

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Formación docente para la transformación educativa:
estrategias basadas en la planificación por competencias**

Entregado como requisito para la obtención del título de Máster de Formador de Formadores

Valeria Silvera Gómez: 244338

Docente orientador: Dr. Wellington Mazzotti

2025

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Valeria Silvera Gómez declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored, slightly textured paper. The signature is written in a cursive style and clearly reads "Valeria".

Valeria Silvera

20 de marzo 2025

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta orientada a fortalecer la planificación competencial en el contexto de una escuela A.PR.EN.D.E.R., con el objetivo de mejorar los procesos cognitivos del estudiantado y transformar las prácticas pedagógicas del colectivo docente. El diagnóstico institucional reveló desafíos clave en la planificación educativa, lo que llevó a la necesidad de una intervención que incorpora formación docente y rediseño curricular.

La metodología empleada en este estudio combina un enfoque mixto, utilizando tanto análisis cualitativo como cuantitativo, que incluye observación de clases, estudio de casos, entrevistas con docentes y revisión documental de prácticas previas. A partir de los hallazgos, se diseñó un programa formativo que integra talleres prácticos, discusión de casos de estudio y estrategias de planificación flexible, alineadas con los lineamientos del Marco Curricular Nacional y el enfoque por competencias.

El objetivo principal de esta propuesta es aportar a la transformación educativa mediante el fortalecimiento de la planificación pedagógica, promoviendo una enseñanza centrada en competencias que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. La propuesta busca ofrecer un marco para mejorar la calidad educativa y reducir las brechas de aprendizaje en entornos con desafíos sociales y económicos significativos.

Palabras claves

Planificación competencial, transformación educativa, formación docente, procesos cognitivos, enseñanza por competencias, metas de aprendizaje.

Índice

Introducción	7
Sección I: Contexto	9
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	9
1.1 Contexto institucional	9
1.2 Diagnóstico de Necesidades de Formación	11
1.2.1 Presentación del diagnóstico	12
Figura 1: Desafíos clave identificados en el diagnóstico de necesidades de formación docente	13
1.2.2 Metodología para el Diagnóstico	14
1.2.3. Descripción y Jerarquización de las Necesidades Relevadas en la Fase Diagnóstica	15
1.2.4 Fundamentación General del Diseño Formativo	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. Procesos Cognitivos y Aprendizaje	19
2.2 Ritchhart, Church y Morrison (2011) y el pensamiento como eje del aprendizaje	20
2.3 Taxonomía de Bloom y su Aplicación en la TCI	21
Figura 2: Procesos cognitivos	22
Tabla 1: Niveles de la Taxonomía de Bloom revisada y ejemplos de actividades en el aula	24
2.4. Competencias y su Relación con la Planificación Curricular	24
Figura 3: Competencias generales del MCN	27
2.5: Planificación competencial	27
Figura 4: Plantilla planificación competencial	29
2.6. Progresiones de aprendizaje, perfiles de egreso y metas de aprendizaje	30
Figura 5: Estructura y ejemplo de las metas de aprendizaje	31
2.7 Diferencia entre definir objetivos y establecer metas de aprendizaje	32
Tabla 2: Diferencias entre objetivos y metas	32
2.8 Relación con la Teoría Sociocultural de Vygotsky	33
2.9. Coevaluación de Planificaciones Competenciales Aplicando el Método VITRAL de Ravela	35
CAPÍTULO 3 PLANTEAMIENTO DEL DISEÑO DE LA FORMACIÓN	37
3.1 Presentación general de la propuesta	37
3.1.1 Nombre	37
3.1.2 El objetivo general de la propuesta de formación	37
Objetivos Específicos	38
Tabla 3: Actividades y Metas de Aprendizaje	38
3.1.3 Requisitos para el Docente Encargado de la Capacitación	39
3.1.4 Tipos de Actividades de Formación Incluidas en la Propuesta	41

Tabla 4: Tipo de actividades	41
3.1.5 Modalidad/es de Desarrollo de la o las Actividades	42
Tabla 5: Modalidades de implementación	42
3.1.6 Ciclo Formativo de la Actividad	43
Tabla 6: Ciclos formativos	43
3.1.7 Perfil de Ingreso o Prerrequisitos de los Participantes de la Propuesta de Formación	44
3.2. Elementos que Componen la Propuesta de Formación	45
3.2.1 Objetivos Específicos y Resultados Esperados de Aprendizaje	46
Objetivos Específicos	46
Tabla 7: Resultados Esperados de Aprendizaje	47
3.2.2 Habilidades Asociadas al Perfil de Egreso de la Propuesta de Formación	47
3.2.3 Contenidos y Actividades de Aprendizaje a Desarrollar en Cada Actividad de Formación	48
Tabla 8: actividades formativas, sus contenidos, modalidad, carga horaria y momento de realización	49
3.2.4 Perfiles del Equipo de Formación	50
Tabla 9: Responsabilidades, formación y experiencia	52
3.2.5 Plan de Comunicación de la Propuesta de Formación	52
3.2.6 Cronograma de la Propuesta de Formación / actividades/materiales/ objetivos	56
Fase 1: Preparación y Difusión de la Propuesta	56
Fase 3: Evaluación Final y Retroalimentación	56
Tabla 10: Cronograma de la Propuesta de Formación	57
Tabla 11: Descripción de los Materiales a Diseñar para la Formación	60
3.2.7 Momentos Clave para el Logro de los Resultados de Aprendizaje y Responsables	61
Tabla 12: Resumen de Responsables y Momentos Clave	63
CAPÍTULO 4. Monitoreo y Evaluación de la Propuesta de Formación	67
4.1 Plan de Monitoreo	67
4.1.1 Planteo General de la Evaluación Diagnóstica y de Proceso	67
4.1.2 Herramientas y Dispositivos para la Motivación, el Acompañamiento y la Retención de Participantes	68
4.1.3 Estrategias para el Seguimiento del Desarrollo de Competencias	68
4.2 Evaluación	68
4.2.1 Formas de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y Competencias Asociadas a Cada Actividad de Formación	69
4.2.2 Dispositivos para la Evaluación del Plan de Formación y la Satisfacción de los Participantes	69
Tabla 12: Resumen de Evaluación y Monitoreo de la Propuesta de Formación	70
4.3 Indicadores de seguimiento y responsables de evaluación	70
Tabla 13: Indicadores de seguimiento, herramientas e instancias de evaluación	71
Referencias	80

ANEXOS

	83
Anexo 1 – Figura 1	83
Anexo 2 – Figura 2	84
Anexo 3 – Figura 3	85

Introducción

Este documento presenta un diagnóstico y una propuesta formativa diseñada para una escuela categorizada como A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). El objetivo principal es fortalecer las habilidades docentes en la planificación de aprendizajes a través de la integración de procesos cognitivos, alineados con el enfoque del Marco Curricular Nacional y los módulos formativos ofrecidos por ANEP.

El trabajo tiene un alcance institucional, ya que busca impactar directamente en la mejora de la enseñanza en la escuela seleccionada, y un alcance pedagógico, al centrar la formación en la planificación por competencias y la taxonomía de Bloom, con el propósito de generar aprendizajes más significativos y contextualizados para los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, el diagnóstico se basa en el análisis de indicadores educativos y socioculturales de la institución, junto con la identificación de necesidades de formación docente, se ha identificado como necesidad prioritaria para el equipo docente la integración efectiva de los procesos cognitivos en la planificación de metas de aprendizaje. Se observa que, si bien los docentes diseñan propuestas alineadas con el currículo nacional, en muchos casos las estrategias de enseñanza no logran articular de manera sistemática los niveles de procesamiento cognitivo, lo que impacta en la consolidación de aprendizajes significativos en los estudiantes. A partir de estos datos, se estructura una propuesta de capacitación con un enfoque mixto (presencial y virtual), que combina talleres prácticos, seminarios teóricos, observación y foros de discusión.

El documento se organiza en tres secciones. En primer lugar, se presenta un análisis del contexto institucional y los indicadores que justifican la necesidad de formación. Luego, se detallan los fundamentos teóricos de la propuesta, enmarcados en la transformación curricular uruguaya. A continuación, se expone el diseño formativo, incluyendo objetivos, actividades, cronograma y modalidades de trabajo. Finalmente, se describen los aspectos operativos y de implementación, tales como la logística, los recursos requeridos y la evaluación del impacto de la formación.

Con este trabajo, se busca contribuir a la mejora de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad, brindando a los docentes herramientas para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes a través de un enfoque pedagógico actualizado y basado en la evidencia.

Sección I: Contexto

Esta sección contextualiza la institución educativa objeto de estudio, caracterizada como una escuela A.PR.EN.D.E.R. Se describe su realidad sociocultural, las políticas y programas que implementa, y se presenta un diagnóstico detallado sobre las necesidades de formación docente. A través del análisis institucional y metodologías mixtas, se fundamenta la necesidad de una propuesta formativa centrada en la planificación por competencias.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

El capítulo desarrolla el análisis del contexto institucional en profundidad. Se abordan las características del entorno educativo, las condiciones de vulnerabilidad de la comunidad escolar, y se detallan los programas existentes para enfrentar estos desafíos. Asimismo, se expone el diagnóstico de necesidades docentes, la metodología empleada y la jerarquización de dichas necesidades, como base para el diseño de la propuesta formativa.

1.1 Contexto institucional

La institución educativa en la que se desarrolló el estudio pertenece a la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y está categorizada como una escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Esta clasificación responde a los indicadores del *Monitor Educativo*, que ubica a la institución en el Quintil 2, reflejando un contexto sociocultural con desafíos significativos para la enseñanza y el aprendizaje (ANEP, 2023).

Las características del entorno educativo incluyen altos índices de vulnerabilidad social, entre los cuales se destacan:

- Bajo nivel educativo de las familias, especialmente de las madres.
- Condiciones habitacionales precarias, con un número importante de estudiantes viviendo en asentamientos irregulares o en situación de hacinamiento.
- Dependencia de programas sociales, como AFAM-PE (Asignaciones Familiares del Plan de Equidad) y TUS (Tarjeta Uruguay Social).

- Brecha digital, debido a la limitada conectividad a internet en los hogares, lo que impacta el acceso a recursos educativos en línea.

Estos factores estructurales están ampliamente documentados en la literatura sobre desigualdad educativa. Bourdieu y Passeron (1977) explican cómo el capital cultural de las familias influye en el rendimiento escolar, mientras que Fernández Enguita (2001) destaca que las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica afectan la construcción del conocimiento y el desarrollo de trayectorias educativas sostenidas.

Además de los aportes de Bourdieu y Passeron (1977), quienes explican cómo el capital cultural familiar incide en el rendimiento escolar, y de Fernández Enguita (2001), quien analiza las consecuencias de la vulnerabilidad socioeconómica en las trayectorias educativas, resulta pertinente incorporar perspectivas contemporáneas que actualizan estos planteos. Dussel (2020) señala que las brechas de aprendizaje se han ampliado en el contexto de la cultura digital, afectando especialmente a los sectores más desfavorecidos. Coll (2020) enfatiza la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las nuevas competencias requeridas en la sociedad actual, mientras que los informes de la UNESCO (2021) advierten sobre la urgencia de construir sistemas educativos más inclusivos y resilientes ante las desigualdades preexistentes y las acentuadas tras la pandemia. Estos aportes refuerzan la necesidad de propuestas formativas que no sólo aborden las desigualdades estructurales, sino que también integren estrategias pedagógicas adaptadas a los desafíos contemporáneos.

Para abordar estos desafíos, la institución implementa diversos programas pedagógicos y socioeducativos que buscan garantizar la inclusión y el aprendizaje significativo de los estudiantes:

- Trayectorias Protegidas, que promueve la permanencia escolar y el seguimiento de estudiantes en riesgo de desvinculación.
- Maestro Comunitario, que brinda apoyo a niños y sus familias para fortalecer su trayectoria educativa.
- Plan Asiste y Avanza, destinado a estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- Plan Piloto Pro+, que introduce estrategias innovadoras para mejorar el rendimiento académico.

- Pensamiento Computacional, orientado al desarrollo del pensamiento lógico a través de herramientas digitales.
- RED (Red de Educación Digital), que fomenta la integración de tecnologías en el aula.

La implementación de estos programas responde a la necesidad de generar entornos educativos más equitativos, alineados con las recomendaciones de la UNESCO (2021) sobre educación inclusiva y estrategias para la reducción de brechas de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad.

Presentación del equipo docente

La propuesta formativa está dirigida a un equipo docente diverso, compuesto por:

- Maestros de Educación Primaria egresados del Consejo de Formación en Educación.
- Docentes con Certificación en Inglés.
- Profesores de Educación Media en Música.
- Licenciado en Educación Física egresado de la Universidad de la República.

Dentro de este grupo, ocho docentes son efectivos y cuatro tienen más de cinco años de trayectoria en la institución, lo que refleja una combinación de experiencia y estabilidad en el equipo.

En términos organizativos, el centro cuenta con un Equipo de Dirección, conformado por la Directora y una Secretaria, y con un equipo docente compuesto por diez maestros de aula, además de los especialistas en Inglés, Música y Educación Física.

1.2 Diagnóstico de Necesidades de Formación

La identificación de las necesidades formativas del colectivo docente constituye un paso clave en el diseño de cualquier propuesta de desarrollo profesional. Un diagnóstico riguroso permite reconocer tanto las fortalezas como las áreas de mejora en las prácticas pedagógicas, así como comprender el grado de apropiación de enfoques curriculares promovidos a nivel institucional. Como señalan Marcelo y Vaillant (2013), un buen diagnóstico es esencial para asegurar la pertinencia y la efectividad de las acciones formativas, ya que permite alinear la propuesta con los saberes previos, las experiencias y las demandas reales del profesorado.

En este estudio, se asumió una perspectiva contextualizada, entendiendo que las decisiones formativas deben responder a realidades específicas y a trayectorias docentes diversas. En línea

con lo planteado por Imbernón (2010), la formación continua debe surgir de un análisis crítico de las prácticas y del contexto institucional, lo que exige una mirada situada que combine evidencias cuantitativas y cualitativas. Con base en esta premisa, se desarrolló un proceso sistemático de recolección y análisis de información, orientado a construir una propuesta formativa que atienda de manera pertinente y situada los desafíos identificados. A continuación, se presenta la caracterización de dicho diagnóstico y sus principales hallazgos.

1.2.1 Presentación del diagnóstico

El diagnóstico se realizó con el objetivo de identificar las necesidades formativas prioritarias del colectivo docente. Se emplearon distintas metodologías para recopilar información, entre ellas:

- Análisis documental, revisando planes institucionales y normativas vigentes.
- Entrevistas semiestructuradas a equipo de dirección y docentes, para conocer su percepción sobre la planificación y evaluación por competencias.
- Encuestas para relevar el uso de estrategias pedagógicas y la valoración de los procesos cognitivos de los estudiantes.

Los resultados indicaron que las principales dificultades del colectivo docente incluyen:

1. Limitada apropiación del enfoque por competencias, con dificultades para trasladarlo a la planificación didáctica.
2. Uso de instrumentos de evaluación no validados, lo que dificulta la medición de los aprendizajes.
3. Desconocimiento de los procesos cognitivos del estudiantado, lo que impacta en la selección de estrategias didácticas adecuadas.
4. Diversidad de enfoques pedagógicos, debido a la combinación de docentes con amplia experiencia y otros en su primera etapa laboral en el centro.

Figura 1: Desafíos clave identificados en el diagnóstico de necesidades de formación docente



Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de una formación que brinda herramientas concretas para mejorar la planificación por competencias y la estructuración de la enseñanza con base en procesos cognitivos claros. La literatura especializada refuerza la importancia de la planificación estratégica en entornos vulnerables. Zabalza (2016) enfatiza que la formación docente debe incluir procesos de reflexión y rediseño curricular continuo para garantizar aprendizajes significativos.

Además, el *Marco Curricular Nacional* establece que la planificación por competencias es clave para desarrollar habilidades transferibles en los estudiantes (ANEP, 2023). Sin embargo, como lo señala Coll (2007), la enseñanza basada en competencias requiere una adecuación didáctica que muchas veces no está presente en la práctica docente debido a la falta de formación específica.

