

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

El *Boot Camp* como innovación para la formación permanente y en servicio de docentes de Educación Media Superior en metodologías activas e inclusión

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

Carolina del Luján Cresci Silva - 247428

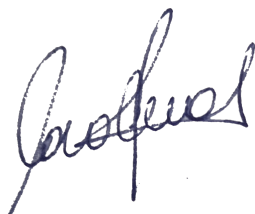
Docente orientadora: Dra. Silvia Umpiérrez

2025

Declaración de autoría:

Yo, Carolina del Luján Cresci Silva, 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.



Carolina del Luján Cresci Silva

Mercedes, 30 de setiembre de 2025

Dedicatoria

A ellos, Gastón y Bautista, que siempre están, apoyan y me sostienen en cada una de las decisiones que tomo para seguir formando y construyendo la persona y profesional que quiero ser.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo de Formación en Educación (CFE) y a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por otorgar la beca que me permitió realizar esta formación.

A mis compañeras de equipo Laura González y Gina Baldi, por su compromiso y por caminar juntas a la par para la realización de este proyecto.

Al equipo de gestión y comunidad docente de la Institución Educativa de la Dirección General de Educación Secundaria donde se realizó el diagnóstico de necesidades de formación, por abrirnos sus puertas y permitirnos desarrollar nuestro trabajo.

A mis compañeros de cursada por tener siempre un mensaje de aliento para seguir adelante y sentir que el camino es más interesante si se hace junto a otros.

A los profesores del Master, por su profesionalismo y sabiduría entregados en cada uno de los módulos compartidos. Al equipo de gestión y administración del Master por su valorable trabajo.

A Silvia Umpiérrez, por orientar con respeto aclarando el camino.

Resumen

Este trabajo constituye la memoria final del Master en Formador de Formadores del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. En él se analiza una experiencia de investigación aplicada, con enfoque cualitativo y aportes cuantitativos, en modalidad estudio de caso.

La propuesta se estructuró en dos etapas: diagnóstico de necesidades formativas y diseño de un plan de formación focalizado en demandas identificadas en una institución de Educación Media Superior.

El diagnóstico se realizó mediante una encuesta a 48 docentes, dos entrevistas a subdirectores y un grupo focal con cuatro docentes, esta triangulación permitió garantizar mayor fiabilidad y relevancia en los resultados. Se evidenció que las necesidades formativas prioritarias del colectivo eran las metodologías activas y la atención a la diversidad. A partir de estos hallazgos se diseñó una propuesta enmarcada en la formación de formadores.

Como conclusión, se destaca el valor del diagnóstico para caracterizar el contexto y definir necesidades formativas, así como la pertinencia de una modalidad innovadora como el *Boot Camp* en el diseño de la propuesta de formación. Se señala su potencial escalabilidad al contexto nacional, con las adaptaciones necesarias, y algunos aspectos para la mejora como la importancia de considerar trayectorias previas mediante una estructura curricular flexible y un enfoque transversal de competencias.

El tema resulta de interés por los aportes que la investigación ofrece al fortalecimiento de la profesionalización docente y a la innovación en la formación permanente y en servicio, articulando aprendizaje activo, atención a la diversidad y educación de calidad.

Palabras clave

educación, enseñanza, formación en el servicio, educación inclusiva, método activo

Índice

Introducción.....	8
Sección 1.....	10
1.1 Síntesis de la sección.....	10
1.2 Características del contexto.....	11
1.2.1 Institución y colectivo destinatario de la intervención.....	11
1.2.2 Justificación del colectivo seleccionado.....	11
1.3 Diagnóstico de Necesidades de Formación.....	13
1.3.1 Técnicas para la recolección de datos.....	14
1.3.2 Análisis de los datos.....	16
1.3.3 Focalización de necesidades de formación.....	20
1.4 Diseño de una actividad de formación.....	22
1.4.1 Presentación del diseño.....	22
1.4.2 Plan de comunicación, infraestructura, recursos necesarios y criterios para la aprobación.....	26
1.4.3 Monitoreo y evaluación de la formación.....	29
Sección 2.....	31
2.1 Síntesis de la sección.....	31
2.2 Preocupaciones docentes y necesidades de formación en el siglo XXI.....	33
2.2.1 Las metodologías activas, las nuevas pedagogías y la calidad educativa.....	33
2.2.2 El aprendizaje activo.....	35
2.2.3 Las nuevas pedagogías y el desarrollo de la innovación educativa.....	37
2.3 Aportes al desarrollo estratégico de la formación de formadores.....	40
2.3.1 La formación diseñada desde la perspectiva de la formación de formadores.....	40
2.3.2 La formación permanente y en servicio para el desarrollo de la profesionalización docente.....	43
2.3.3 Propuestas de formación permanente innovadoras: el Boot Camp.....	46
2.4 Viabilidad, impacto y proyección de la propuesta formativa.....	48
2.4.2 Mejora o desarrollo de políticas educativas.....	49
2.4.3 Transferencia y escalabilidad.....	52
Sección 3.....	56
3.1 Síntesis de la sección.....	56
3.1 Análisis crítico.....	57
3.1.1 Aciertos y limitaciones del diseño de formación.....	61

3.1.2 Los aprendizajes construídos.....	66
3.1.3 Aportes del Master a nivel personal y profesional.....	69
Referencias.....	71
Anexos.....	75
Anexo 1. Tabla A Organización del trabajo de campo.....	75
Anexo 2. Pauta para la encuesta.....	77
Anexo 3. Encuesta Anual de Procesos Educativos de ANEP (2023).....	80
Anexo 4. Pauta Grupo Focal.....	81
Anexo 5.Pauta para entrevista a equipo de dirección.....	82
Anexo 6. Gráficos de encuesta.....	84
Anexo 7. Tabla B. Cuadro comparativo de necesidades de formación que se desprenden de las entrevistas.....	89
Anexo 8. Análisis de Grupo Focal.....	92
Anexo 9. Tabla C. Cronograma de implementación de la propuesta de formación.....	93
Anexo 10. Tabla D Requisitos de aprobación de la propuesta de formación.....	96

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1.....	19
Tabla 2.....	25
Tabla 3.....	27
Tabla 4.....	30
Tabla 5.....	36
Tabla 6.....	51
Tabla 7.....	53
Tabla 8.....	61
Tabla 9.....	64

Figuras

Figura 1 Colectivo y técnicas de recolección de datos.....	14
Figura 2 Características de la institución y del colectivo de referencia.....	17
Figura 3 Organización de la propuesta de Formación “Aulas que transforman”.....	24
Figura 4. Plan de comunicación.....	26
Figura 5. Aportes de la investigación aplicada al contexto y con proyección nacional.....	31
Figura 6. Aspectos a tener en cuenta para definir la calidad educativa.....	34
Figura 7. Niveles de la innovación educativa.....	37

Introducción

El presente documento constituye el trabajo final del Master en Formador de Formadores del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay. En él se desarrollan los principales aspectos que se tuvieron en cuenta en una investigación aplicada de corte cualitativo, con aportes cuantitativos en modalidad estudio de caso. El propósito central de la misma fue el diseño y evaluación de una propuesta de formación contextualizada y centralizada en las necesidades formativas de una comunidad de referencia, para la que se realizó un diagnóstico basado en las técnicas de la observación (estudio preliminar no sistematizado), encuesta, entrevista y grupo focal para el recabado de evidencias.

La selección de las técnicas responde a la necesidad de promover una triangulación de la información que otorgara mayor fiabilidad y solidez al estudio, permitiendo cotejar la explicitación de necesidades formativas de los diferentes actores del colectivo por medio de diversos acercamientos a la información. De esta manera, se obtuvo como resultado la necesidad de formación en metodologías activas y atención a la diversidad, temas que resultan importantes a nivel local por ser una necesidad sentida por el colectivo, pero además se vinculan a preocupaciones propias del colectivo docente a nivel nacional por tratarse de aspectos inherentes al Marco Curricular Nacional, y a nivel universal por ser aspectos que se vinculan directamente con la profesionalización docente. Teniendo en cuenta estos aspectos es que se decide focalizar en las mismas y diseñar a partir de ellas la acción de formación.

El trabajo se estructura en tres secciones que abordan:

- Sección 1: El diseño e implementación del diagnóstico de necesidades de formación y de la propuesta de formación contextualizada
- Sección 2: Los aportes teóricos del Master para fundamentar y orientar la investigación aplicada, así como los principales aportes de la misma al contexto local con proyección nacional.
- Sección 3: Reflexiones finales de carácter metacognitivo en las que se plantean posibles mejoras al diseño realizado, y se exponen los principales aprendizajes y aportes personales y profesionales resultantes de la cursada del Master.

Al inicio, cada sección cuenta con una introducción a modo de síntesis, y a su vez las mismas se encuentran subdivididas en capítulos. La Sección 1 se divide en tres Capítulos: en el Capítulo 1.2 se abordan las características del contexto, la institución de referencia y el colectivo jerarquizado. En el Capítulo 1.3 se abordan los aspectos relativos al diseño e implementación del diagnóstico de necesidades de formación, las técnicas de recolección de evidencias, el análisis de los datos y la focalización en las necesidades detectadas. En el Capítulo 1.4 se plantean los aspectos referidos al diseño del plan de formación, se presenta el mismo, se comparten las características vinculadas a la infraestructura propuesta para el curso, los recursos necesarios y el plan de comunicación, así como la planificación de los momentos de monitoreo y evaluación de la propuesta.

La Sección 2 se divide en tres Capítulos: en el Capítulo 2.2 se abordan las preocupaciones docentes y necesidades de formación para el siglo XXI, en el Capítulo 2.3 los aportes de la investigación aplicada al desarrollo estratégico de la formación de formadores y en el Capítulo 2.4 se abordan aspectos vinculados a la viabilidad, impacto y proyección de la propuesta formativa.

Esta sección constituye un eje central del trabajo, dado que permite reconocer las bases conceptuales y teóricas que sustentaron el diseño de la propuesta formativa. Asimismo, se analiza la relevancia de los principales aportes que la investigación aplicada realizó al campo de la formación de formadores, en particular en lo que refiere a las necesidades de formación de los docentes en el siglo XXI. Dichas necesidades se vinculan con el aprendizaje activo, la incorporación de nuevas pedagogías y la promoción de una educación de calidad orientada al desarrollo de procesos de innovación.

Del mismo modo, se enfatiza la importancia de la formación permanente y en servicio como dimensión clave para la profesionalización docente, abordando los desafíos y posibilidades que se presentan en este ámbito, además se destacan las potencialidades del *Boot camp* como metodología innovadora para fortalecer los procesos de formación permanente y en servicio de los docentes. Finalmente, se realiza un análisis crítico sobre la viabilidad y el impacto potencial de la propuesta, analizando la posible replicabilidad de la misma en diferentes contextos así como su escalabilidad a nivel nacional.

La Sección 3 se compone de un único Capítulo, el 3.2, denominado Análisis Crítico, en el que se realiza una reflexión crítica y metacognitiva de las decisiones estratégicas desarrolladas durante el diagnóstico y el diseño de la formación. En el mismo se esbozan también algunos aspectos para la mejora del diseño de la propuesta de formación y los principales aportes que el Master brindó a nivel personal y profesional, a modo de reflexión metacognitiva.

Sección 1

1.1 Síntesis de la sección

Emprender un proceso de investigación aplicada supone la puesta en marcha de un conjunto de estrategias metodológicas orientadas a la obtención de datos relevantes y fiables que sirvan de insumo para la toma de decisiones fundamentadas. Dichas decisiones, buscan generar un impacto efectivo en la comunidad objeto de estudio, atendiendo a sus particularidades y necesidades específicas. En este tipo de investigaciones, la rigurosidad metodológica constituye un requisito imprescindible, ya que solo a partir de ella es posible formular respuestas oportunas, situadas y pertinentes que permitan abordar de manera integral las problemáticas que afectan a los colectivos implicados.

En la presente sección se describen las características del trabajo realizado durante la fase de diagnóstico de necesidades de formación del colectivo seleccionado, y los componentes más relevantes vinculados con el diseño de la propuesta formativa elaborada. Ambos procesos, fueron llevados a cabo durante el año 2025 por un equipo de investigación conformado por las profesionales Gina Baldi, Carolina Cresci y Laura González.

En el texto se expondrán las principales características de la institución y del colectivo objeto de estudio, al tiempo que se detallarán los aspectos metodológicos en los que se sustentó el diagnóstico elaborado. En este marco, se dará a conocer el conjunto de herramientas utilizadas para la recogida de evidencias, así como los procedimientos empleados para el análisis de la información obtenida. Este proceso permitió focalizar en necesidades de formación que resultaban prioritarias y que buscaron ser atendidas a través de la formación diseñada.

Seguidamente, se presentará la propuesta formativa elaborada a partir de las necesidades detectadas y jerarquizadas por el equipo investigador. Esta propuesta se caracteriza por su carácter situado y contextualizado, en tanto responde de manera directa a los requerimientos específicos del colectivo estudiado. Se trata de una intervención formativa que se fundamenta en la realidad concreta de los participantes, buscando generar aprendizajes significativos y transferibles a sus contextos de actuación.

Todos los aspectos destacados en esta sección se encuentran justificados teóricamente a partir de los aportes emanados del Master en Formador de Formadores. Dicho sustento académico permitió dotar al proceso de investigación de una base conceptual sólida, facilitando la toma de decisiones informadas en cada etapa (desde el diagnóstico inicial hasta el diseño final de la propuesta) y garantizando la coherencia entre la fundamentación teórica y la práctica profesional desarrollada.

1.2 Características del contexto

Para comprender mejor las decisiones adoptadas tanto en el diagnóstico como en el diseño del plan de formación propuestos resulta imprescindible explicitar las características del contexto para el que fue diseñado. En este marco, se presentarán a continuación las particularidades de la Institución y del colectivo seleccionados.

1.2.1 Institución y colectivo destinatario de la intervención

La organización seleccionada, fue una Institución de educación formal, en la que se cursan los niveles correspondientes a la Educación Media Superior (en adelante EMS) cuya gestión actual se desarrolla en carácter interino. La misma funciona en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. En los turnos diurnos funcionan los niveles de primero a tercer año de bachillerato con Plan 2023, y en el turno nocturno funcionan los niveles de quinto y sexto año del Plan 1994 Martha Averbug.

Inaugurado en la década del sesenta del siglo pasado, el establecimiento fue concebido como espacio educativo desde su origen. Su infraestructura responde a un diseño moderno y de fácil accesibilidad en la primera planta, no así en el resto del edificio. Consta de: salón de informática y salones de dibujo que no cuentan con accesibilidad universal. Está provisto también con laboratorios de ciencias, espacios destinados a la administración y secretaría, sala de profesores, así como los despachos de dirección y subdirección, servicios higiénicos, aulas, biblioteca, salón de actos y un patio central que incluye una cancha de básquetbol.

La matrícula asciende a más de mil estudiantes, de los cuales la mayoría se concentra en los turnos matutino y vespertino, un poco menos de la cuarta parte cursan sus estudios en el turno nocturno, de acuerdo con el Monitor Educativo 2025 (ANEP, 2025).

El colectivo destinatario de la propuesta estuvo conformado por el equipo de gestión de la institución, integrado por un Director y dos Subdirectores (uno para el turno diurno y otro para el nocturno), quienes ejercen sus funciones en carácter interino y por los docentes de docencia directa efectivos, interinos y suplentes de todas las unidades curriculares, niveles y turnos, que tuvieran horas de coordinación asignadas en el centro de referencia y participaran de manera efectiva en dicho espacio.

1.2.2 Justificación del colectivo seleccionado

La elección del colectivo responde a que el centro es considerado como una institución de referencia a nivel departamental, se encuentra bien ubicado y presenta condiciones edilicias aceptables.

Responde también a la cercanía de los investigadores con dicha población, dado que algunos de ellos desempeñan o han desempeñado funciones profesionales en la Institución. Este aspecto constituyó una fortaleza para el proceso diagnóstico, en tanto favoreció la factibilidad del estudio. Otro elemento determinante fue que, en el año 2025, el centro se encontraba inmerso en un proceso de universalización de la reforma educativa nacional denominada Transformación Curricular Integral (en adelante, TCI), alcanzando a los tres niveles del turno diurno.

La filiación institucional de los investigadores posibilitó el acceso a información relevante respecto a cómo el colectivo docente transitaba la implementación de la TCI. A partir de conversaciones

informales en los “pasillos de la institución” (Dixon, 1999), así como en espacios específicos de intercambio profesional (como coordinaciones de centro y reuniones de profesores), los investigadores lograron recabar datos de carácter informal que permitieron aproximarse a dimensiones vinculadas tanto a lo organizacional como a la vida institucional en el marco de esta nueva coyuntura. En este sentido, “los pasillos pueden entenderse como una metáfora de las estructuras semánticas o significados accesibles, en tanto espacios igualitarios y no jerárquicos que posibilitan la expresión de todas las voces y el acceso a información valiosa aportada por diferentes actores” (Dixon, 1999, como se citó en Álvarez, 2017, s.p.).

Asimismo, la observación de carácter exploratorio y preliminar, no sistematizada, permitió una aproximación inicial a la dinámica del colectivo, entendida en el marco de lo propuesto por Yuni y Urbano (2014) como “la observación en tanto procedimiento que empleamos como sujetos de conocimiento para captar la realidad, se constituye en el instrumento cotidiano para entrar en contacto con los fenómenos” (p. 41). Si bien, según los autores, este tipo de observación no puede considerarse un procedimiento científico en sentido estricto al no estar planificada, sí constituye un recurso relevante para establecer un primer contacto con los fenómenos y, a partir de ello, diseñar una investigación más sistemática y rigurosa.

La información recabada evidenció que el colectivo docente experimentaba inseguridades, dudas, interrogantes y sentimientos diversos respecto a la incorporación de la TCI, lo que generó demandas diferenciadas que podrían orientar futuros abordajes formativos. En esta misma línea, es pertinente subrayar que los “pasillos de la institución” se configuran como escenarios especialmente propicios para la obtención de información significativa acerca de la vida institucional (Dixon, 1999, como se citó en Álvarez, 2017, s.p.). La observación, en tanto estrategia metodológica, permite al investigador adentrarse en estos espacios informales y acceder a datos que por otras vías difícilmente emergerían de manera espontánea y natural. Este hallazgo resultó decisivo al momento de justificar la necesidad de un acercamiento más formal y estructurado al objeto de estudio.

En relación a la incorporación al análisis de la perspectiva del equipo directivo, se consideró pertinente debido a que se entendió como un actor clave, factible de aportar insumos valiosos a nivel macro institucional, en la articulación directa con el profesorado. Estos actores, según los documentos de la ANEP (2022a) resultan relevantes para habilitar espacios de intercambio que permitan abordar los desafíos que la transformación curricular presenta al colectivo de docentes, por tanto, se encuentran en un lugar de privilegio para conocer de primera mano cuáles son esos desafíos. Se les solicita además que planifiquen el proceso de implementación y la promoción de la participación e involucramiento de los docentes brindándoles apoyo técnico a través de la figura del Mentor en la institución.

1.3 Diagnóstico de Necesidades de Formación

Metodológicamente el trabajo presentado se sustentó en un proceso de investigación aplicada de corte cualitativo con aportes cuantitativos constituyéndose en un estudio de caso. Los estudios de casos abordan “un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio” (Durán, 2012, p.121).

Durán (2012) toma en cuenta los aportes de Denzin y Lincon (2005) y Guardián (2010) estableciendo que “la investigación cualitativa constituye una práctica interpretativa multidimensional e interconectada que se vale de diferentes disciplinas para observar y transformar el mundo, para ello utiliza anotaciones de campo, entrevistas, registros (fotografías, grabaciones, etc), entre otros” (p.122). Para Guardián (2010), “la principal característica de este tipo de investigación es su interés por captar la realidad a través de los ojos y la percepción que los sujetos tienen de su propio contexto, asumiendo que la realidad se construye en el intercambio social, que está históricamente situada y cambia constantemente” (Guardián, 2010, como está citado en Durán, 2012, p.123).

Por su parte, la investigación aplicada tiene como objetivo generar nuevos conocimientos realizando aportes teóricos pero su fin es “recopilar y generar datos, en busca de una mejor comprensión de los problemas, para contribuir a su solución, por lo que es de naturaleza pragmática” (Guest et al., 2013, en Tejera & Questa-Tortero, 2022, p.15).

Según Durán (2012) para que el caso de estudio sea significativo debe cumplir con algunos aspectos:

- 1- Debe ser singular, es decir, debe tener elementos que llaman la atención por su novedad y extrañeza, permitiendo que el investigador recolecte información a través de las voces de actores del contexto y la sistematice para profundizar en los elementos que intervienen en el surgimiento del fenómeno. La complejidad se refiere al juego de interrelaciones políticas, económicas, sociales, culturales, personales, históricas, temporales y espaciales, que ocurren dentro del contexto.
- 2- Disponibilidad: los fenómenos deben estar disponibles para el investigador, dándose en la dinámica propia del desenvolvimiento humano, esto hace que algunos casos se presenten sin buscarlos y el investigador los aprovecha para iniciar su estudio sobre el mismo.
- 3- Potencial de aprendizaje: este aspecto es muy importante para la selección del caso y, en algunos casos, más relevante que la representatividad porque “es mejor aprender mucho de un caso atípico que un poco de uno típico” (Durán, 2012, p.129).

Las características explicitadas de la institución de referencia, de su colectivo, así como la coyuntura que atraviesa ofrecían al equipo investigador estas características de singularidad.

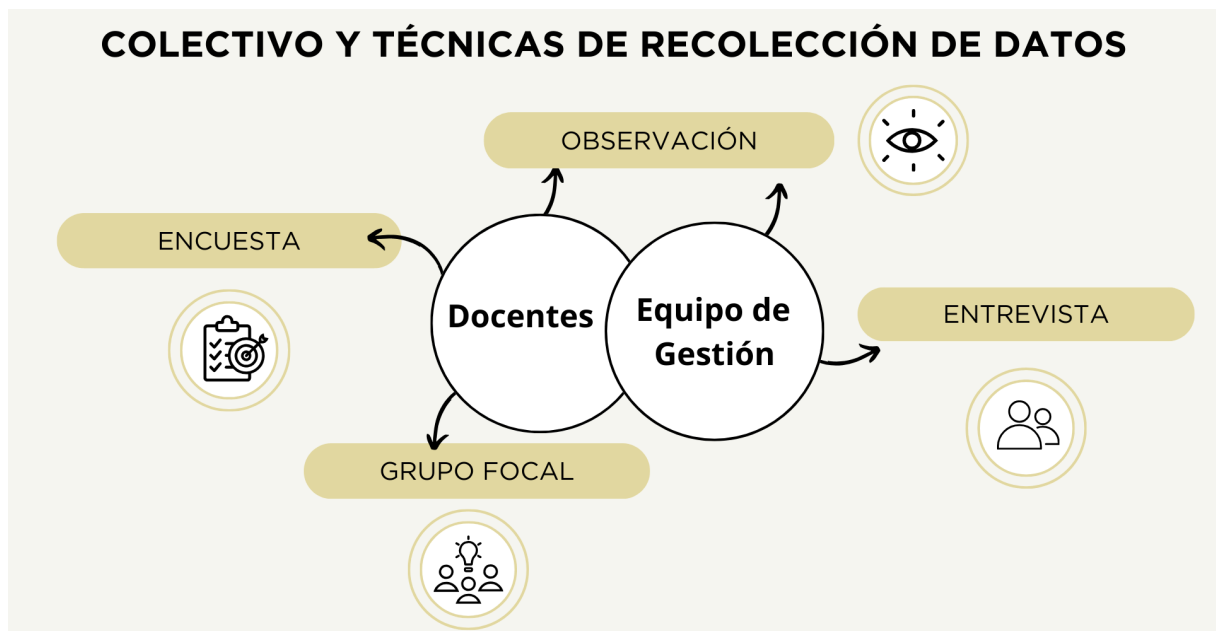
Una vez obtenida la autorización correspondiente se procedió a diseñar las técnicas de recogida de datos para proponer la triangulación de información a los efectos de lograr una comprensión a fondo del fenómeno y ofrecer resultados fiables y significativos para la comunidad involucrada así como a organizar el trabajo de campo (ver anexo 1).

