señalan la importancia de la experiencia del otro maestro en el grado, así como también la posibilidad de intercambio y sostén, independientemente de la experiencia. Una novel (MAE9) señala, por ejemplo, el apoyo que le dio a su paralela más experimentada con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además de los intercambios, señalan el trabajo en equipo y la planificación conjunta.

Así expresa una maestra el trabajo horizontal con su colega: “Si no tenía a mi compañera al lado y nos apoyábamos, no sé cómo hubiéramos salido adelante, porque fue muy frustrante para nosotras no saber cómo enseñar a estos niños” (MAE10).

Los maestros señalan el apoyo que han recibido por parte de colegas que tienen experiencia en el grado en el que ellos están trabajando. También aluden a la importancia de los que llevan años de permanencia en la escuela con los cuales se sienten respaldados frente a situaciones difíciles con familias y alumnos.

Del mismo modo, los docentes de secundaria noveles citan a sus colegas con más experiencia. En la mayoría de los casos acuden a algún compañero, ya sea por experiencia o por afinidad para que los ayude y oriente.

Los maestros señalan la importancia de comunidades educativas sólidas que ayudan, apoyan y acompañan. Refieren al *colectivo docente* como favorecedor de su inserción al centro educativo. En los siguientes testimonios, dos maestras destacan no solo el aspecto humano sino la posibilidad de construcción colectiva en ese grupo. Al respecto, una de ellas afirma: “Porque a veces uno se imagina que en estos inicios va a quedar como un poco sola y el acompañamiento es lo que yo más rescato de estos dos años” (MAE4). En el mismo sentido, un informante clave (IC1) ligado a Educación Primaria menciona la importancia de la interrelación con otras personas, la riqueza de los intercambios que se pueden dar entre los docentes experientes de una institución y los que recién ingresan.

En Educación Secundaria no aparece la expresión *colectivo docente*, tal como se consignó entre los maestros. Los entrevistados refieren a la sala de profesores como un lugar de comunicación natural. Además, plantean la importancia del intercambio y los acuerdos entre los docentes que comparten el mismo grupo de estudiantes. De esta forma se sienten respaldados en las decisiones colectivas. Otros profesores señalan que *algunos ni te registran*, por lo tanto, el apoyo recibido depende de la personalidad de cada docente: “Va mucho en la calidad humana. Hay lugares por donde pasas y parece que no existieras” (PH2).

Como apoyo mencionan a *docentes de área o de la misma asignatura*. También señalan a los *profesores de Didáctica* como un apoyo ante las dificultades que se les presentan. La mayoría de los profesores entrevistados los consultan en sus primeros años de ejercicio por dudas en lo pedagógico-didáctico, en lo tecnológico y en lo administrativo y, a su vez, resaltan el clima de confianza con esos referentes para establecer un diálogo horizontal y de apertura a la discusión.

Al respecto, una profesora de Historia expresa: “Ese diálogo horizontal es el que sirve, me parece, por lo menos a los noveles” (PH1). En el mismo sentido, dos docentes de

Matemática también refieren a esos profesores tanto desde el punto de vista académico como afectivo: “Se puso a disposición desde el momento cero, en lo pedagógico, en lo humano, en lo laboral, en absolutamente todo” (PM1).

Un actor de relevancia en este subsistema es el referente del PNE. El hecho de pertenecer al programa y estar en contacto con otros docentes noveles les permite comunicarse, intercambiar y apoyarse mutuamente. Por su parte, informantes clave ligados al programa señalan que los directores pudieron delegar en los tutores la función de orientar a los docentes. También reafirman su importancia porque salen en la “búsqueda de los docentes noveles de la institución” (IC5).

Un informante calificado (IC3) también vinculado al PNE resalta la importancia de los profesores de Didáctica por el grado de cercanía con la realidad de los docentes y el conocimiento de las problemáticas de los centros. Los reconoce como una figura de nexo entre la institución que forma a los docentes y la realidad concreta.

Maestros y profesores refieren a *compañeros de formación* como apoyos constantes en su quehacer cotidiano. Esto es consistente con lo relevado por Cardozo, (2013) y Machado (2017) cuando sostiene que los noveles señalaron como referentes de consulta a docentes de su biografía escolar o del instituto de formación, compañeros o familiares.

Algunas maestras noveles mencionan a *compañeras de carrera*, que no necesariamente trabajan en la misma escuela, pero con las que comparten materiales y experiencias. Con ellas dialogan sobre estrategias que en su grupo no funcionaron o les dificultó implementar y lo mismo les sucede a compañeras de otras escuelas. En el mismo sentido, los profesores refieren a sus compañeros de formación con quienes mantienen un espacio de intercambio ante diversas dificultades y de comunicación de información relevante para esta etapa.

Cuando aparece un taller, una información, se aporta ahí, a ese grupo que quedó del IPA<sup>4</sup> y eso es muy positivo. O algo que tengo, una duda, o si estoy trancado le pregunto «¿tenés alguna idea dónde puedo conseguir tal información?» (PB3)

En directa relación, otro docente menciona a una figura familiar como referente y una maestra destaca a compañeras que se han formado en cursos específicos y que también le han aportado desde ese conocimiento particular.

Incluso, tal como afirmaban los maestros, aparecen vínculos de amistad cuando mencionan a *amigos colegas*. En las palabras de dos docentes, de Biología e Historia, queda evidenciado este aspecto y cómo de ese mismo vínculo se fortalecen aspectos pedagógico-didácticos:

Teníamos un grupo muy sólido de compañeras, que de hecho somos amigas hoy por hoy, de la carrera del IPA. Siempre estuve en contacto y obviamente que todas las dudas y demás siempre las consultaba con ellas. (PB4)

Tengo la suerte de tener amigos colegas... con quienes tenemos una comunicación muy fluida, incluso hacemos *Zoom*, hemos estudiado juntos, hemos preparado cursos, artículos, cosas variadas, que siempre hace que uno se sienta acompañado en esta profesión. (PH1)

En el precedente fragmento se puede visualizar cómo aspectos académicos trascienden el trabajo estrictamente de aula e inciden en el desarrollo profesional de esos docentes involucrados.

Los *directores* aparecen mencionados como referentes de la inserción en ambos subsistemas, pero en menor medida. En el caso de Primaria, por su trabajo administrativo y de sostén de la escuela, no los ven tan disponibles para brindar apoyo. En algunas situaciones los maestros señalan al *equipo director* como fundamental para despejar dudas puntuales o para abordar situaciones graves.

---

<sup>4</sup>Centro de formación docente *Instituto de Profesores Artigas* (IPA).

Un docente destaca la gestión colectiva que desarrolla su directora como un aspecto favorable para una buena inserción y su involucramiento en el centro educativo:

La directora que tengo ahora es una terrible profesional, es una terrible compañera, que tiene un desarrollo profesional tremendo, que se ha dedicado a estudiar y que nos hace parte de la construcción colectiva, en esto de cómo gestionar las instituciones. (MAE8)

En otros casos también señalan el trabajo de las directoras en la asignación de niveles con el fin de apoyar a los docentes que recién se insertan: “La directora me condujo a esta paralela también, de alguna forma sabía que ella me iba a dar una mano” (MAE13).

Los profesores, por su parte, aluden a la importancia de ser acompañados por las direcciones, pero plantean que depende mucho del centro educativo y del director, pues mencionan su apoyo en forma aislada en liceos con comunidades educativas sólidas. Incluso en sus testimonios destacan a esta figura de apoyo como relevante para esta etapa de inserción. El PH1 expresa: “Yo creo que el director tiene esa preocupación, esa condición como casi natural de acompañar a los más jóvenes”. Sin embargo, no se recogieron testimonios significativos de que esta sea la realidad de los profesores entrevistados.

Los inspectores de Inglés plantean una tensión entre la visión de los directores acerca de los docentes y su visión técnica. Manifiestan que los criterios de *buen docente* difieren, dado que los directores en muchos casos valoran a los docentes desde lo comunitario y vincular, pero no desde lo técnico-pedagógico.

## Ideas para retener

Oportunidades de los docentes noveles en el proceso de inserción		
En Educación Primaria	En Educación Secundaria	En ambos subsistemas
- Maestro paralelo y colectivo docente.	- Sala de profesores. - Docentes del área o de la misma asignatura. - Programa de Noveles Educadores de Uruguay. - Profesores de Didáctica.	- Docentes experientes. - Equipo director, en diferente magnitud. - Otros actores: familiares, compañeros de carrera, amigos docentes.

## La Supervisión y sus Funciones

Para poder abordar el concepto de *supervisión y sus funciones* fue necesario realizar un recorrido teórico que diera cuenta de la construcción del rol y sus implicancias en los distintos contextos históricos y geográficos. En este apartado se recogieron investigaciones y experiencias que permitieron profundizar en la temática.

Pozner (2006), García y Zendejas (2008) y Terigi (2009) acuerdan en la denominación indistinta de los términos *inspección y supervisión*. A través de un recorrido histórico por la acepción de estos términos Terigi (2009) diferencia varios modelos:

- *Modelo clásico* centrado en el control administrativo en detrimento del apoyo pedagógico.
- *Modelo de control central* que separa la función de apoyo de la de control;
- *Modelo de apoyo cercano a las escuelas*, con una inclinación hacia las escuelas con más dificultades, en donde los supervisores concentran su apoyo pedagógico.
- *Modelo de supervisión* con asiento en la escuela al que se podría relacionar con el caso de Finlandia por el alto grado de profesionalización docente y en donde no hay un sistema de inspección, sino que las propias escuelas desarrollan mecanismos de evaluación participativa, aunque sí tienen un sistema de evaluación externo.



Al recabar perspectivas de diversos autores sobre la supervisión a los docentes se consigna que para Pozner (2006) los sistemas educativos deben centrarse en el desarrollo de capacidades humanas, profesionales e institucionales para resolver las demandas de la educación del siglo XXI, caracterizado por los cambios y la incertidumbre propios de la complejidad:

Este es el desafío de la supervisión: abrir las escuelas como organizaciones de aprendizaje y generar paralelamente espacios para el acompañamiento de los cambios y los aprendizajes, para que estos se concreten y trasladen a las nuevas formas de trabajar en la institución. Frente a la complejidad y diversidad de entornos emergentes convendrá desplegar estrategias de supervisión que alienten diferentes soluciones específicas a los procesos de enseñanza en los planteles. Se requiere estimular espacios para reflexionar, para pensar la acción, que amplíen la capacidad de acción entre los docentes, entre los equipos de dirección, habilitar circuitos para identificar, compartir y resolver problemas, así como impulsar redes para el intercambio de experiencias de resolución y tratamiento de problemáticas sin precedentes. Es preciso potenciar y liderar la conformación de círculos de aprendizaje continuo. (p. 129)

Por su parte, Gvirtz y de Podestá (2017) manifiestan la necesidad de una *supervisión integral* que traspase el ámbito administrativo, realice un acompañamiento pedagógico y habilite espacios de reflexión y aprendizaje en las escuelas. Por tanto, debe ser una figura que trabaje junto a la escuela, actuando como posibilitador y articulador que “favorezca el diálogo y el intercambio de experiencias pedagógicas enriquecedoras entre distintas escuelas” (p.19). Además, debe facilitar y articular un trabajo en red y en equipo brindando el acompañamiento y asesoramiento necesario.

Estas autoras plantean que el supervisor deberá promocionar la elaboración de planillas de observación de clase en forma conjunta con los docentes e incentivar el intercambio y la reflexión a través de las prácticas de observación entre colegas. Además, debe fomentar la autoevaluación, el trabajo en redes virtuales y comunidades y coordinar

sistemáticamente encuentros que permitan dar continuidad a las discusiones e ideas planteadas.

García y Zendejas (2008) plantean la necesidad de crear equipos de trabajo en torno a la supervisión para cumplir con todas las tareas que se le encomiendan. Eso implica analizar las actuales condiciones de trabajo de los inspectores, tales como la diversidad y número de escuelas asignadas, los tiempos de desplazamiento y los recursos de los que disponen.

Asimismo, estas autoras sostienen que los supervisores aprenden de sus pares el ejercicio de la función:

La supervisión escolar se desarrolla fundamentalmente con base en los usos y costumbres que se transmiten de generación en generación, más que en procesos formativos o de competencias reales para llevar a cabo las funciones que demanda la supervisión. (García y Zendejas, 2008, p. 181)

Plantean también que pensar en la transformación del modelo de gestión implica un proceso más complejo que interpela al sistema educativo en su conjunto.

Los supervisores han participado en la transformación histórica de los sistemas educativos, incluso como actores estratégicos para la instrumentación de las reformas; por ello se considera que los esfuerzos de profesionalización y las estrategias que buscan asegurar que quienes acceden al puesto cumplan con el perfil adecuado deben estar acompañadas por estrategias que les permitan a los supervisores laborar con mayor autonomía, sin perder de vista que su trabajo debe contribuir al cumplimiento de las actividades sustantivas de la educación, es decir, al buen desempeño académico de los educandos. (García y Zendejas, 2008, p. 93)

Por otra parte, Gvirtz y de Podestá (2017) sostienen que el inspector debe realizar una “planificación en corto, mediano y largo plazo” (p. 48), observar las intervenciones para identificar los logros y precisar los ajustes necesarios. De igual modo, “la evaluación permanente y el monitoreo de las acciones se torna fundamental” (p. 86). La evaluación

pasa de ser una instancia aislada a un proceso permanente que permite redefinir las intervenciones.

Fullan (2012) señala la importancia de la figura del asesor para contribuir en los procesos de mejora de las prácticas docentes en una sociedad de cambios constantes, en la cual muchas veces se presentan dificultades para la adaptación a las nuevas innovaciones. Remarca el acompañamiento y la asistencia externa al docente en la implementación y desarrollo de una innovación para obtener éxito. Coloca a los asesores en una posición que moviliza y contribuye a una mayor participación interna en las escuelas. El asesor debe tener “buenas ideas (teorías de aprendizaje) y tener una visión sofisticada respecto a la complejidad de las relaciones y las motivaciones (teorías del cambio)” (p. 216).

En particular, Blejmar (2009) sostiene que el supervisor debe moverse del lugar de control para convertirse en un facilitador que genere confianza en el equipo, es decir, un aliado para la conducción del proceso. De igual modo debe “comprender los encargos y demandas del supervisado, y actuar, intervenir, operar en relación con esas demandas” (p. 127).

Respecto de la evaluación, Valdés (2009) sostiene que:

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad. (p. 13)

Según el mismo autor es necesario que los docentes se vean sometidos de forma periódica a instancias de evaluación de su desempeño. No puede pensarse como un proceso de vigilancia jerárquica o de control, sino como instancias que contribuyan a fomentar y favorecer el perfeccionamiento docente. La evaluación debe permitir identificar qué cualidades conforman a un buen profesor y a partir de esto establecer políticas que generalicen estas cualidades.

## Investigaciones y Experiencias

Diversos países estudiados remiten a los conceptos de *inspección* y de *supervisión* situados en un contexto histórico determinado y se puede vislumbrar cómo cada uno de ellos fue adecuando la teoría y transformando las prácticas.

A nivel internacional, se destaca el caso de Francia en la transición de un modelo a otro en la separación de la función de control de la de apoyo. El rol de los inspectores en ese país incluye acciones de apoyo en la elaboración de proyectos en los centros, y de organización de actividades de formación continua.

Por otra parte, en América Latina se consigna el caso de Chile que en la década de los 90 comienza un proceso de transición en donde se cambia la denominación de *inspección* por *supervisión técnico-pedagógica*. Sin embargo, a partir de una evaluación desarrollada en el período 2002-2003 se destaca entre los hallazgos que:

El sistema de supervisión aparece con bajas competencias y falta de autoridad técnica y, por ende, con baja legitimidad... Los docentes no cuentan con apoyo técnico para mejorar procesos pedagógicos, sino que enfrentan su práctica pedagógica aislados y sin apoyo técnico. (Terigi, 2009, p. 42)

En ese país, continuaron los procesos de transformación. Los inspectores se hicieron cargo del aspecto administrativo y los supervisores se dedicaron a tareas de asesoría y apoyo a los centros, trabajando en conjunto con los docentes en proyectos educativos, priorizando la autoevaluación y el mejoramiento de la enseñanza.

A nivel nacional, Giribaldi (2009) investiga acerca de la evaluación de los maestros de las escuelas públicas de Montevideo. Concluye que el sistema educativo no lograba cumplir sus fines de acreditar el desempeño docente y propiciar el desarrollo de los maestros. Se apreció también la falta de definición de una buena docencia o buen desempeño docente y de criterios para la evaluación. Los entrevistados de ese estudio manifestaron “el bajo impacto sobre la práctica debido a una observación parcial del trabajo docente y a la baja retroalimentación que ello genera, entre otros” (p. 184). Entre los

aspectos de percepción positiva hacia el inspector aparecieron la confianza, la cooperación, el apoyo y el interés.

Por su parte, la OCDE (2016), para el caso de Uruguay, concluye que la evaluación de los docentes se centró en las prácticas de aula, en los centros donde se desempeñan y, por lo tanto, en un contexto determinado. Sin embargo, esa evaluación careció de aportes para el mejoramiento de sus prácticas. También sostuvo que el modelo de inspección estaba centrado en el control y el cumplimiento, con énfasis en la calificación de los docentes.

Rodríguez (2017) investigó la manera en que se llevaba a cabo la evaluación del desempeño de los docentes de Secundaria en el Uruguay. Afirma que la normativa carece de criterios de evaluación y descripciones explícitas. También constata la inexistencia de “un perfil o referente de lo que se concibe como buen docente o buena docencia” (p. 72). De esta manera, la evaluación quedaba sujeta a los criterios de cada inspector, cargada de subjetividad. Por otra parte, los criterios acerca de evaluación identificados en las representaciones de los inspectores se analizaron mediante sus discursos en las entrevistas. Todos hicieron referencia al *Formulario 01* como instrumento que orienta la evaluación. Sin embargo, perciben a dicho formulario como un obstáculo para el cambio, dado que existen acuerdos en las inspecciones y los mismos no llegan a ser criterios reconocidos.

Asimismo, en ese estudio surge que tanto profesores como inspectores coinciden en la necesidad de actualizar la normativa y definir criterios que sean descriptivos de lo que se evalúa. En la normativa se establece que la evaluación tiene el propósito de calificar y clasificar. Sin embargo, se encuentran explicitadas funciones de orientación, acompañamiento, promoción de innovaciones y profesionalización. Concluye también que las representaciones de los inspectores sobre las finalidades de la evaluación están fuertemente influenciadas por la normativa.

Estamos ante la representación de una evaluación sumativa que, aunque desde el punto de vista subjetivo apueste al proceso de mejora de la enseñanza, “naufraga en el mar

de la imposibilidad” al no contar con funcionarios y dispositivos para su implementación (p.97).

Sin embargo, en la investigación, los docentes tienen una representación positiva del asesoramiento recibido por los inspectores, muy vinculado a recomendaciones sobre estrategias, aunque manifiestan ausencia de seguimiento.

A partir de este recorrido teórico, en el siguiente apartado se analiza el recorrido conceptual de la supervisión en nuestro país en base a los documentos oficiales y de los testimonios de los involucrados. En primera instancia se estudia la *normativa* y luego los *discursos*, destacando lo que es propio de cada uno de los subsistemas y lo que ambos comparten.

### **Redefinición del Rol de Supervisión en Uruguay**

Entre las experiencias internacionales descriptas se evidenciaron los trayectos conceptuales de la supervisión. En Chile, por ejemplo, las funciones pasaron a centrarse en el apoyo, el asesoramiento, el estímulo y la participación en los centros (Terigi, 2009). En Uruguay, se hizo un recorrido conceptual similar consignado en el análisis documental.

#### ***En la Normativa***

En Educación Primaria se pudo observar la fecunda producción de documentos<sup>5</sup> que tomaron como punto de partida la Circular No.371/98. En el análisis se observa la problematización del rol del supervisor, tanto desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)<sup>6</sup> como de Inspección Técnica, el organismo máximo de orientación pedagógico-didáctica.

Se evidencia aquí la incorporación de algunas funciones dentro del rol del inspector: la autoevaluación, el trabajo colaborativo, el acompañamiento de las escuelas en territorio,

---

<sup>5</sup>La tabla de documentos analizados se encuentra en el *Apéndice D*.

<sup>6</sup>Al momento de finalización de la presente investigación pasa a llamarse *Dirección General de Educación Inicial y Primaria* (DGEIP).

la promoción de la reflexión de los colectivos docentes, la socialización de prácticas exitosas, la formación permanente y el trabajo en dupla con el director.

En particular, la Circular No.2/08 de Inspección Técnica inserta el concepto de *autoevaluación* como práctica del supervisor con el objetivo de mejorar las consecuencias de su labor, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. A su vez, resalta la importancia del *trabajo colaborativo* entre supervisores.

Este trabajo en equipo debe plantearse, en primer lugar, en relación con los propios compañeros supervisores; la discusión que puede surgir en el interior del equipo garantiza mayor profundidad en el análisis, así como la propuesta de alternativas y decisiones más y mejor argumentadas y razonadas. (p. 3)

Asimismo, destaca la necesidad de la supervisión en territorio, puesto que “la *presencia del supervisor en las escuelas* junto a los docentes es fundamental para resignificar la función pedagógica de la escuela y promover la integración y optimización de todos los recursos existentes” (p. 1).

Este mismo aspecto aparece reforzado en la Circular No.27/13 cuando sostiene que:

Se está repensando el rol de los inspectores acentuando el acompañamiento a la escuela como núcleo de docentes que fomentan la buena enseñanza a partir de la reflexión de las prácticas que se realizan, el uso de los recursos materiales y humanos potenciando el capital social de ellas, como productoras de conocimiento pedagógico didáctico. (p. 4)

Para que el acompañamiento suceda los inspectores de ambos subsistemas hacen referencia a los *espacios de reflexión colectivos*, tanto entre ellos, como con los docentes. Este aspecto lo vivencian como una pérdida en los últimos años, ya que desde el sistema educativo se limitaron las posibilidades de reunión. Ejemplo de ello fueron los retiros académicos manifestados por el cuerpo inspectivo de Inglés o las reuniones con maestros en horario de clase, que por normativa se suspendieron en los últimos años (Circular No.251/09). Estos espacios fueron reconocidos por los entrevistados como productores de

conocimiento e incluso de reconstrucción del rol del inspector: “En esas instancias teníamos mucho tiempo para reflexionar, para intercambiar, para producir documentos” (II).

