



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

# **Estrategias para una Formación Docente Continua y Eficiente: Estudio Integral y Propuesta de Intervención en el Colegio St George's College North**

**Estudiante:** Durruty, María Candelaria

**Legajo:** 30039

**Directora:** Alcobre, Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Educación

**2025**

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

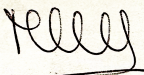
Desde la fecha [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ X ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, Agosto 2025

Firma y aclaración del autor:

  
Candelaria Dumsty.

**Estrategias para una Formación Docente Continua y Eficiente: Estudio Integral  
y Propuesta de Intervención en el Colegio St George's College North**

**Índice**

<b>Título del Trabajo Final Integrador.....</b>	<b>4</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Palabras Clave.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
Delimitación del objeto de estudio.....	6
Denominación y Planteo del Problema.....	8
Fundamentación.....	9
<b>Objetivos de la Intervención.....</b>	<b>11</b>
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
<b>Estado del Arte.....</b>	<b>11</b>
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>19</b>
La Formación Docente Continua como Estrategia de Mejora Educativa.....	19
Impacto de la Formación Continua en la Calidad Educativa.....	20
Demandas Académicas y Responsabilidades Profesionales en el Contexto Docente....	20
Relación entre Responsabilidades Profesionales y Participación en Procesos de Capacitación.....	21
Metodologías Participativas para la Identificación de Necesidades Formativas.....	23
Estrategias Adaptativas en el Diseño de Programas de Capacitación.....	25
<b>Método.....</b>	<b>26</b>
Metodología de Trabajo que se Llevará a Cabo.....	26
Enfoque.....	26
Diseño de Investigación.....	26
Participantes y Selección.....	27
Técnicas de Recolección de Datos.....	27
Estrategia de Análisis.....	28
Consideraciones Éticas.....	28
Aspectos Contextuales.....	29
<b>Síntesis y Conclusiones.....</b>	<b>29</b>
Análisis y Resultados.....	29
Supuestos Básicos.....	29
Aspectos Positivos de las Jornadas de Capacitación Docente.....	30
Dificultades y Limitaciones en los Espacios de Formación Continua.....	31
Influencia de las Responsabilidades Profesionales en la Participación Docente.....	32
Propuestas de Mejora para Jornadas Formativas Más Efectivas.....	33
Equilibrio entre Responsabilidades Laborales y Formación Continua.....	34
Demandas Pedagógicas que Limitan la Disponibilidad para la Formación.....	35
Situaciones de Inasistencia a Actividades Formativas por Razones Laborales.....	36

Apoyos y Estrategias Institucionales para Facilitar la Participación.....	36
Áreas de la Práctica Docente que Requieren Fortalecimiento.....	37
Evaluación del Manejo de Herramientas Tecnológicas y Necesidades Formativas..	38
Desafíos en la Gestión del Aula y Temas de Capacitación Prioritarios.....	39
Prioridades Formativas en Atención a la Diversidad en el Aula.....	40
Discusión.....	41
Conclusiones.....	43
<b>Propuesta de Intervención.....</b>	<b>46</b>
Fundamentación.....	46
Objetivos.....	47
Metodología de Implementación.....	47
Micro-talleres Prácticos.....	47
Sistema de Mentorías.....	47
Ajustes Logísticos.....	48
Plan de Evaluación.....	48
Cronograma y Recursos.....	48
Sostenibilidad.....	48
Resultados Esperados.....	48
<b>Aportes y Contribuciones de la Intervención.....</b>	<b>49</b>
<b>Limitaciones de la Intervención.....</b>	<b>50</b>
Líneas de Investigación Futura.....	51
<b>Referencias.....</b>	<b>53</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>58</b>
Anexo I: Guía para Entrevistas.....	58
Anexo II: Matriz de Resultados.....	59
Anexo III: Formulario de Consentimiento Informado.....	74

## **Título del Trabajo Final Integrador**

Estrategias para una Formación Docente Continua y Eficiente: Estudio Integral y Propuesta de Intervención en el Colegio St George's College North

### **Resumen**

Este trabajo de grado analiza los procesos de formación docente continua en el colegio St George's College North, con el propósito de identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Los objetivos incluyen evaluar la relación entre las responsabilidades profesionales y la participación en capacitaciones, determinar las necesidades formativas prioritarias y proponer estrategias adaptativas. La metodología se basa en entrevistas semiestructuradas a quince docentes de primaria, cuyos testimonios son analizados mediante categorías predefinidas. Los resultados revelan que, si bien los docentes valoran la pertinencia temática de las capacitaciones actuales, éstas presentan desafíos significativos en continuidad, personalización y articulación con las demandas laborales cotidianas. Se identifica que las principales necesidades formativas giran en torno a gestión de aulas heterogéneas, integración tecnológica y bienestar socioemocional. Como conclusión, se propone un modelo de formación participativo que combina micro-talleres prácticos, mentorías continuas y ajustes logísticos para optimizar el tiempo institucional.

### **Palabras Clave**

Formación Docente - Desarrollo Profesional - Gestión Educativa - Capacitación Institucional - Responsabilidades Docentes

### **Introducción**

La formación docente continua se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo de sistemas educativos de calidad en un mundo cada vez más dinámico y exigente. En este contexto, la capacitación de los educadores no sólo debe responder a las demandas académicas, sino también a las transformaciones sociales, tecnológicas y

culturales que impactan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond, 2017).

La literatura especializada coincide en que la formación continua es un mecanismo esencial para fortalecer las competencias profesionales de los docentes, permitiéndoles adaptarse a los cambios y mejorar su práctica pedagógica (Avalos, 2011). Sin embargo, a pesar de su importancia, muchos sistemas educativos enfrentan desafíos significativos en la implementación de programas de capacitación que sean eficientes, pertinentes y sostenibles en el tiempo (Ingvarson, 2005). Este escenario plantea la necesidad de diseñar estrategias que no sólo aborden las necesidades formativas de los docentes, sino que también consideren las condiciones laborales y organizacionales en las que se desenvuelven (Day & Sachs, 2004).

En América Latina, la formación docente continua ha sido objeto de múltiples debates y reformas en las últimas décadas, donde autores como Vaillant y Marcelo (2021) señalan que, si bien se han logrado avances significativos en la profesionalización de los educadores, persisten brechas importantes en términos de acceso, calidad y pertinencia de los programas de capacitación. Estas brechas se acentúan en contextos institucionales específicos, donde las responsabilidades profesionales, la falta de tiempo y la escasa articulación entre la formación y las necesidades reales de los docentes limitan el impacto de las iniciativas formativas (Furman, 2021; Serrano & Pontes, 2016).

En este sentido, es fundamental comprender que la formación continua no puede ser abordada como un proceso aislado, sino como parte de un sistema integral que considere las particularidades de cada institución educativa y las demandas específicas de su cuerpo docente (Lozano Flórez & Torres Hernández, 2019).

La literatura sugiere que, para que la formación continua sea efectiva, debe estar basada en un diagnóstico preciso de las condiciones institucionales y las necesidades formativas de los docentes (Guskey, 2002). Este diagnóstico debe considerar no sólo las expectativas y desafíos de los educadores, sino también las dinámicas organizacionales y

las responsabilidades profesionales que pueden influir en su capacidad para participar activamente en procesos de capacitación (Desimone, 2009).

Adicionalmente, es importante destacar que la formación docente continua no debe ser percibida como una carga adicional, sino como una oportunidad para el crecimiento profesional y personal (Avalos, 2011). Para lograr esto, es necesario diseñar estrategias que sean flexibles, participativas y adaptativas, permitiendo a los docentes integrar los aprendizajes obtenidos en su práctica cotidiana sin que esto genere un desgaste adicional (Darling-Hammond, 2017).

En este sentido, los talleres y actividades formativas deben estar diseñados de manera que respondan a las necesidades específicas de los educadores, promoviendo un aprendizaje significativo y aplicable en el aula (Serrano & Pontes, 2016). Esto implica no sólo la selección de contenidos relevantes, sino también la utilización de metodologías que fomenten la participación activa y el intercambio de experiencias entre los docentes (Lozano Flórez & Torres Hernández, 2019). Melina Furman (2021) sostiene que aquellas escuelas donde se generan espacios de reflexión compartida se genera un clima de respeto y confianza mutua que favorece el intercambio de ideas y el crecimiento conjunto.

Cabe destacar que la formación docente continua no sólo tiene un impacto directo en la práctica pedagógica, sino también en la calidad educativa de la institución en su conjunto (Darling-Hammond, 2017). Estudios han demostrado que los docentes que participan en programas de capacitación continua tienden a mostrar mayores niveles de motivación, compromiso y eficacia en su labor; lo que se traduce en mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes (Avalos, 2011). Por lo tanto, invertir en la formación docente no sólo es una estrategia para el desarrollo profesional de los educadores, sino también una vía para mejorar la calidad educativa y el desempeño institucional.

### **Delimitación del objeto de estudio**

El objeto de estudio de este trabajo de grado es la formación docente continua en el colegio St George's College North, con énfasis en las estrategias, dinámicas y condiciones institucionales que influyen en su eficiencia y pertinencia, donde se centra específicamente

en analizar cómo los procesos de capacitación profesional implementados en la institución responden a las necesidades formativas, laborales y contextuales de los docentes, así como en evaluar su capacidad para fortalecer competencias pedagógicas sin generar percepciones de sobrecarga.

En el caso específico del colegio St George's College North, es fundamental realizar un diagnóstico situacional que permita identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de formación docente actuales. Este diagnóstico debe incluir un análisis de las responsabilidades profesionales, las demandas académicas y las expectativas de los docentes; así como una evaluación de la pertinencia y eficacia de las iniciativas de capacitación implementadas hasta el momento (Hargreaves & Fullan, 2012). A partir de este análisis, será posible diseñar una propuesta de intervención que optimice el aprovechamiento del tiempo en las jornadas formativas y que responda a las necesidades específicas de los educadores (Guskey, 2002). Esta propuesta debe estar orientada al fortalecimiento de competencias profesionales clave, tales como la gestión del aula, el uso de tecnologías educativas y la atención a la diversidad, entre otras (Desimone, 2009; Furman et al., 2020).

El estudio aborda, de manera detallada, la relación entre las demandas académicas actuales, las responsabilidades profesionales de los educadores y la estructuración de las jornadas formativas, con el propósito de identificar brechas entre lo planificado y lo ejecutado, y entre lo ofrecido y lo requerido.

Este objeto se circunscribe al diseño, implementación y percepción de las actividades de formación continua dentro del colegio, explorando su coherencia con las expectativas del cuerpo docente y los objetivos institucionales; donde se incluye la evaluación de factores como la distribución del tiempo dedicado a la capacitación, la adaptabilidad de los contenidos a las realidades del aula, la metodología empleada en los talleres y la integración de la retroalimentación docente en la mejora de los programas. Se excluyen, en cambio, análisis comparativos con otras instituciones, evaluaciones de

políticas nacionales o procesos de formación inicial docente, ya que el foco se mantiene en la capacitación en servicio y su impacto directo en la práctica pedagógica institucional.

### ***Denominación y Planteo del Problema***

La formación docente continua se ha consolidado como un elemento clave para garantizar la calidad educativa en un mundo en constante transformación. En el contexto del colegio St George's College North, ubicado en la localidad de Los Polvorines, provincia de Buenos Aires, esta formación adquiere particular relevancia debido a las demandas específicas de una comunidad educativa que busca integrar tradición y modernidad en su proyecto pedagógico.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales para implementar programas de capacitación, persisten desafíos relacionados con la eficiencia, pertinencia y adaptabilidad de estas iniciativas. Los docentes, quienes enfrentan responsabilidades profesionales significativas y un entorno educativo cada vez más complejo, perciben en ocasiones que las jornadas formativas no responden plenamente a sus necesidades prácticas ni a las realidades del aula, lo que puede generar desmotivación o sensación de sobrecarga.

La implementación de estas iniciativas a nivel institucional no siempre logra traducirse en resultados concretos y sostenibles. En el caso del colegio St George's College North se observa una desconexión entre las expectativas de los docentes y las ofertas formativas disponibles; lo que limita el impacto de la capacitación en la práctica pedagógica diaria. Esta situación se agrava por la falta de un diagnóstico preciso que identifique las necesidades reales de los educadores y las condiciones institucionales que podrían facilitar u obstaculizar su participación en procesos de formación.

De todo lo anterior descrito se propone el presente trabajo de grado, cuyo propósito es analizar las condiciones actuales de la formación docente continua en el colegio St George's College North, con el fin de diseñar propuestas de intervención que optimicen la eficiencia y pertinencia de las jornadas formativas, respondiendo a las necesidades específicas de los educadores y al contexto institucional. La pregunta principal de

investigación que guía este estudio es: ¿cuáles son las condiciones actuales de la capacitación docente continua en el colegio St George's College North con el fin del desarrollo de propuestas que optimicen el aprovechamiento del tiempo en las jornadas formativas y responda a las necesidades específicas de los educadores?

