

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Formación de formadores en contextos de apertura
institucional: aprendizajes desde la experiencia en
un centro CAIF**

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

Analía Daneri García – 289926

Docente orientador: Mag. Fabián Téliz

2025

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Analía Daneri García, 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.



Analía Daneri García

Montevideo, 18 de setiembre de 2025.

AGRADECIMIENTOS

A Emiliano, mi hijo amado, porque es mi mayor inspiración y la razón por la que decidí seguir estudiando. Este trabajo es también suyo, un legado que quiero dejarle para mostrarle que el estudio es el camino más seguro para crecer, abrir puertas y construir futuro.

A mi madre, por ser mi sostén incondicional, por alentarme siempre y recordarme que con esfuerzo y perseverancia todo es posible. Su apoyo y su fe en mí han sido una luz constante en este trayecto.

A mi compañera de vida Lucía y a Caetano, gracias por su paciencia infinita y por comprender mis ausencias. Por sostenerme en silencio cuando las horas de dedicación parecían interminables y por estar siempre, aun cuando yo no podía estar tanto como quisiera.

A Adriana, mi compañera de camino en este Master, con quien compartí no solo el diagnóstico y el diseño formativo, sino también aprendizajes, dudas y alegrías. Con ella confirmé que el trabajo compartido multiplica las ideas y fortalece los procesos.

A Fabián, nuestro docente asesor, por guiarnos con respeto, compromiso y calidez, ayudándonos a ordenar, profundizar y dar mayor coherencia al trabajo, y sobre todo, por confiar en nosotras.

Y a la Universidad ORT Uruguay, a sus docentes y al Master en Formación de Formadores, por brindarme un espacio de crecimiento, reflexión crítica y profesionalización que marcará para siempre mi trayectoria.

Resumen

La presente memoria final, realizada en el marco del Máster en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay, sistematiza y analiza el proceso de diseño, implementación y evaluación de una acción formativa dirigida a un centro CAIF en fase de apertura. El proyecto se origina en un Diagnóstico de Necesidades de Formación elaborado en coautoría, que permitió identificar y jerarquizar áreas prioritarias vinculadas a la primera infancia, la inclusión educativa, la comunicación institucional y el trabajo interdisciplinario.

A partir de estos hallazgos se diseñó una propuesta de formación situada, flexible y participativa, organizada en cuatro módulos y desarrollada a través de modalidades presenciales, virtuales asincrónicas y una pasantía interinstitucional. La acción formativa integró enfoques de liderazgo distribuido y aprendizaje situado, buscando fortalecer tanto las competencias profesionales del equipo como el desarrollo institucional del centro, en coherencia con los lineamientos del Plan CAIF y las políticas públicas de primera infancia.

El propósito central de la acción formativa fue contribuir al fortalecimiento profesional del equipo del centro CAIF en apertura, promoviendo la construcción de un proyecto educativo común, interdisciplinario y contextualizado. La propuesta buscó instalar prácticas de planificación situada, evaluación formativa, inclusión educativa y trabajo en red, acompañadas por dispositivos de tutoría y reflexión colectiva.

Más que un diseño modular, la experiencia se concibe como un proceso de transformación profesional e institucional. Asimismo, ofrece un modelo transferible y escalable a otros centros en apertura, evidenciando cómo la investigación aplicada puede convertirse en motor de innovación pedagógica, articulando teoría y práctica para incidir en el desarrollo profesional docente, la mejora institucional y el fortalecimiento de políticas públicas en primera infancia.

Palabras clave: investigación aplicada, formación de formadores, primera infancia, CAIF, desarrollo profesional docente.

Índice

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	7
SECCIÓN I.....	9
1. CONTEXTO.....	9
1.1. Presentación de la organización y del colectivo destinatario	11
1.2. Enfoque metodológico y construcción diagnóstica de las necesidades formativas	12
1.3. Jerarquización de las necesidades formativas identificadas.....	16
1.4. Justificación del diseño formativo.....	18
2. DISEÑO DE LA ACCIÓN DE FORMACIÓN	19
2.1. Presentación general de la propuesta	19
2.2. Principales componentes de la propuesta.....	22
3. IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN DE FORMACIÓN	32
3.1. Cronograma, hitos clave y responsables	32
3.2. Infraestructura y recursos necesarios	34
3.3. Materiales para la formación.....	35
4. MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN.....	35
4.1. Plan de monitoreo.....	36
4.2. Evaluación final de los aprendizajes y de la propuesta formativa	38
SECCIÓN II.....	41
5. APORTES AL DESARROLLO ESTRATÉGICO DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES.....	41
5.1. Aportes a la mejora de la educación y la sociedad.....	41
5.2. El ciclo formativo desde la lógica de la investigación aplicada.....	42
5.3. Contribución a la comunidad académica	43
5.4. Contribuciones a los participantes, a las instituciones y al plan CAIF	45
5.5. Sistematización, permanencia y escalabilidad del plan formativo.....	46
5.6. Análisis del plan formativo: dificultades, amenazas y oportunidades de mejora	47
SECCIÓN III.....	51
6. REFLEXIONES	51
6.1. La metacognición como herramienta de aprendizaje profesional	52
6.2. Transformaciones en el rol docente y en la identidad profesional	53
6.3. Proyecciones hacia la práctica y el trabajo en territorio.....	54
6.4. Líneas futuras de investigación	55
6.5. Impacto personal: aprendizajes en los roles de investigadora y asesora.....	56
CONCLUSIONES FINALES.....	59

REFERENCIAS.....	61
ANEXOS.....	64

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Necesidades de formación y evidencias relevadas	15
Tabla 2 Estructura general de los módulos de formación	21
Tabla 3 Objetivos y resultados esperados.....	24
Tabla 4 Contenidos, actividades y carga horaria.....	26
Tabla 5 Estrategia de comunicación por fases, canales y responsables	31
Tabla 6 Cronograma de actividades formativas.....	33
Tabla 7 Rúbrica para evaluación de actividades integradoras (por módulo)	38
Tabla 8 Evaluación y evidencias de aprendizaje.....	39

Figuras

Figura 1 Actores y niveles de acción del plan CAIF	10
Figura 2 Diseño metodológico	14
Figura 3 Diagrama de necesidades de formación.....	18
Figura 4 Proceso de evaluación de la propuesta formativa	37
Figura 5 Mapa de aportes de la propuesta formativa.	46
Figura 6 Síntesis del recorrido metodológico y de los aportes estratégicos de la propuesta. ..	49
Figura 7 Ciclo metacognitivo: de la experiencia a la proyección profesional.	52
Figura 8 Impacto de la experiencia formativa.....	57

Introducción

La presente memoria final se enmarca en el proceso formativo del Master en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay y constituye una instancia de sistematización y análisis crítico de las experiencias desarrolladas durante el trayecto académico. El trabajo busca dar cuenta de la articulación entre los aprendizajes teóricos adquiridos, la práctica profesional en contextos educativos concretos y los aportes a la investigación aplicada en el ámbito de la formación de formadores.

El eje central de esta memoria se sitúa en el diseño, ejecución y evaluación de una propuesta de formación destinada a equipos de un Centro de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), elaborada a partir de un diagnóstico de necesidades formativas realizado de manera colectiva junto con otra colega del programa. Este proceso implicó la utilización de metodologías de investigación aplicada que, además de identificar y jerarquizar necesidades, permitió fundamentar y construir una respuesta formativa coherente con el contexto institucional y social.

La metodología que orientó este trabajo responde a un enfoque cualitativo, propio de la investigación aplicada en educación, donde se prioriza la comprensión de los fenómenos en su contexto, la generación de conocimiento situado y la vinculación entre teoría y práctica. Asimismo, la memoria se sustenta en el uso de referentes teóricos nacionales e internacionales, que permiten ampliar y profundizar el análisis de la experiencia desarrollada, garantizando rigurosidad académica y pertinencia pedagógica.

El trabajo se organiza en tres secciones principales. En la primera se presenta el contexto general, describiendo las características del plan CAIF, la organización del centro y del colectivo destinatario, así como las técnicas empleadas para el diagnóstico de necesidades formativas y la fundamentación general del diseño de la acción de formación.

La Sección II se centra en los aportes estratégicos de la experiencia al campo de la formación de formadores, explicitando su impacto en distintos niveles: los equipos de primera infancia y el sector CAIF, la comunidad académica, la sociedad y las políticas públicas. Se incluyen también reflexiones sobre la sistematización, permanencia y escalabilidad del plan formativo, así como un análisis crítico de sus dificultades, amenazas y oportunidades de mejora.

Por último, la Sección III recoge reflexiones personales y profesionales a modo de cierre, en las que se destacan los aprendizajes alcanzados en el marco del master, los cambios en la

identidad docente y en la práctica profesional, las proyecciones hacia el trabajo en territorio así como los aportes al campo académico y a la política educativa. Esta sección integra una mirada metacognitiva que da cuenta de la construcción del propio trayecto de formación, en diálogo con colegas y tutores, y proyecta líneas de desarrollo futuro.

Sección I

Esta sección tiene como propósito presentar el marco contextual que fundamenta y otorga sentido a la propuesta formativa desarrollada a partir del Diagnóstico de Necesidades de Formación (DNF) y del posterior Diseño, Ejecución y Evaluación de una Acción de Formación (DEEAF). Ambos productos constituyen instancias de producción colectiva realizadas en coautoría con mi compañera de equipo, con quien compartí la totalidad del trayecto de investigación aplicada (Daneri e Inetti, 2025).

El carácter compartido de este proceso reviste especial relevancia, en tanto posibilitó la complementariedad de saberes, el contraste de perspectivas y la construcción conjunta de decisiones pedagógicas y metodológicas que fortalecieron la validez y pertinencia de los resultados. Como sostienen Bolívar, López y Murillo (2016), la colaboración profesional entre educadores constituye una condición esencial para consolidar comunidades de aprendizaje y promover procesos de mejora continua, lo cual se vio reflejado en la experiencia de coautoría aquí narrada.

La sección se organiza en dos niveles: en primer lugar, se expone el trabajo realizado durante el DNF, que permitió identificar y jerarquizar las áreas prioritarias de intervención en el colectivo destinatario; en segundo lugar, se presentan los componentes centrales del diseño de la acción formativa, evidenciando la coherencia entre los hallazgos diagnósticos y las decisiones formativas adoptadas. De este modo, se busca mostrar un proceso metodológicamente consistente y sustentado en marcos teóricos pertinentes para la formación situada y el desarrollo profesional docente.

1. Contexto

El CAIF en el que se inscribe esta memoria forma parte de la política pública uruguaya de atención integral a la primera infancia, basada en un enfoque de derechos que articula cuidados, educación y acompañamiento a las familias. En este marco, el Plan CAIF (ver figura 1) opera como una red interinstitucional integrada por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), organizaciones de la sociedad civil co-gestoras y gobiernos locales. Esta articulación establece estándares de calidad, criterios de inclusión y protocolos de actuación orientados a garantizar trayectorias educativas integrales para niñas y niños de 0 a 3 años, en corresponsabilidad con sus familias y comunidades (Billorou & Iannino, 2017).

Figura 1

Actores y niveles de acción del plan CAIF



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva.

En los últimos años, la expansión de la cobertura del Plan CAIF ha implicado la apertura de nuevos centros y la adecuación de los ya existentes. Los denominados centros en apertura atraviesan etapas críticas que incluyen la conformación del equipo de trabajo, el desarrollo de una cultura institucional, la adecuación del espacio físico y la puesta en marcha de dispositivos pedagógicos y de articulación territorial. En este proceso, la formación del personal adquiere un papel estratégico, ya que permite alinear criterios, fortalecer saberes específicos en primera infancia, instalar rutinas pedagógicas y de cuidado, y consolidar prácticas interdisciplinarias y de trabajo en red, coherentes con los principios del Plan CAIF.

La complejidad creciente de las demandas sociales y educativas asociadas a la primera infancia refuerza la necesidad de potenciar los procesos de formación y profesionalización de los equipos. Su desarrollo resulta determinante para abordar con pertinencia desafíos vinculados a la inclusión, la diversidad, la corresponsabilidad con las familias y la articulación interinstitucional. En este sentido, Rubio (2015) destaca que el DNF constituye un paso inicial

ineludible, pues permite relevar con rigor fortalezas, debilidades y potencialidades de los colectivos, asegurando que las acciones formativas respondan a necesidades reales y situadas.

En este contexto, la propuesta formativa que aquí se documenta se diseñó para acompañar el proceso de apertura del centro, combinando instancias de formación situada, tutorías en contexto y dispositivos de reflexión profesional. Estos recursos permiten favorecer tanto la apropiación de los lineamientos institucionales como su traducción en prácticas pedagógicas y organizativas sostenibles, fortaleciendo la construcción de una identidad institucional compartida y el desarrollo profesional del equipo.

1.1. Presentación de la organización y del colectivo destinatario

El centro CAIF en el que se desarrolla esta propuesta se ubica en la región litoral del país y ha transitado recientemente su etapa de apertura, un momento institucional que implica desafíos particulares en la conformación del equipo, la definición de una identidad organizacional y la instalación de prácticas pedagógicas coherentes con los lineamientos del Plan CAIF (INAU, 2010).

El equipo está integrado por 25 personas entre maestras, educadoras de sala, psicóloga, psicomotricista, trabajadora social, personal de servicio y coordinación. Se trata de un colectivo con trayectorias laborales y formativas diversas: algunas educadoras provienen de otros centros CAIF con varios años de experiencia en primera infancia, mientras que otras cuentan con formación docente inicial pero menor experiencia directa con niñas y niños de 0 a 3 años. El equipo técnico presenta una combinación de profesionales con más de cinco años de trabajo territorial y otras recientemente incorporadas, lo que configura un escenario heterogéneo que demanda procesos de alineación conceptual y metodológica.