Los pocos recursos que uno podía tener en el año, que era aquello de solicitar un día para reunirse con un colectivo o para reunirse con parte de un colectivo, a nivel normativo se prohibió. Es decir, uno no puede sacar más a un maestro de la clase. El año pasado no se podía sacar tampoco a los directores. Entonces el mismo sistema que te pide a vos que acompañes y focalices determinadas instituciones te va quitando espacios que vos podías tener, porque esas reuniones colectivas permitían el enriquecimiento de todos. (IP4)

Para fortalecer el trabajo del supervisor en territorio, la Circular No.46/14 establece *el trabajo en dupla con el director*.

En el cual el inspector orientará a los docentes en las visitas a la institución y a las aulas en forma conjunta con el maestro director, quien mantendrá la continuidad de dicha orientación a través de visitas al aula, análisis de cuadernos, evaluaciones y otras modalidades que acordará previamente con el inspector y para ello es fundamental la presencia del supervisor en la escuela, asesorando en forma permanente al director en ese rol. (p.1)

Por su parte, los inspectores de Educación Primaria destacan el *trabajo colaborativo con los equipos de dirección* de los centros educativos para poder desarrollar el acompañamiento y, en particular, la inserción de docentes noveles.

En un año común, después de abril y mayo, voy a la clase de los maestros más jóvenes, los noveles, porque no tienen calificación, porque no tienen experiencia, o tienen muy poca, y porque me parece que es donde hay que ir marcando el camino. Empiezo yo con alguna supervisión, de ver «¿en qué andas, ¿qué necesitas, ¿cómo planteas esto?». Después el trabajo con el director te sirve, porque el director es el que va haciendo el seguimiento y el monitoreo. (IP2)



Cabe resaltar que durante el transcurso de la pandemia Inspección Técnica a través de la Circular No.3/21 profundiza aspectos de la normativa anterior, dando énfasis a la relación horizontal en el vínculo entre inspectores y maestros:

Si bien la tarea del supervisor se enmarca en condicionamientos normativos, en una historia concreta y con determinados recursos, se entiende pertinente *revisitar la forma de ser y hacer supervisión*; es decir preguntarse sobre los distintos *cómo* que pautan la presencia y esencia del rol. Cuestionarse sobre el impacto que genera en cada uno de los profesionales que forman parte de ese encuentro llamado *visita, entrevista o reunión*. (p.1)

El documento desafía a pensar en una didáctica de la supervisión que supere la *rendición de cuentas* para la aprobación o no del desempeño docente, interpelando “la tensión entre la verticalidad impuesta por el sistema y la horizontalidad del encuentro entre profesionales que detentan el mismo título de grado” (Circular No.3/21, p.2).

Respecto del informe de supervisión lo presenta como una oportunidad de generar un documento “que sea testigo y huella del diálogo construido, de las preguntas y reflexiones compartidas. Producción escrita que aluda a la situación vivida y que provoque ganas de seguir pensando en la enseñanza y en el aprendizaje” (Circular No.3/21, p.3).

Estos aspectos son similares también a los aportes académicos acerca del rol del supervisor en el siglo XXI. Tal es así que los aportes de Pozner (2006), García Zendejas (2008), Gvirtz y de Podestá (2017) se evidencian en el recorrido conceptual de la documentación analizada, pasando del término *inspector a supervisor*.

En el caso de Educación Secundaria no se evidenció una producción tan exhaustiva como en Primaria. Sin embargo, la documentación analizada muestra también la incorporación de funciones al rol del inspector: la evaluación como resultado del trabajo colectivo a partir del diseño de instrumentos, la participación en salas docentes, el acompañamiento a los diversos actores institucionales y el intercambio con el docente basado en la confianza.

### ***En los Discursos***

Los inspectores entrevistados de Educación Secundaria destacan el proceso de revisión de la normativa. Apuntan al cambio de paradigma y la necesidad de acompañar esos cambios en el ejercicio del rol (IB1, IH1).

En la trayectoria docente de esos inspectores, e incluso dentro del desarrollo de su rol, relatan experiencias vinculadas a distintos modelos de inspección, uno más ligado a la fiscalización y otro hacia el apoyo pedagógico. Si bien la normativa no necesariamente expresa ese cambio de paradigma, en los discursos de los inspectores ya se empezaron a evidenciar cambios. En los testimonios de los propios inspectores se hace referencia a los acuerdos, coordinaciones, actividades de despachos de asignatura como espacios de construcción colectiva y destacan a algunos colegas que fueron abriendo camino, dejando huella sobre estos aspectos.

La normativa establece que sí se asesore y demás, pero tiene que ver con una construcción, que en parte uno trae a medida que va acumulando experiencias, pero también que se ha ido construyendo aquí dentro del despacho de Historia, en sintonía con los colegas con los que compartimos el despacho. (IH1)

En el caso de la inspección de Biología señalan que están parados en la supervisión como orientación, acompañamiento y apoyo. Plantean que se han desvinculado de la concepción de la inspección que:

Pone una calificación fría y seca. No porque no la tengamos que poner, sino porque creemos que antes es importante que sepan lo que nosotros pretendemos o creemos que significa ser docente de Biología. Me parece que eso es importante, porque nosotros estamos haciendo ese cambio día a día. (IB)

Respecto a la tarea llevada adelante por inspección y la transición que sufrió, una de las inspectoras de Inglés relata:

Comencé, junto con la compañera que estaba en ese momento, a trabajar como inspectora y el rol allí era bien definido, era el de fiscalizar. Después, con esa

misma compañera fuimos pasando a otro modelo, más abierto, más de orientación, de capacitar a los docentes, de hacer una capacitación más focalizada también. (II)

La coexistencia de ambos modelos de supervisión también se evidenció en los testimonios de los inspectores de Educación Primaria.

Otro de los aspectos que destacan los inspectores de Secundaria es la posibilidad de crecimiento que ofrecen las visitas conjuntas con otras asignaturas, porque diversifica las miradas. La inspección de Inglés narra el trabajo dentro de su despacho y la iniciativa de trabajar por sectores, con otras asignaturas, por ejemplo, en *Sector Lenguaje* entre Inglés e Idioma Español, o las reuniones de despacho entre los inspectores de Inglés y el inspector coordinador. También son importante las conexiones con otras dependencias como *Políticas Lingüísticas* (dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública) o con el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Plan Ceibal), así como el vínculo con la Embajada de Estados Unidos.

También la inspección de Historia resalta la importancia del trabajo con otros colegas dentro de la misma asignatura y con otras asignaturas:

La posibilidad de intercambios con colegas de la propia asignatura que están en otros roles, colegas de otras asignaturas y con otros actores distintos, toda esa experiencia nos enriquece..., intercambiar con otros colegas, que muchas veces tienen otros estudios y otros recorridos hechos nos enriquece muchísimo y nos da más herramientas para utilizarlas en nuestro trabajo. (IH1)

Lo mismo aparece en Primaria con inspectores de diversas áreas: Educación Inicial, Común, Especial, a la hora de realizar visitas a los maestros como dupla (IP3, IP4, IP6).

En la bibliografía consultada (Pozner, 2006; García y Zendejas, 2008), se resalta la necesidad de la profesionalización de los supervisores, que incluye la formación en competencias específicas para el desempeño de su rol. En ese sentido, lo que se observa en ambos subsistemas es el acceso a cursos, tanto de directores como de inspectores. En Educación Primaria, en general, el acceso a los cargos de supervisión es por concurso, aspecto que no ocurre necesariamente en Secundaria. Luego, se evidencian trayectos

formativos de acuerdo con intereses personales, pero que no son requisitos para el ejercicio del rol.

### Ideas para retener

Redefinición del rol de supervisión		
En Educación Primaria	En Educación Secundaria	En ambos subsistemas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Profusa producción documental.</li><li>- Trabajo colaborativo con el equipo director.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Revisión del rol a nivel de despachos de asignaturas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Necesidad de espacios de producción colectiva.</li><li>- Coexistencia de dos modelos de inspección: control/apoyo pedagógico.</li><li>- Ausencia de formación de posgrado y actualización como requisito.</li></ul>

## Capítulo 2

### El Ejercicio del Rol de Supervisión

En este capítulo se revelan los datos de la investigación referentes al rol del inspector como supervisor, a partir de la información recogida en el trabajo de campo.

Acerca de la supervisión y el ejercicio del rol, el estudio realizado contempla tres funciones: la función de orientación, la función de acompañamiento y la función de evaluación. Para el análisis se agruparon la función de orientación junto a la función de acompañamiento y las prácticas respectivas. Finalmente, se aborda la función de evaluación y las prácticas evidenciadas.

Se tuvieron en cuenta las características señaladas por la normativa, las descripciones realizadas por docentes noveles e inspectores, así como los informes aportados por maestros y profesores.

La descripción de los hallazgos se realiza en relación con las similitudes de ambos subsistemas y lo específico de cada uno.

#### **Funciones de Orientación y Acompañamiento**

Al analizar la normativa de ambos subsistemas, se halló que la *función orientadora* aparece en ella como parte del rol del inspector. Aún más, en los documentos elaborados en Educación Primaria se encuentran detalladas las acciones que debe realizar el inspector para cumplir con esa función. A saber, se establece que deben planificar, intervenir y hacer orientaciones pedagógicas.

En Educación Secundaria aparece explicitado en la Circular No.2523/02 la orientación de la labor educativa hacia la producción de los aprendizajes potentes y pertinentes. Se plantea que el inspector es quien debe diseñar instrumentos que le permita recoger, tratar y devolver la información. Dentro de las funciones se encuentra el asesoramiento y la articulación con las políticas educativas, los centros y las comunidades. Asimismo, alude a la promoción de instancias de perfeccionamiento profesional e

institucional. Entre los aspectos pedagógico-didácticos, se señala que el inspector debe presentar orientaciones bibliográficas sobre diferentes temas de su especialidad.

En el Artículo 23, literal d, del *Reglamento de Inspección Docente*, aprobado en la circular No.3237 del año 2014, se enfatiza que el inspector debe orientar, acompañar, evaluar y calificar a los docentes a lo largo de todo el año, cumpliendo instancias previas al inicio de los cursos. Esto concuerda con la Circular No.371/98 de Educación Primaria en la que aparecen las tareas de asesoramiento, orientación y coordinación como complemento al control y fiscalización.

Entre las acciones de supervisión que describe dicha circular se hace referencia directa a la orientación con prioridad a docentes recién ingresados. Respecto al asesoramiento prevé técnicas diversas de supervisión que se implementarán en “visitas, reuniones, encuentros, jornadas, cursillos, etc.” (Circular No.371/98, p. 7).

La Circular No.2/08 de Inspección Técnica menciona la importancia del diagnóstico que debe realizar el inspector, para luego desarrollar sus líneas de acción. Es a partir de ese diagnóstico que se establecerán prioridades para el *acompañamiento* de los docentes. “Permitirá definir cuáles serán los aspectos para priorizar en cada institución, cuáles son las instituciones que demandarán una mayor presencia del supervisor y qué docentes exigen un mayor acompañamiento” (Circular No.371/98, p.1)

La planificación que se desprende de la evaluación diagnóstica es la que va a determinar el tipo de acompañamiento que se va a realizar. Al respecto de las visitas de inspección, también esta circular incorpora algunas condiciones para hacerlas oportunas: “Tener continuidad y progresividad, ser sistemáticas, llegar a todos los centros y a todo el centro, cuidar una buena comunicación y ser solventes por estar bien hechas” (p. 2).

A partir del año 2013, en el ámbito de Educación Primaria se empezaron a desarrollar *Coloquios*. En ese contexto, la Circular No.17/13 establece algunos acuerdos para que los inspectores permanezcan en territorio:

La intención es que los inspectores por el año en curso puedan ejercer su función de acompañamiento a los docentes y fortalezcan el colectivo como lugar

donde se produce conocimiento didáctico y conocimiento del alumnado de las escuelas. (pp. 5-6).

La Circular No.27/13 promueve el desarrollo profesional a través de distintas estrategias:

Se trata de una supervisión que anime, estimule y promueva la participación activa e interesada de los docentes en la búsqueda de mejores soluciones para superar los problemas propios de la enseñanza, que facilite la obtención de logros en los proyectos en proceso, que promueva la formación de un ambiente de estudio, de investigación, de examen crítico compartido, de trabajo en equipo, así como el intercambio cooperativo de experiencias, ideas e iniciativas para el desarrollo profesional. (p. 6)

Por su parte, desde Inspección Técnica se establece en la Circular No.7/16 un marco teórico actualizado para la supervisión docente que es reforzado también en la Circular No.3/21 y que coincide con la literatura estudiada. En la primera hace alusión al ambiente de intercambio técnico pedagógico entre el supervisor y el docente, con el objetivo de potenciar las capacidades de ambos profesionales. A su vez, plantea algunas características del rol entre las cuales se destacan:

“Orientadora, el supervisor educativo debe estar capacitado para dar las recomendaciones adecuadas a la situación que se presente o se plantee.

Humana, el éxito de la supervisión depende de las relaciones que se establezcan entre supervisor y supervisado.” (p. 2)

Asimismo, se revaloriza la experiencia dialógica donde “escuchar es una actitud que el inspector debe desarrollar fuertemente para realizar un aprendizaje situacional y posibilitar una orientación, un acompañamiento y un asesoramiento a posteriori” (p. 5).

Por su parte, la Circular No.2/21 elabora el sustento teórico para la construcción de un nuevo concepto de supervisión en la realidad actual. Aborda el acompañamiento desde un lugar reflexivo y horizontal. Plantea que el supervisor debe implicarse en las situaciones de gestión de la institución y del aula, acompañando el proceso de comprensión de las

situaciones de forma integral, reforzando lo ya expresado por el organismo en la Circular No.17/13.

## **Prácticas de Orientación**

### ***En Ambos Subsistemas***

En la práctica, uno de los espacios en donde se concreta la función de orientación, es la *sala realizada a comienzo del año lectivo*. Este tipo de sala tiene por objetivo la comunicación de lineamientos generales para todos los docentes, sin discriminar si se trata de docentes noveles o experientes. Por tanto, no se abordan necesidades específicas de esta población.

Según los maestros y profesores el contenido de esos encuentros tiene relación con la planificación, con la documentación que se debe tener, con los contenidos que se pueden abordar según la coyuntura y sugerencias didácticas y con los aspectos que se tendrán en cuenta al momento de la evaluación. En los informes relevados se constata la redacción de dichos lineamientos por parte de los inspectores.

De las palabras de los maestros noveles respecto al rol orientador de los inspectores surge la referencia a las reuniones de orientación descritas y, en algunos casos, manifestaron haber recibido también visitas de orientación durante los meses de abril y mayo, aspecto que también quedó evidenciado en los informes analizados.

Por su parte, las *salas realizadas a lo largo del año* son concebidas por los inspectores como espacios de comunicación de información, de construcción de conocimiento y de revisión de la práctica. Por su parte, los docentes noveles las perciben como espacios de acompañamiento. Sin embargo, aclaran que no hay salas instrumentadas específicamente para ellos y que las orientaciones recibidas en estas oportunidades, por parte del cuerpo inspectivo, son las mismas que reciben los docentes con más experiencia.

Los inspectores de Primaria conciben a estas salas como espacios donde pueden analizar diferentes teorías y cómo llevarlas a la práctica (IP6). Asimismo, procuran abordar los temas demandados por cada colectivo en particular. "Me gusta mucho trabajar con las



salas de los maestros los sábados, porque ahí lo que hago es identificar algún tema general que nos puede interesar a todos” (IP2).

En un ámbito análogo, la inspección de Secundaria plantea su intención de establecer intercambios de calidad. Respecto de las particularidades de los docentes noveles, los inspectores sostienen que no es posible excluir al resto de los docentes del centro educativo y por eso son salas generales. Es por este motivo que “nosotros vamos con propuestas de temas o de trabajos que pueden ser específicos a la asignatura, o pueden tener que ver con otros temas pedagógicos” (IH1).

Los docentes de Historia mencionan las salas organizadas por la inspección como herramienta de acompañamiento. También hacen referencia al trabajo coordinado en salas entre distintas inspecciones, encuentros destinados a compartir experiencias como espacios de enriquecimiento y elaboración de propuestas de evaluación en ese encuentro. Sostienen también que, desde la inspección, la organización de salas y charlas de formación es constante.

A su vez, las inspectoras de la misma asignatura señalaron que en años anteriores una de sus líneas de trabajo tenía que ver con la prioridad de los noveles en las salas. “Darle justamente esa bienvenida al sistema y decirles «bueno, está bien con Didáctica, está bien todo lo que aprendiste, pero ahora te tenés que mover en este ámbito haciendo énfasis en estos puntos»” (IH2).

Por otra parte, también fue un hallazgo de esta investigación el explícito reconocimiento por parte de los maestros y profesores noveles de los aportes pedagógicos, didácticos, comunitarios y administrativos que les realizan sus inspectores y que redundan en la mejora de sus prácticas. Se halló también que, los docentes no reconocen la orientación sobre oportunidades de formación permanente. Maestros y profesores noveles hacen referencia a cursos de formación y capacitación docente para su desarrollo profesional, en función de sus intereses personales.

Con frecuencia, los maestros noveles expresan que la orientación es brindada por el inspector, pero también por el maestro director. Al hacer esta acotación, señalan que las

orientaciones de este último se ajustan a la realidad que están transitando como maestro novel en esa coyuntura específica. Sin embargo, no referencian a la figura del director como apoyo dentro de las oportunidades de la inserción mayormente recabadas.

Aparecen también discursos contrapuestos respecto de los aportes de los inspectores. En reiteradas ocasiones afirman que las orientaciones recibidas son las mismas para maestros noveles como experientes y que la inspectora “no sabe lo que hacen realmente los maestros” (MAE10) y que “las sugerencias muchas veces no se adaptan a la realidad” (MAE12).

Al mismo tiempo, tres de las maestras entrevistadas señalan que las intervenciones realizadas por los inspectores fueron beneficiosas para su práctica y que las mismas referían especialmente a aspectos didácticos y de intervención comunitaria.

La inspectora pudo ayudarme a pensar junto con la directora desde su experiencia acerca de cosas que funcionan y cosas que no. Fue la mejor intervención. Y lo mismo este año, con determinados niños y niñas desvinculados, ya que fue una de las grandes incógnitas acerca de cómo nos plantábamos o qué hacíamos frente a determinados casos. Siempre la escucha estuvo presente y también el pensar cómo solucionarlo en colectivo. (MAE8)

Otra maestra también hace referencia a una orientación específica para su situación y expresa lo siguiente: “La respuesta fue buena, me dio ejemplos de actividades para hacer, para que yo pueda mejorar toda la situación con los niños, en el sentido de apoyarlos” (MAE10).

Por su parte, la IP4 y la IP6 señalan que la orientación la realizan teniendo en cuenta las características del grupo, la situación actual, las características de la escuela y las herramientas que presenta el docente. A partir de allí realizan una orientación que pueda ser llevada adelante por el docente y que incida en que los niños aprendan mejor.

En cuanto al contenido de las orientaciones, las visiones de los maestros son variadas. Aluden a aspectos pedagógicos, didácticos, comunitarios, administrativos y

también a recomendaciones de materiales o cursos de formación; que muchas veces son producto del intercambio y luego no aparecen en el informe escrito.

Por su parte, los profesores noveles visualizan la orientación pedagógica de sus inspectores de las siguientes formas: como instancias de aprendizaje (PH3), donde se presentan “una serie de recomendaciones y no una serie de aciertos y errores, que hacen que yo hoy me pare de manera distinta” (PI2); y también como “de gran ayuda para ordenar, para dejar de frustrarse, para saber qué es lo realizable” (PI3).

Dos de los profesores de Historia (PH3, PH4) que tuvieron visita de inspección manifiestan que la orientación recibida fue específica. En un caso, el docente fue orientado con bibliografía específica para abordar contenidos del curso. El otro plantea que recibió lineamientos para organizar el proyecto de clase y el programa. A su vez, uno de esos profesores señala que las orientaciones que le brindaron le permitieron pensar y reflexionar sobre aspectos de su práctica, al igual que otro profesor de Matemática.

Una docente de Inglés entrevistada también señala que en la visita de inspección recibió orientación y no se sintió fiscalizada: “No fue una inspección por así decirlo, me dijo «qué bueno esto, podés hacer esto si querés en otra clase, o capaz podés cambiar esto y ponerle esta otra cosa». Fue como una charla” (PI2).

Particularmente, en este estudio se relevó información sobre la participación de los maestros noveles en los cursos brindados por el Instituto de Formación en Servicio (IFS), dependiente de la DGEIP. Muchos docentes expresaron el desconocimiento de esas instancias de formación, otros manifestaron la imposibilidad de acceso a los mismos por la reducida cantidad de cupos. Algunos refirieron que comenzaron algún curso, pero no lograron terminarlo y un solo maestro especificó haber finalizado uno y estar cursando otro. Una de las maestras entrevistadas, en cambio, señala que realizó un curso recomendado por su inspector como una exigencia porque sabía que la iba a evaluar, pero no sintió que le haya aportado a su desarrollo profesional.

Los inspectores de Educación Secundaria señalan que dentro de sus funciones está el apoyar y promover la profesionalización docente a través de la formación permanente.

Las inspectoras de Matemática indican que trabajan de forma coordinada con Ceibal y el portal *Uruguay Educa*<sup>7</sup> para generar y divulgar cursos y charlas que contribuyan a dicha profesionalización.