### ***Fundamentación***

La formación docente continua se ha posicionado como un elemento indispensable para garantizar la calidad educativa en un mundo en constante transformación. En el contexto del colegio St George's College North, ubicado en Los Polvorines, provincia de Buenos Aires, este tema adquiere especial relevancia debido a las demandas específicas de una comunidad educativa que busca integrar tradición y modernidad en un proyecto pedagógico de alto compromiso académico.

St George's College North es una institución privada bilingüe que forma parte de la red de colegios que implementa el Bachillerato Internacional (IB por sus siglas en inglés: *International Baccalaureate*). Actualmente desarrolla dos de sus programas: el Programa de la Escuela Primaria (PEP) y el Programa del Diploma (PD). Ambos exigen un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, con metodologías activas, evaluaciones auténticas y una planificación colaborativa orientada al desarrollo de habilidades del siglo XXI. Este marco académico plantea desafíos permanentes para los equipos docentes, quienes deben mantenerse actualizados, flexibles y comprometidos con prácticas innovadoras.

En este sentido, el IB establece estándares altos de desempeño profesional y contempla un programa obligatorio de formación continua que requiere que los docentes participen, de forma regular, en talleres específicos vinculados a sus áreas de enseñanza y a los ejes transversales del programa. Esta exigencia institucional se complementa con una característica distintiva del colegio: la mayoría del cuerpo docente trabaja en modalidad *tiempo completo*, lo cual favorece la fidelización del staff y genera la posibilidad (y a la vez el desafío) de planificar instancias de capacitación y desarrollo profesional dentro de la jornada laboral. Estas condiciones hacen que los espacios de mejora continua estén

profundamente arraigados en la cultura institucional y en el proyecto educativo del colegio. (International Baccalaureate, 2018; St. George's College, 2022)

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales por implementar programas de formación, persisten desafíos relacionados con la eficiencia, pertinencia y adaptabilidad de estas iniciativas. Este trabajo de grado se justifica, por tanto, en la necesidad de evaluar críticamente las condiciones actuales de la formación docente continua en la institución, con el fin de proponer estrategias que optimicen su impacto y respondan a las necesidades reales de los educadores.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para contribuir al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes, lo que, a su vez, impacta positivamente en la calidad educativa del colegio. En un entorno donde las demandas académicas son cada vez más complejas, resulta fundamental que los docentes cuenten con herramientas actualizadas y pertinentes para enfrentar los desafíos del aula.

No obstante, si las jornadas de capacitación no están bien diseñadas o no consideran las características particulares del trabajo docente (como la carga horaria, la planificación compartida o la exigencia académica del modelo IB), pueden generar desmotivación o percepción de sobrecarga, limitando su efectividad. Este trabajo busca, precisamente, abordar esta problemática, proponiendo una intervención que optimice el uso del tiempo y los recursos destinados a la formación continua, alineándose con las necesidades específicas del equipo docente y con las características del contexto institucional.

Este estudio tiene un carácter innovador al incorporar un enfoque participativo y adaptativo que prioriza la voz de los profesionales en la identificación de sus necesidades formativas y en la co-construcción de soluciones prácticas. Este enfoque no sólo garantiza que las estrategias propuestas sean pertinentes y aplicables, sino que también fomenta un mayor compromiso y sentido de pertenencia entre los educadores. Asimismo, el trabajo tiene relevancia institucional, ya que sus resultados pueden servir como insumo para la

toma de decisiones estratégicas, contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes y al fortalecimiento del proyecto educativo del colegio St George's College North.

### **Objetivos de la Intervención**

#### **Objetivo General**

Evaluar las condiciones actuales de la capacitación docente continua en el colegio St George's College North para el desarrollo de una propuesta de intervención que optimice el aprovechamiento del tiempo en las jornadas formativas y responda a las necesidades específicas de los educadores.

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de capacitación continua actuales en el colegio St George's College North, considerando las responsabilidades profesionales y demandas académicas de los docentes.
- Analizar la relación entre las demandas académicas, las responsabilidades profesionales y la capacidad de los docentes para participar en actividades de formación continua.
- Determinar las necesidades formativas específicas de los docentes, enfocándose en áreas prioritarias como la gestión del aula, la integración tecnológica y la atención a la diversidad en las características de los estudiantes.
- Proponer estrategias participativas y adaptativas que optimicen el tiempo y los recursos dedicados a la capacitación, alineadas con la realidad institucional y laboral de los educadores.

### **Estado del Arte**

Una investigación adecuadamente planteada debe definir los conceptos y teorías que se utilizarán, así como distinguir el conocimiento necesario para llevarla a cabo con éxito. Este proceso parte de la revisión de investigaciones previas sobre el tema, las cuales proporcionan una base conceptual y metodológica que guía hacia resultados pertinentes.

En este apartado se presentan trabajos anteriores que sirven como antecedentes para la investigación; enfocándose especialmente en aquellos que han abordado estudios sobre la formación docente continua y las estrategias implementadas para optimizar este proceso. Estos referentes permiten contextualizar el problema, identificar vacíos en el conocimiento y establecer un marco de referencia que oriente el desarrollo del presente trabajo.

Para iniciar, Castillo Briceño (2015), en su artículo “La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro”, llevó a cabo una investigación documental en la que analizó diversos escenarios y autores relacionados con la educación inclusiva y la formación docente. A través de su proceso sistemático de detección, acceso, selección y revisión de material pertinente, el autor identificó que las demandas de la sociedad actual exigen una preparación docente más integral y humana, orientada a enfrentar realidades complejas y garantizar una educación de calidad. El estudio resaltó la importancia de formar docentes reflexivos y respetuosos de la diversidad, capaces de construir escenarios de aprendizaje inclusivos. Para lograrlo, se enfatizó en la necesidad de articular teoría y práctica, fomentar espacios reflexivos y ampliar la percepción sobre lo que significa educar en y para la diversidad. Las conclusiones del trabajo señalaron que la educación inclusiva es una herramienta fundamental para atender la diversidad, promoviendo oportunidades e igualdad para todos. Además, se destacó que las unidades de desarrollo docente tienen la oportunidad de transformar la tarea educativa mediante enfoques innovadores y adaptados a las necesidades del entorno.

La relación de este trabajo con el presente estudio radica en su enfoque sobre la formación docente como un proceso clave para responder a las demandas académicas actuales. Mientras Castillo Briceño (2015) se centra en la educación inclusiva, el trabajo de grado en desarrollo aborda la optimización de la capacitación continua, considerando las necesidades específicas de los docentes y las responsabilidades profesionales que enfrentan.

Por otro lado, Rico (2016) en su artículo “La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia”, realizó un análisis reflexivo

sobre el papel de la gestión educativa en los procesos de formación docente en el ámbito universitario. A través de una metodología basada en la revisión conceptual, la autora partió de una definición general de gestión para luego profundizar en el concepto de gestión educativa y su aplicación en el contexto universitario. El estudio destacó que la gestión educativa es un componente clave para optimizar los procesos formativos, ya que permite una articulación efectiva entre las necesidades institucionales y las demandas de los docentes. Rico (2016) concluyó que es fundamental establecer una relación significativa entre la gestión y la formación docente, ya que esto facilita la creación de estrategias que respondan a las realidades específicas de las instituciones educativas y promuevan el desarrollo profesional de los educadores. Esta investigación se relaciona con el trabajo de grado en desarrollo, ya que ambos abordan la importancia de optimizar los procesos de formación docente. Mientras Rico (2016) se enfocó en el papel de la gestión educativa en el ámbito universitario, el presente estudio se centra en la formación continua en el colegio St George's College North, considerando las responsabilidades profesionales y las necesidades específicas de los docentes.

Continuando con el análisis, Galán (2017) en su artículo "Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente", llevó a cabo un estudio cualitativo en dos centros educativos de primaria en Santo Domingo, República Dominicana, con el objetivo de analizar las estrategias de acompañamiento pedagógico utilizadas para el desarrollo de competencias docentes. A través de entrevistas no estructuradas, grupos focales y análisis documental, la investigación buscó profundizar en casos específicos para describir y calificar el fenómeno estudiado. Los resultados mostraron una baja participación de los docentes en los procesos de acompañamiento, así como una falta de diversidad y sistematicidad en las actividades implementadas. Además, se identificó una pobre cohesión en el desarrollo de estas estrategias, lo que limitó su efectividad. Galán (2017) concluyó que el acompañamiento pedagógico no se aprovechó adecuadamente en los centros estudiados como una herramienta para el desarrollo continuo de competencias

docentes, a pesar de su potencial para fortalecer las prácticas educativas a partir de las necesidades y fortalezas individuales.

La relación de este trabajo con el estudio en desarrollo radica en su enfoque sobre la importancia de diseñar estrategias formativas que respondan a las necesidades específicas de los docentes, pues mientras Galán (2017) analizó el acompañamiento pedagógico en el contexto de la educación primaria, el presente trabajo se centra en la formación docente continua en el colegio contexto de estudio; buscando optimizar las jornadas formativas y fortalecer las competencias profesionales de los educadores. Ambos estudios coinciden en la necesidad de implementar estrategias participativas y adaptativas que promuevan el desarrollo profesional docente de manera efectiva.

Por otro lado, los autores Hernández y González Ortiz (2019) en su artículo “Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa”, realizaron un análisis desde una perspectiva participativa para abordar el campo de la formación docente, identificando como un área prioritaria pero problemática en términos teóricos y prácticos. A través de una metodología basada en la revisión y análisis de investigaciones educativas, los autores buscaron abrir diálogos y proponer caminos de acción para mejorar el desarrollo profesional docente. El estudio concluyó que la formación docente tiende a ser reduccionista, instrumental y prescriptiva, lo que limita la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los educadores. Hernández y González Ortiz (2019) destacaron la necesidad de iniciativas que promuevan una formación efectiva y eficiente; articulando experiencias formativas con procesos investigativos donde los docentes asuman un rol activo. Además, se enfatizó en la importancia de diseñar estrategias que impulsen la participación y el empoderamiento de los docentes en su propio desarrollo profesional.

La relación de este trabajo con el estudio en desarrollo radica en su enfoque participativo y la necesidad de diseñar estrategias formativas que fomenten la autonomía docente. Ambos estudios buscan mejorar la formación continua, respondiendo a las necesidades específicas de los educadores y promoviendo su desarrollo profesional.

Por otra parte, los autores Duk et al., (2019) en su artículo “Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo - A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos”, realizaron un análisis sobre la formación docente desde una perspectiva inclusiva, vinculándola con los aportes y la vigencia de la Declaración de Salamanca. A través de una metodología basada en la revisión de políticas educativas y literatura internacional, las autoras examinaron los cambios propuestos por la Declaración en relación con las políticas, las escuelas y la formación docente. El estudio destacó la importancia de desarrollar competencias docentes para abordar la diversidad en el aula y revisó tres propuestas internacionales que identifican las capacidades necesarias para promover la inclusión educativa. A partir de este análisis, Duk et al., (2019) propusieron cuatro competencias fundamentales para la formación docente y ofrecieron recomendaciones para las políticas de formación inicial, enfatizando en la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar los dilemas y principios de la inclusión.

La relación de este trabajo con el presente se basa en su enfoque sobre la formación docente como herramienta para atender la diversidad. Ambos estudios buscan fortalecer las competencias docentes, aunque el presente trabajo se centra en la formación continua y la optimización de las jornadas formativas en el colegio St George’s College North.

Siguiendo con el análisis de autores, Dumrauf y Cordero (2020) en su artículo “Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud”, presentaron las características y fundamentos de un enfoque de formación docente continua desarrollado a partir de una experiencia de tres años con docentes de distintos niveles educativos. A través de una metodología participativa, los autores analizaron cómo se articuló la investigación educativa con la realidad escolar, promoviendo la producción conjunta de conocimientos y la transformación de las prácticas de enseñanza. El enfoque fomenta cambios en las prácticas docentes al estimular la construcción colectiva de propuestas, el análisis colaborativo y la participación estudiantil. Además, se valoró el papel de la praxis mediante la producción de acciones

exploratorias, orientadas a transformar la realidad educativa desde una perspectiva emancipadora. Los resultados mostraron que este enfoque contribuyó a mejorar la lectura de lo real y las relaciones sociales en el ámbito educativo.

La relación de este trabajo con la presente investigación en desarrollo radica en su enfoque participativo y en la importancia de articular la formación docente con las necesidades reales del contexto educativo. Ambos estudios buscan optimizar la formación continua, aunque el presente trabajo se enfoca en el colegio en estudio y en la adaptación de estrategias formativas a las responsabilidades profesionales y demandas específicas de los docentes.