En términos de experiencia previa, aproximadamente la mitad del equipo había trabajado anteriormente en instituciones socioeducativas o CAIF, aunque no necesariamente en conjunto. La otra mitad se incorporó específicamente para la apertura del centro, por lo que las relaciones de trabajo y la cultura institucional debieron construirse desde cero. Esta combinación de experiencias resulta enriquecedora, pero también plantea la necesidad de generar procesos de formación que favorezcan la unificación de criterios, la comprensión compartida del enfoque de derechos y la consolidación de prácticas pedagógicas y organizativas coherentes.

La población atendida está compuesta por niñas y niños de 0 a 3 años, organizados en grupos por edad, con una participación activa de las familias en propuestas de acompañamiento y

acciones comunitarias. El centro mantiene una articulación constante con servicios de salud, educación y protección social del territorio, desempeñando además un rol de coformación al recibir estudiantes en prácticas preprofesionales y coordinar con instituciones de formación docente.

En este contexto, el desarrollo profesional del equipo se orienta a fortalecer la calidad pedagógica, promover el trabajo interdisciplinario y consolidar vínculos colaborativos con las familias y la comunidad. Estas dimensiones resultan fundamentales para afianzar la profesionalización en primera infancia y contribuir al desarrollo institucional sostenible en un centro recientemente inaugurado.

1.2. Enfoque metodológico y construcción diagnóstica de las necesidades formativas

El DNF se apoyó en un enfoque metodológico mixto (Stake, 1999; Yuni & Urbano, 2014), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas con el propósito de captar la complejidad de las prácticas educativas y las tensiones propias de los centros en apertura. La triangulación de encuestas, entrevistas, observaciones y análisis documental permitió construir un panorama integral de las necesidades del colectivo, reforzando la validez de los hallazgos. En este sentido, Rubio (2015) sostiene que la complementariedad metodológica asegura no solo la pertinencia del diagnóstico, sino también la activación de procesos de validación participativa.

Desde un punto de vista epistemológico, la combinación de metodologías responde a la necesidad de generar una comprensión holística de los procesos socioeducativos. Como plantean Denzin y Lincoln (2018) y Fàbregues et al. (2016), la investigación educativa con enfoque mixto permite integrar la solidez de los datos cuantitativos con la riqueza interpretativa de la información cualitativa. Las encuestas ofrecieron datos sistematizables sobre formación previa y autopercepción de competencias, mientras que las entrevistas y la observación aportaron elementos de comprensión profunda sobre las prácticas, las tensiones cotidianas y las expectativas del equipo. El análisis documental complementó este proceso al brindar evidencia concreta sobre los enfoques pedagógicos utilizados y sobre la presencia o ausencia de referencias a inclusión, derechos, diversidad y planificación situada.

La literatura señala que la validez de un proceso diagnóstico se robustece mediante estrategias de triangulación y criterios de rigor científico. Gibbs (2012) resalta la importancia de la sistematización en el análisis de datos cualitativos, y Flick (2004) enfatiza que la calidad de una investigación radica en la coherencia metodológica y en la capacidad de contextualizar adecuadamente los hallazgos. Este proceso se vio fortalecido por la participación activa del

equipo educativo, componente clave del DNF. En línea con Rubio (2015), el diagnóstico se concibió no solo como un relevamiento de carencias, sino también como un espacio de reflexión profesional en el que los actores analizaron sus prácticas, reconocieron limitaciones y proyectaron mejoras posibles.

En este proceso, además de las necesidades ya identificadas, emergieron fortalezas relevantes del equipo. Entre ellas se destacan el compromiso con la tarea, la disposición para aprender, la motivación para mejorar las prácticas, la apertura al trabajo interdisciplinario y la capacidad de organización cotidiana aun en un contexto desafiante. Estas fortalezas enriquecieron la interpretación del DNF, ya que permitieron comprender al colectivo no solamente desde sus carencias, sino desde sus potencialidades para sostener un proceso formativo exigente y situado.

Técnicas aplicadas.

- Entrevistas semiestructuradas a maestras, educadoras, trabajadora social y coordinadora, orientadas a recoger percepciones, experiencias y necesidades formativas. En línea con Taylor y Bogdan (1990), estas entrevistas permitieron reconstruir significados, identificar tensiones y visibilizar necesidades latentes que difícilmente emergen en instrumentos estandarizados.
- Observación de espacios institucionales, lo que permitió evaluar aspectos como accesibilidad, organización del entorno, higiene y disponibilidad de recursos didácticos.
- Análisis documental de planificaciones elaboradas por los educadores, insumo que ofreció evidencia sobre enfoques pedagógicos y permitió complementar los hallazgos.
- Encuesta autoadministrada, destinada a relevar formación previa, autopercepción de competencias y áreas prioritarias de formación.

La Figura 2 sintetiza gráficamente el diseño metodológico empleado en el DNF, mostrando la articulación entre técnicas y fuentes.

Figura 2

Diseño metodológico



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva.

A partir de la triangulación de datos se identificaron necesidades en cinco dimensiones: pedagógicas, socioemocionales, institucionales, relacionales y de reflexión profesional. Con el fin de sustentar empíricamente estas conclusiones, se procedió a la codificación y organización de las evidencias, lo que permitió jerarquizar las necesidades más urgentes y estratégicas para orientar el diseño de la acción formativa. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de dichas necesidades y las evidencias que las sustentan.

Tabla 1*Necesidades de formación y evidencias relevadas*

Eje temático	Necesidad identificada	Fuente de evidencia	Descripción relevante
Educación específica en primera infancia (0 a 3 años)	Carencias en planificación situada, diferenciación pedagógica y evaluación formativa.	Entrevista a educadores y análisis de planificaciones.	“Muchas veces planificamos sin tener en cuenta qué les interesa o necesitan los niños” (EE1)
Inclusión educativa y Educación Sexual Integral (ESI)	Vacíos formativos transversales para abordar diversidad y derechos desde una perspectiva integral	Revisión de planificaciones y observación institucional	Ausencia de referencias a ESI, diversidad o derechos en las propuestas de actividades.
Comunicación asertiva y gestión emocional	Dificultades en la convivencia institucional y vínculo con las familias	Entrevista a coordinadora y equipo técnico	“A veces no sabemos cómo manejar ciertas situaciones con las familias sin que se generen conflictos” (EC)
Trabajo interdisciplinario y articulación en red	Necesidad de herramientas para fortalecer el trabajo colaborativo sostenido	Entrevista a Trabajadora Social	“Nos cuesta concretar acuerdos con otros equipos externos; muchas veces las acciones quedan aisladas” (ETS)

Eje temático	Necesidad identificada	Fuente de evidencia	Descripción relevante
Espacios sistemáticos de reflexión profesional	Ausencia de dispositivos institucionales que habiliten el análisis colectivo de las prácticas pedagógicas	Entrevista a maestra y notas de campo.	“Nos falta tiempo y espacios para hablar de lo que hacemos en sala, siempre vamos apagando incendios” (EM)

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

1.3. Jerarquización de las necesidades formativas identificadas

Los resultados del DNF permitieron identificar un conjunto de carencias y desafíos en diferentes dimensiones del quehacer pedagógico y organizacional del centro CAIF. En primer lugar, se constataron limitaciones en la educación específica en primera infancia (0 a 3 años), particularmente en lo que refiere a planificación situada, diferenciación pedagógica y evaluación formativa. Estas carencias se evidencian con mayor fuerza en educadoras que no cuentan con formación especializada en el área, lo que confirma la relevancia de la profesionalización continua para garantizar prácticas pedagógicas pertinentes y de calidad (Vaillant, 2021).

En segundo lugar, se detectaron vacíos formativos vinculados con la inclusión educativa y la Educación Sexual Integral (ESI), consideradas dimensiones transversales y prioritarias en la agenda educativa contemporánea. Como señalan Duk y Murillo (2024), la inclusión y el enfoque de derechos requieren de docentes con competencias sólidas para promover la equidad, la diversidad y la protección integral de la niñez.

Otra necesidad destacada refiere a la comunicación asertiva y la gestión emocional, aspectos que resultan clave tanto para la convivencia institucional como para el fortalecimiento del vínculo con las familias. Desde la perspectiva de Goleman (1998), el desarrollo de la inteligencia emocional en los equipos educativos favorece no solo el bienestar personal, sino también la construcción de climas de confianza y colaboración.

Asimismo, el diagnóstico permitió reconocer la importancia de fortalecer el trabajo interdisciplinario y la articulación en red. Si bien los equipos valoran la cooperación entre profesionales, se requiere de herramientas metodológicas que permitan sostener prácticas colaborativas de manera sistemática. En esta línea, Bolívar, López y Murillo (2016) subrayan que el trabajo colaborativo constituye una condición esencial para consolidar comunidades profesionales de aprendizaje y favorecer procesos de mejora institucional.

Finalmente, se identificó la ausencia de espacios sistemáticos de reflexión profesional, lo que limita la posibilidad de revisar colectivamente las prácticas y construir aprendizajes organizacionales. Schön (1987) plantea que la reflexión en y sobre la acción constituye un pilar del desarrollo profesional docente, en tanto habilita procesos de autoevaluación y mejora continua.

La jerarquización de estas necesidades responde a las características de un centro en etapa de apertura, con diversidad interna y con el desafío de consolidar un equipo técnico-pedagógico cohesionado. Desde esta perspectiva, las estrategias de formación se orientan a un doble propósito:

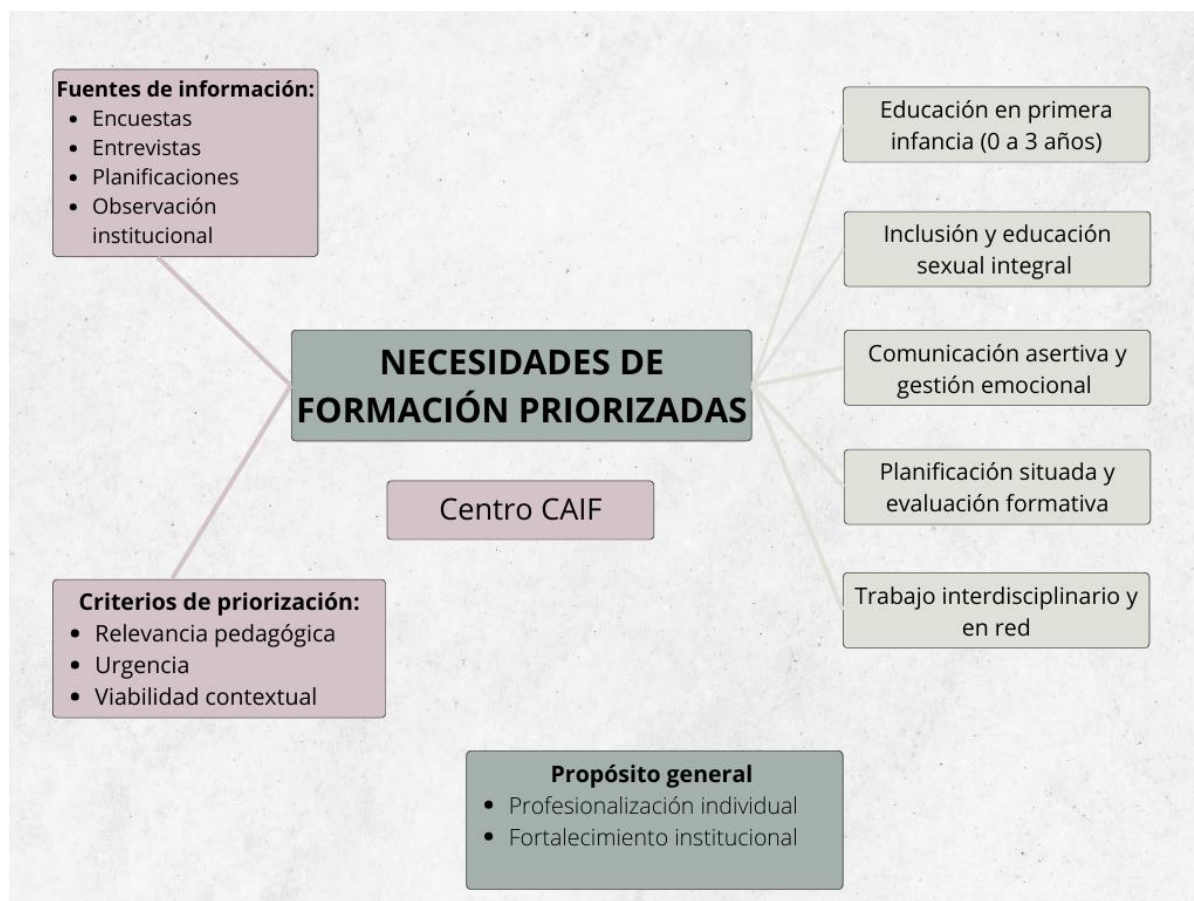
1. Acompañar la profesionalización individual de los actores, brindando herramientas para la construcción de prácticas pedagógicas de calidad en primera infancia.
2. Contribuir al fortalecimiento institucional, promoviendo un proyecto educativo común, interdisciplinario y contextualizado.

En definitiva, las necesidades priorizadas trascienden los aspectos técnico-pedagógicos y abarcan dimensiones relacionales, institucionales y éticas, fundamentales para consolidar un centro CAIF capaz de ofrecer una atención integral a niños y familias desde un enfoque de derechos y equidad.

La Figura 3 presenta el diagrama sintético de las necesidades de formación priorizadas en el DNF, mostrando las cinco dimensiones identificadas y las fuentes de evidencia que sustentan cada una.

Figura 3

Diagrama de necesidades de formación



Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025). Realizada en Canva.

1.4. Justificación del diseño formativo

La acción formativa propuesta se sustenta en la articulación entre necesidades detectadas en el diagnóstico, prioridades institucionales del plan CAIF y marcos teóricos actuales sobre desarrollo profesional docente. La pertinencia de esta propuesta se puede comprender en cuatro planos complementarios:

- Pertinencia institucional: responde a las prioridades del plan CAIF y a los lineamientos del INAU respecto a la mejora continua de la calidad educativa en primera infancia.
- Relevancia pedagógica: aborda dimensiones centrales de la práctica docente, desde aspectos técnicos (planificación, evaluación, inclusión) hasta habilidades socioemocionales (comunicación, gestión de vínculos).