El análisis documental de la Transformación Curricular Integral (TCI) brindó un marco de referencia sobre los saberes requeridos para la formación continua, no puede asumirse que estos documentos reflejan de manera exhaustiva las expectativas y demandas reales del colectivo docente. En este sentido, sería más preciso señalar que los documentos de la TCI permiten una aproximación a las necesidades de formación, también fue importante la indagación directa con los docentes, cuya participación es clave para construir una propuesta formativa alineada con su contexto y trayectoria profesional.

1.2.2 Metodología para el Diagnóstico

El diagnóstico de necesidades formativas se estructuró a partir de un enfoque metodológico mixto (Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, 2018), combinando técnicas cualitativas y cuantitativas para garantizar un análisis integral de la realidad educativa. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender no solo los datos observables sobre la planificación y evaluación docente, sino también las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los propios actores educativos (Flick, 2015).

El estudio adoptó un diseño de investigación aplicada con un enfoque descriptivo-interpretativo. Según Sampieri et al. (2018), este tipo de diseño es adecuado cuando se busca analizar un problema específico dentro de un contexto determinado y generar soluciones concretas a partir de la evidencia recolectada. En este caso, el objetivo era identificar las necesidades de formación docente en planificación por competencias y procesos cognitivos en el marco de la Transformación Curricular Integral.

Se utilizó el método de estudio de casos (Yin, 2018) para profundizar en el análisis de la institución educativa en su contexto particular. Este método permitió examinar el fenómeno en su entorno real, brindando una comprensión detallada de los factores que inciden en la práctica docente y en la adopción del enfoque por competencias. El estudio de caso resulta pertinente cuando se busca un análisis contextualizado y en profundidad de una problemática específica, como lo es la implementación de estrategias de planificación en un entorno de vulnerabilidad educativa.

Para la recolección de información se combinaron distintas técnicas, con el objetivo de triangular los datos y aumentar la validez de los hallazgos (Denzin, 2017).

- **Análisis documental:** Se revisaron documentos institucionales, normativas y planes de formación vinculados a la TCI, siguiendo las recomendaciones de Bardin (2013) sobre análisis de contenido. Este insumo permitió identificar los lineamientos oficiales en torno a la formación docente y contrastarlos con la realidad del centro educativo.
- **Entrevistas semiestructuradas:** Se aplicaron a ocho docentes para relevar su percepción sobre la planificación por competencias, siguiendo el modelo de Kvale (2011), quien

destaca la importancia de la entrevista como herramienta para obtener información profunda y contextualizada.

- Encuestas estructuradas: Se aplicaron a ocho docentes con el fin de relevar información sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, el conocimiento sobre procesos cognitivos y la valoración del enfoque por competencias. Según Sampieri et al. (2018), las encuestas son adecuadas para obtener datos cuantificables que permitan una visión global de las tendencias en la muestra estudiada.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos se realizó un proceso de validación por juicio de expertos (Polit & Beck, 2012). Se consultó a especialistas en educación y planificación por competencias, quienes revisaron encuestas y entrevistas para evaluar la pertinencia y claridad de los ítems.

En síntesis, la metodología utilizada en el diagnóstico permitió obtener una visión integral de las necesidades formativas del colectivo docente, combinando evidencia empírica y análisis contextualizado. Si bien se realizaron entrevistas semiestructuradas a algunos docentes, esta participación fue limitada en número y alcance, por lo que no se puede considerar que la voz del colectivo docente haya sido incorporada de forma representativa. En este sentido, se reconoce como una limitación del diagnóstico la falta de una indagación más amplia y profunda sobre las necesidades sentidas del conjunto del equipo docente.

1.2.3. Descripción y Jerarquización de las Necesidades Relevadas en la Fase Diagnóstica

El análisis del diagnóstico permitió identificar y jerarquizar las necesidades formativas del colectivo docente, priorizando aquellas que tienen mayor impacto en la planificación y el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, se evidenció una limitada apropiación del enfoque por competencias, lo que dificulta su implementación en la planificación didáctica y en la selección de estrategias pedagógicas alineadas con los procesos cognitivos de los estudiantes. En segundo lugar, se destacó el uso de instrumentos de evaluación no validados, lo que impide obtener datos confiables sobre los aprendizajes y realizar ajustes efectivos en las prácticas de enseñanza. Una tercera necesidad identificada fue el desconocimiento de los procesos cognitivos del estudiantado, lo que impacta en la toma de decisiones pedagógicas y en la diversificación de estrategias de enseñanza. Finalmente, se constató una heterogeneidad en las concepciones pedagógicas del

equipo docente, producto de la coexistencia de docentes con trayectorias dispares y niveles de experiencia distintos en el centro educativo. Estas necesidades fueron jerarquizadas considerando su incidencia en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, orientando el diseño de la propuesta formativa hacia el fortalecimiento de la planificación por competencias.

En el análisis de las necesidades formativas identificadas durante la fase diagnóstica, se optó por una sistematización basada en la tipología propuesta por Garin (1996), quien distingue cinco tipos de necesidades: expresadas, sentidas, normativas, implícitas y comparativas. Esta perspectiva permite una lectura más compleja y situada de la realidad institucional, al comprender las necesidades no solo como carencias, sino como construcciones sociales y pedagógicas que emergen de la interacción entre el contexto, los actores y los marcos normativos.

Las necesidades expresadas corresponden a aquellas formuladas de manera explícita por los propios docentes durante las entrevistas y encuestas realizadas. En este caso, se manifestaron con claridad las dificultades para implementar el enfoque por competencias en las planificaciones y la falta de seguridad en el uso de instrumentos de evaluación formativa. Las necesidades sentidas, por su parte, remiten a percepciones subjetivas del colectivo docente, vinculadas a la sensación de estar desactualizados frente a los nuevos marcos curriculares y al deseo de mejorar sus prácticas para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Las necesidades normativas emergen de la comparación entre la práctica observada y las expectativas establecidas en los lineamientos oficiales, particularmente en lo que refiere al Marco Curricular Nacional. En este plano, se identificó la ausencia de criterios de logro, progresiones de aprendizaje y metas claras en varias de las planificaciones analizadas, lo que impide una orientación precisa del proceso de enseñanza. Las necesidades implícitas, en cambio, no fueron verbalizadas directamente por el equipo docente, pero se hicieron evidentes a través del análisis del discurso institucional y de la observación de dinámicas internas. Entre ellas, se destaca la escasa cultura de trabajo colaborativo y la falta de espacios sistemáticos para la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

Finalmente, se reconocieron necesidades comparativas al confrontar las prácticas de esta institución con las de otras experiencias similares, tanto a nivel nacional como regional. Este

contraste permitió identificar una limitada integración de recursos pedagógicos innovadores y una baja apropiación de estrategias activas que promuevan el aprendizaje autónomo.

Esta clasificación no solo permite organizar y jerarquizar las necesidades de forma cualitativa, sino que también invita a reflexionar sobre la brecha existente entre “lo que somos ahora” y “lo que queremos ser” como comunidad educativa. La propuesta de formación que aquí se presenta busca justamente atender a esa distancia, no desde una lógica remediadora, sino como una oportunidad para consolidar procesos de mejora progresiva, situada y sostenida en el tiempo.

1.2.4 Fundamentación General del Diseño Formativo

El diseño formativo presentado en los apartados siguientes se sustenta en un enfoque basado en la planificación por competencias, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas y promover aprendizajes significativos en contextos de vulnerabilidad. Se parte de la premisa de que la formación docente debe estar alineada con las necesidades específicas del colectivo y contextualizada en el marco curricular vigente (Zabalza, 2003; Coll, 2013).

Desde una perspectiva teórica, la propuesta adopta la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl (2001), que organiza los procesos cognitivos en seis niveles jerárquicos —recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear—. Esta actualización permite una mejor articulación con el enfoque por competencias y facilita la formulación de metas de aprendizaje progresivas, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Asimismo, se integra el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Meyer, Rose & Gordon, 2014), garantizando estrategias diversificadas que atiendan a la heterogeneidad del estudiantado.

La metodología formativa combina un enfoque activo y participativo, en el que los docentes construyen conocimiento a partir de experiencias concretas y situaciones problemáticas de su práctica (Schön, 1983). Se incorpora el método de casos como herramienta para el análisis reflexivo de situaciones reales, permitiendo a los participantes desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones fundamentadas (Yin, 2014).

Desde un punto de vista metodológico, la propuesta se estructura en módulos teórico-prácticos, con instancias sincrónicas y asincrónicas, promoviendo la interacción, el trabajo colaborativo y la

transferencia de aprendizajes al aula. Se diseñan estrategias formativas que incluyen talleres de co-construcción de instrumentos de planificación, análisis de prácticas pedagógicas y elaboración de estrategias de enseñanza adaptadas al enfoque por competencias.

Este diseño responde a las necesidades identificadas en la fase diagnóstica, priorizando la apropiación del enfoque competencial y la mejora en la planificación y evaluación de los aprendizajes. De esta manera, se busca contribuir a la transformación educativa y al fortalecimiento del rol docente en entornos con desafíos estructurales.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla el marco teórico que sustenta el diseño de la formación docente. Se abordan los principales conceptos y enfoques que guían la transformación curricular, incluyendo

los procesos cognitivos, la metacognición, las competencias, y la planificación orientada a su desarrollo. Además, se destaca el valor de la formación de formadores como estrategia clave para la mejora educativa en contextos desafiantes.

El desarrollo curricular basado en competencias requiere un sustento teórico que permita comprender los procesos de aprendizaje y la planificación educativa dentro de la Transformación Curricular Integral (TCI). En este marco, la Taxonomía de Bloom, los procesos cognitivos, las competencias y sus progresiones, los perfiles de egreso y los criterios de logro son elementos clave para estructurar el diseño formativo. Además, se consideran referencias teóricas contemporáneas que fundamentan la planificación por competencias, incluyendo autores como Piaget, Vygotsky, Perkins y Perrenoud.

2.1. Procesos Cognitivos y Aprendizaje

Los procesos cognitivos son las operaciones mentales que permiten a los estudiantes adquirir, organizar y aplicar conocimientos. Flavell (1979) distingue entre cognición y metacognición, siendo esta última la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de Piaget (1970), el aprendizaje ocurre en etapas progresivas:

- Sensoriomotora (0-2 años): Interacción con el entorno a través de los sentidos y el movimiento.
- Preoperacional (2-7 años): Desarrollo del pensamiento simbólico, pero con limitaciones en la lógica.
- Operaciones concretas (7-12 años): Uso de la lógica en situaciones concretas.
- Operaciones formales (12 en adelante): Capacidad de pensamiento abstracto y deductivo.

Sin embargo, enfoques contemporáneos, con autores como Ron Ritchhart, Mark Church y Karin Morrison (2011) argumentan que los procesos cognitivos no son lineales, sino espiralados y dependientes del contexto. Esto se relaciona con la planificación por competencias, ya que cada estudiante avanza en su aprendizaje según sus experiencias y necesidades particulares.

2.2 Ritchhart, Church y Morrison (2011) y el pensamiento como eje del aprendizaje

La transformación del aula en un espacio donde el pensamiento del estudiante se hace explícito ha sido abordada por múltiples autores en el campo educativo. Ritchhart, Church y Morrison (2011) plantean que el pensamiento debe ser promovido, modelado y visibilizado como parte de la cultura escolar, alejándose de enfoques instruccionales centrados únicamente en la acumulación de contenidos. Esta perspectiva resulta clave en el contexto del Marco Curricular Nacional (MCN), que promueve una educación basada en competencias y en el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Desde esta mirada, el aprendizaje se entiende como un proceso no lineal y espiralado, en el cual los estudiantes avanzan y retroceden en su comprensión a medida que conectan nuevas ideas con conocimientos previos. Esta concepción, se vincula con las Progresiones de Aprendizaje del MCN, que reconocen que el desarrollo de competencias ocurre a lo largo del tiempo y en niveles crecientes de complejidad.

Uno de los aportes más relevantes de Ritchhart, Church y Morrison (2011) es la incorporación de rutinas de pensamiento, como "Veo, pienso, me pregunto" o "Antes pensaba... ahora pienso...", que funcionan como herramientas accesibles para guiar el pensamiento de los estudiantes. Estas rutinas, ofrecen andamiajes que permiten profundizar en los niveles de comprensión, alineándose con los niveles propuestos en la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001), desde recordar hasta crear.

Además, el énfasis en la metacognición y autorregulación del aprendizaje, central en la propuesta de Ritchhart, Church y Morrison (2011), encuentra eco en la competencia de Metacognición del MCN, que promueve que los estudiantes reconozcan, planifiquen y regulen sus propios procesos de aprendizaje. En este punto, el aporte de Flavell (1979) sobre la conciencia del pensamiento propio y el de Zimmerman (2000) sobre la autorregulación como factor clave del aprendizaje autónomo resultan esenciales para consolidar este enfoque.

Ritchhart, Church y Morrison (2011) insisten en la necesidad de una evaluación auténtica del pensamiento, que no se limite al producto final, sino que valore el proceso de comprensión, la argumentación y la transferencia a nuevas situaciones. Esta postura coincide con lo establecido en el Reglamento de Evaluación de la Transformación Curricular Integral (TCI), que propone una

escala de valoración basada en procesos cognitivos crecientes, y con lo propuesto por Darling-Hammond y Bransford (2005), quienes promueven una evaluación que sea formativa, contextualizada y centrada en el desarrollo de competencias.

El enfoque de Ritchhart, Church y Morrison (2011) se articula coherentemente con los fundamentos del MCN y con el enfoque por competencias, ofreciendo herramientas concretas para que el docente diseñe prácticas de enseñanza y evaluación que promuevan aprendizajes significativos, autónomos y transferibles.

2.3 Taxonomía de Bloom y su Aplicación en la TCI

La Taxonomía de Bloom (1956), revisada por Anderson y Krathwohl (2001), estructura los aprendizajes en niveles jerárquicos:

1. Recordar: Recuperar información.
2. Comprender: Explicar ideas o conceptos.
3. Aplicar: Usar información en nuevas situaciones.
4. Analizar: Examinar relaciones entre ideas.
5. Evaluar: Justificar una decisión.
6. Crear: Generar nuevas ideas o productos.

Figura 2: Procesos cognitivos



La planificación por competencias requiere no solo identificar qué se enseña, sino también cómo se espera que los estudiantes piensen y actúen con lo aprendido. En este marco, la Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl (2001), ofrece una herramienta valiosa para estructurar metas de aprendizaje, diseñar actividades significativas y orientar procesos de evaluación.

La taxonomía revisada clasifica los procesos cognitivos en seis niveles jerárquicos y se enfoca en verbos operativos que describen acciones observables del estudiante. Según Marzano y Kendall (2007), esta organización permite establecer con mayor claridad la profundidad del conocimiento requerido en cada actividad, aspecto fundamental en una enseñanza centrada en el desarrollo de competencias.

Desde esta perspectiva, la taxonomía no debe entenderse como una simple escala ascendente, sino como un sistema dinámico donde los estudiantes transitan entre niveles en función del contexto, la tarea y su propio desarrollo. Tal como señalan Darling-Hammond y Bransford (2005), el aprendizaje significativo implica integrar conocimientos en distintos niveles de complejidad y transferirlos a situaciones nuevas, lo cual exige más que la memorización de contenidos.

En el contexto de la Transformación Curricular Integral (TCI), esta mirada cobra especial relevancia. El Marco Curricular Nacional (MCN) promueve el desarrollo de competencias en progresión, en las que el estudiante no solo “sabe”, sino que “sabe hacer con lo que sabe”. Esta lógica se alinea con los niveles superiores de la taxonomía, particularmente analizar, evaluar y crear, que se vinculan con la toma de decisiones, la solución de problemas, la producción original y la reflexión crítica.

Asimismo, la metacognición, aunque no aparece como un nivel explícito en la taxonomía revisada, se reconoce como transversal al proceso. Flavell (1979) define la metacognición como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, aspecto que el MCN recoge como una competencia específica y que puede trabajarse desde actividades que implican evaluación y reflexión sobre las propias estrategias.

En términos de evaluación, el uso de la taxonomía permite diseñar instrumentos que superen la lógica de la reproducción de información, favoreciendo lo que Wiggins y McTighe (2005) denominan “evaluación auténtica”: aquella que requiere comprensión, transferencia y aplicación creativa. Esta forma de evaluar coincide con el Artículo 40 del Reglamento de Evaluación, que establece niveles de logro progresivos que corresponden con diferentes grados de complejidad cognitiva.