Flores Vigil et al., (2021) en su artículo “Desafíos de la formación continua docente: Una revisión sistemática”, realizaron una revisión sistemática de la literatura académica sobre la formación continua docente, utilizando la guía PRISMA y consultando bases de datos como Scopus, EBSCO, ProQuest y ALICIA. El objetivo del estudio fue analizar los aportes académicos recientes para identificar enfoques, contenidos y estrategias utilizados en la implementación de la formación continua, con el fin de contribuir con bases teóricas actualizadas que permitan afrontar los desafíos del docente. La revisión incluyó veinte artículos científicos, de los cuales cuatro eran cuantitativos, once cualitativos, dos mixtos y tres de reflexión. Los resultados mostraron que la formación continua docente proporciona competencias, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo de una educación de calidad, fomentando interrelaciones positivas entre los actores educativos y la socialización de prácticas exitosas de manera colegiada.

Este trabajo y el presente se comparan en su enfoque sobre la formación continua como herramienta para mejorar la calidad educativa. Ambos estudios buscan identificar estrategias efectivas para la capacitación docente, aunque el presente trabajo se centra en el contexto específico del colegio donde se elabora la investigación y en la optimización de las jornadas formativas.

Además, Pinto y Plaza (2021) en su artículo “Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la

formación docente”, llevaron a cabo una investigación en la Unidad Educativa Fiscal Provincia del Tungurahua con el objetivo de identificar la necesidad de capacitación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre los docentes. A través de una metodología que combinó la sistematización teórica y métodos empíricos, como encuestas y entrevistas a docentes, los autores buscaron evaluar el nivel de competencia tecnológica y la necesidad de formación en este ámbito. Además, se aplicó el criterio de expertos para la recolección de datos. Los resultados mostraron que los docentes requieren capacitación en el manejo de entornos virtuales y plataformas de aprendizaje, así como en el desarrollo de habilidades pedagógicas y técnicas que les permitan integrar las TIC en su práctica docente. La investigación contribuyó con la elaboración de un plan de capacitación para docentes, enfocado en el empoderamiento tecnológico y la mejora del trabajo académico.

Este estudio y el estudio que se desarrolla en esta investigación comparten su enfoque sobre formación docente como respuesta a necesidades específicas (en este caso, el uso de las TIC). Ambos estudios buscan identificar áreas de mejora en la capacitación docente, aunque el presente trabajo se enfoca en la optimización de las jornadas formativas en el colegio contexto de estudio.

Vargas et al., (2023), en su artículo “Improving the continuing education of early childhood education teachers in reading and writing”, reflexionaron sobre la importancia de mejorar la formación didáctica de los docentes de Educación Inicial en lectura y escritura en la República Dominicana. A través de una metodología basada en la revisión bibliográfica y la sistematización de estudios previos, las autoras analizaron la competencia didáctica en lectura y escritura de los profesionales de Educación Infantil, destacando sus particularidades en los primeros años de formación. Los resultados mostraron que existe una población docente con un bajo nivel de lectoescritura, lo que resalta la necesidad de fortalecer estas habilidades para influir en el desarrollo de los niños desde edades tempranas. Además, se enfatizó en la importancia de diseñar una formación inicial que

garantice que los docentes dominen estrategias efectivas para la mediación en el proceso de lectoescritura temprana, considerando las particularidades del nivel educativo.

Este y el trabajo en desarrollo se comparan en su enfoque sobre la formación docente como herramienta para mejorar competencias específicas. Ambos estudios buscan fortalecer las habilidades docentes; aunque el presente trabajo se centra en la formación continua y la optimización de las jornadas formativas en el colegio St George's.

Finalmente, Navarro y Navarro-Montaña (2023) en su artículo "Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión", llevaron a cabo una investigación sobre la formación del profesorado necesaria para responder a la diversidad de estudiantes desde una perspectiva inclusiva. A través de una metodología mixta, que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos, los autores recolectaron datos mediante un cuestionario de preguntas cerradas, entrevistas a profundidad y guiones de observación aplicados a 29 docentes de centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables de Santo Domingo. El objetivo principal fue conocer el nivel de formación del profesorado y proponer orientaciones para crear una cultura innovadora e inclusiva. Los hallazgos mostraron que, aunque la mayoría de los docentes valoran la innovación para mejorar la calidad educativa y la inclusión, presentan dificultades en su formación, conocimientos y habilidades para integrar estos enfoques en el aula. La investigación concluyó con sugerencias para orientar la formación docente hacia la inclusión, promoviendo una cultura de innovación y mejora educativa.

Este trabajo es relevante para la presente investigación pues trata a la formación docente como herramienta para responder a las demandas académicas actuales. Ambos estudios buscan fortalecer las competencias docentes, aunque el presente trabajo se centra en la formación continua y la optimización de las jornadas formativas en el colegio St George's contexto de estudio.

## **Marco Teórico**

### **La Formación Docente Continua como Estrategia de Mejora Educativa**

La formación docente continua se define como un proceso sistemático y permanente de actualización y desarrollo profesional que busca fortalecer las competencias pedagógicas, disciplinares y socioemocionales de los educadores. Este proceso no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que implica la reflexión crítica sobre la práctica educativa, la adaptación a los cambios sociales y tecnológicos, y la mejora constante de las estrategias de enseñanza (Darling-Hammond et al., 2017). En este sentido, la formación continua se concibe como una herramienta esencial para responder a las demandas de un sistema educativo en constante evolución, donde los docentes deben enfrentar desafíos como la diversidad en el aula, la integración de tecnologías digitales y la promoción de aprendizajes significativos (Loughran & Hamilton, 2016).

Uno de los fundamentos clave de la formación docente continua es su enfoque en el aprendizaje a lo largo de la vida, principio que reconoce que la profesionalización de los educadores no culmina con su formación inicial, sino que requiere de un proceso continuo de actualización y mejora (Day & Gu, 2014).

Un aspecto fundamental de la formación docente continua es su carácter contextualizado, lo que implica que las estrategias formativas deben diseñarse considerando las necesidades específicas de los docentes y las características particulares de la institución educativa en la que se desempeñan (Vaillant & Manso, 2022).

La formación docente continua también se sustenta en la colaboración y el trabajo en red, principios que promueven el intercambio de experiencias y conocimientos entre los educadores. Este enfoque colaborativo no sólo enriquece el proceso formativo sino que también fomenta la creación de comunidades de aprendizaje profesional donde los docentes pueden reflexionar sobre su práctica, compartir recursos y construir soluciones colectivas a los desafíos comunes (Anijovich, 2009; Furman, 2021; Hargreaves & O'Connor, 2018). En este sentido, la formación continua no se limita a la participación en talleres o

cursos, sino que incluye espacios de diálogo y reflexión que permiten a los docentes aprender de sus pares y construir conocimiento de manera colectiva.

### **Impacto de la Formación Continua en la Calidad Educativa**

La formación docente continua tiene un impacto significativo en la calidad educativa, ya que influye directamente en las competencias profesionales de los educadores y, en consecuencia, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estudios recientes demuestran que los docentes que participan en programas de formación continua efectivos muestran una mejora del 20% en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, lo que se traduce en un aumento del rendimiento académico de sus estudiantes (Gore et al., 2017). Este impacto se debe a que la formación continua permite a los docentes actualizar sus conocimientos, reflexionar sobre su práctica y adoptar enfoques pedagógicos más inclusivos y efectivos (Darling-Hammond et al., 2017; Furman, 2021).

### **Demandas Académicas y Responsabilidades Profesionales en el Contexto Docente**

Las demandas académicas actuales en el ámbito escolar reflejan un escenario complejo y multifacético, caracterizado por la necesidad de adaptarse a cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos que impactan directamente en el quehacer docente. En primer lugar, la diversidad en las aulas se ha convertido en uno de los principales desafíos, ya que los docentes deben atender a estudiantes con diferentes capacidades, contextos culturales y demandas académicas especiales (Ainscow, 2020). Esta realidad exige que los educadores desarrollen competencias para implementar estrategias inclusivas que garanticen el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; lo que implica una mayor carga de trabajo y una constante actualización profesional (Florian & Beaton, 2018).

Adicionalmente, la integración de tecnologías digitales en el proceso educativo ha generado nuevas demandas para los docentes, quienes deben adquirir habilidades tecnológicas y pedagógicas para utilizar herramientas digitales de manera efectiva en el aula (Selwyn, 2021). Otro aspecto relevante es la creciente presión por mejorar los

resultados académicos de los estudiantes, lo que ha llevado a una mayor exigencia en la planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Darling-Hammond et al., 2017). Los docentes deben diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, alineadas con estándares educativos cada vez más rigurosos. Esta demanda se ve agravada por la necesidad de atender a las expectativas de las familias y las instituciones, lo que genera una carga emocional y laboral adicional para los educadores (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Por otro lado, las demandas administrativas y burocráticas representan una carga significativa para los docentes, quienes deben dedicar una parte considerable de su tiempo a tareas como la elaboración de informes, la gestión de documentación y la participación en reuniones institucionales. Estas actividades, aunque necesarias, reducen el tiempo disponible para la planificación pedagógica y la atención personalizada a los estudiantes, lo que afecta la calidad del proceso educativo (Day & Sachs, 2004). Adicionalmente, la falta de recursos y apoyo institucional agrava esta situación, generando un sentimiento de desmotivación y agotamiento entre los docentes (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Adicionalmente, es fundamental promover un clima escolar colaborativo donde los docentes puedan compartir experiencias, recibir apoyo emocional y desarrollar soluciones colectivas a los desafíos que enfrentan (Hargreaves & O'Connor, 2018).

### **Relación entre Responsabilidades Profesionales y Participación en Procesos de Capacitación**

La relación entre las responsabilidades profesionales y la participación en procesos de capacitación docente es un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo, ya que las demandas laborales pueden influir significativamente en la disponibilidad y motivación de los docentes para involucrarse en actividades de formación continua. Las responsabilidades profesionales, entendidas como el conjunto de responsabilidades y tareas que los docentes deben asumir en su práctica diaria, incluyen no sólo la planificación y ejecución de clases, sino también la evaluación, la atención a estudiantes, la gestión administrativa y la participación en actividades extracurriculares. Estas demandas, cuando

son excesivas, pueden generar estrés y agotamiento, lo que limita la capacidad de los docentes para dedicar tiempo y energía a procesos de capacitación (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Uno de los mecanismos clave que explican esta relación es el tiempo disponible. Los docentes con responsabilidades profesionales elevadas suelen tener menos tiempo para participar en actividades de formación continua, ya que deben priorizar tareas urgentes relacionadas con su práctica diaria (Day & Gu, 2014). Esta situación se agrava en contextos donde los docentes tienen jornadas laborales extensas o deben asumir múltiples roles dentro de la institución educativa (Vaillant & Manso, 2022).

Adicionalmente, las responsabilidades profesionales pueden afectar la motivación de los docentes para participar en procesos de capacitación. Cuando los docentes se sienten sobrecargados y estresados, es menos probable que perciban la formación continua como una oportunidad de desarrollo profesional y más como una obligación adicional que incrementa su carga de trabajo (Darling-Hammond et al., 2017).

Un aspecto relevante es la calidad de los procesos de capacitación en relación con las responsabilidades profesionales. Los programas de formación que no consideran las demandas y limitaciones de los docentes suelen ser percibidos como poco prácticos o desconectados de la realidad escolar, lo que reduce su relevancia y utilidad (Gore et al., 2017). Por el contrario, cuando los procesos de capacitación se diseñan de manera flexible y adaptativa, teniendo en cuenta las responsabilidades profesionales de los educadores, es más probable que éstos participen de manera activa y comprometida (Hargreaves & O'Connor, 2018). Por ejemplo, la implementación de modalidades mixtas (presenciales y virtuales) y la oferta de horarios flexibles han demostrado aumentar la participación de los docentes en actividades de formación continua en un 25% (Sahlberg, 2021).

Desde una perspectiva teórica, la relación entre responsabilidades profesionales y participación en procesos de capacitación se puede analizar a través de enfoques como la teoría de la carga cognitiva y la teoría de la motivación intrínseca. La teoría de la carga cognitiva plantea que los individuos tienen una capacidad limitada para procesar

información y realizar tareas simultáneas, lo que implica que las responsabilidades profesionales excesivas pueden reducir la capacidad de los docentes para involucrarse en actividades de formación (Sweller et al., 2019). Por su parte, la teoría de la motivación intrínseca sostiene que la participación en actividades de desarrollo profesional depende de la percepción de autonomía, competencia y relevancia de esas actividades (Furman et al., 2020). Cuando las responsabilidades profesionales limitan estas percepciones, es menos probable que los docentes participen en procesos de capacitación.