1.3.1 Técnicas para la recolección de datos

La triangulación resulta oportuna debido a que se convierte en “una alternativa para la validación al añadir rigor, extensión, complejidad, riqueza, y profundidad a cualquier investigación en aras de alcanzar su objetivo: lograr el mayor conocimiento, integrado y holístico de un caso que genere oportunidades de aprendizaje (conocimiento experiencial)” (Durán, 2012, p. 129). Para llevar a cabo la misma se utilizaron como técnicas: la observación (en el sentido explicitado anteriormente), la encuesta, la entrevista y el grupo focal, tal y como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Colectivo y técnicas de recolección de datos



Como la observación realizada fue de carácter exploratorio y preliminar, no se realizó una sistematización de la misma, por tanto no se cuenta con notas de campo ni un instrumento orientador de dicha observación. Las apreciaciones con respecto a la misma se hicieron en forma verbal en intercambios entre los investigadores en la fase inicial del diagnóstico.

Las técnicas de investigación sistematizadas se articularon en el marco de un diseño explicativo secuencial. En este esquema, los datos recolectados mediante la encuesta constituyeron la base para la elaboración de los instrumentos cualitativos (entrevista y grupo focal). Asimismo, los docentes que participaron en el grupo focal formaron parte de la muestra de la encuesta inicial, lo que permitió profundizar el análisis a partir de la complementariedad de técnicas. Como se observa en la Figura 1, tanto en la encuesta como en el grupo focal participaron docentes, mientras que en las entrevistas se incorporó al equipo de gestión.

La encuesta fue respondida por 48 docentes de un total de 59 que se encontraban en la coordinación institucional el día de su aplicación. El instrumento consistió en un formulario diseñado en *Google Drive*, que incluía el consentimiento informado como requisito para la validación de las respuestas. En este sentido, Fàbregues et al. (2016) destacan que el formulario constituye “un instrumento estandarizado que permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa” (p. 22). De este modo, el uso de este instrumento permitió obtener información en un corto lapso de tiempo, asegurando un informe de las principales características de interés para el diagnóstico.

De acuerdo con Fàbregues et al. (2016), la investigación por encuesta “permite la recogida eficiente de datos, muchas veces a gran escala, para extraer información relevante sobre una muestra o la población que esta muestra representa” (p. 22). La encuesta fue diseñada bajo criterios de estandarización tanto en las preguntas como en las respuestas de acuerdo a bloques temáticos, lo que permitió generar datos primarios y orientar un estudio de carácter descriptivo (Fàbregues et al., 2016). Los datos biográficos, académicos y laborales de los participantes permitieron caracterizar la muestra y aplicar un muestreo intencional y multinivel (Denzin & Lincoln, 2012a). La encuesta incluyó, además, un apartado de consentimiento para participar en grupos focales, en el cual se solicitó información de contacto.

El cuestionario incorporó preguntas cerradas, abiertas y escalas tipo Likert, estas últimas ampliamente utilizadas por su sencillez de aplicación y su capacidad para recoger percepciones sobre el grado de conformidad respecto de diferentes dimensiones (ver anexo 2). Este formato permitió comparar respuestas y detectar patrones de opinión dentro de la muestra.

Para la elaboración de los bloques temáticos del cuestionario, así como de las preguntas orientadoras de la encuesta y del grupo focal, se consideraron como insumo las dimensiones relevadas en la Encuesta Anual de Procesos Educativos de ANEP (2023c), que figura en el anexo 4, entre las que se destacan:

- Metodologías de trabajo: uso de metodologías activas; incorporación de tecnologías con fines pedagógicos; interdisciplinariedad.
- Propuesta de actividades: atención a la diversidad; planificación por competencias.
- Formas de evaluación: evaluación formativa.

Como se indicó, la encuesta contemplaba la posibilidad de participar en un grupo focal, instancia a la que finalmente accedieron cuatro docentes. De acuerdo con Fàbregues (2016), el grupo de discusión “adopta la forma de una discusión abierta basada en una guía de preguntas con el fin de obtener percepciones e ideas sobre un tema de interés a partir de la comunicación entre sus participantes” (p. 162). Este dispositivo metodológico focaliza la conversación en torno a cuestiones específicas y se caracteriza por su carácter interactivo, dado que la información emerge de los intercambios entre los participantes, quienes comparten, comparan y reelaboran sus puntos de vista a partir de las preguntas guía formuladas por el investigador.

El grupo focal permitió obtener información sobre percepciones, actitudes, motivaciones y representaciones vinculadas con la TCI, favoreciendo una co-construcción de sentidos. En el marco de este estudio, resultó particularmente pertinente para contrastar las necesidades formativas tanto individuales como colectivas, así como para abordar temáticas sensibles y controversiales, como la resistencia de un sector docente a la implementación de la reforma (ver pauta de grupo focal en anexo 4).

De manera complementaria, se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, en profundidad, a los Subdirectores de la institución. Esta técnica cualitativa, considerada una de las principales herramientas de la investigación social, se apoya en un sistema flexible de indagación guiado por un investigador a personas previamente seleccionadas, con el propósito de interpretar la realidad desde la perspectiva de los actores (Fàbregues, 2016). El guion de entrevista se elaboró en base al cuestionario aplicado a los docentes, a fin de ampliar y triangular la información (véase pauta en anexo 5). La elección de esta técnica respondió a la necesidad de recoger la visión macroestructural de los integrantes del equipo de gestión, clave para definir las necesidades de formación del colectivo.

Cabe señalar que, si bien el diseño inicial contemplaba la realización de entrevistas al equipo de Mentores de la institución (figura fundamental en la implementación de la TCI), estas no pudieron concretarse debido a limitaciones de tiempo. Las implicancias observadas con respecto a este aspecto serán mejor desarrolladas en la sección dos.

Es importante que en la investigación en educación la ética y rigurosidad del método científico sean revisados constantemente (Questa -Torterolo et al. 2022), en este sentido en el diseño de la investigación diagnóstica se tuvo en cuenta en todo momento el consentimiento informado de los participantes, así como asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos. Otro aspecto metodológico relevante consistió en la prevención de posibles sesgos. Por esta razón, una de las investigadoras, que además ejercía funciones en el centro, no formó parte de la muestra ni participó de la recolección de datos en las instancias de encuesta, grupo focal o entrevistas.

La triangulación de técnicas permitió profundizar en la caracterización del colectivo docente, sus percepciones con respecto a la TCI así como sus necesidades formativas, consolidando un diagnóstico más integral.

1.3.2 Análisis de los datos

Una vez culminado el trabajo de campo, se procedió a dividir las tareas de análisis, de modo que cada integrante se ocupó de una técnica específica. En esta etapa, los informes parciales elaborados por cada investigadora, así como los intercambios constantes a través de diversas vías de comunicación (correo electrónico, grupos de WhatsApp, videollamadas, entre otros), resultaron fundamentales para mantener la visión integral de la investigación (Borda et al., 2017).

En el caso de la encuesta, se elaboró una matriz de datos, con las unidades de análisis en filas y las variables en columnas, incluyendo en cada celda el valor correspondiente. Esta matriz fue generada de forma automática mediante la herramienta Formularios de *Google*. El análisis comenzó con una

lectura vertical de tipo univariado (Ávila Baray, 2006) y continuó con una lectura horizontal, que permitió establecer vínculos entre diferentes variables. De este modo, se precisaron las dificultades percibidas por los docentes, sus demandas formativas y la relación de éstas con factores como la trayectoria profesional y la edad. Además, se emplearon medidas de tendencia central, particularmente la moda, para identificar los valores más frecuentes.

La representación gráfica de los datos se realizó mediante la aplicación Formularios de *Google*. Los gráficos circulares permitieron observar la proporción de categorías en el total, mientras que los gráficos de barras facilitaron la visualización de frecuencias y tendencias en variables nominales, incluidas aquellas medidas con escalas Likert (Cea D'Ancona, 2001). Todos los gráficos incluyeron etiquetas que facilitaron su interpretación (ver anexo 6).

A raíz del análisis realizado puede decirse que el colectivo docente participante es amplio, mayoritariamente experimentado, formado en Profesorado o Magisterio, de disciplinas diversas y con predominio femenino, en una franja etaria de 36 a 55 años. Desempeñan su labor en los tres niveles de la EMS, algunos de ellos en más de un nivel, se concentran mayoritariamente en el turno vespertino, seguido por el matutino, mientras que el menor número de docentes trabaja en el turno nocturno. En la Figura 2 pueden observarse las características más destacables de la Institución y colectivo de referencia:

Figura 2

Características de la institución y del colectivo de referencia



Como puede observarse en la figura 2, la experiencia profesional del colectivo evidencia una heterogeneidad: pertenecen a diversas disciplinas y la mayoría cuenta con más de veinte años de ejercicio docente, una cuarta parte supera los diez años, un quinto tiene entre uno y cinco años de

trayectoria, mientras que el grupo menos numeroso se ubica entre seis y diez años de desempeño (ver figuras A, B, C y D en anexo 8).

Respecto a la formación académica, la mayoría de los docentes posee título de Profesorado o Magisterio y un porcentaje reducido cuenta con formación universitaria; del total tres han realizado estudios de Posgrado y Maestría. Los restantes refieren trayectorias educativas diversas, menos vinculadas con el ámbito docente, como Bachillerato o Escuela Naval (ver figura E del anexo 6).

En relación con las características sociodemográficas, la franja etaria predominante se ubica entre los 36 y 55 años, seguida por los docentes de entre 26 y 35 años. En menor medida, participan docentes de 55 años o más, y un único caso corresponde al rango de 18 a 25 años. Asimismo, más de la mitad de los encuestados se identifica con el género femenino, mientras que el resto lo hace con el género masculino (ver figura F del anexo 6).

En relación con la integración de la TCI, los resultados de la encuesta realizada confirmaron varias de las percepciones previamente identificadas por las investigadoras. Una parte significativa de los docentes participantes manifestó incertidumbre, mientras que otros expresaron indiferencia, desmotivación, cansancio o incluso desacuerdo con respecto a la reforma, configurando así un panorama complejo. Estas condiciones delineaban un terreno fértil para la propuesta de espacios de reflexión y formación orientados a brindar herramientas que permitan afrontar tanto las emociones como los desafíos derivados de la transformación curricular.

En relación a las necesidades de formación, los docentes manifiestan en mayor medida necesidades vinculadas al uso de metodologías activas y atención a la diversidad. En un menor número se evidencian intereses vinculados a la evaluación formativa con enfoque competencial y la inclusión de tecnologías en forma pedagógica (ver gráfico en anexo 6).

En cuanto a las entrevistas realizadas a dos integrantes del equipo de gestión, se aplicó un análisis cualitativo e interpretativo, organizado en bloques temáticos y enfocado en las necesidades de formación expresadas por los participantes. El procedimiento se desarrolló de manera flexible y en espiral, siguiendo las fases de reducción, descripción e interpretación, indispensables para el tratamiento de volúmenes amplios de información (Fàbregues, 2016). Las entrevistas fueron transcritas con la aplicación *Transcribeme* y posteriormente cotejadas con los audios. Siguiendo a Borda et al. (2017), se procuró que la transcripción reflejara fielmente la experiencia relatada, ofreciendo al equipo investigador un material contextualizado.

Luego de realizada la transcripción se procedió a identificar categorías, las que emergieron en forma asociada a las necesidades formativas. La información se fragmentó, codificó y agrupó de acuerdo a las mismas. Utilizando el enfoque inductivo se establecieron relaciones entre las categorías, lo que permitió organizar la interpretación. Finalmente, los datos codificados fueron sistematizados en una tabla (ver anexo 7) lo que favoreció la triangulación respecto de los planteos de los entrevistados (Borda et al., 2017).

En las entrevistas las principales necesidades manifiestas coinciden con los datos emanados de la encuesta y tienen que ver con el uso de metodologías activas y la planificación con enfoque competencial.

Respecto al grupo focal, este se orientó a profundizar en los hallazgos de la encuesta aplicada al colectivo docente. La discusión de los cuatro participantes, giró en torno a percepciones, desafíos y necesidades formativas, especialmente en dimensiones como metodologías activas, atención a la diversidad, planificación por competencias, interdisciplinariedad y evaluación formativa (ver anexo 8). La dinámica, conducida por un moderador, generó un espacio de diálogo y reflexión destinado a identificar aspectos críticos y oportunidades para la formación continua de los docentes en el contexto institucional.

A modo de síntesis, en la Tabla 1, que se comparte a continuación, pueden evidenciarse las diferentes técnicas utilizadas, el colectivo destinatario y los principales datos obtenidos por cada una en forma comparativa.

Tabla 1

Análisis comparativo de las técnicas utilizadas

Técnica	Participantes	Objetivo	Resultados obtenidos
Observación informal (en pasillos y espacios de coordinación, no sistematizada)	Docentes y equipo directivo (interacciones cotidianas)	Recoger información espontánea sobre dinámicas institucionales y percepciones no siempre expresadas en espacios formales.	Identificación de inseguridades, dudas, desmotivación y resistencias hacia la TCI. Validación de la pertinencia de técnicas posteriores (encuesta y grupo focal).
Encuesta (formulario en Google Drive con consentimiento informado)	48 docentes (de un total de 59 presentes en coordinación institucional)	Relevar información cuantitativa sobre percepciones, actitudes y características biográficas, académicas y laborales así como necesidades formativas de los docentes; identificar predisposición a participar en instancias posteriores.	Caracterización del colectivo docente mediante muestreo intencional y multinivel. Detección de inseguridades, resistencias y necesidades formativas principalmente vinculadas a metodologías activas, atención a la diversidad, evaluación con enfoque competencial e inclusión de tecnologías en forma pedagógica.
Grupo focal	4 docentes que en la encuesta aceptaron participar de una instancia posterior.	Profundizar en percepciones respecto de la TCI, formas de trabajo y necesidades formativas.	Obtención de información cualitativa sobre necesidades formativas en relación a metodologías activas, diversidad y evaluación formativa.

Entrevistas semiestructuradas en profundidad	Dos Subdirectoras de la institución	Incorporar la visión macroestructural de la gestión respecto a la TCI y a las necesidades docentes; triangular la información con datos de encuesta y grupo focal.	Aporte de una mirada institucional estratégica. Identificación de desafíos de gestión en la implementación de la TCI. Identificación de necesidades de formación del colectivo vinculadas a metodologías activas y planificación competencial.
---	-------------------------------------	--	--

1.3.3 Focalización de necesidades de formación

Una vez realizado el análisis correspondiente y revisados los informes parciales de cada investigadora, el equipo procedió a focalizar y jerarquizar las necesidades formativas detectadas. En este proceso, resultaron especialmente significativos los aportes de Diz (2017), quien sostiene que “el análisis y detección de necesidades es el elemento clave que posibilita la elaboración de planes y programas de formación y además constituye una importante línea de investigación en formación del profesorado” (p.1).

Partiendo de esta perspectiva, se adoptó la concepción de necesidades formativas entendidas como preferencias o deseos expresados por los propios sujetos de estudio. Estas necesidades son, a la vez, sentidas (pues surgen de percepciones personales sobre carencias subjetivas) y expresadas, en tanto se manifiestan explícitamente en los instrumentos aplicados: encuestas, entrevistas y grupo focal (Diz, 2017).

Desde el marco propuesto por Diz (2017), las evidencias recabadas permiten definir como necesidad formativa sentida y explicitada por el colectivo docente el abordaje de metodologías activas con un enfoque inclusivo que contemple la diversidad. Si bien se identificaron otras necesidades como la formación en relación a la evaluación formativa y la inclusión de tecnologías en forma pedagógica, las temáticas jerarquizadas responden a que tanto el cuerpo docente como el de gestión reconocieron estas áreas como una carencia prioritaria en la formación profesional, lo que reafirma su centralidad en el diagnóstico.

En sintonía, el Marco Curricular Nacional (en adelante MCN) para la TCI de la ANEP (ANEP, 2022b) establece que la centralidad en el estudiante constituye un pilar fundamental de una educación de calidad, estableciéndose como principio rector de la acción educativa.

El enfoque competencial incorpora factores sociales, culturales, cognitivos y de desarrollo para explicar el aprendizaje; un proceso activo donde el sujeto integra diferentes componentes que son estimulantes y habilitan sus avances cognitivos. De esta forma, el aprendizaje es construido por el estudiante y los docentes son mediadores, facilitadores, potenciadores, promotores y retroalimentadores de estos procesos. Esta concepción se orienta hacia la autonomía, creatividad y disposición para el aprendizaje mediante la

creación de entornos que consideren las necesidades, los intereses y los contextos de los estudiantes. (ANEP, 2022b, p.35)

Por tanto, los métodos activos se entienden como centrales en la actual propuesta de la ANEP, lo que constituye un fundamento más para jerarquizarlos en la propuesta diseñada. Los mismos implican desafiar al estudiante con propuestas creativas y variadas: “situaciones problema, propuestas colaborativas, prototipos, investigaciones, proyectos, estudios de casos, juegos, actividades artísticas, salidas didácticas, incorporando la tecnología en su potencialidad para el aprendizaje, así como en su valor como objeto de estudio” (ANEP, 2022b, p.35) , como se observa, focalizar en esta temática implica atender también al resto de intereses del colectivo de referencia, ya que el aprendizaje activo contempla también a la evaluación formativa y la inclusión de las tecnologías en forma pedagógica. El docente deja entonces de ocupar un rol protagónico para transformarse en guía del proceso cognitivo, reconociendo la integralidad del estudiante, su singularidad y su manera de aprender y estar en el mundo, lo que necesariamente conlleva la atención a la diversidad.

De acuerdo a los datos obtenidos por el diagnóstico realizado, se puede explicitar que los docentes perciben estas áreas como sus debilidades, lo que les causa inseguridad. En este sentido, se hace imprescindible pensar una formación adaptada a estas necesidades que les brinde herramientas para abordar las metodologías activas con enfoque educativo inclusivo en forma integral y desarrolle el sentimiento de confianza y eficacia para enfrentar los desafíos de las aulas en la actualidad.

La relevancia de estas necesidades excede la coyuntura actual de la transformación curricular, en tanto expresan un compromiso docente con la mejora de los aprendizajes más allá de lineamientos específicos, aspecto que se encuentra intrincado en el desarrollo de la práctica profesional docente.

La formación, así entendida, se centra en prácticas participativas e inclusivas para la mejora de los aprendizajes, potenciando competencias docentes de liderazgo mediante el uso de metodologías activas que contemplen la diversidad en el aula. Estas áreas resultan relevantes para los docentes promoviendo un enfoque curricular abarcativo, efectivo y sostenible.

1.4 Diseño de una actividad de formación

Tomando como referencia los aportes de Questa-Tortero et al. (2022), la investigación aplicada en el contexto educativo seleccionado tuvo como propósito central proponer mejoras en las prácticas docentes a partir de necesidades detectadas en el colectivo. En particular, se identificó como área prioritaria el desarrollo de metodologías activas con enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en el aula, en tanto estrategia para optimizar la práctica educativa.

1.4.1 Presentación del diseño

La información preliminar, de carácter exploratorio y no sistematizada obtenida en las observaciones iniciales, más las evidencias obtenidas en la encuesta, grupo focal y entrevistas realizadas, reflejaron que el colectivo docente demanda instancias de formación con un fuerte componente práctico, aplicables directamente en la labor cotidiana, y con un formato híbrido que combine instancias sincrónicas, asincrónicas y presenciales. Sobre la base de estas demandas, se diseñó una propuesta de formación bajo el formato *Boot Camp*, reconocido por su carácter intensivo, breve y orientado a la aplicación inmediata de lo aprendido.

Los *Boot Camp* se definen como “experiencia de inmersión total, que busca generar un aprendizaje acelerado al tiempo que responde a una problemática aplicada, desarrollando en los participantes competencias profesionales y para la vida, dando un especial énfasis en el emprendimiento social” (Ortega, 2020, p.112). Por sus características, se comprenden como una de las innovaciones más relevantes de los últimos años en el ámbito educativo. Son programas de corta duración que buscan desarrollar competencias específicas mediante el aprendizaje activo y el trabajo colaborativo favoreciendo resultados en cortos períodos de tiempo.

Con respecto a esta metodología se han realizado algunas investigaciones que permiten dar cuenta de evidencia empírica que respalda su efectividad en relación a que los mismos generan mejoras significativas en habilidades, conocimientos y confianza profesional en plazos acotados (Ortega et al., 2020).

Con estas características, el equipo investigador (ahora en el rol de equipo asesor) diseñó el plan formativo “Aulas que transforman”, concebido como un curso de actualización y desarrollo profesional de 32 horas. Su estructura se sustenta en tres aspectos clave: la inseguridad en el uso de metodologías activas, la falta de criterios inclusivos y la necesidad de acompañamiento de los docentes. En torno a ello, el diseño privilegia la formación en servicio, proponiendo a los docentes aplicar lo aprendido en sus aulas a partir de la lógica del aprendizaje activo basado en la experiencia para la mejora sostenida de las prácticas. El propósito es que los participantes visualicen resultados concretos en su praxis. Asimismo, se proyecta como antesala de futuras instancias de formación avanzada en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), evaluación inclusiva y formación de formadores.

Por lo expuesto, los resultados de aprendizaje esperados se orientan a que los docentes: (a) identifiquen y analicen críticamente diversas metodologías activas; (b) planifiquen experiencias significativas, contextualizadas e inclusivas integrando el Diseño Universal para el Aprendizaje; (c)

integren tecnologías y estrategias didácticas que favorezcan la participación de estudiantes con diversas necesidades; y (d) evalúen su práctica docente incorporando la retroalimentación de pares y formadores. Estos aprendizajes se vinculan directamente con las competencias promovidas por el Marco Curricular Nacional para la formación de grado de educadores en Uruguay (ANEP, 2023a), entre ellas: el desarrollo personal y profesional a partir del aprendizaje permanente; la apropiación y gestión de conocimientos específicos y pedagógicos; el análisis de contextos diversos para generar dispositivos que aseguren aprendizajes inclusivos; la evaluación de procesos desde una perspectiva inclusiva; y la asunción de una actitud reflexiva y crítica en equipos pedagógicos para promover intervenciones innovadoras.

En este marco, el objetivo general de la propuesta es promover en los docentes de EMS el conocimiento, análisis y aplicación de metodologías activas con enfoque inclusivo, con el fin de enriquecer sus prácticas pedagógicas y atender a la diversidad estudiantil. Como objetivos específicos se plantean:

- conocer los fundamentos teóricos y prácticos de las metodologías activas y su relación con la inclusión educativa.
- diseñar e implementar secuencias didácticas mediante ABP y Gamificación, integrando criterios de accesibilidad e inclusión.
- reflexionar críticamente sobre las propias prácticas desde la perspectiva de la mejora continua y la atención a la diversidad.
- aplicar estrategias inclusivas sustentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Es importante aclarar que en la concepción original del diseño, la estructura no atiende a aspectos vinculados a las trayectorias heterogéneas o conocimientos previos de los participantes ni posibilita una navegabilidad flexible una vez ingresado al curso. Estos aspectos serán atendidos con mayor profundidad en la sección tres de este trabajo como hipótesis de mejora de la acción formativa, fundamentada en aportes teóricos de relevancia que toman en cuenta estos elementos como cruciales en el diseño de una formación enmarcada en el paradigma de la formación de formadores.

La Figura 3 presenta la organización del curso, tal y como fue concebido en sus orígenes, con el detalle de sus etapas, modalidades y carga horaria.

Figura 3

Organización de la propuesta de Formación “Aulas que transforman”



El liderazgo de la propuesta estará en manos de dos integrantes del equipo asesor, quienes poseen una visión amplia del proceso, desde el diagnóstico de necesidades hasta el diseño de la propuesta formativa, considerando los objetivos y resultados esperados. Asimismo, su experiencia previa como parte del plantel docente de la institución en la que se desarrolla la intervención les otorga un conocimiento profundo del contexto y de los actores involucrados. Estos líderes, son docentes egresados de formación docente, poseen posgrados relacionados a las temáticas propuestas, y tienen más de 15 años de labor en el sistema de EMS en el rol de formadores, uno de ellos además tiene experiencia en el área de gestión. Para mitigar ciertos sesgos e implicancias que pudieran darse se propone que el tercer integrante del equipo asesor (que no tiene ningún vínculo con la institución) sea veedor de las decisiones que se tomen, así como resulta importante la incorporación de las voces de los destinatarios de la formación (equipo de dirección, docentes) en forma consultiva.

Transparentar y mitigar los sesgos e implicancias en el proceso de diseño e implementación de la propuesta resulta relevante para no generar pérdida de credibilidad en el diseño, fomentando su validez para dar respuestas fiables a las problemáticas propuestas. En este sentido, cuidar estos aspectos resulta oportuno para no distorsionar los datos obtenidos y su interpretación, de modo de ofrecer estrategias eficaces al contexto de estudio.