Además, autores como Zabala y Arnau (2014) insisten en que la planificación por competencias debe apoyarse en herramientas que permitan diseñar situaciones didácticas desafiantes, contextualizadas y con sentido para el estudiante. En este sentido, la taxonomía de Bloom revisada no es solo un instrumento técnico, sino un recurso pedagógico que ayuda a enlazar contenidos, procesos y criterios de evaluación de manera coherente.

Tabla 1: Niveles de la Taxonomía de Bloom revisada y ejemplos de actividades en el aula

Nivel Cognitivo	Verbos Clave	Desempeños Esperados	Ejemplos de Actividades en el Aula
Recordar	Identificar, listar, nombrar	Reconoce y recupera información previamente aprendida.	Realizar un glosario de conceptos clave. Listar las etapas de un proceso.
Comprender	Explicar, resumir, comparar	Interpreta y comunica ideas o información de manera personal.	Explicar con sus palabras un fenómeno. Elaborar un esquema o mapa conceptual.
Aplicar	Usar, implementar, resolver	Utiliza conocimientos en situaciones nuevas o simuladas.	Resolver un problema práctico. Usar una fórmula matemática en un caso contextualizado.
Analizar	Categorizar, descomponer, distinguir	Examina partes de un todo y establece relaciones.	Comparar dos textos desde diferentes perspectivas. Identificar causas y consecuencias en un caso.
Evaluar	Justificar, argumentar, defender	Valora y toma decisiones fundamentadas.	Debatir sobre una problemática social. Argumentar una posición escrita con evidencia.
Crear	Diseñar, producir, proponer	Genera nuevas ideas, productos o soluciones originales.	Diseñar una campaña, construir un prototipo, redactar una propuesta de mejora.

(Elaboración propia)

Esta tabla ilustra cómo los niveles de la taxonomía pueden vincularse con actividades significativas, promoviendo el desarrollo de competencias según las progresiones propuestas por el Marco Curricular Nacional.

2.4. Competencias y su Relación con la Planificación Curricular

Según Perrenoud (1999), una competencia es "la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones en distintos contextos". En el Marco Curricular

Nacional (ANEP, 2023), se define como la integración de saberes en la acción, permitiendo a los estudiantes aplicar sus aprendizajes en diferentes situaciones.

El Marco Curricular Nacional (MCN), como eje estructurante de la Transformación Curricular Integral (TCI), propone una educación orientada al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes participar activa y responsablemente en los diversos ámbitos de la vida personal, social y profesional. Las competencias definidas en el MCN no se presentan como atributos individuales aislados, sino como configuraciones complejas de saberes, habilidades, actitudes y valores que se movilizan de manera integrada en situaciones diversas y significativas.

Entre estas competencias se encuentra la de Ciudadanía global, local y digital, que apunta a la formación de sujetos capaces de comprender su rol en distintos niveles de convivencia —local, nacional y global—, promoviendo la participación democrática, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía digital crítica y responsable (UNESCO, 2015). Este enfoque se complementa con la competencia en Comunicación, entendida como la capacidad de expresarse e interpretar mensajes en múltiples formatos y lenguajes —orales, escritos, visuales y digitales—, articulando el desarrollo de la argumentación, la escucha activa y el uso adecuado de recursos comunicativos según el contexto (Cassany, 2006).

El pensamiento reflexivo se potencia a través de competencias como el Pensamiento crítico, el Pensamiento científico y el Pensamiento creativo. La primera favorece la evaluación de información y argumentos con autonomía y fundamento; la segunda impulsa la comprensión del mundo a partir del método científico, la indagación y la validación empírica del conocimiento; y la tercera estimula la generación de ideas originales, la resolución de problemas de manera innovadora y la producción cultural creativa (Facione, 2011; De Bono, 1992; Kuhn, 2011). Estas competencias habilitan al estudiante para actuar con criterio propio, desarrollar pensamiento complejo y participar activamente en procesos de mejora y transformación social.

En el plano personal e interpersonal, el MCN contempla la competencia Intrapersonal, que promueve el desarrollo del autoconocimiento, la regulación emocional y la construcción de una identidad positiva; y la competencia de Relación con los otros, centrada en la interacción ética y empática, la cooperación, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Estas

dimensiones vinculan el aprendizaje con el bienestar emocional y la convivencia democrática, dimensiones esenciales para una ciudadanía plena (Goleman, 1996; Noddings, 2005).

El Pensamiento computacional, por su parte, no se restringe a la programación, sino que aporta herramientas para la estructuración lógica de problemas, el diseño de soluciones eficientes y el uso creativo de la tecnología, favoreciendo la alfabetización digital como derecho fundamental en la sociedad actual (Wing, 2006). A su vez, la Metacognición se presenta como una competencia transversal que permite al estudiante reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, planificar estrategias, monitorear su progreso y autorregular su desempeño. Su desarrollo es esencial para alcanzar autonomía y mejora continua (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000).

Finalmente, la Iniciativa y orientación a la acción enfatiza la proactividad, la capacidad de emprender, tomar decisiones informadas y llevar adelante proyectos en diversos contextos. Esta competencia se relaciona estrechamente con el desarrollo del pensamiento prospectivo y la acción transformadora, como lo plantea Arocena (2022) en su concepción de sujeto educativo comprometido con el cambio.

Todas estas competencias deben ser promovidas desde una planificación coherente con sus principios. En este sentido, la planificación competencial propuesta por la ANEP se estructura en ocho pasos secuenciales que permiten articular enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera coherente. Este proceso parte de la contextualización del grupo y el reconocimiento de situaciones significativas, para luego formular metas de aprendizaje —en coherencia con los criterios de logro del MCN—, seleccionar saberes integrados, diseñar actividades que promuevan la movilización de competencias, establecer indicadores de evaluación y prever instancias de retroalimentación y mejora.

Autores como Zabala y Arnau (2014) destacan que una planificación centrada en competencias requiere poner el foco en lo que el estudiante será capaz de hacer con lo que sabe, desplazando el énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la construcción activa de conocimientos y la resolución de problemas reales. De este modo, la planificación competencial no se presenta como un formato, sino como una lógica pedagógica orientada a generar condiciones para aprendizajes relevantes, transferibles y sostenibles en el tiempo.

Figura 3: Competencias generales del MCN

Dominio Pensamiento y comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva

Dominio Relacionamiento y acción			
Competencia			
intrapersonal	en iniciativa y orientación a la acción	en relación con los otros	en ciudadanía local, global y digital

(ANEP, 2023, pág, 44)

2.5: Planificación competencial

La planificación competencial se concibe como una herramienta pedagógica fundamental para garantizar la coherencia entre los aprendizajes esperados, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación. La planificación debe responder a una lógica sistémica y contextualizada, centrada en el desarrollo progresivo de las competencias establecidas.

El primer paso en la elaboración de una planificación por competencias consiste en la determinación de la competencia a desarrollar. Esta selección no es arbitraria, sino que se define a partir del análisis de las necesidades del grupo, del contexto institucional y de los objetivos educativos del espacio y la unidad curricular correspondiente. Se debe elegir una competencia general —como por ejemplo pensamiento crítico, comunicación o metacognición— y establecer su vinculación con situaciones reales que requieran la movilización de saberes integrados. Esta competencia principal funcionará como eje vertebrador del diseño pedagógico, y deberá estar en clara correspondencia con las diez competencias del MCN.

En articulación con lo anterior, se realiza la identificación de los criterios de logro, presentes en los programas oficiales, los cuales orientan la progresión de los aprendizajes. Estos criterios son fundamentales porque permiten definir qué evidencias concretas indican que un estudiante ha avanzado en la competencia seleccionada. Además, constituyen un insumo clave para el diseño de la evaluación, que no se limita al resultado final, sino que contempla el proceso formativo.

A partir de estos elementos, se formula la meta de aprendizaje, que representa la concreción pedagógica de lo que se espera que los estudiantes logren. Según la propuesta de la ANEP, una meta de aprendizaje debe estructurarse con claridad, usando un sujeto en plural (“Los estudiantes...”), un verbo en futuro alineado a un proceso cognitivo, y un contenido curricular vinculado a una finalidad clara. Por ejemplo: *“Los estudiantes compararán distintos modelos económicos para analizar su impacto en el desarrollo sustentable”*. Esta formulación permite alinear de forma coherente las expectativas de logro con las tareas propuestas y los instrumentos de evaluación.

En función de esa meta, se seleccionan los contenidos curriculares esenciales, los cuales deben ser pertinentes, relevantes y flexibles. Esta selección no implica una lista cerrada de temas, sino que responde a una mirada integradora del conocimiento, promoviendo la articulación entre distintas disciplinas y la contextualización de los saberes. La selección de contenidos debe estar al servicio de la competencia, y no al revés, para garantizar aprendizajes con sentido.

El siguiente componente de la planificación es la selección de estrategias didácticas y actividades. Estas deben priorizar enfoques activos, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por casos, la resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo o la gamificación, entre otros. Estas estrategias no solo promueven la participación y la motivación del estudiante, sino que permiten desarrollar la autonomía, la toma de decisiones y el pensamiento crítico, habilidades clave en el enfoque por competencias.

La evaluación se define como un proceso permanente, integral y formativo. Se deben seleccionar instrumentos que permitan recolectar evidencias válidas y diversas sobre el desarrollo de la competencia, en coherencia con los criterios de logro definidos previamente. Se recomienda una combinación equilibrada entre evaluación formativa (rúbricas, portafolios, autoevaluaciones), sumativa (pruebas escritas, ensayos, proyectos) y auténtica (situaciones reales o simuladas que

exigen la aplicación del conocimiento en contextos significativos). Este enfoque coincide con lo planteado por Wiggins y McTighe (2005), quienes destacan la importancia de evaluar la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento.

Finalmente, es necesario considerar las competencias específicas, que se encuentran definidas en los programas educativos y se dividen en competencias propias de los espacios y de las unidades curriculares. Estas competencias específicas permiten establecer un vínculo directo entre la planificación didáctica y las orientaciones curriculares del sistema, asegurando que los aprendizajes promovidos respondan a los propósitos formativos definidos para cada etapa del trayecto educativo.

En síntesis, la planificación competencial no constituye una estructura rígida, sino una propuesta metodológica que orienta el trabajo docente desde una mirada integrada, contextualizada y orientada al desarrollo de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su entorno.

Figura 4: Plantilla planificación competencial



2.6. Progresiones de aprendizaje, perfiles de egreso y metas de aprendizaje

Uno de los pilares fundamentales es la concepción del aprendizaje como un proceso progresivo, situado y continuo. En este sentido, las Progresiones de Aprendizaje constituyen una herramienta

clave para orientar el desarrollo de las competencias a lo largo de los distintos niveles educativos. Estas progresiones describen los niveles de desempeño esperados para cada etapa del trayecto formativo, permitiendo al docente visualizar cómo se manifiestan las competencias en distintos grados de complejidad y profundidad, y ofreciendo criterios claros para el acompañamiento y la evaluación.

Las progresiones están íntimamente vinculadas con los Perfiles de Egreso, los cuales definen los aprendizajes que se espera que los estudiantes hayan desarrollado al finalizar cada tramo del sistema educativo. Estos perfiles no solo establecen metas generales, sino que permiten articular expectativas comunes en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, configurando un horizonte compartido para toda la comunidad educativa.

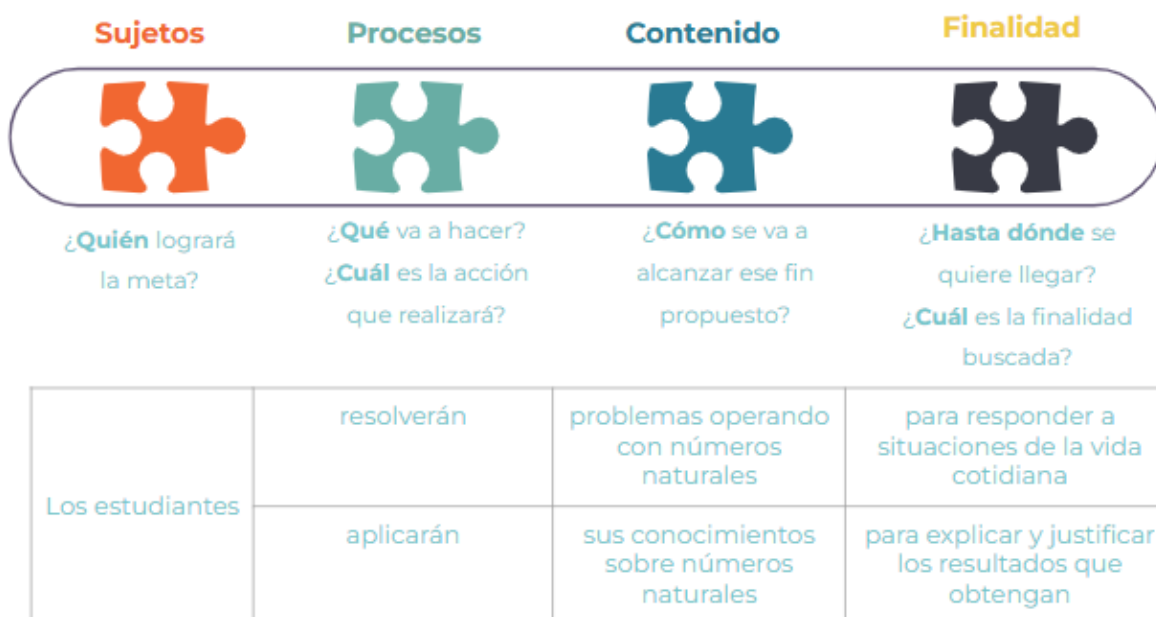
La construcción de estos perfiles se apoya en los criterios de logro, que representan descripciones claras y observables de lo que el estudiante debe evidenciar para demostrar avances en una determinada competencia. Estos criterios funcionan como una guía para el diseño de propuestas didácticas, ya que permiten al docente establecer metas de aprendizaje precisas, realistas y desafiantes.

Una meta de aprendizaje, en este marco, no se formula de forma arbitraria. Según las orientaciones de la ANEP y la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001), una meta bien estructurada debe incluir cuatro componentes: un sujeto en plural (“Los estudiantes...”), un verbo en futuro que representa un proceso cognitivo (por ejemplo, analizar, evaluar, crear), un contenido curricular específico que será abordado y una finalidad, que indica para qué se aprende. Esta forma de enunciación no solo clarifica las expectativas, sino que establece una conexión directa con la Taxonomía de Bloom revisada, permitiendo graduar la complejidad cognitiva de las tareas propuestas.

Por ejemplo, una meta como *“Los estudiantes analizarán distintas fuentes históricas para interpretar los cambios en las sociedades del siglo XX”* no solo refleja un nivel cognitivo alto dentro de la taxonomía, sino que también está alineada con los criterios de logro correspondientes al espacio curricular de Historia, con las progresiones que guían ese trayecto educativo y con los perfiles de egreso que orientan el nivel correspondiente.

En este sentido, las metas de aprendizaje no son declaraciones aisladas, sino herramientas integradoras que conectan la planificación, la enseñanza y la evaluación con los marcos curriculares que estructuran la transformación educativa. Como señalan Zabala y Arnau (2014), planificar desde competencias requiere definir con precisión qué se espera que los estudiantes sean capaces de hacer con lo que aprenden, en qué contextos y con qué propósito. Las progresiones de aprendizaje y los perfiles de egreso ofrecen el andamiaje necesario para que estas expectativas se construyen de forma coherente, articulada y significativa.

Figura 5: Estructura y ejemplo de las metas de aprendizaje



Los documentos Procesos cognitivos y Progresiones de aprendizaje, publicado por ANEP (2023), constituyen una referencia clave en donde se establece que el aprendizaje debe concebirse como un proceso gradual, en el cual los estudiantes avanzan en niveles crecientes de complejidad cognitiva, vinculados al desarrollo de competencias. Las progresiones de aprendizaje se presentan como “trayectos esperables” y no como caminos lineales, lo que permite visualizar cómo se manifiesta una competencia a lo largo del tiempo y en distintos niveles del sistema educativo. Según ANEP (2023), “una progresión no es un conjunto cerrado, ni un trayecto obligatorio; por el

contrario, su finalidad es ayudar a visualizar el desarrollo de una competencia desde distintos puntos de partida y a lo largo de diferentes momentos del recorrido escolar” (p. 7).