En términos prácticos, la relación entre responsabilidades profesionales y participación en procesos de capacitación tiene implicaciones significativas para la gestión escolar y las políticas educativas. Las instituciones deben implementar estrategias que permitan a los docentes equilibrar sus responsabilidades laborales con su desarrollo profesional, como la reducción de tareas administrativas, la provisión de recursos de apoyo y la creación de espacios de formación dentro del horario laboral (Darling-Hammond et al., 2017).

### **Metodologías Participativas para la Identificación de Necesidades Formativas**

Las metodologías participativas para la identificación de necesidades formativas representan un enfoque clave en el diseño de programas de formación docente, ya que permiten involucrar activamente a los educadores en el proceso de diagnóstico y planificación. Estas metodologías se basan en la premisa de que los docentes son los principales conocedores de sus propias necesidades y contextos, por lo que su participación activa garantiza que las propuestas formativas sean relevantes, contextualizadas y efectivas (Darling-Hammond et al., 2017).

Los grupos focales son una de las herramientas más efectivas para identificar necesidades formativas, ya que facilitan el diálogo y la reflexión colectiva entre los docentes. A través de estas dinámicas, los participantes pueden compartir sus experiencias, desafíos y expectativas, lo que permite identificar áreas prioritarias para la formación (Gore et al., 2017).

Adicionalmente, las encuestas participativas permiten recopilar datos de manera sistemática y amplia, lo que facilita la identificación de tendencias y patrones en las necesidades formativas. Estas encuestas suelen incluir preguntas abiertas y cerradas que abordan aspectos como las competencias pedagógicas, las demandas del contexto escolar y las preferencias de los docentes respecto a modalidades y contenidos de formación (Vaillant & Manso, 2022).

Los talleres de diagnóstico son otra metodología participativa ampliamente utilizada, ya que combinan la recopilación de información con la reflexión y el aprendizaje colaborativo. En estos talleres, los docentes participan en actividades prácticas que les permiten identificar sus fortalezas y áreas de mejora; al mismo tiempo que proponen soluciones y estrategias para abordar sus necesidades formativas (Hargreaves & O'Connor, 2018). Por ejemplo, un taller realizado en escuelas de Finlandia permitió identificar que los docentes necesitan mayor formación en competencias socioemocionales para manejar situaciones de conflicto en el aula, lo que llevó al diseño de un programa específico en esta área (Sahlberg, 2021).

Las comunidades de práctica también juegan un papel fundamental en la identificación de necesidades formativas, ya que fomentan el intercambio de experiencias y conocimientos entre los docentes. Estas comunidades, formadas por grupos de educadores que comparten intereses y desafíos comunes, permiten identificar necesidades formativas de manera colectiva y proponer soluciones adaptadas al contexto escolar (Anijovich, 2009; Furman, 2021; Wenger, 2014).

Desde una perspectiva teórica, las metodologías participativas se sustentan en enfoques como la teoría del aprendizaje social y la pedagogía crítica. La teoría del aprendizaje social plantea que el conocimiento se construye a través de la interacción y la colaboración; lo que justifica la importancia de involucrar a los docentes en el proceso de identificación de necesidades formativas (Bandura & Hall, 2018). Por su parte, la pedagogía crítica enfatiza la importancia de la participación activa y la reflexión crítica en los procesos

educativos, lo que implica que los docentes deben ser protagonistas en la definición de sus propias necesidades y estrategias de formación (Tovar-Bohórquez, 2015).

### **Estrategias Adaptativas en el Diseño de Programas de Capacitación**

Las estrategias adaptativas en el diseño de programas de capacitación docente se han convertido en un elemento esencial para garantizar que la formación responda a las necesidades específicas de los educadores y a las particularidades del contexto en el que se desempeñan. Estas estrategias se caracterizan por su flexibilidad y capacidad de ajuste, lo que permite que los programas de formación sean dinámicos y sensibles a los cambios en las demandas académicas y laborales (Darling-Hammond et al., 2017).

La personalización de los contenidos es una de las estrategias adaptativas más relevantes, ya que permite ajustar los programas de capacitación a las necesidades individuales de los docentes. Este enfoque se basa en la premisa de que los educadores tienen diferentes niveles de experiencia, conocimientos y desafíos, por lo que la formación debe ser diferenciada para ser efectiva (Gore et al., 2017).

Adicionalmente, la diversificación de las modalidades formativas es fundamental para adaptar la capacitación a las disponibilidades y preferencias de los docentes. Las modalidades mixtas, que combinan sesiones presenciales y virtuales, han demostrado ser especialmente efectivas, ya que permiten a los docentes gestionar su tiempo de manera más flexible y acceder a los contenidos desde cualquier lugar (Selwyn, 2021).

La integración de feedback continuo es otra estrategia adaptativa clave, ya que permite ajustar los programas de capacitación en tiempo real según las necesidades y expectativas de los docentes. Este mecanismo se basa en la recopilación sistemática de opiniones y sugerencias de los participantes, lo que facilita la identificación de áreas de mejora y la implementación de ajustes necesarios (Hargreaves & O'Connor, 2018). Por ejemplo, un programa de capacitación implementado en escuelas de Finlandia incorporó sesiones de feedback semanal, lo que permitió identificar la necesidad de incluir más contenidos prácticos y reducir la carga teórica, resultando en un aumento del 20% en la

satisfacción de los docentes (Sahlberg, 2021). Esta estrategia no sólo mejora la calidad de la formación, sino que también fomenta una cultura de mejora continua.

Desde una perspectiva teórica, las estrategias adaptativas se sustentan en enfoques como la teoría del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la teoría de la andragogía. La teoría DUA plantea que los programas de formación deben ser flexibles y ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación, lo que garantiza que todos los participantes puedan acceder y beneficiarse de la capacitación (Meyer et al., 2014). Por su parte, la teoría de la andragogía enfatiza que los adultos aprenden mejor cuando la formación es relevante, práctica y orientada a la resolución de problemas, lo que justifica la importancia de adaptar los programas a las necesidades específicas de los docentes (Knowles et al., 2014).

## **Método**

### **Metodología de Trabajo que se Llevará a Cabo**

#### ***Enfoque***

El estudio adopta un enfoque cualitativo que permite comprender en profundidad los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. Esta elección se justifica por la necesidad de analizar las complejidades del proceso de formación docente continua en el colegio St George's College North. Los autores Iglesias y Resalta (2014) destacan que este método resulta adecuado para investigaciones que buscan explorar percepciones y experiencias en contextos educativos específicos. Por su parte, Sampieri et al (2014) señalan que el enfoque cualitativo facilita el análisis de realidades institucionales complejas donde interactúan múltiples factores.

#### ***Diseño de Investigación***

Se opta por un diseño descriptivo que busca caracterizar el fenómeno de estudio en su ambiente natural sin manipulación de variables, donde de acuerdo a Sampieri et al., (2014) este tipo de investigación resulta pertinente cuando se requiere obtener una visión detallada de situaciones educativas concretas. En el presente caso el diseño permite

examinar las condiciones actuales de la formación docente en la institución incluyendo aspectos como la organización de las jornadas formativas y las percepciones de los educadores sobre su utilidad y pertinencia.

### ***Participantes y Selección***

La investigación cuenta con la participación de docentes de nivel primario del colegio St George's College North, donde la selección de participantes se realiza mediante un muestreo intencional considerando su experiencia en los procesos de formación continua institucionales. Todos los docentes participan voluntariamente y se garantiza la representatividad de diferentes áreas disciplinares y niveles educativos.

Se trabaja con una muestra de quince individuos de esta población. Se busca asegurar la representatividad de la muestra al incluir profesionales con diversos niveles de experiencia y enfoques en su práctica. La variabilidad en las experiencias y enfoques contribuirá a obtener una visión más completa y rica de la labor docente en el contexto de su formación y especialización continua.

### **Técnicas de Recolección de Datos**

Como técnica principal se emplean entrevistas semi estructuradas que permiten explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los docentes. De acuerdo a Sautu et al., (2005), así se establece un diálogo sistemático orientado a recuperar vivencias y puntos de vista. Las entrevistas abordan temas como la efectividad percibida de las capacitaciones, la relación entre responsabilidades profesionales y participación en formación y las necesidades formativas identificadas.

Durante las entrevistas a profundidad, se fomenta un entorno de comunicación cómodo y accesible para los participantes, lo que garantiza su participación activa y la generación de datos de calidad. Las preguntas se formulan de manera que permitan a los docentes expresar sus puntos de vista y experiencias de manera completa. Cada sesión se desarrolla en un ambiente de confianza que favorece la libre expresión de los participantes y tiene una duración aproximada de 45 a 60 minutos.

## **Estrategia de Análisis**

El análisis de la información se realiza mediante un proceso sistemático que combina diferentes técnicas para garantizar rigor y profundidad, donde se emplea el método de triangulación para comparar y contrastar las perspectivas de los participantes. Esto permite identificar tanto puntos en común como diferencias significativas en sus testimonios.

El trabajo analítico se organiza en dos etapas principales. Primero se identifican y desarrollan categorías descriptivas que emergen de los relatos de los docentes, lo que facilita la organización temática de la información. Este paso ayuda a estructurar los datos sin perder la riqueza de las experiencias compartidas.

Luego, el análisis se profundiza mediante la comparación cuidadosa de los testimonios, buscando semejanzas y discrepancias entre los entrevistados, prestando atención tanto a los patrones recurrentes como a las particularidades individuales. Este enfoque permite captar la diversidad de perspectivas presentes en la comunidad educativa y comprender las distintas formas en que los docentes experimentan los procesos de formación continua.

El proceso mantiene flexibilidad para adaptarse a las particularidades de cada caso, asegurando que los resultados reflejen fielmente las voces y experiencias de los participantes. Esta estrategia analítica integral permite pasar de la descripción inicial a interpretaciones más profundas que consideran tanto las tendencias generales como los matices individuales.

El rigor metodológico aplicado garantiza que las conclusiones sean consistentes con los objetivos de investigación; al mismo tiempo que preservan la autenticidad de las experiencias reportadas por los docentes. El análisis busca ofrecer una comprensión completa y matizada de la realidad estudiada, proporcionando bases sólidas para las recomendaciones que surgirán del estudio.

## **Consideraciones Éticas**

La investigación se rige por principios éticos fundamentales que garantizan el respeto a los participantes y la validez de los resultados, pues se obtiene el consentimiento

informado de todos los involucrados explicando claramente los objetivos y procedimientos del estudio. Se protege la confidencialidad mediante la anonimización de los datos utilizando códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales. Además se respeta la diversidad de experiencias y perspectivas evitando cualquier forma de discriminación. El estudio cumple con las normativas institucionales y de protección de datos vigentes.

### **Aspectos Contextuales**

El diseño metodológico se adapta específicamente al contexto del colegio St George's College North considerando su proyecto educativo institucional y las características de su planta docente. Se toman en cuenta los procesos de formación continua ya implementados así como los recursos y tiempos disponibles para la capacitación; donde este parámetro de contextualización permite que los resultados del estudio sean pertinentes y aplicables a la realidad específica de la institución. La metodología empleada garantiza una comprensión profunda de la situación actual y proporciona bases sólidas para el desarrollo de propuestas de mejora factibles y alineadas con las necesidades identificadas.

## **Síntesis y Conclusiones**

### **Análisis y Resultados**

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de nivel primario del colegio St George's College North. Las entrevistas completas, que sustentan los resultados aquí expuestos, se encuentran disponibles en el [Anexo II](#) para su consulta detallada.

### **Supuestos Básicos**

Este análisis se sustenta en una serie de supuestos básicos que orientan su desarrollo. En primera instancia se presume que la formación docente continua es esencial para mejorar la calidad educativa, ya que fortalece las competencias pedagógicas y permite a los docentes adaptarse a las demandas actuales. Por otro lado, se parte de la idea de que las condiciones institucionales y laborales, como las cargas de trabajo y la organización de

las jornadas formativas, influyen directamente en la capacidad de los educadores para participar en procesos de capacitación.

Por otra parte, se supone que las necesidades formativas de los docentes varían según sus experiencias y características intrínsecas y personales. Esto exige estrategias flexibles y adaptativas que engloben lo mejor posible las particularidades de cada docente y en este caso se considera que la participación activa de los educadores en el diseño y la evaluación de las iniciativas formativas es clave para garantizar su pertinencia y eficacia.

Finalmente, se acepta que una formación continua efectiva no sólo beneficia a los docentes, sino que también impacta positivamente la calidad educativa de la institución, al fortalecer las prácticas pedagógicas y el desarrollo integral de los estudiantes. Estos supuestos guían el análisis y la propuesta de intervención en el colegio St George's College North.