Ellos indican que les dan prioridad a los docentes noveles a la hora de acceder a los cursos propuestos por inspección. “En general, los cursos que desde inspección se proponen, organizados por Ceibal desde 2018, tanto para Ciclo Básico como para Bachillerato, tienen una demanda muy grande y priorizamos docentes noveles” (IM).

Por su parte, los profesores manifiestan mayor conocimiento y acceso a cursos de formación provenientes de las inspecciones, de Ceibal, de la Red Global de Aprendizaje, del Centro Regional de Profesores (CERP) y de instituciones privadas.

Muchos de estos docentes percibieron el escenario de pandemia como una oportunidad para realizar cursos de formación. En palabras de uno de los docentes noveles:

Este año tuve muchas charlas de modo virtual porque entré a los cursos de formación de Ceibal. Una cantidad inmensa hubo desde las virtualidades y sobre el uso de las TICs en esta situación. Hice unas cuantas capacitaciones. Creo que este año fue el que hice más porque el poder conectarme desde casa y hacerlo virtual, para mí fue más accesible de ese modo. (PH3)

Según estos docentes la información es brindada por sus respectivas inspecciones, quienes comparten en las redes sociales y en las instituciones. Sin embargo, otros profesores reclaman mejoras en la difusión de cursos de formación. Un novel profesor de Inglés así lo expresa:

Recién este año me vine a enterar que inspección tiene redes, que inspección realiza eventos y que inspección los hace abiertos. Entonces, es una lástima que no se sepa. Por otro lado, valoro muchísimo que eso se haga, pero estaría bueno que se difundiera, porque si no es muy difícil que uno pueda acceder. (PI2)

---

<sup>7</sup>Portal educativo de la ANEP.

## Ideas para retener

Prácticas de orientación en ambos subsistemas	
En la normativa	En el ejercicio de la función
<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicitación de la orientación como parte del rol.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lineamientos generales/necesidades específicas.</li><li>- Salas docentes sin orientación específica para noveles.</li><li>- Aportes de los inspectores para el mejoramiento de la práctica.</li><li>- Orientación insuficiente sobre oportunidades de formación permanente.</li></ul>

### ***En Educación Primaria***

La normativa hace referencia a la prioridad de supervisión a los docentes recién egresados. En la práctica, la función de orientación está fuertemente internalizada en la *conceptualización del rol del inspector*. Asimismo, los maestros noveles identifican al inspector como un agente natural de orientación y solicitan ser orientados.

En los hechos, los lineamientos generales se realizan durante las reuniones de orientación brindadas antes de comenzar el año lectivo, mientras que las orientaciones más específicas se realizan en el *aula* durante la visita denominada *de orientación*, que en general se efectúa en los primeros meses del año. La IP2 expresa lo siguiente: “Yo, en general, con el maestro novel trato de ir a una visita temprana, en marzo, abril”. Mientras tanto una maestra explicita que fue la primera maestra que la inspectora visitó en la escuela por ser recién recibida y valora la orientación de forma positiva.

Por otra parte, otras dos inspectoras señalan que además de la visita de orientación que realizan a los docentes, tratan de hacer una o dos *visitas extraordinarias* a aquellos docentes que tomaron como prioridad. En estas instancias se focalizan en algún aspecto en

particular. Al respecto, alegan que ellas poseen “una visión un poco más extranjera de determinadas situaciones que el otro colega no está pudiendo percibir” (IP3).

De forma similar, la MAE7 señala haber tenido visitas de orientación específicas por su carácter de novel docente. “Tuve la segunda visita, que también fue de orientación, para ver cómo iba con esas orientaciones y cómo seguir”.

Es de destacar que en este trabajo se consignó que todos los maestros de la muestra tuvieron al menos *un encuentro de orientación pedagógica*.

Otro hallazgo significativo a la especificidad de los docentes noveles es la apuesta que se realiza al *trabajo en duplas* entre los docentes con más experiencia y los que recién egresan. “Siempre tratamos, en la medida de lo posible, de que si hay dos clases en el mismo turno ponemos uno con mucha experiencia con otro novel, como para reforzar las prácticas” (IP2).

### **Ideas para retener**

<b>Prácticas de orientación en Educación Primaria</b>	
<b>En la normativa</b>	<b>En el ejercicio de la función</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorización de visitas a noveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internalización de la función de orientación.</li> <li>- La orientación es en salas y/o en el aula, a través de visitas.</li> <li>- Todos los maestros tuvieron al menos un encuentro de orientación pedagógica.</li> <li>- Promoción de duplas docentes: experiente-novel.</li> </ul>

### ***En Educación Secundaria***

En este subsistema, un informante clave puntualiza que, si bien no hay una política educativa por parte de las autoridades que priorice la orientación a docentes noveles, desde

la inspección docente y las distintas inspecciones de asignatura se tiene en cuenta a estos docentes al diagramar el acceso al campo para el año lectivo.

En las voces de los inspectores se reafirma la *prioridad en la orientación pedagógica a los profesores noveles*. Desde la inspección de Historia se expresa que “los docentes noveles, que generalmente son los que obviamente tienen muy poco tiempo de actuación, han sido prioridad de la inspección” (IH2).

Los inspectores también plantean la necesidad de un trabajo coordinado entre ellos, para establecer acuerdos sobre una orientación permanente en el tiempo, igual para todo el país, común para todas las áreas, propiciadora de documentos comunes y con coherencia institucional. “Eso es fundamental para que el profesor del otro lado se sienta orientado, apoyado y que tenga un faro, o sea, que vea hacia dónde vamos y que vamos todos en una misma línea” (IM).

A su vez, destacan la calidad de las orientaciones y la interpretación que los docentes puedan hacer de las mismas: “Desde la inspección de Biología no hay imposiciones, hay sugerencias y orientaciones. Y si el docente no las aplica o no está de acuerdo, bueno, dialogaremos. Veremos si hay aprendizajes, si eso le es útil (IB)”.

Desde las asignaturas Inglés y Matemática se identifica al *Profesor Articulador Departamental (PAD)* como actor que orienta en territorio a los docentes noveles. Historia y Biología, asignaturas que forman parte de este estudio, no cuentan con esta figura institucional.

Según lo establecido en las bases del llamado a aspiraciones para PAD (CES, 2017), estos deberán cumplir la función de articular, difundir, coordinar, implementar y sostener las propuestas y orientaciones de las inspecciones, para promover en los docentes la reflexión sobre sus prácticas. A su vez, deben procurar mantener una comunicación fluida entre los agentes de los distintos centros y la inspección.

Dentro del vínculo entre el inspector y el PAD se destaca la coordinación de los lineamientos de la orientación a los docentes y del trabajo en territorio con las direcciones de los centros.

En realidad, hay toda una coordinación, siempre su trabajo va a ser en la línea de las orientaciones que la inspección les dé. Tiene la posibilidad de un encuentro cercano con los docentes a través de las direcciones, porque están en territorio..., entonces el PAD tiene como esa llegada cercana. (IM)

Desde la asignatura Inglés aparece el PAD como figura que también aporta a la formación permanente. Una profesora que se desempeña en ese rol señaló: “Organizamos salas con temas que presentamos, a veces invitamos a otros actores educativos para que se presenten y otras veces invitamos a cursos, difundimos... y generamos esas instancias. También promocionamos y acompañamos proyectos” (PAD).

Como modalidad de orientación del PAD se releva la siguiente experiencia:

Se reunían para planificar, les daban apoyo, materiales, les mostraban cómo funcionaban las cosas en los liceos. Esas eran las cosas que hacíamos. También les contábamos las oportunidades que podían tener, la utilización de la página, de los recursos. En ese sentido, siempre estábamos atentos a los noveles. (II)

En este subsistema las *salas de docentes* y las *páginas web* se constituyen como un recurso para la orientación. Tanto los docentes como los inspectores explicitan que en esos espacios se establecen lineamientos para todo el año en relación con la planificación, con la documentación que se debe tener y con los contenidos que se pueden abordar según la coyuntura. Se dan sugerencias didácticas y se conversa sobre los aspectos que se tendrán en cuenta al momento de la evaluación. En algunas asignaturas, también aparecen sugerencias bibliográficas y de cursos, charlas o talleres.

Las inspecciones que cuentan con página web son las de las asignaturas Historia, Matemática e Inglés. Estas incorporan pautas y orientaciones al docente. En Historia se hacen recomendaciones de exámenes presenciales y virtuales, de atención a estudiantes sordos y de trabajo durante la virtualidad. En Matemática son específicas de la asignatura y hacen referencia, en su mayoría, a modalidades de examen y evaluación, así como orientaciones para el primer semestre de cursos. En Inglés aparece el perfil del docente,



pautas de evaluación, escalas de evaluación para los estudiantes, pautas de exámenes, guía de adecuaciones curriculares, normativa general y específica.

Se observa que en las tres páginas aparecen sugerencias bibliográficas. En Matemática e Inglés se sugiere bibliografía específica para los cursos, mientras que en Historia aparecen libros y videos para descargar, en su mayoría específicos con contenidos de la asignatura. También aparecen referencias profesionales en la página web de Historia y Matemática.

Los cursos recomendados por la inspección de Matemática son específicos de la asignatura, en Inglés aparecen invitaciones a cursos y ciclos de charlas para compartir experiencias entre docentes. Esta modalidad de trabajo planteada por la inspección de Inglés se asemeja a las recomendaciones que aparecen en la circular No.17/13 del DGEIP, en la que se promueve la socialización de prácticas exitosas que apunten a la reflexión entre compañeros.

Dentro de esta línea se destacan también los *blogs* contenidos en las páginas web de las inspecciones, a los que los profesores se refieren como herramienta útil para la promoción del desarrollo profesional.

En el contexto de emergencia sanitaria, las cuatro inspecciones publicaron circulares en la página oficial de la DGES sobre diversos temas. A su vez, la organización de *salas virtuales masivas* permitió llegar a una mayor cantidad de profesores a quienes no se habría visitado en territorio en condiciones normales de presencialidad. En el testimonio de un profesor de Inglés se puede visualizar la importancia de esos lineamientos:

Hasta que no hubo un lineamiento de la inspección de Inglés que dijo “vamos a reducir la cantidad de unidades”, cada docente trabajaba las unidades y en el orden que quería... Eso fue de gran ayuda para ordenar, para dejar de frustrarse, para saber qué es lo realizable en estos meses que tengo, con la cantidad de chicos que tengo y en la situación de pandemia en la que estoy. (PI3)

## Ideas para retener

Prácticas de orientación en Educación Secundaria
En el ejercicio de la función
<ul style="list-style-type: none"><li>- Priorización de docentes noveles.</li><li>- PAD como figura de orientación.</li><li>- Sala docente y páginas web: recursos para la orientación.</li><li>- Salas virtuales masivas en contexto de pandemia.</li></ul>

## Prácticas de Acompañamiento

### *En Educación Primaria*

En este subsistema se puede constatar el énfasis que hace la documentación analizada en la importancia de la supervisión como acompañamiento. Eso se visualizó desde el 2008 hasta el 2021, tanto en las circulares del organismo como de Inspección Técnica.

En el discurso de los inspectores se puede observar la *planificación y focalización de las visitas a los docentes noveles* en ese subsistema. Una inspectora señala que en el plan de acción que diseña para el año, se encuentra contemplado el trabajo con los maestros noveles.

Focalizar cuáles son los docentes de acuerdo con el rol que ocupa, en los que debemos poner especial mirada o brindar más acompañamiento, con quiénes debo tener más tiempo, con quiénes tengo que, una vez definido los docentes a focalizar, trabajar junto con el director para poder acompañar. (IP5)

En cuanto a las prácticas relatadas por estos inspectores referidas a cómo llevan adelante dicho acompañamiento, se observan matices y diferentes enfoques. En algunos casos hacen referencia al acompañamiento basado en brindar soluciones al maestro: “Trato de acompañar y trato de aportar, dentro de lo que yo puedo, de mejorar y de solucionar todo lo que me piden las directoras y los maestros. Que el maestro esté feliz en la escuela” (IP1).

Otros inspectores parten del diagnóstico de grupo, de sus propuestas de trabajo, para propiciar la reflexión. Brindan herramientas y recursos en un clima de diálogo, intercambio y modelización.

Se comparten impresiones, orientaciones al respecto, sugerencias, bibliografía. Pero más que nada apostamos a un diálogo y a una escucha sobre lo que plantea el otro, a cómo viene desarrollando su trabajo. Y desde ahí nosotros, con la experiencia, con las lecturas que hemos hecho, poder compartir. (IP3)

También hacen referencia a la articulación teoría y práctica: “Trabajo con los maestros, pero no desde bajarle cuatro líneas teóricas, sino desde ejemplificar y tratar de incidir en los maestros más jóvenes en las prácticas” (IP2).

Algunos inspectores centran el acompañamiento en el desafío que supone el ejercicio de la docencia en contextos socioculturales vulnerables y señalan nuevamente al director de la institución como figura clave. “Tenés que estar tratando de ver o de acompañar a esos chiquilines para que entiendan cómo funcionan realmente las escuelas de contexto muy duro (IP4).

Finalmente, los inspectores también manifiestan la importancia de *generar un vínculo* de confianza con los docentes para habilitar el diálogo y la reflexión horizontal, para lograr que el acompañamiento sea lo más genuino posible. En el espacio de entrevista la IP5 lo verbaliza de la siguiente manera:

Uno debe generar un vínculo de confianza con el otro para que sea capaz de establecer esa confianza en situaciones en las que se siente fortalecido y en las que se siente débil y poder solicitar el asesoramiento que deba. (IP5)

Un informante clave (IC1) señala que la faceta más importante del supervisor es la de orientar, apoyar y contener. Para este informante, “el inspector debe trabajar codo a codo con el otro, conversar a la par”.

En cuanto a los docentes, la mitad de los entrevistados relatan experiencias de acompañamiento que responden a *las necesidades del grupo, del maestro y del centro educativo*. Según los inspectores parten de la situación real y realizan un asesoramiento

específico para esa realidad. De sus testimonios surgen estas reflexiones: “Ella me ayudó muchísimo a cómo mantener el grupo, cómo trabajar con ellos” (MAE6); “me explicó lo de trabajar con material concreto, con juegos” (MAE3). Por otra parte, en el informe elaborado por la inspectora a la MAE3 se observan sugerencias que van en esta línea.

Por otra parte, algunas experiencias de acompañamiento se vivenciaron como instancias de *diálogo pedagógico*:

Siempre planteamos el diálogo en términos de diálogo pedagógico, de diálogo profesional, donde el coincidir o no coincidir no significaba más que eso. Teníamos discrepancias pedagógicas de las que pudimos enriquecernos muchísimo, por la enorme experiencia que traían ambas. (MAE8)

En las experiencias relatadas se observa una coincidencia con las prácticas de acompañamiento descritas por los inspectores, reforzada en algunos casos con los informes proporcionados de la visita. A su vez, las situaciones narradas coinciden con las acciones que la normativa indica para el desempeño de la supervisión.

### **Ideas para retener**

<b>Prácticas de acompañamiento en Educación Primaria</b>		
<b>En la normativa</b>	<b>En el discurso de los inspectores</b>	<b>En las narrativas de los noveles</b>
- Coincidencia con la literatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación y focalización de las visitas a docentes noveles.</li> <li>- Apoyo en el director.</li> <li>- Intención de aportes: reflexión y modelización.</li> <li>- Atención personalizada, vínculo de confianza, diálogo, intercambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuestas a las necesidades del grupo, del maestro o del centro educativo.</li> <li>- Instancias de diálogo pedagógico.</li> </ul>

### ***En Educación Secundaria***

En los discursos de los inspectores se observa la intencionalidad de establecer un *diálogo* con los docentes noveles, en un *encuentro de calidad*. Desde la inspección de Biología se plantea que se debe dialogar con los profesores, realizar intercambios y consideraciones acerca de la enseñanza de la asignatura con el fin de lograr un crecimiento profesional. Esa debe ser, según los inspectores, la finalidad de la inspección.

En cuanto al acompañamiento, las inspectoras de Historia señalan a los docentes recién egresados como los más necesitados de apoyo.

He demorado dos y tres horas con un profesor al término de la clase, comentando la clase y después sentándonos a ver cómo armó el programa y haciendo sugerencias y acompañando. Ver e intercambiar miradas para que perciba que podríamos hacer estos otros cortes y trabajar con mis colegas. (IH1)

Algunos profesores manifiestan que se han sentido acompañados por parte de la inspección: “Fue un acompañamiento o un asesoramiento de lo que les parecía más pertinente para ese grupo en particular” (PH4). También citan ejemplos de asesoramiento en aspectos administrativos y normativos y destacan la inmediata respuesta cada vez que se comunicaron con inspección, su *cercanía* y *disponibilidad*.

Entre las figuras de acompañamiento de este subsistema se consignó la existencia del PAD y del tutor del PNE. El PAD es quien realiza el acompañamiento a los docentes noveles a partir de un relevamiento en cada centro educativo y en coordinación con las inspecciones respectivas (Matemática e Inglés). Quedó en evidencia ese trabajo en la asignatura Inglés a partir del reconocimiento que hacen las inspectoras respecto del acompañamiento a los noveles a través de esta figura. Los docentes también reconocen ese aporte.

Por su parte, el *tutor* perteneciente al PNE cumple la función de orientar y acompañar específicamente a los docentes noveles del centro. Un informante clave ligado al programa manifiesta:

Yo te acompaño como tutor, pero no te digo qué hacer en tu clase. Lo que sí digo es “pongamos entre todos como colegas arriba de la mesa y veamos en este grupo qué es lo que mejor funciona..., replanifiquemos juntos trabajos por proyectos, por ejemplo, y veamos qué resultado tenemos”. (IC5)

Otros referentes del programa señalan que los tutores deben tener encuentros semanales con los docentes para colaborar con la planificación y pensar junto a los noveles las características del grupo. Se trata de una figura de apoyo que piensa junto al docente. Por otra parte, también se propicia el intercambio entre el grupo de noveles, fomentando de esta manera el intercambio entre colegas. Esta sería la impronta del programa que los informantes clave identifican, pero reconocen que las características del acompañamiento están ligadas a la modalidad de trabajo del tutor.

### **Ideas para retener**

#### **Prácticas de acompañamiento en Educación Secundaria**

- En el discurso de los inspectores: diálogo, calidad del encuentro.
- Disponibilidad de los inspectores desde el despacho.
- PAD: nexo y acompañamiento en territorio.
- Tutor del PNE como figura de acompañamiento administrativo y comunitario.

### ***En Ambos Subsistemas***

Los inspectores de Educación Primaria plantean que el acompañamiento busca la *mejora de las prácticas educativas y el crecimiento profesional*, como se identificó también en las prácticas de orientación. Al respecto, IP4 así lo describe: “Creo que la mirada hoy es la búsqueda de lo que se está haciendo bien y de lo que no se está haciendo bien cómo mejorarlo y acompañar el crecimiento profesional”.

Por su parte, la MAE13 expresa: “Me asesoró, me miró y me señaló lo que tenía. Se fijó, pero tampoco profundizó demasiado en señalar errores”. En esta experiencia se observa una postura de inspección que coincide con lo planteado anteriormente por la IP4 acerca de resaltar lo que se hace adecuadamente y mejorar la práctica.

Los maestros también mencionan como aporte de los inspectores el trabajo con los niños y la modelización por parte del inspector: “Se presentó a los niños y les dijo que ella venía a ver cómo estábamos trabajando todos” (MAE9).

De igual forma, la IP5 expresa que se dedican a “acompañar el proceso, reflexionar con el otro, asesorar. Nos permite el trabajo uno a uno con el maestro, con el docente, atendiendo específicamente cada situación del aula..., llevar al docente a pensar y a repensar su rol”. Esto también se ve reflejado en los informes que esta inspectora le realizó al MAE8.

Un docente de Matemática manifiesta que en la visita de inspección recibió asesoramiento: “Me hizo algunos comentarios, «que, si el grupo es de esta manera, podés actuar de cierta forma»..., «esta dinámica está bien, pero podés hacer tal cosa y sacarle el jugo un poco más»” (PM3).

En cuanto al acompañamiento a los docentes noveles, muchas veces se ve obstaculizado por la *falta de disponibilidad* del inspector para orientar, acompañar o ayudar en tiempo real y en territorio a los docentes. Al respecto, se halló que existe la voluntad de estar al servicio de las demandas de los nuevos docentes. Sin embargo, en los relatos de los inspectores de Secundaria se puso en evidencia que el devenir cotidiano y la realidad institucional no siempre permite estar en tiempo y forma. En Educación Primaria la cantidad de supervisores por maestro (un supervisor cada 100 maestros, aproximadamente) es superior a la de Educación Secundaria, pero la disponibilidad se relaciona con la *priorización de funciones* que realiza el inspector.

El acompañamiento se relaciona entonces con la disponibilidad de los inspectores para el trabajo en territorio que está atravesado por diversas circunstancias. En Secundaria una de las principales es la relación entre la cantidad de inspectores y los docentes a cargo, los desplazamientos, así como la cantidad de tiempos que les insume la tarea en cuestiones administrativas o de despacho. “No podemos profesionalizar un docente, dos personas para siete mil es imposible... Creo que el docente de hoy se merece tener quien lo acompañe, pero que lo acompañe en serio, no solamente en la teoría” (IH2).

Asimismo, los entrevistados señalan que la lógica de las visitas, esporádicas y puntuales, no permite un acompañamiento de su labor. El PM2 plantea el deseo de que “tal vez esté un poco más presente y en comunicación constante con nosotros, en los liceos que estamos trabajando”. Mientras que la IH2 justifica que: “Las visitas de inspección son muy esporádicas porque tenemos un número muy superior de ratio para los inspectores que somos por despacho”.