Este enfoque enfatiza que enseñar por competencias implica no solo seleccionar contenidos, sino también definir con claridad qué tipo de procesos cognitivos se pretende promover. ANEP (2023) propone una articulación entre metas de aprendizaje, criterios de logro y progresiones, a fin de guiar la planificación, la evaluación y la retroalimentación. En este marco, la taxonomía de Bloom revisada y los niveles de procesamiento (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear) se integran como herramientas para traducir los procesos cognitivos en acciones observables que orienten el diseño didáctico.

La propuesta formativa que aquí se presenta se alinea con estas definiciones, ya que busca fortalecer en el colectivo docente la capacidad de diseñar planificaciones que expliciten las metas de aprendizaje, los criterios de logro y los procesos cognitivos esperados. Al incorporar estos elementos de forma sistemática, se favorece una enseñanza más clara, estructurada y coherente con las orientaciones oficiales de la TCI. Esta alineación no solo responde a un imperativo normativo, sino que constituye una oportunidad para mejorar la calidad de los aprendizajes y reducir las brechas pedagógicas en contextos vulnerables.

2.7 Diferencia entre definir objetivos y establecer metas de aprendizaje

Si bien los términos *objetivos de aprendizaje* y *metas de aprendizaje* suelen utilizarse indistintamente en el ámbito educativo, presentan diferencias clave en su enfoque y función dentro de la planificación didáctica.

Tabla 2: Diferencias entre objetivos y metas

Criterio	Objetivos de aprendizaje	Metas de aprendizaje
Enfoque	Se centran en lo que el docente espera enseñar o lograr en la enseñanza.	Se centran en lo que el estudiante debe alcanzar en su aprendizaje.
Redacción	Generalmente en tercera persona (Ejemplo: "Se espera que los estudiantes comprendan...").	Se estructuran en primera persona del plural y con un enfoque prospectivo (Ejemplo: "Los estudiantes serán capaces de...").
Nivel de especificidad	Suelen ser más específicos y acotados a una unidad o sesión de clase.	Son más amplias y están alineadas con las competencias a desarrollar a lo largo del proceso educativo.

Criterio	Objetivos de aprendizaje	Metas de aprendizaje
Temporalidad	Pueden ser a corto plazo, ligados a una actividad o sesión.	Se desarrollan a lo largo del tiempo, en correspondencia con las Progresiones de Aprendizaje.
Basamento teórico	Tradicionalmente se estructuran siguiendo taxonomías como la de Bloom, estableciendo niveles de complejidad.	Se alinean con los Criterios de Logro de los programas educativos y con la planificación por competencias.
Finalidad	Orientan la enseñanza y ayudan a organizar los contenidos.	Orientan la evaluación formativa y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

(Elaboración propia)

Ejemplo de Objetivo de Aprendizaje:
"Comprender el impacto del cambio climático en los ecosistemas regionales."

Ejemplo de Meta de Aprendizaje:
"Los estudiantes analizarán el impacto del cambio climático en los ecosistemas regionales para proponer estrategias de mitigación en su comunidad."

Como se observa, las *metas de aprendizaje* incluyen una proyección hacia la acción y el desarrollo de competencias en contexto.

2.8 Relación con la Teoría Sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural del desarrollo de Vygotsky (1978) ofrece un marco interpretativo especialmente fértil, al concebir el aprendizaje como un proceso de apropiación cultural mediado por la interacción con otros y por el uso de herramientas simbólicas como el lenguaje, los signos o la tecnología.

Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para referirse al espacio intermedio entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otro más competente. Esta noción se articula naturalmente con el diseño competencial, en tanto planificar por competencias implica diseñar experiencias que desafíen al estudiante en función de su potencial de desarrollo, no de su estado actual. Así, el docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para transformarse en un mediador del aprendizaje, que guía, sostiene y amplía las posibilidades de comprensión del estudiante.

Esta mirada es ampliada por Coll (2004), quien subraya que la enseñanza debe situarse en el punto de desequilibrio óptimo, ofreciendo andamiajes que permitan a cada estudiante avanzar desde lo que ya sabe hacia nuevas formas de pensar y actuar. Desde esta perspectiva, la planificación por competencias no solo organiza contenidos, sino que construye puentes entre los saberes previos y los nuevos desafíos cognitivos, afectivos y sociales.

La ZDP también se potencia en contextos donde el conocimiento es construido de manera colectiva. Aquí es donde cobra relevancia la cultura del pensamiento ya mencionada por Ritchhart, Church y Morrison (2011), quienes plantean que las aulas deben convertirse en espacios donde el pensamiento sea visible, compartido y valorado. El trabajo colaborativo, la exploración conjunta de problemas y el uso reflexivo del lenguaje son elementos que promueven no solo el aprendizaje, sino la formación de sujetos críticos, creativos y comprometidos.

El vínculo entre la ZDP y la planificación competencial también se evidencia en el uso de progresiones de aprendizaje, que permiten mapear los niveles de complejidad de una competencia en desarrollo. Tal como señalan Darling-Hammond y Bransford (2005), una enseñanza eficaz parte de una comprensión clara de lo que los estudiantes saben y pueden hacer, y de una planificación que les permita avanzar desde allí con apoyo estratégico. Las metas de aprendizaje y los criterios de logro, al estar alineados con estas progresiones, permiten al docente ajustar la intervención pedagógica para acompañar de manera diferenciada y efectiva.

Por su parte, Zabala y Arnau (2014) insisten en que el enfoque competencial exige planificar desde la acción, es decir, desde situaciones que desafíen al estudiante a movilizar conocimientos y habilidades en contextos reales o simulados. Esto coincide con la concepción vygotskiana del aprendizaje como proceso activo y contextual, en el cual el sujeto se apropia del conocimiento en función de los desafíos que enfrenta y de los apoyos que recibe.

La relación entre el diseño competencial y la teoría sociocultural no es una coincidencia metodológica, sino una convergencia profunda entre dos formas de concebir el aprendizaje: como desarrollo progresivo, situado, mediado y orientado a la autonomía. Al integrar los aportes de Vygotsky con las propuestas contemporáneas de Coll, Wertsch, Darling-Hammond, Zabala y Ritchhart, se fortalece el sentido pedagógico de la planificación por competencias como una herramienta al servicio de la equidad, la inclusión y la transformación educativa.

2.9. Coevaluación de Planificaciones Competenciales Aplicando el Método VITRAL de Ravela

Durante el curso, los participantes realizarán una actividad de coevaluación de las planificaciones competenciales desarrolladas por sus compañeros. Utilizando el Método VITRAL de Ravela, cada docente evaluará la planificación de otro, analizando las siete dimensiones clave del método (Visión de la enseñanza, Interacción, Transformación, Relevancia, Acompañamiento, Liderazgo y Valores).

En primer lugar, los participantes presentarán sus planificaciones competenciales. Posteriormente, en grupos pequeños, cada docente utilizará el método VITRAL para reflexionar sobre las fortalezas y áreas de mejora de las planificaciones de sus compañeros, proporcionando retroalimentación constructiva. Finalmente, los docentes ajustarán sus planificaciones basándose en los comentarios recibidos, con el objetivo de optimizar sus propuestas pedagógicas.

El uso del Método VITRAL de Ravela en la coevaluación fomenta un enfoque reflexivo y colaborativo en la formación docente. Según Ravela (2012), este método permite a los educadores realizar un análisis profundo de sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta dimensiones clave que contribuyen a una enseñanza de calidad. Además, la coevaluación promueve la reflexión crítica y el aprendizaje compartido entre los docentes, facilitando un proceso de mejora continua de las planificaciones, y favorece el desarrollo de competencias tanto en la autoevaluación como en la evaluación entre pares.

La coevaluación, en este contexto, no solo busca identificar áreas de mejora, sino también fortalecer la colaboración entre los docentes, generando un espacio de intercambio de ideas y estrategias que enriquezcan sus prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO 3 PLANTEAMIENTO DEL DISEÑO DE LA FORMACIÓN

Este capítulo describe de forma estructurada la propuesta de formación diseñada para fortalecer las competencias docentes en la planificación por competencias. Se incluye la fundamentación de la propuesta, las modalidades de desarrollo, los ciclos formativos, y los recursos humanos y materiales implicados. También se presenta la actividad central de coevaluación entre pares basada en el método VITRAL.

3.1 Presentación general de la propuesta

3.1.1 Nombre

Formación Docente para la Transformación Educativa: Estrategias Basadas en la Planificación por Competencias

3.1.2 El objetivo general de la propuesta de formación

Diseñar e implementar una propuesta de formación docente orientada al fortalecimiento de las competencias pedagógicas para la planificación por competencias, que permita a los docentes construir estrategias de enseñanza contextualizadas, evaluar los aprendizajes en función de criterios de logro y mejorar el acompañamiento educativo a los estudiantes, promoviendo trayectorias formativas integrales y sostenidas en el tiempo.

Con la intención de garantizar una formación coherente y alineada con las necesidades relevadas en el diagnóstico, se plantean a continuación los objetivos específicos de la propuesta formativa. Cada objetivo se articula con un conjunto de actividades de aprendizaje diseñadas estratégicamente y con metas claras que permiten orientar la práctica docente hacia el enfoque por competencias.

A través de esta estructuración, se busca fortalecer de manera progresiva las capacidades de los participantes, promoviendo la reflexión crítica, la aplicación práctica de los contenidos y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

1. Desarrollar habilidades en planificación educativa basada en el enfoque por competencias.
2. Diseñar e implementar estrategias de evaluación formativa que acompañen el proceso de aprendizaje.
3. Promover la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente mediante el uso de metodologías inclusivas e innovadoras.

Tabla 3: Actividades y Metas de Aprendizaje

Objetivo Específico	Actividades Asociadas	Meta de Aprendizaje
1. Desarrollar competencias en planificación educativa basada en el enfoque por competencias.	Talleres prácticos de diseño de planificaciones; Estudio de casos de planificación efectiva.	Los docentes elaborarán planificaciones competenciales contextualizadas, integrando los principios del Marco Curricular Nacional y las necesidades de sus estudiantes.
2. Diseñar e implementar estrategias de evaluación formativa que acompañen el proceso de aprendizaje.	Talleres de elaboración de instrumentos de evaluación; Simulaciones de retroalimentación efectiva.	Los docentes diseñarán y aplicarán estrategias de evaluación formativa, ajustando su práctica en función del seguimiento de los aprendizajes.

3. Promover la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente mediante el uso de metodologías inclusivas e innovadoras.	Foros de discusión; Juegos de rol; Actividades de autoevaluación y coevaluación utilizando el Método VITRAL.	Los docentes reflexionarán críticamente sobre sus prácticas, incorporando metodologías activas e inclusivas, y proponiendo acciones de mejora fundamentadas.
--	--	--

(Elaboración propia)

3.1.3 Requisitos para el Docente Encargado de la Capacitación

El diseño e implementación de una propuesta de formación docente orientada a la planificación por competencias requiere la participación de un profesional con un perfil académico y experiencial sólido, que asegure la calidad pedagógica del proceso y su alineación con los principios del Marco Curricular Nacional (MCN). En este sentido, el docente encargado de la capacitación deberá contar con formación universitaria de grado en Pedagogía, Ciencias de la Educación o áreas afines, así como con estudios de posgrado —preferentemente una Maestría— en Didáctica, Gestión Educativa, Planificación Curricular o Educación por Competencias. Se valorará especialmente la formación adicional en áreas complementarias como Educación Inclusiva, Evaluación por Competencias e Innovación Educativa, por su relevancia para el enfoque transformador de la propuesta.

Desde el punto de vista de la trayectoria profesional, se requerirá una experiencia mínima de cinco años en el ámbito educativo, particularmente en funciones vinculadas a la docencia directa y a procesos de formación de formadores. Se considera esencial que el candidato haya participado activamente en instancias de capacitación docente, especialmente en temáticas relacionadas con la planificación por competencias, el desarrollo de metodologías activas de enseñanza y la evaluación formativa. Asimismo, será altamente valorada la experiencia práctica en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y el uso de tecnologías educativas como herramientas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El formador deberá poseer un conocimiento profundo de los principios y fundamentos del Marco Curricular Nacional, así como un manejo actualizado de las normativas educativas vigentes.

Asimismo, se espera dominio de la taxonomía de Bloom en su versión revisada, aplicada al diseño de experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo progresivo de competencias. Será responsabilidad del docente formador generar propuestas didácticas contextualizadas, seleccionando recursos y materiales adecuados —tanto analógicos como digitales— que favorezcan la apropiación activa de los contenidos por parte de los docentes participantes.

En cuanto a sus habilidades profesionales, el perfil requiere una alta capacidad para promover la reflexión crítica, el análisis de la práctica docente y la mejora continua. Se espera que pueda facilitar procesos colaborativos de construcción de conocimiento, guiando a los docentes en la revisión y rediseño de sus planificaciones curriculares, a la luz del enfoque competencial.

Desde una perspectiva actitudinal y relacional, el docente formador deberá demostrar liderazgo pedagógico, motivación, sensibilidad educativa y una clara disposición para el trabajo colaborativo. Es indispensable que posea habilidades comunicativas eficaces, tanto en entornos presenciales como virtuales, que le permitan facilitar dinámicas grupales, discusiones académicas, foros de intercambio y actividades de coevaluación. La empatía, la escucha activa, la adaptabilidad y la capacidad de responder a las diversas necesidades y ritmos del grupo formarán parte de las competencias personales esperadas.

Finalmente, se espera del formador un conocimiento sólido de estrategias de evaluación formativa y una capacidad demostrada para diseñar instrumentos que se alineen con los criterios de logro establecidos en los programas educativos, asegurando la coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Se valorará el compromiso con el desarrollo profesional continuo, así como la disposición a participar en instancias de actualización, en coherencia con los principios de mejora permanente que orientan la transformación educativa.

El proceso de selección del docente formador se realizará mediante una convocatoria pública, garantizando los principios de transparencia, equidad y mérito. La selección se basará en la revisión del perfil académico, la experiencia profesional, la pertinencia de los antecedentes con respecto a los objetivos de la propuesta formativa y la evidencia de competencias pedagógicas para facilitar procesos de enseñanza enmarcados en el enfoque por competencias.

3.1.4 Tipos de Actividades de Formación Incluidas en la Propuesta

La formación propuesta integra diversas estrategias metodológicas orientadas a lograr una participación activa y reflexiva de los docentes. Cada tipo de actividad fue cuidadosamente seleccionado para favorecer la transferencia de los contenidos a la práctica educativa, fomentar el trabajo colaborativo, y promover una mejora continua en la planificación por competencias. El diseño busca alternar instancias prácticas, analíticas y reflexivas, generando un proceso de aprendizaje integral y sostenible.

A continuación, se describen los tipos de actividades que formarán parte del proceso formativo:

Tabla 4: Tipo de actividades

Tipo de Actividad	Descripción
Talleres Prácticos	Actividades en las que los docentes participarán activamente en la creación de recursos didácticos y estrategias de planificación basadas en competencias. Los talleres se enfocarán en la aplicación directa de conceptos teóricos y metodológicos en el aula.
Estudio de Casos	Análisis de situaciones reales que permitirán a los docentes reflexionar sobre problemáticas específicas de la práctica educativa y aplicar estrategias de resolución basadas en el enfoque por competencias.
Debates y Foros de Discusión	Espacios de intercambio de experiencias, desafíos y oportunidades en la implementación de la planificación competencial, favoreciendo la colaboración y el aprendizaje compartido.
Simulaciones y Juegos de Rol	Actividades diseñadas para representar situaciones educativas concretas, permitiendo a los docentes experimentar, practicar y perfeccionar estrategias pedagógicas en un entorno seguro y reflexivo.
Evaluación Formativa y Retroalimentación	En cada módulo, se incorporarán instancias de evaluación formativa que brindarán a los participantes retroalimentación constante sobre su desempeño, promoviendo ajustes y mejoras en el proceso de aprendizaje.

Autoevaluación y Reflexión y Actividades de introspección y autoevaluación de la práctica docente, que permitirán a los participantes identificar fortalezas, reconocer áreas de mejora y diseñar planes de acción personal para su desarrollo profesional.

(Elaboración propia)

3.1.5 Modalidad/es de Desarrollo de la o las Actividades

La propuesta de formación se diseñó para aprovechar los beneficios de distintos formatos de enseñanza, adaptándose a las necesidades y tiempos de los participantes. El enfoque combina momentos de interacción presencial, encuentros virtuales en tiempo real, actividades autónomas y propuestas que integran ambas modalidades. Esta diversidad metodológica favorece el aprendizaje activo, la reflexión crítica y la transferencia de los contenidos a la práctica docente cotidiana.