### ***Aspectos Positivos de las Jornadas de Capacitación Docente***

A los quince docentes de nivel primario participantes en el estudio se les preguntó acerca de los aspectos positivos que identificaban en las jornadas de capacitación implementadas en el St George's College, donde sus respuestas evidenciaron varios puntos de coincidencia, particularmente en torno a la pertinencia y actualidad de los contenidos formativos. Como mencionó el Entrevistado 1, las capacitaciones “tratan de ser relevantes y responder a las coyunturas de la educación actual”, observación que coincide con la del Entrevistado 5, quien destacó que “la agenda está en consonancia con las problemáticas actuales”, mencionando específicamente temas como inclusión y tecnología.

El carácter práctico de las formaciones emergió como otro aspecto valorado, donde el Entrevistado 6 señaló que algunas propuestas incluían “ideas prácticas y concretas para implementar en el aula”; complementado por el Entrevistado 14 quien apreció que las jornadas “suelen estar bien organizadas y equilibradas entre teoría y práctica”. La calidad de los expositores fue otro punto compartido, destacándose tanto la trayectoria de los profesionales invitados (Entrevistado 15) como su capacidad para abordar “cuestiones específicas de esta comunidad” (Entrevistado 11).

En cuanto a las diferencias, mientras algunos docentes como el Entrevistado 8 resaltaron específicamente formaciones en tecnología y el Bachillerato Internacional que “abrieron nuevas posibilidades de trabajo”, otros como el Entrevistado 7 mencionaron cierta resistencia docente para incorporar nuevas propuestas. El aspecto social de las capacitaciones también generó percepciones diversas, siendo valorado por algunos como “el espacio de interacción que se genera entre los colegas” (Entrevistado 9), mientras otros enfatizaron más en los contenidos teóricos o prácticos. No obstante, la mayoría coincidió en reconocer el esfuerzo institucional por mantener una oferta formativa continua y actualizada, aunque con distintos énfasis en cuanto a su impacto concreto en la práctica docente diaria.

### ***Dificultades y Limitaciones en los Espacios de Formación Continua***

Los testimonios recogidos entre el equipo de nivel primario revelan percepciones compartidas sobre los desafíos que presentan las jornadas de formación continua, obteniendo respuestas que revelaron patrones comunes pero también perspectivas particulares. Varios entrevistados coincidieron en señalar problemas de continuidad y seguimiento; como expresó el Entrevistado 1 al mencionar que “cada espacio es aislado y no tiene instancias de seguimiento”, observación que resonó con el Entrevistado 10 quien describió las capacitaciones como “islas, no tienen un hilo conductor”.

La falta de adecuación a las necesidades específicas de los docentes emergió como otra limitación recurrente, ya que el Entrevistado 3 planteó que “la capacitación no siempre se amolda a mis necesidades específicas”; mientras que el Entrevistado 15 destacó la ausencia de diferenciación, señalando que formaciones básicas resultan poco útiles para docentes experimentados. La sobrecarga laboral también fue mencionada como obstáculo, con el Entrevistado 4 indicando que “las demandas laborales no permiten poner toda la energía en el espacio de capacitación”.

Algunas críticas apuntaron a la calidad de los contenidos, donde el Entrevistado 8 cuestionó ciertas capacitaciones por basarse en “opinión” más que en contenido nuevo, y el Entrevistado 13 observó que algunas formaciones destinaban demasiado tiempo a la teoría sin abordar cuestiones prácticas. No obstante, el Entrevistado 9 manifestó no haber

encontrado dificultades significativas, sugiriendo únicamente mayor información sobre las propuestas disponibles.

Las respuestas revelaron así una tensión entre el valor reconocido a las capacitaciones y diversos desafíos en su implementación: particularmente en cuanto a continuidad, pertinencia y adaptación a las realidades laborales de los docentes. Estos aspectos podrían optimizarse para fortalecer su impacto en las prácticas áulicas.

### ***Influencia de las Responsabilidades Profesionales en la Participación Docente***

Al indagar con el equipo docente de primaria sobre cómo las responsabilidades profesionales afectan su participación en las actividades de formación, emergieron posturas mayoritariamente críticas aunque con algunos matices diferenciadores; pues la mayoría de los educadores coincidió en señalar un fuerte impacto negativo. El Entrevistado 2 lo expresó claramente al afirmar que “el tiempo y la disponibilidad mental para recurrir a una formación se ve limitado” por las múltiples exigencias del rol. Esta percepción fue compartida por varios colegas, donde el Entrevistado 6 detalló que “la carga es muy pesada” y apenas queda tiempo para las tareas básicas como planificar o corregir, mientras el Entrevistado 15 agregó el factor del “cansancio mental” acumulado.

Algunos docentes profundizaron en cómo esta sobrecarga afecta su disposición, mencionando que “no hay ni interés ni entusiasmo por participar” (Entrevistado 6) o que el desgaste cotidiano los deja “sin energía para espacios externos de formación” (Entrevistado 11). Sin embargo, aparecieron algunas voces con experiencias diferentes: como el Entrevistado 9 que manifestó no tener dificultades pues dispone de tiempo para formarse en su casa, o el Entrevistado 10 que incluso encontró en las responsabilidades profesionales un estímulo para capacitarse más. Llama la atención la reflexión autocrítica del Entrevistado 7, quien reconoció que en comparación con otros colegios tienen “una situación privilegiada” aunque igualmente sienten limitaciones.

Las respuestas en conjunto dibujan un escenario donde las exigencias laborales actuales representan un obstáculo significativo para la formación continua, aunque con

distintos grados de afectación según las circunstancias personales y la organización del tiempo de cada docente.

### ***Propuestas de Mejora para Jornadas Formativas Más Efectivas***

Las sugerencias recogidas entre los docentes para mejorar las jornadas formativas revelan importantes consensos y matices valiosos, pues al consultarles sobre posibles mejoras, múltiples docentes coincidieron en la necesidad de mayor personalización. El Entrevistado 1 propuso que “los docentes puedan elegir y sugerir temas”, idea reforzada por el Entrevistado 6 quien añadió la importancia de “poder elegir el tema en base a interés o necesidades”. Esta perspectiva sobre la diferenciación según perfiles docentes fue ampliada por el Entrevistado 15 con su propuesta de “dividir las según intereses y necesidades”.

El enfoque práctico emergió como otra demanda recurrente. El Entrevistado 2, por ejemplo, abogó por formaciones “más reducidas y prácticas, no tan teóricas”, posición que resonó con el Entrevistado 13 al sugerir que los talleres deberían incluir “sección teórica y práctica” como hacen los docentes en sus clases. La aplicación concreta del aprendizaje fue destacada por el Entrevistado 14, quien propuso que los docentes puedan “implementar la capacitación en un proyecto inmediato”.

Sobre la estructura organizativa, surgieron visiones complementarias. Mientras que el Entrevistado 3 planteó diversificar modalidades (presencial, virtual, asincrónica), el Entrevistado 12 sugirió un formato mixto con “una parte reunidos todos los equipos y después por especialidad”. La continuidad también fue señalada como clave por el Entrevistado 10, quien pidió “progresión de los temas” con articulación entre sesiones.

En cuanto a contenidos, el Entrevistado 4 enfatizó la necesidad de vincularlas con “temáticas específicas de las realidades de las aulas”. El Entrevistado 11, por otra parte, propuso enfocarse en “problemáticas actuales de la docencia”. La participación activa en el diseño fue otra sugerencia relevante, con el Entrevistado 7 señalando que “los directivos deciden qué hacer” sin suficiente apertura a otras propuestas.

Estas perspectivas dan cuenta de un claro patrón: los docentes buscan formaciones más relevantes, prácticas y adaptadas a sus contextos reales; con mayor capacidad de

elección y aplicación inmediata. Las diferencias aparecen en los énfasis particulares: desde la estructura temporal hasta el grado de diferenciación por perfiles, mostrando que una mejora efectiva requeriría implementar cambios multidimensionales que respondan a esta complejidad de necesidades.

### ***Equilibrio entre Responsabilidades Laborales y Formación Continua***

Al explorar las percepciones del equipo docente sobre el balance entre sus responsabilidades laborales y la formación continua, se identificaron posturas diversas pero con preocupaciones recurrentes; donde varios educadores manifestaron dificultades significativas para conciliar ambos aspectos. El Entrevistado 1 afirmó que sus responsabilidades “consumen gran parte de mi tiempo” dejando poco espacio para la formación. El Entrevistado 15 consideró “muy difícil lograr un equilibrio” ante la falta de tiempo durante la jornada laboral.

Algunos docentes expresaron abiertamente este desbalance. El Entrevistado 3 lo calificó directamente como “desbalanceado”, priorizando lo laboral sobre la capacitación; mientras que el Entrevistado 13 cuantificó esta relación como “80 a 20” a favor de las obligaciones laborales. El agotamiento también emergió como factor limitante. El Entrevistado 2 reconoció que a veces llega “muy cansada” a las instancias formativas, aunque intenta aprovecharlas.

No obstante, aparecieron experiencias más positivas, como la del Entrevistado 8 que valoró el “buen equilibrio” logrado mediante ofertas formativas en horario escolar y opciones flexibles, o el Entrevistado 9 que consideró su situación “balanceada”. Algunos docentes como el Entrevistado 4 reflexionaron sobre la necesidad conceptual de integrar la formación como parte inherente de las responsabilidades profesionales, no como añadido externo.

Las respuestas en conjunto revelan que, mientras algunos docentes logran cierta conciliación, para la mayoría resulta esquivo, afectado principalmente por la sobrecarga laboral y la falta de tiempo, aunque con distintos grados de percepción sobre esta tensión y sus posibles soluciones.

### ***Demandas Pedagógicas que Limitan la Disponibilidad para la Formación***

Los docentes de primaria consultados sobre las demandas pedagógicas que limitan su participación en formación continua revelaron un patrón claro de desafíos compartidos, ya que al indagar en esta problemática la mayoría coincidió en señalar el acompañamiento a estudiantes como principal obstáculo. Se destaca la respuesta del Entrevistado 11, quien mencionó que “considerar las individualidades de cada alumno conlleva muchísimo más tiempo y energía”, postura reforzada por el Entrevistado 14 que enfatizó el “acompañamiento a estudiantes” como principal limitante.

Las reuniones con familias emergieron como otra dificultad recurrente, mencionada explícitamente por el Entrevistado 1 con “reuniones con familias, seguimiento académico” y el Entrevistado 10 que agregó “reuniones con familias o profesionales”. La planificación y evaluación también fueron señaladas como demandas absorbentes, donde el Entrevistado 3 destacó “planificación y corrección mayoritariamente”, mientras el Entrevistado 4 incluyó además #reuniones con directivos, pares o familias”.

Algunos docentes como el Entrevistado 2 ofrecieron un panorama más exhaustivo, enumerando “planificación, armado de actividades, reuniones con familias, reuniones de planificación, guardias de recreo, conflictos diarios con alumnos”, lo que muestra la multiplicidad de tareas concurrentes. Sin embargo, aparecieron posturas disidentes como la del Entrevistado 7 quien consideró que es más “una cuestión de decisión personal que de demandas específicas”, o el Entrevistado 9 que atribuyó las limitaciones a “eventos escolares” más que a demandas pedagógicas.

La sobrecarga administrativa fue otro factor mencionado, particularmente por el Entrevistado 13 al referirse a “tareas administrativas relativas a otros cargos”, mientras el Entrevistado 15 destacó cómo “el tiempo de no contacto se destina a las tareas pedagógicas”, dejando poco espacio para formación. Estas respuestas en conjunto pintan un escenario donde las exigencias multidimensionales del rol docente (desde lo pedagógico hasta lo administrativo) compiten constantemente con el tiempo disponible para formación continua.

### ***Situaciones de Inasistencia a Actividades Formativas por Razones Laborales***

Al explorar con los docentes de primaria sus experiencias sobre inasistencias a actividades formativas por motivos laborales, emergieron diversas situaciones que ilustran esta problemática. Varios educadores reconocieron haber faltado a capacitaciones debido a conflictos de horario con otras obligaciones. El Entrevistado 3 debió priorizar “encuentros con familias para informar desempeño” sobre su formación; o el Entrevistado 6 que no pudo asistir por “tener que estar a cargo de mi grupo” sin posibilidad de reemplazo.

Algunos docentes mencionaron específicamente la necesidad de cubrir clases o colegas como impedimento. Aquí cobran relevancia las respuestas del Entrevistado 7 que “tuve que cubrir a alguien que faltó” y el Entrevistado 11 que enumeró razones como “tener que cubrir horas de otra persona” o “reuniones con familias”. Casos particulares como el del Entrevistado 13 revelaron desafíos adicionales, al describir dificultades con cursos internacionales cuyo horario “me cortaba la mañana” de clases.