El equipo de trabajo se complementará con un cuerpo pedagógico integrado por especialistas en didáctica, inclusión educativa y metodologías activas, bajo la coordinación del equipo directivo de la institución de referencia. Se espera además que la propuesta cuente con el respaldo del Plan Ceibal y de la Comisión de Posgrados y Formación Permanente del Consejo de Formación en Educación, lo que fortalecerá la articulación interinstitucional.

En la tabla 2, que se presenta a continuación, se detalla el perfil de cada uno de los integrantes del equipo formador.

Tabla 2*Perfiles del equipo de formación*

Rol	Perfil Profesional	Funciones
Coordinador/a académico/a	Profesional en Educación con experiencia en formación docente, innovación pedagógica y gestión de proyectos.	Diseño y seguimiento de la propuesta, articulación institucional, evaluación del impacto.
Especialista en Metodologías Activas	Lic. o Prof. en Educación o áreas afines con formación específica en metodologías activas (ABP, gamificación, clase invertida).	Impartición de talleres, asesoría en diseño didáctico, tutoría.
Especialista en Inclusión Educativa / DUA	Educador/a especial o psicopedagogo/a con formación en accesibilidad educativa y diversidad.	Diseño de contenidos inclusivos, mentorías específicas, análisis de casos reales, tutoría.
Facilitador/a TIC y Gamificación	Técnico o docente con experiencia en integración de tecnologías educativas y plataformas virtuales.	Apoyo técnico, entrenamiento en herramientas digitales accesibles y plataformas de gamificación.
Tutores y acompañantes pedagógicos	Docentes formadores con experiencia en acompañamiento docente y comunidades de aprendizaje.	Seguimiento a proyectos de aula, devoluciones formativas, soporte emocional-profesional.
Equipo de gestión y administración del curso	Licenciados/Técnicos en administración o afín. Manejo de Plataformas Virtuales.	Organización de la información de los cursantes. Gestión administrativa del curso.

Nota. Tomado del Informe de Diseño, evaluación y ejecución de una actividad de formación (Baldi et al., 2025b, p.10).

Los docentes que deseen aspirar a realizar la propuesta de formación deberían de cumplir con los siguientes requisitos:

- docentes en ejercicio de enseñanza media superior de la institución de referencia.
- deseable: manejo básico de plataformas digitales.
- se priorizará a docentes que tengan interés en innovación educativa, inclusión y/o que estén desarrollando proyectos institucionales relacionados, estableciendo un cupo máximo de 20 (veinte) participantes.

Es importante explicitar que para evidenciar los aspectos requeridos en el último ítem, el equipo asesor propone el diseño de un formulario de inscripción en el que se indague en torno a estos aspectos para, de ser necesario, realizar la preselección de los interesados. En el anexo 9 puede accederse al calendario de implementación de la propuesta de formación, incluyendo la etapa de inscripciones.

1.4.2 Plan de comunicación, infraestructura, recursos necesarios y criterios para la aprobación

Para el plan de comunicación se pensó en el diseño de una propuesta que atienda un enfoque inclusivo y que abarque diferentes medios de comunicación. En la figura 4, que se presenta a continuación, se comparte el diseño del plan de comunicación formulado.

Figura 4.

Plan de comunicación



Nota. Tomado de Baldi et al.(2025b)

En relación al enfoque inclusivo conviene explicitar que se espera diseñar materiales de comunicación que cuenten con criterios de accesibilidad, y que contemplen el uso de lenguaje inclusivo. Se busca que la información sea respetuosa y garantice la igualdad de acceso al contenido para todas las personas. En este sentido se incentiva el uso de canales diversos: video, audio, imágenes, texto, elaborados para contemplar diversas necesidades de accesibilidad como:

transcripciones, subtítulos, textos alternativos para el caso de las imágenes, lengua de señas. El mensaje debería de elaborarse contemplando posibles sesgos, para facilitar la lectura pueden incorporarse el uso de íconos (lectura alternativa o aumentativa), las reglas de altocontraste y el uso de fuentes legibles (sin serifa y en tamaños adecuados).

En la tabla 3 pueden observarse los recursos e infraestructura necesarios para poder llevar a cabo la propuesta de formación en su totalidad:

Tabla 3

Recursos e Infraestructura

Actividad	Infraestructura y Recursos
Conformación de equipos	Sala virtual/presencial, internet, dispositivos, correo institucional.
Campaña de comunicación	Herramientas de diseño, redes sociales, CREA, banco de imágenes.
Inscripciones	Formularios digitales, base de datos, correo institucional.
Preparación taller virtual	Plataforma de videoconferencia, documentos guía, espacio de coordinación.
Taller introductorio	Plataforma CREA, sala virtual, materiales digitales, foros.
Preparación laboratorio gamificado	Espacio físico o virtual, materiales lúdicos, conectividad, papelería.
Laboratorio gamificado	Aula física flexible, recursos gamificados, soporte técnico.
Microproyecto	Aula escolar (gestionada como espacio de aplicación situada en el que cada docente implementará una secuencia didáctica con metodologías activas e inclusión educativa en el centro donde desarrolla su práctica docente), acceso a internet, CREA, materiales adaptados.
Inscripción a “Clínica de Aula”	Formularios, base de datos, canales de comunicación.
Jornada “Clínica de Aula”	Sala virtual, presentaciones, opción de grabación.
Apoyo pedagógico	Plataforma CREA, videollamadas, materiales de consulta.

Nota. Tomado del Informe Diseño, evaluación y ejecución de una actividad de formación (Baldi et al., 2025b, p.13)

Para la aprobación y acreditación de la formación, el equipo asesor establece aspectos que los participantes deben cumplir, entendiendo a la acreditación como un incentivo profesional y personal que motiva al participante a culminar la cursada. En el anexo 10 pueden evidenciarse los requisitos de aprobación por etapa.

Se propone como acreditación una certificación de 32 horas totales de cursado y 2 créditos académicos. Para la aprobación se requiere:

- asistencia al 80% de las actividades (25 de 32 horas totales). Teniendo en cuenta actividades sincrónicas (webinar, presenciales) y asincrónicas (foros, tareas).
- entrega de tareas y presentación de un trabajo final integrador con reflexión individual

Aunque la viabilidad de la propuesta se considera alta, debido a que cuenta con el apoyo institucional, presenta un diseño contextualizado, adaptado a las necesidades del colectivo, se presenta en forma intensiva y en un plazo breve de tiempo, es necesario pensar en posibles desafíos a afrontar que puedan interferir en el desarrollo exitoso de la propuesta.

Como principales desafíos se reconoce que el colectivo docente destinatario presenta en muchas ocasiones sobrecarga laboral que puede afectar su participación activa en la formación, se identifican además heterogeneidad en el dominio de herramientas digitales y la posible escasez de recursos institucionales para sostener las propuestas implementadas. Frente a los mismos, se considera que la modalidad híbrida ofrece mayor flexibilidad y la oportunidad de trasladar parte de la infraestructura necesaria al escenario virtual, a través de la plataforma CREA, lo que minimiza el impacto a nivel de recursos institucionales. Esto implica pensar en el diseño y disponibilidad de materiales adecuados para todos los niveles de competencia digital y diversas condiciones de aprendizaje, no solo a nivel del escenario virtual, sino también en las instancias presenciales.

Asimismo se cuenta con un equipo de trabajo calificado para brindar el apoyo necesario a los participantes a través del acompañamiento pedagógico constante por medio de tutorías. La institución además cuenta con docentes de informática que pueden ser involucrados en el rol de apoyo a los docentes que cuenten con menos dominio de herramientas tecnológicas, fomentando el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la autonomía profesional.

Debido al carácter intensivo de la formación, se proponen plazos flexibles para la entrega de actividades así como instancias para ponerse al día con actividades atrasadas, atendiendo a la realidad del colectivo docente. Estos espacios deberían estar disponibles entre el “Laboratorio gamificado” y la implementación del desafío “Mi aula se transforma” con acompañamiento tutorial para sostener motivación y continuidad.

Finalmente, se considera oportuno generar y promover una narrativa positiva en relación al cambio metodológico que propone la formación, reforzando su sentido y sus beneficios. Estas acciones buscan favorecer una implementación realista, inclusiva y contextualizada, alineada con los principios de mejora continua y de desarrollo profesional que sustentan la propuesta.

1.4.3 Monitoreo y evaluación de la formación

El diseño del plan de formación incluye etapas de monitoreo y evaluación que permitan en el primer caso realizar ajustes oportunos en relación a aspectos propios de la implementación o vinculados a diferentes factores como: infraestructura, recursos humanos o materiales, etc. Los insumos contemplados en ambas etapas corresponden tanto a datos cuantitativos (cantidad de participantes, cantidad de proyectos implementados, frecuencia de participación, etc) como cualitativos (percepciones de los participantes, percepciones de los directivos de la institución, intereses, opiniones sobre la implementación del curso y su impacto, etc).

El monitoreo del proyecto de formación se toma de acuerdo a lo propuesto por Cooper (2016) citado en Orozco y Valdivia (2021), como un procedimiento que se lleva a cabo en forma sistemática durante la etapa de implementación del proyecto, lo definen como un “proceso continuo que utiliza la recolección sistemática de información que, transformada en indicadores, analizada y trasladada a estudios y diagnósticos, permite observar que los procesos se implementen tal y como fueron diseñados” (p. 137). Se lleva adelante para comprobar la eficiencia y efectividad del proceso de ejecución de un proyecto identificando logros y dificultades para recomendar medidas correctivas que orienten mejor las acciones hacia los resultados esperados. De esta manera el monitoreo sirve a dos propósitos: determinar el progreso en la ejecución del proyecto (cumplimiento de objetivos y desarrollo de las actividades, plazos, costos, etc) y ofrecer retroalimentación a los involucrados recomendando acciones correctivas ajustando el proyecto al contexto evitando que el mismo se desvíe de los objetivos.

Para poder llevar adelante estas acciones de monitoreo el equipo asesor estimó oportuno proponer la realización de entrevistas y grupos focales con los involucrados (participantes del curso, tutores, equipo de administración) para conocer sus percepciones y grados de avance con respecto a la formación.

En relación a la evaluación, Orozco y Valdivia (2021) la definen como “el análisis realizado en momentos específicos que permite identificar, mediante una metodología previamente definida, el grado de pertinencia y cumplimiento de los objetivos de una política pública o programa social respecto de su diseño, implementación, impactos y sostenibilidad” (p. 137).

La evaluación puede ser formativa o sumativa, la primera es un tipo de evaluación que se integra al desarrollo del proyecto y permite obtener datos sobre cómo se va implementando el mismo. La evaluación sumativa en cambio se orienta más a conocer los resultados finales del proceso de implementación. Para Orozco y Valdivia (2021), existen tres tipos de evaluación y monitoreo: de procesos (examen continuo y periódico que permite analizar la productividad, calidad, tiempos, costos, y el desarrollo de la implementación con respecto al diseño propuesto), de impacto (identifica los efectos del plan sobre los destinatarios utilizando generalmente la medición del cambio en los indicadores sobre los que el programa busca incidir), económico (relación entre los beneficios generados y los costos incurridos). En general el monitoreo se asocia al tipo de proceso y la evaluación al impacto.

Para la evaluación de la formación, se propone realizar un análisis comparativo entre datos iniciales y finales (triangulando distintas fuentes de información), y un informe final con hallazgos y recomendaciones, por lo que constituiría una evaluación sumativa.

En relación a estos aspectos el equipo asesor establece como indicadores clave, el nivel de satisfacción docente y el grado de implementación en aula, mientras que los resultados esperados apuntan a optimizar las prácticas pedagógicas y garantizar la alineación entre demandas y estrategias de formación.

A modo de síntesis, en la tabla 4 pueden observarse los instrumentos de evaluación y monitoreo propuestos para el proyecto de formación diseñado:

Tabla 4.

Indicadores e instrumentos de evaluación

Etapa	Indicador	Instrumento	Momento
Inicio Evaluación diagnóstica	Nivel de expectativa, motivación y grados de conocimiento	Encuesta diagnóstica	Semana 1
Desarrollo Monitoreo	Participación y aplicación de contenidos	Registro de actividad + foro	Semana 2-4
Implementación Monitoreo	Grado de aplicación del microproyecto	Observación entre pares	Semana 5-6
Cierre Evaluación sumativa	Satisfacción y percepción de utilidad	Encuesta + grupo focal	Semana 8

Nota. Tomado del Informe Diseño, evaluación y ejecución de una actividad de formación (Baldi et al., 2025b, p.23)

Sección 2

2.1 Síntesis de la sección

En esta sección se reflexiona sobre el impacto potencial de la investigación aplicada desarrollada en el contexto institucional. Particularmente se busca analizar cuáles fueron los principales aportes al campo a nivel local, pero también qué posibles proyecciones pueden establecerse con respecto a los mismos a nivel nacional.

En la Figura 5 se establecen los aportes identificados.

Figura 5.

Aportes de la investigación aplicada al contexto y con proyección nacional



Como se observa en la Figura 5, el análisis se organiza a modo de diálogo entre los hallazgos obtenidos (en términos de intereses y necesidades de los actores implicados), la propuesta de formación diseñada y problemáticas de relevancia educativa, todos ellos sustentado en los aportes teóricos del Master en Formador de Formadores que constituyen parte de la capitalización del saber construida a lo largo de la cursada, así como aportes al campo disciplinar.

Como se evidencia, esta articulación permite focalizar la reflexión en cuatro aspectos fundamentales que se desarrollarán a continuación: las necesidades de formación en el siglo XXI para el desarrollo de la calidad e innovación educativas, la perspectiva de la formación de formadores, la formación permanente y en servicio para la profesionalización docente y las propuestas de formación permanente y en servicio innovadoras como el *Boot Camp*.

El principal aporte identificado en relación con el primer punto se vincula al impacto que la propuesta de formación ejerce sobre la reconfiguración de las prácticas profesionales. Este impacto se evidencia, especialmente, en la incorporación del concepto de aprendizaje activo, en la articulación con los principios rectores del Marco Curricular Nacional y su correspondencia con las políticas educativas vigentes. Asimismo, destaca la integración del enfoque de las nuevas pedagogías orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, así como la comprensión del concepto de calidad educativa y su relación con los procesos de innovación.

En relación con el segundo punto, el principal aporte se refiere al diseño estratégico de una propuesta formativa contextualizada. En este sentido, se analizan contribuciones vinculadas a la relevancia de comprender el contexto y las características de los destinatarios de la formación, así como de considerar sus trayectorias educativas previas. Esto plantea la necesidad de revisar el diseño formativo, con el fin de flexibilizar tanto las condiciones de ingreso de los participantes como el desarrollo de sus trayectorias dentro del proceso formativo, aspecto que si bien se comienza a hilvanar en esta sección será profundizado en la sección 3. Asimismo, se destaca la importancia de atender al contexto de los participantes desde una perspectiva de reflexión-acción y de incorporar los principios del paradigma de la educación de personas adultas.

En el tercer punto, el aporte identificado se relaciona con la relevancia de diseñar propuestas de formación en servicio orientadas al desarrollo de comunidades de aprendizaje y a la profesionalización docente. Desde una perspectiva teórica, este apartado integra reflexiones sobre los vínculos entre los procesos formativos y la construcción de la identidad profesional docente, la formación permanente y en servicio como medio para consolidar comunidades de aprendizaje, la distinción entre enfoques tradicionales y contemporáneos de la formación continua, así como las implicancias de estos procesos en el desarrollo profesional docente.

En el último punto, se presenta el *Boot Camp* como una propuesta innovadora para la formación profesional docente, constituyéndose en un aporte sustantivo de la investigación realizada. Esta metodología se adecua a las necesidades locales identificadas y su diseño ofrece posibilidades de proyección a nivel nacional. Para fundamentar este aporte, se analizan las características propias de la metodología y se consideran los resultados de una investigación desarrollada por especialistas nacionales, lo que permite establecer conexiones que respaldan la factibilidad de escalar el diseño propuesto a una dimensión nacional.

2.2 Preocupaciones docentes y necesidades de formación en el siglo XXI

En este capítulo se estarán abordando los aportes que realiza la investigación aplicada centrada en las necesidades del colectivo seleccionado al marco de la educación de calidad para el desarrollo de la innovación educativa.

2.2.1 Las metodologías activas, las nuevas pedagogías y la calidad educativa

La investigación diagnóstica permitió visibilizar la preocupación de los docentes en torno a su formación en metodologías activas y en el abordaje de la diversidad en el aula. Los participantes del estudio manifestaron sentirse poco preparados en estas áreas, lo que les genera inquietud respecto a su capacidad para afrontar los desafíos de la educación actual, especialmente considerando las necesidades y requerimientos del alumnado.

Estas preocupaciones, que la propuesta formativa busca atender, se vinculan con los principios generales cuatro y cinco del plan de política educativa nacional, en los que se explicitan la necesidad de promover una educación de calidad que abra oportunidades a los estudiantes, y de mejorar la formación de los docentes, respectivamente (MEC, 2021). Asimismo, estos aspectos se ven reflejados en los principios rectores del MCN para la TCI de la ANEP (ANEP, 2022b), como la centralidad en el estudiante y la atención a la diversidad. Según el MCN (ANEP, 2022b), la centralidad en el estudiante implica reconocer su singularidad y favorecer su desarrollo integral mediante propuestas innovadoras y creativas que promuevan participación activa y toma de decisiones. En cuanto a la atención a la diversidad, el enfoque competencial “propone prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje en los que el docente utiliza diversos formatos, recursos, espacios y tiempos, acompañando los procesos y tiempos de cada estudiante” (ANEP, 2022b, p. 13).

Ambos principios se relacionan con las metodologías activas, entendidas como aquellas en las que el estudiante participa de forma directa y crítica en su aprendizaje, en lugar de ser receptor pasivo de información. Estas fomentan la autonomía, creatividad y construcción de conocimientos mediante propuestas contextualizadas, la interacción con el contenido, resolución de problemas, trabajo colaborativo y la aplicación en situaciones reales, con el objetivo de lograr aprendizajes profundos y significativos.

Las metodologías activas se inscriben en lo que se conocen como nuevas pedagogías, o pedagogías emergentes, entendidas como enfoques y metodologías innovadoras que responden a cambios sociales, tecnológicos y culturales, utilizando TIC y otros métodos para promover aprendizajes personalizados, colaborativos e inclusivos.

Las nuevas pedagogías se consolidaron en la segunda mitad del siglo XX, en un contexto caracterizado por el crecimiento económico, la convicción de que la educación constituye el motor de la sociedad y la extensión de la educación básica como expresión de democratización educativa. Sin embargo, este contexto resulta dicotómico: por un lado, se reconoce a la educación como motor de desarrollo social; por otro, se la percibe desfasada frente a los cambios de la sociedad contemporánea (Prats et al., 2016).

Para Vaillant y Marcelo (2002a) el paradigma tradicional de la escuela está dejando de ser útil “la educación en estos momentos demanda propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula, sino también en relación con las funciones de la escuela en una sociedad que apuesta cada vez más a la descentralización” (p. 7).

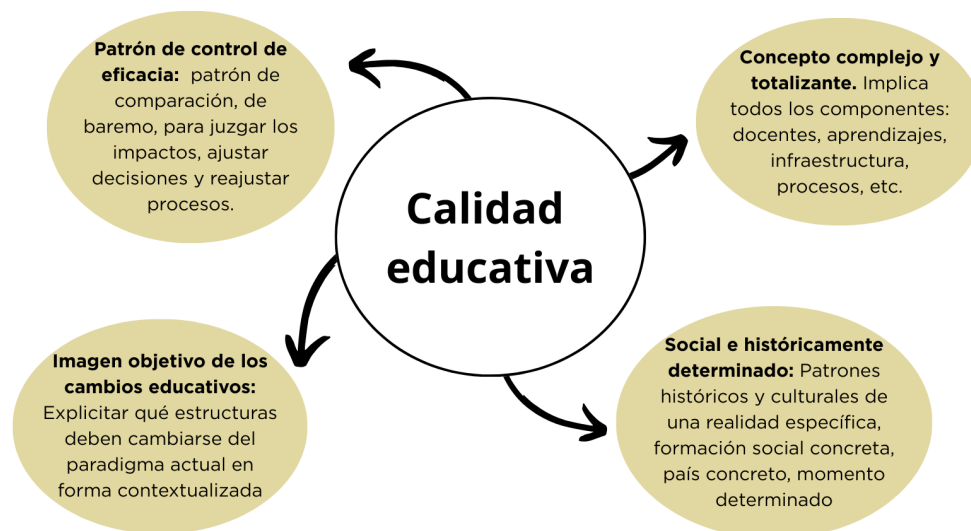
Las nuevas pedagogías buscan el desarrollo de la calidad educativa, para Aguerrondo (2002) los sistemas educativos de calidad deben entenderse como “un sistema educativo eficiente que brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos” (p. 21). Desde esta perspectiva, el concepto de calidad educativa orienta y da sentido a los procesos de innovación en educación. La educación de calidad se define como aquella que responde tanto a las necesidades de la sociedad como a los intereses del educando (Aguerrondo, 2002).

En la Figura 6 se presentan los principales elementos a considerar para definir la calidad en educación según Aguerrondo (2002).

Figura 6.

Aspectos a tener en cuenta para definir la calidad educativa

ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA DEFINIR LA CALIDAD EDUCATIVA



Nota: Elaboración propia a partir de Aguerrondo (2002)

La calidad de la educación se sustenta en tres ejes fundamentales: fines y objetivos (dimensión político-ideológica), opciones técnico-pedagógicas (qué, cómo y a quién enseñar) y estructura organizativa externa (niveles de organización, modos de funcionamiento y resultados).

Tomando en cuenta estos aspectos, las demandas del colectivo analizado se orientan hacia la dimensión técnico-pedagógica, en dos ejes: el pedagógico, referido a enseñanza, aprendizaje y rol docente; y el didáctico, vinculado a la organización de la propuesta de enseñanza. Estas inquietudes

se relacionan con el cambio de paradigma que diferencia a la escuela tradicional de las nuevas pedagogías.

Las nuevas pedagogías se definen principalmente por la insatisfacción con la educación tradicional-convencional y con valores y contenidos que han sido tradicionalmente dominantes, lo que alimenta la necesidad de buscar nuevos horizontes educativos para nuevos modos de enseñar y aprender (Prats et al, 2016). Muchos postulados innovadores de estas pedagogías se asocian al aprendizaje activo (Prats et al., 2016), cuyos fundamentos se apoyan en teorías pedagógicas de larga trayectoria como el constructivismo, la pedagogía social y la crítica.

2.2.2 El aprendizaje activo

El estudio del aprendizaje ha sido una preocupación constante en el campo educativo. Schunk (2012) lo define como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3) e identifica en él tres aspectos clave: el aprendizaje implica un cambio, se mantiene a lo largo del tiempo y ocurre a través de la experiencia, siendo esta última esencial en el aprendizaje activo.

Schunk (2012) agrupa las teorías del aprendizaje en dos enfoques: conductuales y cognitivas. Las primeras “consideran que el aprendizaje es un cambio en la tasa, frecuencia de aparición, o en la forma de conducta o respuesta que ocurre principalmente en función de factores ambientales. Estas teorías plantean que aprender consiste en la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas” (p. 21). Desde esta visión, el aprendizaje se explica en términos observables: el reforzamiento fomenta respuestas, mientras que el castigo las inhibe. Las teorías cognitivas, en cambio

destacan la adquisición del conocimiento, las habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información y las creencias (...) Un tema central es el procesamiento mental de la información: su construcción, adquisición, organización, codificación, repetición, almacenamiento en la memoria y recuperación o no recuperación de la memoria. Aunque los teóricos cognoscitivos destacan la importancia de los procesos mentales en el aprendizaje, no concuerdan en cuáles de ellos son importantes. (Schunk, 2012, p. 22)

Así, el aprendizaje es un proceso interno que se infiere a partir de lo que la persona dice o hace.

Ambos enfoques resultan complementarios: mientras el conductismo enfatiza el papel del ambiente en la estimulación, las teorías cognitivas ponen el acento en los procesos internos del estudiante. Si bien reconocen la influencia del entorno, sostienen que lo decisivo es cómo el aprendiz procesa la información recibida (recibir, repasar, transformar, almacenar), determinando así qué, cómo y cuándo aprende. En la tabla 5 se detallan los vínculos entre las diferentes teorías y el aprendizaje activo, lo que resulta relevante en el marco de la investigación desarrollada.