- Sostenibilidad: se concibe desde una lógica de liderazgo distribuido (Bolívar, 2011), lo que favorece la apropiación por parte del colectivo y la continuidad de los aprendizajes en el tiempo.
- Innovación metodológica: incorpora modalidades presenciales, virtuales asincrónicas y pasantías interinstitucionales, lo que permite diversificar experiencias de aprendizaje y generar comunidades profesionales más amplias.

2. Diseño de la acción de formación

La segunda fase del proceso estuvo constituida por el DEEAF, que tradujo las necesidades detectadas en una propuesta formativa concreta. Este diseño se elaboró también en coautoría, y se caracterizó por adoptar un enfoque situado, flexible y participativo, buscando garantizar la pertinencia y la apropiación por parte del colectivo destinatario.

2.1. Presentación general de la propuesta

En coherencia con las necesidades detectadas, se elaboró una propuesta de formación orientada a fortalecer las competencias profesionales de las educadoras y del equipo técnico del centro CAIF. La propuesta se fundamentó en el enfoque de formación situada y colaborativa, entendido como un proceso dialógico donde los saberes previos se ponen en diálogo con nuevas experiencias de aprendizaje generadas en la práctica (Rubio, 2015).

El diseño se organizó en cuatro módulos temáticos, cada uno vinculado a una de las dimensiones formativas jerarquizadas:

1. Primera infancia y planificación situada.
2. Inclusión educativa y ESI.
3. Comunicación asertiva y gestión emocional.
4. Trabajo interdisciplinario y articulación en red.

La modalidad combinó instancias presenciales, virtuales asincrónicas y una pasantía interinstitucional en otro centro de referencia, lo cual potenció tanto el aprendizaje autónomo como la reflexión compartida en comunidad de práctica.

Asimismo, el diseño contempló un enfoque de liderazgo distribuido (Bolívar, 2011; Spillane, 2010), integrando una formadora externa, la coordinación pedagógica del centro y una técnica de apoyo, lo que favoreció el compromiso institucional y la sostenibilidad de los aprendizajes.

El diseño incluyó la definición de objetivos generales y específicos, la explicitación de competencias esperadas en el perfil de egreso, la estructuración modular y la planificación de estrategias de acompañamiento y evaluación. Entre los elementos innovadores se destacan la incorporación del intercambio interinstitucional, que habilitó aprendizajes entre pares en diferentes contextos, y la adopción de una modalidad híbrida que amplió los escenarios de formación y diversificó los tiempos y ritmos de aprendizaje.

Esta articulación entre diagnóstico y diseño refleja la lógica de la investigación aplicada, entendida como un proceso cíclico de identificación de problemas, construcción de propuestas y análisis de resultados en contextos reales. Tal como señala Vaillant (2021), el desarrollo profesional docente se potencia cuando las acciones formativas se diseñan a partir de diagnósticos situados y con fuerte anclaje en las prácticas cotidianas de los colectivos educativos.

Nombre de la propuesta de formación

Fortaleciendo prácticas educativas en la primera infancia: una formación situada para equipos CAIF de apertura.

Objetivo general del plan formativo

El diseño formativo que aquí se fundamenta tiene como objetivo general potenciar las capacidades del equipo técnico y educativo del CAIF para planificar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas situadas, inclusivas y colaborativas, orientadas al desarrollo integral de niños de 0 a 3 años y al fortalecimiento del trabajo en equipo.

Referentes para el liderazgo de la propuesta

La propuesta de formación estará liderada de forma compartida entre una formadora externa especializada en primera infancia y la coordinadora pedagógica del centro, promoviendo un modelo de liderazgo distribuido, entendido como un conjunto de orientaciones y direcciones coherentes con una cultura común y unos objetivos compartidos (Spillane, 2010) que, asimismo, implique influenciar a otros para lograr propósitos y articular metas compartidas (Leithwood, 2009).

Estructura del plan formativo

La planificación educativa, entendida como proceso sistemático y racional, constituye un recurso central para orientar la acción pedagógica hacia el logro de objetivos previamente definidos. En palabras de Ander Egg (1993), planificar supone organizar de manera consciente

y estructurada el proceso formativo, tomando decisiones que garanticen la coherencia entre los propósitos, las estrategias y los recursos disponibles. De modo complementario, Gairín Sallán (1997) enfatiza la relevancia de la planificación operativa, en tanto posibilita traducir las estrategias generales en programas concretos y en actividades específicas que orienten la práctica educativa.

En este marco, el plan formativo diseñado responde a una estructura modular, organizada en cuatro unidades temáticas que, si bien abordan necesidades diferenciadas detectadas en el diagnóstico, comparten una misma lógica metodológica. Esta organización permite garantizar la coherencia interna del proceso, asegurar la continuidad de los aprendizajes y favorecer la articulación entre teoría y práctica en contextos situados.

Cada módulo contempla la combinación de talleres presenciales, actividades asincrónicas virtuales, tutorías en contexto y espacios de intercambio interinstitucional. La inclusión de una pasantía breve en otro CAIF de referencia busca enriquecer la experiencia formativa mediante el contacto directo con prácticas pedagógicas diversas, fortaleciendo así la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

La modalidad adoptada se concibe como híbrida o combinada, articulando instancias presenciales con trabajo asincrónico a través de una carpeta digital compartida. Esta modalidad ofrece mayor flexibilidad, permite atender los tiempos del equipo y promueve un aprendizaje continuo y significativo. Asimismo, el proceso se estructura en cuatro módulos mensuales, seguidos de una jornada de cierre y sistematización, orientada a recuperar aprendizajes, generar proyecciones y consolidar el impacto institucional de la formación.

Con el fin de aportar mayor claridad al desarrollo de cada módulo, se presenta a continuación una tabla (ver Tabla 2) que sintetiza su estructura general y sus principales componentes.

Tabla 2

Estructura general de los módulos de formación

Componente del módulo	Descripción
Encuentro presencial	Taller vivencial centrado en el análisis de experiencias, estudio de casos y construcción.
Trabajo asincrónico	Actividades virtuales a través de consignas guiadas, lecturas breves y reflexiones compartidas.

Componente del módulo	Descripción
Tutoría en sala	Observación situada y retroalimentación personalizada vinculada a la temática del módulo.
Producción integradora	Registro escrito, protocolo o actividad práctica que sistematiza los aprendizajes del módulo.
Evaluación formativa	Retroalimentación inmediata, autoevaluación guiada y criterios explícitos en rúbricas compartidas.

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

Dado el carácter estratégico y el impacto organizacional de la propuesta formativa, resulta imprescindible que los tiempos destinados a la formación sean reconocidos formalmente dentro del horario laboral remunerado del centro CAIF. Esta decisión se sustenta en el reconocimiento explícito de que la formación continua constituye no solo un beneficio para los trabajadores, sino también un aporte directo a la institución, al fortalecer la calidad de las prácticas pedagógicas y de cuidado que se ofrecen a la primera infancia y sus familias.

Incorporar la formación como parte de la jornada laboral expresa un compromiso institucional claro hacia el desarrollo profesional de los equipos, generando en los trabajadores mayor sentido de pertenencia, motivación y compromiso. Estos factores son determinantes para promover aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo.

De igual modo, al integrar los espacios formativos en el horario remunerado, la organización garantiza condiciones de equidad en el acceso a la formación, evitando que cuestiones vinculadas a la vida personal o familiar restrinjan la participación. De esta manera, se aseguran oportunidades formativas justas e inclusivas, que consolidan tanto el fortalecimiento individual como la construcción colectiva de un proyecto educativo de calidad.

2.2. Principales componentes de la propuesta

El diseño de la acción formativa responde a un proceso sistemático que parte del diagnóstico de necesidades y se orienta al desarrollo de competencias profesionales observables y evaluables (Adiego & González, 2014). En coherencia con ello, la propuesta busca fortalecer las competencias pedagógicas y socioemocionales del equipo del centro CAIF, respondiendo a las brechas identificadas en el análisis diagnóstico.

Para alcanzar estos propósitos, la propuesta se organiza en torno a varios componentes clave. En primer lugar, se establecen objetivos específicos y resultados de aprendizaje esperados, que orientan la formación hacia la mejora de la práctica pedagógica, la consolidación de estrategias inclusivas, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la promoción del trabajo interdisciplinario en red.

En segundo lugar, se definen las competencias del perfil de egreso, alineadas con los lineamientos del plan CAIF y con marcos de referencia sobre desarrollo profesional docente (Vaillant & Marcelo, 2015). Esto asegura la coherencia entre las necesidades detectadas y las capacidades a desarrollar en los participantes.

Asimismo, se precisan los contenidos y actividades de aprendizaje, organizados en una estructura modular que combina talleres presenciales, actividades asincrónicas y dispositivos de tutoría en sala. Esta modalidad híbrida busca garantizar la transferencia de conocimientos a la práctica cotidiana, reforzando la idea de formación situada (Rubio, 2015).

Otro componente central lo constituye el equipo formador, integrado por profesionales con trayectoria en primera infancia, experiencia territorial y capacidad para acompañar procesos de mejora continua. Su rol resulta fundamental para garantizar el acompañamiento técnico-pedagógico y la construcción compartida de saberes con el colectivo destinatario.

Finalmente, se incluye un plan de comunicación orientado a difundir la propuesta entre todos los actores involucrados, promover la participación activa y sostener el compromiso institucional con la formación.

Objetivos específicos de la propuesta de formación y resultados esperados de aprendizaje

Los objetivos específicos definidos en la propuesta se vinculan directamente con las brechas detectadas en el diagnóstico previo (Gairín et al., 2009) y se orientan a fortalecer dimensiones clave de la práctica educativa:

- la planificación situada y diferenciada,
- la inclusión educativa y la ESI,
- la comunicación asertiva y la gestión emocional, y
- el trabajo interdisciplinario y en red.

Para cada objetivo se establecieron resultados de aprendizaje esperados, que constituyen metas concretas de desarrollo de competencias profesionales. Estos resultados guiarán tanto el proceso formativo como la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los participantes (ver Tabla 3).

Tabla 3

Objetivos y resultados esperados

Objetivo específico	Resultado de aprendizaje esperado
1. Analizar críticamente las prácticas pedagógicas actuales desde un enfoque situado, inclusivo y reflexivo.	Los participantes identifican fortalezas y desafíos de sus prácticas, elaboran un diagnóstico inicial de su intervención.
2. Aplicar herramientas de planificación y evaluación contextualizadas a la primera infancia (0–3 años).	Elaboran propuestas pedagógicas situadas, con criterios claros de evaluación formativa y estrategias de diferenciación.
3. Incorporar principios de inclusión educativa y ESI en las prácticas cotidianas.	Reconocen y adaptan sus intervenciones pedagógicas considerando la diversidad y los marcos normativos de derechos.
4. Fortalecer la comunicación asertiva y la gestión emocional en los vínculos interpersonales e institucionales.	Implementan estrategias de comunicación efectiva, autorregulación emocional y resolución de conflictos en el equipo.
5. Desarrollar capacidades para el trabajo interdisciplinario y la articulación en red.	Elaboran protocolos de coordinación conjunta y evidencian prácticas colaborativas entre disciplinas y con actores sociales.

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

Competencias asociadas al perfil de egreso

La definición de las competencias del perfil de egreso se elaboró articulando las necesidades identificadas en el diagnóstico con los objetivos específicos de la propuesta formativa. En esta

línea, se retoma el planteo de Adiego y González (2014), quienes sostienen que el diseño de acciones formativas debe responder a brechas previamente detectadas y traducirlas en habilidades observables, evaluables y transferibles al contexto de desempeño profesional.

Las competencias establecidas no solo responden a los vacíos formativos señalados en el diagnóstico, sino que también se inscriben en las orientaciones estratégicas de los centros CAIF, centradas en la atención integral de la primera infancia, la promoción de vínculos familiares y comunitarios de calidad, y la articulación interinstitucional como medio para garantizar trayectorias educativas plenas y sostenibles de niñas y niños de 0 a 3 años (Billorou & Iannino, 2017).

En este marco, el perfil de egreso esperado contempla el fortalecimiento de competencias relacionadas con la planificación situada y diferenciada, capaz de responder a la diversidad de los grupos y contextos; la evaluación formativa, entendida como proceso continuo y retroalimentador; la gestión de la inclusión educativa y la ESI, como ejes transversales de respeto a la diversidad y los derechos; la comunicación asertiva y la regulación emocional, indispensables para favorecer la convivencia institucional y el vínculo con las familias; y el trabajo colaborativo e interdisciplinario en red, que permite construir respuestas integrales a las necesidades de la infancia y de sus comunidades.

Estas competencias se alinean con los marcos de actuación de los equipos técnicos y educativos de los CAIF, quienes deben ser capaces de integrar saberes disciplinares, pedagógicos y comunitarios para ofrecer una respuesta educativa contextualizada y orientada al desarrollo pleno de los niños y sus familias.

Asimismo, la consolidación de este conjunto de competencias contribuye a fortalecer el perfil profesional de los educadores, en coherencia con los estándares de calidad promovidos por INAU y el plan CAIF, asegurando que el proceso formativo impacte tanto en la mejora individual como en el fortalecimiento institucional y comunitario.

Contenidos y actividades de aprendizaje

El diseño del plan formativo, organizado en módulos secuenciales, se fundamenta en los principios del aprendizaje por competencias, donde los contenidos se estructuran de manera progresiva, asegurando la adquisición, aplicación y consolidación de habilidades específicas antes de avanzar hacia niveles de mayor complejidad (Zabalza, 2003; Tobón, 2006). Esta lógica permite no solo un desarrollo gradual, sino también la integración de saberes en contextos de práctica situada, garantizando aprendizajes significativos y transferibles al ámbito profesional.