Sin embargo, aproximadamente un tercio de los entrevistados (1, 4, 8, 10, 15) señaló no haber experimentado esta situación, atribuyéndolo a una buena organización institucional de los horarios. El Entrevistado 15 destacó específicamente que “el colegio limita las capacitaciones a momentos donde no hay alumnos”, mostrando cómo ciertas políticas pueden prevenir estos conflictos.

Estos testimonios muestran que mientras algunos docentes logran conciliar ambas actividades, para otros las demandas inmediatas del aula -especialmente cuando requieren presencia física o atención urgente- terminan desplazando las oportunidades de formación continua; particularmente en ausencia de sistemas de reemplazo o flexibilidad horaria.

### ***Apoyos y Estrategias Institucionales para Facilitar la Participación***

Los docentes participantes compartieron diversas sugerencias para mejorar su participación en las jornadas formativas, revelando necesidades comunes pero con distintos énfasis. Una parte de entrevistados coincidieron en la importancia de ajustar los horarios; como el Entrevistado 1 que propuso realizarlas “dentro de la jornada laboral” con opciones

de profundización, o el Entrevistado 3 que pidió que fueran en “horario laboral y bien pagadas” para evitar conflictos con otras actividades remuneradas.

La necesidad de mayor personal de apoyo emergió como solución recurrente, mencionada explícitamente por el Entrevistado 2 al sugerir “más personal para cubrir” y el Entrevistado 11 que pidió “más personas idóneas que puedan liberar un poco de carga”. Esta preocupación por la sobrecarga laboral fue ampliada por el Entrevistado 13, quien destacó la importancia de considerar los límites humanos cuando el colegio solicita capacitaciones.

Algunos docentes enfatizaron aspectos organizativos. El Entrevistado 6 propuso “espacios específicos” con tiempo para implementar lo aprendido, mientras que el Entrevistado 10 resumió su necesidad en “más tiempo, mejor organización”. La claridad en los objetivos también fue valorada por el Entrevistado 7, quien mencionó la importancia de “decisión estratégica y clara sobre determinados ejes”.

Perspectivas más estructurales surgieron de docentes como el Entrevistado 14, que planteó la necesidad de “división clara de prioridades y responsabilidades”, incluyendo mejor regulación de demandas familiares. Mientras tanto, el Entrevistado 15 abogó por mayor autonomía docente, sugiriendo “tiempo para que los propios docentes investiguen y propongan” formaciones.

Estas propuestas muestran que los docentes visualizan mejoras posibles en tres niveles: logístico (horarios y coberturas), organizativo (claridad y priorización) y estructural (autonomía y distribución de tareas), con distintos énfasis según sus experiencias particulares pero coincidiendo en la necesidad de reducir la tensión entre formación y carga laboral.

### ***Áreas de la Práctica Docente que Requieren Fortalecimiento***

Los docentes de primaria manifestaron diversas necesidades formativas al reflexionar sobre aspectos de su práctica que requieren fortalecimiento, pues al indagar sobre estas áreas de mejora emergieron tres ejes principales en sus respuestas. La gestión de aulas heterogéneas y la inclusión aparecieron como preocupación recurrente,

mencionada explícitamente por el Entrevistado 1 al señalar “aulas heterogéneas, trastornos específicos de aprendizaje, inclusión”; postura que resonó con el Entrevistado 3 quien mencionó la necesidad de “manejar grupos en aulas heterogéneas actuales”.

Las estrategias de enseñanzas innovadoras constituyeron otro foco de interés, donde el Entrevistado 6 destacó “Makerspaces, STEAM” y el Entrevistado 7 valoró “el aprovechamiento de la Inteligencia Artificial” como herramienta para optimizar tiempo. La dimensión socioemocional también fue relevante, con el Entrevistado 2 enfatizando “bienestar mental” y el Entrevistado 10 priorizando “la motivación de los alumnos y la capacidad de autorregulación”.

Algunas respuestas reflejaron necesidades más específicas según roles o contextos particulares. El Entrevistado 13 mencionó “formación específica en exámenes internacionales” y el Entrevistado 15 mostró interés en “acompañamiento psicológico de los estudiantes”. La diferenciación pedagógica emergió como otro tema transversal, mencionado tanto por el Entrevistado 2 como por el Entrevistado 11.

Estas respuestas muestran que mientras existen preocupaciones compartidas sobre gestión de aula y diversidad. Cada docente identifica prioridades según su experiencia y contexto específico, desde aspectos técnicos como evaluación (Entrevistado 11) hasta dimensiones relacionales como mediación escolar (Entrevistado 9). La variedad de respuestas sugiere que una formación docente efectiva debería combinar abordajes generales con opciones personalizables según necesidades individuales y áreas disciplinares.

### ***Evaluación del Manejo de Herramientas Tecnológicas y Necesidades Formativas***

Al explorar las percepciones del equipo docente sobre su competencia digital y necesidades formativas en tecnología educativa, se identificó un panorama diverso pero con puntos convergentes, donde la mayoría de los educadores manifestó sentirse cómodo con el uso de herramientas tecnológicas. El Entrevistado 4 afirmó tener “un buen manejo de herramientas tecnológicas”, postura compartida por el Entrevistado 12 quien consideró su

uso “bueno”. Sin embargo, emergieron preocupaciones sobre la rápida obsolescencia de los conocimientos, donde el Entrevistado 1 señaló que “la actualización es tan vertiginosa que a veces siento que me quedo afuera”.

La inteligencia artificial surgió como área de interés prioritario para varios docentes, mencionada explícitamente por el Entrevistado 2 que ya utiliza “IA para facilitar la planificación”, el Entrevistado 4 que desea aprender sobre “nuevas tecnologías como la inteligencia artificial” y el Entrevistado 6 que expresó interés en “seguir aprendiendo sobre inteligencia artificial”. El Entrevistado 14 planteó una perspectiva más crítica, buscando comprender el “equilibrio e impacto entre el uso de la tecnología y el aprendizaje de los estudiantes”.

En cuanto a modalidades formativas, aparecieron preferencias diversas. Mientras el Entrevistado 3 pidió formación aplicada “directamente a mis proyectos”, el Entrevistado 10 valoraría “algún curso (más de un encuentro) donde se pueda aplicar y conversar luego”. El Entrevistado 8 destacó positivamente el modelo actual del colegio con “capacitación y el soporte que tenemos todo el tiempo”, mostrando cómo ciertas políticas institucionales pueden satisfacer estas necesidades. Estas respuestas sugieren que, más que formación básica, los docentes buscan actualización especializada y espacios para aplicar lo aprendido en contextos reales.

### ***Desafíos en la Gestión del Aula y Temas de Capacitación Prioritarios***

Los docentes de primaria compartieron sus principales desafíos en gestión del aula y las áreas formativas que requerirían para abordarlos. Al investigar sobre estas dificultades, emergió como preocupación central la atención a la diversidad estudiantil, mencionada por el Entrevistado 2 al referirse a la “cantidad de niños con psicodiagnóstico”. El Entrevistado 4 destacó el trabajo con “alumnos neuro divergentes”, y el Entrevistado 9 enfatizó “el abordaje a la diversidad”. Esta necesidad de formación especializada fue explicitada por el Entrevistado 12 al solicitar “más capacitación en diferenciación, armado de PPI y seguimiento”.

La gestión de conductas y motivación estudiantil constituyó otro eje recurrente, donde el Entrevistado 1 mencionó “la baja tolerancia a la frustración” de los estudiantes, mientras el Entrevistado 7 señaló “el desgano por parte de los alumnos”. El Entrevistado 11 profundizó en este aspecto al expresar preocupación por “alumnos con problemas de conducta” y sus repercusiones en el grupo.

Perspectivas más estructurales surgieron de docentes como el Entrevistado 5, quien mencionó falta de “una mirada macro” para sus prácticas, y el Entrevistado 15 que destacó desafíos en “dinámicas de grupo” influenciadas por los contextos familiares. Estas respuestas muestran que mientras los docentes identifican necesidades formativas específicas, especialmente en inclusión y manejo conductual, también visualizan desafíos sistémicos que trascienden el aula y requieren abordajes integrales.

#### ***Prioridades Formativas en Atención a la Diversidad en el Aula***

El equipo de nivel primario expresó diversas necesidades formativas en atención a la diversidad, revelando tanto prioridades comunes como enfoques particulares. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emergió como enfoque recurrente, mencionado explícitamente por el Entrevistado 1 y el Entrevistado 6, mientras que el Entrevistado 2 priorizó formación en “perfiles de aprendizaje neuro divergentes”, coincidiendo con el Entrevistado 14 que enfatizó la necesidad de comprender “formas de aprender neuro divergentes”.

La formación en estrategias prácticas para la inclusión fue otro eje destacado, donde el Entrevistado 4 señaló la importancia de “adaptar necesidades y contenidos”, y el Entrevistado 10 propuso “implementación de proyectos de inclusión y adaptaciones”. El Entrevistado 11 profundizó en esta línea al mencionar la necesidad de trabajar con “adecuaciones de cualquier tipo” y proyectos pedagógicos individuales.

Algunos docentes plantearon desafíos específicos de implementación, como el Entrevistado 8 que reconoció dificultades para aplicar lo aprendido con grupos numerosos, o el Entrevistado 9 que solicitó “mayor acompañamiento en las planificaciones” y tiempo para preparar materiales. Perspectivas más especializadas surgieron del Entrevistado 13,

enfocado en dislexia y estudiantes avanzados, y del Entrevistado 15 que, aunque se considera capacitada, mencionó limitaciones de tiempo para desarrollar recursos.

Estas respuestas muestran que los docentes buscan tanto formación teórica en modelos inclusivos como herramientas concretas para su aplicación, con énfasis en la personalización de la enseñanza y el desarrollo de competencias para gestionar aulas diversas.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre las condiciones actuales de la formación docente continua en el colegio St George's College North establecen un diálogo crítico con las perspectivas teóricas desarrolladas en el campo del desarrollo profesional docente. Al analizar los hallazgos a la luz de los referentes bibliográficos, se observa que la percepción de los docentes respecto a las jornadas formativas como actividades fragmentadas y carentes de seguimiento coincide con las advertencias de Day y Sachs (2004), quienes señalan que muchos programas de formación continua carecen de coherencia sistémica. Esta situación contrasta con los modelos integrados propuestos por Hargreaves y Fullan (2012), que enfatizan la construcción de capital profesional mediante estrategias sostenibles y articuladas con las necesidades institucionales.

La tensión entre las responsabilidades profesionales y la participación en capacitaciones, ampliamente reportada por los participantes, refleja una problemática global identificada por Ingvarson (2005), quien sostiene que la eficacia de la formación docente depende de su articulación con las condiciones reales de trabajo. Estos resultados respaldan las observaciones de Lozano Flórez y Torres Hernández (2019) sobre el enfoque burocrático que predomina en América Latina, donde la formación continua suele desconectarse de las demandas cotidianas del aula. A su vez, la demanda de los docentes por formaciones prácticas y contextualizadas resuena con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunque la brecha entre teoría y práctica persiste cuando faltan mecanismos de acompañamiento pedagógico, tal como advierte Desimone (2009).

La frustración expresada por algunos docentes ante las dificultades para aplicar adecuaciones curriculares ejemplifica la paradoja descrita por Florian y Beaton (2018), en la que las políticas pro-inclusión chocan con realidades institucionales rígidas. Esta situación subraya la relevancia de los modelos formativos integrales propuestos por Vaillant y Marcelo (2021), que combinan teoría, práctica y reflexión crítica sobre las barreras estructurales.

La integración de tecnologías educativas emergió como área de interés prioritario, alineándose con las tendencias globales analizadas por Selwyn (2021). Sin embargo, la advertencia de algunos participantes sobre el uso superficial de estas herramientas sin impacto pedagógico real coincide con las críticas de Pinto y Plaza (2021) hacia los enfoques instrumentalistas. Estos resultados refuerzan la necesidad de adoptar marcos que vinculen el dominio técnico con la didáctica disciplinar, aunque un modelo específico no fue citado explícitamente en los referentes proporcionados.

La valoración positiva de los espacios de intercambio entre colegas durante las capacitaciones corrobora los postulados de Wenger (2014) sobre las comunidades de práctica como el motor del desarrollo profesional. No obstante, la limitada sistematización de estos espacios en la institución contrasta con el modelo de profesionalismo colaborativo defendido por Hargreaves y O'Connor (2018), que requiere estructuras institucionales diseñadas para fomentar la cooperación sostenida. El reclamo por mayor articulación entre áreas educativas refleja, además, una problemática ampliamente documentada por Rico (2016) en estudios sobre gestión educativa, particularmente en instituciones con proyectos pedagógicos complejos.