La siguiente tabla ilustra lo expresado:

**Tabla 1**

*Relación entre la cantidad de inspectores de Secundaria y docentes a cargo*

<b>Cantidad de inspectores por asignatura a nivel nacional</b>	<b>Cantidad aproximada de docentes a cargo</b>
<b>Historia, 2</b>	<b>7000</b>
<b>Biología, 2</b>	<b>3800</b>
<b>Matemática, 3</b>	<b>3200</b>
<b>Inglés, 3</b>	<b>3500</b>

*Nota.* Elaboración propia.

También en Educación Primaria aparece la dificultad de los tiempos para la redacción de informes, la cantidad de centros y docentes a cargo:

Yo voy de 8 a 12 horas a una escuela y luego de 13 a 17 horas a la otra ..., no puede ser que yo llegue a mi casa y ya esté sentada en la computadora ... Entre las compañeras nos decimos «¿cuántos informes te faltan?, ¿cuántos informes hiciste?», y llega el sábado y domingo y estás pensando en informes. Bueno, ese es un poco mi desvelo. (IP1)

Por su parte, los docentes valoran positivamente el acompañamiento de los inspectores durante la emergencia sanitaria. Al respecto, la IP6 mencionó la implementación de videoconferencias o charlas personalizadas con aquellos docentes que necesitaron de mayor apoyo. Los maestros destacaron el aspecto humano en la capacidad de reconocer el año especial y la contención que recibieron. “Hablamos, fue una charla muy sincera, fue un



poco cómo me sentía yo con todo este panorama y con toda esta situación que estaba sucediendo” (MAE10).

Los profesores también refieren al acompañamiento realizado por las inspecciones respectivas durante la suspensión de las clases presenciales: “Desde un principio nos estuvieron marcando el camino, con orientaciones... Siempre estuvieron pendientes y siempre hicieron llegar sus propuestas” (PB2).

Las salas masivas, ya mencionadas como oportunidad de orientación, también se constituyeron como un espacio permanente de acompañamiento desde lo virtual. Al respecto, el informante calificado vinculado a Educación Secundaria expresa que durante el año 2020:

Las inspecciones han tenido que organizar más el acompañamiento desde lo virtual. Y aunque suene extraño, han podido llegar con mayor profundidad a la totalidad de profesores del país. Entonces, hay un seguimiento mayor, hay experiencias concretas para trabajar con poblaciones específicas de profesores, desde la virtualidad. Creo que es un avance interesante. (IC2)

Esta estrategia de acompañamiento mediante salas virtuales también se convirtió en un espacio de intercambio y de sostén afectivo. En particular, la inspección de Historia plantea los objetivos de las salas que realizaron y se evidencian esos aspectos. Señalan la reflexión sobre los programas y la jerarquización de temáticas a desarrollar, así como también el abordaje de ciclos para la enseñanza, la contención de los docentes y la colaboración en la construcción del vínculo con los estudiantes.

### **Ideas para retener**

#### **Prácticas de acompañamiento en ambos subsistemas**

- Aportes de los inspectores para la revisión y el mejoramiento de las prácticas.
- Dificultad en el acompañamiento:
  - Disponibilidad del inspector en territorio.
  - Las funciones que implican el desempeño del rol.
- Valoración del acompañamiento durante la emergencia sanitaria.

## Función de Evaluación

En este apartado se realiza el análisis de la normativa destacando lo que coincide en ambos subsistemas y las particularidades de cada uno de ellos.

Tradicionalmente, el rol del inspector ha estado fuertemente ligado a la *función evaluadora*. Esto se puede constatar en el análisis de los documentos emanados por los subsistemas de Educación Primaria y Secundaria.

Uno de los informantes clave (IC4) manifiesta que para los docentes noveles *hablar de inspección es sistema de control* y el PB3 expone al respecto:

Yo creo que hay un concepto preestablecido, como que el inspector es un fiscalizador y no un acompañamiento que te pueda brindar cosas desde otro ángulo. Siempre está y sentís a los docentes decir en la sala de profesores «ahí vienen los inspectores, ¿qué te puso?, ¿qué te preguntó?, ¿te dio nota?, ¿cuántos puntos?»,... una fiscalización total.

Respecto al inspector de Educación Primaria, en la Circular No.17/13 se prioriza la calificación a los docentes que inician su carrera. Según la Circular No.46/14, la tarea de supervisión responde a principios de calidad y equidad que no debe limitarse al asesoramiento y orientación, sino que, además, debe generar controles y verificar que se cumplan las normas básicas de regulación del sistema educativo uruguayo. Desde esta visión, las funciones de orientación pedagógica y control se aúnan en una misma figura, la del Maestro Inspector.

La Circular No.64/14, por su parte, incorpora un *formulario de evaluación* al docente y las consideraciones para su uso, desarrollando cada uno de los ítems del informe, mientras que en Secundaria no se evidencia un recorrido elaborado de criterios para la evaluación de los docentes<sup>8</sup>. Sin embargo, la Circular No.3237/14 de este subsistema

---

<sup>8</sup>En el Apéndice E se encuentra el formulario de *Visita de Evaluación* de Educación Primaria, el *Instructivo* para su uso y el *Informe de Inspección al docente* de Educación Secundaria.

explicita estrategias como la observación, la comunicación y el intercambio con los evaluados en la entrevista personal y el registro en los informes correspondientes.

Las *valoraciones* del informe se basan en lo que indica el Estatuto del Funcionario Docente.

## Tabla 2

*Correspondencia entre el puntaje y el juicio valorativo*

Puntaje	Juicio valorativo
1 a 30	Graves reparos
31 a 50	Observado
51 a 70	Aceptable
71 a 80	Bueno
81 a 90	Muy bueno
91 a 100	Excelente

Tanto en Primaria como en Secundaria la normativa refiere a la necesidad de incorporar cuestiones cualitativas al informe y devoluciones que representen una instancia de aprendizaje para el docente. Por otra parte, a partir de la Circular No.2/16 de Inspección Técnica del entonces CEIP, surgen criterios para que los inspectores consideren al evaluar a los docentes, criterios que guardan relación con los lineamientos de política educativa del organismo.

Finalmente, también en ese subsistema se incorpora al director a la *Junta Calificadora* y así se fortalece su rol pedagógico como supervisor de primer orden (Circular No.43/14). Se propone la *coordinación* de acciones de orientación y evaluación con el inspector y la comunicación y el cumplimiento de los lineamientos político-técnicos.

En el mismo sentido, un informante clave ligado a Educación Primaria (IC1) señala el carácter técnico-pedagógico del director y un cambio en la reglamentación que establece

que en las visitas a los docentes el mismo debe llevar un registro de lo que vio y orientó.

Destaca la relevancia de que estos actores formen parte de la junta calificadora. Asimismo, sostiene que de esta forma se delimitó y definió su rol.

### Ideas para retener

La función de evaluación en la normativa		
En ambos subsistemas	En Educación Primaria	En Educación Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntaje preestablecido en el Estatuto Docente.</li> <li>- El informe de inspección contiene aspectos cuantitativos y cualitativos.</li> <li>- La evaluación como una instancia de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Función de control.</li> <li>- Criterios elaborados para la pauta de evaluación.</li> <li>- Trabajo coordinado inspector-director.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay producción documental sobre criterios de evaluación.</li> <li>- Rol del inspector centrado en la evaluación.</li> </ul>

### Prácticas de Evaluación

#### ***En Ambos Subsistemas***

Inspectores y docentes noveles de ambos subsistemas manifiestan que el acto de evaluación está ceñido a una *pauta preestablecida* elaborada en base al Estatuto del Funcionario Docente. Sin embargo, de los discursos de los inspectores entrevistados es posible identificar modos de evaluar: tradicional, flexible, humanista y personalizada.

Los inspectores sostienen que en algunos casos puede flexibilizarse en función de intereses personales de cada supervisor. Por ejemplo, la IH2 especifica que ella se focaliza en la planificación, en las secuencias, en el cómo está abordando la temática y en las razones pedagógicas brindadas por el docente.

Desde un *enfoque humanista* la IC1 acota que lo primero que debe observar un supervisor es el *ser persona* y luego mirar los conocimientos técnicos que esa persona tenga o despliegue. La IP5 busca en el docente que supervisa “si la persona es comprometida, es reflexiva o se interesa por buscar distintos caminos para que los alumnos

aprendan”. Asimismo, es una postura que desafía a la IB1, quien expresa: “tenemos que encarar el rol desde otro sentido, mucho más humanista y es lo que estamos intentando”. Al respecto, el PH4 expresa: “Me pareció sumamente humana la forma de la visita y las devoluciones”.

Al elaborar las pautas de evaluación, algunos inspectores manifiestan cierto grado de *personalización*. Por ejemplo, el IM declara que en ocasiones entrega a los docentes noveles un *informe administrativo* acompañado de una *charla de orientación* y posterga la calificación numérica. A su vez, IH1 expresa haber “demorado dos y tres horas con un profesor, al término de la clase” con el objetivo de comentar lo desarrollado en el aula, analizar el programa, brindar sugerencias e intercambiar visiones. Este trato individualizado también es parte del quehacer de la IP2, quien manifiesta que las características del informe dependen de cada docente.

Para finalizar, se consignó otra forma de personalización cuando los inspectores tienen en cuenta el lugar *habitual* de inserción a la docencia: instituciones ubicadas en la periferia del departamento, con realidades difíciles de manejar, con población extraedad, asistencia irregular, situaciones familiares complejas y direcciones inestables.

En relación con la pregunta sobre el conocimiento de los *instrumentos* que utilizan los inspectores para evaluar, la totalidad de los docentes entrevistados expresaron no identificar los criterios y las estrategias utilizadas en su evaluación.

Entre el grupo de maestros aparece una idea difusa sobre los instrumentos que utilizan los inspectores, pues no se evidencia un conocimiento claro de los mismos. Algunos conocen los puntos que se establecen en el informe, pero previo a la visita los desconocían, tal como indica MAE9: “Sacó la planilla y me dijo «esta es la planilla que usamos para calificar». No tenía ni idea. Y tampoco sabía cuáles eran los criterios”.

Al respecto, la IP1 sostiene la importancia de indicarle al maestro novel lo que se va a evaluar en una visita:

A mí me van a evaluar, pero yo tengo que saber que me van a pedir una planificación, la debo tener, me van a pedir un plan. Yo se los mostraba a los docentes, a los nuevos, sobre todo.

Por su parte, los profesores también expresan desconocer los instrumentos que utilizan los inspectores en las visitas de aula. Además, expresan que no existe un documento que detalle la evaluación y lo esperado de su desempeño. No obstante, algunos de los profesores verbalizaron nociones de lo que sucede en el acto de evaluación: “Sé que van con una hojita donde van anotando todo. Ven cómo trabajás en el curso..., cómo es tu relacionamiento con el grupo, cómo usás los recursos, etc.” (PH2).

Sin embargo, los inspectores manifiestan que les muestran la pauta a los docentes noveles. Las IM explicaron que cuando hacen una visita a un docente novel que no tuvo instancia previa de inspección le muestran un borrador del documento:

Les mostramos el formulario que llenamos. Les explicamos cómo es y todo lo que se va a evaluar, los ítems, las orientaciones referidas a la clase y luego las orientaciones referidas al curso. Después, por supuesto, el juicio concreto y categorías.

Asimismo, desde la inspección de Inglés una de las inspectoras entrevistadas señala que desde el área de lenguaje están intentando hacer llegar a los docentes las dimensiones que serán observadas cuando sean visitados por ellas en la clase.

La IC3 hace referencia a la distancia entre el discurso asumido por los inspectores y lo que sigue sucediendo a la hora de ir a visitar a los docentes. “A mí me parece que los inspectores pueden haber asumido un discurso de orientación, pero después cuando van al aula terminan calificando y poniendo el énfasis en eso, más que en orientar”.

La informante IC4 agrega: “El lugar en el escalafón va a depender muchísimo también de ese informe”. En el mismo sentido, un informante clave vinculado a Educación Primaria plantea el poder que le confiere al inspector el hecho de calificar al docente y los condicionamientos que puede generar: “Hacer prevalecer el poder, el inspector tiene la nota

en el bolsillo. Vos con esa nota elegís en mejor o peor lugar, entonces hay un cierto condicionamiento” (IC1).

Asimismo, los inspectores relatan experiencias al respecto que muestran la discrepancia con la práctica instaurada de calificación de los docentes en función de la antigüedad: “Estando en juntas calificadoras, uno escucha «no, este es el primer año, el segundo de actuación, no puede tener un nivel excelente». ¿Por qué no lo puede tener?” (IP4). Del mismo modo, la IP5 afirma: “Si tengo un maestro joven, recién recibido y le tengo que poner 90, 91, se lo pongo. Si es excelente, es excelente” (IP5).

Estos rangos de calificación también son conocidos por los docentes noveles. Tanto una maestra como dos de los profesores entrevistados mencionan que se les explicó que su calificación no iba a ser superior a determinada nota porque recién estaban comenzando.

Me decía “esto está excelente, genial”. Pero en la última visita me decía “estás en el nivel excelente, tenés todo divino, pero acordate que recién es tu segundo año de carrera”. (MAE9)

No esperaba otra cosa en estos primeros años, no porque no me mereciera otra cosa, es porque sé que ellos ya te dicen *a priori*, de que a los jóvenes docentes no les ponen una calificación superior. (PH1)

La IC3 señala que las situaciones narradas anteriormente generan desencantos por parte de los profesores, porque reciben una buena devolución de la visita, pero que luego el puntaje que se les otorga no se condice con dicha devolución.

Es decir, se reúnen, les hablan bien, les dicen “¡qué bueno que estuvo esto!, ¡qué bien que hiciste aquello!”, les subrayan todo lo positivo. Luego, pasa el tiempo, puesto que el informe de inspección demora unos meses, y cuando llega los docentes comentan “¡Me puso 70!, ¿por qué me puso 70 si con todo lo que me dijo, yo tendría que estar en 90?”. En ese caso el discurso no se condice con la calificación que le anotó en el informe y eso los decepciona con respecto al rol y a la figura del inspector. Capaz que una opción sería que el inspector no califique directamente, que no tenga la obligación de calificar numéricamente a los

muchachos, para que realmente pueda dedicarse a orientar y sacar la cabeza de poner una nota. (IC3)

En lo que refiere a las visitas, los maestros noveles diferencian claramente los propósitos de las instancias de orientación pedagógica y los de evaluación. Según la MAE9, “en la primera visita te sugieren cosas y en la segunda ven qué hiciste vos”. En muchas ocasiones manifiestan tomar en cuenta los aportes de las inspectoras durante la visita porque luego se considerarán en la evaluación: “Traté de tenerlas en cuenta porque después te van a evaluar, y más a uno que es recién recibido. Como que todo lo que te dicen, lo tenés que tratar de tomar” (MAE11).

Entre las acciones del inspector los maestros aluden a *situaciones de control*: “Agarró una planillita, que es la que usarán los inspectores, y me decía «¿tenés esto?, ¿tenés esto? y ¿esto? A ver, mostrame». Era así: «Mostrame, mostrame esto»” (MAE9). En el caso de Secundaria, las acciones de control se desarrollan en torno a aspectos administrativos, tales como la revisión de las libretas.

Por otra parte, los maestros y los inspectores mencionan *acciones de seguimiento* de aspectos pedagógico-didácticos:

Yo trato de trabajar con los niños porque a veces una cosa es decirlo desde un lugar y otra cosa es cuando uno prueba y se da cuenta qué es lo que saben. (IP3)

Hoy en día nosotros tenemos la posibilidad de entrar a las planificaciones que el maestro comparte. Entonces nosotros de antemano ya conocemos, sabemos qué contenido, en qué unidad o en qué proyecto está trabajando cada docente. (IP6)

Esta acción se verifica en el informe elaborado por la IP1 a la MAE5 en el que aparece, dentro de las observaciones registradas por la inspectora, un apartado correspondiente al análisis de la documentación que presenta la maestra: planificación diaria, jerarquización de contenidos, recursos utilizados, revisión del aula CREA.

Al igual que lo que sucede en Primaria, aparecen acciones de control hacia los profesores. Las mismas se visualizan tanto en la planificación como en la evaluación, por ejemplo, en la realización de rúbricas. Sin embargo, el PH1 manifiesta: “Por ejemplo, hacías



un proyecto y faltaba la rúbrica. Era como que siempre algo faltaba. No se explicó sobre cómo hacerlo, sino básicamente se identificaba la omisión” (PH1).

Entre los profesores también aparecen *oportunidades formativas* en la instancia de evaluación, expresado de la siguiente manera: “Era como una devolución de Didáctica, donde te decía cómo tendrías que haber trabajado esto o lo otro” (PH2).

### **Ideas para retener**

#### **Prácticas de evaluación en ambos subsistemas**

- Flexibilización de la evaluación.
- Enfoque humanista.
- Desconocimiento de los instrumentos por parte de los docentes.
- Devolución personalizada al novel.
- Calificación topeada en función de status de novel.
- Existencia de distintos tipos de evaluación: de control, de seguimiento pedagógico-didáctico.

### **Los Informes como Registro de la Supervisión**

En Educación Primaria se consignaron informes de orientación general y otros de orientación específica por cuestiones relacionadas con el contexto de pandemia. Con el propósito de visita extraordinaria se relevaron informes de seguimiento y un único caso de visita por ser docente novel.

Entre las sugerencias que aparecen en los informes se recogen aspectos pedagógico-didácticos como la planificación, los saberes disciplinares y didácticos, atención a la diversidad, aspectos administrativos y aspectos comunitarios. También recogen componentes del ejercicio docente como el trabajo colaborativo con otros colegas y recomendaciones de lectura, principalmente de documentos del organismo. En general, en los informes no se explicitan las recomendaciones bibliográficas, ni oportunidades formativas ni herramientas de apoyo que se dieron oralmente durante la visita.

Entre las expresiones utilizadas en las devoluciones cualitativas de los informes se pueden distinguir *dos perfiles de supervisión*, uno basado en el control y otro en el

acompañamiento. Las devoluciones con un perfil de control contienen afirmaciones prescriptivas, mientras que las segundas contienen afirmaciones persuasivas, valoraciones del trabajo docente, así como expresiones que dan la pauta de apertura y consensos.

A partir de los informes de Secundaria analizados se evidenció que de los quince profesores que componen la muestra, únicamente los cuatro docentes de Historia recibieron una visita al aula con una devolución mediante informe escrito. Por otro lado, dos de Biología y una docente de Inglés recibieron una supervisión al aula sin devolución escrita posterior. En dichos informes las sugerencias refieren a aspectos didácticos y disciplinares en todos los casos, además en dos de ellos aparecen también sugerencias respecto a la atención a la diversidad.

En cuanto a las herramientas de apoyo, sugeridas a los docentes durante las visitas, no aparecen recomendaciones de bibliografía de consulta. En un solo caso se sugiere leer sobre evaluación, pero no se le recomienda una lectura específica. En cuanto a recomendaciones de profesionalización docente, no hay menciones de estas en los informes. Tampoco hay sugerencias de apoyo en el PNE ni con otros profesionales.

Si bien dichos informes mantienen una pauta preestablecida se observan *estilos* en cuanto al formato de escritura. Algunos realizan énfasis en la descripción exhaustiva de cómo se desarrolló la clase, mientras que otros solo registran un punteo de lo realizado por el docente enfocándose en las sugerencias. En uno de los casos aparece un desarrollo exhaustivo de sugerencias de evaluación, temporalización, estrategias didácticas y recursos.

La IH1 refiere que son muy cuidadosos con lo que redactan en los informes y cómo organizan la devolución: “El cuidado que tenemos con las palabras que utilizamos, con no ser ofensivos, con promover aprendizajes y no con decir «no cumple con el programa, su clase fue expositiva». No, no ponemos eso” (IH1). Esto puede ser corroborado en el informe realizado por dicha inspectora a la PH4. En el mismo aparecen valoraciones, sugerencias y orientaciones para la mejora de la práctica docente.

Al indagar acerca de la congruencia existente entre lo conversado durante la visita de inspección y el posterior informe, los informantes clave plantean que en la realidad existe una discrepancia entre lo que se verbaliza durante el encuentro inspector-docente novel y lo que este último recibe como devolución escrita. Según la IC3, esta disonancia se debe a que “por más innovador que sea nuestro discurso y el lugar donde nos formamos, bajo situaciones de presión, nos remitimos a replicar las prácticas de las que fuimos objeto”.

De la muestra de profesores, algunos también manifestaron *divergencia* entre lo dicho y lo escrito: “Cuando yo miro el informe de inspección, no refleja todo lo que se conversó” (PH1). Sin embargo, otros expresaron congruencia entre ambas devoluciones: “Lo que aparece en la devolución se relaciona directamente con lo que hablamos ese día” (PH3).

En el caso de los docentes de Primaria, también se encontraron sugerencias de intervenciones que los maestros ya estaban realizando. La MAE10 dice: “A mí me llamó la atención que aparecieron en mi informe cosas que ya estábamos haciendo”.

Finalmente, dos docentes de Secundaria expresaron la necesidad de contar con devoluciones y no solamente con un puntaje, luego de la visita del inspector. En el caso de Primaria se visualiza la necesidad de un informe más personalizado.

La MAE12 sostiene al respecto: “Yo veo mucha exigencia del lado del inspector, pero a la hora de hacer la devolución me pasó que entre las compañeras nos comentamos y, al final, el juicio era muy repetitivo entre todas las maestras”.

## Ideas para retener

<b>Los informes como registro de la supervisión</b>		
<b>En Educación Primaria</b>	<b>En Educación Secundaria</b>	<b>En ambos subsistemas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Diversidad de informes: generales/específicos.</li><li>- Los informes escritos aportan sugerencias de diversa índole.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estilo de informes, descripciones: exhaustivas/concretas.</li><li>- Necesidad de los docentes de contar con un informe escrito.</li><li>- Docentes valoran más la devolución cualitativa que el puntaje.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El uso del lenguaje en los informes refleja el perfil del inspector.</li><li>- Divergencias entre el intercambio oral con el inspector y la redacción del informe.</li><li>- Carencia de recomendaciones bibliográficas, de oportunidades de formación permanente y de programas de apoyo.</li></ul>

### Capítulo 3

#### Lo Subjetivo y lo Deseado en la Relación Inspector-Docente Novel

En relación con los aspectos subjetivos que emergen de este estudio, es posible encontrar referencias de docentes que sintieron algún tipo de *tratamiento diferencial por ser novel* durante la visita del inspector, “legitimando un discurso de «cómo sos el nuevo no te escucho tanto»” (MAE8) o planteando que “todo lo que vayas a hacer siempre es un «no, porque tenés pocos años» (MAE9).