Tabla 5.*Teorías de aprendizaje y su vínculo con el aprendizaje activo*

Teoría del aprendizaje	Autores principales	Enfoque principal	Relación con el aprendizaje activo
Conductismo	Edward Thorndike, John B. Watson, B. F. Skinner, Ivan Pavlov	Aprendizaje como cambio de conducta observable a través de refuerzos y estímulos.	Promueve el aprendizaje activo mediante la práctica, retroalimentación inmediata, reforzamiento positivo y moldeamiento de conductas académicas.
Teoría cognoscitiva social	Albert Bandura	Aprendizaje por observación, modelamiento y autorregulación (metas, autoeficacia, autoevaluación).	El estudiante es agente activo: observa modelos, reproduce conductas, regula su propio aprendizaje y aplica estrategias de autorreforzamiento.
Procesamiento de la información	Robert Gagné, Atkinson & Shiffrin, Richard Anderson	El aprendizaje se concibe como el procesamiento activo de estímulos: atención, codificación, memoria de trabajo y recuperación.	Favorece el aprendizaje activo al resaltar el papel de la atención, la organización del material, la práctica deliberada y el uso de estrategias de repaso y codificación significativa.
Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner)	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner	El conocimiento se construye activamente a partir de la interacción con el medio y la colaboración social.	Se vincula directamente al aprendizaje activo, ya que los estudiantes construyen significados, resuelven problemas, interactúan socialmente y desarrollan comprensión profunda mediante experiencias auténticas.

2.2.3 Las nuevas pedagogías y el desarrollo de la innovación educativa

Las nuevas pedagogías y con ellas el uso de metodologías activas, se encuentran estrechamente vinculadas a los procesos de innovación educativa. En el marco de la ANEP, la innovación en educación se concibe como “un enfoque integral que abarca estrategias pedagógicas creativas, métodos de enseñanza flexibles y la adaptación continua a las necesidades de los estudiantes” (ANEP, 2023b, p. 9).

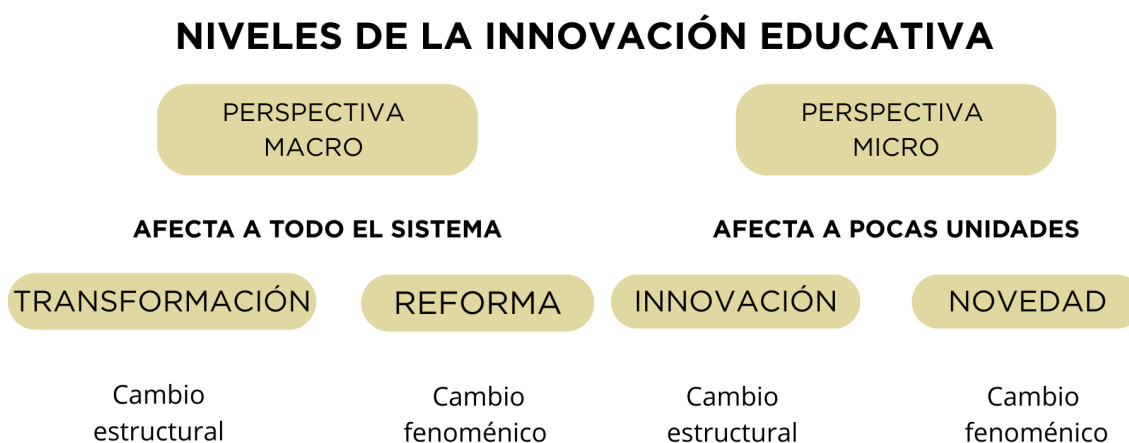
La innovación pedagógica implica proactividad para identificar, crear y aplicar mejoras, transformaciones o cambios profundos en la manera en que se diseñan y ofrecen las experiencias de aprendizaje, respondiendo a la centralidad de los estudiantes con el fin de prepararlos para enfrentar los desafíos de un mundo complejo e incierto. (ANEP, 2023b, p. 10).

En esta línea, el MCN para la TCI de la ANEP (ANEP, 2022b) identifica cinco componentes clave de la innovación educativa: planificación por competencias, trabajo interdisciplinario con enfoque competencial, metodologías activas, evaluación formativa y tecnologías digitales.

La noción de innovación, tal como la desarrolla Aguerro (2002), implica romper con el equilibrio rutinario del sistema. En este sentido, se consideran novedades aquellas prácticas que generan cambios en la labor de algunos docentes dentro de sus aulas, mientras que se califican como innovaciones aquellas transformaciones que alcanzan a la institución en su conjunto. En la figura 7 se presentan los diferentes niveles de innovación según la autora.

Figura 7.

Niveles de la innovación educativa



Nota. Elaboración propia a partir de Aguerro (2002)

La autora sostiene que la innovación no se limita a niveles, sino que implica transformación estructural de los sistemas en planos micro y macro. Innovar supone un cambio de paradigma, entendido como el conjunto de reglas que definen qué, cómo y a quién enseñar, y que orientan la identificación de problemas y la planificación de acciones para alcanzar resultados de calidad. Con respecto a esto, la investigación aplicada aporta insumos valiosos para el desarrollo de la calidad

educativa con enfoque en la innovación, en el sentido que propone una reconfiguración de las prácticas profesionales.

Asimismo en este contexto de cambio permanente, Lion (2012) destaca para el siglo XXI la relevancia del desarrollo de habilidades cognitivas y competencias basadas en la complejidad, entre las que se encuentran las competencias digitales. Estas habilidades, habitualmente denominadas “blandas”, se relacionan con “aspectos cognitivos, motivacionales, sociales, comunicacionales, valorativos, rasgos de personalidad, entre otros” (p. 3), se expresan en la capacidad para el trabajo colaborativo, la interacción y comunicación asertiva, la creatividad, la toma de decisiones autónomas, la proactividad en la resolución de problemas y el ejercicio de una ciudadanía digital crítica, entre otras. La formación diseñada habilita el desarrollo de habilidades blandas en el sentido que promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la colaboración. Además, se vincula al desarrollo de competencias digitales a través de la modalidad híbrida, promoviendo el acceso a materiales digitales y plataformas educativas.

En relación a la modalidad híbrida resultan interesantes los aportes de Marcelo (2009) quien propone una herramienta para la evaluación de propuestas en contextos virtuales. La propuesta de formación diseñada toma en cuenta estos aportes para promover un diseño de calidad que contemple los requerimientos de la formación virtual de manera tal de ofrecer a los participantes una experiencia significativa adaptada a sus intereses.

Para Marcelo (2009) una propuesta de formación en contextos virtuales de calidad debe contemplar herramientas de comunicación, gestión, seguimiento, colaboración, desarrollo personal, así como materiales didácticos que tengan en cuenta criterios de usabilidad y accesibilidad. En relación a la implementación propone tener en cuenta la formación de los tutores, el tipo de tutoría, el sistema de evaluación (diagnóstico, formativo, sumativo) así como los procesos de aprendizaje a desarrollar y los recursos que se ponen a disposición de los participantes. Toma en cuenta además estrategias de seguimiento de los participantes, la flexibilidad de las propuestas, los tipos de interacción y la capacidad de trabajo colaborativo que brinda la formación.

Por su parte, Lion (2020), tomando a Jenkins (2006), enfatiza aprendizajes como navegación transmedia, manipulación, reconstrucción y reutilización responsable de contenidos, evaluación crítica de fuentes, participación, construcción colaborativa de conocimiento e inteligencia distribuida. Además, introduce la metáfora de los “puentes tecno-educativos”, en relación con la inclusión y la atención a la diversidad que descentralizan aprendizajes y amplían oportunidades por mediación tecnológica. Estos aspectos resultan relevantes no solo en el tipo de formación que se propone donde el formato híbrido adquiere relevancia, sino también en la forma en la que los contenidos deben ser presentados para adquirir herramientas de inclusión y atención a la diversidad por parte de los docentes participantes.

En síntesis, la propuesta de formación desarrollada busca responder a las necesidades formativas de los docentes participantes del estudio, brindando aportes para el proceso de mejora de la calidad educativa orientada hacia la innovación pedagógica. Tal como se ha planteado, las metodologías activas y la inclusión para la atención a la diversidad requieren un abordaje específico, sustentado en

los aportes trabajados en el Master en Formador de Formadores. Los aportes de diversos autores vertidos en este capítulo, permiten comprender la necesidad de transformar prácticas, estructuras y enfoques para dar respuesta a las demandas contemporáneas de una educación de calidad.

2.3 Aportes al desarrollo estratégico de la formación de formadores

El diseño de una investigación diagnóstica requiere considerar aspectos fundamentales que orienten el trabajo hacia resultados significativos y pertinentes. Los aportes del Master en Formador de Formadores, permitieron encaminar este proceso dentro de un paradigma cualitativo con aportes cuantitativos, centrado en el estudio de caso, como se definió en apartados anteriores.

A continuación se comparten los principales aportes que el diagnóstico y la propuesta de formación realizaron al campo de la formación de formadores vinculando algunos aportes teóricos que surgen de los aprendizajes construidos en el curso del Master.

2.3.1 La formación diseñada desde la perspectiva de la formación de formadores

Teniendo en cuenta los aportes de Navío (2007), el diseño curricular de una propuesta de formación enmarcada en la formación de formadores debe tener como base un sólido conocimiento del contexto en el que se desarrollará la misma, así como de los destinatarios de la formación. En este sentido la investigación aplicada permitió conocer estas características a través de la recogida de evidencia por medio de las herramientas de investigación utilizadas. La información obtenida permitió caracterizar la institución formadora y los destinatarios de la formación, lo que constituye uno de los principales aportes de la investigación a nivel local. Esto se vuelve imprescindible no solo para desentramar las voces de los implicados sino también para que la propuesta de formación resulte atractiva y significativa para los participantes.

Para Navío (2007) resulta muy importante que la acción formativa se desarrolle sobre la base de la reflexión acción, teniendo especialmente en cuenta el contexto laboral de los participantes. El autor, otorga gran importancia al aprovechamiento de las trayectorias formativas previas y al bagaje experiencial de los destinatarios de la formación, debido a que a partir de los mismos se facilita la integración de nuevos conocimientos.

Para recoger las voces del colectivo seleccionado se propuso una investigación diagnóstica enmarcada en el estudio de caso que permitió realizar un acercamiento a los intereses y necesidades del colectivo docente. Estos insumos, permitieron diseñar una propuesta de formación desde la perspectiva de la formación de formadores.

Vaillant y Marcelo (2002a) definen a las propuestas de formación como un “conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y formandos, que puede perseguir múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios” (p. 18). Por su parte Tejada (2022) sostiene que “el grupo de destinatarios del plan de formación de formadores lo constituyen el conjunto de profesionales que, durante uno u otro momento, asumen funciones de formación” (p. 106).

En el contexto de la formación de formadores, el formador se entiende como “un profesional de la formación que está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito” (Vaillant & Marcelo, 2002a, p. 30). Estos líderes educativos promueven conocimientos y habilidades entre colegas, diseñan, implementan y evalúan programas formativos, planifican clases efectivas,

seleccionan recursos didácticos pertinentes, fomentan el aprendizaje participativo y valoran sus resultados. Esta formación puede desarrollarse en contextos diversos (educativos, empresariales o gubernamentales), lo que realza su carácter estratégico (Universidad ORT de Uruguay, s.f.).

En el desafiante escenario de la educación nacional, la formación de formadores adquiere especial relevancia constituyéndose en un aporte más general del proceso realizado. Los intereses manifiestos por la comunidad participante del estudio, evidencian la urgencia de promover una educación de calidad mediante procesos de actualización continua. Ello implica fortalecer habilidades pedagógicas, estimular posturas reflexivas y críticas respecto a las prácticas tradicionales y consolidar la colaboración profesional para generar entornos de aprendizaje inclusivos y respetuosos.

En este contexto complejo y cambiante, se hace necesario repensar la educación, lo que exige que los educadores desarrollen la capacidad de adaptarse tanto a las transformaciones en los contenidos de enseñanza como en las formas de enseñar (Vaillant & Marcelo, 2002b). Esta problemática se refleja en las respuestas obtenidas en el grupo focal realizado con los docentes del colectivo seleccionado, quienes analizaron el contexto actual de su práctica profesional. Allí destacaron las dificultades que enfrentan al trabajar con estudiantes de distintos niveles conceptuales, habilidades e intereses, lo que les obliga a revisar sus propuestas pedagógicas, dado que los métodos tradicionales resultan insuficientes. Un docente lo expresó de este modo:

Es que he tenido que traer planificaciones adecuadas con otro tipo de modalidad, porque la modalidad clásica ellos no la pueden resolver, o sea...hacerlo en fases que lleguen hasta determinada actividad, que vayan entregando por partes para que puedan llegar a sentir que lograron cumplir con la consigna, sino quedan muy desfasados con los compañeros y eso es como que ...se trancan y te dicen no entendí. (Orador 4, Grupo Focal)

En este sentido, desde una perspectiva de formador de formadores se buscó diseñar una acción formativa ajustada a las demandas del entorno centrada en los hallazgos de la investigación aplicada (formación en metodologías activas e inclusión educativa), generando oportunidades de aprendizaje y desarrollo de capacidades pertinentes para el grupo implicado, acompañando los procesos de manera situada, lo que constituye un aporte relevante al contexto.

Las capacidades son una forma de nombrar los potenciales humanos que se manifiestan en el saber hacer. Se pueden desarrollar asistemáticamente, en función de las experiencias vitales, o se las puede desarrollar estratégicamente en la escuela. (Labate, 2023, p. 19)

Para Labate (2023) una capacitación es estratégica cuando la misma se centra en aquellos aspectos que resultan más valiosos para los destinatarios, “haciendo el mejor uso posible de los elementos de los que dispone y dando prioridad a las intervenciones más “capacitantes”” (p. 12).

La propuesta de formación diseñada resulta estratégica debido a que se centra en elementos que resultan clave para la comunidad de referencia, promoviendo la ampliación de sus posibilidades y su desarrollo individual y colectivo. Dispone de elementos a su alcance (especialistas, docentes,

infraestructura, acuerdos interinstitucionales, etc) para desarrollar una intervención potente y significativa para el fortalecimiento de las capacidades docentes que impacten en el desarrollo de la comunidad educativa, promoviendo el aprendizaje institucional. Además, prevé maneras de monitorear y evaluar los resultados, programas y acciones formativas, contribuyendo así a su mejora continua (Tejada, 2002, p. 103).

En relación al desarrollo colectivo, la acción formativa propuesta busca alinearse con los objetivos de Política Educativa nacional, en el sentido que aporta insumos para el incremento de capacidades docentes a partir de la transmisión de conocimientos en relación a las metodologías activas y la inclusión educativa, pero fundamentalmente por medio del desarrollo de habilidades y competencias clave vinculadas al concepto de calidad educativa del actual Marco Curricular Nacional.

Para lograr esto, Tejada (2002) indica que el formador de formadores debe desarrollar competencias teóricas (analizar, comprender, interpretar e integrar saberes vinculados al contexto, las teorías del aprendizaje, la psicopedagogía y la didáctica), así como competencias metodológicas y psicopedagógicas orientadas a la aplicación de conocimientos en situaciones concretas, desde la planificación hasta la verificación de los aprendizajes. A ello se suman competencias sociales, que comprenden la capacidad de relacionarse, trabajar colaborativamente y ejercer funciones de organización, gestión y liderazgo.

La estructuración de la propuesta buscó sustentarse en las características de la formación de adultos, teniendo en cuenta que este tipo de formación exige objetivos realistas y de utilidad inmediata, que reconozcan las trayectorias previas, en sintonía con Navío (2007), respeten las competencias de los participantes y promuevan la motivación interna, evitando la imposición, que tendría efectos contraproducentes (Vaillant & Marcelo, 2002a).

Desde esta perspectiva, se entendió pertinente que la formación en servicio era la opción más ajustada a las demandas del colectivo. La formación en servicio se vincula con aquellas oportunidades de formación que sin alcanzar la denominación de especializaciones o títulos de posgrado, contribuyen al desarrollo profesional de los docentes una vez alcanzado su título de grado y se desarrollan en el contexto donde se realiza la práctica profesional.

Este aspecto constituye otro aporte significativo desde la perspectiva de la formación de formadores, ya que diversos autores sostienen que las opciones de formación en servicio vinculadas a la formación–acción resultan cada vez más adecuadas para consolidar comunidades de aprendizaje.

El desafío actual radica en crear condiciones que favorezcan procesos de formación, innovación y aprendizaje diseñados por los propios formadores, en ambientes donde los docentes investiguen, reflexionen, compartan prácticas y cooperen entre sí, configurando a la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje. (Vaillant & Marcelo, 2002a, p. 28)

En síntesis, la experiencia analizada confirma la relevancia de identificar las necesidades formativas de la comunidad docente del centro educativo de referencia. En este sentido, comprender los

desafíos y dilemas vinculados con la profesionalización docente se vuelve una condición indispensable para diseñar propuestas pertinentes y efectivas.

2.3.2 La formación permanente y en servicio para el desarrollo de la profesionalización docente

Para abordar los aportes de la investigación aplicada al tema de la formación permanente y en servicio para el desarrollo de la profesionalización docente, resulta pertinente considerar lo propuesto por Nóvoa (2009). El autor no busca ofrecer una definición cerrada de lo que significa ser un buen profesor, sino caracterizar el trabajo docente en las sociedades contemporáneas. Con este propósito, plantea una serie de disposiciones fundamentales que hacen a un buen profesor:

- cultura profesional: comprender los sentidos de la institución, integrarse en una profesión y aprender de los más experimentados. El registro de la práctica, la reflexión sobre el propio trabajo y el ejercicio de la evaluación constituyen, para Nóvoa (2009), aspectos clave para la innovación y el avance en la profesión.
- tacto pedagógico: entendido como el cruce entre la dimensión personal y profesional, que posibilita conducir los procesos pedagógico-didácticos de manera profesional y emocionalmente equilibrada.
- trabajo en equipo: materializado en la organización de comunidades de práctica que, si bien se concentran en lo institucional, también trascienden sus fronteras.
- compromiso social: con los principios y valores de inclusión social y diversidad cultural, que implica intervenir en el espacio público de la educación.

En consonancia, Vaillant (2010) sostiene que “la construcción de la identidad docente comienza en la formación inicial y se prolonga durante todo el ejercicio profesional” (p. 3). Esta construcción se relaciona con la manera en que los docentes viven subjetivamente su labor, los factores de satisfacción e insatisfacción que experimentan, la diversidad de identidades profesionales y la percepción social del oficio. Así, la identidad docente es un proceso dinámico, social e individual, resultado de experiencias biográficas y relacionales vinculadas a contextos sociohistóricos y profesionales específicos.

La construcción de la identidad profesional se encuentra estrechamente ligada a los procesos formativos. En la sociedad del conocimiento, caracterizada por la acelerada obsolescencia de la información, la formación a lo largo de la vida resulta imprescindible (Mels et al., 2023). Es precisamente la formación permanente, entendida como un concepto amplio y abarcativo que se da a lo largo de toda la vida profesional, la que posibilita a las comunidades educativas mejorar sus competencias docentes, impactando en el rendimiento estudiantil, en el bienestar personal y en la satisfacción laboral, por lo que debe ser significativa y de calidad (Mels et al, 2023).

Al concepto de educación permanente, se suma el de formación en servicio, que es aquel tipo de formación que se da en la institución en la que el docente realiza su práctica profesional (en el desarrollo del servicio). La formación en servicio se vincula a los procesos de formación institucional

desarrollando comunidades de aprendizaje. La formación institucional es significativa en tanto constituye un espacio para incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades (Gairín, 2001). En este sentido, un buen plan de formación depende no solo de una adecuada detección de necesidades, sino también de una clara definición política de los objetivos y de la asignación de recursos a nivel local y nacional.

La propuesta de formación, diseñada a partir del diagnóstico de necesidades, busca articular diferentes escenarios formativos desde esta perspectiva de formación permanente y en servicio, en los que la institución educativa en la que se desempeñan los participantes adquiere un valor central para repensar las prácticas, reflexionar sobre ellas y proponer cambios a partir de los aprendizajes obtenidos.

De esta manera, la formación puede considerarse un requisito indispensable para el aprendizaje organizacional, entendiendo a la organización que aprende como aquella que facilita la formación de todos sus miembros, transformándose a sí misma (Gairín, 2001). En palabras del autor: “El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan” (Gairín, 2001, p. 237).

La formación permanente del profesorado debe constituirse en una dimensión estructural del currículo escolar, considerando la cultura escolar y profesional docente. Cuando se implementan reformas educativas, como ocurre actualmente en Uruguay, la formación de los docentes debe estar integrada en las bases mismas de dichas reformas, y no entenderse como un complemento destinado únicamente a viabilizar los cambios curriculares (Bolívar, 2004). Según el autor:

La escuela debe ser no sólo el lugar de aprendizaje para los alumnos, como parece obvio, sino simultáneamente reestructurada de modo que sea un contexto estimulador del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores y profesoras, donde la mejora en el conocimiento y la acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos de trabajar en la escuela. (Bolívar, 2004, p. 4)

En relación con este planteo, la UNESCO (2013) advierte sobre tensiones recurrentes en la formación permanente de los docentes: la escasa relevancia y articulación de la formación continua, el bajo impacto en la práctica debido a propuestas tradicionales desvinculadas de las necesidades de los docentes y las instituciones, al tiempo que son percibidas como utilitarias más que como una oportunidad de mejora profesional (más aún cuando quedan relegadas a la participación voluntaria los días de vacaciones o los fines de semana) el desconocimiento de la heterogeneidad del profesorado (hay quienes se desempeñan en ambientes más complejos que otros lo que implica el desarrollo de habilidades pedagógicas especiales vinculadas con el clima escolar y el tratamiento de la diversidad), la falta de regulación de la oferta formativa (es necesario definir estándares de calidad que regularicen y den seguimiento a las propuestas) y la limitada consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo.

Considerando estas tensiones, Vezub (2013) sostiene la necesidad de articular tres ámbitos en la formación permanente de los docentes: las políticas de perfeccionamiento desarrolladas por la administración educativa de cada país, las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas por los organismos estatales instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes y la investigación en el campo de la formación docente continua, constituida por los aportes de los especialistas, que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. Según diversos autores, la ineficacia de muchas propuestas se debe a que son descontextualizadas respecto de las instituciones y necesidades de los docentes (Bolívar, 2004; Vezub, 2013). Además, con frecuencia se omite la voz de los propios docentes, alejando la formación de su cultura profesional y de las prácticas que configuran su oficio.

Vezub (2013) es crítica frente a propuestas de formación docente con un enfoque tradicional, a veces denominado “carencial - remedial - instrumental” en los que se busca compensar las deficiencias de la formación inicial mediante cursos desconectados de la práctica profesional. Estas propuestas dirigidas al docente en forma personal, aislado de lo institucional, descansan en tutores especializados y relegan a los participantes a una escucha pasiva desde una lógica asimilativa, comprensiva y/o aplicativa. En general, estas propuestas se ofrecen en forma presencial o semipresencial fuera del horario laboral y tienden a la homogeneización, sin tener en cuenta otros factores como los contextos socioculturales en los que se desempeñan los docentes o sus trayectorias formativas previas (Vezub, 2013).

En contraposición, el modelo centrado en el desarrollo concibe al docente como un profesional reflexivo y activo, capaz de tomar decisiones sobre su agenda formativa. Bajo este modelo, algunas experiencias buscan recuperar el conocimiento práctico y las necesidades del profesorado, jerarquizando sus formas de interpretar y actuar. Dichas modalidades parten de problemas reales de la práctica y de las condiciones institucionales, reconociendo el impacto de los contextos socioculturales específicos en el trabajo escolar. Así, el saber experto y teórico se articula con el saber práctico de los docentes (Vezub, 2013).

En consonancia, Bolívar (2004) sostiene que la formación debe darse desde una perspectiva constructivista, en la que los participantes configuren y reformulen conocimientos a partir de sus trayectorias previas (formativas, profesionales, personales, institucionales, etc) y de las nuevas experiencias en el contexto del trabajo. Para el autor, estas construcciones son a la vez individuales y colectivas ya que fomentan el trabajo colaborativo. Como afirma:

De ahí la relevancia de contextos que favorezcan el trabajo conjunto, la difusión de información, el intercambio de experiencias. El propio contexto organizativo se convierte en el lugar del aprendizaje y la reflexión sobre la práctica y, como tal, en la principal avenida de mejora. (Bolívar, 2004, p. 5).