Tabla 5: Modalidades de implementación

Modalidad	Descripción
Presencial	Algunas actividades, como talleres prácticos y debates, se llevarán a cabo en modalidad presencial. Esto permitirá el contacto directo entre participantes y formadores, favoreciendo la interacción dinámica, la construcción colectiva de conocimientos y el trabajo colaborativo.
Virtual Sincrónica	Se realizarán sesiones en línea en tiempo real mediante plataformas digitales. Estas instancias permitirán participar en discusiones grupales, conferencias y actividades colaborativas, fomentando la participación activa a distancia.
Virtual Asincrónica	Los participantes tendrán acceso a módulos de aprendizaje virtual que podrán abordar a su propio ritmo. Dispondrán de materiales de lectura, videos, cuestionarios y ejercicios prácticos, lo que les otorgará flexibilidad para organizar su proceso formativo.
Modalidad Mixta (Blended Learning)	Se combinarán actividades presenciales y virtuales, integrando el aprendizaje autónomo de las modalidades virtuales con la interacción y práctica colaborativa de los encuentros presenciales. Esta modalidad busca potenciar la autonomía y la reflexión pedagógica.

(Elaboración propia)

3.1.6 Ciclo Formativo de la Actividad

La propuesta formativa se organiza en cuatro ciclos de desarrollo que acompañan de manera gradual la adquisición, aplicación y reflexión de los aprendizajes vinculados a los tres objetivos específicos planteados. Esta secuencia está diseñada para favorecer una progresión continua: desde la apropiación conceptual, pasando por el diseño de estrategias, su implementación en el aula y, finalmente, la evaluación y la reflexión crítica de las prácticas docentes.

Cada ciclo articula actividades específicas que permiten alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, fortaleciendo así la planificación educativa basada en competencias, el diseño de evaluaciones formativas y la mejora continua de la práctica pedagógica.

Tabla 6: Ciclos formativos

Ciclo	Duración	Propósito Formativo
Ciclo Inicial: Introducción a la Planificación por Competencias	1 semana	Introducir los fundamentos teóricos y prácticos de la planificación educativa basada en competencias, destacando su relevancia para el diseño de propuestas didácticas significativas.
Ciclo Intermedio: Desarrollo de Estrategias de Enseñanza y Evaluación	2 semanas	Profundizar en la creación de estrategias de enseñanza y evaluación formativa que favorezcan el desarrollo de competencias, promoviendo el seguimiento y ajuste del proceso de aprendizaje.
Ciclo Avanzado: Implementación Práctica y Adaptación en el Aula	2 semanas	Aplicar en contextos reales las estrategias elaboradas, mediante actividades prácticas, simulaciones y análisis de casos, favoreciendo la transferencia de los aprendizajes a la práctica docente.
Ciclo de Cierre: Evaluación y Reflexión sobre el Aprendizaje	2 semanas	Evaluar los logros alcanzados durante la formación, reflexionar críticamente sobre la implementación de estrategias inclusivas e innovadoras, y diseñar un plan de mejora continua.

(Elaboración propia)

Como actividad transversal a los ciclos intermedio y avanzado, se implementará la coevaluación de las planificaciones competenciales elaboradas por los participantes, utilizando el Método VITRAL de Ravela. Cada docente analizará la planificación de un colega, reflexionando sobre las siete dimensiones clave del método: Visión de la enseñanza, Interacción, Transformación, Relevancia, Acompañamiento, Liderazgo y Valores.

La dinámica incluirá:

- Presentación de las planificaciones elaboradas.
- Análisis y retroalimentación en pequeños grupos.
- Ajuste y mejora de las planificaciones a partir de los aportes recibidos.

3.1.7 Perfil de Ingreso o Prerrequisitos de los Participantes de la Propuesta de Formación

La propuesta formativa está destinada a docentes de Educación Primaria, Secundaria o áreas afines, que cuenten con título habilitante. No se exige formación de posgrado, aunque se valorará positivamente la formación adicional en planificación competencial, teorías del aprendizaje o innovación educativa. Se espera que los participantes posean experiencia previa en el ejercicio de la docencia, permitiendo así la aplicación directa de los conocimientos adquiridos a sus contextos de aula. No es requisito indispensable contar con experiencia específica en planificación por competencias, aunque sí se requiere un conocimiento básico sobre planificación curricular y gestión educativa.

Asimismo, es necesario que los participantes tengan interés en adoptar nuevas metodologías de enseñanza, particularmente aquellas basadas en el enfoque por competencias, aun cuando dicho enfoque no se haya implementado en profundidad en sus instituciones. Se valorará la disposición para incorporar tecnologías digitales en la práctica educativa, por lo que se espera que posean conocimientos básicos en el uso de procesadores de texto, plataformas de videoconferencia y sistemas de gestión educativa. La formación incluirá instancias prácticas para fortalecer estas habilidades tecnológicas.

Desde el punto de vista actitudinal, se requiere que los docentes manifiesten apertura a la formación y disposición para reflexionar críticamente sobre su práctica profesional, así como compromiso con la mejora continua de sus estrategias pedagógicas. Deberán mostrar motivación por mejorar el ambiente educativo y promover estrategias inclusivas que respondan a la diversidad de necesidades del estudiantado. También se espera su disposición al trabajo colaborativo y al intercambio de experiencias con sus pares.

Otro requisito importante es la motivación hacia el perfeccionamiento profesional, en especial respecto al fortalecimiento de la planificación por competencias y de la evaluación formativa. Se valorará el compromiso con la implementación de nuevas metodologías en sus aulas, en consonancia con los principios de equidad, inclusión y mejora de los aprendizajes.

Los docentes deberán contar, además, con la disponibilidad necesaria para participar activamente en todas las instancias de la capacitación, tanto sincrónicas como asincrónicas. Finalmente, dado que la propuesta responde a necesidades específicas relevadas en un diagnóstico institucional, se espera que los participantes estén sensibilizados respecto a las problemáticas detectadas en su contexto educativo, y dispuestos a abordar la formación con una perspectiva de transformación efectiva de sus prácticas.

Este perfil de ingreso busca asegurar que los participantes estén preparados y motivados para aprovechar al máximo la formación, considerando sus trayectorias previas y las necesidades específicas identificadas. El objetivo es no solo desarrollar sus competencias en planificación por competencias, sino también fortalecer su capacidad de adaptación a las realidades de sus estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

3.2. Elementos que Componen la Propuesta de Formación

Los objetivos y resultados esperados de aprendizaje de la propuesta de formación están diseñados para atender las necesidades identificadas en el diagnóstico de la escuela, con énfasis en mejorar las habilidades pedagógicas de los docentes, promover una educación inclusiva, y fortalecer su capacidad para adaptar sus estrategias pedagógicas a los principios del Marco Curricular Nacional. El enfoque por competencias, junto con la evaluación formativa y el uso de tecnologías digitales,

se considera fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y el éxito de los procesos educativos en la institución.

3.2.1 Objetivos Específicos y Resultados Esperados de Aprendizaje

La propuesta formativa plantea tres grandes objetivos específicos, que articulan las actividades de capacitación y orientan los resultados esperados de aprendizaje. Esta organización permite fortalecer de manera integral las habilidades docentes en planificación educativa basada en el enfoque por competencias, la evaluación formativa y la reflexión crítica sobre la práctica.

Objetivos Específicos

1. Desarrollar habilidades en planificación educativa basada en el enfoque por competencias:
Capacitar a los docentes para diseñar planificaciones que respondan a la diversidad de necesidades de los estudiantes, integrando los principios pedagógicos del Marco Curricular Nacional y favoreciendo una educación inclusiva y contextualizada.
2. Diseñar e implementar estrategias de evaluación formativa que acompañen el proceso de aprendizaje:
Promover la aplicación de estrategias de evaluación formativa que permitan monitorear los aprendizajes de manera continua, retroalimentar a los estudiantes y ajustar las prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Promover la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente mediante el uso de metodologías inclusivas e innovadoras:
Fomentar en los docentes la capacidad de analizar críticamente sus prácticas, implementar metodologías activas que respondan a la diversidad, y utilizar tecnologías digitales para enriquecer sus propuestas pedagógicas y fortalecer la participación estudiantil.

Tabla 7: Resultados Esperados de Aprendizaje

Objetivo Específico	Resultado Esperado de Aprendizaje
---------------------	-----------------------------------

Desarrollar competencias en planificación educativa basada en el enfoque por competencias.	Los docentes elaborarán planificaciones competenciales contextualizadas, integrando contenidos curriculares, procesos cognitivos y estrategias inclusivas, en coherencia con el Marco Curricular Nacional.
Diseñar e implementar estrategias de evaluación formativa que acompañen el proceso de aprendizaje.	Los docentes diseñarán y aplicarán estrategias de evaluación formativa (rúbricas, instrumentos de retroalimentación, portafolios) para monitorear y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
Promover la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente mediante el uso de metodologías inclusivas e innovadoras.	Los docentes reflexionarán críticamente sobre sus prácticas, incorporarán metodologías activas e inclusivas, y utilizarán tecnologías digitales para enriquecer el proceso de enseñanza y fomentar el aprendizaje participativo.

(Elaboración propia)

3.2.2 Habilidades Asociadas al Perfil de Egreso de la Propuesta de Formación

Al finalizar la propuesta de formación, los docentes deberán haber desarrollado un conjunto de habilidades claves orientadas a mejorar la planificación pedagógica, fortalecer la calidad educativa en sus instituciones y responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes. Estas competencias están directamente alineadas con los objetivos específicos de la formación y con las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional.

En primer lugar, se espera que los participantes adquieran habilidades en planificación curricular basada en el enfoque por competencias, logrando diseñar planificaciones educativas que integren objetivos claros, contenidos pertinentes, estrategias de enseñanza efectivas y métodos de evaluación alineados con los criterios de logro establecidos. Además, deberán demostrar capacidad para adaptar sus planificaciones a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, promoviendo la inclusión y la equidad educativa.

En segundo lugar, los docentes fortalecerán habilidades en evaluación formativa, mediante la aplicación de diversas estrategias que les permitan monitorear, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera continua. Asimismo, desarrollarán habilidades para

reflexionar críticamente sobre los resultados de evaluación, identificando fortalezas y oportunidades de mejora en sus prácticas pedagógicas, y adecuando sus propuestas en función de las necesidades de sus estudiantes.

Una tercera dimensión clave es el fortalecimiento de habilidades en innovación pedagógica e inclusión, a través del diseño de entornos de aprendizaje inclusivos y personalizados. Los docentes estarán capacitados para implementar metodologías activas y participativas, fomentando la colaboración, la autonomía y la participación activa de sus estudiantes en la construcción del conocimiento.

Paralelamente, se promoverá el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías digitales, facilitando la integración efectiva de recursos tecnológicos en la planificación y ejecución de las prácticas de enseñanza. Los docentes serán capaces de utilizar herramientas digitales no solo para enriquecer las experiencias de aprendizaje, sino también para realizar un seguimiento más preciso y personalizado del progreso estudiantil.

Finalmente, la formación buscará consolidar habilidades en trabajo colaborativo, coevaluación y mejora continua. Los participantes participarán en procesos de coevaluación entre pares, brindando retroalimentaciones constructivas que promuevan la mejora colectiva de las prácticas educativas. Asimismo, se fortalecerá su capacidad para reflexionar de manera crítica sobre su propio desempeño docente y realizar ajustes estratégicos en su práctica, impulsando así una cultura de mejora continua y profesionalización.

3.2.3 Contenidos y Actividades de Aprendizaje a Desarrollar en Cada Actividad de Formación

Se optó por una modalidad predominantemente presencial y activa, priorizando el trabajo práctico, colaborativo y reflexivo. Este enfoque favorece la construcción colectiva de conocimientos, el aprendizaje situado y la transferencia inmediata a la práctica docente. La presencialidad permitirá también la aplicación inmediata de herramientas como la coevaluación, las simulaciones y el trabajo sobre casos concretos, fortaleciendo la adquisición de competencias profesionales relevantes. La distribución semanal de las sesiones permitirá a los participantes conciliar su formación con sus compromisos laborales, manteniendo un ritmo de trabajo sostenido y reflexivo.

La propuesta de formación contempla una serie de actividades diseñadas para el desarrollo de competencias específicas en los docentes, priorizando instancias de práctica, reflexión crítica e implementación de nuevas estrategias pedagógicas. Cada actividad tiene una carga horaria asociada y se justifica en función del enfoque pedagógico adoptado, favoreciendo el aprendizaje activo, colaborativo y situado.

Dado que los docentes destinatarios de la capacitación cuentan con agendas laborales intensas, las actividades de formación se organizarán en sesiones presenciales de tres horas de duración cada una, distribuidas de manera semanal, en días previamente acordados con la institución educativa para minimizar el impacto en sus responsabilidades laborales. La propuesta se desarrollará a lo largo de un trimestre (aproximadamente tres meses), permitiendo que los docentes puedan participar de manera sostenida y reflexiva, sin sobrecargar sus agendas.

Tabla 8: actividades formativas, sus contenidos, modalidad, carga horaria y momento de realización

Actividad de Formación	de	Contenidos Principales	Modalidad	Carga Horaria	Momento de Realización
Diseño de Planificaciones Competenciales	de	- Introducción al enfoque de planificación por competencias.- Principios del Marco Curricular Nacional.- Estrategias de diferenciación pedagógica.- Análisis de ejemplos de planificaciones.	Presencial, práctica y colaborativa.	6 horas (2 sesiones de 3h)	Primera y segunda semana del primer mes.
Evaluación Formativa y Retroalimentación	y	- Evaluación formativa: conceptos y técnicas.- Herramientas de evaluación: rúbricas, portafolios, observación.- Técnicas de retroalimentación efectiva.	Presencial, práctica con simulaciones.	6 horas (2 sesiones de 3h)	Tercera y cuarta semana del primer mes.

Estrategias Inclusivas Metodologías Activas	- Educación inclusiva: principios y enfoques.- Aprendizaje basado en proyectos, cooperativo y basado en problemas.- Adaptaciones para la diversidad.	Presencial, talleres prácticos.	6 horas (2 sesiones de 3h)	Primera y segunda semana del segundo mes.
Uso de Tecnologías Digitales en el Aula	- Herramientas digitales educativas.- Plataformas para la planificación y seguimiento.- Diseño de clases digitalizadas.	Presencial, exploratoria y práctica.	6 horas (2 sesiones de 3h)	Tercera y cuarta semana del segundo mes.
Coevaluación de Planificaciones y Prácticas Pedagógicas	- Principios de la coevaluación.- Retroalimentación entre pares.- Revisión crítica de planificaciones competenciales.	Presencial, colaborativa.	3 horas (1 sesión de 3h)	Primera semana del tercer mes.

Carga Horaria Total: 27 horas.

(Elaboración propia)

3.2.4 Perfiles del Equipo de Formación

Para asegurar la calidad y coherencia pedagógica de la propuesta formativa, se definieron tres perfiles profesionales estratégicos: director/a del plan de formación, coordinador/a de actividades y especialistas en el contenido del ciclo formativo. Estos roles no solo responden a necesidades organizativas, sino que permiten garantizar la articulación entre el diseño, la implementación y la evaluación del proceso formativo.

En primer lugar, el perfil de director/a del plan de formación es clave para garantizar la supervisión integral del dispositivo, el alineamiento con el Marco Curricular Nacional y la orientación estratégica del trabajo formativo. Siguiendo a Imbernón (2010), la gestión de la formación docente requiere una figura con capacidad de liderazgo pedagógico y visión sistémica. Por ello, se requiere

una formación universitaria en Educación y experiencia específica en planificación curricular o gestión de programas educativos.

En segundo lugar, el/la coordinador/a de actividades tiene la responsabilidad operativa de articular las acciones formativas, gestionar la logística y sostener la comunicación entre los distintos actores. Tal como señalan Marcelo y Vaillant (2013), este rol debe asegurar la fluidez del proceso, la pertinencia de las actividades y la resolución oportuna de dificultades emergentes. Se valoran estudios en gestión de proyectos educativos y experiencia en coordinación de acciones de desarrollo profesional.