Por su parte, algunos de los maestros entrevistados manifiestan haber experimentado enojo, decepción, impotencia y frustración durante o luego de sus encuentros de supervisión. Así lo expresa una maestra:

El trabajo era conjunto, no era que ella me pasaba su planificación, hacíamos las cosas juntas, pero no le gustó (a la inspectora) que tuviéramos las cosas juntas. Me vio más joven, no sé, y me dijo a mí. Feísimo el informe de evaluación, yo se lo recusé, pero lo primero que me dijo fue «yo no te voy a cambiar nada». (MAE2)

Por su parte, los inspectores de Secundaria hacen referencia a que los docentes consideran que el inspector está siempre *juzgando y calificando*, que no es una persona de referencia para pedir ayuda (IH2). También reconocen que los docentes ven con recelo la visita del inspector (II), aspecto que obstaculiza el vínculo entre cualquier docente y su supervisor.

Otro aspecto obstaculizante de la relación novel-inspector es el planteo que se realiza desde el cuerpo inspectivo sobre el desconocimiento que tienen los docentes noveles de la normativa y de las tareas administrativas. La IP2 refiere al desconocimiento de las circulares por parte de los maestros y de las funciones que cumple el equipo director del centro. En relación con este tema, los inspectores de Secundaria coinciden en que los profesores noveles desconocen los procedimientos administrativos (II), como ya se mencionó anteriormente en el apartado del rol del supervisor.

En reiteradas oportunidades los inspectores de ambos subsistemas sostienen que los maestros ingresan al ejercicio de la docencia y se sienten *desorientados* (IP1, IP3, IP6) y *con miedo* (IP4, IH2), aspectos que también obstaculizan la relación. Así expresa el miedo o nerviosismo una maestra: “En la segunda visita estaba nerviosa porque sabía que era la de evaluación. Ella muy bien, te hacía sentir muy tranquila. Entonces, eso también te da a vos seguridad para poder trabajar o preguntarle las dudas que tenés” (MAE4).

Otro hallazgo en Educación Secundaria es la tensión que se da entre el criterio de evaluación que usa la dirección del centro y el utilizado por el inspector al momento de evaluar al docente novel, aspecto que ya fue mencionado por las inspectoras de Inglés.

Por otra parte, de las voces de los profesores aflora el aburrimiento durante la visita de inspección y la falta de confianza para preguntar o pedir ayuda. También mencionan sentirse decepcionados. Al respecto, los profesores noveles refieren sus experiencias con sus inspectores de la siguiente manera:

Bueno, en estos cuatro años me fueron a ver una vez, el año pasado, y fue una visita un tanto rara. La verdad es que no me sirvió porque la inspectora estuvo un ratito en mi clase, después se fue y no me hizo comentarios. No me dejó nada. Lo único que me dijo es que, como era la primera vez, no iba a hacer una evaluación. Y listo. Me dijo que iba a volver ese mismo año, pero luego nunca volvió. Y bueno, este año tampoco. (PI1)

“No me sentí con ese espaldarazo que a veces precisan los que recién entran a un rubro nuevo, con compañeros nuevos.”. (PB3)

En otro sentido, algunos docentes destacan la comodidad que se sintieron, la sensación de respaldo y la confianza para pedir ayuda cuando fuera necesario:

Me sentí súper cómoda con la devolución de la inspectora. Muy bien cómo me expuso todo, me destacó las cosas buenas, después destacó las cosas que tenía que mejorar y siempre dándome argumentos y planteándome ejemplos de cómo podía hacerlo para cambiar y llegar de otra manera a los chiquilines. (PM2)

Entre los maestros noveles se relevan sensaciones de tristeza, de angustia, así como de contrariedad, desvalorización o maltrato. Una maestra lo manifiesta de la siguiente manera: “Fue una experiencia bastante triste para mí, porque yo era joven, no tenía experiencia en el grado, hice lo mejor que pude. A mí me provocó llanto y angustia por todo lo que me esforcé y trabajé” (MAE2). Por su parte, otra docente explicita que: “Fue un destrato, fue espantoso, sinceramente me sentí maltratada” (MAE13).

En otro sentido, la mayoría de los maestros consultados en algún momento de su alocución dan cuenta de estados de alegría, diversión, gratificación, sensaciones de seguridad y bienestar:

“Pasamos una tarde divina y terminamos cantando. Me hizo sentir tan cómoda” (MAE3).

“La verdad que yo me sentí súper tranquila” (MAE4).

“El año pasado tuve una inspectora en la misma escuela, muy amorosa, muy empática, también divina. Fue una linda experiencia” (MAE2).

### **Ideas para retener**

<b>Lo subjetivo en la relación inspector-docente novel</b>		
<b>En ambos subsistemas</b>	<b>En Educación Secundaria</b>	<b>En Educación Primaria</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento diferencial por ser novel.</li> <li>- Percepción del inspector como figura que juzga y califica.</li> <li>- Desconocimiento de la normativa y los procedimientos administrativos.</li> <li>- Miedo y desorientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tensión entre la evaluación del inspector y la del director.</li> <li>- Aburrimiento y falta de confianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enojo, impotencia, decepción, angustia.</li> <li>- Comodidad, sensación de respaldo y confianza para pedir ayuda.</li> <li>- Seguridad, bienestar y agradecimiento.</li> </ul>

En relación con lo deseado por los docentes noveles, estos plantean una serie de necesidades que luego podemos ver reiteradas en los deseos respecto de lo que ellos esperan de la visita.

Profesores de diversas asignaturas manifiestan estar en comunicación con sus inspecciones (Matemática e Inglés). Expresan respectivamente que “podemos estar en contacto, en comunicación constante” (Biología y Matemática).

A su vez, dos maestros plantean la necesidad de *ser escuchados* y en ocasiones sobresale el requerimiento de que el intercambio con el inspector sea *respetuoso* y que exista *comprensión*. Es viable destacar también que muchos docentes entrevistados desean la existencia de horizontalidad en el intercambio. Una maestra lo expresa como *compañerismo*, y un profesor afirma lo siguiente: “Me parece importante que sea una comunicación recíproca, que sea un ida y vuelta, que si uno tiene dudas pueda consultar” (PM3).

Los docentes esperan que en la visita se produzca el intercambio de opiniones y la discusión e insisten en que, para que la visita del inspector aporte a la mejora de la práctica educativa, el cuerpo inspectivo debe conocer la realidad que está viviendo el docente.

Finalmente, la formación permanente es una necesidad y un deseo que se expresa como oportunidad para el intercambio, el debate, incluso dentro de las salas docentes o como jornadas de actualización. Particularmente, aparece como un deseo el aumento de la frecuencia de salas docentes con participación del inspector.

Los docentes también expresan necesidades y deseos respecto del rol del inspector como profesional. Una de las necesidades que recoge más expresiones es la de *orientación, guía y comunicación de lineamientos* generales. En los relatos de los maestros también aparece esa necesidad de orientación, de recibir sugerencias sobre cómo trabajar, recomendaciones bibliográficas y, sobre todo, expresar qué es lo que se espera de ellos. Al respecto, la PI2 manifiesta la necesidad de que el inspector explicita su expectativa respecto del novel docente: “Esperás esto de mí, yo en base a lo que vos esperás me construyo”.



La orientación también es expresada como opuesta a la fiscalización. En directa relación, una maestra lo manifiesta como necesidad: “Que nos den una orientación y no se fijen tanto en el tema de los papeles” (MAE1). Los docentes de ambos subsistemas desean que la visita tenga un carácter *orientador*:

A mí me gustaría que las orientaciones y también las evaluaciones sean desde lo que ellas nos pueden enseñar o acompañar, o sobre lo que tenemos que hacer para este niño que tiene tal dificultad y no tanto desde el ojo que revisa qué cumplimos o qué no cumplimos con respecto al papeleo. (MAE2)

La MAE3 reitera la fiscalización de la documentación e incorpora aspectos de la planificación, expresando que podría centrarse en la observación de la práctica docente: “Que el inspector no estuviera tanto para mirar los papeles y el verbo que escribiste en el propósito y se siente a ver lo que hiciste, o cómo te sentís vos”.

Entre los deseos se manifiesta incluso la posibilidad de organizar las visitas. Sin embargo, la MAE12 hace referencia a la clase preparada como un teatro para el inspector y reflexiona acerca de lo genuino del espacio de visita para que sea “el reflejo de lo que uno es como maestro”.

Los docentes destacan la necesidad de asesoramiento y acompañamiento disciplinar y didáctico. Una de las maestras expresa: “Yo necesito que me vea trabajar, porque si hay algo que estoy haciendo mal, necesito que me lo diga” (MAE10). Por su parte, el PH2 expresó: “Desde el punto de vista de los que somos más nuevos, se siente esa presión de que te digan que lo que estás haciendo está bien” (PH2).

Entre los profesores que desean un acompañamiento y asesoramiento en su práctica también reconocen que “no se puede acompañar en 40 minutos, un acompañamiento requiere de algo más extenso” (PH1).

El PB4 reflexiona acerca de la lógica de la visita de inspección y su necesidad de asesoramiento.

Me parece que alguien que te venga a ver de sorpresa, un día puntual, que no te conoce, no sabe ni quién sos y de repente entra a tu clase y mira 40 minutos de

todo tu trabajo no está bueno y a mí no me sumaría. Me gustaría algo más del proceso, de otro tipo de acompañamiento. No solo una simple visita. Me parece que con eso no puede ayudarme mucho en realidad.

En el mismo sentido, el PH1 y la MAE9 abordan la importancia de la periodicidad y la continuidad en las visitas cuando respectivamente afirman que:

“Para mí estas cosas tan aisladas no colaboran en nada. Sería bueno si tuviéramos dos o tres visitas seguidas. Entonces pueden ver cómo se desarrolla el tema, cómo se va resolviendo.”

“Sería bueno que se dedicaran un día o una semana a pasar por las clases y estar 10 minutos, sin que sea a evaluar, viendo cómo es.”

Por otra parte, los docentes refieren a la necesidad de conocer la experiencia de los inspectores como insumo para su desarrollo profesional y de visualizar instancias de *modelización*:

Yo pienso que la experiencia es lo que te pueden aportar, que es lo que nosotros no tenemos. Recursos conseguís en internet, en libros, en lo que sea, pero la experiencia, que es lo que a nosotros nos falta, es lo fundamental. (MAE11)

Los docentes noveles también expresan la necesidad de tener el respaldo de los inspectores respecto de sus decisiones, incluso ante las dificultades con los estudiantes y las posibles derivaciones que requieran:

Pero si no tengo un apoyo externo, otro ser humano que me acompañe, no puedo y eso lo están viendo. Están viendo que no estamos pudiendo con eso. Estamos teniendo una escuela inclusiva, que está perfecta, pero no estamos teniendo las herramientas. (MAE10)

Finalmente, los docentes necesitan y desean la conformación de *comunidades de aprendizaje*. En palabras del PB3, es decir, que se propicie “un mecanismo de colaboración entre todos los docentes del país o por regiones. Estar conectados de alguna manera para darnos apoyo entre nosotros”.

## Ideas para retener

### Necesidades y deseos de los docentes noveles

- Comunicación, horizontalidad, debate e intercambio.
- Asesoramiento y acompañamiento: presencia en territorio, respaldo, cercanía y disponibilidad, periodicidad y continuidad.
- Modelización, recomendaciones bibliográficas, conformación de comunidades de aprendizaje.

Con relación a lo deseado por los inspectores también expresaron sus deseos en el ejercicio del rol de supervisión. Muchos de ellos coinciden sobre aquello que los docentes esperan de ellos.

Los equipos de supervisión de Inglés, Matemática e Historia expresaron el deseo de aumentar la cantidad de inspectores para poder desempeñar su rol en territorio: “Que fuéramos muchos más de los que somos, somos muy pocos y hacemos lo que podemos (II)”. Particularmente, el equipo de Matemática manifiesta la necesidad de la *descentralización* de las inspecciones para estar de forma asidua en los centros para orientar y apoyar a los noveles.

Los inspectores de Primaria mencionan la permanencia en territorio como posibilidad de compartir su experiencia (IP2, IP4) y la coordinación con el director (IP5 y IP6). A su vez, coinciden con los inspectores de Secundaria en la necesidad de acompañar en territorio, pero reduciendo la cantidad de docentes a cargo (IP2, IP5): “A mí me hubiera gustado tener menos escuelas, menos docentes en cada distrito y poder tener una incidencia más directa (IP2)”.

A su vez, los inspectores de Inglés aspiran a fortalecer el equipo inspectivo no solo en cantidad sino en calidad, haciendo referencia a la formación permanente y la posibilidad de constituirse como *líderes pedagógicos*: “Que fuéramos líderes en su más amplio sentido, líderes de un grupo que va a conducir a los estudiantes a logros de aprendizaje profundos”. En el mismo sentido, la IP3 refiere al deseo de construcción de comunidades de aprendizaje y la IP2 reclama tiempos institucionales para la formación.

Los inspectores de Inglés valoran la figura del PAD y entienden valiosa la extensión de la experiencia: “Que todos también pudieran contar con un grupo de apoyo, como tenemos nosotros, que son los profesores articuladores departamentales”.

Los inspectores de ambos subsistemas refieren a la sobrecarga de tareas que les implica el ejercicio del rol. Al respecto, la IP5 excluiría el trabajo administrativo y la IP3 la evaluación.

Finalmente, aparece como deseo el acompañar a los docentes desde lo pedagógico y humano (IH2), aspecto que también se reitera entre los inspectores de Educación Primaria (IP1 y IP3).

### **Ideas para retener**

<b>Necesidades y deseos de los inspectores</b>		
<b>En Educación Primaria</b>	<b>En Educación Secundaria</b>	<b>En ambos subsistemas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducción de la cantidad de docentes a cargo.</li> <li>- Socialización de su experiencia con los docentes noveles.</li> <li>- Mayor coordinación con el director en las escuelas.</li> <li>- Construcción de comunidades de aprendizaje.</li> <li>- Posible exclusión de la función administrativa o evaluadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor cantidad y calidad de inspectores.</li> <li>- Descentralización de las inspecciones.</li> <li>- Ejercicio de liderazgo pedagógico.</li> <li>- Extensión de figuras de apoyo como PAD en Inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanencia en territorio.</li> <li>- Acompañamiento desde lo pedagógico y lo humano.</li> <li>- Formación permanente de los equipos de inspección.</li> </ul>

## Capítulo 4

### Reflexiones Finales y Recomendaciones

Luego de realizar una inmersión en la temática de la inserción de los docentes noveles, podemos aportar a la comprensión de ese proceso en la realidad analizada en la investigación. Convocadas por esta preocupación interpelamos el rol del inspector y nos acercamos a una visión que lo ubica como potencial figura de acompañamiento. Ese sería el diferencial con otros estudios semejantes.

La investigación recogió las voces de los protagonistas. Es así como emergieron aspectos de la relación entre las prácticas de supervisión y las necesidades de los maestros y profesores que recién se inician en la profesión.

Con la intención de *comprender el proceso de inserción de los docentes noveles y la supervisión del inspector en ese período*, fuimos dando respuestas a las preguntas de investigación y aproximándonos a los objetivos específicos a través de un exhaustivo análisis de los datos recabados provenientes de las entrevistas realizadas y del corpus documental revisado. Para ello, caracterizamos el período de inserción mediante la identificación de las percepciones de los docentes noveles. A su vez, describimos el rol supervisor y las diversas prácticas desarrolladas por los inspectores, así como sus concepciones. Asimismo, relevamos la relación entre las percepciones de todos los actores sobre cómo debería ser el proceso de acompañamiento en la inserción a la docencia y el rol del inspector durante la inserción.

Este recorrido nos conduce a plasmar reflexiones y ensayar algunas recomendaciones. La implementación de las acciones que proponemos podría incidir en una inserción a la docencia menos azarosa y más profesional, institucionalizada, contenida y acompañada.

#### **Acerca del Proceso de Inserción**

Las características del período de inserción identificadas coinciden ampliamente con la literatura consultada a nivel internacional (Ávalos, 2009; Terigi, 2009; Sancho, 2013;

Marcelo y Vaillant, 2015) y con investigaciones de nuestro país (Quijano, 2004; Cardozo, 2013; Machado, 2017).

De esta investigación se desprende que los maestros tienen dificultades para la planificación de un contenido en diversos niveles de complejidad. Por su parte, los profesores por ser noveles deben trabajar en muchos grupos simultáneamente, lo cual les dificulta adecuar la planificación a los diferentes grados.

Este último aspecto se relaciona con el pluriempleo como condición laboral y, a su vez, afecta la construcción del sentido de pertenencia a los centros educativos. Esta problemática ya fue detectada por las autoridades y se evidencia en la existencia de un programa de apoyo a docentes noveles.

Por otra parte, de las experiencias de inserción a la docencia recogidas en los antecedentes, se identifican dificultades relacionadas a la evaluación. En este estudio, se releva el diseño de estrategias pertinentes como una dificultad pedagógica.

Para el caso de Secundaria otra de las preocupaciones de los docentes es la conducción del grupo, específicamente desde el punto de la disciplina, aspecto que podría relacionarse con la franja etaria con la que trabajan.

En el mismo sentido, otra dificultad que se constata refiere a aspectos comunitarios. En particular, en República Dominicana (Marcelo, 2016) se alude al contexto donde está inserto el centro educativo y la relación con las familias como un obstáculo durante el proceso de inserción. Por su parte, Ávalos (2009) también refiere al lugar geográfico y los distintos contextos como condicionantes de la práctica docente durante la inserción. Estos mismos puntos son recogidos en este estudio y también se relacionan con las condiciones de trabajo, ya que las primeras experiencias laborales suelen realizarse en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y cultural. Tal como sostienen Vaillant y Marcelo (2015), a las dificultades propias de la docencia se le suman esas particularidades al ingreso de la carrera.

Los docentes noveles también refieren a carencias en la formación inicial para el vínculo con las familias, el desarrollo de destrezas, el ejercicio de la docencia y la resolución de los problemas cotidianos, aspectos ya relevados por Quijano (2004) y Machado (2017).

Las actividades administrativas, tales como interpretación de la normativa, la realización de trámites y las planillas requeridas por el organismo representan otra dificultad recurrente en el periodo de inserción.

En general, maestros y profesores comparten las mismas dificultades durante el período de inserción. La diferencia sustancial que se encuentra es la presencia de los inspectores durante estos primeros años como agentes de apoyo.

Entre las oportunidades identificadas se evidencia la fuerte pertenencia que tienen los maestros a su centro educativo, ya que mencionan como referentes de apoyo a los colectivos docentes y en particular a los maestros paralelos, que son quienes comparten el mismo grado en dicho centro. El sentido de pertenencia en los profesores es más difícil de generar y, por ende, no se destaca entre ellos la potencia del colectivo en los centros. Sin embargo, los profesores se apoyan en colegas de su misma área o asignatura, generalmente en el espacio natural de encuentro que es la sala de profesores.

Ambos colectivos de docentes reconocen a compañeros de formación como apoyos constantes en su quehacer cotidiano. Son figuras de apoyo significativas y frecuentemente recurren a ellos durante los primeros años de ejercicio docente, tanto para sentirse sostenidos como para resolver situaciones de la profesión. También acuden a docentes experientes como forma de subsanar la ausencia del apoyo técnico referido por Terigi (2009). Esto es consistente con lo relevado por Cardozo (2013) y Machado (2017) cuando concluyeron que docentes de su biografía escolar o del instituto de formación, compañeros o familiares se instituyen como agentes de consulta.

Por otra parte, y como consecuencia del trabajo colaborativo que realizan los inspectores con los directores de los centros, surge la delegación del apoyo técnico-pedagógico. Sin embargo, la mayoría de los maestros noveles no identifican a sus directores como referentes de consulta, sino que recurren a ellos en situaciones puntuales.

A su vez, reconocen que la disponibilidad del director se ve afectada por las múltiples funciones que desempeña y, en consecuencia, se resiente el apoyo técnico dispensado. Por lo tanto, es posible afirmar que los directores tienen dificultades para ejercer su rol de supervisores de primer orden y satisfacer las demandas de los noveles. De lo expresado resulta que esa necesidad de apoyo la satisfagan otros agentes.

En cambio, lo que es posible evidenciar como resultado de la coordinación inspector-director es la designación de duplas pedagógicas de maestros: novel-experiente, para favorecer el trabajo colaborativo y promover el desarrollo profesional de ambos.

En otro sentido, cuando la gestión es participativa y el director ejerce un liderazgo pedagógico, el maestro novel se siente involucrado en el centro educativo y refuerza el sentido de pertenencia. Lo mismo sucede en aquellos liceos donde existe una comunidad docente sólida.

Finalmente, dentro de las oportunidades del período de inserción se destacan los profesores de Didáctica y maestros adscriptores como referentes de apoyo, de consulta y asesoramiento en esos primeros años de ejercicio docente.

Los maestros encuentran en el colectivo docente el acompañamiento para resolver sus dudas. En particular, los maestros paralelos son de referencia para la práctica profesional. Este último aspecto está en directa relación con la coordinación inspector-director en la promoción de duplas noveles-experientes.

El apoyo recibido por los docentes de Secundaria en el inicio de su carrera está determinado por situaciones más azarosas, puesto que depende del centro educativo en el que se inserten y de los docentes con los que tengan afinidad y sean receptivos para ayudarlos y acompañarlos. Es importante destacar que el Programa Noveles Educadores (PNE) de Uruguay acompaña en lo administrativo y comunitario y la figura del Profesor Articulador Departamental (PAD) en la asignatura Inglés brinda apoyo en aspectos pedagógico-didácticos.