Las propuestas de formación, en este marco, se centran en lo institucional e incluyen proyectos curriculares innovadores, talleres, seminarios, ateneos y narrativas de experiencias, que permiten a los docentes reconstruir interpretativamente sus trayectorias profesionales dotándolas de sentido. Así,

las instituciones se conciben como espacios de laboratorio, investigación y reflexión. No obstante, estos dispositivos demandan modificar condiciones de trabajo, habilitar nuevos tiempos y espacios y transformar relaciones de saber-poder en las instituciones.

Vaillant y Marcelo (2002) señalan que la realización de estas instancias en el lugar de trabajo y durante el horario escolar favorece una mayor implicación del profesorado. Asimismo, la UNESCO (2013) subraya que la reflexión sobre la práctica requiere modelos que promuevan aprendizajes compartidos frente a la diversidad de contextos educativos.

En sintonía con este enfoque, la propuesta formativa diseñada en la investigación se orientó a modalidades activas (talleres gamificados, aplicación práctica de aprendizajes y espacios de intercambio similares a ateneos docentes), donde tutores expertos trabajan en clave horizontal y colaborativa, reconociendo los saberes derivados de la experiencia, buscando constituir un aporte hacia estas nuevas maneras de pensar la formación profesional.

Finalmente, Imbernón (2013) coincide en los elementos clave de la formación docente contemporánea, pero advierte sobre la necesidad de diferenciar entre formación permanente y desarrollo profesional. Si bien la primera constituye un factor relevante, el desarrollo profesional también depende de la reflexión teórico-práctica sobre la propia práctica en contextos reales, el intercambio de experiencias entre pares, la vinculación de la formación con proyectos de trabajo y el análisis crítico de las prácticas laborales (jerarquía, sexismo, proletarización, individualismo, bajo estatus, etc) factores que deben tener lugar en el centro educativo. Pese a los avances en América Latina, el autor advierte que la formación permanente aún suele entenderse de manera instrumental, asociada a la implementación de reformas educativas, como ocurre en algunos casos en Uruguay con la TCI.

En este sentido, la propuesta de formación diseñada a partir de la investigación realizada reafirma la importancia de desarrollar iniciativas contextualizadas, adaptadas a los intereses de los destinatarios y orientadas al desarrollo profesional docente más allá de coyunturas específicas.

2.3.3 Propuestas de formación permanente innovadoras: el *Boot Camp*

Como se explicitó previamente, la propuesta de formación diseñada buscó alinearse con modelos contemporáneos que sitúan a las instituciones educativas y sus contextos en el centro del proceso formativo.

En este marco, desde el rol de formador de formadores se procuró diseñar una propuesta creativa en la que los métodos activos fueran no sólo un contenido, sino también una modalidad de trabajo. En coherencia con los principios de la educación de adultos y a partir de diversos aportes teóricos, se elaboró un diseño interactivo que exige un fuerte compromiso de los participantes para garantizar el avance y éxito de la formación. Dicho diseño incluyó talleres presenciales, espacios de intercambio en modalidad de ateneo, plataforma educativa, laboratorios de experiencia en instituciones de referencia y tutorías con expertos.

El *Boot Camp* fue entendido como la modalidad que mejor permitía desplegar este espíritu innovador de formación permanente y en servicio. Ortega et al. (2020) lo definen como una experiencia

inmersiva e intensiva que promueve un aprendizaje acelerado en un período corto de estudio y dedicación. Este tipo de dispositivo responde a una problemática aplicada, fomenta el desarrollo de competencias profesionales y vitales, y facilita la transferencia de conceptos a la práctica mediante el principio de “aprender haciendo”. El entorno combina atención personalizada con trabajo colaborativo entre diversos actores.

Asimismo, esta modalidad favorece el aprendizaje situado, en tanto su diseño implica cooperación interprofesional y trabajo en equipo orientado a resultados, conformando comunidades de aprendizaje (Ortega et al., 2020). El *Boot Camp* se caracteriza por ser innovador, desarrollarse en un contexto creativo de entrenamiento inmersivo, y promover tanto habilidades duras (disciplinares y didácticas) como blandas (personales e interpersonales) para atender necesidades concretas. Su abordaje interdisciplinario posibilita la aplicación de lo aprendido en proyectos innovadores vinculados a los contextos de cada participante.

A modo de síntesis, estos aportes teóricos dan cuenta de que el diseño propuesto se ajusta a las necesidades del colectivo seleccionado aportando al desarrollo profesional docente en forma innovadora.

2.4 Viabilidad, impacto y proyección de la propuesta formativa

En el capítulo anterior delimitamos los aportes teóricos que sustentan las reflexiones que permiten reconocer los principales aportes derivados de la acción formativa diseñada. Dichos fundamentos permitieron establecer un marco conceptual sólido para comprender la pertinencia, coherencia y posibles alcances de la propuesta. En este capítulo, centraremos la atención en el análisis de la viabilidad y del impacto potencial asociados a la implementación de la propuesta de formación.

Tomando como insumo los aportes de los capítulos anteriores, consideraremos de qué manera los aportes de la acción formativa podrían incidir en la mejora o impulso de políticas educativas a nivel nacional. Se busca así, ofrecer una mirada crítica y prospectiva sobre las posibilidades de la intervención formativa dentro del sistema educativo.

Asimismo, se propone desarrollar un marco teórico que permita definir con mayor precisión la potencial replicabilidad y escalabilidad de la propuesta formativa hacia otros contextos en el ámbito nacional. Este análisis incluirá la identificación de las condiciones necesarias para su replicabilidad, los factores contextuales que podrían favorecer u obstaculizar su adopción y las consideraciones metodológicas pertinentes para asegurar su adaptación a distintos escenarios educativos. Con ello, se pretende aportar elementos que permitan valorar la proyección a largo plazo de la propuesta y su contribución al fortalecimiento de modelos innovadores de formación profesional docente.

2.4.1 Viabilidad e impactos potenciales

Tal como se ha expuesto en capítulos previos, la propuesta formativa presenta una alta viabilidad, en tanto cuenta con respaldo institucional y se sustenta en un diseño pedagógico contextualizado, ajustado a las características, necesidades y expectativas del colectivo docente destinatario. La alineación entre los propósitos formativos y las demandas profesionales constituye un elemento central para su implementación efectiva y para su aceptación por parte de la comunidad educativa.

Entre las principales fortalezas de la propuesta se destacan su carácter innovador y la centralidad otorgada a la interacción, la experimentación y el trabajo colaborativo. El diseño se estructura en un formato intensivo, concebido para desarrollarse en un período acotado de tiempo, lo que responde a las preferencias de los docentes participantes del estudio, quienes valoran especialmente las instancias formativas breves, dinámicas y de aplicación inmediata. La robustez pedagógica y el enfoque activo que caracterizan al modelo propuesto favorecen la construcción significativa de aprendizajes, al tiempo que potencian la reflexión situada sobre la práctica.

En relación con la factibilidad operativa, los recursos humanos y materiales requeridos para su puesta en marcha han sido cuidadosamente analizados. Se concluye que la disponibilidad de formadores especializados, así como la existencia de infraestructura adecuada, permiten proyectar una implementación de calidad.

Asimismo, la propuesta incorpora un conjunto de estrategias orientadas a la mitigación de riesgos, junto con un sistema de monitoreo y evaluación que permite seguir la evolución del proceso formativo, identificar desvíos, introducir ajustes y asegurar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Estos

mecanismos aportan solidez metodológica, transparencia en la toma de decisiones y compromiso con la eficacia y la eficiencia del diseño. En consecuencia, la propuesta se presenta como una iniciativa pedagógicamente adecuada, como un proyecto gestionable y sustentada en criterios de planificación, seguimiento y mejora continua.

En relación a los impactos potenciales, la propuesta formativa presenta elementos que permiten proyectar una contribución significativa al desarrollo profesional docente y a la mejora de las prácticas educativas a nivel institucional. En primer lugar, su implementación podría fortalecer de manera sustantiva las competencias pedagógicas de los docentes, particularmente en lo referido a metodologías activas y enfoques inclusivos. Este proceso de actualización profesional favorecería el desarrollo de competencias didácticas y de una actitud crítico-reflexiva respecto de la propia práctica, habilitando decisiones pedagógicas más fundamentadas y contextualizadas.

En un segundo nivel, la propuesta tiene el potencial de incidir positivamente en la cultura institucional de los centros educativos participantes. La incorporación de dinámicas de trabajo colectivo podría contribuir a la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, reduciendo el aislamiento docente y promoviendo el intercambio de experiencias. Asimismo, el rol activo que asumirían los equipos de dirección en la creación de condiciones institucionales para la innovación permitiría reforzar el liderazgo pedagógico y favorecer la construcción de una visión compartida en torno a la mejora continua, la inclusión y la transformación de las prácticas de aula.

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible anticipar transformaciones relevantes derivadas de la incorporación de enfoques centrados en el estudiante y de la diversificación de estrategias didácticas. La aplicación de actividades participativas, colaborativas y orientadas a la resolución de problemas podría generar experiencias de aprendizaje más significativas, incrementar la motivación estudiantil y mejorar la atención a la heterogeneidad del alumnado. De este modo, la propuesta no solo apunta a la formación docente en sentido estricto, sino que también tiene implicancias directas sobre la calidad de las interacciones pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Finalmente, la propuesta podría contribuir al fortalecimiento del desarrollo profesional docente en el marco de las políticas educativas nacionales.

2.4.2 Mejora o desarrollo de políticas educativas

Para que las acciones de formación superen su carácter aislado y adquieran relevancia en el contexto nacional, contribuyendo efectivamente a un impacto educativo real, resulta indispensable su articulación con las políticas educativas vigentes. Como se señaló en apartados anteriores, la acción formativa propuesta se vincula de manera directa con dos de los principios generales del Plan Nacional de Políticas Educativas: el principio número cuatro, orientado a promover una educación de calidad que genere oportunidades para todos los estudiantes, y el principio número cinco, que enfatiza la necesidad de fortalecer y comprometerse con la mejora de la formación docente a nivel país (MEC, 2021).

En virtud de ello, la implementación de la acción formativa diseñada posee el potencial de incidir de manera significativa en el desarrollo de políticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes y al fortalecimiento de los procesos de formación en servicio. Al mismo tiempo, favorece la consolidación de comunidades de aprendizaje orientadas a la innovación educativa. Conviene recordar que la ANEP concibe los procesos de innovación como

procesos proactivos que permitan identificar, crear y aplicar mejoras, transformaciones o cambios profundos en la manera en que se diseñan y ofrecen las experiencias de aprendizaje, respondiendo a la centralidad de los estudiantes con el fin de prepararlos para enfrentar los desafíos de un mundo complejo e incierto". (ANEP, 2023b, p. 10).

En esta línea, y considerando los aportes de Aguerrondo (2002), la propuesta invita a los docentes a promover transformaciones en sus prácticas educativas no de forma aislada, sino en forma comprometida con el desarrollo institucional. Este enfoque favorece el desarrollo de comunidades de aprendizaje y reconoce que los procesos de innovación involucran a las comunidades en su conjunto, pudiendo generar impactos que trasciendan el ámbito escolar y alcancen escalas mayores. De este modo, los aportes estratégicos de la propuesta diseñada pueden efectivamente estimular políticas educativas vinculadas con la formación permanente y en servicio.

Otro aspecto de relevancia para el fortalecimiento del Plan Nacional de Políticas Educativas es la necesidad de examinar la oferta nacional de formación docente y evaluar su pertinencia e impacto. Diversos autores, como Bolívar (2004), Vezub (2013) y la UNESCO (2013), advierten que gran parte de las propuestas actuales no logran un impacto significativo en el desarrollo profesional ni en las comunidades docentes, en tanto no se articulan con los contextos reales en los que los docentes ejercen su labor, además de ser iniciativas aisladas e individualistas. En este sentido, los aportes de la propuesta diseñada podrían contribuir a la formulación de políticas basadas en un paradigma constructivista y en el "modelo centrado en el desarrollo" propuesto por Vezub (2013), que promueve metodologías activas, dinámicas interactivas, trabajo colaborativo y una estrecha vinculación con el entorno profesional de los participantes. Ello implica reconocer que la formación permanente no debe entenderse como un proceso meramente instrumental, sino como el eje fundamental del desarrollo profesional docente. En consecuencia, resulta imprescindible superar esta visión limitada mediante la formulación de políticas que integren de manera coherente la oferta estatal, la formación promovida por organizaciones sindicales y otros colectivos docentes, y la producción académica en torno a la formación continua (Vezub, 2013).

Como se argumentó en capítulos anteriores, y tomando en consideración los aportes de autores como Bolívar (2004) e Imbernón (2013), la formación continua enfrenta desafíos que restringen su contribución al fortalecimiento del sistema educativo y a la mejora de las políticas públicas. Entre ellos destacan su escasa relevancia y limitada articulación con las prioridades nacionales, la persistencia de enfoques tradicionales que no responden a las necesidades reales del profesorado, la insuficiente atención a la diversidad de contextos en los que se desempeñan los docentes, y la ausencia de mecanismos reguladores que garanticen la calidad de la oferta formativa.

En este contexto, la principal contribución del diseño de la acción formativa propuesta radica en su capacidad para abordar explícitamente estos desafíos, integrando las condiciones reales de las instituciones y potenciando el aprendizaje colaborativo. Ambos elementos constituyen pilares esenciales para avanzar hacia políticas educativas más pertinentes, equitativas y sostenibles.

A partir de lo expuesto, y considerando especialmente los principios generales cuatro y cinco que sustentan la propuesta de acción, es posible identificar diversos elementos que pueden contribuir al desarrollo y mejora de políticas educativas específicas en el futuro.

En la tabla 7 que aparece a continuación, se presentan algunas de las metas actuales del Plan de Políticas Educativas 2020–2025 asociadas a dichos principios, junto con los potenciales aportes que la propuesta diseñada puede ofrecer para su fortalecimiento.

Tabla 6.

Aportes potenciales de la propuesta de formación a las metas actuales del Plan de Políticas Educativas 2020 - 2025

	Metas actuales del Plan de Políticas Educativas 2020 - 2025 (MEC, 2021)	Aportes de la propuesta formativa para el desarrollo de políticas educativas
Principio N°4 Aprendizajes de calidad, con énfasis en los más vulnerables	4.2.3. Apoyo a alumnos con discapacidad	Formación de docentes en torno a Metodologías activas con enfoque en Educación Inclusiva
	4.3. Mejora global de aprendizajes	Formación y apoyo a los docentes en metodologías activas e inclusión Fomento al diseño e implementación de proyectos situados y auténticos, que resulten en aprendizajes significativos y el desarrollo de “capacidades clave” (Labate, 2023) en los estudiantes.
Principio N°5 Docentes mejor formados para una mejor educación	5.1.3. Diseño, en coordinación con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), un sistema permanente de evaluación y monitoreo de la	Desarrollo de programas de mejora para la formación continua en servicio.

	calidad docente, que sirva como sustento al desarrollo de políticas de acompañamiento y mejora.	
	5.1.4. Apoyo del MEC a la ANEP y a las instituciones educativas en sus esfuerzos por mejorar la calidad docente, las condiciones de ejercicio de la profesión y los horizontes de desarrollo profesional de los educadores de todo el país.	Coordinación interinstitucional para el desarrollo de propuestas de formación situadas y significativas.
	5.3.4. Desarrollo de postgrados.	Propuestas de formación innovadoras en modalidad <i>Boot Camp</i> para la formación permanente

2.4.3 Transferencia y escalabilidad

A partir de las características, fundamentos y estructura operativa de la propuesta formativa “Aulas que transforman”, es posible identificar elementos que permiten evaluar su potencial de replicabilidad en otros centros educativos, así como los factores contextuales que podrían favorecer u obstaculizar su adopción. Asimismo, se delinean consideraciones metodológicas necesarias para garantizar su adecuada adaptación a diversos escenarios institucionales, manteniendo su coherencia pedagógica y su calidad formativa.

En la tabla 8 que se presenta a continuación, se sistematizan los principales aspectos que pueden facilitar u obstaculizar la replicabilidad de la propuesta en nuevos contextos:

Tabla 7.

Factores que facilitan u obstaculizan la replicabilidad de la propuesta

Factores que facilitan la replicabilidad	Factores que obstaculizan la replicabilidad
La combinación de instancias síncronas, asincrónicas y presenciales facilita su implementación en contextos heterogéneos.	Insuficiente apropiación o desarrollo de competencias digitales de la comunidad docente
La carga horaria y el sistema de créditos es un incentivo	Sobrecarga laboral del cuerpo docente. En contextos con altas exigencias administrativas o alta rotación del personal puede verse dificultosa la implementación
La centralidad que tienen en la actualidad las metodologías activas y la inclusión educativa en las políticas educativas vigentes y el Marco Curricular Nacional.	Centros con conectividad deficiente, escaso equipamiento o falta de espacios flexibles podrían enfrentar barreras para implementar laboratorios o actividades colaborativas presenciales.
La relevancia de las instituciones para la aplicación inmediata de lo aprendido	Instituciones con culturas profesionales más individualistas pueden presentar mayores resistencias.

La replicabilidad de la propuesta en nuevos contextos requiere de una serie de condiciones institucionales que permitan desarrollar la misma en condiciones similares como por ejemplo:

- es imprescindible que el equipo directivo promueva la iniciativa, asegure los tiempos institucionales, y brinde los apoyos necesarios para la implementación de la acción formativa.
- aspectos vinculados a la infraestructura necesaria como conexión estable para la modalidad híbrida y la disponibilidad de dispositivos suficientes, así como aulas flexibles que permitan el desarrollo del taller gamificado.
- que el diagnóstico institucional evidencie necesidades de formación en metodologías activas e inclusión y una alta valoración del enfoque práctico y situado
- en relación a los destinatarios de la formación la propuesta requiere que la comunidad educativa sea sensible a los procesos de innovación y reflexión colectiva, así como demuestra interés por el trabajo con metodologías activas e inclusión.

El análisis de la replicabilidad de la propuesta en nuevos contextos permite esgrimir posibles fundamentos que sustenten su escalabilidad a nivel nacional. Por ejemplo, ya se ha visto que la propuesta se articula con los los principios cuatro y cinco del Plan de Políticas Educativas 2020–2025,

lo que facilita su legitimidad y su integración en estrategias nacionales de desarrollo profesional docente. Del mismo modo, el respaldo potencial de ANEP, Plan Ceibal y el Consejo de Formación en Educación, la carga horaria y el sistema de créditos es un incentivo que permite su expansión y permite su vínculo con la carrera docente, constituyéndose en requisitos clave para su escalabilidad.

Del mismo modo, estos aspectos pueden sustentarse en los aportes de Mels et al. (2023), quienes investigaron el contexto de la formación permanente en Uruguay y las percepciones de los docentes de Educación Secundaria. Los autores señalan que la mayoría de los docentes enfrenta situaciones de multiempleo y alta carga laboral, lo que los lleva a preferir propuestas cortas y flexibles. En relación con el formato, destacan:

Entrando en las preferencias de los docentes en cuanto al formato de las propuestas de formación continua, se destaca la noción vincular de un aprendizaje efectivo: aparecen el trabajo en equipo, el intercambio, la reflexión y la construcción colectiva como nociones centrales. También se destaca la importancia de que el aprendizaje sea activo y aplicado, y que las actividades estén vinculadas a las experiencias prácticas de los docentes, permitiendo anclar lo teórico a su práctica. (s.p.)

En cuanto a la modalidad, aunque muchos docentes valoran las propuestas virtuales, en general prefieren experiencias semipresenciales que combinen instancias virtuales a través de plataformas educativas con encuentros presenciales de alto impacto (Mels et al., 2023). Esta preferencia también quedó evidenciada en las respuestas obtenidas por los docentes participantes de la investigación, por tanto y en base en estos aportes, el diseño planteado no solo contempla lo contextual sino que también tendría en cuenta las preferencias y necesidades formativas de los docentes uruguayos en general, lo que permitiría la escalabilidad de la propuesta. No obstante, sería necesario realizar diagnósticos regionales que permitan identificar situaciones específicas (como la proporción de carga virtual o presencial, la focalización en determinados contenidos, etc.) para garantizar una contextualización adecuada.

Mels et al (2023) concluye que los docentes valoran especialmente propuestas que sean dinámicas, creativas, reflexivas y concretas, que acompañen sus experiencias prácticas y favorezcan el intercambio, la discusión y la socialización entre pares, señalando al trabajo en equipo como herramienta fundamental. Estos aspectos se alinean con la propuesta diseñada en modalidad *Boot Camp*, si a ello le sumamos el interés generalizado de la comunidad educativa en relación a las metodologías activas con enfoque inclusivo para la atención a la diversidad que han quedado manifiestos en apartados anteriores, es posible confirmar la posibilidad de escalabilidad del diseño a nivel nacional.

Por lo tanto, la evaluación de la propuesta “Aulas que transforman” muestra que la misma cuenta con condiciones favorables para su adopción en contextos diversos, siempre que se aseguren ciertos requisitos institucionales, materiales y culturales que garanticen su adecuada implementación.

En síntesis, la evidencia analizada permite afirmar que la propuesta presenta altas posibilidades de replicabilidad y escalabilidad, especialmente en instituciones con liderazgo pedagógico,

infraestructura básica y una cultura profesional abierta a la innovación y al desarrollo profesional continuo. Su expansión, no obstante, exige considerar cuidadosamente las particularidades de cada contexto escolar, fortaleciendo las competencias digitales, asegurando los recursos institucionales necesarios y gestionando adecuadamente los tiempos de dedicación docente.

Finalmente, la metodología *Boot Camp*, combinada con un enfoque inclusivo y situado, demanda un diseño flexible, mecanismos sólidos de monitoreo y evaluación, y un acompañamiento pedagógico sostenido que permitan conservar la calidad del modelo al trasladarlo a escenarios variados. Desde esta perspectiva, la propuesta “Aulas que transforman” emerge con potencial para consolidarse como un modelo de formación docente escalable a nivel nacional, en consonancia con las políticas educativas vigentes orientadas a la mejora de los aprendizajes y al fortalecimiento de la formación en servicio.

Sección 3

3.1 Síntesis de la sección

Reflexionar supone poner en entredicho las certezas, habilitando formas alternativas de transitar los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional. En este ejercicio reflexivo, lo cognitivo y afectivo entran en relación, generando un espacio fértil para formular nuevas preguntas que invitan a repensar el camino recorrido y problematizar las decisiones adoptadas (Anijovich & Cappeletti, 2018).

La reflexión, en este sentido, se configura como una práctica consciente que parte de la experiencia, no solo para revisarla retrospectivamente, sino también para profundizarla, evidenciar aspectos que no habían quedado claros, interpretar, e incluso criticar las decisiones tomadas, las respuestas brindadas y los caminos elegidos. Para Anijovich (2018) esta mirada crítica y metacognitiva constituye un instrumento indispensable para el desarrollo profesional, ya que posibilita reconocer tanto los logros alcanzados como las limitaciones y desafíos pendientes.

En esta sección, se propone realizar un análisis crítico de la propuesta de formación diseñada, desde una perspectiva personal y metacognitiva que permita identificar los principales aciertos y limitaciones de la propuesta. Esta identificación implica posicionar la mirada en aspectos que resultan relevantes para quien escribe este texto, en forma subjetiva, para aportar posibles insumos a modo de hipótesis de mejora, que puedan contribuir al fortalecimiento del diseño elaborado.

Asimismo, y desde esta perspectiva subjetiva se presenta un análisis de los aprendizajes adquiridos y del desarrollo profesional alcanzado a lo largo del proceso formativo. Este análisis busca transparentar tanto las estrategias de aprendizaje empleadas como los avances logrados a nivel cognitivo, teórico, metodológico y personal. Al mismo tiempo, se busca explicitar aquellos caminos que a partir de la experiencia transitada en el Master de Formador de Formadores, se vislumbran como posibles trayectorias futuras en el ámbito de la práctica profesional.

3.1 Análisis crítico

La reflexión, entendida según la Real Academia Española como el acto de “pensar atenta y detenidamente sobre algo”, constituye un componente esencial de todo proceso de investigación. En este apartado se desarrolla un análisis crítico y metacognitivo de la propuesta elaborada, con el fin de examinar no solo sus alcances y limitaciones, sino también los supuestos, decisiones y aprendizajes que orientaron su construcción. Esta instancia reflexiva se asume como un ejercicio de distanciamiento analítico que permite interrogar el proceso desde una perspectiva ética y metacognitiva.