La organización modular de la propuesta formativa favorece que los participantes avancen de manera articulada en la construcción de sus competencias, combinando instancias teóricas con actividades prácticas que promueven la reflexión y la aplicación inmediata en sus espacios de trabajo. De esta manera, se responde a lo planteado por Marcelo y Vaillant (2009), quien sostiene que los procesos de desarrollo profesional docente requieren de experiencias formativas contextualizadas, participativas y colaborativas que potencien la apropiación y sostenibilidad de los aprendizajes.

En coherencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico, los contenidos se organizaron en cuatro módulos temáticos que abordan áreas clave de la práctica en primera infancia. Cada módulo integra talleres presenciales, producciones grupales, análisis de casos, observaciones en sala y una pasantía interinstitucional, que combinan enfoques teóricos y metodológicos con espacios de reflexión crítica y construcción colectiva. Estas estrategias permiten no solo la transmisión de contenidos, sino también la construcción de comunidades de práctica, donde los educadores comparten experiencias, resignifican saberes y generan aprendizajes colectivos orientados a la mejora institucional.

Como se presenta en la siguiente tabla (ver Tabla 4), los contenidos y actividades están distribuidos de forma secuencial y coherente, de modo de asegurar la progresión del aprendizaje, la integración de competencias y la consolidación de un perfil profesional acorde a las demandas del plan CAIF y los estándares del INAU.

Tabla 4

Contenidos, actividades y carga horaria

Módulo/ Instancia	Contenidos	Actividades formativas	Modalidad	Carga horaria
Módulo 1	Enfoque situado en la primera infancia	Taller vivencial, análisis de planificaciones, lectura y reflexión asincrónica	Taller presencial y trabajo asincrónico	7 h

Módulo/ Instancia	Contenidos	Actividades formativas	Modalidad	Carga horaria
Módulo 2	Inclusión educativa, ESI y derechos	Estudio de casos, diseño de protocolos, análisis reflexivo asincrónico	Taller presencial y trabajo asincrónico	7 h
Módulo 3	Comunicación asertiva y gestión emocional.	Dinámicas de rol, registro de situaciones, guía de análisis asincrónica.	Taller presencial y trabajo asincrónico	7 h
Intercambio interinstitucional	Observación y diálogo pedagógico con otro CAIF.	Jornada de pasantía, entrevistas a equipos.	Presencial externa	6 h
Módulo 4	Trabajo interdisciplinario y articulación en red.	Taller colaborativo, diseño de estrategias de articulación institucional, actividad asincrónica.	Taller presencial y trabajo asincrónico	7 h
Tutorías en contexto	Acompañamiento pedagógico en sala.	Observación, retroalimentación, registro sistemático.	Presencial	5 h

Jornada de cierre y sistematización	Sistematización de aprendizajes y evaluación del proceso formativo.	Presentación colectiva, reflexión final, propuesta de continuidad.	Presencial	6 h
Total				45h

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

Perfiles del equipo de formación

Para garantizar la eficacia y el impacto de un programa de formación situado en contextos educativos, resulta indispensable contar con un equipo de formadores con competencias pedagógicas, técnicas y de liderazgo, capaces de promover aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo. Como señalan Vaillant (2023), Spillane (2010) y Lave y Wenger (1991), la formación de formadores requiere articular tanto saberes disciplinares como enfoques de liderazgo distribuido y aprendizaje situado, que aseguren la apropiación colectiva y la mejora continua de las prácticas.

En este marco, el perfil del formador de formadores debe contemplar al menos cinco dimensiones clave (Vaillant, 2023; Iardevlevsky, 2023; Leithwood, 2009):

1. Gestión del aprendizaje y diseño instruccional. Capacidad para planificar programas basados en competencias, seleccionar metodologías activas y asegurar la transferencia de aprendizajes al ámbito laboral mediante estrategias de seguimiento y evaluación del impacto.
2. Liderazgo pedagógico y gestión del equipo docente. Habilidad para conducir procesos de formación, seleccionar y acompañar docentes especializados, y promover comunidades profesionales de aprendizaje que fortalezcan la colaboración y la construcción de saber pedagógico compartido (Bolívar, 2011).
3. Competencias digitales. Manejo de entornos virtuales de aprendizaje, integración de TIC en la formación híbrida y capacidad de innovación pedagógica en escenarios mediados por tecnología (Vaillant, 2023).

4. Capacidades evaluativas. Desarrollo de sistemas de evaluación formativa y sumativa, retroalimentación efectiva y estrategias de mejora continua que fortalezcan los procesos de aprendizaje y su sostenibilidad.
5. Experticia técnica en primera infancia. Conocimientos sólidos en desarrollo infantil temprano, abordaje integral y trabajo con familias, fundamentales para responder a las especificidades del plan CAIF y garantizar la pertinencia de la formación.

Desde un enfoque organizativo, la literatura enfatiza la importancia de constituir equipos formativos multidisciplinarios que integren tanto la experticia técnica como la capacidad pedagógica (Marcelo & Vaillant, 2009). Esto permite diseñar propuestas más ricas y ajustadas a las realidades institucionales, potenciando el impacto de la capacitación.

En la propuesta aquí documentada, el equipo de formación se estructura de la siguiente manera:

- Formadora externa: especialista en educación en primera infancia, con formación de posgrado y más de 30 años de experiencia en dispositivos CAIF, espacios de educación no formal y formación docente. Tiene a su cargo el diseño de los módulos, la conducción de talleres y tutorías, así como la sistematización final del proceso.
- Coordinadora pedagógica del centro: maestra titulada en primera infancia, con formación en gestión educativa y trayectoria en la conducción de equipos, acompañamiento pedagógico y articulación con familias. Su rol asegura la pertinencia y viabilidad de la propuesta desde el anclaje institucional.
- Técnica de apoyo: profesional en formación en Ciencias de la Educación, con especialización en comunicación institucional. Responsable del registro del proceso, el apoyo logístico y la producción de materiales de difusión, contribuye a garantizar la coherencia comunicacional y organizativa.

En conjunto, este equipo conforma un modelo de liderazgo distribuido y coformación entre agentes internos y externos, articulando saberes pedagógicos, organizativos y comunicacionales. Este esquema potencia la apropiación institucional de los aprendizajes y asegura que el proceso formativo se traduzca en mejoras sostenibles, tanto a nivel individual como colectivo.

Plan de comunicación

El plan de comunicación constituye un componente estratégico de la propuesta formativa, en tanto asegura la comprensión, apropiación y motivación de todos los actores involucrados en el proceso. Su diseño se fundamenta en la necesidad de garantizar una circulación clara, oportuna y

accesible de la información hacia los destinatarios directos y actores vinculados al centro. Tal como señala Rubio (2015), la comunicación en los procesos de formación debe concebirse como un dispositivo pedagógico que favorezca la participación activa, la construcción de sentido compartido y la sostenibilidad de las prácticas profesionales.

En este marco, la estrategia comunicativa aquí planteada busca no solo difundir información, sino también generar compromiso institucional, fortalecer la identidad colectiva del equipo y proyectar la formación como parte constitutiva del proyecto educativo del centro CAIF.

Objetivo del plan de comunicación

El objetivo central es generar un flujo de comunicación sistemático y bidireccional que acompañe todas las fases de la acción formativa: presentación, implementación y evaluación. De este modo, se promueve la participación activa de los equipos y se asegura que cada miembro cuente con información clara, pertinente y accesible en todas las etapas del proceso.

Audiencia

La comunicación se orienta prioritariamente a los 25 integrantes del equipo técnico y educativo del centro (maestras, educadoras, técnicos especializados, personal de servicio y coordinación). Asimismo, se considera una audiencia secundaria compuesta por las familias y los actores institucionales del territorio, quienes serán sensibilizados respecto a la relevancia de la formación como parte de un proyecto educativo integral y de corresponsabilidad en la atención a la primera infancia.

Canales y formatos de comunicación

La estrategia combina distintos soportes y medios, en coherencia con la naturaleza de los mensajes y la dinámica institucional:

- Convocatoria inicial: reunión presencial en el espacio de coordinación mensual, acompañada de un dossier digital enviado por correo electrónico y aplicación de mensajería instantánea con los objetivos, módulos y cronograma.
- Difusión formal: entrega de un documento síntesis impreso y digital, validado por la coordinación pedagógica y distribuido por la técnica de apoyo.
- Comunicación sostenida: carpeta digital compartida en línea con materiales de apoyo, carteleros en la sala docente y recordatorios quincenales enviados por mensajes institucionales.

- Sensibilización y motivación: producción de un video breve con testimonios del propio equipo, destacando saberes previos y el valor de la formación continua.
- Retroalimentación: espacios breves de intercambio al cierre de cada taller, formularios digitales de valoración y devoluciones presenciales durante las tutorías.

Secuencia y responsables

El plan se despliega en cinco momentos clave: convocatoria inicial, difusión formal, comunicación sostenida, sensibilización, y retroalimentación continua. La implementación estará a cargo de la formadora externa, la coordinadora pedagógica y la técnica de apoyo, quienes asumen funciones diferenciadas pero articuladas bajo un modelo de liderazgo distribuido (Spillane, 2010; Leithwood, 2009).

En definitiva, este Plan de Comunicación trasciende la mera transmisión de información para convertirse en un recurso pedagógico en sí mismo, al promover la implicación activa del equipo, la reflexión compartida y la consolidación de un sentido institucional respecto al valor de la formación como motor de mejora del proyecto educativo del CAIF (ver Tabla 5).

Tabla 5

Estrategia de comunicación por fases, canales y responsables

Fase	Acciones principales	Canales/ formatos	Responsables
Convocatoria inicial	Presentación de objetivos, módulos y cronograma	Reunión presencial en coordinación mensual, dossier digital (correo y mensajería instantánea)	Coordinadora pedagógica y técnica de apoyo
Difusión formal	Entrega de síntesis de la propuesta formativa validada institucionalmente.	Documento impreso y digital distribuido al equipo	Coordinadora pedagógica

Fase	Acciones principales	Canales/ formatos	Responsables
Comunicación sostenida	Seguimiento y acceso permanente a información y materiales	Carpeta digital en línea, cartelera en sala docente y recordatorios quincenales	Técnica de apoyo
Sensibilización	Generación de compromiso y reconocimiento de saberes previos	Video breve con testimonios de los participantes y mensajes motivacionales	Formadora externa y técnica de apoyo
Retroalimentación	Valoración de la formación y devolución de aprendizajes.	Espacios breves al cierre de talleres, formularios digitales, tutorías presenciales	Formadora externa y coordinadora pedagógica

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

3. Implementación de la acción de formación

La implementación de la acción de formación constituye la etapa en la que el diseño previamente elaborado se traduce en prácticas concretas. En esta fase se articulan los recursos, modalidades y estrategias planificadas para garantizar que los objetivos de aprendizaje se concreten en experiencias significativas para el equipo destinatario. La propuesta se organiza de manera progresiva, combinando instancias presenciales, actividades asincrónicas y un intercambio interinstitucional, lo que permite mantener coherencia entre el diagnóstico inicial, el diseño formativo y su ejecución. A continuación, se detallan los principales componentes de esta implementación, considerando cronograma, infraestructura y materiales requeridos.

3.1. Cronograma, hitos clave y responsables

La implementación de la propuesta formativa se organiza en un ciclo progresivo que combina instancias presenciales, actividades asincrónicas virtuales y una jornada de intercambio interinstitucional. Esta secuenciación busca equilibrar los tiempos de formación con la dinámica laboral del centro, respetando la disponibilidad de los participantes y asegurando un proceso continuo de aprendizaje.

El cronograma integra hitos clave que permiten avanzar de manera gradual en la apropiación de los contenidos, garantizando la articulación entre teoría y práctica situada. De esta forma, cada módulo constituye un espacio de profundización temática, al tiempo que contribuye a la construcción de una visión compartida sobre el trabajo pedagógico e institucional del CAIF.

Asimismo, la definición de responsables para cada etapa asegura claridad en la gestión y promueve la corresponsabilidad entre la formadora externa, la coordinación pedagógica y la técnica de apoyo. Este modelo de distribución de funciones se sustenta en la lógica del liderazgo distribuido (Spillane, 2010; Leithwood, 2006), lo que refuerza el compromiso colectivo y la sostenibilidad del proceso.

El detalle de los tiempos, actividades y responsables se presenta en la Tabla 6, donde se sistematiza el cronograma de trabajo y los hitos principales de la propuesta.

Tabla 6

Cronograma de actividades formativas

Mes	Actividades principales	Modalidad	Responsables
1	Reunión de presentación del plan de formación Módulo 1: Enfoque situado en la primera infancia Inicio de actividades asincrónicas	Presencial y virtual asincrónica.	Formadora externa; coordinadora pedagógica.
2	Módulo 2: Inclusión educativa y ESI Tutoría en contexto en salas Continuación del trabajo asincrónico	Presencial y virtual asincrónica.	Formadora externa; coordinadora pedagógica.
3	Módulo 3: Comunicación asertiva y gestión emocional Jornada de pasantía/intercambio en otro CAIF	Presencial externa y virtual.	Formadora externa; técnica de apoyo, centro CAIF anfitrión.

Mes	Actividades principales	Modalidad	Responsables
4	Módulo 4: Trabajo interdisciplinario y articulación en red Jornada de cierre y sistematización colectiva.	Presencial.	Formadora externa; coordinadora pedagógica; técnica de apoyo.

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

3.2. Infraestructura y recursos necesarios

La implementación de la propuesta formativa requiere de una infraestructura apropiada y de personas que aseguren el desarrollo óptimo de las actividades planificadas. Se prevé el uso de espacios físicos amplios y equipados dentro del propio centro CAIF, adecuados para la realización de talleres presenciales con la totalidad del equipo educativo. Asimismo, se contempla el acceso a salas de trabajo en un centro de referencia, con el fin de llevar adelante la pasantía interinstitucional prevista en el diseño formativo.

En cuanto a los recursos tecnológicos, el centro cuenta con equipamiento informático y conexión estable a internet, lo que posibilita el desarrollo de actividades asincrónicas y el uso de una carpeta digital compartida como repositorio de materiales. A esto se suman proyectores, dispositivos móviles o cámaras para el registro audiovisual de las actividades, junto con materiales didácticos básicos (láminas, papelógrafos, marcadores, fichas), fundamentales para dinamizar el trabajo grupal y promover la producción colectiva.