Las críticas recurrentes a la falta de tiempo y recursos para implementar lo aprendido confirman la tesis de Gu (2017) sobre la necesidad de construir escuelas resilientes que prioricen el desarrollo docente como eje estratégico. Estos hallazgos respaldan las advertencias de Vaillant y Manso (2022) acerca de que, sin una redistribución de responsabilidades profesionales, incluso las mejores propuestas formativas tendrán impacto limitado. La paradoja entre la abundancia de ofertas formativas y su escasa aplicabilidad práctica, señalada por los docentes, coincide con el análisis de Flores Vigil et

al., (2021), quienes destacan la prevalencia de programas cosméticos sobre iniciativas transformadoras.

Al contrastar los resultados con marcos teóricos clave, se observa que mientras Guskey (2002) postula que el cambio en las prácticas precede al cambio en las creencias, muchos docentes del estudio manifestaron resistencia a implementar nuevas estrategias sin una comprensión profunda de sus fundamentos; lo que sugiere la pertinencia de modelos más dialécticos. Por otro lado, la demanda de formaciones contextualizadas en problemas reales del aula respalda los principios del aprendizaje situado de Wenger (2014), aunque la falta de tiempo para la reflexión colaborativa limita su potencial.

En términos de implicaciones políticas, los resultados sugieren la necesidad de reformular los modelos de formación continua hacia enfoques híbridos que combinen talleres prácticos, mentorías y comunidades de aprendizaje profesional, tal como proponen Darling-Hammond et al. (2017). Asimismo, se evidencia la urgencia de establecer sistemas de reconocimiento que vinculen la participación en capacitaciones con la progresión en la carrera docente, siguiendo los lineamientos de Vaillant y Marcelo (2021). La inversión en infraestructura tecnológica y humana surge como requisito indispensable para implementar estrategias inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje de manera sostenible, tal como lo plantea Meyer et al. (2014).

Las limitaciones del estudio, centradas en su diseño cualitativo y alcance contextual, abren caminos para futuras investigaciones, donde sería valioso complementar estos hallazgos con estudios longitudinales que utilicen un marco de evaluación más robusto, análisis comparativos con instituciones que implementen modelos innovadores como los descritos por Sahlberg (2021), o investigaciones acción-participativa para co-diseñar propuestas formativas con los docentes, aplicando los principios de Dumrauf y Cordero (2020).

## **Conclusiones**

El presente trabajo de grado permitió alcanzar los objetivos planteados mediante un análisis integral de las condiciones que influyen en la formación docente continua del

colegio St George's College North, integrando las perspectivas del equipo docente de nivel primario con los desafíos institucionales identificados. A partir de las entrevistas realizadas se logró identificar que los procesos de capacitación actuales presentan fortalezas significativas; como la pertinencia temática de las jornadas, la calidad de los expositores y el esfuerzo institucional por mantener una oferta actualizada en áreas clave como tecnología e inclusión. Sin embargo, estas fortalezas coexisten con debilidades estructurales que limitan su impacto, destacándose la falta de continuidad entre las formaciones, la escasa adaptación a las necesidades específicas de los docentes y la percepción generalizada de que las capacitaciones representan una carga adicional frente a las demandas laborales existentes.

La relación entre las responsabilidades profesionales y la participación en actividades formativas emergió como un eje crítico del estudio, pues los testimonios evidenciaron que las exigencias cotidianas del rol docente (desde la planificación académica hasta el acompañamiento estudiantil y las reuniones con familias) reducen no sólo el tiempo disponible para la formación, sino también la energía mental necesaria para aprovecharla. Si bien algunos docentes manifestaron estrategias individuales para gestionar este equilibrio, la mayoría destacó que la sobrecarga laboral genera fatiga y desmotivación, lo que se traduce en una participación fragmentada o en la inasistencia a jornadas formativas.

En cuanto a las necesidades formativas específicas, los docentes coincidieron en priorizar tres áreas interconectadas: la primera corresponde a la gestión de aulas heterogéneas, donde se requiere formación especializada en estrategias inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje o la adaptación de contenidos para estudiantes neurodivergentes. La segunda se vincula con la integración tecnológica, no sólo en el manejo instrumental de herramientas digitales, sino en su aplicación pedagógica estratégica, con énfasis en Inteligencia Artificial y metodologías innovadoras como STEAM. La tercera área se centra en el bienestar socioemocional, tanto para los estudiantes (con técnicas de

motivación y autorregulación) como para los docentes, quienes demandan recursos para gestionar el estrés derivado de las múltiples demandas del rol.

Las propuestas de mejora recogidas entre los docentes apuntan a la necesidad de un modelo participativo y adaptativo que optimice los recursos disponibles. En primer lugar, se sugiere reestructurar las capacitaciones en formatos breves y modulares, como micro-talleres o seminarios prácticos que permitan abordar temas específicos sin incrementar la sensación de sobrecarga. Paralelamente, se recomienda implementar sistemas de seguimiento continuo, como mentorías o comunidades de aprendizaje, donde los docentes puedan aplicar lo aprendido en el aula y recibir retroalimentación colegiada. Un aspecto clave es la personalización de la oferta formativa.

La articulación entre los horarios laborales y las actividades de capacitación surgió como otro factor determinante, pues los docentes propusieron integrar las formaciones dentro de la jornada de trabajo, con tiempos protegidos de otras tareas, así como ofrecer modalidades híbridas que combinen sesiones presenciales con contenidos virtuales asincrónicos. Adicionalmente, se identificó la urgencia de reducir las cargas administrativas mediante la simplificación de procesos burocráticos o la redistribución de funciones, lo que liberaría tiempo para el desarrollo profesional. Estas modificaciones logísticas deberían complementarse con políticas de reconocimiento institucional, donde la participación en capacitaciones no sea vista como un requisito, sino como una oportunidad de crecimiento vinculada a incentivos concretos.

El estudio también reveló que la eficacia de cualquier estrategia de intervención depende de su capacidad para integrarse a la cultura organizacional del colegio, pues los docentes valoraron positivamente las iniciativas que consideran sus contextos específicos, pero criticaron las fórmulas estandarizadas más bien teóricas que prácticas. En este sentido, se concluye que la formación continua debe concebirse como un proceso práctico, dinámico y colaborativo, donde la voz de los educadores no sea sólo un insumo, sino un motor de cambio. La institución enfrenta el desafío de transformar las capacitaciones de eventos puntuales a un sistema integrado de desarrollo profesional, que equilibre las

innovaciones pedagógicas globales con las necesidades internas expresadas por su comunidad docente.

El trabajo permitió reconocer que la optimización de la formación docente requiere abordar tres dimensiones interdependientes: la dimensión logística implica reorganizar tiempos, recursos y estructuras para facilitar la participación sin incrementar la carga laboral; la dimensión pedagógica exige diseñar contenidos relevantes, prácticos y diferenciados según las experiencias y roles del profesorado; y la dimensión cultural demanda fomentar una mentalidad de crecimiento profesional colectivo, donde la capacitación se perciba como una inversión en calidad educativa y no como un mero trámite administrativo. La implementación de estas medidas, sustentada en un diagnóstico riguroso y en la participación activa de los docentes, podría no sólo mejorar la eficiencia de las jornadas formativas, sino también fortalecer el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca del equipo educativo.

En términos generales, este estudio demostró que la formación docente continua en el St George's College North tiene el potencial de convertirse en un pilar estratégico para la mejora educativa, siempre que se aborden sus desafíos actuales con un enfoque práctico y participativo. La clave reside en transformar las capacitaciones en herramientas tangibles que respondan a las demandas reales del aula, al tiempo que se alivianen las responsabilidades profesionales que obstaculizan su aprovechamiento.

### **Propuesta de Intervención**

Título: CREA - Capacitación Reflexiva, Estratégica y Acompañada

#### **Fundamentación**

El diagnóstico realizado evidenció que el colegio St George's College North requiere un modelo de formación docente que supere tres brechas críticas: desconexión entre teoría y práctica, falta de continuidad en las capacitaciones y desarticulación con las demandas laborales. El CREA se fundamenta en tres pilares: micro-talleres prácticos para abordar

necesidades específicas, mentorías continuas que aseguren transferencia al aula y reestructuración lógica que optimice tiempos institucionales.

### **Objetivos**

General: Fortalecer las competencias pedagógicas del cuerpo docente mediante un sistema de formación continua contextualizado, práctico y sostenible.

Específicos:

- Implementar ocho micro-talleres anuales focalizados en gestión de aulas heterogéneas, tecnología educativa y bienestar socioemocional.
- Establecer un sistema de mentorías bimestrales para acompañamiento personalizado.
- Rediseñar el calendario formativo integrando las capacitaciones a la jornada laboral con cobertura de clases.

### **Metodología de Implementación**

#### ***Micro-talleres Prácticos***

Diseño: Talleres de 90 minutos (una vez al mes) con estructura 70% práctica - 30% teórica

Temáticas prioritarias:

- Diseño Universal para el Aprendizaje aplicado a aulas neuro diversas
- Herramientas de Inteligencia Artificial para planificación y evaluación
- Estrategias de autorregulación emocional docente

Modalidad: Presencial con réplicas virtuales asincrónicas. Incluyen kits de recursos descargables.

#### ***Sistema de Mentorías***

Parejas pedagógicas: Docentes experimentados (mentores) acompañan a colegas noveles en ciclos de cuatro meses.

Sesiones: un encuentro bimestral y seguimiento virtual mediante los canales de comunicación institucional.

Bitácora digital: Registro colaborativo de logros y desafíos en la implementación.

### ***Ajustes Logísticos***

Calendario integrado:

- Jornadas formativas los miércoles por la tarde (horario protegido sin actividades lectivas).
- Sistema de reemplazos rotativos para garantizar participación.

### **Plan de Evaluación**

Indicadores de proceso: Asistencia, cumplimiento de cronograma, satisfacción docente (encuestas luego de las jornadas).

Indicadores de impacto:

- Observación de aula para medir la aplicación de estrategias aprendidas.
- Reducción del 30% en reportes de estrés docente (cuestionarios estandarizados).
- Incremento del 25% en uso de tecnologías educativas (registros de prácticas).

### **Cronograma y Recursos**

Fase piloto (cuatro meses): Implementación con diez docentes voluntarios.

Escalamiento progresivo: Extensión a toda la planta docente en el año académico siguiente.

Presupuesto: Inversión inicial en equipamiento tecnológico (20% del fondo de desarrollo profesional de la institución y capacitación de mentores.

### **Sostenibilidad**

Institucionalización: Incorporación del CREA al Proyecto Educativo Institucional.

Autogestión: Formación de comités docentes para replicar micro-talleres internamente.

### **Resultados Esperados**

A doce meses, se proyecta:

- 85% de docentes aplicando al menos tres estrategias aprendidas en el aula.
- Reducción del 40% en inasistencias a capacitaciones.

- Documentación de buenas prácticas en un repositorio institucional.

Esta propuesta articula las necesidades identificadas en la investigación con soluciones viables, priorizando la practicidad, la continuidad y el respeto por los tiempos docentes. A su vez, de ser exitoso, el modelo podría replicarse en instituciones con desafíos similares, adaptando contenidos y frecuencias según contextos específicos.

### **Aportes y Contribuciones de la Intervención**

El presente estudio realiza contribuciones significativas en tres dimensiones fundamentales: teórica, metodológica y práctica. En el plano teórico, la investigación enriquece el corpus académico sobre formación docente continua al establecer una relación entre las responsabilidades profesionales, las demandas académicas actuales y los procesos de desarrollo profesional. Los hallazgos permiten comprender mejor cómo los factores institucionales influyen en la efectividad de las estrategias formativas, aportando evidencia empírica sobre la necesidad de modelos flexibles y situados.

Desde la perspectiva metodológica, el trabajo innova al combinar el análisis cualitativo de discursos docentes con una lectura crítica de las políticas institucionales. La técnica de entrevistas semiestructuradas permitió captar no sólo las percepciones generales, sino también las tensiones y contradicciones latentes en el sistema formativo. Esto ofrece un modelo replicable para diagnósticos similares en otras instituciones educativas.

En el plano práctico, la investigación aporta herramientas concretas para el colegio St George's College North. El diagnóstico institucional brinda una base empírica sólida para revisar y mejorar las acciones de formación docente. Además, promueve una cultura de mejora continua basada en evidencia, fortaleciendo la toma de decisiones desde la gestión pedagógica. En este punto, la investigación demuestra cómo la articulación entre tiempos institucionales, contenidos relevantes y seguimiento sistemático puede transformar la formación docente de un requisito administrativo a un motor de innovación pedagógica.