Desde su concepción, la propuesta formativa se configuró como un dispositivo de formación permanente y en servicio que buscaba dar respuesta a necesidades concretas del colectivo docente seleccionado, incorporando estrategias disruptivas, creativas e innovadoras en coherencia con el marco teórico trabajado en el Master y con las particularidades del contexto institucional. Asimismo, y tal como se profundiza en la sección 2, la propuesta se nutre de los principales aportes del Master al campo educativo local, especialmente en lo que respecta a modelos de formación basados en la investigación aplicada y la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje desde una perspectiva de formación de formadores. No obstante, dicha sección también evidencia que la transferencia de estos aportes a otros entornos y su eventual escalabilidad a nivel nacional requieren considerar con mayor detenimiento las condiciones estructurales y culturales de los distintos territorios.

Este “ver con lupa” trasciende la revisión de resultados e ilumina los aprendizajes construidos en torno al diagnóstico, el diseño y la experiencia investigativa, así como los avances a nivel conceptual y profesional desarrollados en el tránsito por el proceso académico.

Analizar críticamente las decisiones adoptadas implica revisitar el recorrido metodológico y las razones que sustentaron cada una de ellas. Tal como se expone en la sección 1, la selección del colectivo de referencia estuvo condicionada por la cercanía del equipo investigador con el contexto institucional, lo que hacía viable el desarrollo del estudio teniendo en cuenta además la brevedad de los plazos del Master. Esta proximidad facilitó el acceso y aportó un conocimiento previo (aunque no sistematizado) del entorno, que permitió identificar elementos iniciales para orientar la investigación. Sin embargo, tal cercanía introdujo algunos riesgos que podían incidir en la apreciación crítica del contexto, así como en la identificación de puntos de tensión en los que focalizar la propuesta formativa.

Para contrarrestar dichos riesgos, se implementaron salvaguardas metodológicas orientadas a fortalecer la rigurosidad del proceso, entre las que destacaron la triangulación de técnicas y la delimitación de roles en el trabajo de campo. En particular, una de las investigadoras que desempeñaba funciones docentes en la institución no participó en la recogida de datos, evitando así posibles interferencias derivadas de su vínculo cercano con el contexto. Estas decisiones revelan la importancia otorgada a la ética profesional y a la responsabilidad del equipo.

La restricción temporal impuesta por el cronograma del Master también incidió de manera directa en la delimitación de la muestra seleccionada para el estudio. En un primer momento, el equipo investigador consideró abarcar la mayor diversidad posible de actores institucionales, incluyendo docentes, integrantes del equipo de gestión (director y subdirectores) y mentores. Esta intención respondía al propósito de captar una visión amplia y plural del funcionamiento del centro educativo y de las necesidades formativas del colectivo docente. Sin embargo, las limitaciones de tiempo hicieron inviable la incorporación de los mentores en la fase de recogida de datos, lo que representó una reducción significativa respecto del diseño metodológico inicial.

En este sentido, es importante reflexionar sobre las implicancias que tuvo la no incorporación de los mentores en el proceso de recogida de información, ya que su ausencia pudo haber introducido ciertos sesgos y limitaciones en la comprensión del fenómeno estudiado. Los mentores son un actor estratégico en el proceso de transformación asociado a la TCI, en tanto operan como mediadores entre las políticas educativas nacionales y las prácticas institucionales, desempeñando un rol clave en la orientación pedagógica, la actualización curricular y el acompañamiento de los docentes en la implementación de metodologías activas y enfoques basados en competencias. Su perspectiva podría haber enriquecido de manera sustantiva el análisis realizado, aportando información relevante acerca de las tensiones, desafíos y oportunidades que emergen en la puesta en marcha de las políticas formativas, así como sobre las condiciones reales de recepción, apropiación y resignificación que estas experiencias adquieren en los centros educativos. Desde un punto de vista metacognitivo, esta omisión pone de manifiesto tanto las restricciones impuestas por los tiempos del estudio como la necesidad de considerar, en futuras investigaciones, la inclusión de todos los actores que intervienen de manera decisiva en los procesos de innovación, a fin de obtener una visión más completa, robusta y contextualizada del objeto de estudio.

Sin embargo, es importante establecer que la restricción temporal no fue la única variable que llevó a descartar la realización de entrevistas a los mentores, la dinámica secuencial del trabajo de campo se configuró como un segundo argumento para fundamentar su no incorporación en el estudio. Este se inició con la aplicación de la encuesta diagnóstica, concebida como instrumento orientador para el diseño y uso de las técnicas posteriores. Durante esta primera aproximación al contexto emergió un hallazgo relevante para el desarrollo del estudio: la existencia de un marcado rechazo hacia la Transformación Curricular Integral (TCI) por parte de la comunidad educativa. Ante esta evidencia, el equipo investigador consideró prudente evitar la continuidad de un enfoque que pudiera ser interpretado como una profundización de las líneas ya asociadas a la TCI, con el riesgo de generar resistencias adicionales o de afectar la sinceridad y profundidad de las respuestas en fases posteriores de la investigación.

Por ello, se optó por establecer una distancia conceptual y epistemológica respecto de la TCI, no solo para minimizar posibles sesgos derivados del clima institucional adverso, sino también porque el propio proceso de revisión y ajuste que dicha política curricular atravesaba en el sistema educativo nacional hacía poco pertinente alinearse de manera rígida con ella. En lugar de continuar con un marco referencial potencialmente conflictivo, el equipo decidió reorientar la propuesta desde un

enfoque más amplio y estructural, situado en los paradigmas de la profesionalización docente, el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la promoción de procesos de innovación educativa. Este desplazamiento conceptual permitió construir un diseño formativo más robusto, menos dependiente de coyunturas políticas específicas y mejor articulado con las tendencias contemporáneas de desarrollo profesional docente.

Esta decisión no solo fortaleció el diseño de la acción formativa, sino que definió el fundamento teórico sobre el cual se estructuró la propuesta, fundando a su vez los aportes presentados en la sección 2 de este trabajo. La reconfiguración teórica del diseño no se constituyó únicamente como una respuesta táctica ante un obstáculo contextual, sino como una apuesta estratégica para asegurar la pertinencia, la sostenibilidad y la potencial expansión de la propuesta formativa en un sistema educativo complejo, diverso y en constante transformación.

El cronograma acelerado del Master impactó también en las estrategias de análisis de datos. Para optimizar tiempos sin comprometer la calidad interpretativa, cada integrante asumió la sistematización y análisis preliminar de una de las técnicas empleadas, cuyos resultados fueron posteriormente discutidos de manera colectiva y articulados en un informe final. Este procedimiento permitió robustecer la vigilancia epistemológica, aunque supuso el desafío de interpretar información a la que algunas investigadoras no accedieron de manera directa.

En relación a la sección 2, este proceso de análisis crítico permite profundizar en un mayor entendimiento de las decisiones tomadas, por ejemplo, se evidencia que, si bien la propuesta incorpora innovaciones relevantes apoyadas en tendencias contemporáneas de formación docente, su transferencia a otros contextos podría verse limitada por el fuerte arraigo al centro educativo seleccionado. Estos vínculos, aunque constituyen una fortaleza para el desarrollo local, pueden dificultar la extrapolación del modelo a instituciones con culturas organizacionales distintas o con menos posibilidades de trabajo colaborativo o sensibilidad para la innovación.

Por otra parte, la escalabilidad de la propuesta a nivel nacional enfrenta algunos desafíos que es necesario atender. Tal como se plantea en la sección 2, si bien la acción diseñada promueve una mirada integral y transformadora de la formación docente, su implementación en sistemas educativos amplios desde un paradigma contemporáneo requiere diseños flexibles, adaptables y sensibles a la diversidad de trayectorias profesionales. En este sentido, el dispositivo elaborado presenta ciertos rasgos de rigidez estructural, especialmente en la navegabilidad dentro del curso y en la toma en consideración de los trayectos formativos previos de los participantes. Esta rigidez podría obstaculizar su adecuación a otros entornos con diferentes niveles de experiencia previa, condiciones institucionales y necesidades formativas.

Además, como se vió en la sección 2 existen otros aspectos que podrían tornarse en obstáculo para la transferencia de la propuesta a otros contextos como la sobrecarga laboral docente, las tradiciones pedagógicas consolidadas y las brechas en infraestructura y acceso tecnológico, los que condicionan la implementación de estrategias innovadoras.

La elección de la metodología de *Boot Camp* surge de la necesidad de diseñar una propuesta formativa innovadora, capaz de acompañar los procesos de desarrollo profesional desde una perspectiva contemporánea y situada. Este marco metodológico emergió a partir de una exploración sobre experiencias de formación docente disponibles en la web, en la que se identificaron diversas prácticas que integraban dinámicas intensivas, colaborativas y orientadas a la resolución de problemas reales. En este proceso de revisión, la metodología *Boot Camp* se reveló como muy pertinente, tanto por su potencial para promover aprendizajes significativos y experienciales como por su afinidad con las necesidades formativas evidenciadas en la fase diagnóstica.

Aunque este tipo de experiencias suelen desplegarse mediante dispositivos inmersivos y presenciales, el diseño elaborado incorporó ajustes que permitieron ampliar las posibilidades de la metodología, integrando la modalidad híbrida, actividades asincrónicas y componentes orientados al desarrollo de proyectos situados en los contextos laborales de los participantes. Esta adaptación no solo buscó optimizar la pertinencia contextual de la propuesta, sino también potenciar la autonomía docente, la reflexión crítica sobre la práctica y la transferencia de aprendizajes hacia escenarios educativos diversos. En este sentido, la propuesta se concibe como un espacio formativo capaz de recuperar la experiencia profesional acumulada de los docentes y de articularla con desafíos reales de la innovación educativa, manteniendo coherencia con los enfoques analizados en la sección 2 de este trabajo.

Sin embargo, estas fortalezas vienen acompañadas de desafíos significativos. Por un lado, la puesta en marcha de un *Boot Camp* requiere cierto grado de flexibilidad institucional para apoyar y sostener los proyectos desarrollados por los participantes, así como para garantizar que los aprendizajes puedan efectivamente consolidarse y expandirse más allá del espacio formativo. Por otro lado, la infraestructura necesaria —aulas flexibles, disponibilidad de dispositivos tecnológicos, materiales específicos, conectividad adecuada— constituye un factor crítico cuya ausencia podría limitar la implementación de la propuesta en centros con escasos recursos, afectando su potencial de transferibilidad y escalabilidad nacional.

La inclusión de expertos en metodologías activas representa, asimismo, un elemento central del diseño, en tanto asegura la calidad pedagógica de las experiencias gamificadas y fortalece el desarrollo de competencias docentes vinculadas a la creación de propuestas innovadoras para el territorio. No obstante, este componente también implica un desafío, dado que su disponibilidad y sostenibilidad no siempre están garantizadas en todos los contextos educativos. Desde una perspectiva metacognitiva, estas tensiones permiten apreciar la complejidad inherente a la adaptación de modelos formativos internacionales al entramado local, subrayando la necesidad de asumir una actitud reflexiva y crítica en torno a los límites, posibilidades y condiciones de implementación de la propuesta.

En conjunto, estas apreciaciones amplían la coherencia interna del estudio y enriquecen su interpretación, al tiempo que aportan claves para pensar la transferencia, adaptabilidad y potencial escalabilidad de la propuesta.

3.1.1 Aciertos y limitaciones del diseño de formación

En los apartados anteriores se expuso el sustento teórico que dio origen tanto al diagnóstico como a la propuesta de formación elaborada. Desde ese marco, se presentaron los principales aportes de la investigación aplicada al contexto local, así como su escalabilidad a nivel nacional. Corresponde ahora poner en la balanza los aciertos y limitaciones del diseño elaborado que logran identificarse, en relación a las limitaciones las mismas se generan por falta de tiempo a causa del avance acelerado del Master, así como aspectos que han resultado significativos luego de realizar una lectura más profunda de los materiales teóricos que fundamentan la propuesta. También se vinculan a este “mirar con lupa” atendiendo a detalles que tal vez en el trabajo en equipo pasaron desapercibidos.

Tabla 8.

Aciertos y limitaciones del diseño de la propuesta de formación

Aciertos	Limitaciones
<p>Conocimiento del contexto: caracterización y justificación sólida de la institución formadora y del colectivo seleccionado.</p> <p>Detección de necesidades: identificación precisa de los intereses y necesidades del colectivo participante.</p>	<p>Al estar orientado a una comunidad específica, puede dificultar su escalabilidad o aplicación en otros contextos.</p>
<p>Propuesta situada: basada en evidencias del contexto.</p> <p>Diseño innovador (metodología <i>Boot camp</i>) que contempla la formación en servicio (dentro de la institución a la que pertenecen los participantes), las metodologías activas (como contenido y como método de formación) y el intercambio docente.</p>	<p>Diseño con escasa flexibilidad, sin contemplar trayectorias previas de los participantes ni la posibilidad de profundización de contenidos diferenciada, lo que supondría diferentes modalidades de cursado.</p>
<p>Diseño adaptado a las demandas de los docentes a nivel local y nacional: curso semipresencial de corta duración, intensivo, interactivo, con guía de tutores expertos.</p>	<p>La modalidad asincrónica puede exigir mecanismos específicos para el seguimiento y motivación de los participantes</p>
<p>Impacto profesional contemplado mediante créditos académicos y vínculo con el contexto laboral.</p>	<p>Competencias ancladas al currículo vigente en CFE lo que limita su proyección hacia el futuro</p>

De las limitaciones señaladas, interesa abordar en este apartado dos aspectos centrales:

- la necesidad de un diseño más flexible, capaz de adaptarse a las trayectorias previas de los participantes.
- la definición de competencias a desarrollar en un marco que trascienda lo coyuntural.

En relación con el primer punto, cabe retomar lo desarrollado previamente sobre la importancia de articular la formación de formadores con propuestas de educación permanente que consideren los intereses y trayectorias de los participantes, a fin de generar mayor motivación y relevancia. Diversos autores destacan que la formación continua debe contemplar los recorridos profesionales previos de los docentes.

Las evidencias del grupo focal realizado respaldan esta necesidad. En el diálogo, los docentes evidencian diferentes niveles de familiaridad con las metodologías activas y la atención a la diversidad: algunos desconocen completamente el tema, otros han comenzado a explorarlo de forma intuitiva y un tercer grupo lo aplica conscientemente con mayor conocimiento. Los siguientes fragmentos ilustran estos niveles:

Yo anoté eso, porque no sé ni lo que son ¡Cuando ellas planifican! y hablan de metodologías...yo digo ¡Que es eso! Asumo la culpa de que no...no me he puesto a buscar qué son...Capaz que las hago y no me doy cuenta...Pero no sé ni qué son.
(Orador 3, Grupo Focal)

No sé, por ejemplo...yo tampoco sé...Pero se me ocurre...estaba dando impresionismo, ¿no? En sexto de arte ¿no? Y después de que hablamos de impresionismo y explicamos...y...Era un día de luz... y pensé por qué no lo saco a pintar, la luz sobretodo ¿no? Y entonces salieron todos, salieron todos al patio y tuvieron 1 hora haciendo...con lo que tenían en en la hoja de...del cuaderno, pintando, o sea, pintando, dibujando, tratando de captar la luz de lo que ellos veían, ¿Eso es una metodología activa? (Orador 1, Grupo Focal)

Yo estoy más o menos igual, pero...siento como que es que ellos tienen que hacer...tienen que hacer algo...que ellos tienen que activarse por llamarlo así. (Orador 2, Grupo Focal)

Clase invertida he hecho si. No fueron de las mejores experiencias...(duda) estuvo bueno...algunos como que se adaptan mucho más fácil y les gusta y... pero no es...no es...no, es como...para toda la clase, si para algunos. Pero está bueno, a mí me gusta ese tipo...el aula invertida es algo que me gusta...(Orador 4, Grupo Focal)

A partir de estas evidencias, resulta pertinente proponer una hipótesis de mejora a la formación diseñada que contemple tres niveles de acuerdo a las trayectorias previas de los participantes: inicial, intermedio e intermedio-avanzado. Estos insumos no fueron presentados en las evidencias explicitadas en la sección 1 debido a que no fueron contemplados en la propuesta de formación, por

tanto, se considera relevante tenerlos en cuenta y explicitarlos en esta sección para fundamentar la hipótesis a proponer.

Para realizar esta hipótesis de mejora, resultan oportunos los aportes de Tejada (2002) quien propone una estructura curricular con contenidos generales (son aquellos necesarios en la formación que ofician de base de todo el resto de los contenidos, se consideran fundamentales o nucleares), obligatorios (devienen de las exigencias del contexto) y optativos (no surgen de la exigencia del contexto pero nutren al ser profesional, por tanto es oportuno incentivar al participante a que los adquiera) que permite trayectorias formativas personalizadas. Esto supone, en primer lugar, aplicar una breve prueba diagnóstica al inicio de la formación para ubicar a cada docente en el nivel correspondiente. A partir de allí, se organizarían trayectos diferenciados que combinen contenidos generales, obligatorios y optativos y módulos diversificados de iniciación, profundización o especialización, según las necesidades formativas.

Aquellos docentes que se encuentren en un nivel inicial de formación deberán cursar un primer módulo (módulo 0) en el que se realizará la introducción a las metodologías activas y la atención a la diversidad. En el mismo, los docentes abordarán contenidos generales de iniciación y la aprobación de este módulo será condición para poder continuar hacia el módulo siguiente.

Los docentes que se encuentren en un nivel medio, es decir, aquellos docentes que han comenzado a integrar las metodologías activas y tienen un manejo incipiente de la atención a la diversidad, deberán iniciar su trayecto formativo en el módulo 1, que será a su vez un nivel de avance de aquellos docentes que se iniciaron en el módulo 0. En este módulo, se trabajará a partir de contenidos generales de profundización sobre metodologías activas y atención a la diversidad. Es importante establecer que tal y como se propone en el diseño de formación definido inicialmente, la modalidad híbrida seguirá siendo un eje estructurante de toda la propuesta de formación, por tanto se ofrecerán instancias de formación sincrónicas: virtuales y/o presenciales, y asincrónicas por medio del uso de la plataforma CREA.

Los docentes que se encuentren en un nivel medio avanzado, es decir, aquellos que manejan en forma recurrente el uso de metodologías activas y/o piensan estrategias para la atención a la diversidad en sus clases y quieren perfeccionar su saber, estarían integrándose a la formación en el módulo 2. El módulo 2 se constituye como un eje estructurante y transversal de toda la propuesta, debido a que es aquel en el que se propone el “Laboratorio gamificado”, en formato presencial y con un fuerte componente práctico e intensivo, tal y como se explicita en la propuesta de formación diseñada originalmente. En este módulo se estarán abordando contenidos obligatorios de profundización.

A partir del módulo 2 y por el resto de la formación (módulos 3 y 4) todos los docentes, sin importar el nivel de iniciación del que provengan, cursarán en forma conjunta. Recordemos que de acuerdo a la formación diseñada originalmente, el módulo 3 sería aquel en el que los participantes lleven a cabo el diseño de un proyecto de intervención con metodologías activas y atención a la diversidad en sus contextos, denominado “Mi aula se transforma” y el módulo 4 tiene que ver con la realización de un

ateneo de experiencias e intercambios sobre la implementación de dichos proyectos, denominado “Clínica de aula”.

En la tabla 10 se busca explicitar en forma gráfica los aportes vertidos en los párrafos anteriores:

Tabla 9.

Propuesta de mejora a la estructura curricular de la propuesta de formación diseñada

	Nivel inicial Docentes que no conocen las metodologías activas	Nivel medio Docentes con manejo incipiente sobre el tema. Que tienen ideas previas, o han realizado algunas pocas experiencias	Nivel medio - avanzado Docentes que manejan en forma recurrente el uso de metodologías activas en sus clases y quieren perfeccionar su saber.
Módulo 0 Introdutorio	Contenidos generales de iniciación	No cursa	No cursa
Módulo 1 Profundización	Contenidos generales de profundización		No cursa
Módulo 2 Especialización	Contenidos obligatorios de profundización “Laboratorio gamificado”		
Módulos optativos	Contenidos optativos de especialización. No obligatorios		
Módulo 3 Especialización	“Mi aula se transforma” Diseño de microproyecto situado con metodologías activas y atención a la diversidad Contenidos obligatorios de especialización		
Módulo 4 Metacognitivo	Clínica de Aula. Intercambio de experiencias		

Teniendo en cuenta los aportes de Tejada (2002) en relación a los contenidos optativos de la formación, se entiende que los mismos resultan relevantes debido a que permiten diversificar la formación ofreciendo alternativas flexibles a los participantes, además de contemplar sus intereses personales o profesionales a través de una serie de propuestas alternativas que les permitan complementar o especializarse en determinados aspectos de la propuesta formativa general. En este sentido, se considera que podría ser un buen aspecto a contemplar para la mejora de la propuesta de formación diseñada. El participante podría cursar uno o varios módulos optativos, lo que a su vez permitiría sumar una mayor cantidad de créditos al término de la cursada.

En sintonía con aportes vertidos en secciones anteriores la flexibilidad en la propuesta curricular aporta a la formación de mayor significatividad y potencia sus resultados en el sentido que permite a los participantes diseñar sus propios itinerarios formativos exigiendo un mayor compromiso con la propuesta.

Otro aspecto relevante que se desprende de esta hipótesis de mejora, refiere al compromiso de los destinatarios con la propuesta. Vaillant y Marcelo (2002b) sostienen que “un programa nuevo se implanta con más facilidad cuando va unido a un cambio deseado por los docentes. Por otra parte, cuanto más activamente participen los docentes en la elaboración del programa, tantas más posibilidades de implantarse con éxito tendrá” (p. 118). Aunque la propuesta original parte de necesidades manifiestas por el colectivo, se diseñó sin retroalimentación de los destinatarios sobre modalidad, contenidos o evaluación. Contar con su voz permitiría ajustes que harían más atractiva y pertinente la formación.

El proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de desarrollo personal, de construcción de la persona del profesor, como reapropiación crítica –no de ruptura– de sus experiencias anteriores y modos de hacer, según criterios de pertinencia con las trayectorias profesionales. (Bolívar, 2004, p. 6)

En cuanto a las competencias previstas, se advierte que el diseño de la formación se apoyó en el Plan vigente del CFE lo que puede limitar su vigencia a futuro. Para evitar un anclaje coyuntural, se propone considerar las competencias expuestas por Aguerro (2002), que trascienden lo temporal, son transversales y abarcan cuatro dimensiones:

- la pedagógico-didáctica: capacidad de seleccionar e inventar estrategias para promover aprendizajes.
- la político-institucional consiste en la capacidad de articular la macro política (referida al conjunto del sistema educativo) con la micro política (lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan y en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres y los ámbitos comunitarios).
- la productiva: intervención en la sociedad como ciudadanos activos y productivos, superando la endogamia institucional.
- la interactiva: empatía, tolerancia, convivencia y cooperación con diversos actores sociales.

Como síntesis de lo expuesto resultan oportunas las palabras de Bolívar (2004) en relación al espíritu que debe transversalizar a los proyectos de formación:

Sería injusto, poco realista e inútil esperar que los profesores cambien espectacularmente su forma de enseñar, y que lo hagan, además, en un corto espacio de tiempo. Pero lo que sí es justo, realista y, probablemente, demostrará ser más efectivo, es esperar que se comprometan a procurar una continua mejora en su comunidad de compañeros, y que sean capaces de experimentar con las nuevas estrategias de enseñanza como parte de ese compromiso. Al tratar de mejorar las estrategias de enseñanza, a menudo nos inclinamos de manera entusiasta hacia la conversión, cuando hacerlo hacia la extensión sería un objetivo mucho más práctico y productivo. (p. 7)

3.1.2 Los aprendizajes construídos

Las expectativas depositadas en el Master de Formador de formadores al inicio de la cursada se vinculaban principalmente a la trayectoria formativa y profesional previamente realizada por la autora de este texto. La experiencia acumulada en el ámbito de la formación docente generaba la necesidad de acceder a una preparación específica que proporcionara insumos teóricos y prácticos sólidos, orientados a mejorar el desempeño profesional. En este contexto, la beca otorgada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, en colaboración con el Consejo de Formación en Educación (CFE), constituyó una oportunidad para concretar dicha formación.