Respecto a las personas, la coordinación pedagógica y la técnica de apoyo cumplen un rol central en el proceso formativo, integrándose desde sus funciones habituales dentro de la institución. De esta manera, el acompañamiento y la gestión pedagógica se aseguran sin necesidad de recurrir a apoyos extraordinarios, reforzando la coherencia de la propuesta con la estructura organizativa del centro.

Finalmente, en lo que refiere a los recursos financieros, se consideran dos componentes centrales: la contratación de una formadora externa y la adquisición de materiales didácticos básicos para el desarrollo de los talleres. Por lo tanto, los recursos financieros asociados a esta propuesta se concentran en garantizar la calidad técnica y pedagógica del proceso formativo, a

través de la mirada experta de la formadora, y en disponer de insumos que favorezcan el trabajo grupal y la producción colectiva.

La combinación de la infraestructura institucional ya disponible, los recursos pedagógicos y tecnológicos accesibles, junto con la presencia de una formadora externa que aporta experiencia profesional y acompañamiento especializado, asegura las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la acción formativa y favorece la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo.

3.3. Materiales para la formación

Los materiales previstos para la formación se conciben como dispositivos pedagógicos que acompañan y potencian los distintos momentos del proceso formativo. Estos incluyen un documento síntesis de la propuesta, donde se presentan los objetivos, la estructura modular, los criterios de evaluación y el cronograma de actividades; guías específicas para cada módulo, con orientaciones para el trabajo asincrónico; un cuaderno de sistematización de experiencias destinado a la jornada de cierre; y un video de sensibilización que incorpora testimonios del propio equipo, favoreciendo el reconocimiento de saberes previos y la motivación hacia el aprendizaje.

Asimismo, se contemplan instrumentos de observación y retroalimentación para el desarrollo de las tutorías en sala, junto con una carpeta digital compartida en Google Drive que funcionará como repositorio central de materiales bibliográficos, consignas de trabajo y recursos de apoyo.

La elaboración de estos materiales estará a cargo del equipo de formación, siguiendo criterios de accesibilidad, claridad comunicativa y coherencia pedagógica. Su diseño busca asegurar la pertinencia de los contenidos, facilitar la apropiación autónoma de saberes y promover la construcción colaborativa de aprendizajes.

4. Monitoreo y evaluación de la propuesta de formación

El monitoreo y la evaluación constituyen componentes centrales de toda propuesta formativa, ya que aseguran la coherencia entre los objetivos planteados, los procesos implementados y los resultados alcanzados. En este trabajo, ambos se conciben desde una perspectiva formativa y continua, orientada no solo a valorar el nivel de apropiación de los aprendizajes, sino también a retroalimentar el proceso en tiempo real y a fortalecer la sostenibilidad de las prácticas educativas.

4.1. Plan de monitoreo

El monitoreo se concibió como un proceso sistemático de seguimiento de la implementación de la acción formativa, cuyo propósito principal fue obtener información continua sobre el desarrollo de las actividades, la participación del equipo y la adecuación del cronograma. Su función central consistió en retroalimentar el proceso mientras ocurría, permitiendo realizar ajustes oportunos que aseguraran la pertinencia, viabilidad y coherencia del plan formativo con las necesidades reales del centro y con las condiciones institucionales propias de un CAIF en apertura.

Desde esta perspectiva, el monitoreo se concibe como un dispositivo formativo, en tanto promueve espacios sistemáticos de análisis, retroalimentación y mejora colectiva. Este enfoque coincide con lo planteado por Gento Palacios (1998) sobre la importancia de integrar mecanismos permanentes de seguimiento para garantizar la validez, la pertinencia y la eficacia de los proyectos educativos.

El plan de monitoreo adoptado en esta propuesta incluye tres niveles articulados:

- Monitoreo inicial: breve relevamiento diagnóstico al inicio de cada módulo, orientado a identificar saberes previos, expectativas y percepciones del equipo. Esta línea de base permite ajustar la propuesta a las necesidades reales del grupo en cada etapa del proceso.
- Monitoreo de proceso: registro y análisis continuo mediante observaciones focalizadas en sala, bitácoras de acompañamiento, retroalimentación de las tutorías, revisiones periódicas del equipo de coordinación. Este nivel permite identificar patrones, tensiones o avances significativos y orientar decisiones de mejora sobre la marcha.
- Monitoreo participativo: espacios de intercambio, autoevaluación y discusión colectiva que favorecen la apropiación reflexiva del proceso formativo, alineado con perspectivas de práctica situada y aprendizaje colaborativo (Rubio, 2015).

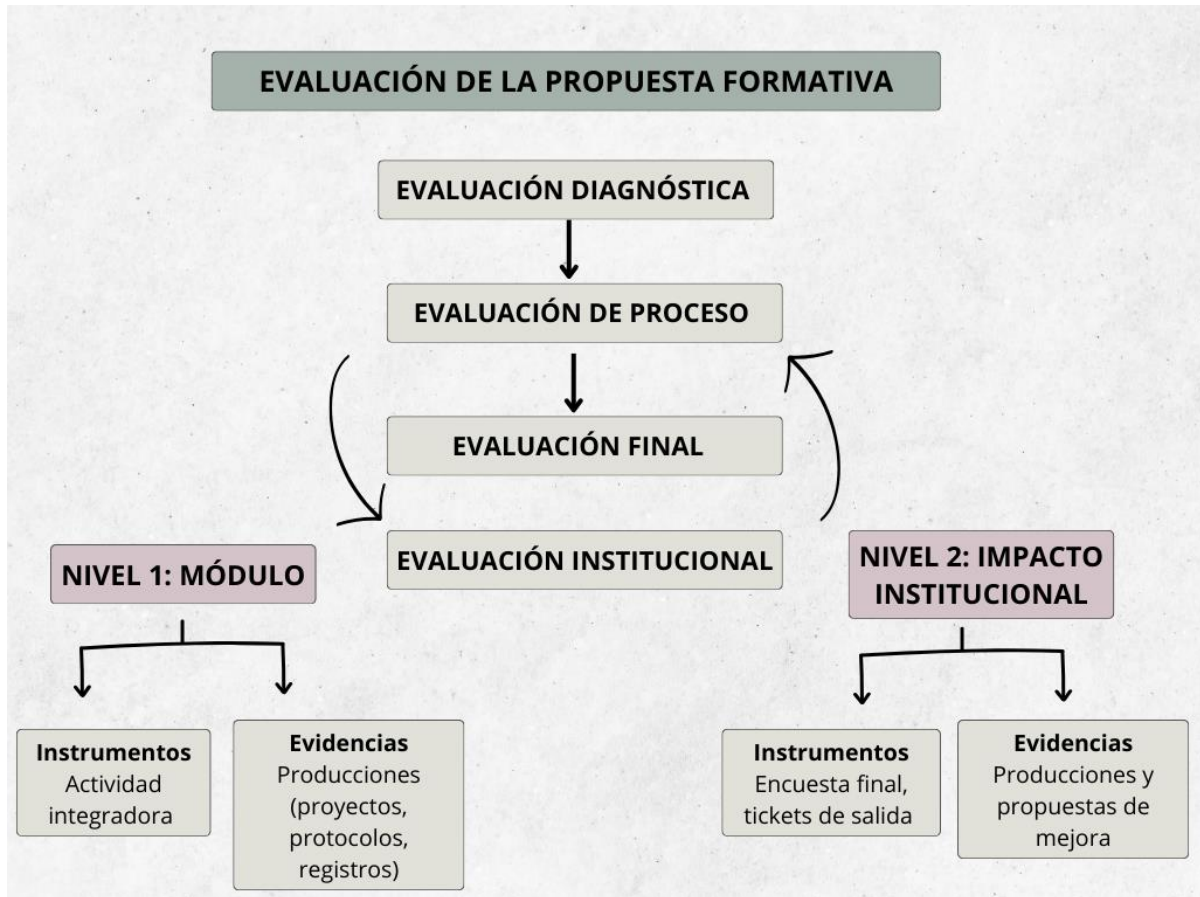
En conjunto, estos mecanismos aseguran un proceso formativo dinámico, flexible y sensible a las necesidades reales del equipo, fortaleciendo la sostenibilidad de las prácticas y la coherencia entre los objetivos iniciales y su puesta en acción.

El proceso de evaluación de la propuesta formativa se concibe de manera integral y continua, abarcando cuatro fases articuladas: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación

final y evaluación institucional. Estas fases se presentan en la siguiente figura (ver Figura 4), que sintetiza la lógica de triangulación metodológica adoptada

Figura 4

Proceso de evaluación de la propuesta formativa



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva.

Como se aprecia en la Figura 4, la evaluación no se entiende como un momento puntual, sino como un proceso cíclico que atraviesa todo el desarrollo de la acción formativa. Cada fase cumple un propósito específico: la evaluación diagnóstica aporta información de partida; la evaluación de proceso permite introducir ajustes oportunos; la evaluación final valora la apropiación de competencias; y la evaluación institucional genera insumos para la mejora y la sostenibilidad de futuros procesos formativos.

4.2. Evaluación final de los aprendizajes y de la propuesta formativa

La evaluación final de los aprendizajes se llevará a cabo al término de cada módulo, mediante una actividad integradora que sintetice los contenidos trabajados y permita evidenciar la apropiación de herramientas y competencias. Estas producciones podrán adoptar diversas formas: proyectos pedagógicos, protocolos institucionales o registros reflexivos, y serán valoradas en función de criterios definidos previamente y comunicados al inicio del proceso formativo.

Con el fin de garantizar una evaluación transparente y alineada con los objetivos de la propuesta formativa, se diseñó una rúbrica que permite valorar las producciones integradoras elaboradas por los participantes en cada módulo. Como se observa en la Tabla 7, los criterios incluyen la pertinencia de los contenidos seleccionados, la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, y la profundidad de la reflexión pedagógica.

Tabla 7

Rúbrica para evaluación de actividades integradoras (por módulo)

Criterio evaluado	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Pertinencia de los contenidos seleccionados	Selección coherente, contextualizada y fundamentada	Selección general con escasa contextualización	Selección aleatoria o desarticulada del contexto
Coherencia entre objetivos, actividades y evaluación	Coherencia entre componentes	Coherencia parcial	Componentes sin articulación clara
Reflexión pedagógica sobre la propuesta	Profunda, crítica y argumentada	Presente pero superficial	Ausente o meramente descriptiva

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

En relación con la acreditación, se explicita que el centro CAIF entrega una constancia institucional de participación, que reconoce formalmente el proceso formativo realizado por

cada integrante. Esta constancia tiene validez dentro del marco institucional del Plan CAIF y forma parte de sus dispositivos de formación en servicio.

Para evaluar la propuesta de formación en su conjunto, se aplicará un instrumento final mixto, que combinará preguntas abiertas y escalas tipo Likert, a fin de relevar tanto percepciones subjetivas como valoraciones objetivas. El cuestionario será administrado de forma anónima, y los resultados se compartirán con el colectivo como insumo para la mejora institucional (ver Anexo 1).

Asimismo, al finalizar cada módulo se realizará una breve instancia de reflexión colectiva, a modo de ticket de salida, en la que los participantes podrán compartir aprendizajes significativos, dificultades, aportes al trabajo institucional y propuestas de continuidad. Esta evaluación dialógica complementará la recolección sistemática de datos y permitirá cerrar cada etapa con una mirada integral y participativa (ver Anexo 2).

Con el fin de asegurar coherencia entre objetivos, actividades y procedimientos de evaluación, se han definido criterios y evidencias de aprendizaje que orientan la valoración de los avances de los participantes (ver Tabla 8).

Tabla 8

Evaluación y evidencias de aprendizaje

Evaluación	Evidencias de aprendizaje
Revisión de planificaciones; observación en sala.	Planificaciones ajustadas al contexto; uso de instrumentos de evaluación.
Análisis de propuestas; autoevaluación.	Propuestas pedagógicas inclusivas y con enfoque de derechos.
Observación; feedback de tutorías.	Interacciones respetuosas documentadas con familias y equipo.
Evaluación de protocolos; entrevistas.	Protocolos validados y acuerdos sostenidos.
Revisión de producciones; encuesta final.	Producciones colectivas con propuestas de mejora.

Nota: Elaboración propia en base a Daneri e Inetti (2025).

Desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, la evaluación del plan de formación trasciende la verificación de objetivos inmediatos para situarse como un proceso que contribuye a la transformación organizacional. Tal como sostienen Gairín y Rodríguez-Gómez (2009), la generación de conocimiento a partir de la evaluación fortalece la cultura de mejora continua y favorece la consolidación de comunidades de aprendizaje, asegurando la sostenibilidad del proceso más allá de la formación inicial.

En suma

En síntesis, la Sección I de esta memoria integra el recorrido metodológico y conceptual que sustentó la construcción de la propuesta formativa. Por un lado, se presenta el trabajo de diagnóstico colectivo como punto de partida y, por otro, se sistematiza el diseño elaborado, evidenciando la coherencia entre ambos. De esta manera, se establece un marco contextual sólido que habilita, en las siguientes secciones, la reflexión estratégica sobre los aportes al campo de la formación de formadores y sobre el propio proceso de desarrollo profesional transitado.

Sección II

La Sección II analiza los principales aportes estratégicos derivados del diseño e implementación de la propuesta formativa desarrollada en un centro CAIF en apertura. Desde la perspectiva de la investigación aplicada, el plan no se limita a responder a las necesidades de un colectivo particular, sino que genera conocimientos, metodologías y aprendizajes transferibles que fortalecen el sistema CAIF y el campo de la formación de formadores en primera infancia. Asimismo, se profundiza en los impactos educativos, institucionales, sociales y académicos, así como en las proyecciones que la experiencia ofrece hacia las políticas públicas y los futuros procesos de apertura de centros.