En los centros educativos en donde se gestiona el PNE el tutor es un actor relevante para el seguimiento y asesoría de los profesores noveles. Los inspectores de Educación



Primaria desconocen la existencia de este programa, al igual que la mayoría de los maestros. Sin embargo, estos últimos utilizan sus herramientas virtuales para satisfacer necesidades.

Con relación al PAD de Inglés, aparece una versión diferente a lo planteado por Cardozo (2013), quien afirmaba que los profesores no los consideraban como promotores de mejoras de las prácticas. En la presente investigación se constata un apoyo significativo a los docentes para mejorar su praxis, lo cual estaría reflejando una evolución en el rol de esta figura institucional. Cabe destacar que, en el caso de Matemática, los profesores no identifican al PAD como un referente de apoyo. Por su parte, ni en Historia ni en Biología existe una figura similar.

La mayoría de las dificultades que tienen los docentes noveles durante el período de inserción a la docencia han sido señaladas de forma sistemática y contundente por la literatura relacionada con el tema, los antecedentes y las investigaciones de nuestro país realizadas desde 2004. No obstante, persisten. En consecuencia, es posible afirmar que los cambios en la normativa y las intervenciones de los cuerpos inspectivos han sido insuficientes para revertir esta situación y lograr así que la inserción a la docencia sea una etapa con más oportunidades que obstáculos.

### **Acerca de la Redefinición del Rol de Supervisión**

En Educación Primaria hubo una revisión del rol de supervisión a través de un proceso de profunda conceptualización documental. En ese recorrido se incorpora el trabajo colaborativo, el acompañamiento en territorio y la importancia de la reflexión y socialización de las prácticas entre los cometidos del inspector y adjuntan cada vez más estrategias de acompañamiento a los docentes.

En Educación Secundaria esa conceptualización no se documentó, pero sí aparece una revisión del rol en los colectivos de inspectores al mencionar la *construcción en*

*despacho*<sup>9</sup>, las visitas conjuntas y las instancias de discusión e intercambio. Esto coincide con García y Zendejas (2008), quienes plantean que el aprendizaje del ejercicio de las funciones del inspector se realiza con otros colegas.

Se necesita tiempo institucionalizado y periódico de reflexión y producción para que los cambios en el ejercicio de la supervisión se transformen en prácticas coherentes con un modelo de acompañamiento, como parte fundamental de la redefinición del rol. Si bien existen instancias de acuerdos de inspectores en ambos subsistemas, se requiere de una instancia institucional para establecer consensos específicamente sobre docentes noveles.

No es suficiente el proceso de cambio de paradigma si las condiciones de trabajo de los inspectores no redundan en un tiempo de calidad con los docentes supervisados.

El organigrama de cada uno de los subsistemas genera diferencias en el ejercicio del rol. Mientras que los maestros inspectores en Montevideo se dividen en distritos y tienen a su cargo aproximadamente a cien maestros, los inspectores de Secundaria son nacionales. En la inspección de Historia tienen un promedio de tres mil quinientos profesores a cargo, en Biología mil ochocientos, en Matemática mil seiscientos y en Inglés mil doscientos. Por tanto, la cantidad de docentes que tiene a cargo cada inspector de asignatura en Secundaria dificulta el desempeño de cualquiera de las funciones del inspector, más aún la de acompañamiento.

Si bien en Educación Primaria la ratio es considerablemente menor, los tiempos que insumen las diversas tareas que implica el ejercicio del rol dificultan la disponibilidad para el acompañamiento en territorio. En ese sentido, la normativa visualizó esa necesidad y flexibilizó algunos aspectos, sin embargo, aún no es suficiente para la eficiencia del acompañamiento.

Para el caso de Educación Primaria, el acceso a los cargos de supervisión, en general, es por concurso, aspecto que no ocurre necesariamente en Secundaria. Aunque ambos subsistemas ofrecen cursos para inspectores, sin embargo, no existen requisitos

---

<sup>9</sup>Coloquialmente los inspectores de Educación Secundaria hacen referencia a su oficina de trabajo como *despacho*.

formales de formación académica específica de posgrado o de actualización para el desempeño del rol. Por tanto, el desarrollo profesional del cuerpo inspectivo depende de los intereses personales de cada profesional y de los niveles académicos.

### **Acerca de la Supervisión y el Ejercicio del Rol**

El ejercicio del rol se puede discriminar en diversas funciones contempladas en este estudio: de orientación, de acompañamiento y de evaluación.

#### ***La Orientación***

En ambos subsistemas la *función orientadora* aparece en la normativa como parte del rol del inspector, en donde se detallan las acciones inherentes. En Educación Primaria esta función está fuertemente internalizada en la conceptualización del rol del inspector.

Al respecto, los maestros identifican en el inspector a un agente natural de orientación y la solicitan. Si bien las salas docentes de comienzo del año lectivo son espacios donde todos reciben orientaciones y lineamientos generales, no hay una orientación específica para noveles. A pesar de esto, es relevante la incongruencia que emerge en la demanda de orientación, guía y comunicación de lineamientos generales como expresión de necesidad de los docentes noveles.

Durante la situación de emergencia sanitaria y a través de los encuentros virtuales se *orientó masivamente* a todos los profesores, pero sin tener en cuenta las diversas franjas en el ejercicio de la docencia. Asimismo, las páginas web se constituyeron en un recurso de orientación en las asignaturas Historia, Matemática e Inglés. Esta forma de acompañamiento se convierte en un antecedente del ejercicio de la función a través de recursos tecnológicos como complemento de la presencialidad.

*Se podría concluir entonces que maestros y profesores participan de instancias de orientación colectivas de carácter general, pero que no se focalizan en las necesidades de los docentes noveles.*

En la concepción del rol, los inspectores de Secundaria tienen internalizado que entre sus funciones deben apoyar y promover la profesionalización docente, tal como figura

en la normativa estudiada. Sin embargo, se requiere de mayor explicitación de oportunidades de formación y recursos para que los docentes noveles lo visualicen.

*Los docentes noveles identifican en las orientaciones de los inspectores diversos aspectos para mejorar su práctica.* En particular, en las salas de maestros con participación de inspectores efectuadas durante el año lectivo se realiza una revisión de las prácticas. Esto coincide con lo que manifiestan Gvirtz y de Podestá (2017) respecto a la habilitación por parte del inspector de espacios de reflexión y aprendizaje en los centros educativos. En este estudio queda en evidencia que los nuevos docentes necesitan de esos espacios, pero además requieren que se atienda la especificidad del período por el cual están transitando.

Existe una coincidencia entre lo que establece la normativa sobre las salas docentes, la implementación que hacen los inspectores y lo que maestros y profesores perciben de ese espacio. Sin embargo, entre las finalidades de las salas no hay especificidad en la atención a docentes noveles.

La formación permanente como aporte al desarrollo profesional de los docentes noveles es de vital importancia, tal como se desprende de la literatura académica y de investigación. Los autores relevados en el marco teórico enfatizan en la formación específica para la etapa particular que atraviesan esos docentes.

Los maestros noveles no tienen conocimiento de cursos promovidos por el sistema y no reciben suficientes recomendaciones por parte de los inspectores. Sin embargo, asisten a cursos en función de sus intereses personales. Esto último concuerda con lo que OCDE (2009) manifestaba acerca de la asistencia de los docentes a alguna modalidad de formación con la finalidad de mejorar sus prácticas de enseñanza. El mismo documento afirmaba que los docentes participan de un diálogo informal con la misma finalidad, cuestión que se verifica en esta investigación, pues maestros y profesores generan encuentros con sus compañeros de carrera para revisar sus prácticas, tal como se mencionó dentro de las oportunidades de la inserción.

En el caso de Educación Secundaria existe una ruptura entre la difusión de oportunidades formativas que mencionan los inspectores y el conocimiento que tienen los

profesores noveles de esa información. Por su parte, el PNE brinda oportunidades específicas para la formación de docentes noveles y los profesores que lo integran las reconocen como oportunidades. La difusión exitosa podría explicarse por la presencia en territorio de los tutores y las herramientas virtuales que se utilizan.

### ***El Acompañamiento***

En Educación Primaria la atención focalizada en los docentes noveles se traduce en la planificación y la priorización de las visitas por parte del inspector, aspecto que coincide con lo que plantean Gvirtz y de Podestá (2017) y la normativa estudiada.

Los inspectores que logran ejercer el acompañamiento coinciden en sus discursos con los testimonios de los maestros y los informes recabados. Los puntos de coincidencia son: la construcción de un vínculo de confianza, la presencia del diálogo pedagógico y el intercambio, la revisión de la práctica a partir de la modelización y de la reflexión teórica conjunta.

En discordancia con lo que concluyó la OCDE (2016), se puede afirmar que comienzan a aparecer aportes para el mejoramiento de la práctica de los maestros y se empiezan a visualizar atisbos de un modelo de inspección más enfocado en el acompañamiento que en el control.

Por otra parte, en Educación Secundaria se ejerce un acompañamiento insuficiente a profesores noveles, aunque para los inspectores es importante el diálogo y la calidad del encuentro.

Cabe destacar que muchos profesores de Secundaria no llegan a ser visitados en su etapa de docentes noveles. Esto se debe a las dificultades para el ejercicio del rol mencionadas, tales como la ratio o los desplazamientos.

A pesar de las dificultades para estar en territorio, los inspectores están disponibles por diversas vías para asesorar a los docentes. En la asignatura Inglés, el PAD ejerce el acompañamiento a los docentes noveles e incide en la práctica profesional, tal como se mencionó anteriormente. Esta figura logra realizar el seguimiento de las diversas

situaciones en territorio a partir de una coordinación fluida con inspección y se transforma en un apoyo indirecto de los inspectores a los profesores noveles.

En particular, durante la emergencia sanitaria, los cuerpos inspectivos de maestros y profesores estuvieron disponibles para llegar a los colectivos docentes, abarcando todas las dimensiones del ejercicio de la docencia: la pedagógico-didáctica, la administrativa y la comunitaria. Asimismo, lograron atender aspectos tecnológicos emanados de las dificultades de la educación a distancia y sostener a maestros y profesores en las distintas situaciones emocionales emanadas del trabajo en la virtualidad y en el retorno a la presencialidad.

Esta situación, que permitió el acceso de los inspectores a todos los docentes noveles, constituye un antecedente relevante para pensar el acompañamiento incorporando estrategias virtuales como complemento al trabajo en territorio.

### ***La Evaluación***

En los dos subsistemas existe una pauta de evaluación y en el caso de Primaria hay una revisión y elaboración de criterios para su implementación.

Los profesores e inspectores coinciden en la necesidad de actualizar la normativa y definir criterios que sean descriptivos con respecto a lo que se evalúa. Al mismo tiempo, los inspectores de ambos subsistemas tienden a realizar una evaluación *flexible, humanista y personalizada* a partir de la pauta preestablecida.

Los docentes desconocen las pautas, los criterios y las estrategias que los inspectores utilizan para evaluar, cuestión que es reconocida por los inspectores. Sin embargo, se percibe una intencionalidad, por parte de los inspectores de Primaria, de revertir esta situación al compartir la pauta al inicio de la visita, tal como fue mencionado por algunos maestros.

Por otra parte, los inspectores desarrollan mecanismos de control pedagógico, por ejemplo: la revisión de la planificación, el monitoreo de las plataformas, la visualización de los cuadernos de los niños y el trabajo con ellos durante la visita.

En ese caso, *el control es una forma de seguimiento de las estrategias de enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes*, tal como establece la normativa. Esto concuerda también con la literatura (Valdés, 2009) que refiere al proceso de obtención de datos para evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como la responsabilidad laboral del docente, el vínculo con otros actores educativos y su emocionalidad.

En las percepciones de los docentes esas acciones de control se asocian con la fiscalización y no con una finalidad pedagógica que contribuya a la mejora de su desempeño docente. Las acciones de control administrativo forman parte de la función, pero cuando prima este tipo de control, los maestros y profesores lo perciben como una visita que no le aporta a su práctica docente. Tal como lo conceptualiza Gvirtz y de Podestá (2017) es una situación aislada y no una evaluación procesual constante. La función formativa, por tanto, queda diluida en una evaluación sumativa (Rodríguez, 2017).

Las prácticas de evaluación centradas únicamente en el control y la fiscalización se contradicen con los discursos de los inspectores acerca de la supervisión centrada en el apoyo. Para el caso de Educación Secundaria la evaluación está muy vinculada a la acreditación y no necesariamente aporta a la mejora de los procesos de enseñanza, situación que podría revertirse si fuera posible instaurar visitas de orientación previas a la evaluación, como ocurre en Primaria.

El inspector es visualizado como una figura de poder, porque otorga una calificación que condiciona el ordenamiento para la elección de cargos e instituciones y las oportunidades de acceso a cursos de formación permanente. Asimismo, provoca que los maestros sientan la necesidad de cumplir con las orientaciones previamente brindadas o accedan a cursos recomendados por el inspector, pero que no atienden a sus necesidades específicas.

Por otra parte, el hecho de ser novel condiciona la calificación al rango del bueno al muy bueno, aun cuando en los juicios se vislumbran desempeños de excelencia. Si bien los docentes necesitan el puntaje para su desempeño laboral, demandan una *retroalimentación*

*conceptual* de los inspectores para su desarrollo profesional. Cuando existen devoluciones, encuentran divergencias entre el intercambio oral del inspector y el posterior informe escrito. Esto coincide con lo relevado en México (2017) cuando los docentes afirman que la calificación no está debidamente argumentada.

Las oportunidades de reflexionar sobre las prácticas de los profesores se ven disminuidas cuando no reciben una devolución escrita de la visita, como se constató con los profesores de la muestra.

Los informes de ambos subsistemas contienen aspectos cuantitativos y cualitativos, tal como establece la normativa, e incorporan aspectos disciplinares y didácticos. En general, son personalizados, de acuerdo con la realidad y las necesidades de cada docente. Un aspecto relevante es que no se encontraron menciones de sugerencias para el abordaje socioemocional.

Los informes de los maestros incluyen aspectos que dan cuenta de las diversas dimensiones de la práctica: en lo pedagógico, lo administrativo, lo comunitario, el trabajo con otros colegas y la lectura de producciones del organismo.

En coincidencia con lo expresado en la normativa respecto de la evaluación, los informes que reciben los maestros son una oportunidad de crecimiento profesional. Pero el desarrollo profesional podría ampliarse si los informes de los docentes noveles tuvieran recomendaciones bibliográficas, de oportunidades de formación permanente y programas de apoyo, sugerencias que aparecen escasamente en ambos subsistemas o solamente en el intercambio oral.

Respecto de las prácticas de evaluación coexisten diversas modalidades: acciones y devoluciones escritas centradas en el control y otras desarrolladas como oportunidad formativa.

En ambos subsistemas coexisten dos modelos de inspección, uno asociado al control y otro al acompañamiento, identificados en el marco teórico por Terigi (2009). Algunos inspectores no tienen incorporado el recorrido conceptual anteriormente referido y utilizan el término *supervisión* como sinónimo de *control* o *evaluación*. Mientras tanto, otros



inspectores presentan indicios de un cambio de paradigma en sus discursos y sus expresiones de deseo, aunque en el ejercicio no se pueda concretar.

En Educación Secundaria el cambio de paradigma se manifiesta en el discurso, en cambio en Educación Primaria se concreta en prácticas de acompañamiento. No obstante, en ambos colectivos de inspectores hay un notorio compromiso y motivación personal para el desempeño del rol.

Las posibilidades de supervisión en Educación Primaria son significativamente mayores que en Educación Secundaria. Esto se evidencia en que, tal como establece la normativa, el inspector logró supervisar a los docentes noveles todos los años del periodo de inserción, mientras que en Secundaria eso no ocurrió, solamente el cincuenta por ciento de la muestra recibió una visita en la etapa de docente novel.

Para finalizar, existe una coordinación de acciones de orientación y evaluación entre el maestro director y el inspector, tal como lo expresa la normativa. Esa coordinación favorece el desarrollo profesional y el proceso afectivo de la inserción del novel, disminuyendo el sentimiento de soledad que vive este grupo de docentes según la literatura abordada (Terigi, 2009; Sancho, 2013). Los criterios de evaluación que utilizan los directores e inspectores de Secundaria no siempre coinciden. Esta situación podría subsanarse con una coordinación institucionalizada entre ellos.

### **Hacia un Acompañamiento más Profundo**

El alcance de esta investigación permite afirmar que existen aspectos que *obstaculizan* la supervisión y su efecto en el docente novel. Estos son: sentimiento de subvaloración por ser novel, emociones emergidas durante la visita (aburrimiento y falta de confianza), emociones experimentadas luego de la visita (enojo, impotencia, decepción, angustia) y finalmente, el desconocimiento de la normativa y de los procedimientos administrativos.

Por otra parte, también existen *percepciones positivas* del intercambio con el inspector tales como la comodidad, la sensación de respaldo y la confianza para pedir

ayuda, aspectos coincidentes con Giribaldi (2009). A esas percepciones se agregan las sensaciones de seguridad, bienestar y agradecimiento.

Los docentes noveles necesitan establecer una comunicación fluida y un intercambio con el inspector en un clima de respeto y de horizontalidad. Requieren del inspector instancias de modelización, recomendaciones bibliográficas y formativas. Demandan visitas con carácter orientador más que fiscalizador, periodicidad y continuidad en esas instancias y presencia frecuente en territorio. Necesitan del respaldo, la cercanía y la disponibilidad. Desean la conformación de comunidades de aprendizaje, al decir de Sancho (2013), como necesidad para la construcción de la *identidad docente* en esta primera etapa de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2009; Marcelo, 2010).

La *sala docente*, mencionada como una oportunidad de crecimiento profesional, puede ser una herramienta de acompañamiento y conformación de comunidad de aprendizaje. Esa sala debe ser institucionalizada, sistemática, periódica, con participación en la planificación y seguimiento del inspector en acciones coordinadas con el director del centro educativo. Entre las finalidades debería contemplarse el intercambio entre los docentes, la resolución de problemas y la discusión acerca de los cambios necesarios en un contexto de complejidad e incertidumbre, tal como afirma Pozner (2006).

Para acrecentar el desarrollo profesional de los docentes noveles, los inspectores podrán promover la elaboración de criterios de observación en forma conjunta, así como la reflexión sobre la práctica, a partir de la observación de clase entre colegas con distintos niveles de experiencia. Estas ideas concuerdan con los aportes de Gvirtz y de Podestá (2017).

Por otra parte, el PNE es un agente de acompañamiento administrativo y comunitario que resulta valioso para replicar en otro subsistema y ampliar su cobertura a mayor cantidad de docentes noveles. Sin embargo, es necesario contextualizar la propuesta a las lógicas internas de cada subsistema con el objetivo de evitar la superposición de roles.

La figura de un *mentor* o *tutor* que asuma la responsabilidad de asesorar y acompañar a los docentes noveles en los aspectos pedagógicos y didácticos contribuiría a

minimizar las adversidades que atraviesan esos docentes durante su inserción, apuntando al aprendizaje continuo y a la reflexión sobre la práctica (Marcelo, 2016). En Educación Primaria, ese rol podrían cumplirlo docentes con reconocida y comprobada formación y experiencia académica.

En las investigaciones mencionadas en los antecedentes de este trabajo se afirma que la evaluación depende de la *subjetividad del inspector* ya que no existen parámetros establecidos acerca del perfil de un buen docente (Giribaldi, 2009; Rodríguez, 2017), o lo que algunos países han llamado *Marco de la Buena Enseñanza*. En particular, esta necesidad quedó explícita cuando los inspectores de Inglés manifestaron la tensión con los directores, puesto que sus criterios de *buen docente* al momento de evaluar son diferentes.

En los informes de los inspectores aparecen referencias a la planificación y evaluación, al clima de aula y atención a la diversidad, los entornos de aprendizaje y las herramientas pedagógicas que utilizan los docentes para la circulación del conocimiento y el aprendizaje. Estos aspectos podrían formar parte de la construcción de un *marco de la buena enseñanza*, tal como aparece en la literatura<sup>10</sup>.

Es necesaria la discusión colectiva para la elaboración de pautas que definan a un buen docente o a una buena enseñanza. La *explicitación y socialización* de estas podría generar insumos para que los docentes conozcan lo que se espera de su desempeño. En esta investigación los noveles lo expresaron como una necesidad no satisfecha.

Del mismo modo, reflexionar sobre lo que sucede en la formación inicial y la práctica preprofesional cobra especial relevancia a la hora de pensar en el buen desempeño y lo que se espera de ese estudiante devenido en docente.

A su vez, los dispositivos de formación en servicio con los que cuenta el sistema educativo uruguayo podrían también hacer foco en las necesidades relevadas, tanto de los docentes noveles como de los inspectores, como forma de contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas. Como quedó evidenciado en este trabajo, la oferta de formación

---

<sup>10</sup>Para profundizar en este concepto ver el Apéndice F.

permanente del DGEIP no es de conocimiento para los docentes noveles. Asimismo, quienes han participado afirman que no responde a sus intereses y necesidades, ni en contenido ni en modalidad.

Por tanto, es menester preguntarse qué tipo de formación en servicio se puede instrumentar, para fortalecer la práctica docente en territorio. A través de dispositivos de reflexión permanente se podría colaborar con la revisión del ejercicio profesional, en particular de los noveles.

Por otra parte, cada colectivo de inspectores desde su realidad expresa la necesidad y el deseo de aumentar el número de inspectores en Secundaria y de reducir la cantidad de docentes a cargo en Primaria. Esto permitiría el acompañamiento de maestros y profesores en territorio.

Asimismo, no es suficiente el fortalecimiento de los equipos en cantidad sino en calidad, apostando a la formación permanente para el ejercicio del rol y a constituirse como líderes pedagógicos de cada comunidad docente. Es posible pensar en el ejercicio de la supervisión no solamente en función de la antigüedad sino de las capacidades personales y académicas para el desempeño de ese rol.