Epistemológicamente el campo de la formación de formadores se presentaba inicialmente como un territorio desconocido. A pesar de contar con experiencia en la formación docente, no se había profundizado en los procesos complejos que implica preparar a individuos responsables de formar a otros. En esta etapa, la formación de formadores se concebía desde una visión práctica, centrada en el rol de educador, entendido principalmente desde una perspectiva pedagógico-didáctico-disciplinar, sin considerar la especificidad que caracteriza al rol del formador de formadores. El Master permitió superar esta visión restringida y desarrollar una comprensión integral de la práctica profesional, incorporando dimensiones relacionadas con la planificación, el diseño y la implementación de propuestas formativas contextualizadas, innovadoras y orientadas a diversos entornos educativos y no educativos, a través de la cursada de materias vinculadas al diagnóstico de necesidades formativas, así como al diseño y evaluación de una propuesta de formación.

En este sentido, conocer metodologías y herramientas de investigación educativa para el diseño de propuestas formativas fue un aporte sustancioso del Master en el sentido que brindó estrategias profesionales para la recogida y el análisis de evidencias para el desarrollo de propuestas más contextualizadas, adecuadas y significativas. Estas estrategias metodológicas abren un panorama amplio en relación a la investigación educativa, aspecto que se venía explorando en forma intuitiva y que gracias al Master ahora se puede desarrollar con solidez teórica y conceptual.

Asignaturas como “Fundamentos, destinatarios y metodologías de la formación” “Las instituciones formadoras” y “La planificación de la formación” ofrecieron la oportunidad de acceder a bibliografía relevante acerca de los principales desafíos que enfrenta actualmente la educación. A través de estos

espacios, se analizó cómo desde las instituciones educativas es posible dar respuestas a tales desafíos mediante la construcción de comunidades de aprendizaje. Estas materias facilitaron la comprensión de las particularidades que caracterizan a las instituciones formadoras, ya sean de índole formal o no formal, educativas o no. Este aspecto reviste un valor especial, dado que la experiencia laboral de la autora de este texto se circunscribe exclusivamente al ámbito de la educación formal, por lo cual el acceso a fuentes académicas que ampliaran dicho horizonte resultó altamente enriquecedor.

Resultaron particularmente relevantes los aportes de asignaturas como “Formación en contextos virtuales y tutorías” y “Tecnología educativa” debido a la estrecha relación que estas guardan con la trayectoria profesional de la autora de este trabajo, vinculada principalmente a la integración de entornos digitales y al uso pedagógico de la tecnología. Estas materias realizaron aportes significativos en lo referente a la planificación y el diseño de cursos y propuestas de calidad para contextos virtuales, así como para el abordaje transversal de las tecnologías en vínculo con las metodologías activas. Dichas propuestas, además de ser accesibles e interactivas, debían resultar relevantes, atractivas y promover actividades variadas y activas, garantizando que la información se encuentre disponible para los estudiantes de forma clara y oportuna. Asimismo, se subrayó la importancia de contemplar trayectorias flexibles que permitan diversificar los recorridos formativos de los participantes, favoreciendo una mayor personalización de los procesos de aprendizaje. Estos aportes fueron significativos a la hora de diseñar el plan de formación realizado.

Los aportes vinculados a la inclusión de tecnologías en forma pedagógica y en particular relacionadas al diseño de cursos virtuales significó un aporte significativo a la hora de concebir la modalidad de la formación diseñada. El conocimiento de diferentes modalidades: presencial, virtual, híbrida y combinada permitió realizar un análisis de las potencialidades y desafíos de cada una, logrando definir que la más adecuada para los objetivos propuestos así como para atender las necesidades del colectivo jerarquizado era la híbrida en la que se combinan instancias virtuales sincrónicas o asincrónicas con instancias presenciales.

En relación con estas asignaturas, y considerando las necesidades de formación identificadas en el colectivo de referencia, la materia “Teorías del Aprendizaje” resultó relevante para comprender y fundamentar el vínculo entre las metodologías activas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este curso no sólo proporcionó un marco conceptual sólido, sino que también ofreció herramientas para repensar la práctica docente desde una perspectiva crítica y reflexiva. En ese sentido, la formación recibida favoreció la construcción de una postura pedagógica más consciente, capaz de integrar teoría y práctica en la toma de decisiones educativas. Dicho proceso de apropiación impactó directamente en la labor profesional de quien redacta este trabajo, promoviendo una transformación en la manera de planificar y llevar a cabo las clases. En consecuencia, se procuró avanzar hacia propuestas pedagógicas más pertinentes, flexibles y ajustadas a las necesidades concretas de los estudiantes que hoy habitan nuestras aulas, contribuyendo así a generar experiencias de aprendizaje más significativas y contextualizadas.

Por otra parte, asignaturas como “Problemas educativos contemporáneos” y “Desarrollo profesional docente” posibilitaron comprender la relevancia de la formación continua y los principales desafíos que presenta la formación de formadores en el contexto educativo actual. Gran parte de los aportes conceptuales adquiridos en estos espacios fueron incorporados en la Sección 2 del presente trabajo, donde se evidencia no solo el impacto de la investigación aplicada desarrollada, sino también el valor de los marcos teóricos y de los autores estudiados en el transcurso del Máster.

A nivel teórico, el Master facilitó el acceso a marcos conceptuales actualizados y a una amplia diversidad de autores que han contribuido significativamente al campo de la formación de formadores. Asimismo, el contacto con profesionales de reconocida trayectoria resultó determinante, ya que acompañaron los procesos de aprendizaje y contribuyeron a la construcción de un perfil profesional más sólido. Este acompañamiento se tradujo en la adquisición de herramientas fundamentales para el diagnóstico de necesidades de formación y el diseño de propuestas formativas contextualizadas y pertinentes, fortaleciendo las competencias analíticas, planificadoras e interventivas necesarias para la práctica profesional en contextos complejos (Bolívar, 2004; Vezub, 2013).

La construcción de estos conocimientos se generó a partir del despliegue de ciertas estrategias de aprendizaje como la lectura de las guías de los cursos que se constituyó en un eje transversal que posibilitó un primer acercamiento al marco teórico de cada asignatura. También el análisis de las referencias bibliográficas sugeridas que permitió no solo ampliar, sino también profundizar los contenidos trabajados, generando una comprensión más integral de los temas abordados. Este proceso de lectura se acompañó de la elaboración sistemática de notas y resúmenes, lo que facilitó la organización de las ideas centrales y su posterior aplicación en las diversas tareas propuestas. Dichas actividades adquirieron un carácter significativo, ya que impulsaron procesos de análisis crítico, de síntesis conceptual y de reflexión personal. A su vez, promovieron instancias de metacognición, en las que tanto el aporte teórico como la construcción activa del conocimiento asumieron un rol protagónico.

En relación a las tareas, resultó particularmente enriquecedora la elaboración de síntesis en formatos audiovisuales. Esta modalidad no solo favoreció la puesta en práctica de diversas estrategias de comunicación, sino que también exigió el despliegue de habilidades tecnológicas, estéticas y creativas orientadas a la producción de materiales significativos. La experiencia de trabajar con recursos audiovisuales resultó significativa en tanto implicó procesos de selección, edición y compilación de información, lo que demandó una planificación cuidadosa y una articulación coherente de los contenidos, así como establecer acuerdos entre los integrantes del equipo. Asimismo, el diseño de estos productos permitió explorar nuevas formas de expresar ideas y conceptos, ofreciendo un complemento valioso al trabajo textual tradicional. En este sentido, la construcción de materiales audiovisuales se vinculó de manera directa con el proceso metacognitivo, ya que posibilitó reflexionar sobre el propio aprendizaje desde perspectivas más dinámicas y creativas, generando representaciones que facilitaron tanto la comprensión como la comunicación del conocimiento.

En conjunto, estas prácticas contribuyeron a consolidar un aprendizaje más profundo, autónomo y orientado al desarrollo de competencias académicas y profesionales.

3.1.3 Aportes del Master a nivel personal y profesional

A nivel personal, el Master constituyó una oportunidad de acceder a una formación que permitía cubrir el interés de mejorar la práctica educativa de la autora de este trabajo, para generar su desarrollo profesional docente.

La posibilidad de trabajar con otros favoreció el aprendizaje conjunto a través del trabajo colaborativo y la construcción colectiva de saberes. La interacción con las compañeras de cursada resultó un factor esencial para transitar con éxito las diferentes instancias académicas, ya que permitió compartir experiencias, contrastar perspectivas y generar un acompañamiento mutuo que enriqueció la formación.

La colaboración, implicó la necesidad de desplegar diversas estrategias de comunicación. En este sentido, las herramientas tecnológicas se transformaron en un recurso fundamental para garantizar la continuidad del trabajo en equipo. A través de las mismas (*Google Drive*, *WhatsApp* y las videollamadas) se logró organizar las tareas, intercambiar materiales y sostener procesos de discusión y reflexión colectiva.

Otro de los aportes consistió en desarrollar la identidad profesional de quien escribe como formador de formadores. Este proceso implicó reconocer que dicha función no se limita al ámbito educativo formal, sino que se proyecta hacia espacios diversos, incluyendo instituciones, empresas, organismos públicos y privados, y escenarios de formación no formal. La formación adquirida permitió comprender que el rol de formador de formadores constituye un perfil estratégico, orientado al diseño, implementación y evaluación de propuestas innovadoras que trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, promoviendo la profesionalización docente y la mejora continua de las prácticas pedagógicas (Vaillant, 2010; Tejada, 2002).

Otro aporte relevante radica en la articulación de los conocimientos teóricos con la práctica profesional, posibilitando la construcción de propuestas formativas situadas que consideran la diversidad de trayectorias previas de los participantes y la heterogeneidad de los contextos educativos. Este enfoque se alinea con la noción de formación permanente y en servicio defendida por autores como Gairín (2001) y Bolívar (2004), quienes destacan la necesidad de que los programas de formación se articulen con la práctica profesional y las necesidades concretas de los docentes, fomentando el aprendizaje organizacional y el desarrollo profesional continuo.

En relación a las expectativas profesionales se estima que el título de Master en formador de formadores permitirá ampliar el horizonte profesional, habilitando la posibilidad de participar en equipos de trabajo orientados al diseño de planes de formación en contextos diversos, donde la figura del formador de formadores adquiere un papel central. Del mismo modo, la formación recibida permite contribuir a la innovación y mejora de los procesos educativos de los que se forme parte, incorporando estrategias disruptivas, creativas y flexibles que promuevan la autonomía profesional, la reflexión crítica y la implementación de metodologías activas, atendiendo a la diversidad y a las necesidades específicas de los participantes (Vaillant & Marcelo, 2002a).

Finalmente, se afirma que la formación adquirida ha favorecido el desarrollo de competencias amplias y multidimensionales, que abarcan aspectos pedagógico-didácticos, político-institucionales, productivos e interactivos, en línea con los planteamientos de Aguerrondo (2002). Dichas competencias permiten seleccionar y diseñar estrategias educativas pertinentes, intervenir de manera crítica y efectiva en diversos ámbitos, así como promover la empatía, la tolerancia y la cooperación en los espacios de aprendizaje. De esta manera, la formación recibida permite desempeñar un rol profesional más reflexivo, informado y adaptado a los desafíos contemporáneos de la educación.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Guía para la implementación y seguimiento de la transformación curricular integral*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Guia-transf-curricular/Guia%20equipos%20directivos%202022%20V1-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Marco curricular nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023a). *Marco curricular nacional para la formación de grado de los educadores 2023*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_Curricular_CFE_2023.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023b). *Innovación pedagógica en el marco de la TCI*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/transformacion-curricular-integral/Innovaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20en%20el%20marco%20de%20la%20TCIv.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023c). *Encuesta anual de procesos educativos 2023*.
<https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/Enape/ENAPE2023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2025). *Monitor educativo liceal*.
<https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datoscentros>
- Aguerrondo, I. (2002). *Las escuelas del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/Aguerrondo_Como-piensen-las-escuelas-que-innovan.pdf
- Álvarez, D. (2017, mayo 6). *Las organizaciones aprenden en los pasillos*. e-aprendizaje.
<https://e-aprendizaje.es/2017/05/06/las-organizaciones-aprenden-en-los-pasillos/>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La práctica reflexiva de los docentes en servicio: Posibilidades y limitaciones*.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005
- Baldi, G., Cresci, C., & González, L. (2025a). *Informe diagnóstico de necesidades de formación* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Baldi, G., Cresci, C., & González, L. (2025b). *Informe diseño, evaluación y ejecución de una actividad de formación* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

- Bolívar, A. (2004). *Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum*.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5513/4540>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Guelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
<https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Cea D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis S.A.
<https://migralt.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/cea-marc3ada-metodologia-cuantitativa-estrategias-y-recnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2012a). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 3). Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2012b). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa.
<https://w3.hsgy.gob.pe/galeria/bibliotecavirtual/Denzin-Lincoln%20-%20Manual%20SAGE%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Vol.%20I%20-%20El%20campo%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>
- Diz, M. (2017). Necesidades formativas: Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Volúmen (Extr. 6)
<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2017.0.06.2132/pdf/10141>
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, Volúmen 3(1), 121–134.
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/55041/1/Sergi%20F%3%A0bregues...>
- Gairín, J. (2001). *La formación en las organizaciones*.
https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2002nEXTRA/educar_a2002nextrap233.pdf
- Imbernón, F. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Labate, H. (2023). *Desarrollo de capacidades: tarea para la escuela*.
<https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Otros/desarrollo-capacidades-tarea-para-la-escuela.pdf>
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En M. Narodowsky & A. Scialabba (Eds.), *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías* (pp. 29–45). Editorial Prometeo.
https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2019-03/Lion_Pensar_en_red_en_Narodowski_Como_seran.pdf

- Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En *Aprendizajes y tecnologías*. Editorial Noveduc.
- Marcelo, C. (2009). *Manual para la evaluación de la calidad de acciones de formación a través de e-learning*.
https://www.researchgate.net/publication/256702683_Manual_para_la_evaluacion_de_la_calidad_de_acciones_de_formacion_a_traves_de_e-learning
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). *Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay*.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042023000301209
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2021) *Plan de Política Educativa Nacional 2020 - 2025*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>
- Navío, A. (2007). *El resultado de los programas de formación de formadores: Análisis comparativo de dos realidades institucionales*.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711213.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>
- Orozco, M., & Valdivia, R. (2021). Monitoreo y evaluación de políticas y programas sociales. En R. Simone & H. Soto de la Rosa (Coords.), *Caja de herramientas: Gestión e institucionalidad de las políticas sociales para la igualdad en América Latina y el Caribe* (pp. 135–155). CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7719b6d6-33bb-4cfc-8775-0eea526e1226/content>
- Ortega, C., Galbán, S., & Meza, M. (2020). Los boot camps en la formación de profesionales de la educación. En P. Gómez, Y. Martínez, M. Navarro & S. Ponce (Eds.), *Perspectivas y retos actuales en la formación de profesores* (pp. 111 - 121).
https://www.researchgate.net/profile/Salvador-Ponce-Ceballos/publication/345310862_Perspectivas_y_retos_actuales_en_la_formacion_de_profesores/links/5fa2b8a5a6fdcc06241250dd/Perspectivas-y-retos-actuales-en-la-formacion-de-profesores.pdf#page=112
- Prats, E., Núñez, L., Villamor, P., & Longueira, S. (2016). *Pedagogías emergentes: Una mirada crítica para una formación democrática del profesorado*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783251>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson.
- Tejada, J. (2002). *La formación de formadores: Apuntes para una propuesta de plan de formación*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38987818.pdf>
- Questa - Torterolo, M., Cabrera, C., & Tejera, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En M. Questa - Torterolo & A. Tejera (Coords.) *Competencias y herramientas de investigación aplicada con*

- foco en la gestión educativa* (pp 9 - 37). Universidad ORT Uruguay
<https://rad.ort.edu.uy/server/api/core/bitstreams/dc5293de-5946-41a7-8f6f-50d456799705/content>
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249/PDF/223249spa.pdf.multi>
- Universidad ORT Uruguay. (s. f.). *Qué es la formación de formadores y cuáles son sus principales aportes a la educación profesional*.
<https://ie.ort.edu.uy/blog/que-es-la-formacion-de-formadores-y-cuales-son-sus-principales-aportes-a-la-educacion-profesional>
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente: La importancia del profesorado como persona. En T. Colén & B. Jaruta (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9–23). Editorial Horsori.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/209867/1/Tendencias%20de%20la%20formacio%20CC%81n%20permanente%20del%20profesorado.pdf>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2002a). Formación de formadores hacia una delimitación conceptual. En *Las tareas del formador* (pp. 11–36). Ediciones Aljibe.
https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Las_tareas_del_formador.pdf
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2002b). El papel del formador en la formación continua de los docentes. En *Las tareas del formador* (pp. 107–138). Ediciones Aljibe.
https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Las_tareas_del_formador.pdf
- Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

Anexos

Anexo 1. Tabla A Organización del trabajo de campo

Tabla A Organización del trabajo de campo (tabla)

Etapa	Temporalización	Acciones	Documentos/Técnicas	Cantidad de personas a las que se aplica	Encargado
Primera etapa	18/03 al 21/03	Solicitud de autorizaciones para realizar tarea de campo	Carta dirigida al equipo de gestión de la Institución Solicitud de constancia de cursado a ORT	Director del Liceo	Gina Baldi
	24/03 y 25/03	Testeo de herramientas	Formulario de encuesta Pauta de entrevista Pauta de Grupo focal	4 docentes que no pertenecen a la Institución	Carolina Cresci
Segunda etapa	26/03 al 31/03	Encuesta masiva a todo el universo de estudio en forma sincrónica (Coordinación del 27/03/2025) y asincrónica vía whatsapp institucional Entrevista a equipo de gestión y de mentores	Formulario de encuesta Pauta de entrevistas	120 docentes de la institución 3 integrantes de equipo de Gestión 2 mentores	Carolina Cresci Laura González

Tercera etapa	1/04/2025 y 2/04/2025 03/04/2025 5 (coordinación institucional)	Elaboración de muestra según resultados de Encuesta Grupo Focal	Pauta Grupo Focal y/o entrevista	Docentes de la muestra	Gina Baldi, Carolina Cresci, Laura González Gina Baldi
Cuarta etapa	4/4/2025 al 7/04/2025 7/04/2025 al 10/04/2025 5	Análisis de datos Elaboración del informe			Gina Baldi, Carolina Cresci, Laura González

Nota. Tomado de Baldi, Cresci, González, 2025. Trabajo final de la asignatura Diagnóstico de Necesidades de Formación. Universidad ORT Uruguay.

Anexo 2. Pauta para la encuesta

Estimado/a participante:

Gracias por tu disposición a participar en esta encuesta. A continuación te proporcionamos información importante para que puedas tomar una decisión informada sobre tu participación.

Propósito de la encuesta:

El objetivo de esta encuesta es relevar información que nos permita identificar las percepciones sobre las distintas necesidades a las que se enfrenta el colectivo docente y a partir de esto elaborar una propuesta concreta que permita el apoyo y acompañamiento docente.

Voluntad de la participación:

Tu participación es completamente **voluntaria**. Puedes decidir no participar o abandonar la encuesta en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa.

Duración:

La encuesta tomará aproximadamente 10 minutos para completarse.

Confidencialidad:

Toda la información que proporciones será tratada de manera **confidencial** y **anónima**. Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos y no se compartirá ninguna información personal que pueda identificarte.

Posibles riesgos:

No existen riesgos significativos asociados con tu participación en esta encuesta. Si en algún momento te sientes incómodo/a con alguna de las preguntas, puedes optar por no responderlas.

Beneficios:

No recibirás compensación económica por participar, pero tu participación contribuirá al desarrollo de la formación permanente.

Contacto:

Si tienes alguna pregunta sobre la encuesta o deseas obtener más información sobre el estudio, por favor contacta a Gina Baldi (gbbitacora@gmail.com) o Laura González (sinsajohope@gmail.com)

Consentimiento:

Al continuar con la encuesta, aceptas participar voluntariamente en este estudio bajo las condiciones mencionadas anteriormente.

- Acepto participar en la encuesta
- No acepto participar (si no estás de acuerdo, puedes cerrar la encuesta)

[Cuestionario](#)

Edad del docente

Género: Masculino, Femenino, Otro

Unidad curricular que imparte el docente

Grado en el que trabaja: 1° EMS, 2° EMS, 3° EMS

Turno: Matutino, Vespertino, Nocturno

Años de experiencia en la docencia: 1 a 5 años, 6 a 10 años, Más de 10 años, Más de 20 años

Mayor nivel de formación alcanzado en forma completa por el docente: Bachillerato, Formación Docente Profesorado, Formación Docente Magisterio, Formación Universitaria, Posgrado, Maestría, Doctorado. Otro

Cómo se siente con la incorporación de la TCI en Educación Media Superior (darle opciones)

- Muy inseguro/a
- Inseguro/a
- Indiferente
- Seguro/a
- Muy seguro/a
- Otro

Del 1 al 5 marque en cuál de los siguientes aspectos le resulta más complejo de abordar. Escala likert

- Metodologías activas
- Incorporación de tecnologías en forma pedagógica
- Atención a la diversidad
- Planificación por competencias
- Evaluación formativa
- Interdisciplinariedad

Si existe algún aspecto que le resulte complejo de abordar que no se haya tenido en cuenta, indíquelo a continuación (respuesta corta abierta)

Del 1 al 5 marque en cuál de los siguientes aspectos considera que necesita más formación: Escala Likert.

- Metodologías activas
- Incorporación de tecnologías en forma pedagógica
- Atención a la diversidad
- Planificación por competencias
- Evaluación formativa
- Interdisciplinariedad
- Otros (especifique)

Anexo 3. Encuesta Anual de Procesos Educativos de ANEP (2023)

Dimensiones jerarquizadas a partir de encuesta anual de procesos educativos realizada por ANEP en el año 2023:

1. Cambios curriculares: Explora percepciones y opiniones sobre la significatividad de los cambios propuestos en la TCI, en la planificación, en el proyecto de centro, en las metodologías de enseñanza y en las contribuciones del currículo basado en competencias.

2. Evaluación de los estudiantes: Comprende la perspectiva sobre los cambios operados a partir del nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) y los apoyos complementarios implementados.

3. Acompañamientos para la implementación de la TCI: Se centra en las opiniones sobre el apoyo recibido de los inspectores de zona y los mentores (figuras de acompañamiento que trabajaron específicamente con Educación Media) para implementar en el centro y en el aula los principios y las herramientas de la TCI. Adicionalmente incorpora la valoración de directores y docentes sobre la formación recibida en los cursos relativos a la TCI.

4. La planificación y la gestión del centro educativo: Comprende el análisis sobre los proyectos de centro y los mecanismos de gestión aplicados; esto es el uso de espacios de coordinación, las estrategias para mejorar el clima de convivencia, entre otros. (ANEP, 2023)

Tomado de: ANEP (2023). *Encuesta Anual de procesos educativos 2023*. Disponible en <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/Enape/ENAPE2023.pdf>

Anexo 4. Pauta Grupo Focal

Entrevista Focus Group: Necesidades de Formación Docente

Objetivo: Identificar las necesidades de formación de los docentes de secundaria en diversidad estudiantil y metodologías activas.

Preguntas sobre diversidad

1. ¿Cómo definirías la diversidad estudiantil en tu contexto educativo?
2. ¿Qué desafíos enfrentan los docentes al trabajar con grupos diversos de estudiantes?
3. ¿Qué estrategias consideras útiles para abordar la diversidad en el aula?

Preguntas sobre Metodologías Activas

4. ¿Qué entiendes por metodologías activas?
5. ¿Qué tan familiarizado/a estás con estas metodologías?
6. ¿Has implementado alguna metodología activa en tu práctica docente? Si es así, ¿qué resultados has observado?

Preguntas sobre Necesidades de Formación

7. ¿Qué áreas de formación sientes que son prioritarias para mejorar tu trabajo en aulas diversas?
8. ¿Consideras que necesitas más herramientas o conocimientos sobre metodologías activas?
9. ¿Qué tipo de apoyo o recursos serían más útiles para tu desarrollo profesional en este ámbito?

Preguntas Finales

10. ¿Cómo imaginas el impacto de una formación efectiva en estas áreas en tus estudiantes?
11. ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre tus experiencias o necesidades de formación?

Anexo 5.Pauta para entrevista a equipo de dirección

Modelo de consentimiento informado:

Estimado/a participante:

Gracias por tu disposición a participar en esta entrevista. A continuación te proporcionamos información importante para que puedas tomar una decisión informada sobre tu participación.

1. Propósito

Relevar información que nos permita identificar las percepciones sobre las distintas necesidades a las que se enfrenta el colectivo docente y a partir de esto elaborar una propuesta concreta que permita el apoyo y acompañamiento docente.