Por último, los/as especialistas en los contenidos del ciclo formativo constituyen el núcleo pedagógico de la propuesta. Son quienes facilitan la construcción de conocimiento en torno a temas clave como la planificación por competencias, la evaluación formativa, la inclusión educativa y los procesos cognitivos. Su intervención se fundamenta en la necesidad de contar con formadores con dominio conceptual, didáctico y experiencial, en línea con el enfoque del formador de formadores (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011). Se espera que cuenten con formación específica en el área correspondiente, así como experiencia comprobada en procesos de formación docente y aplicación del enfoque competencial.

Estos perfiles han sido definidos no solo en función de las tareas a cumplir, sino también considerando las competencias requeridas para acompañar procesos de transformación pedagógica en contextos complejos. La claridad en sus responsabilidades y la articulación entre sus funciones contribuyen a consolidar un equipo de formación sólido, coherente y profesionalizado.

Tabla 9: Responsabilidades, formación y experiencia

Rol	Responsabilidades	Formación	Experiencia
Director del Plan de Formación	Supervisar y gestionar el desarrollo general del plan de formación. Asegurar la alineación con los objetivos, coordinar recursos y evaluar el impacto del plan.	Especialización en Gestión Educativa o Planificación Curricular.	Más de 5 años de experiencia en la gestión y experiencia en coordinación de planes de formación educativa.
Coordinador de Actividades	Planificar y coordinar las actividades formativas, asegurar la logística y facilitar la comunicación entre los miembros del equipo.	Formación en Gestión de Proyectos Educativos.	Mínimo 3 años de experiencia en la coordinación de actividades educativas y proyectos de formación.
Especialistas en el Contenido del Ciclo Formativo	Impartir la formación específica en sus áreas de conocimiento (por ejemplo, evaluación formativa, planificación competencial, inclusión educativa).	Docentes egresados con formación en evaluación formativa, inclusión educativa y planificación competencial	Mínimo 4 años de experiencia en la enseñanza del área y formación docente en su especialidad.

(Elaboración propia)

3.2.5 Plan de Comunicación de la Propuesta de Formación

El objetivo general del Plan de Comunicación es garantizar la adecuada difusión y comprensión de la propuesta de formación "Formación Docente para la Transformación Educativa: Estrategias Basadas en la Planificación por Competencias" entre los docentes de la escuela seleccionada, identificada a partir del diagnóstico de necesidades. A través de una comunicación clara y efectiva, se busca asegurar que los beneficiarios comprendan los objetivos, contenidos, actividades y beneficios de la capacitación, promoviendo su participación activa y el compromiso con el proceso de transformación educativa. De esta manera, se pretende generar un ambiente de colaboración que impulse el cambio y la mejora continua dentro del ámbito educativo.

El público objetivo de este plan está compuesto por los docentes de la escuela seleccionada, según los resultados del diagnóstico de necesidades. Este grupo incluye a los docentes efectivos, los docentes interinos, así como aquellos docentes nuevos en la institución. La estrategia de comunicación debe garantizar que todos estos actores reciban la información de manera clara y accesible.

La estrategia de comunicación se estructurará mediante el uso de múltiples canales adaptados a las características y necesidades del colectivo docente. Estos canales facilitarán la transmisión de la información y fomentarán la participación activa. Los principales canales de comunicación que se utilizarán son los siguientes:

1. Reunión Presencial de Lanzamiento:
Se realizará una reunión presencial con el objetivo de presentar de forma directa la propuesta de formación, explicar sus objetivos y beneficios, y resolver cualquier duda inmediata. Esta reunión permitirá un primer contacto directo entre los formadores y los docentes, asegurando que la información se transmita de manera clara y precisa. La reunión se llevará a cabo en el horario escolar, con la participación de todos los docentes.
2. Correo Electrónico:
A través del correo electrónico se enviará un mensaje formal con información detallada sobre la propuesta de formación. El correo incluirá un resumen de los objetivos, contenidos, fechas, horarios y otros detalles logísticos. Este canal será utilizado no solo para informar inicialmente, sino también para enviar recordatorios periódicos a medida que se acerque el inicio de la capacitación, asegurando que la información esté disponible y actualizada en todo momento.
3. Cartelera en la Escuela:
Se colocarán carteles informativos en lugares visibles dentro de la escuela, tales como la sala de profesores, los pasillos y las entradas. Los carteles contarán con una descripción breve de la propuesta de formación, destacando las fechas, horarios y objetivos clave. Este canal visual permitirá que los docentes tengan acceso a la información de manera continua

y accesible durante todo el proceso de difusión.

4. Reuniones de Coordinación con los Directores y Supervisores:
Se llevarán a cabo reuniones iniciales con los directores y supervisores de la escuela para asegurar su respaldo y colaboración en la implementación de la propuesta de formación. El apoyo de los líderes institucionales es crucial para fomentar la participación activa de los docentes, por lo que se busca involucrarlos en el proceso desde el inicio.

5. Grupo de WhatsApp o Plataforma de Comunicación Escolar:
Para facilitar la comunicación directa y rápida, se creará un grupo específico en WhatsApp o se utilizará una plataforma de comunicación escolar. Este grupo estará destinado a los docentes participantes en la capacitación y se utilizará para resolver dudas, compartir recordatorios y difundir información adicional. El uso de herramientas de mensajería instantánea permitirá mantener un contacto constante entre los formadores y los participantes, mejorando la interacción y el seguimiento del proceso formativo.

Los mensajes clave que se transmitirán a los docentes se centran en los aspectos más relevantes de la propuesta de formación. El propósito de la formación será claramente explicado, destacando que el objetivo es mejorar la calidad educativa a través de la implementación de la planificación por competencias, en línea con los principios del Marco Curricular Nacional. Además, se subrayarán los beneficios para los docentes, enfocándose en cómo la capacitación fortalecerá sus habilidades pedagógicas y les permitirá aplicar estrategias más efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Se resaltarán también el compromiso institucional de la escuela con la mejora continua y el desarrollo profesional de su equipo docente, lo que implica un esfuerzo conjunto hacia la transformación educativa. Finalmente, se informará sobre la modalidad y duración de la formación, especificando si será presencial, virtual o mixta, así como los tiempos de dedicación requeridos para cada actividad.

El cronograma de comunicación se desarrollará de acuerdo con las siguientes etapas:

Semana Acción

Semana 1 Envío de correo electrónico inicial con invitación formal. Publicación en carteleras de la escuela. Convocatoria a la reunión presencial de lanzamiento.

Semana 2 Realización de la reunión presencial. Confirmación de participación mediante respuestas al correo electrónico. Creación y gestión del grupo de WhatsApp.

Semana 3-4 Envío de recordatorios semanales por correo electrónico. Publicaciones continuas en carteleras. Dinámica en el grupo de WhatsApp.

Semana 5 Último recordatorio de inscripción y detalles de la capacitación. Seguimiento con directores y supervisores para confirmar asistencia.

La justificación teórica de la estrategia de comunicación se basa en la premisa de que la comunicación efectiva es un pilar fundamental en cualquier proceso de cambio educativo. Según el modelo de comunicación organizacional de Cameron y McLuhan (1997), el uso de canales de comunicación diversificados, la repetición de mensajes clave y la participación activa de todos los involucrados son factores esenciales para asegurar una comprensión profunda y un compromiso real con el proceso. En el contexto educativo, este enfoque busca no solo informar, sino también motivar e involucrar a los docentes, fomentando un sentido de pertenencia y colaboración que potencia el éxito del proyecto.

Finalmente, al concluir la capacitación, se realizará una evaluación de la estrategia de comunicación. Esta evaluación se llevará a cabo mediante encuestas de satisfacción sobre la claridad y efectividad de los canales utilizados, así como a través de una reunión de cierre en la que los docentes podrán expresar sus opiniones sobre cómo recibieron y procesaron la información a lo largo del proceso.

3.2.6 Cronograma de la Propuesta de Formación / actividades/materiales/ objetivos

El cronograma de la propuesta de formación está diseñado para garantizar una implementación ordenada y efectiva de las actividades formativas. Cada fase de la formación se acompaña de actividades específicas, cuyo objetivo es asegurar que los docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para la transformación educativa. A continuación, se presenta una descripción detallada de las fases y actividades, seguida por un cronograma estructurado y un diagrama de Gantt.

Fase 1: Preparación y Difusión de la Propuesta

Esta fase se centra en la preparación y difusión de la propuesta de formación. Se incluye el envío de invitaciones, la colocación de carteles informativos, y la realización de una reunión presencial para asegurar que los docentes comprendan claramente los objetivos y beneficios del proceso de formación.

Fase 2: Desarrollo de la Capacitación

Durante esta fase, se implementarán los módulos de formación, centrados principalmente en la planificación por competencias. Las actividades se realizarán de manera presencial y en línea, utilizando metodologías activas que fomenten la participación y el aprendizaje colaborativo.

Fase 3: Evaluación Final y Retroalimentación

En esta fase se realizará la evaluación final de las planificaciones competenciales elaboradas por los docentes. Además, se llevará a cabo una evaluación de satisfacción para recopilar información sobre la calidad de la capacitación y sugerencias para futuras formaciones.

Tabla 10: Cronograma de la Propuesta de Formación

Semana	Actividad	Objetivo	Materiales a Diseñar
Semana 1	Envío de invitación formal a los docentes por correo electrónico y publicación en carteleras	Informar a los docentes sobre la capacitación y su relevancia educativa	<p>Correo Electrónico: Mensaje formal con detalles de la formación, objetivos y fechas.</p> <p>Cartelera Informativa: Diseño con objetivos y beneficios de la capacitación.</p> <p>Presentación en PowerPoint: Resumen visual con fases, contenido y objetivos.</p>
Semana 2	Realización de reunión presencial de lanzamiento para la presentación de la propuesta	Reforzar la comunicación y aclarar expectativas sobre la formación	<p>Presentación PowerPoint: Explicación detallada de la propuesta, contenido y cronograma.</p> <p>Folleto Impreso: Resumen con objetivos, fases y detalles clave de la formación.</p>
Semana 3-4	Implementación de los módulos de formación (planificación por competencias)	Capacitar a los docentes en estrategias de planificación competencial	<p>Guía de Planificación Competencial: Documento con ejemplos prácticos.</p> <p>PPT y Recursos Audiovisuales: Presentación de conceptos clave.</p>

			Documento de Actividades de Reflexión: Cuestionarios, actividades grupales e individuales.
Semana 5	Realización de la primera evaluación de las planificaciones competenciales utilizando el método Vitral	Evaluar el progreso en la implementación de las estrategias aprendidas	Plantilla de Evaluación Vitral: Documento con pautas de coevaluación.
			Instructivo del Método Vitral: Explicación para el uso de la herramienta de coevaluación.
Semana 6	Revisión y retroalimentación final de las planificaciones competenciales, evaluación de satisfacción	Cerrar el ciclo formativo y recoger sugerencias de mejora	Cuestionario de Evaluación de Satisfacción: Encuesta sobre la calidad de la formación.
			Informe de Resultados: Recopilación con sugerencias de mejora para futuras formaciones.
			(Elaboración propia)

Invitación y carteles (PPT)		Lanzamiento presencial (PPT, folleto)				MES 3				MES 4				MES 5						
						2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación																				
		Módulo 1: Planificación por competencias (Guía, PPT, AV)	Módulo 2: Continuación (Actividades de reflexión)																	
Ejecución																				
				1ª Evaluación: Método Vitral (Plantilla, Instructivo)																
				Evaluación final (Cuestionario,																

Para garantizar el éxito de la capacitación propuesta, es fundamental que los materiales utilizados durante todo el proceso formativo sean claros, accesibles y alineados con los objetivos educativos. Cada uno de los materiales diseñados tiene un propósito específico que contribuye tanto a la comprensión de los contenidos como a la aplicación práctica de las estrategias que los docentes deben desarrollar. A continuación, se presentan los materiales clave que serán creados y distribuidos a lo largo de la formación, los cuales están estrechamente vinculados con las actividades del cronograma previamente descrito.

Estos materiales incluyen desde recursos informativos iniciales, como los correos electrónicos y los carteles informativos, hasta herramientas prácticas como las guías de planificación competencial y los documentos de evaluación. A través de estos recursos, se busca proporcionar a

los docentes las herramientas necesarias para comprender la formación, aplicar los conocimientos adquiridos y, finalmente, evaluar tanto su propio progreso como el de sus estudiantes.

La tabla a continuación detalla cada uno de los materiales que serán diseñados, su objetivo específico y el contenido que se presentará, garantizando una experiencia de aprendizaje integral y efectiva para todos los participantes.

Tabla 11: Descripción de los Materiales a Diseñar para la Formación

Material	Objetivo	Contenido
Correo Electrónico y Carteles Informativos	Asegurar que la propuesta de formación sea comprensible desde el inicio.	Resumen de la propuesta, objetivos generales, modalidad de formación y cronograma.
Presentación PowerPoint	Visualizar de forma estructurada los contenidos clave de la formación.	Introducción al curso, objetivos, fases del proceso formativo, actividades y métodos pedagógicos utilizados.
Guía de Planificación Competencial	de Ofrecer a los docentes una herramienta práctica para aplicar la planificación por competencias en el aula.	Plantillas, ejemplos de planificaciones competenciales y estrategias didácticas.
Documentos de Evaluación y Coevaluación	Ayudar a los docentes a evaluar sus planificaciones y realizar una retroalimentación constructiva.	Plantillas para la evaluación de planificaciones, criterios claros para la coevaluación y guías de retroalimentación.
Cuestionario de Evaluación de Satisfacción	de Recoger información sobre la efectividad de la formación y áreas de mejora.	Preguntas sobre la claridad de los materiales, la aplicabilidad de los contenidos y la satisfacción general.

(Elaboración propia)

3.2.7 Momentos Clave para el Logro de los Resultados de Aprendizaje y Responsables

El proceso formativo de la propuesta se estructura a través de diversas fases y momentos clave que buscan garantizar el éxito en la capacitación. Cada fase tiene como objetivo asegurar que los docentes adquieran las habilidades necesarias para aplicar las estrategias didácticas propuestas. A continuación, se describen los momentos clave que se desarrollarán durante la capacitación, las acciones a realizar y los responsables que estarán a cargo.

Fase 1: Preparación y Difusión de la Propuesta

Momento Clave 1: Envío de la invitación formal y difusión inicial (Semana 1)

Responsables: Coordinadores de la formación y Dirección de la escuela.

Resultado Esperado: Asegurar que todos los docentes reciban la información y se motiven a participar en la propuesta formativa.

Acciones Clave:

- Enviar correos electrónicos con la convocatoria.
- Colocar carteles informativos en puntos estratégicos de la escuela.
- Organizar la reunión de lanzamiento.

Momento Clave 2: Reunión de presentación de la propuesta (Semana 2)

Responsables: Coordinadores de la formación y directores.

Resultado Esperado: Garantizar que los docentes comprendan los objetivos de la formación, su relevancia y el plan de acción.

Acciones Clave:

- Presentación de la propuesta de formación en la reunión.
- Resolver dudas y promover la participación activa.

Fase 2: Desarrollo de la Capacitación

Momento Clave 3: Implementación de los módulos iniciales de formación (Semana 3-4)

Responsables: Formadores (especialistas en planificación por competencias), supervisores y coordinadores.

Resultado Esperado: Que los docentes adquieran y comprendan las competencias clave en la planificación por competencias.

Acciones Clave:

- Entregar material didáctico (guías de planificación competencial, PPT, actividades prácticas).
- Realizar actividades de aprendizaje activo.
- Retroalimentación en tiempo real sobre las dudas y aplicaciones de las estrategias.

Momento Clave 4: Actividades de coevaluación de las planificaciones competenciales (Semana 5)

Responsables: Formadores y coordinadores de la formación, docentes participantes.

Resultado Esperado: Fomentar la reflexión crítica y la mejora de las planificaciones competenciales a través de la coevaluación entre pares.

Acciones Clave:

- Entregar y explicar el método Vitral para la coevaluación.
- Facilitar el intercambio y la crítica constructiva entre los docentes sobre sus planificaciones.

- Asegurar la correcta aplicación de la herramienta de evaluación.

Fase 3: Evaluación Final y Retroalimentación

Momento Clave 5: Evaluación final de los resultados de aprendizaje y retroalimentación (Semana 6)

Responsables: Coordinadores de la formación, formadores y .

Resultado Esperado: Evaluar el progreso de los docentes y ofrecer retroalimentación final sobre sus logros y áreas de mejora.