En este estudio, los profesores de Matemática e Inglés reportaron experiencias diferentes respecto de la incidencia del PAD en su acompañamiento. Por tanto, se podrían evaluar las experiencias existentes para mejorar ese aspecto. Asimismo, la valoración positiva que realizan los profesores de Inglés y los inspectores de esa asignatura respecto del PAD permite pensar en la extensión de esta experiencia en las asignaturas que no cuentan con esta figura de acompañamiento pedagógico.

Por otra parte, la sobrecarga de tareas de los colectivos de inspectores dificulta el desempeño del rol y la jerarquización en aspectos pedagógicos. La exclusión de tareas como la administrativa o la evaluadora son planteadas por los inspectores de Primaria como expresión de deseo.

Repensar las funciones de los supervisores también implica analizar las actuales condiciones de trabajo, tales como la diversidad y número de escuelas asignadas, los

tiempos de desplazamiento y los recursos de los que disponen. Al respecto, García y Zendejas (2008) plantean la necesidad de crear *equipos de trabajo en torno a la supervisión* para cumplir con todas las tareas que implica el ejercicio del rol.

Esos equipos podrían conformarse por personal idóneo de acuerdo con las funciones de control administrativo, de orientación y acompañamiento y de evaluación. La división del quehacer del inspector en diversas figuras podría favorecer su permanencia y continuidad en territorio, puesto que les permitiría focalizar sus acciones en el acompañamiento a los docentes noveles. El control administrativo no necesariamente lo tendría que llevar a cabo el inspector, sino actores educativos competentes en esa área.

Las acciones de orientación y acompañamiento del inspector y del director podrían ser reforzadas por docentes experientes en cada centro educativo. En este caso, la experiencia no debería estar relacionada con la antigüedad del docente, sino con su desarrollo profesional y la probada trayectoria académica.

La evaluación podría pensarse como el resultado de las distintas visiones del equipo de supervisión, con participación de los colectivos docentes. Asimismo, es interesante pensar en la coevaluación como proceso de mejoramiento de la praxis en cada uno de los roles. En este sentido, el docente novel podría aportar su devolución al director y al inspector, respectivamente, como insumo para valorar la satisfacción de las necesidades relevadas en este estudio y retroalimentar la incidencia de los supervisores en sus prácticas.

Tal como se manifiesta a lo largo de este trabajo, las características del proceso de inserción trascienden las fronteras geográficas y persisten a lo largo del tiempo. Hacer visibles las dificultades emergentes es ineludible para poder diseñar políticas de acompañamiento que reviertan lo que esta investigación evidencia.

Es necesario propiciar la construcción de una identidad profesional sólida, provocar el deseo de permanencia en el ejercicio de la docencia e instalar una cultura de colaboración y aprendizaje colectivo. Asimismo, se deben crear redes de aprendizaje entre

docentes que se encuentran en la misma etapa laboral y fortalecer la función pedagógica de los directores como referentes en el desarrollo profesional de los docentes noveles.

El camino recorrido en la investigación, los hallazgos derivados y las conclusiones a las que se arribó en este trabajo permiten señalar la necesidad de promover la valoración del proceso de acompañamiento durante los primeros años de ejercicio docente y reconocer la relevancia del rol del inspector como actor clave en ese período.

La aspiración de este equipo de *investigadoras noveles* es que los actores educativos se apropien de lo producido, para debatir y reflexionar sobre las posibles alternativas de acompañamiento a los docentes noveles. Es, en ese sentido, que se desarrolló un Conversatorio<sup>11</sup> con participación de académicos y de organizaciones de docentes. La intención de ese primer encuentro fue dejar los insumos a disposición de las autoridades, de los docentes, pero también de las Asambleas Técnico Docentes y los sindicatos.

Finalmente, el fortalecimiento del proceso de inserción y un acompañamiento más profundo redundaría en prácticas educativas que incidan positivamente en los aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes. De esta manera, queremos dejar nuestro aporte académico y contrarrestar el capricho del azar. Los convocamos a ocuparnos cada vez más de la inserción de los docentes noveles.

Convaleciente y lento  
remordido  
soberbio  
modestísimo  
ese experto futuro que inventamos  
nosotros  
y el azar  
cada vez más nosotros  
y menos el azar.  
*Lento pero viene - Mario Benedetti*

---

<sup>11</sup>Ver Agenda del Conversatorio realizado el 16 de diciembre de 2021, en el Apéndice G

## Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. file:///C:/Users/yo/Downloads/australian-professional-standards-for-teachers-20171006.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (1998). *Circular No.371*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/1998/Circular371\\_98.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/1998/Circular371_98.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Secundaria (CES). (2002). *Circular No.2523*.  
<https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2523.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2008). *Circular No.2/2008 (Inspección Técnica)*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2008/Circular2\\_08\\_TECNIC A.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2008/Circular2_08_TECNIC A.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2009). *Circular No.251/09*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular251\\_09.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular251_09.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2013). *Circular No.17/13*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular17\\_13.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular17_13.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2013). *Circular No.27/13*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular27\\_13.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular27_13.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2014). *Circular No.46/14*.  
[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46\\_14.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular46_14.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2014). *Circular No.64/14*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular64\\_14.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular64_14.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Secundaria (CES). (2014). *Circular No.3237/14*.

<https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/10990-rcext150114-circular-no323714mlp>

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2016). *Circular No.2/16 (Inspección Técnica)*.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2016). *Circular No.7/16 (Inspección Técnica)*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular7\\_16\\_TECNICA.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular7_16_TECNICA.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2021). *Circular No.2/21 (Inspección Técnica)*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular2\\_21\\_TECNICA.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular2_21_TECNICA.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2021). *Circular No.3/21 (Inspección Técnica)*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular3\\_21\\_TECNICA.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2021/Circular3_21_TECNICA.pdf)

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), pp. 43-59.

Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas.

Cardozo, L. (2013). *La inserción de los noveles profesores de Inglés en Uruguay: sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño profesional* [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Católica de Uruguay. Montevideo, Uruguay.



Center for Systems Science and Engineering. (s.f.). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University*. Johns Hopkins University.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1F3IIYI7NJLLXC0goF3TyFovG33F8M20D>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la Profesión docente. Marco para la buena enseñanza*.

<https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=type:pdf>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2017). *Acta No.26, Res. 55, Exp 3/5775/2017*.

[https://www.google.com/url?q=https://www.ces.edu.uy/files/\\_nuevo\\_5775.pdf&sa=D&source=docs&ust=1646764571825416&usg=AOvVaw240tly0hW\\_2TdMoTJS7\\_Aw](https://www.google.com/url?q=https://www.ces.edu.uy/files/_nuevo_5775.pdf&sa=D&source=docs&ust=1646764571825416&usg=AOvVaw240tly0hW_2TdMoTJS7_Aw)

Consejo de Formación en Educación (CFE). (s.f.). *Programa de Acompañamiento a Noveles Educadores*. <http://novelesuruguay.cfe.edu.uy/index.php/proyecto-noveles-del-uruguay/sobre-el-proyecto>

Department for education. (2013). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. [file:///C:/Users/yo/Downloads/Teachers\\_\\_Standards.pdf](file:///C:/Users/yo/Downloads/Teachers__Standards.pdf)

Commission on Teaching Credential. (2003). *Estándares iniciales de California*.

[https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/commission/coded/030011/030011.pdf?sfvrsn=71f57bb1\\_0](https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/commission/coded/030011/030011.pdf?sfvrsn=71f57bb1_0)

Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

García, B. y Zendejas, L. (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

[www.oei.es/historico/pdf2/nuevo\\_modelo\\_supervision\\_escolar.pdf](http://www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf)

Giribaldi, N. (2009). *La evaluación del desempeño docente en la enseñanza primaria*.

*Percepciones de los actores sobre las prácticas vigentes en el sistema* [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Gvirtz, S. y de Podestá, M. (2017). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Aique.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - Centro de Investigación, Desarrollo y Promoción de la Alimentación Escolar (INEE, CIDPAE). (2017). *Mi primer año como maestro*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao.
- Machado, P. (2017). *Necesidades técnico-pedagógicas vinculadas a la enseñanza de la lectura expresada por maestros principiantes de Montevideo* [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad ORT. Montevideo, Uruguay.
- Marcelo, C.; Burgos, D.; Murillo, P.; López, A.; Gallego-Domínguez, C; Mayor, C.; Herrera, B. y Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista iberoamericana de Educación*, 71(2), pp.145-168. <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Iberoamericana-de-Educacion-1681-5653>
- Ministerio de Educación de Perú. (2014). *Marco de buen desempeño docente. Un buen maestro cambia tu vida*.  
[file:///C:/Users/yo/Desktop/ANII%202018/Marco%20de%20Buen%20Desempe+%C2%A6o%20Docente\\_PERU\\_2014.pdf](file:///C:/Users/yo/Desktop/ANII%202018/Marco%20de%20Buen%20Desempe+%C2%A6o%20Docente_PERU_2014.pdf)
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2006). *Evaluación en el desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2014). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Acción Digital. <https://teachertaskforce.org/es/centro-de->

conocimientos/catastro-de-experiencias-relevantes-de-politicas-docentes-en-america-latina

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Teacher's matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *What can be done to support new teachers? Teaching in Focus*.

[https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1JbfN8X-](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1JbfN8X-5PUq8iBs7d3EOGt_7hi7nVcy?ogsrc=32)

[5PUq8iBs7d3EOGt\\_7hi7nVcy?ogsrc=32](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1JbfN8X-5PUq8iBs7d3EOGt_7hi7nVcy?ogsrc=32)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Revisión de Recursos Educativos: Uruguay*.

<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/OCDE%20Revision%20de%20recursos%20educativos.pdf>

Pozner, P. (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. Ed. Sycsa.

[http://www.poznerpilar.org/biblioteca/la\\_supervision\\_en\\_la\\_educacion\\_basica\\_para\\_impulsar\\_la\\_mejora\\_continua.pdf](http://www.poznerpilar.org/biblioteca/la_supervision_en_la_educacion_basica_para_impulsar_la_mejora_continua.pdf)

Quijano, N. (2004). *De estudiante magisterial a maestro: una mirada al ingreso al campo profesional* [Tesis de maestría]. Universidad ORT Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Rodríguez Reyes, C. (2017). *Representaciones sociales sobre evaluación del desempeño docente de Inspectores y Profesores de Enseñanza Secundaria* [Tesis de Maestría en Evaluación de los Sistemas Educativos]. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Sancho, J. (2013). *Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio profesorado de primaria en M. Poggi, Políticas docentes, formación, trabajo y desarrollo profesional*. IIPE-UNESCO.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina.

*PREAL*, 50. [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAC238.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf).

Terigi, F. (2009). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar IIPE*.

UNESCO.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Valdés Veloz, H. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Tarea Asociación Gráfica Educativa

## Apéndice

### Apéndice A. Siglas y Referencias

CEIBAL	Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CERP	Centro Regional de Profesores, dependiente del CFE
CES	Consejo de Educación Secundaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
IFS	Instituto de Formación en Servicio, dependiente de la DGEIP
INDUCTIO	Programa desarrollado por el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla
IPA	Instituto de Profesores Artigas, dependiente del CFE
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAD	Profesor Articulador Departamental
PNE	Programa de Noveles Educadores de Uruguay
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Apéndice B. Códigos Utilizados para los Entrevistados

**Tabla B1**

*Referencias de los informantes clave*

Código	Referencia
IC1	Autoridad CEIP (actual DGEIP)
IC2	Autoridad CES (actual DGES)
IC3	Referente vinculado a proyecto docentes noveles
IC4	Programa Noveles Educadores de Uruguay
IC5	Programa Noveles Educadores de Uruguay
IC6	Inspectora CEIP (actual DGEIP)

**Tabla B2***Referencias de los docentes*

Código	Referencia
MAE1	Maestro
MAE2	Maestra
MAE3	Maestra
MAE4	Maestra
MAE5	Maestra
MAE6	Maestra
MAE7	Maestra
MAE8	Maestro
MAE9	Maestra
MAE10	Maestra
MAE11	Maestra
MAE12	Maestra
MAE13	Maestra
PM1	Profesora de Matemática
PM2	Profesora de Matemática
PM3	Profesora de Matemática
PM4	Profesora de Matemática
PB1	Profesora de Biología
PB2	Profesora de Biología
PB3	Profesora de Biología
PB4	Profesora de Biología
PH1	Profesor de Historia

PH2	Profesora de Historia
PH3	Profesora de Historia
PH4	Profesora de Historia
PI1	Profesora de Inglés
PI2	Profesora de Inglés
PI3	Profesora de Inglés



**Tabla B3***Referencias de los Inspectores de Educación Primaria*

Código	Referencia
IP1	Inspectora
IP2	Inspectora
IP3	Inspectora
IP4	Inspector
IP5	Inspectora
IP6	Inspectora

**Tabla B4***Referencias de los Inspectores de Educación Secundaria*

Código	Asignatura
IH1	Inspectora de Historia
IH2	Inspectora de Historia
IB1	Inspector de Biología
IB2	Inspectora de Biología
II1	Inspectora de Inglés
II2	Inspectora de Inglés
IM1	Inspectora de Matemática
IM2	Inspectora de Matemática
IM3	Inspectora de Matemática

## **Apéndice C. Enfoque Metodológico**

El propósito de esta investigación fue describir y comprender el proceso de inserción a la docencia a través de la mirada de docentes noveles e inspectores. Para ello se diseñaron los siguientes objetivos:

### ***Objetivo General***

Comprender el proceso de inserción de los docentes noveles y la supervisión del inspector en este período.

### ***Objetivos Específicos***

Identificar las percepciones que tienen los docentes noveles del rol del supervisor durante el proceso de inserción.

Describir el rol supervisor de los inspectores en la práctica y lo establecido por la normativa.

Explicar qué relación existe entre la percepción que tienen los docentes noveles y los inspectores acerca de cómo debería ser el proceso de acompañamiento en la inserción a la docencia.

Para lograr los objetivos se utilizó un enfoque cualitativo, dada la complejidad del fenómeno y la necesidad de estudiarlo en profundidad en su contexto cotidiano. El diseño metodológico apuntó a conocer la perspectiva de los participantes en el proceso de la inserción a la docencia y a reconstruir sus experiencias.

La decisión de efectuar una aproximación empírica cualitativa a la temática respondió además a la intención de conocer las prácticas del inspector en los procesos de acompañamiento y desarrollo profesional de los docentes noveles, conducida por la teoría existente al respecto, por las investigaciones precedentes y por las evidencias que emergieron del trabajo de campo.

La investigación tuvo un alcance exploratorio y descriptivo, con facetas de estudio explicativo, tal como se expresó en los objetivos específicos.

### **La muestra**

Inicialmente, se seleccionaron informantes clave de ambos subsistemas<sup>12</sup>. A su vez, se consideró oportuno incorporar a referentes del Programa Noveles Educadores de Uruguay.

Las asignaturas seleccionadas en Educación Secundaria fueron *Biología, Historia, Inglés y Matemática*, las primeras porque tienen un elevado porcentaje de docentes titulados y las otras dos porque se verifica la situación inversa. Además, Inglés y Matemática cuentan con la figura del PAD.

La muestra fue de carácter intencional, los criterios de selección utilizados para convocar a maestros y profesores fueron:

- Ejercicio de la docencia de hasta cinco años.
- Por lo menos un año de antigüedad docente al año 2020 (de manera que su primer año de docencia no fuera en contexto de pandemia).
- Actividad laboral en la órbita pública, en escuelas y liceos de Montevideo
- Titulación en el caso de los profesores.
- Tener al menos una instancia de supervisión.

Es de relevancia destacar que al momento de diseñar la investigación se consideró formar la muestra con docentes con hasta tres años de experiencia laboral. Dado que el año en curso de la investigación coincidió con la suspensión de la presencialidad, se creyó oportuno extender el período de ejercicio, aspecto que está debidamente respaldado por la bibliografía consultada.

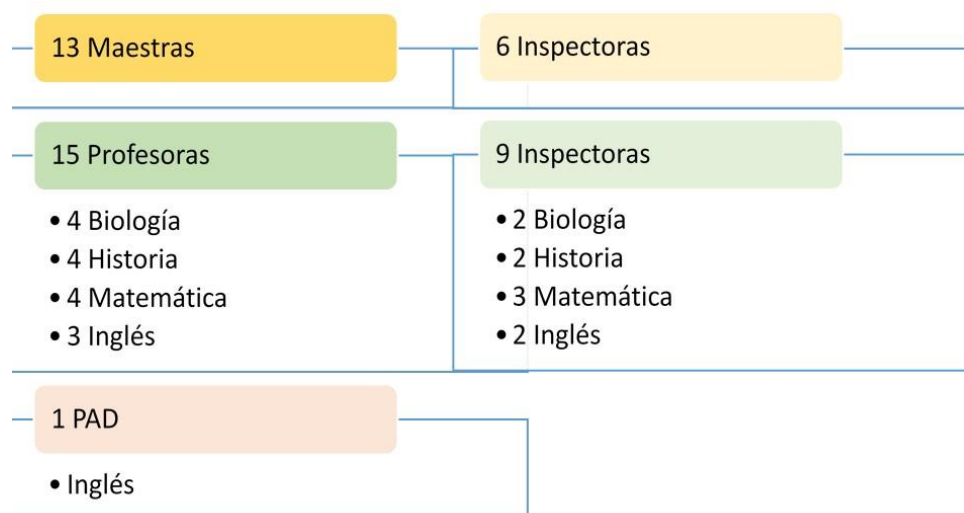
Finalmente, se contactó a Inspectores de ambos subsistemas, que supervisaron a los docentes noveles de la muestra y fueron referenciados por estos últimos.

---

<sup>12</sup>Cabe aclarar que el estudio se inició antes de que la Ley No.19889 modificara la conformación de los organismos de conducción de la enseñanza. Es por eso que los informantes clave pertenecieron al Consejo de Educación Inicial y Primaria y al Consejo de Educación Secundaria, respectivamente.

**Figura C1**

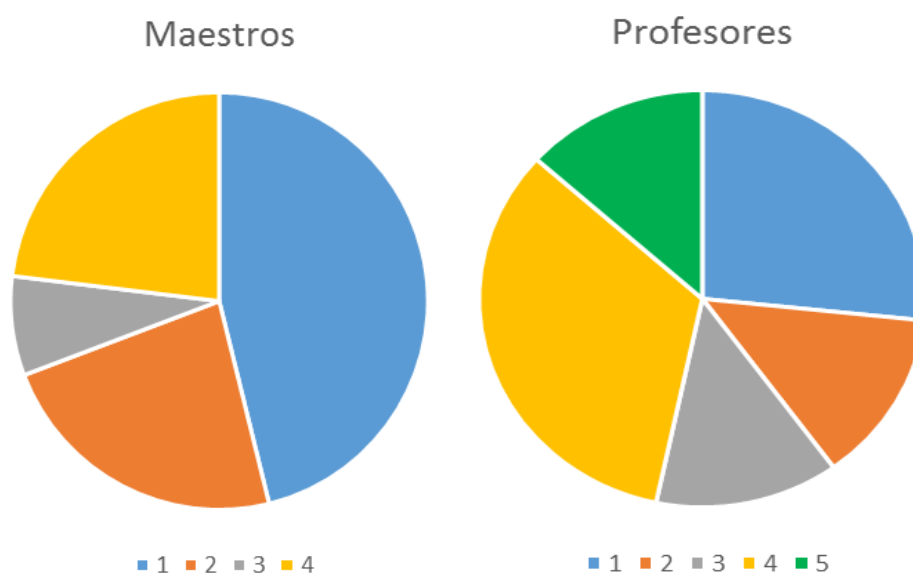
*Conformación de la muestra*



En los siguientes gráficos se explicitan las características de la muestra de maestros y profesores, en función de la antigüedad en el cargo docente:

**Figura C2**

*Antigüedad docente*



### **Las técnicas**

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron *entrevistas semiestructuradas* como instrumento medular para recabar información, tanto a informantes clave, como a docentes noveles e inspectores. Cada entrevista fue realizada por una maestra y una profesora del equipo de investigación, para evitar sesgos y enriquecer la instancia de recolección de datos. Una asumió el rol de conducción y la otra el de registro en la bitácora.

Cabe destacar que debido a la emergencia sanitaria se recurrió a plataformas virtuales. Solamente una de las entrevistas a un informante clave se pudo realizar en forma presencial.

En simultáneo, se procedió al *análisis de documentos*. El depósito documental incluyó circulares de la ANEP vinculadas al tema en cuestión, pautas de inspectores, formularios de visitas de inspección de cada subsistema, informes de orientación y evaluación que se elaboraron a los docentes noveles y que se solicitaron durante las entrevistas.

### **Construcción de categorías**

Previamente al proceso de recopilación de la información se elaboró un conjunto de *categorías apriorísticas* alineadas con las preguntas de investigación y enriquecidas con los aportes del marco teórico.

Para conocer las percepciones de docentes noveles e inspectores acerca del proceso de inserción a la docencia se identificaron las dificultades y oportunidades en ese período.

Para poder describir las funciones de la supervisión se buscó conocer la concepción del rol que tenía cada inspector y como la había construido. Luego, se rastrearon las impresiones de la visita y la vivencia del intercambio docente novel-inspector. También se estudió la congruencia entre lo sucedido en esas instancias y las devoluciones correspondientes por parte del inspector. A su vez, se indagaron los criterios para la

elaboración de la pauta de supervisión. En todos los casos se procuró distinguir las acciones dirigidas específicamente a los docentes noveles.

Asimismo, se establecieron relaciones entre las percepciones de todos los actores respecto del proceso de inserción a la docencia. En ese caso se estudió el discurso y el ejercicio del rol del inspector, la experiencia relatada por los docentes noveles y sus expectativas y la relación entre la autopercepción de los inspectores y lo que efectivamente vivenciaron los docentes. Paralelamente se identificaron factores que obstaculizaran esa relación.