2. Voluntariedad de la participación:

Tu participación es completamente **voluntaria**. Puedes decidir no participar o abandonar la entrevista en cualquier momento, sin ninguna consecuencia negativa.

3. Duración:

Aproximadamente 10 minutos para completarse.

4. Confidencialidad:

Toda la información que proporciones será tratada de manera **confidencial**. Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos y no se compartirá ninguna información personal que pueda identificarte.

5. Posibles riesgos:

No existen riesgos significativos asociados con tu participación. Si en algún momento te sientes incómodo/a con alguna de las preguntas, puedes optar por no responderlas.

6. Beneficios:

No recibirás compensación económica por participar, pero tu participación contribuirá al desarrollo de la formación permanente.

7. Contacto:

Si tienes alguna pregunta o deseas obtener más información sobre el estudio, por favor contacta a [nombre del investigador o institución] en [email o teléfono].

Consentimiento:

Al continuar, aceptas participar voluntariamente en este estudio bajo las condiciones mencionadas anteriormente.

- Acepto participar
- No acepto participar

¿Cuántos docentes en total tiene actualmente la institución? ¿Cuántos efectivos, interinos y suplentes?

¿Cuántos estudiantes están matriculados? ¿Cuántos por nivel?

¿La institución cuenta con el diagnóstico de capacidades y prácticas en el centro educativo elaborado por ANEP (2022)? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿Es posible que nos compartan qué resultados se obtuvieron?

A su entender ¿En qué aspectos de la TCI necesitan más apoyo los docentes? ¿Cómo podría brindarse ese apoyo? ¿Qué debería tener una formación específica para contribuir en el fortalecimiento del colectivo en torno a estas necesidades?

¿En qué nivel focalizaría los apoyos, 1º, 2º, 3º? ¿Por qué?

¿Tiene conocimiento de necesidades de formación por parte de los docentes que integran la institución? ¿Cuáles son? ¿Qué temáticas son las más frecuentes?

¿En qué modalidad de cursado considera que sería más conveniente realizar una propuesta formativa para los docentes de esta institución?

Si usted tuviera que definir según su experiencia personal y de trabajo con los docentes de la institución, ¿Qué aspectos de una propuesta formativa le resultarían atractivos para participar de la misma (oportunidad de formación, cantidad de créditos, vínculos con su labor docente, beneficios asociados a su informe de desempeño docente, etc)?

En su experiencia personal ¿Qué aspectos de otras formaciones en las que ha participado le han impedido continuar con la misma? Y pensando en los docentes que integran el colectivo ¿Qué aspectos cree que puedan influir negativamente en la continuidad y culminación de la formación?

En su experiencia personal ¿Qué aspectos de otras formaciones que ha realizado le han invitado a culminar la misma?

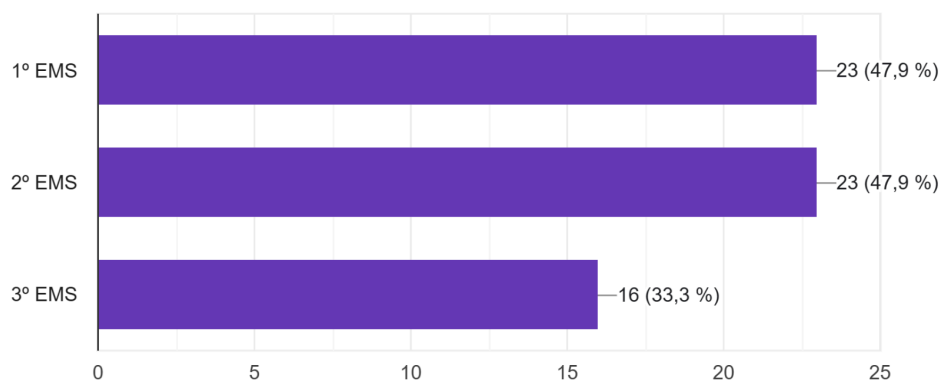
Pensando en los docentes que integran el colectivo del centro ¿Con qué tipo de formación son más receptivos? ¿Qué características tienen estas formaciones que han incentivado a la continuidad y culminación de las mismas por parte de los docentes

Anexo 6. Gráficos de encuesta

Figura A Grados en los que se desempeñan los encuestados

Grado en el que trabaja

48 respuestas

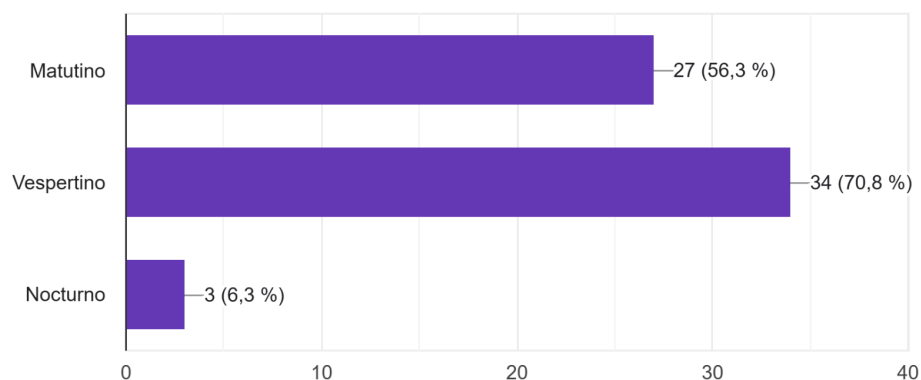


Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura B Turnos en los que desempeñan funciones los docentes de la muestra

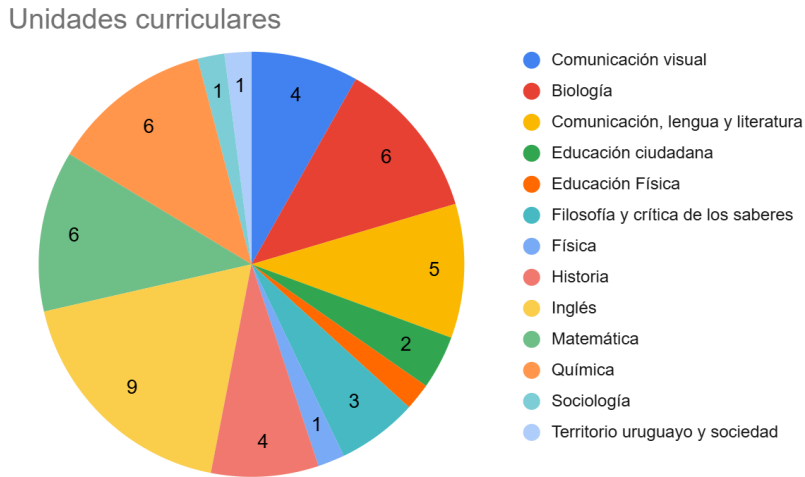
Turno

48 respuestas



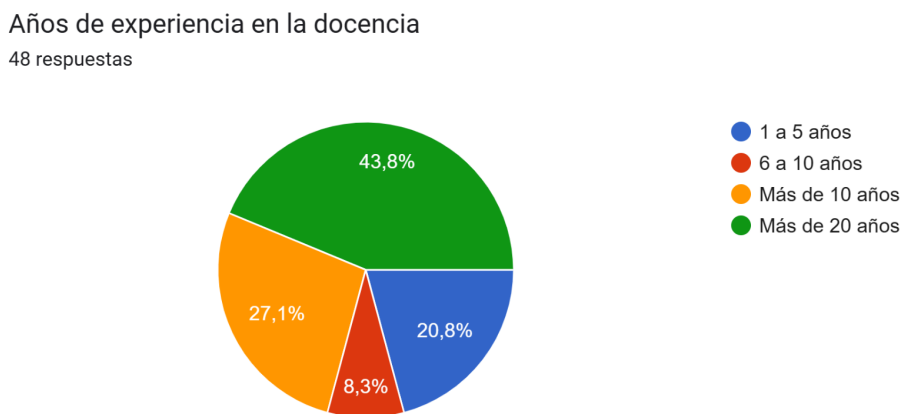
Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura C Unidades curriculares en las que se desempeñan los docentes que conforman la muestra



Nota. Elaboración propia

Figura D Años de experiencia en el desempeño de la docencia

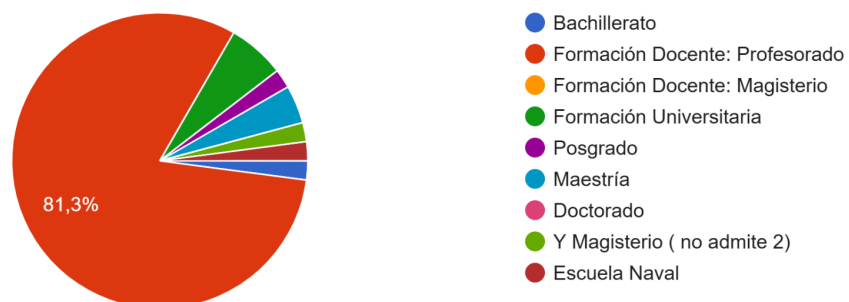


Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura E Formación específica para el rol que desempeña

Marque el mayor nivel de formación alcanzado (formación culminada) para su desempeño docente:

48 respuestas

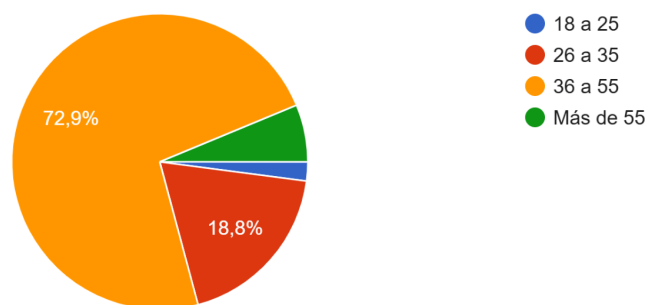


Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura F Edad de los encuestados

Edad

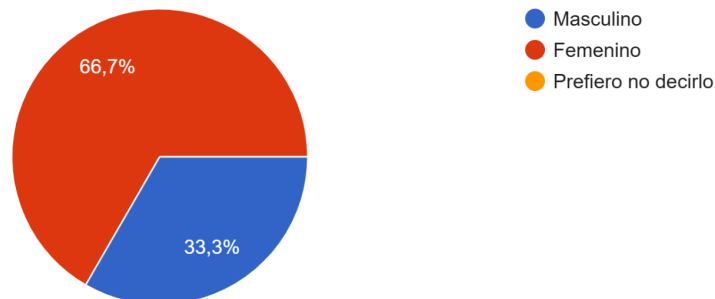
48 respuestas



Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura G Género al que pertenecen los encuestados

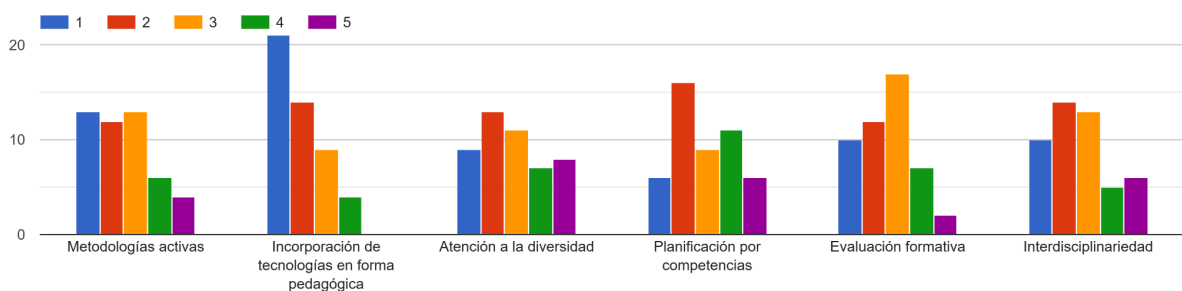
Género
48 respuestas



Nota. Elaboración automática por parte de Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura H Percepción de los docentes en relación al grado de complejidad para abordar aspectos vinculados a la TCI

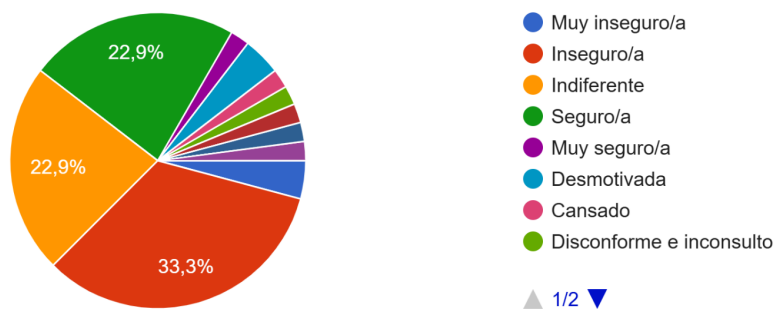
En una escala de 1 a 5 donde 1 es nada complejo y 5 muy complejo. Marque cuál de los siguientes aspectos le resulta más complejo de abordar



Nota. Gráfico elaborado en forma automática por Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura I Percepción de los docentes en relación a cómo se sienten con respecto a la incorporación de la TCI

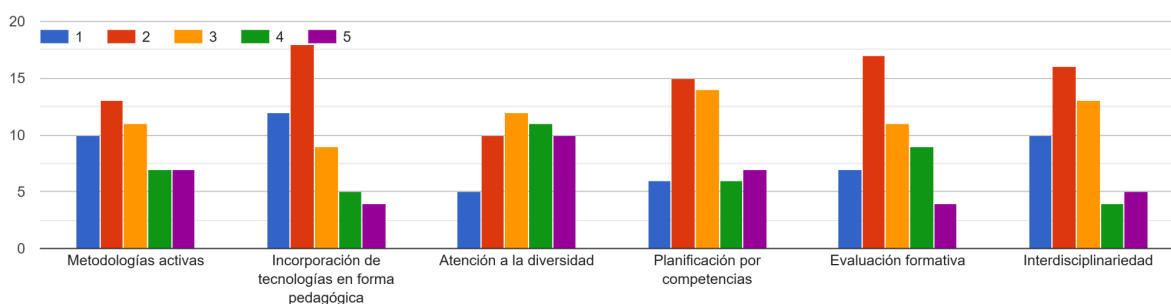
¿Cómo se siente con la incorporación de la Transformación Curricular Integral en Educación Media Superior?
48 respuestas



Nota. Gráfico elaborado en forma automática por Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Figura J Percepción de los docentes en relación a sus necesidades de formación en torno a los aspectos vinculados a la TCI

En una escala de 1 a 5 donde 1 nada y 5 mucho. Marque en cuál de los siguientes aspectos considera que necesita más formación



Nota. Gráfico elaborado en forma automática por Formularios de Google. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Anexo 7. Tabla B. Cuadro comparativo de necesidades de formación que se desprenden de las entrevistas

Tabla B Cuadro comparativo de las necesidades de formación que se desprenden de ambas entrevistas

Tipo de necesidad de formación	Entrevista 1 (E1)	Entrevista 2 (E2)
<p>1. Formación en TCI (Transformación Curricular Integral)</p>	<p>Necesaria, pero genera incertidumbre. Falta comprensión.</p> <p><i>"nos ha demandado muchísimo más prioridad el tema de la bajada a tierra de la TCI que cualquier otra cosa que pudiera estar como antecedente."</i></p> <p>Necesidad de una bajada más contextualizada.</p> <p><i>" los desafíos que tiene el aplicar un plan que tiene muchas improvisaciones, que tiene muchas marchas y contramarchas"</i></p>	<p>Necesaria para docentes con experiencia en bachillerato, menos familiarizados con la TCI.</p> <p><i>"Tienen que cambiar su pienso."</i></p>
<p>2. Metodologías activas/ ABP</p>	<p>Formación necesaria para incorporar nuevas metodologías.</p> <p><i>"me parece que uno de los principales desafíos es una formación real y potente en metodologías activas"</i></p>	<p>Necesaria para docentes que no vienen del ciclo básico, donde ya se aplica ABP.</p> <p><i>"Sería útil trabajar metodologías activas."</i></p>
<p>3. Evaluación</p>	<p>No se menciona explícitamente como necesidad.</p>	<p>Formación en evaluación docente y metodologías de evaluación.</p> <p><i>"Intervenir un poquito en cómo evalúan."</i></p>
<p>4. Competencias y planificación por competencias</p>	<p>No se menciona directamente, pero se infiere.</p>	<p>Clara necesidad:</p> <p><i>"Planificar desde la competencia... es todo nuevo para ellos."</i></p>

<p>5. Formación disciplinar (por asignatura)</p>	<p>Se menciona específicamente.</p> <p><i>“ si fuera muy utópico pensar en formaciones específicas, que sería lo ideal para mí, por lo menos que al menos uno de los ítems, o módulos, o semana, o bueno, como se distribuya, fuera con énfasis en.”</i></p>	<p>Necesaria además de lo metodológico.</p> <p><i>"Debería haber algo también disciplinar, no solo metodológico."</i></p>
<p>6. Inclusión y diversidad</p>	<p>No se menciona en el transcurso de la entrevista como necesidad.</p>	<p>En el contexto del liceo nocturno no se identifica como necesidad actual.</p> <p><i>"No tenemos casos especiales."</i></p>
<p>7. Formación como espacio de acompañamiento</p>	<p>Requiere apoyo institucional, más allá del curso formal.</p>	<p>Formación debe ser con acompañamiento constante.</p> <p><i>"Que el proyecto sea acompañado, y eso sea la evaluación."</i></p>
<p>8. Modalidad de formación (híbrido, virtual, presencial)</p>	<p>Virtual, se infiere que presencial sería complejo por falta de tiempo.</p> <p><i>"Definitivamente lo que me ha ayudado es la virtualidad"</i></p>	<p>Híbrido como formato ideal.</p> <p><i>"Creo que lo mejor es híbrido... no es lo mismo la presencialidad."</i></p>
<p>9. Formación vinculada a la práctica</p>	<p>Necesidad de que la formación sea aplicada y útil.</p> <p><i>"una formación que sea bajada a tierra a la asignatura de la que somos técnicos específicos cada uno de nosotros."</i></p>	<p>Formación con impacto en la práctica diaria.</p> <p><i>"Generar un proyecto... aplicarlo, que eso sea la evaluación."</i></p>

<p>10. Reconocimiento y valoración institucional</p>	<p>Valora que la formación sea reconocida institucionalmente.</p> <p><i>“ Que la formación se tenga en cuenta realmente después en el legajo del docente.”</i></p>	<p>Valora que la formación sea reconocida institucionalmente.</p> <p><i>“Estoy de acuerdo con ese reconocimiento en los informes.”</i></p>
---	--	--

Nota. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Anexo 8. Análisis de Grupo Focal

Sobre Diversidad Estudiantil:

Los docentes identifican la diversidad en términos de aprendizaje, género y dificultades cognitivas. Algunos estudiantes destacan por su rapidez y comprensión, mientras que otros tienen dificultades significativas para entender consignas y conceptos abstractos.

Se mencionan casos de estudiantes que prefieren ser llamados por nombres diferentes a los que aparecen en las listas, lo que requiere sensibilidad y tacto por parte de los docentes.

Los desafíos incluyen adaptar las planificaciones para que todos los estudiantes puedan participar y sentirse incluidos, evitando exponerlos o generar incomodidad.

Sobre Metodologías Activas:

Existe una falta de claridad sobre qué son las metodologías activas, aunque algunos docentes ya las implementan sin saberlo. Ejemplos incluyen clases invertidas, debates, gamificación y actividades prácticas como pintar al aire libre.

Los resultados de estas metodologías son mixtos: algunos estudiantes se adaptan bien, mientras que otros prefieren métodos tradicionales. Sin embargo, se reconoce que estas estrategias fomentan la participación y el aprendizaje activo.

Necesidades de Formación:

Los docentes expresan una fuerte necesidad de formación en metodologías activas, evaluación y atención a neurodiversidades. También mencionan la falta de preparación para manejar trastornos y cambios en la identidad de género de los estudiantes.

Se destaca la importancia de cursos prácticos y presenciales, aunque algunos prefieren modalidades asincrónicas para mayor flexibilidad.

Impacto en los Estudiantes:

Una formación efectiva en estas áreas podría mejorar la participación, la autonomía y el aprendizaje de los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su proceso educativo.

Actividades como debates y juegos generan mayor compromiso y motivación en los alumnos.

Recursos y Apoyo:

Los docentes prefieren cursos presenciales o híbridos con componentes prácticos. También valoran el acceso a bibliografía y herramientas digitales que puedan aplicar directamente en sus clases.

En resumen, los docentes necesitan formación específica y práctica en metodologías activas, evaluación y atención a la diversidad para enfrentar los desafíos actuales en sus aulas y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Anexo 9. Tabla C. Cronograma de implementación de la propuesta de formación

Tabla C Cronograma de implementación de la propuesta de formación

Nº Fase	Fase de implementación	Tiempo estimado	Actividades	Responsables
1	<u>Conformación de los equipos de trabajo:</u> Equipo de comunicación, Equipo de gestión/administración del curso, selección de tutores.	20 días	Entrevistas y conformación de equipos (contacto con Ceibal, CFE, convocatorias)	Referentes para el liderazgo
2	Campaña de comunicación	15 días	Desarrollo de la campaña de comunicación según lo estipulado	Equipo de comunicación (una vez conformado en la primera fase de implementación)
3	Inscripciones de los participantes	1 semana	Confección de formulario y recogida de datos de los participantes	Equipo de gestión/administración del curso (una vez conformado en la primera fase de implementación)
	4 Preparación del taller virtual sincrónico	1 semana	Reunión de preparación	Tutores junto a especialistas en Inclusión y Metodologías activas
	Taller introductorio "Activando la mirada inclusiva"	Webinar de 2 horas de duración y actividades en plataforma (6 horas restantes distribuidas en	Desarrollo de webinar sincrónico. Dinamizar actividades en plataforma (lecturas, tareas,	Tutores junto a especialistas en Inclusión y Metodologías activas

		1 semana)	foros)	
	Preparación de laboratorio gamificado <i>“Desafío Aula Activa”</i>	1 semana	Reunión de preparación Gestión de espacio e insumos para el desarrollo de la actividad.	Tutores junto a especialistas en Inclusión y Metodologías activas Referentes para el liderazgo junto a equipo de gestión/administración del curso
	Laboratorio gamificado.	1 jornada de 6 horas de duración	Jornada inmersiva gamificada para diseñar propuestas inclusivas con metodologías activas.	Tutores junto a especialistas en Inclusión, Metodologías activas, Facilitador TIC y gamificación.
	<i>Microproyecto “Mi aula se transforma”</i>	Secuencia de 6 horas (3 clases) en total que podrá desarrollarse en un espacio temporal de un mes.	Aplicación de una secuencia didáctica diseñada con ABP o gamificación, adaptada a su contexto	Cada docente participante
	Inscripciones para participar de jornada sincrónica “Clínica de Aula” para presentación de experiencias.	1 semana	Formulario de inscripción y recogida de datos	Equipo de gestión/administración del curso
	Jornada “Clínica de Aula”	Webinar de 4 horas de	Presentación y análisis colectivo	Tutores

		duración	de prácticas realizadas, con retroalimentación de pares y equipo formador.	
	Sesiones de apoyo pedagógico	Por medio de plataforma CREA, en forma sincrónica o asincrónica (a pautar con el docente) en forma paralela al desarrollo de las experiencias de implementación en el aula. 2 horas semanales durante un mes.	Seguimiento y acompañamiento individual o grupal durante el diseño e implementación del microproyecto.	Tutores

Nota. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

Anexo 10. Tabla D Requisitos de aprobación de la propuesta de formación

Tabla D *Requisitos de aprobación (tabla)*

Componente	Producto esperado	Criterios mínimos
Taller Introdutorio	Evidencia de participación y actividad de reflexión (foro, cuestionario u otro)	Cumplido y entregado a tiempo
Laboratorio gamificado	Boceto inicial de propuesta didáctica inclusiva con metodologías activas	Presentado durante la jornada
Microproyecto de Aula	Implementación parcial o total de la secuencia didáctica en el aula	Evidencia (registro, foto, diario, etc.) y breve autoevaluación docente
Clínica de Aula	Presentación de experiencia y retroalimentación a pares	Participación activa, con al menos una devolución a otro docente
Sesiones de apoyo	Participación en al menos 2 sesiones o entregas de avances en línea	Evidencia de seguimiento y ajustes al microproyecto
Trabajo final integrador	Microproyecto de aula completo con una reflexión personal	Contenidos del curso aplicados de manera clara y reflexiva

Nota. Tomado de Baldi, Cresci, González (2025)