Acciones Clave:

- Aplicación de encuestas de satisfacción y evaluación final de los aprendizajes adquiridos.
- Revisión de las planificaciones finales de los docentes.
- Discusión de los resultados obtenidos y definición de posibles pasos a seguir.

Momento Clave 6: Cierre de la formación y entrega de certificaciones (Semana 6)

Responsables: Coordinadores de la formación, Dirección de la escuela.

Resultado Esperado: Reconocer el esfuerzo y el progreso de los docentes, consolidando el aprendizaje alcanzado y motivándolos a continuar con su desarrollo profesional.

Acciones Clave:

- Entrega de certificados de participación.
- Realización de un acto de cierre para reconocer el compromiso y los logros obtenidos.

Tabla 12: Resumen de Responsables y Momentos Clave

Momento Clave	Responsables	Resultado Esperado
1. Envío de la invitación y difusión inicial	Coordinadores de la formación, Dirección de la escuela	Motivación y participación activa de los docentes.
2. Reunión de presentación de la propuesta	Coordinadores de la formación, Directores	Claridad sobre los objetivos y plan de acción.
3. Implementación de los módulos iniciales	Formadores,, Coordinadores de la formación	Adquisición de competencias clave en planificación por competencias.
4. Actividades de coevaluación	Formadores, Coordinadores de la formación, Docentes	Reflexión crítica y mejora en las planificaciones competenciales.
5. Evaluación final y retroalimentación	Coordinadores de la formación, Formadores,	Evaluación de los resultados de aprendizaje y retroalimentación constructiva.
6. Cierre de la formación y entrega de certificados	Coordinadores de la formación, Dirección de la escuela	Reconocimiento del compromiso de los docentes y cierre exitoso.

(Tabla de elaboración propia)

Infraestructura y Recursos Necesarios

Para el desarrollo adecuado de la propuesta formativa, es imprescindible contar con una infraestructura y recursos adecuados que faciliten tanto el aprendizaje como la interacción entre los docentes participantes. Esto incluye tanto la infraestructura física como tecnológica, así como los recursos humanos y materiales que permitirán que la capacitación se lleve a cabo de manera efectiva.

1. Infraestructura Física
 El espacio de formación debe ser amplio y flexible, con mobiliario adecuado para facilitar tanto el trabajo individual como en grupo. Será necesario contar con pizarras y rotafolios, además de una sala adicional en caso de ser necesario.

2. Infraestructura Tecnológica
 Es esencial contar con computadoras o dispositivos electrónicos con acceso a internet, así como proyectores, pantallas interactivas y sistemas de sonido para garantizar la visibilidad y el sonido adecuado durante las sesiones de formación.

3. Recursos Didácticos y Materiales
 Los materiales didácticos incluyen guías de planificación, documentos teóricos sobre el enfoque competencial, rúbricas de evaluación y materiales prácticos para los docentes. Además, se dispondrá de recursos de escritura y papelería como cuadernos, marcadores y hojas A3.

4. Recursos Humanos
 La formación contará con facilitadores especializados en planificación por competencias, coordinadores responsables de la logística y seguimiento de la implementación, y docentes participantes que enriquecerán el proceso con sus experiencias.

5. Recursos de Evaluación y Seguimiento
 Se utilizarán herramientas de evaluación continua como encuestas y cuestionarios, y se llevarán registros de los avances y reflexiones a través de bitácoras de aprendizaje o portafolios docentes.

Descripción de los Materiales a Diseñar para la Formación

Para apoyar el proceso formativo, se diseñarán diversos materiales clave que faciliten la comprensión y aplicación de los contenidos. Estos materiales estarán alineados con las fases del cronograma y serán fundamentales para que los docentes logren los objetivos del curso.

1. Guía Didáctica de la Formación
Este documento estructurado incluirá los contenidos principales de la capacitación y servirá como material de consulta para los docentes antes, durante y después de la formación.
2. Presentaciones Multimedia (Diapositivas en Formato Digital)
Se diseñarán presentaciones visuales para acompañar cada módulo, que facilitarán la comprensión de los temas a través de gráficos y ejemplos prácticos.
3. Fichas de Trabajo y Actividades Prácticas
Serán elaboradas fichas con ejercicios tanto individuales como grupales, centrados en la planificación por competencias. Estas actividades fomentarán la reflexión y el análisis práctico.
4. Rúbricas e Instrumentos de Evaluación
Se diseñarán rúbricas específicas para evaluar las planificaciones competenciales, así como un instrumento de coevaluación basado en el Método Vitral de Ravela, promoviendo la retroalimentación entre pares.
5. Bitácora o Portafolio del Docente
Este recurso servirá para que los docentes registren su progreso y reflexiones durante el curso, permitiendo un seguimiento personalizado del aprendizaje.
6. Videos o Recursos Audiovisuales
Se incluirán cápsulas explicativas y testimonios de docentes que hayan implementado la planificación por competencias, ayudando a ejemplificar las buenas prácticas.

CAPÍTULO 4. Monitoreo y Evaluación de la Propuesta de Formación

El proceso de monitoreo y evaluación de la propuesta formativa es esencial para asegurar su efectividad, pertinencia y calidad. En este capítulo se abordan los procedimientos diseñados para evaluar de manera continua la formación, identificando tanto los logros alcanzados como las áreas susceptibles de mejora. Se detallan los criterios y herramientas para la recolección de datos cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de medir el impacto de la capacitación sobre las prácticas docentes y su incidencia en el desarrollo profesional de los participantes.

Siguiendo los lineamientos de autores como Medina Rivilla y Medina Domínguez (2014), quienes enfatizan la importancia de una evaluación formativa para garantizar la mejora continua de los programas de formación, este capítulo plantea una estructura de monitoreo que se adapta a las necesidades emergentes de los docentes y su contexto escolar. Asimismo, se abordan las estrategias para la retroalimentación constante y la adaptación de los contenidos, garantizando que el proceso formativo se mantenga alineado con los objetivos establecidos.

A lo largo de este capítulo se describen los métodos de evaluación diagnóstica, de proceso y final, así como los dispositivos para el seguimiento del desarrollo de competencias y la medición de la satisfacción de los participantes. Este enfoque integral, basado en un monitoreo constante, busca no solo medir los resultados de aprendizaje, sino también promover la reflexión crítica sobre la aplicación de las competencias adquiridas en el aula.

4.1 Plan de Monitoreo

El plan de monitoreo garantiza la evaluación continua de la formación, asegurando su pertinencia, adecuación y alineación con los objetivos propuestos. Este proceso se estructura en tres niveles: diagnóstico inicial, evaluación de proceso y evaluación final. Según Medina Rivilla y Medina Domínguez (2014), un monitoreo constante permite detectar áreas de mejora en tiempo real, lo que facilita la adaptación de la formación a las necesidades emergentes de los docentes.

4.1.1 Planteo General de la Evaluación Diagnóstica y de Proceso

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso mediante una encuesta para identificar el nivel de conocimiento y las percepciones iniciales de los docentes sobre la planificación por competencias. Además, se revisan los insumos del diagnóstico previo de necesidades realizado en

la escuela. En la evaluación de proceso, se implementa un sistema de retroalimentación continua que incluye observaciones participativas, autoevaluaciones y coevaluaciones. Este enfoque ayuda a valorar el progreso de los docentes y ajustar la formación conforme surjan necesidades (Banco Mundial, 2011).

4.1.2 Herramientas y Dispositivos para la Motivación, el Acompañamiento y la Retención de Participantes

Para mantener el compromiso de los docentes, se implementarán estrategias como acompañamiento personalizado a través de sesiones de tutoría, foros de discusión y espacios colaborativos en plataformas digitales. Según Medina Rivilla y Medina Domínguez (2014), el uso de estas herramientas incrementa la retención y motivación de los participantes. Asimismo, se otorgará un certificado de participación al finalizar la formación, reconociendo la experiencia y el desarrollo profesional de los docentes.

4.1.3 Estrategias para el Seguimiento del Desarrollo de Competencias

El seguimiento de las competencias adquiridas se llevará a cabo a través de la evaluación de las planificaciones elaboradas por los docentes. Se utilizará el Método Vitral de Ravela para la coevaluación de las planificaciones, fomentando la reflexión crítica entre pares. Además, se realizarán observaciones de aula y se recogerán evidencias sobre la implementación de lo aprendido, contribuyendo a valorar la incidencia de la formación en las prácticas pedagógicas de los docentes (Banco Mundial, 2011).

4.2 Evaluación

En este apartado, se detallan las metodologías y herramientas que se emplearán para evaluar los resultados de aprendizaje de los participantes, así como los mecanismos de acreditación para cada actividad de formación. La evaluación no solo se centra en la medición de conocimientos y competencias adquiridas, sino también en la aplicación práctica de estos aprendizajes en el contexto real de las aulas.

Siguiendo el enfoque de evaluación propuesto por Medina Rivilla y Medina Domínguez (2014), que subraya la importancia de combinar evaluaciones formativas con evaluaciones sumativas, este apartado presenta una serie de estrategias integradas que permiten realizar un seguimiento

continuo del desarrollo de competencias. Asimismo, se proponen distintas formas de evaluación de los docentes, como la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la observación directa en el aula, asegurando que la formación esté orientada a la mejora continua y al perfeccionamiento profesional.

Además, la evaluación de la propuesta formativa no solo se limita a los resultados de aprendizaje, sino que también contempla la percepción de los participantes acerca de la calidad y aplicabilidad de la formación. En este sentido, se implementarán dispositivos de evaluación para medir la satisfacción de los docentes y realizar ajustes al plan formativo en función de los resultados obtenidos. Este enfoque integral busca asegurar que el impacto de la formación sea significativo y que el aprendizaje adquirido se traduzca en una mejora tangible en las prácticas pedagógicas de los docentes.

4.2.1 Formas de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y Competencias Asociadas a Cada Actividad de Formación

Las formas de evaluación incluyen autoevaluación y metacognición, coevaluación utilizando el Método Vitral de Ravela, y la evaluación de productos, así como las planificaciones didácticas basadas en competencias. Además, se fomentará la observación del aula para aplicar las planificaciones y documentar la experiencia. La acreditación de las actividades de formación estará vinculada a la participación activa en los encuentros, la elaboración de las planificaciones, y la realización de la coevaluación.

4.2.2 Dispositivos para la Evaluación del Plan de Formación y la Satisfacción de los Participantes

Para evaluar la efectividad del plan de formación, se aplicarán encuestas de satisfacción al finalizar cada módulo. Estas encuestas medirán la pertinencia de los contenidos, la claridad de la exposición y la aplicabilidad de los conocimientos en el aula. Además, se realizará un análisis de las producciones docentes para identificar los avances en la aplicación del enfoque competencial. Según el Banco Mundial (2011), el análisis de los productos generados por los docentes permite medir la efectividad de los contenidos formativos en el contexto real de enseñanza.

Tabla 12: Resumen de Evaluación y Monitoreo de la Propuesta de Formación

Área de Evaluación	Descripción	Responsables
Evaluación Diagnóstica	Cuestionario inicial para identificar conocimientos y percepciones de los docentes sobre la planificación por competencias.	Coordinadores, Formadores
Evaluación de Proceso	Observaciones participativas, autoevaluaciones y coevaluaciones durante la formación para ajustar contenidos según las necesidades.	Coordinadores, Formadores, Docentes
Acompañamiento y Motivación	Tutorías personalizadas, foros y certificación para mantener el compromiso de los docentes.	Coordinadores, Formadores
Evaluación de Competencias	Análisis de las planificaciones y observaciones de aula para evaluar la aplicación práctica de las competencias adquiridas.	Coordinadores, Formadores, Docentes
Evaluación de Satisfacción	Encuestas de satisfacción al finalizar cada módulo para medir la relevancia y aplicabilidad de los contenidos.	Coordinadores, Formadores
Análisis de Producciones Docentes	Análisis de las planificaciones generadas para evaluar la calidad de la aplicación de la planificación competencial.	Coordinadores, Supervisores

(Elaboración propia)

4.3 Indicadores de seguimiento y responsables de evaluación

Para garantizar el monitoreo riguroso de la implementación y los resultados de la propuesta de formación, se definieron una serie de indicadores de seguimiento que permiten evaluar tanto los procesos como los productos del ciclo formativo. Estos indicadores se construyen a partir de los objetivos específicos planteados, y se organizan en torno a criterios de pertinencia, participación, calidad y transferencia a la práctica. Además, se asignan responsables institucionales para cada

etapa evaluativa, lo que asegura la corresponsabilidad en la gestión formativa y promueve una cultura de mejora continua.

A continuación, se presenta una tabla con los principales indicadores de seguimiento propuestos, acompañados por los instrumentos sugeridos para su recolección, los momentos de evaluación y los actores responsables de su análisis:

Tabla 13: Indicadores de seguimiento, herramientas e instancias de evaluación

Indicador	Instrumento	Momento de evaluación	Responsable
Nivel de participación del colectivo docente	Lista de asistencia, bitácora de talleres	Durante el ciclo formativo	Coordinador/a de formación
Pertinencia de las actividades respecto a las necesidades detectadas	Encuestas de satisfacción, grupos focales	Al finalizar cada ciclo	Dirección del centro
Aplicación de herramientas de planificación competencial en el aula	Rúbrica de observación, análisis de planificaciones	Post formación (seguimiento en aula)	Formador/a
Mejora en la apropiación de criterios de logro y procesos cognitivos	Cuestionarios pre y post, entrevistas docentes	Antes y después de la formación	Formador y coordinador
Grado de colaboración en procesos de coevaluación y reflexión crítica	Registros de coevaluación (Método VITRAL)	Durante el ciclo avanzado y cierre	Participantes + coordinador/a

Sección II: Aportes al desarrollo estratégico de la formación de formadores

En esta sección, se destacan los aportes más relevantes al desarrollo estratégico de la formación de formadores, desde la lógica de la investigación aplicada, los aprendizajes obtenidos en el trayecto de la maestría y las implicaciones que estos tienen en el trabajo final del máster. La formación de formadores es un proceso continuo y esencial para la mejora educativa, especialmente en contextos educativos que enfrentan desafíos estructurales. Desde esta perspectiva, el trabajo propuesto busca fortalecer las prácticas pedagógicas mediante un modelo de formación docente centrado en la planificación por competencias, que tiene como objetivo mejorar los procesos cognitivos del estudiantado y optimizar el desempeño docente en diversos escenarios educativos.

El enfoque de investigación aplicada adoptado en este estudio se basa en un diagnóstico institucional inicial, que permitió identificar de manera precisa los desafíos en la planificación y evaluación docente. Según Stenhouse (1975), la investigación aplicada en educación debe centrarse en la resolución de problemas prácticos dentro de contextos específicos, utilizando una metodología que permita mejorar las prácticas pedagógicas. En este caso, se implementó un análisis de necesidades formativas, el cual permitió diseñar una intervención formativa ajustada a las particularidades del colectivo docente y del contexto educativo.

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, como observaciones de clases, entrevistas con docentes y directivos, y el análisis documental de planes de enseñanza y normativas vigentes, permitió obtener una visión integral de la situación educativa. Jenson (2012) sostiene que el uso de metodologías mixtas en la investigación aplicada proporciona una visión más completa de la realidad educativa, lo que facilita la toma de decisiones informadas. Con base en los datos obtenidos, se diseñó un programa de formación que incorporó estrategias de planificación flexible, talleres participativos y análisis de casos, los cuales fueron alineados con el Marco Curricular Nacional y la Taxonomía de Bloom.

Este enfoque metodológico y los hallazgos derivados del diagnóstico institucional constituyen un aporte significativo al campo de la formación docente, ya que abren la puerta a modelos de intervención contextualizados que favorecen una toma de decisiones fundamentada. Tal como indica Tobón (2006), un enfoque basado en competencias no solo mejora la calidad educativa, sino que también facilita el aprendizaje significativo de los docentes, permitiéndoles una mayor capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en sus aulas.

Los aprendizajes adquiridos durante la maestría jugaron un papel clave en el diseño del programa de formación. Según Järvinen y Kallio (2017), los programas de formación docente deben ser estructurados de manera progresiva, adaptándose a las necesidades de los docentes según su contexto profesional. La propuesta formativa aquí desarrollada se caracteriza por su estructura progresiva y adaptativa, asegurando que cada instancia de capacitación responda a objetivos específicos y que cada etapa construya sobre la anterior, en un proceso continuo de desarrollo de competencias docentes.