5. Aportes al desarrollo estratégico de la formación de formadores

La propuesta formativa trasciende el carácter de una capacitación puntual y se inscribe en una lógica estratégica de mediano y largo plazo. Desde la elaboración del diagnóstico, su diseño, la implementación y la evaluación, se configuró un proceso que articula teoría y práctica en un mismo movimiento, fortaleciendo competencias profesionales, instalando capacidades institucionales y generando insumos de valor para la política pública.

En el marco de la investigación aplicada, el caso constituye una contribución relevante porque ofrece un modelo formativo situado, flexible y replicable, orientado a fortalecer la profesionalización de los equipos CAIF desde su fase inicial de conformación. Tal como señalan Tejera y Questa-Tortero (2022), la investigación aplicada adquiere sentido cuando logra transformar problemas concretos en oportunidades de mejora mediante intervenciones contextualizadas. Este enfoque guió la construcción del plan modular, que integró dimensiones pedagógicas, socioemocionales, institucionales y comunitarias.

5.1. Aportes a la mejora de la educación y la sociedad

La formación operó como una intervención estratégica que respondió a necesidades diagnosticadas, aportando Desde una perspectiva educativa y social, la propuesta constituye una intervención estratégica que articula la indagación diagnóstica con la toma de decisiones orientadas a la mejora institucional. Tal como plantean Questa-Tortero et al. (2022), la investigación aplicada produce conocimiento orientado a la acción, combinando evidencia, reflexión profesional y resolución de problemas concretos. En este marco, el plan formativo permitió mejorar la calidad pedagógica al fortalecer competencias vinculadas con la planificación situada, la evaluación formativa y la diferenciación pedagógica, aspectos

especialmente relevantes en un equipo con trayectorias diversas. A su vez, promovió la instalación de prácticas interdisciplinarias que facilitaron el análisis colectivo y la construcción de criterios comunes, al tiempo que integró la inclusión educativa y la Educación Sexual Integral como ejes transversales, consolidando un enfoque de derechos para la primera infancia.

Los aportes sociales también fueron significativos. Las mejoras en las prácticas educativas se tradujeron en mayores condiciones de equidad para los niños y niñas, asegurando un acceso más consistente a experiencias de cuidado y educación integral. Paralelamente, el fortalecimiento de los vínculos con las familias y con el territorio contribuyó a consolidar al centro CAIF como un nodo comunitario capaz de articular recursos y actores en beneficio de la primera infancia.

La experiencia se inscribe, además, en la lógica del acompañamiento pedagógico transformador. De acuerdo con Ravela et al. (2023), este enfoque se sustenta en prácticas dialógicas que reconocen los saberes previos de los educadores, integran nuevos aportes y favorecen la construcción colectiva de significados. La formación diseñada puso en práctica esta perspectiva al generar espacios de reflexión conjunta, instancias de retroalimentación situada y tutorías en sala que habilitaron transformaciones profundas en la manera en que los equipos comprenden y desarrollan su labor cotidiana.

5.2. El ciclo formativo desde la lógica de la investigación aplicada

El desarrollo de la propuesta formativa en el centro CAIF constituye un ejemplo concreto de investigación aplicada en educación, entendida como un proceso que vincula la indagación rigurosa de la realidad con la generación de soluciones contextualizadas. De acuerdo con Tejera y Questa - Torterolo (2022), la investigación aplicada se caracteriza por orientar la producción de conocimiento hacia la transformación de problemas reales, articulando teoría y práctica en un mismo movimiento. En esa línea, la acción de formación aquí documentada se diseñó a partir de un diagnóstico situado, transformándose en un dispositivo que devuelve a la institución herramientas prácticas y estrategias de mejora sustentadas en evidencia.

El ciclo seguido de diagnóstico de necesidades y diseño, ejecución y evaluación de la acción de formación, refleja lo que Tejera y Questa – Torterolo (2022) describen como una lógica cíclica de la investigación aplicada: identificar un problema, formular alternativas de intervención, implementarlas en el terreno y producir aprendizajes transferibles a otros contextos. En el caso del CAIF, este ciclo permitió transitar de la identificación de necesidades

heterogéneas en un equipo en apertura hacia la construcción de un plan formativo modular, flexible y situado.

La experiencia demuestra cómo la investigación aplicada funciona como motor de innovación educativa:

- Diagnóstico situado: permitió identificar carencias y fortalezas, habilitando un análisis colectivo de prioridades.
- Diseño participativo: el plan modular respondió a las necesidades identificadas, integrando teoría pedagógica y prácticas de sala.
- Implementación contextualizada: la modalidad híbrida y las pasantías interinstitucionales permitieron un aprendizaje situado.
- Evaluación formativa y continua: los instrumentos desarrollados permitieron ajustar la propuesta y retroalimentar el proceso.

Este ciclo generó capacidades institucionales orientadas a la mejora continua, uno de los aportes más significativos de la investigación aplicada en contextos educativos.

5.3. Contribución a la comunidad académica

La propuesta formativa desarrollada en el centro CAIF constituye un aporte significativo para la comunidad académica, no solo por los resultados alcanzados en el plano institucional, sino por el conocimiento que produce acerca de cómo diseñar, implementar y evaluar procesos de formación situada en primera infancia. En este sentido, su valor excede el caso puntual y se configura como un insumo relevante para la reflexión teórica, la investigación educativa y la construcción de políticas públicas basadas en evidencia. La experiencia se transforma, así, en un caso de estudio que permite comprender con mayor profundidad los desafíos y posibilidades que enfrentan los equipos en apertura, así como las condiciones que favorecen su profesionalización desde una perspectiva contextualizada y colaborativa.

Por un lado, la propuesta aporta evidencia empírica concreta al campo de la primera infancia. En concordancia con los planteos de Vaillant (2016) y Ravela et al. (2023), muestra cómo los procesos de formación situada pueden generar transformaciones genuinas en las prácticas pedagógicas, fortalecer las identidades profesionales y consolidar comunidades de aprendizaje. Los registros, las tutorías en sala, los materiales producidos y la documentación del proceso conforman un corpus rico que ilustra cómo se construyen saberes pedagógicos desde la práctica

y cómo la reflexión colectiva habilita cambios sostenidos en los equipos. Este tipo de evidencias resulta especialmente valioso en un campo que, históricamente, ha tenido menor desarrollo sistemático de investigación aplicada respecto a otros niveles educativos.

Al mismo tiempo, la experiencia habilita discusiones teóricas y metodológicas relevantes. El caso dialoga con debates contemporáneos sobre el acompañamiento pedagógico situado, entendido no como un dispositivo de supervisión técnica sino como una práctica dialógica que promueve la construcción conjunta de sentido profesional. Asimismo, aporta elementos para pensar los procesos colaborativos de desarrollo docente y técnico, mostrando que la formación cobra mayor profundidad cuando se integra al cotidiano institucional y se articula con problemas reales de la práctica. De igual modo, la propuesta ofrece claves para el diseño de políticas formativas en el marco de programas socioeducativos, evidenciando la necesidad de integrar diagnóstico, teoría y práctica para obtener dispositivos coherentes, flexibles y sostenibles en el tiempo.

Un aporte particularmente relevante es el carácter metodológico del proceso. La sistematización permitió reconstruir el ciclo completo diagnóstico–diseño–implementación–evaluación como una secuencia lógica y sustentada que puede ser transferida a otros contextos. Este modelo no solo permite comprender cómo se estructura la investigación aplicada en un caso concreto, sino que también constituye una guía replicable para futuras investigaciones, tesis o intervenciones en el ámbito de la formación en primera infancia. La combinación de diagnóstico situado, diseño modular basado en necesidades reales, implementación flexible y evaluación formativa continua ofrece un marco metodológico robusto que puede ser utilizado por otros equipos académicos, investigadores o responsables de políticas públicas interesados en promover procesos de formación profesional contextualizados.

La contribución académica de esta experiencia reside tanto en la evidencia empírica que aporta sobre la formación situada y el acompañamiento pedagógico, como en las discusiones conceptuales que habilita y en el modelo metodológico que deja disponible para su análisis y reutilización. Su valor radica en demostrar que la investigación aplicada puede producir conocimiento significativo para el campo académico, al tiempo que transforma prácticas educativas y contribuye al fortalecimiento de políticas públicas en primera infancia.

5.4. Contribuciones a los participantes, a las instituciones y al plan CAIF

La propuesta formativa diseñada e implementada en el marco de este trabajo generó aportes significativos en tres niveles interrelacionados: los participantes individuales, la institución educativa y el plan CAIF en su conjunto.

Aportes a los participantes

La formación fortaleció la identidad y el desarrollo profesional de educadoras, maestras y técnicos, especialmente en áreas como planificación, inclusión, socioemocionalidad y trabajo interdisciplinario. Se consolidaron comunidades de práctica que funcionaron como núcleos de aprendizaje colectivo. Tal como sostiene Ravela et al. (2023), cuando el acompañamiento pedagógico se construye desde la práctica y en diálogo con los actores, se habilitan procesos de transformación que no solo mejoran las prácticas pedagógicas, sino que también potencian la identidad profesional.

Aportes a la institución

La experiencia favoreció la construcción de un proyecto educativo propio, la instalación de criterios pedagógicos compartidos y la mejora de la comunicación con las familias. Asimismo, integró la formación al cotidiano institucional, evitando sobrecargas y potenciando la apropiación del proceso.

Aportes al plan CAIF y a las políticas públicas

El plan formativo funciona como modelo transferible para otros centros en apertura. Su carácter modular y su enfoque situado se alinean con las necesidades recurrentes de equipos que se encuentran en fases iniciales, contribuyendo a homogenizar criterios pedagógicos y fortalecer la profesionalización en la red CAIF.

La Figura 5 sintetiza estos aportes en los niveles micro, meso y macro del sistema.

Figura 5

Mapa de aportes de la propuesta formativa



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva

5.5. Sistematización, permanencia y escalabilidad del plan formativo

Uno de los principales aportes de esta propuesta radica en su potencial de permanencia y replicabilidad más allá del centro CAIF en el que fue implementada.

La sistematización permitió recuperar aprendizajes y generar evidencia aplicable a otros contextos. Siguiendo a Ravela et al. (2023), sistematizar implica reconstruir y organizar experiencias para producir sentido colectivo y proyectivo.

Sistematización como aprendizaje institucional

Registros, devoluciones y materiales producidos conformaron un vitral analítico que fortaleció la reflexión pedagógica.

Permanencia en la dinámica institucional

El plan se diseñó bajo enfoques de formación situada y liderazgo distribuido (Bolívar, 2011; Spillane, 2009), lo que garantiza que muchas de sus prácticas puedan sostenerse en el tiempo sin apoyo externo permanente.

Escalabilidad hacia el plan CAIF

La estructura modular, el énfasis en la inclusión y la gestión socioemocional, y las estrategias de trabajo interdisciplinario responden a necesidades ampliamente documentadas en equipos de reciente conformación (Vaillant, 2016; Duk & Murillo, 2024). En las etapas iniciales, los colectivos requieren construir criterios pedagógicos comunes, abordar la diversidad, fortalecer la convivencia y articular las tareas de profesionales de perfiles distintos. En este marco, la modularidad no es solo un recurso organizativo, sino una condición pedagógica que permite adaptarse a trayectorias laborales heterogéneas y tiempos institucionales variables.

De acuerdo con Tejera y Questa-Tortero (2022), la investigación aplicada en educación adquiere sentido cuando logra articular el conocimiento generado con propuestas que pueden ser institucionalizadas y escaladas, garantizando un impacto más allá de la experiencia puntual. Así, la propuesta no solo fortalece al centro específico, sino que aporta insumos valiosos para repensar la política de formación en primera infancia en Uruguay.

5.6. Análisis del plan formativo: dificultades, amenazas y oportunidades de mejora

El análisis crítico del plan formativo permitió identificar un conjunto de tensiones, desafíos y proyecciones que resultan fundamentales para comprender su alcance y sus posibilidades de mejora. En primer lugar, el proceso reveló ciertas dificultades vinculadas a la amplitud y complejidad del enfoque adoptado. La propuesta buscó integrar dimensiones pedagógicas, socioemocionales, institucionales y comunitarias, lo cual exigió un esfuerzo considerable de articulación para evitar la fragmentación o, en el extremo opuesto, la sobrecarga de contenidos para el equipo participante. Esta necesidad de equilibrio se hizo especialmente evidente en un colectivo en apertura, donde los ritmos institucionales, las demandas cotidianas y las capacidades individuales presentan variaciones significativas. La coordinación de modalidades híbridas y pasantías interinstitucionales también implicó un desafío organizativo relevante, puesto que requirió una gestión muy afinada de tiempos, comunicaciones y responsabilidades compartidas. Asimismo, la traducción de las competencias definidas en el plan en indicadores observables y evaluables mostró ser una tarea más compleja de lo previsto, dado que exigió un trabajo adicional de operacionalización que permitiera identificar evidencias claras de progreso sin reducir la riqueza cualitativa de los aprendizajes.

El proceso también permitió visibilizar algunas amenazas que podrían afectar la sostenibilidad de la propuesta en otros contextos o en el mediano plazo. Una de las más importantes se relaciona con la dependencia de recursos humanos externos para la conducción pedagógica. Si bien la presencia de una formadora especializada habilitó una intervención de alta calidad técnica, su centralidad podría constituir un riesgo en términos de apropiación institucional. La experiencia mostró que, si la responsabilidad de conducción recae excesivamente en una figura externa, existe el peligro de generar una percepción de “propuesta ajena”, dificultando la continuidad del proceso una vez finalizada su participación. A su vez, se constató que la estructura modular, aunque altamente pertinente, corre el riesgo de volverse rígida si no se sostiene un criterio de actualización permanente que permita adecuarla a las variaciones propias de la dinámica institucional y a los cambios en el equipo, especialmente durante la etapa de apertura.