En el desarrollo del análisis surgieron categorías o subcategorías *emergentes* que se agruparon dentro de las establecidas a priori. Entre ellas surgió la figura del PAD como oportunidad de acompañamiento durante la inserción, así como la sala docente como oportunidad formativa. También resultó interesante relevar la oferta formativa institucional.

Dentro de la concepción del rol se visualizaron claramente las funciones de orientación, asesoramiento y evaluación. A su vez, dentro de la construcción del rol del inspector aparecieron en los testimonios referencias a la biografía formativa, dificultades y aspectos socioemocionales.

En la vivencia del intercambio emergió la deslegitimación de los docentes por el hecho de ser noveles y la disponibilidad del inspector como un aspecto relevante para ellos.

Otra categoría que surgió fue la orientación y evaluación específica de los docentes noveles y su incidencia en el desarrollo profesional.

En la siguiente tabla se detallan las categorías descriptas:

**Figura C3**

*Categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría apriorística</b>	<b>Subcategoría emergente</b>
<b>Dificultades de la inserción</b>	Aspectos administrativos Aspectos comunitarios Aspectos pedagógicos - didácticos Aspectos socioemocionales Manejo de grupo	Aspectos tecnológicos
<b>Oportunidades de la inserción</b>	Colectivo docente Docentes paralelos Equipo director Docente de didáctica y/o Profesor adscriptor	Compañeros de carrera y otros vínculos docentes PAD
<b>Oportunidades formativas</b>	Cursos, charlas on line De acuerdo con los intereses personales Blogs / Páginas Programa docentes noveles	Salas docentes con participación del inspector Conocimiento/desconocimiento de la oferta del IFS
<b>Concepción del rol del inspector/a</b>	Asesoramiento / Acompañamiento Evaluación (instrumentos)	Orientación Biografía formativa Dificultades Aspectos socioemocionales
<b>Construcción del rol de supervisión</b>	Antecedentes institucionales Formación Grado de acercamiento o alejamiento de la normativa Trabajo colaborativo con otros actores	
<b>Impresión de la visita</b>	Emociones Circunstancias	
<b>Vivencia del intercambio con el inspector/a</b>	Espacio de diálogo pedagógico Espacio de comunicación de lineamientos generales Espacio de fiscalización	Deslegitimación Disponibilidad del inspector
<b>Congruencia entre la orientación pedagógica y la devolución del inspector (los informes)</b>	Conocimiento / desconocimiento de los instrumentos de evaluación	Convergencia/Divergencia



<b>recibidos)</b>		
<b>Criterios para la elaboración de la pauta de supervisión</b>	<b>Tradicional</b> <b>Flexible</b> <b>Humanista</b> <b>Tradicional</b>	<b>Personalizado / Novel</b>
<b>Orientación y evaluación de docentes noveles</b>	<b>Orientación específica (personalizada)</b> <b>Redes de apoyo: Programa POP / Director / otros docentes / PAD</b> <b>Escala de calificación</b>	<b>Incidencia en el desarrollo profesional</b>

#### Apéndice D. Documentos Analizados de la DGEIP

<b>Circulares</b>	<b>Fecha</b>	<b>Del Organismo</b>	<b>De Inspección Técnica</b>
C 371/98	17/11/1998	x	
T 02/08	14/02/2008		x
C 251/09	14/04/2009	x	
C 17/13	14/02/2013	x	
C 27/13	07/03/2013	x	
C 68/13	22/07/2013	x	
C 46/14	05/06/2014	x	
C 64/14	14/07/2014	x	
C 111/15	16/11/2015	x	
T 01/16	18/03/2016		x
T 02/16	04/2016		x
T 07/16	09/11/2016		x
T 02/21	22/04/2021		x
T 03/21	Sin/fecha		x

Nota: Elaboración propia.

## Apéndice E. Pautas de Evaluación

### 1. Formulario de visita de evaluación



**ANEP**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
INICIAL Y PRIMARIA

FECHA		

#### VISITA DE EVALUACIÓN AL DOCENTE

Inspección Departamental de.....

Área.....

Escuela N°..... Clase.....

Dirección/Localidad.....

Hora Comienzo	
Hora Finalización	
Duración	

Nº de visita		Inscriptos	Presentes	%	Cursan 1ª vez	Repite	%
Esc.	Clase						
Nombre del Maestro ( ) Prof. Especial ( )				Carácter del Cargo	Fecha Toma Posesión		

Dimensión de Análisis	Categoría	Indicadores		Juicio Valorativo en cada indicador *
Enseñanza	1) Relación Teoría/Práctica	1.1	Planificación	
		1.2	Organización	
		1.3	Desarrollo Profesional	
		1.4	Intervención Docente	
		1.5	Atención a la individualidad	
Aprendizaje	2) Gestión de los aprendizajes	2.1	Logros alcanzados en el proceso	
		2.2	Actitud del niño frente al aprendizaje	
Vínculos	3) Comunicación	3.1	Clima de aula	
		3.2	Trabajo Colaborativo	
		3.3	Redes, Familia y Comunidades de aprendizaje	

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

Juicio Valorativo

	*
--	---

OBSERVACIONES.....

.....

.....

.....

FECHA 

--	--	--

ENTERADO 

--	--	--

\_\_\_\_\_  
Firma del M/Inspector

\_\_\_\_\_  
Firma del M/Director

\_\_\_\_\_  
Firma del Docente

\* Juicio valorativo correspondiente al Artículo 37 del Estatuto del Funcionario Docente.

## 2. Instructivo para el uso del formulario, incluido en la Circular No.64/14

Memorando N° 1708

Código de gestión 43027

Montevideo, 27 de junio de 2014

DE: INSPECCIÓN TÉCNICA

A: Director General del CEIP

Mtro. HÉCTOR FLORIT

ASUNTO: Instructivo para el uso del formulario Visita de Evaluación

Atento a que fue aprobado por el CEIP un nuevo formulario de visita de evaluación y dado a conocer por Circular N° 68 del 22 de julio de 2013;

Considerando que se determinó la aplicación del mismo para el presente año 2014;

Teniendo en cuenta que por Memorando 988/14 la Inspección Técnica solicitó modificar el formulario sustituyendo donde dice *puntaje total por juicio conceptual* utilizando un juicio conceptual coincidente con las categorías que figuran en el EFD:

E (excelente); MB (Muy Bueno); B (Bueno); A (Aceptable); O (observable)

En virtud a lo solicitado por Acta N° 21 del 24/04/2014 esta Inspección propone el siguiente instructivo a tener en cuenta para el llenado del mismo:

### **CONSIDERACIONES PARA EL USO DEL FORMULARIO DE EVALUACIÓN A LOS DOCENTES:**

#### **A- Consideraciones preliminares:**

En el presente año se comenzará a utilizar un nuevo formulario de evaluación a los docentes que intenta poner a consideración aspectos de la gestión del maestro coherente con las demandas del siglo XXI.

La evaluación a los docentes es uno de los cometidos del rol del Maestro Inspector establecidos en el Artículo 42 y 43 del EFD y en las Circulares que refieren a la Supervisión.

Se pretende que el informe recoja aspectos sustanciales del desempeño del maestro, permitiendo captar y expresar, con claridad y justicia, la complejidad y variedad de dimensiones que refieren a la acción docente.

Este nuevo informe se organiza en tres dimensiones: Enseñanza, Aprendizaje y Vínculos pretendiéndose concordar con los aspectos mencionados en el EFD (Art. 42)

En cada categoría se ofrecen diversos indicadores que sumados, totalizan 10. En el presente documento se propone una explicitación del contenido de cada indicador a fin de ayudar a interpretar el concepto a que refiere cada ítem y poder valorarlo con más claridad.

#### **B- Dimensiones:**

##### **1- Primer Dimensión: Enseñanza. Categoría Relación Teoría Práctica:**

- 1.1 **Planificación:** coherente con el Proyecto del Centro, con el Programa Escolar, posee objetivos claros, considera la evaluación como parte del proceso, se evidencia aspectos didácticos como la secuenciación y la frecuentación, las actividades son adecuadas al objetivo y al área a enseñar, permite el aprovechamiento del tiempo pedagógico y el equilibrio en el tratamiento de las diferentes áreas del Programa, planificación de la Práctica Docente.
- 1.2 **Organización:** en el uso de los tiempos, del espacio, del alumnado, de los recursos para el aprendizaje, regularidad en el desarrollo del curso.
- 1.3 **Desarrollo profesional:** Cursos realizados por el docente y su aplicación en el aula, concursos, investigaciones, publicaciones, proyectos planificados y puestos en práctica, etc.
- 1.4 **Intervención docente:** Promueve la participación y la reflexión de los alumnos, respeta los tiempos individuales y grupales, genera el interés, atiende a la diversidad, la problematización, el uso positivo del error, uso equilibrado de variados recursos para la enseñanza de la escuela y de la comunidad, destacando el uso de las TIC, promueve la participación de la familia, demuestra aptitud para escuchar a los alumnos y padres, genera confianza en los alumnos, evidencia equilibrio en el abordaje de las disciplinas del Programa garantizando una educación integral del alumno, (se considerarán los aspectos pertinentes de esta dimensión para Maestro Adscriptor en su doble función de enseñante)
- 1.5 **Atención a la individualidad:** Demuestra conocer las características del alumnado en forma individual, documenta los procesos grupales e individuales de aprendizajes de los alumnos, tiene una cuidadosa atención de la corrección y documentación en cuadernos, y demás tareas de los niños en otros soportes.

##### **2- Segunda dimensión: Aprendizaje. Categoría: Gestión de los aprendizajes.**

**2.1- Logros alcanzados en el proceso:** Se evidencian avances adecuados a las posibilidades de cada uno de los alumnos de acuerdo a los contenidos de todas las áreas del conocimiento y para el grado que corresponde.

**2.2 -Actitud del niño frente al aprendizaje:** los niños logran identificar qué han aprendido, demuestran interés por las tareas que se le proponen, asumen el compromiso por la realización y finalización de la mayoría de las actividades que se les proponen, manifiestan autonomía acorde a la edad, saben actuar en grupo, escuchando y respetando turnos, comprenden y respetan reglas de la clase y la escuela.

**3- Tercera Dimensión: Comunicación.**

**3.1- Clima de aula:** Existen normas claras acerca del funcionamiento del grupo en el aula y en la escuela, Se favorece un ámbito para la reflexión y participación democrática, aceptación y respeto a las diferencias, se fomenta la creatividad, el clima es alegre, afectivo, acogedor en el que se fomenta en forma armónica la seguridad y la libertad, lo individual y lo grupal.

**3.2- Trabajo colaborativo:** Participación activa en cursos, salas institucionales, reuniones, proyectos del centro, disposición para trabajar con otros docentes, actitud colaborativa con la Institución, preocupación por apoyar las líneas de política educativa: asistencia regular de los niños, repetición, orientación a alumnos-practicantes, etc.

**3.3- Redes y comunidades de aprendizaje:** Fomenta la participación de los alumnos en redes virtuales de aprendizajes, uso de plataformas, portales y otros. Interviene en forma activa en comunidades de aprendizaje profesional, colabora con otros docentes favoreciendo el aprendizaje colectivo.

**C – Consideraciones finales:**

Cada indicador será valorado con los juicios que plantea el EFD debiéndose colocar en cada casillero las iniciales correspondientes a los mismos: E; MB; B; A, etc.

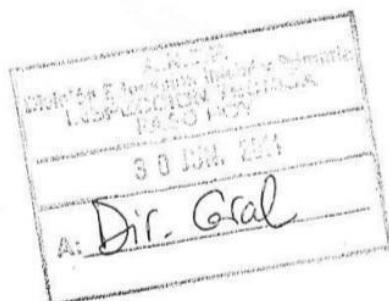
El juicio conceptual que luce al final debería ser un promedio de todos los juicios que se fueron colocando en los casilleros que lucen más arriba.

Deberá atenderse especialmente la cantidad de indicadores que se corresponden con cada dimensión, por ejemplo la dimensión Enseñanza posee 5 indicadores de un total de 10 por lo que esa dimensión incide en un 50% en el juicio global final relativo a la actuación del docente.

El juicio final del informe deberá coincidir, salvo imprevistos, con el juicio conceptual que el Inspector piensa proponer, como miembro informante, a la Junta Calificadora.

Finalmente los aspectos que se mencionan en cada indicador en el presente documento, constituyen un aporte mínimo que se complementará con los producidos por cada Inspección como resultado de los Acuerdos que se hicieron para analizar el presente formulario.

  
Ma. Cristina González  
Inspectora Técnica



### 3. Informe de inspección en Educación Secundaria

		<b>INFORME DE INSPECCION AL DOCENTE</b>	
C.I.:		N°	
e-mail:			
<b>NOMBRE</b>		LICEO	
FECHA DE NACIMIENTO	N° DE LEGAJO	LOCALIDAD	
FECHA DE INGRESO A SECUNDARIA	GRADO	GRUPO INSPECCIONADO	
FORMA DE OBTENCIÓN DE LA EFECTIVIDAD		ALUMNOS	INSCRIP
ASIGNATURA		PRESENTES	
TÍTULOS	DOCENTES	FECHA EN QUE EL PROFESOR TOMÓ EL GRUPO	
	NO DOCENTES	FECHA DE INSPECCION	
OTROS ESTUDIOS		TIEMPO INSUMIDO	
NÚMERO DE HORAS ASIGNADAS	EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	<b>DOCUMENTACIÓN</b>	
	OTROS CENTROS EDUCATIVOS	LIBRO del PROF.	
DEDICACIÓN HORARIA SEMANALA OTRAS ACTIVIDADES	---	PLANIFICACIÓN	
ESPECIFIQUE		ESCRITOS	---
<b>1- DESARROLLO DE LA CLASE</b>			
<b>TEMA DEL DÍA</b>			
<b>DESARROLLO</b>			
<b>COMENTARIOS Y SUGERENCIAS</b>			



II – DESARROLLO DEL CURSO						
TRABAJOS DE EVALUACIÓN						
III – JUICIOS SOBRE LA APTITUD DOCENTE						
<p><b>Art.43</b> - Los juicios que emitan los inspectores en la visitas inspectivas que practiquen en las aulas, deberán comprender los siguientes aspectos cualitativos : <b>1)</b> Capacidad Técnico - pedagógica. <b>2)</b> Conducción del proceso enseñanza - aprendizaje, considerando especialmente la adecuación de la enseñanza al medio social donde desarrolla su labor. <b>3)</b> Orientación dada al curso; planeamiento y desarrollo del mismo. <b>4)</b> Aprendizaje realizado por los alumnos y capacidad para seguir aprendiendo. <b>5)</b> Clima de trabajo, cooperación e iniciativa. <b>6)</b> Respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación. <b>7)</b> Posibilidades de desarrollo del trabajo creativo.</p>						
<p>1.</p>						
IV – OPINIÓN SOBRE EL DOCENTE						
ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS						
					JUICIO CONCRETO ( Numérico )	
NOMBRE DEL INSPECTOR						
FIRMA				NOTIFICADO		
FECHA DEL INFORME				FECHA		
1 a 30	graves reparos	51 a 70	aceptable	81 a 90	muy bueno	
31 a 50	observado	71 a 80	bueno	91 a 100	excelente	
LÉASE ESPECIALMENTE EL ART. 55 Y 55-1 DEL ESTATUTO DOCENTE						

## **Apéndice F. Marco de la Buena Enseñanza**

La literatura analizada afirma que un factor que incide en la calidad del trabajo docente es la existencia de un marco para la buena enseñanza, en el cual se expliciten cuáles son los estándares requeridos para el ejercicio de la docencia y los criterios de evaluación docente en los distintos tramos de la carrera profesional. En este sentido, Uruguay no cuenta con un documento marco que establezca lo que los docentes uruguayos “deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (CPEIP, 2003, p. 5) y cuyo fin sea el fortalecimiento de la profesión docente.

En el estudio comparado, realizado por la OREALC (2006), se analizó la forma en la que están organizados los sistemas de carrera y evaluación de desempeño docente en América y Europa. De allí surgió la inexistencia de criterios comunes para la evaluación del desempeño docente, aspecto que es subsanado cuando existe una definición clara de un docente de calidad a partir de un marco para la buena enseñanza.

Del análisis de los marcos de buen desempeño docente de Chile (2021), Perú (2014), Australia (2011), Inglaterra (2013) y California (Estados Unidos, 2003) se evidenciaron constantes en los siguientes aspectos: dominios de la enseñanza, práctica e identidad docentes.

Entre las competencias requeridas en dichos marcos se destacaron: conocimiento profesional, conocimiento disciplinar, conocimiento de la didáctica general, y de las específicas, conocimiento del marco curricular, conocimiento de las características sociales, culturales, cognitivas, psicológicas, emocionales y físicas de los alumnos. En cuanto a la práctica docente se señalaron como competencias a valorar: la planificación de la enseñanza, la gestión del aula, la flexibilidad práctica y el desarrollo de estrategias de evaluación.

En relación con la identidad docente se hacía referencia a la reflexión constante, el trabajo colaborativo con colegas y otros profesionales, la comunicación, compromiso y

orientación a familias de los alumnos, el desarrollo profesional continuo y la actuación ética, moral y legal.

A partir de los marcos de buena enseñanza relevados para este trabajo se realiza una selección de aspectos que un docente novel debería haber logrado al iniciarse a la docencia.

Por un lado, *el desempeño docente* se demuestra a través de las planificaciones que realiza y en sus efectos, en el devenir del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula. En tal sentido, un docente para generar una buena enseñanza debería poseer un conocimiento profundo y comprensivo de la disciplina o las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que favorecen una apropiada mediación entre los contenidos, los alumnos y su contexto de aprendizaje.

Por otra parte, *el ambiente y el clima de clase* que genera un docente es otro elemento para determinar una buena enseñanza. La literatura especializada destaca que los componentes emocionales, sociales y materiales del aprendizaje son relevantes para determinar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, un ambiente de confianza, respeto y aceptación favorece aprendizajes.

Asimismo, *el establecimiento y mantenimiento de normas* constructivas de comportamiento propician entornos de desarrollo de aprendizajes. En consecuencia, es menester que el docente posea herramientas pedagógicas para generar dichos espacios, además de tener conocimientos para organizarlo, enriquecerlo y convertirlo en un ámbito motivador para la circulación del conocimiento y el aprendizaje individual y colectivo.

De igual manera, un buen docente debe organizar situaciones productivas, accesibles cognitivamente e interesantes para sus alumnos que maximicen el tiempo pedagógico y favorezcan la investigación, la interacción y la socialización de los aprendizajes de todo el alumnado. Para que esto suceda se requiere que el docente conozca los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego para lograrlos.

Finalmente, es necesario una práctica permanente de *autoevaluación docente* acerca de las propias prácticas de enseñanza. Para ello los docentes deben conocer sus responsabilidades que incluyen la reflexión consciente y sistemática sobre su práctica y su reformulación en función de garantizar el acceso a una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas. En tal sentido, el docente como profesional debe ser consciente de sus propias necesidades de aprendizaje, de su grado de compromiso y participación en el proyecto educativo del centro y en las políticas educativas nacionales. Es decir, formar parte activa de su entorno laboral, aprender de sus colegas y compartir con ellos; establecer vínculos positivos con las familias de los alumnos y demás miembros de la comunidad; posicionarse como un profesional en permanente aprendizaje y un integrante del sistema educativo al que pertenece.

En consecuencia, un supervisor orientador pedagógico debería orientar, acompañar y ayudar a superar insuficiencias de los docentes principiantes en los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la disciplina específica en el caso de docentes de Educación Secundaria y de las áreas del conocimiento que indica el programa escolar vigente para Educación Primaria.
- Conocimiento de Didáctica General.
- Conocimiento de la Didáctica específica de la asignatura que enseña en el caso de docentes de Educación Secundaria y de Didácticas Específicas de las áreas del conocimiento que debe enseñar del Programa de Educación Inicial y Primaria.
- Conocimiento del currículum vigente. Corregir currículum.
- Conocimiento de las características sociales, culturales, cognitivas, psicológicas, emocionales y físicas de los alumnos.
- Cómo organizar objetivos, contenidos y estrategias didácticas; crear un ambiente favorable al aprendizaje; adaptar la enseñanza en función de fortalezas y debilidades del grupo y de las individualidades.

- Conocimiento para diagnosticar, para intervenir durante el proceso, para calificar y acreditar.
- Reflexión antes, durante y después de la intervención pedagógica.
- Despliegue tareas con colegas y otros profesionales de manera colaborativa.
- Relacionamiento con las familias de sus alumnos incentivando de manera comunicativa, comprometida y orientadora.
- Lecturas, cursos, investigaciones que promuevan el desarrollo profesional continuo.
- Autovigilancia de actuación ética, moral y legal.

## Apéndice G. Agenda del Conversatorio

FONDO SECTORIAL  
DE EDUCACIÓN  
ANII-MEC-ANEP-  
INEEd

# Conversatorio

## La supervisión durante el periodo de inserción a la docencia

### Presentación de la investigación 09:30 a 10:30

Bienvenida.

Introducción a cargo del Tutor: **Mag. Pedro Ravela**

Principales hallazgos y conclusiones a cargo de las  
investigadoras: **Mag. Verónica de León**, **Mag. María José dos  
Santos**, **Mag. Patricia Machado** y **Profa. María Noel Maffoni**  
Comentarios a cargo del **Dr. Daniel Trias**

### Aportes académicos 10:30 a 10:50

**Dra. Denise Vaillant** (Uruguay)  
**Dr. Carlos Marcelo** (España)

### Mesa de discusión 10:50 a 11:50

Programa Noveles Educadores. **Coord. NaI. Marta Irigoyen**  
AdeMU Mdeo. **Sec. Gral. Mtra. Daysi Iglesias**  
Revista Quehacer Educativo. **Dir. Mtra. Teresita Rey**

### Espacio de intercambio

Intervenciones de los participantes

Cierre y lunch de despedida