En este diseño se integraron metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo, que favorecen un aprendizaje participativo, alineado con la pedagogía crítica de Freire (1997), quien subraya la importancia de que la educación sea un proceso dialógico en el que los docentes y estudiantes se involucren activamente en la construcción del conocimiento. Además, se incorporaron estrategias de evaluación formativa y retroalimentación continua, elementos esenciales para asegurar que los docentes no solo adquieran nuevos conocimientos, sino que también sean capaces de transferirlos a sus contextos educativos de manera efectiva.

El desarrollo de la formación de formadores no debe considerarse como un proceso estático, sino como una construcción en continua evolución. Como señala Gimeno Sacristán (2005), la formación docente debe estar siempre en revisión, adaptándose a los cambios del entorno y a los avances pedagógicos. La experiencia obtenida en este estudio permite identificar líneas de acción futuras que continúan avanzando en la profesionalización docente. En este sentido, la ampliación del modelo a otros niveles educativos, como la educación media y la formación técnica, representa una posible expansión del enfoque por competencias y la evaluación de procesos cognitivos. Estos enfoques pueden ser igualmente aplicados a una variedad de contextos educativos, asegurando que se mantengan pertinentes y efectivos a lo largo del tiempo.

Además, la digitalización de las propuestas formativas es otra área de gran potencial. Según Siemens (2005), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje y la accesibilidad de los procesos formativos, lo que permitirá a los docentes ajustar su formación a las necesidades individuales y mejorar la flexibilidad en el aprendizaje. La creación de comunidades de práctica entre docentes es otro aspecto que se identificó como fundamental para el desarrollo profesional. Las redes de apoyo mutuo, como las propuestas por Wenger (1998), fortalecen el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos compartidos, lo que puede ayudar a generar un entorno de aprendizaje continuo entre los profesionales de la educación.

Sección III: Reflexiones

Este estudio ha representado un ejercicio de análisis crítico y aprendizaje continuo sobre la formación docente, ofreciendo una oportunidad para reflexionar sobre el impacto de las propuestas formativas en la práctica educativa. A lo largo del proceso, se ha profundizado en la planificación

competencial y en cómo su aplicación en contextos educativos complejos puede contribuir al desarrollo de habilidades pedagógicas esenciales para los docentes. Este proceso de diseño e implementación, sin embargo, ha permitido identificar tanto fortalezas como áreas de mejora, lo que enriquece la comprensión sobre cómo las políticas y estrategias formativas pueden adaptarse para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los principales desafíos enfrentados durante el estudio fue la etapa diagnóstica, que incluyó la recolección de datos mediante entrevistas, observaciones y análisis documental. Sin embargo, se observó que la información obtenida fue limitada en cuanto a la profundidad y el alcance necesarios para caracterizar adecuadamente las prácticas de planificación y evaluación docente previas a la intervención. De acuerdo con Medina Rivilla y Medina Domínguez (2014), la evaluación de programas de formación debe contemplar diagnósticos detallados y rigurosos que proporcionen una base sólida sobre la que se construyan las intervenciones formativas. En este sentido, la falta de información precisa en la fase diagnóstica limitó la efectividad del diseño formativo, evidenciando la necesidad de llevar a cabo investigaciones más exhaustivas que aborden las condiciones particulares de los contextos educativos, tal como lo sugieren autores como Guskey (2000), quien resalta la importancia de un diagnóstico profundo para evaluar la necesidad de la formación y su impacto potencial.

La combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos permitió una visión integral del contexto educativo, aunque también se identificó la necesidad de mejorar la triangulación de datos. Si bien la utilización de diversas fuentes de datos fue útil, el análisis crítico de estos datos debe ser más riguroso para obtener diagnósticos más sólidos, como se sugiere en el trabajo de Kirkpatrick (1994), quien plantea que la triangulación de datos debe ser aplicada con coherencia y claridad para maximizar la validez de los resultados. En este sentido, una triangulación más robusta habría proporcionado una base más confiable para las decisiones pedagógicas y la selección de las estrategias formativas a implementar.

Otro aspecto clave que emergió durante el proceso fue la necesidad de adaptar las estrategias formativas a las realidades institucionales. Si bien el marco teórico propuesto ofreció una base sólida para la planificación, la práctica educativa reveló que la flexibilidad y la contextualización son elementos fundamentales para garantizar la aplicabilidad de la formación en diversos entornos.

Autores como Fullan (2007) han subrayado la importancia de la contextualización de las propuestas formativas, señalando que las reformas educativas no pueden ser aplicadas de manera uniforme en todos los contextos, sino que deben adaptarse a las particularidades de cada institución y comunidad educativa. Este principio de flexibilidad es clave para que la formación docente sea efectiva y verdaderamente transformadora.

En términos de desarrollo profesional, este proceso permitió una consolidación significativa de habilidades en múltiples dimensiones. Se mejoró la capacidad para diseñar programas de formación alineados con marcos pedagógicos actuales y necesidades del cuerpo docente, lo que resulta en una propuesta más contextualizada y adecuada para los educadores. Además, se reforzó la importancia del diagnóstico educativo, entendiendo que los datos iniciales son fundamentales para el diseño de intervenciones efectivas. Según Tardif (2012), una planificación formativa eficaz debe partir de un diagnóstico que no solo identifique las necesidades de los docentes, sino también de los estudiantes, lo que permite una mayor personalización de la propuesta educativa.

Asimismo, este proceso permitió fortalecer la habilidad de análisis crítico, tanto al evaluar los datos obtenidos como al construir el marco teórico que sustentó la intervención. El análisis reflexivo sobre los datos y la selección de las mejores prácticas pedagógicas también fue esencial para el diseño de estrategias de formación flexible, tal como lo proponen estudios de Darling-Hammond (2000), que enfatizan la importancia de diseñar propuestas que no solo se adapten a los cambios del entorno educativo, sino que también sean dinámicas y sostenibles a largo plazo.

En términos de proyecciones futuras, los hallazgos de este estudio abren diversas líneas de acción para el desarrollo de la formación docente. Primero, es esencial reforzar la etapa diagnóstica en futuras investigaciones, implementando metodologías más sistemáticas que aseguren una caracterización más precisa del contexto educativo. De acuerdo con el Banco Mundial (2011), un diagnóstico detallado es clave para mejorar la calidad educativa, ya que proporciona una base clara para la toma de decisiones sobre los recursos y enfoques más adecuados para cada contexto. Además, se plantea la posibilidad de ampliar el modelo de formación docente a otros niveles educativos, ya que la planificación por competencias y la estructuración de objetivos de aprendizaje son conceptos aplicables a la educación media y técnica, tal como señalan diversos estudios sobre desarrollo de competencias (Flecha, 2015).

La integración de herramientas tecnológicas es otro desafío pendiente, ya que la incorporación de plataformas digitales y estrategias de aprendizaje híbrido podría mejorar la accesibilidad y el alcance de la formación docente. En un contexto educativo cada vez más digitalizado, el uso de tecnologías emergentes es fundamental para ofrecer formación continua que se adapte a las nuevas demandas de los docentes y estudiantes. Según Hargreaves (2012), la tecnología tiene el potencial de transformar la formación docente al ofrecer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje más colaborativas y centradas en el estudiante.

Finalmente, la evaluación del impacto a largo plazo de la formación docente es crucial para determinar la sostenibilidad de las estrategias implementadas y su impacto en las prácticas pedagógicas. Un seguimiento más prolongado permitiría valorar la efectividad de las intervenciones y cómo estas afectan el aprendizaje de los estudiantes. Esto es coherente con las propuestas de Guskey (2002), quien sostiene que la evaluación continua del impacto es un proceso fundamental para mejorar los programas de formación y garantizar su eficacia.

En conclusión, este estudio ha sido una valiosa oportunidad para profundizar en la relación entre formación docente, planificación competencial y equidad educativa. A pesar de los avances logrados en la estructuración de una propuesta formativa contextualizada, el proceso ha dejado aprendizajes significativos sobre la necesidad de fortalecer la etapa diagnóstica y optimizar la recolección y sistematización de datos. En definitiva, este trabajo reafirma la formación docente como una herramienta esencial para la transformación educativa, al subrayar la importancia de que las propuestas formativas sean flexibles, adaptadas a los contextos educativos y alineadas con las necesidades reales de los docentes y estudiantes. Este trabajo representa el inicio de un camino de aprendizaje continuo, en el que la reflexión crítica y la mejora constante serán esenciales para el éxito de la formación docente en el futuro.

Una revisión crítica del proceso metodológico desarrollado en este trabajo permite reconocer limitaciones significativas, especialmente en relación con la fase diagnóstica que dio sustento a la propuesta de formación. Si bien se diseñó un enfoque metodológico mixto que contemplaba el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas, como entrevistas, análisis documental y encuestas, la implementación concreta de esta etapa resultó limitada, tanto en términos de alcance como de profundidad.

En primer lugar, debe señalarse que el diagnóstico se construyó sin una interacción directa con el contexto institucional, dado que no fue posible realizar visitas de campo ni observar prácticas in situ. Esta distancia condiciona la posibilidad de captar matices fundamentales de la cultura organizacional, las dinámicas de aula y las particularidades del colectivo docente. En segundo lugar, la participación efectiva del equipo directivo y de los docentes fue restringida, lo que afectó la recolección de datos primarios relevantes y limitó el análisis cualitativo. A esto se sumó la imposibilidad de concretar algunas entrevistas clave, lo que impidió triangulaciones metodológicas más robustas.

Como consecuencia de estas condiciones, la construcción del diagnóstico se apoyó mayoritariamente en fuentes secundarias y en percepciones indirectas, lo que explica la escasa inclusión de evidencias documentales en los anexos. Esta situación debilita la validez interna del diagnóstico y exige una lectura prudente de los hallazgos presentados. Lejos de considerarse un obstáculo insalvable, esta dificultad se asume como parte de un proceso formativo en el que la conciencia de las propias limitaciones constituye un aprendizaje sustantivo.

Desde una perspectiva epistemológica, esta situación permite reflexionar sobre los desafíos que supone investigar y diseñar propuestas en contextos que no se habitan directamente, y subraya la importancia de contar con equipos de trabajo estable, participativo y comprometido con la producción de conocimiento situado. Tal como plantea Imbernón (2010), la investigación educativa con sentido transformador requiere no solo herramientas técnicas, sino también condiciones institucionales y relacionales que permitan construir conocimiento colectivo. La falta de estas condiciones no invalida la propuesta realizada, pero obliga a entenderla como un diseño preliminar, sujeto a revisión y ajuste en futuras instancias de validación participativa.

En términos proyectivos, los aprendizajes derivados de este proceso, incluyendo las limitaciones metodológicas enfrentadas, constituyen un insumo valioso para orientar futuras prácticas profesionales. En particular, se visualiza la necesidad de fortalecer el vínculo entre diagnóstico, planificación y acompañamiento pedagógico mediante el desarrollo de estrategias sostenidas de asesoramiento institucional, que partan de un conocimiento profundo del contexto y se construyan desde la confianza y la reciprocidad. Asimismo, la experiencia evidencia el potencial de promover y dinamizar comunidades profesionales de aprendizaje, entendidas como espacios colectivos

donde los docentes analizan sus prácticas, comparten saberes, construyen criterios comunes y se empoderan como sujetos profesionales. Estas acciones no solo responden a una lógica de mejora institucional, sino que habilitan la construcción de una cultura profesional colaborativa, esencial para sostener procesos de transformación pedagógica en el tiempo.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *MOOC sobre la transformación educativa y la planificación por competencias*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023a). *Monitor Educativo: Informe sobre centros A.PR.EN.D.E.R.* ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023b). *Procesos cognitivos: Lineamientos para la planificación educativa*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023c). *Progresiones de aprendizaje: Lineamientos para la planificación por competencias*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2024). *Reglamento de evaluación, planes y programas*. ANEP.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomía del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación: Revisión de los objetivos de la educación de Bloom*. Alianza Editorial.
- Arocena, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo*. Editorial Trilce.
- Arocena, J. (2022). *Escenarios del cambio: Incertidumbres y transformaciones de la vida cotidiana*. Editorial Trilce.
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (4.^a ed.). Ediciones Akal.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Coll, C. (2007). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales: Una mirada constructivista. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 159–184.

- Coll, C. (2020). *Aprender y enseñar en la sociedad digital: Competencias para el siglo XXI*. Editorial UOC.
- Denzin, N. K. (2017). *Manual de investigación cualitativa* (5.ª ed.). Sage Publications.
- Dussel, I. (2020). Educar en tiempos de pandemia: Desigualdades y brechas ampliadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 7–22. <https://doi.org/10.35362/rie8413775>
- Fernández Enguita, M. (2001). *La escuela a examen: La educación secundaria entre la tradición y el cambio*. Editorial Ariel.
- Flavell, J. H. (1979). *Desarrollo cognitivo* (2.ª ed.). Prentice-Hall.
- Imbernón, F. (2010). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Kvale, S. (2011). *Entrevistas: Teoría, técnica y producción de conocimiento* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- López, N. (2018). *¿Quiénes son los que no aprenden? Desigualdades educativas en América Latina*. IIPÉ UNESCO – Buenos Aires.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje: Teoría y práctica*. CAST Professional Publishing.
- Neufeld, M. R. (2021). *Inclusión y equidad en educación: Entre la utopía y la realidad*. Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (1999). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- Piaget, J. (1970). La teoría de Piaget. En P. Mussen (Ed.), *Manual de psicología infantil de Carmichael* (pp. 703–732). Editorial Wiley.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Fundamentos de investigación en enfermería* (7.^a ed.). Pearson Educación.
- Ravela, P. (2006). *Cómo mejorar las evaluaciones en el aula: El método vital*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE UNESCO.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la independencia de todos los estudiantes*. Editorial Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo los profesionales piensan en la acción*. McGraw-Hill.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Siglo XXI Editores.
- Yin, R. K. (2014). *Investigación de casos: Diseño y métodos* (5.^a ed.). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación con estudios de caso y sus aplicaciones: Diseño y métodos* (6.^a ed.). Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2016). *Planificación y desarrollo de la enseñanza en la universidad*. Narcea Ediciones.

ANEXOS

Anexo 1 – Figura 1

Composición del colectivo docente de la escuela.

Imagen que presenta el número total de docentes que trabajan en la escuela seleccionada para el estudio, diferenciándose por cargos y especialidades.

Tabla 1

Clases	Cantidad de docentes
1°	1
2°	2
3°	2
4°	1
5°	2
6°	3
Educación Física	1
Inglés	2
Música	1
Equipo de Dirección	2

Anexo 2 – Figura 2

Guía de entrevista aplicada a equipo de dirección

Captura de pantalla del documento con las preguntas utilizadas en las entrevistas semiestructuradas realizadas durante el diagnóstico.

Preguntas para la Entrevista con el Equipo de Dirección

- ¿Cómo perciben la Transformación Curricular Integral en términos de impacto en la calidad educativa de la escuela?
- ¿Cuáles son sus expectativas sobre los cambios que esta transformación traerá a la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cuáles consideran que son los principales desafíos que enfrenta la escuela en la implementación de la Transformación Curricular Integral?
- ¿Qué oportunidades identifican en esta reforma curricular que podrían beneficiar a nuestra comunidad escolar?
- ¿Qué áreas específicas de formación consideran esenciales para el equipo docente?
- ¿Existen competencias o habilidades particulares que sienten que necesitan desarrollar para esta transición?
- ¿Qué recursos adicionales creen que son necesarios para implementar con éxito la Transformación Curricular Integral?
- ¿Qué tipo de apoyo externo (consultores, formadores, programas) consideran que sería más beneficioso para el equipo de dirección y para los docentes?
- ¿Qué indicadores y mecanismos de evaluación piensan implementar para monitorear el progreso de la Transformación Curricular Integral?
- ¿Cómo planean involucrar a los docentes en el proceso de evaluación continua de la implementación del nuevo currículo?
- ¿Qué medidas piensan tomar para asegurar que los cambios introducidos por la Transformación Curricular Integral sean sostenibles a largo plazo?
- ¿Cómo planificar adaptar y ajustar continuamente las estrategias de implementación para responder a los desafíos emergentes?

Anexo 3 – Figura 3

Capturas del cuestionario aplicado a docentes
Imágenes de la encuesta online utilizada para relevar percepciones y prácticas docentes respecto a la planificación por competencias.