Sin embargo, junto a estas dificultades y amenazas, el análisis también permitió identificar oportunidades significativas que fortalecen el valor estratégico del plan formativo. Una de las más destacadas es su potencial de replicabilidad. Al estar construido sobre una secuencia metodológica clara —diagnóstico situado, diseño participativo, implementación contextualizada y evaluación formativa—, la experiencia constituye un dispositivo fácilmente adaptable a otros centros CAIF que atraviesen procesos similares. Esta posibilidad de escalabilidad no solo amplía el impacto del trabajo realizado, sino que también contribuye a la consolidación de criterios formativos comunes dentro del plan CAIF, favoreciendo la homogeneidad en los estándares de calidad educativa. Asimismo, la integración de modalidades híbridas, el uso de pasantías y la instalación de espacios de reflexión colectiva permiten proyectar el desarrollo de redes interinstitucionales orientadas al aprendizaje colaborativo, potenciando la innovación metodológica. Finalmente, el énfasis en la reflexión profesional y en la construcción de liderazgos distribuidos abre la puerta a la consolidación de culturas organizacionales basadas en la mejora continua, capaces de sostener transformaciones duraderas más allá de la intervención inicial.

En conjunto, estas observaciones permiten comprender que el plan formativo no es solo un dispositivo para responder a necesidades diagnosticadas, sino también una oportunidad para proyectar un modelo de intervención que pueda perfeccionarse y ampliarse a partir del análisis crítico de su implementación. Reconocer sus dificultades y amenazas, al mismo tiempo que identificar sus oportunidades, constituye un paso esencial para fortalecer su pertinencia y sostenibilidad en el marco del sistema CAIF y de las políticas públicas de primera infancia.

Para integrar los principales elementos desarrollados en esta sección, se presenta a continuación un esquema (ver Figura 6) que muestra la articulación entre el diagnóstico de necesidades, el diseño de la acción formativa, los aportes potenciales en distintos niveles y la reflexión metacognitiva alcanzada en este proceso.

Figura 6

Síntesis del recorrido metodológico y de los aportes estratégicos de la propuesta



Nota: Elaboración propia en Canva

En suma

La Sección II permitió profundizar en los aportes estratégicos que el diseño formativo ofrece tanto al sector CAIF como a la formación de formadores en general. Desde la lógica de la investigación aplicada, el plan se configura como un dispositivo que no solo responde a necesidades situadas, sino que además genera aprendizajes transferibles a otros contextos. La propuesta fortalece competencias profesionales clave, introduce innovaciones metodológicas con impacto en la construcción de comunidades de aprendizaje y posiciona al formador en un rol estratégico como mediador y generador de condiciones para el aprendizaje colectivo.

Asimismo, se evidencia que el plan formativo trasciende la experiencia puntual del centro donde fue diseñado, proyectándose como un modelo escalable en el marco de la política de

apertura de nuevos CAIF, y como un aporte concreto a la mejora de la educación en primera infancia y a las políticas públicas vinculadas al cuidado y la educación. Del mismo modo, la sistematización del proceso contribuye a la comunidad académica, al ofrecer insumos para el debate sobre la formación situada y colaborativa de equipos educativos.

En definitiva, los aportes presentados en esta sección consolidan el valor del plan formativo como herramienta de innovación y transformación, tanto en el plano institucional como en el académico y social, reafirmando la pertinencia del enfoque adoptado y su potencial de continuidad en futuros escenarios de formación.

Sección III

La Sección III reúne un conjunto de reflexiones finales que se sitúan en un plano metacognitivo, centrado en los aprendizajes personales y profesionales construidos a lo largo del máster y en el proceso de diseño, implementación y análisis del plan formativo.

La sección se focaliza, por tanto, en cómo el proceso formativo impactó en mi identidad docente, en mi rol como formadora, en mi capacidad investigadora y en mis proyecciones hacia el trabajo en territorio y la investigación futura.

6. Reflexiones

El proceso de diseño, fundamentación y redacción de esta memoria constituyó una oportunidad de aprendizaje profundo en dos niveles: por un lado, permitió ejercitar la investigación aplicada en un escenario real; por otro, abrió un espacio de metacognición sobre mis modos de aprender, enseñar, acompañar y construir conocimiento en interacción con equipos educativos. Tal como señalan Flavell (1993) y Ravela et al. (2023), la metacognición implica la capacidad de analizar y regular los propios procesos de pensamiento, elemento indispensable en la formación de formadores.

En este sentido, las reflexiones que aquí se presentan se centran en el trayecto personal y profesional transitado. Asimismo, se incorporan aprendizajes ligados a la transformación del rol docente, la toma de decisiones pedagógicas, la identidad profesional, las estrategias de autorregulación y las proyecciones futuras.

El análisis se organiza en cinco ejes que permiten mostrar con mayor claridad los aportes y aprendizajes alcanzados:

- La metacognición como herramienta de aprendizaje profesional.
- Transformaciones en el rol docente y en la identidad profesional.
- Proyecciones hacia la práctica y el trabajo en territorio.
- Líneas futuras de investigación.
- Impacto personal en el trayecto de formación y proyección profesional.

Esta organización posibilita dar cuenta tanto de los procesos internos de aprendizaje como de las proyecciones externas que el trayecto de formación y el diseño del plan formativo habilitan, en una doble lógica de desarrollo personal y de contribución social.

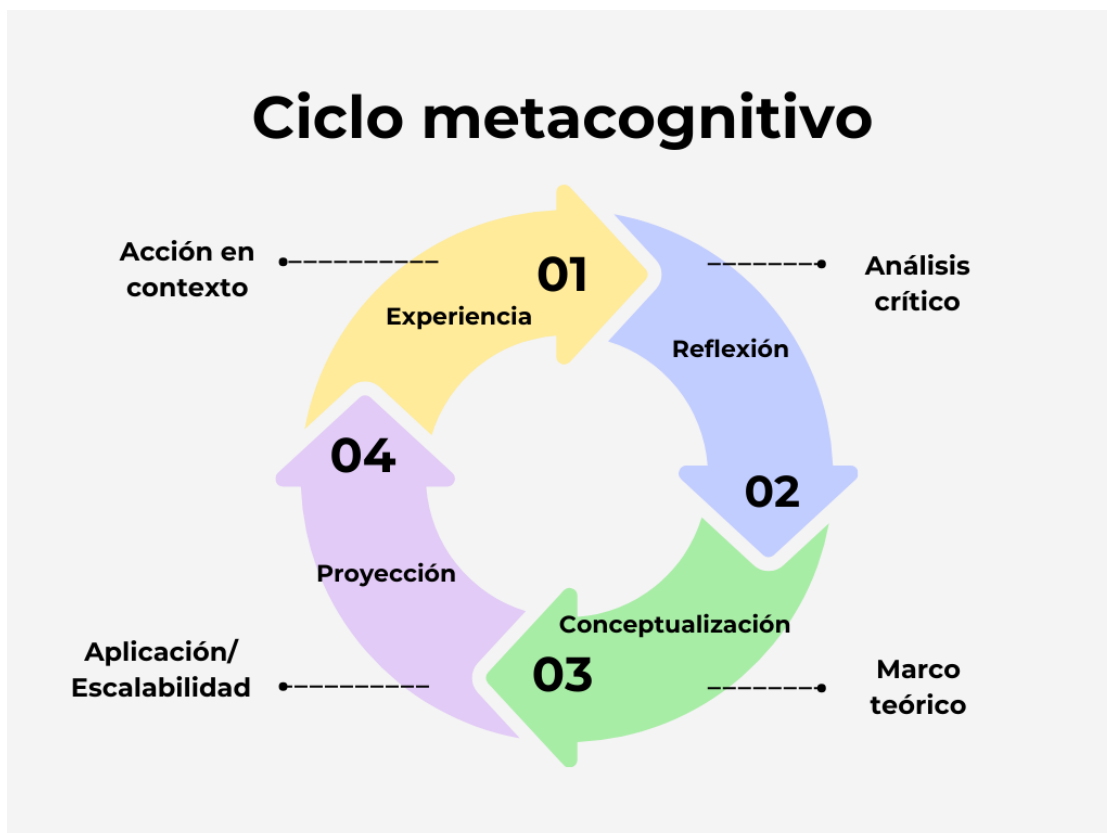
6.1. La metacognición como herramienta de aprendizaje profesional

El trayecto del Master constituyó una experiencia que habilitó no solo la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino también el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre cómo aprendo y cómo enseño. Esta dimensión metacognitiva se volvió clave en el proceso de elaboración del plan formativo para el centro CAIF, ya que implicó revisar mis propios modos de abordar la investigación, organizar la información y transferirla a contextos de práctica reales.

La Figura 7 sintetiza el ciclo metacognitivo que guió este proceso: la experiencia en territorio generó preguntas; estas dieron lugar a reflexión; la reflexión habilitó decisiones fundamentadas; y estas, a su vez, proyectaron nuevas líneas de acción profesional.

Figura 7

Ciclo metacognitivo: de la experiencia a la proyección profesional



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva.

En este sentido, la planificación por competencias trabajada en los diferentes seminarios me permitió comprender la necesidad de diseñar propuestas formativas con resultados de aprendizaje claros y observables. Al revisar mis propios avances, identifiqué cómo pasé de una

lógica centrada en los contenidos a una mirada más amplia que integra competencias técnicas, socioemocionales e institucionales. Este cambio no fue inmediato: requirió cuestionar mis supuestos iniciales, contrastarlos con la bibliografía estudiada y, sobre todo, ejercitar la capacidad de regular mi propio proceso de diseño y de escritura académica.

Por ejemplo, en los primeros borradores de las tareas tendía a reiterar ideas o a mantener una organización más descriptiva. La retroalimentación recibida durante el trayecto del Master me ayudó a tomar conciencia de esas limitaciones, implementar estrategias de autorregulación (como el uso de matrices comparativas, esquemas previos y revisión de coherencia entre objetivos, contenidos y evaluación) y mejorar progresivamente la calidad de mis producciones.

Asimismo, la elaboración de las figuras y tablas que sistematizan el diagnóstico y el plan de formación fue un ejercicio de metacognición en sí mismo: al organizar visualmente los datos y los pasos del proceso, no solo logré mayor claridad para los lectores, sino que también pude visualizar mi propio camino de aprendizaje y detectar las conexiones entre teoría y práctica.

La metacognición, en este marco, operó como una herramienta transversal que me permitió aprender a aprender, reconocer mis avances, identificar mis dificultades y desarrollar estrategias para superarlas. Este proceso no solo fortaleció mi formación académica, sino que también consolidó una actitud reflexiva que proyecta directamente en mi rol como formadora de formadores.

6.2. Transformaciones en el rol docente y en la identidad profesional

Uno de los aprendizajes más significativos de este trayecto fue reconocer que el rol docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica ser mediador, acompañante y generador de condiciones para el aprendizaje colectivo. Esta transformación de mirada estuvo fuertemente vinculada con la reflexión sobre mi propia práctica y con la incorporación de marcos teóricos que enriquecieron la comprensión de la docencia en contextos como los de la primera infancia.

En este proceso, asumí progresivamente una identidad profesional más amplia, que integra tres dimensiones: la docencia directa, centrada en la interacción pedagógica con los participantes; la formación de formadores, en la cual el acompañamiento y la tutoría se convierten en ejes estratégicos; y el liderazgo pedagógico, orientado a la construcción de proyectos colectivos y al fortalecimiento institucional.

Un ejemplo concreto se evidenció en el diseño del plan de formación para el CAIF. Inicialmente, concebía mi rol como el de organizadora de contenidos y actividades. Sin embargo, a medida que avanzaba en el Master, comprendí que el verdadero aporte de la formación radica en generar espacios de acompañamiento reflexivo que permitan a los equipos docentes reconocer sus propias fortalezas y proyectar mejoras. De este modo, el formador se transforma en un facilitador que ayuda a “construir un vitral” (Ravela et al., 2023), en el que cada fragmento de experiencia y saber aporta a una visión más amplia y compartida.

Asimismo, la práctica de la investigación aplicada me permitió integrar el rol de investigadora a mi identidad profesional. La elaboración del diagnóstico de necesidades no fue solo un paso metodológico, sino una experiencia de aprendizaje en la que confirmé la importancia de escuchar al colectivo, sistematizar sus voces y transformarlas en insumos para el diseño formativo. Esta experiencia reafirmó mi convicción de que el docente-investigador no es un actor externo, sino alguien que aprende junto con los otros en un proceso dialógico y situado (Tejera & Questa-Tortero, 2022).

En síntesis, la metacognición sobre mi rol docente me permitió pasar de una visión centrada en la enseñanza hacia una identidad profesional que articula docencia, investigación y liderazgo pedagógico. Este cambio se traduce en un mayor compromiso con la profesionalización de los equipos de primera infancia y con la construcción de comunidades educativas que promuevan aprendizajes significativos y sostenibles.

6.3. Proyecciones hacia la práctica y el trabajo en territorio

Uno de los principales aprendizajes de este proceso de formación ha sido reconocer la necesidad de vincular estrechamente la teoría con la práctica situada, especialmente en contextos como los centros CAIF en fase de apertura. La propuesta formativa diseñada no se concibe como un dispositivo aislado, sino como una herramienta que busca potenciar transformaciones sostenibles en el trabajo cotidiano de los equipos.

En este sentido, la formación aporta recursos para fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas, promover vínculos respetuosos y consolidar dinámicas de trabajo interdisciplinario. Estas dimensiones constituyen proyecciones concretas hacia el territorio, ya que apuntan a mejorar la calidad de la atención educativa y social que se brinda a niños y niñas en la primera infancia.

Asimismo, la posibilidad de replicar el plan formativo en otros centros que atraviesen procesos similares abre la puerta a una estrategia de escalabilidad. Tal proyección responde a la necesidad

de generar modelos de formación que acompañen de manera sistemática la expansión del plan CAIF, integrándose a la política de apertura de nuevos centros en distintos territorios del país. De este modo, el diseño trasciende la experiencia puntual para convertirse en una herramienta con impacto territorial más amplio, adaptable a distintos contextos y necesidades locales.

En definitiva, el tránsito por el master y la experiencia de diseño de la acción de formación han permitido proyectar una visión del trabajo en territorio que combina rigurosidad académica con pertinencia social, constituyendo un aporte valioso a la profesionalización de los equipos y a la consolidación de comunidades de práctica en el marco de las políticas de primera infancia.

6.4. Líneas futuras de investigación

El desarrollo del diagnóstico y de la acción formativa ha dejado en evidencia interrogantes que merecen profundización sistemática. Entre las preguntas emergentes que requieren atención empírica se encuentran: ¿qué factores institucionales facilitan la incorporación sostenida de prácticas de evaluación formativa en centros en apertura?, ¿qué combinaciones de modalidades (presencial, asincrónica y pasantía) optimizan la apropiación de competencias en equipos con trayectorias heterogéneas?, y ¿cómo incide la implementación de un modelo de liderazgo distribuido en la conservación y en la profesionalización de personal en contextos de alta rotación? Estas preguntas abren una agenda de investigación aplicada orientada a producir conocimiento útil para la toma de decisiones en el ámbito del plan CAIF y en políticas públicas similares.

A partir de estas interrogantes propongo, en primer lugar, estudios longitudinales de caso que permitan seguir la evolución de centros en apertura donde se aplique el diseño formativo aquí propuesto. Este tipo de investigaciones basadas en metodologías mixtas posibilitarían analizar procesos de apropiación, condiciones organizacionales y efectos en prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo, combinando entrevistas en profundidad, observaciones sistemáticas en sala, análisis documental y mediciones de cambio en las producciones y rutinas institucionales. En segundo lugar, sería valioso realizar estudios comparativos entre centros que implementen variantes de la propuesta para identificar qué componentes resultan determinantes según el contexto. Por último, es pertinente desarrollar líneas de evaluación de impacto que cuantifiquen cambios en indicadores pertinentes (calidad de planificaciones, indicadores de inclusión, satisfacción familiar) y que completen la evidencia cualitativa con resultados medibles.

Además de los estudios orientados a evaluar eficacia y escalabilidad, considero pertinente investigar dispositivos formativos específicos que surgieron durante el proceso: la pasantía

interinstitucional como mecanismo de transferencia de prácticas, las carpetas digitales compartidas como espacio de coconstrucción y las rutinas de reflexión profesional. Cada uno de estos dispositivos merece ser objeto de exploración focalizada para ajustar su diseño, identificar condiciones de efectividad y elaborar guías de implementación transferibles. Finalmente, propongo promover la replicación del diagnóstico y del diseño en otros territorios con una fase previa de adaptación cultural y contextual; la comparación de resultados entre contextos aportará evidencia sobre la flexibilidad y los límites del modelo, y alimentará la elaboración de recomendaciones de política pública orientadas a la apertura y profesionalización de nuevos CAIF.

6.5. Impacto personal: aprendizajes en los roles de investigadora y asesora

La experiencia de llevar adelante este proyecto ha implicado una transformación significativa en mi modo de entender y ejercer los roles de investigadora y de asesora en procesos de formación. Desde el lugar de investigadora, aprendí a situar la indagación en un terreno de diálogo constante con los actores, asumiendo que el conocimiento no se produce de manera externa ni neutral, sino en interacción con quienes lo protagonizan. Este proceso me permitió comprobar la potencia de la investigación aplicada como herramienta para articular teoría y práctica, pero también como estrategia de legitimación: los datos y las interpretaciones ganaron sentido porque fueron discutidos y validados por el propio colectivo del centro.

En el rol de asesora, el desafío se orientó hacia la construcción de confianza y el acompañamiento reflexivo. Inspirada en la metáfora de Ravela et al. (2023), de “construir un vitral”, comprendí que mi tarea no era proveer respuestas acabadas, sino facilitar que las piezas dispersas de experiencias, expectativas y conocimientos previos se articularan en una imagen compartida que iluminara nuevas posibilidades de acción. Esta actitud demandó escucha activa, sensibilidad institucional y la disposición a reconocer los saberes de los demás como base del proceso formativo.

En términos personales, el tránsito por este máster significó también revisar mis propios esquemas mentales sobre la formación en primera infancia y sobre el rol de los equipos técnicos. Si antes concebía la capacitación como una instancia principalmente técnica, hoy la entiendo como un espacio integral de coconstrucción que entrelaza lo pedagógico, lo emocional y lo institucional. Esto implicó un cambio en mi identidad profesional: ya no me ubico únicamente como especialista que aporta conocimiento, sino como mediadora que facilita procesos de aprendizaje colectivo.

Finalmente, este camino reafirmó mi convicción de que la formación continua constituye no solo un recurso para el desarrollo profesional, sino también una herramienta de transformación social. Haber compartido este proceso con colegas y tutores, me permitió reconocer que la construcción de saberes se nutre del intercambio y del acompañamiento mutuo.

La siguiente figura (ver Figura 8) sintetiza los aportes de la experiencia desde una mirada integral, mostrando cómo la reflexión metacognitiva, la transformación personal y profesional, y las proyecciones hacia el futuro se entrelazan en un proceso continuo de mejora y construcción colectiva.

Figura 8

Impacto de la experiencia formativa



Nota: Elaboración propia. Realizada en Canva

En suma

La reflexión desarrollada en esta sección permitió comprender que el proceso transitado en el marco del máster trasciende la elaboración de una propuesta formativa y se constituye en una

experiencia de transformación profesional y personal. La metacognición, la revisión del rol docente y las proyecciones hacia el trabajo en territorio han mostrado cómo la formación de formadores se concibe hoy desde una lógica situada, colaborativa y estratégicamente vinculada al desarrollo institucional.

Entre los aprendizajes alcanzados, se destaca que la identidad profesional se transforma al comprender al formador no como transmisor de saberes, sino como mediador, acompañante y generador de condiciones para el aprendizaje colectivo.

Este proceso dejó abiertas nuevas preguntas que invitan a líneas futuras de investigación: ¿cómo escalar y adaptar este tipo de propuestas a otros centros CAIF en apertura?, ¿qué condiciones institucionales favorecen la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo?, ¿qué metodologías innovadoras pueden potenciar aún más la formación situada? Explorar estos caminos permitirá enriquecer tanto el campo académico como la política pública en primera infancia.

En el plano personal, la experiencia consolidó aprendizajes en mis roles como investigadora y asesora, ampliando mis marcos de referencia y fortaleciendo mis convicciones respecto a la formación docente como herramienta de transformación social. La posibilidad de compartir este trayecto en equipo fue un motor de aprendizaje invaluable, pues el intercambio constante nutrió la propuesta y fortaleció el sentido de coautoría. Asimismo, el acompañamiento del docente orientador resultó decisivo para afinar el análisis, ordenar ideas y sostener el proceso con rigurosidad académica y compromiso humano.

En definitiva, la Sección III muestra cómo la experiencia formativa no solo produjo una propuesta con potencial de impacto institucional y sistémico, sino que también dejó huellas en la construcción de mi identidad profesional y en la manera de concebir el rol del formador en contextos de primera infancia.

Conclusiones finales

El desarrollo de esta memoria permitió sistematizar un proceso de investigación aplicada que integró diagnóstico, diseño y fundamentación de una acción formativa destinada a un centro CAIF en apertura. A lo largo del recorrido, se evidenció cómo la formación de formadores, cuando se concibe desde una perspectiva situada, colaborativa y reflexiva, se convierte en una herramienta estratégica para la transformación educativa.

En primer lugar, el diagnóstico de necesidades formativas se consolidó como un insumo indispensable para comprender las realidades, tensiones y desafíos del colectivo destinatario, garantizando la pertinencia y la contextualización del diseño. Este proceso, además de identificar carencias y potencialidades, funcionó como un espacio formativo en sí mismo, habilitando la reflexión y el involucramiento activo de los participantes.

En segundo lugar, el diseño de la acción formativa puso en evidencia la importancia de articular enfoques teóricos y metodológicos que respondan a las demandas del sector. La organización modular, la integración de modalidades híbridas y el liderazgo distribuido entre actores internos y externos constituyen aportes relevantes que favorecen la apropiación, la sostenibilidad y la posibilidad de replicar la propuesta en otros centros CAIF del territorio.

A su vez, los aportes estratégicos de este trabajo trascienden la experiencia particular. Por un lado, fortalecen la profesionalización de los equipos de primera infancia, con impacto directo en la calidad de la atención brindada a niños y familias. Por otro, generan conocimiento situado que contribuye al campo académico, en diálogo con las políticas públicas de educación y cuidado en la primera infancia. La propuesta se presenta, así, como un modelo escalable y adaptable, con potencial de incorporarse a la política de apertura de centros CAIF, aportando coherencia y continuidad a los procesos de capacitación institucional.

Finalmente, el trayecto formativo transitado en el master supuso un ejercicio profundo de metacognición, en el que la propia práctica profesional fue objeto de análisis, reconstrucción y proyección. Este aprendizaje no solo se traduce en el fortalecimiento del rol de formador de formadores, sino también en el compromiso ético y pedagógico de continuar generando condiciones para que la formación continua se convierta en una práctica institucionalizada, capaz de sostener procesos de mejora educativa a largo plazo.

En conclusión, la memoria no constituye únicamente un cierre académico, sino también una apertura hacia nuevas posibilidades de acción e investigación.

Un aspecto particularmente significativo de este recorrido fue la experiencia del trabajo colaborativo con mi compañera de proceso. La coautoría permitió vivenciar, en clave práctica, los aportes de la literatura que subraya la relevancia del trabajo en red y la colaboración profesional como condiciones para el aprendizaje y la mejora continua. De ella aprendí a mirar los problemas con otros lentes, a complementar perspectivas y a negociar decisiones pedagógicas con respeto y confianza mutua, confirmando que el conocimiento compartido se vuelve más potente y transformador.

De igual manera, la tutoría del docente orientador resultó fundamental. Su acompañamiento, caracterizado por devoluciones rigurosas y orientaciones precisas, sostuvo la coherencia metodológica y fortaleció la dimensión reflexiva del proceso. Su rol permitió mantener el equilibrio entre la cercanía y el análisis crítico, asegurando que cada decisión estuviera sustentada teórica y metodológicamente.

En definitiva, esta memoria no solo recoge productos académicos, sino que testimonia un proceso de aprendizaje profesional profundo en el que se articularon la investigación, la formación situada y la experiencia colaborativa. Me reafirma en la convicción de que ser formador de formadores implica tanto dominar herramientas teórico-metodológicas como desarrollar la capacidad de acompañar, mediar y construir colectivamente saberes. Esta experiencia se proyecta hacia mi práctica futura en el campo de la primera infancia, fortaleciendo mi compromiso con la mejora continua, la colaboración y el liderazgo pedagógico compartido.

Referencias

- Adiego, C., & González, M. (2014). *Guía de diseño de acciones formativas*. INAP.
- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa: Conceptos, métodos y estrategias*.
Magisterio del Río de la Plata
- Billorou, N., & Iannino, X. (2017). *Competencias para el cuidado de la primera infancia: Perfiles profesionales en los centros CAIF*. UNICEF Uruguay; PNUD Uruguay; INAU; Plan CAIF.
- Bolívar, A., (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. *EDUCAR*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2016). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. *Revista Fuentes*.
- Daneri, A., & Inetti, A. (2025). *Informe Diagnóstico de Necesidades de Formación* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The handbook of qualitative research* (5th ed.) SAGE Publications, Inc.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2024). Inclusión y Equidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 18(extraordinario), 11–13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300011>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. IOC.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín Sallán, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En J. Gairín Sallán & A. Ferrández (Eds.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 151-201). Praxis.

- Gairín, J., Muñoz, A., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Evaluación institucional y mejora educativa: Estrategias y herramientas para la toma de decisiones. *Revista de Educación*, 350, 55-78.
- Gento Palacios, S. (1998). *Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo*. Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, (1), 93-127
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós
- Iardelevsky, A. M. (2023). *Fundamentos, destinatarios y metodología de la formación*. Universidad ORT Uruguay.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2010). *Planificaciones operativas: Proyecto institucional de los Centros CAIF*. Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF-INAU.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press
- Leithwood, K. (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Questa Torterolo, M., Cabrera, C., & Tejera, A. (2022). *¿Qué es la investigación?* Instituto de Educación, Universidad ORT Uuguay.
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral*. Grupo Magro.
- Rubio, M. (2015). *Formación de formadores avanzado*. CEP.
- Schón, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Spillane, J. P. (2010). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1990). *Métodos cualitativos de investigación social*. Paidós

- Tejera, A. & Questa – Torterolo, M (2022). *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa*. Instituto de Educación. Universidad ORT Uruguay.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Reto para la sociedad del conocimiento*. ECOE Ediciones.
- Vaillant, D. (2016) *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Docencia.
- Vaillant, D. & Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2023). *Desarrollo profesional docente y estrategias para el liderazgo educativo efectivo*. Universidad ORT Uruguay.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1*. Brujas
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de evaluación de la propuesta formativa

Encuesta de valoración final

Objetivo: Recoger la percepción de los participantes sobre el proceso, los contenidos, la modalidad y los resultados de la formación.

Formato: Escala Likert y preguntas abiertas

Aplicación: En la jornada de cierre, en modalidad anónima.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los contenidos abordados fueron relevantes para mi práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La modalidad de formación fue adecuada a las dinámicas del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentí acompañado/a durante el proceso de formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades permitieron aplicar lo aprendido a la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preguntas abiertas:

- ¿Qué aspectos de la formación te resultaron más valiosos?
- ¿Qué sugerencias harías para futuras instancias de formación?
- ¿Qué cambios notás en tu práctica luego de esta formación?

Anexo 2. Guía de autoevaluación para participantes

Ticket se salida de cada módulo

Objetivo: Favorecer la metacognición sobre el proceso formativo y los cambios en las propias prácticas.

Aplicación: Al cierre de cada módulo.

Ejemplo de preguntas:

- ¿Qué aprendí en este módulo?
- ¿Cómo puedo aplicar este aprendizaje en mi sala?
- ¿Qué aspectos necesito seguir fortaleciendo?
- ¿Qué aportes hice al equipo durante este módulo?