El trabajo también propone criterios para evaluar no sólo la participación, sino también la efectividad de las acciones formativas. Este enfoque permite valorar el impacto real de las propuestas de capacitación. Por último, se destaca la recuperación de la voz docente como un aporte central. Escuchar sus experiencias y necesidades permite avanzar hacia una gestión más participativa, sensible a las condiciones reales del trabajo en el aula.

### **Limitaciones de la Intervención**

El presente estudio, si bien logró cumplir con sus objetivos planteados, enfrentó ciertas limitaciones metodológicas y contextuales que es necesario reconocer. La investigación se circunscribió exclusivamente al Nivel Primario del colegio St George's College North, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros niveles educativos de la misma institución o a contextos escolares diferentes.

La muestra, aunque representativa del cuerpo docente de Primaria, estuvo conformada por sólo quince participantes. Esto limitó la diversidad de perspectivas que podrían haberse obtenido con un grupo más amplio y heterogéneo. Además, al tratarse de entrevistas realizadas en el marco institucional, existe la posibilidad de que algunas respuestas hayan estado influenciadas por el deseo de mostrar conformidad con las expectativas de la escuela, generando un sesgo de deseabilidad social que debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

El carácter auto-reportado de los datos debe resaltarse como una posible limitación. Si bien esta aproximación cualitativa permitió profundizar en las dimensiones humanas del fenómeno estudiado, no se complementó con técnicas como observaciones directas o análisis documental que podrían haber ofrecido una versión más completa y objetiva de las prácticas formativas..

Por otro lado, la investigación se centró en identificar problemáticas y proponer lineamientos generales, pero no fue posible implementar ni evaluar las estrategias sugeridas. Esto impide medir el impacto real que tendrían las propuestas de intervención en el contexto institucional. Si bien el estudio promueve una cultura institucional de mejora

continua basada en evidencia y aporta elementos útiles para la toma de decisiones desde la gestión, aún resta avanzar en instancias de seguimiento que permitan valorar su eficacia a mediano y largo plazo.

Finalmente, el estudio no consideró en profundidad las variables económicas y de infraestructura que también pueden condicionar la participación docente en acciones de formación. Se recomienda que estas dimensiones sean consideradas en futuras investigaciones para ampliar la viabilidad y el alcance de las propuestas.

### **Líneas de Investigación Futura**

Una primera línea podría explorar la implementación y evaluación de las estrategias propuestas en este trabajo. Contar con datos sobre su impacto real permitiría valorar en qué medida contribuyen al desarrollo profesional docente y a la mejora de las prácticas pedagógicas. En este sentido sería útil diseñar instrumentos que midan no sólo la participación, sino la efectividad de las acciones formativas, con criterios claros y comparables en el tiempo.

Otra línea de interés sería extender el análisis a otros niveles educativos dentro de la misma institución, como el Nivel Inicial y el Secundario. Esto permitiría identificar similitudes y diferencias en relación con los incentivos, las barreras y las condiciones institucionales para la formación continua. Asimismo, se podrían realizar estudios comparativos entre escuelas de distinta modalidad de gestión (privada y estatal) para ampliar el alcance de los hallazgos.

También sería valioso incorporar en futuras investigaciones la mirada de otros actores institucionales, como directivos, coordinadores y responsables de formación, para enriquecer la comprensión del sistema formativo desde una perspectiva más integral. Del mismo modo, incluir métodos como observación de prácticas, análisis de planes de formación o revisión documental ayudaría a superar las limitaciones propias del enfoque auto-reportado.

Por último, sería relevante desarrollar estudios longitudinales que analicen cómo evolucionan las percepciones y la participación docente a lo largo del tiempo, especialmente

en contextos de cambio institucional o político. Este tiempo de investigaciones permitiría observar con mayor claridad el impacto sostenido de las decisiones de gestión y de los esquemas implementados.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (1a. ed.). Paidós.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert Bandura and Social Learning Theory. *Learning Theories for Early Years*, 78, 35-36.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31-33.  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002&lng=en&tlng=es).
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times* (1a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Teacher Education from an Inclusive Approach. 25 Years after the Salamanca Statement, New and Old Challenges. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Dumrauf, A., & Cordero, S. (2020) Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 17(1), 1602.  
[https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2020.v17.i1.1602](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1602)
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 1(1), 34–52.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hernández, J., & González Ortiz, A. M. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Revista Investigación Cualitativa*,

4(1), 75-90.

[https://www.researchgate.net/publication/334694614\\_Formacion\\_Docente\\_Aportaciones\\_para\\_un\\_Estado\\_del\\_Arte\\_desde\\_una\\_Perspectiva\\_Participativa](https://www.researchgate.net/publication/334694614_Formacion_Docente_Aportaciones_para_un_Estado_del_Arte_desde_una_Perspectiva_Participativa)

Iglesias, G., & Resala, G. (Comps.). (2014). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Diferentes modalidades, pautas metodológicas, indicadores de evaluación*. Noveduc.

Ingvarson, L. (2005). *Getting professional development right*. ACER Research Conference. [https://research.acer.edu.au/professional\\_dev/4/](https://research.acer.edu.au/professional_dev/4/)

International Baccalaureate (2018). *The learning community*.

[https://resources.ibo.org/data/learning-community\\_7f2de91a-4c52-4ee5-9cbc-bb5d1ed2cbd5/learning-community-en\\_68743e15-f152-4ab4-8c1a-14b1bcb38dde.pdf](https://resources.ibo.org/data/learning-community_7f2de91a-4c52-4ee5-9cbc-bb5d1ed2cbd5/learning-community-en_68743e15-f152-4ab4-8c1a-14b1bcb38dde.pdf)

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*. Springer.

Lozano Flórez, D., & Torres Hernández, R. M. (2019) *La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. CLACSO.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Navarro, J. A., & Navarro-Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

Pinto, G., & Plaza, J. (2020). Determinar la necesidad de capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la formación docente. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 169-181. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.426>

Rico, A. D. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1): 55-70. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648005/html/>

- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35-55.  
<https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- St. George's College (2022). *Estándares Profesionales: Políticas y procedimientos*.  
[https://drive.google.com/file/d/1sHbqDH908Nnx-O64cua4TGh7XsLTV1wh/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1sHbqDH908Nnx-O64cua4TGh7XsLTV1wh/view?usp=drive_link)
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261-292.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tovar-Bohórquez, J. O. (2015). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. *Pensamiento y Cultura*, 18(1), 155-173.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70142406002>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio . *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.  
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2250>

Vargas Desena de Gómez, J., Rodríguez Peñate, M., & Peña Escoto, J. (2023). Improving the continuing education of early childhood education teachers in reading and writing. *VARONA. Revista Científico Metodológica*, 77.

<http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1819.pdf>

Flores Vigil, L. M., Gómez Torres, S. Y., Chacaltana Huarcaya, R. E., Prado Lozano, P., Jurado Enriquez, E. L., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4).

<https://doi.org/10.37787/kmr81047>

Wenger, E. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.

## Anexos

### Anexo I: Guía para Entrevistas

#### **Preguntas relacionadas con el Objetivo 1:**

*Identificar las fortalezas y debilidades de los procesos de capacitación continua actuales en el colegio St George's College North, considerando las responsabilidades profesionales y demandas académicas de los docentes.*

1. ¿Qué aspectos positivos destacarías de las jornadas de capacitación docente que se vienen implementando en St George's College North?
2. ¿Qué dificultades o limitaciones identificaste en los espacios de formación continua que ofrece el colegio?
3. ¿De qué manera pensás que las responsabilidades profesionales actuales influyen en tu participación en las actividades de formación?
4. Desde tu experiencia, ¿qué cambios o mejoras podrían hacer que las jornadas formativas sean más efectivas y significativas?

#### **Preguntas relacionadas con el Objetivo 2:**

*Analizar la relación entre las demandas académicas, las responsabilidades profesionales y la capacidad de los docentes para participar en actividades de formación continua.*

1. ¿Cómo describirías el equilibrio entre tus responsabilidades laborales y tu participación en instancias de formación continua?
2. ¿Qué tipo de demandas pedagógicas (como planificación, evaluación o acompañamiento a estudiantes) suelen limitar tu disponibilidad para participar en espacios de formación?
3. ¿Te pasó alguna vez no poder asistir a una actividad formativa por cuestiones relacionadas con tu trabajo en el aula? Si es así, ¿podrías describir la situación?
4. ¿Qué apoyos o estrategias institucionales creés que podrían facilitar tu participación en las jornadas de formación docente?

#### **Preguntas relacionadas con el Objetivo 3:**

*Determinar las necesidades formativas específicas de los docentes, enfocándose en áreas prioritarias como la gestión del aula, la integración tecnológica y la atención a la diversidad en las características de los estudiantes.*

1. ¿Qué aspectos de tu práctica docente sentís que necesitan fortalecerse o actualizarse para potenciar tu labor en el aula?

2. ¿Cómo evaluas tu manejo de herramientas tecnológicas para la enseñanza? ¿Qué tipo de formación te resultaría útil en este campo?
3. ¿Qué aspectos de la gestión del aula te resultan más desafiantes, y qué te más de capacitación te ayudarían a abordarlos con mayor confianza?
4. En relación con la atención a la diversidad en el aula, ¿qué temáticas o enfoques formativos consideras prioritarios para tu desarrollo profesional?

## Anexo II: Matriz de Resultados

<b>¿Qué aspectos positivos destacarías de las jornadas de capacitación docente que se vienen implementando en St George's College North?</b>	
Entrevistado 1	Tratan de ser relevantes y responder a las coyunturas de la educación actual.
Entrevistado 2	Últimamente están buscando capacitaciones que estén más concentradas en las necesidades puntuales de los docentes.
Entrevistado 3	El tiempo para encontrarme con colegas y poder seguir formándome con propuestas innovadoras.
Entrevistado 4	Se busca generar espacios relevantes e innovadores para la tarea docente.
Entrevistado 5	La agenda está en consonancia con las problemáticas actuales. Se interesan por traer capacitadores con miradas innovadoras y que son problemáticas para las aulas: inclusión, tecnología, comprensión lectora, etc.
Entrevistado 6	Algunas de las propuestas fueron sobre temas relevantes, con ideas prácticas y concretas para implementar en el aula.
Entrevistado 7	Creo que son muy positivas, aunque a los docentes nos cuesta estar predispuestos y permeables a nuevas propuestas.
Entrevistado 8	Las jornadas en las que más aprendí y que me abrieron nuevas posibilidades o formas de trabajar han sido las de tecnología de Google y las del Bachillerato Internacional.
Entrevistado 9	Lo positivo que destaco de estas capacitaciones es el espacio de interacción que se genera entre los colegas.
Entrevistado 10	Simplemente que hay inversión y motivación para capacitarnos. Que haya posibilidad de llamar gente de afuera del colegio y traer nuevas ideas y actualizaciones.

Entrevistado 11	Normalmente se enfocan en cuestiones que nos afectan en el desarrollo diario de nuestra labor docente y tratan de atender a problemáticas que nos encontramos en nuestras aulas. Los profesionales o expertos que vinieron pudieron transmitir sus saberes y también apuntar a cuestiones específicas de esta comunidad.
Entrevistado 12	Son interesantes, y se buscan temas diversos que nos convocan a la mayoría.
Entrevistado 13	Las jornadas suelen presentar una mirada interesante a los distintos aspectos de la diversidad académica.
Entrevistado 14	Suelen estar bien organizadas y equilibradas entre teoría y práctica.
Entrevistado 15	Destaco la buena intención de querer brindar capacitaciones continuas. En general vienen profesionales de trayectoria, que pueden aportar cosas interesantes para la tarea.

<b>¿Qué dificultades o limitaciones identificaste en los espacios de formación continua que ofrece el colegio?</b>	
Entrevistado 1	Cada espacio es aislado y no tiene instancias de seguimiento. tenemos un taller de dos horas sobre un tema y no se vuelve a hablar de eso.
Entrevistado 2	Algunas son fuera de horario laboral y otras no están relacionadas con las áreas de trabajo personal.
Entrevistado 3	Que la capacitación no siempre se amolda a mis necesidades específicas de ese momento. Si bien todo sirve y suma, si fuesen distintos caminos electivos podría ser más específico para cada docente.
Entrevistado 4	Tiempo o demandas laborales que no permiten poner toda la energía en el espacio de capacitación.
Entrevistado 5	En general, no buscar un discurso común y una aplicación concreta y cohesiva para la práctica del aula, hacia adentro de las áreas y de las áreas entre sí.
Entrevistado 6	Exceso de propuestas, en muchos casos repetitivas y falta de tiempo para poder reunirnos con los equipos y poder empezar a repensar las planificaciones y mejorarlas.
Entrevistado 7	A los docentes nos cuesta dedicar tiempo a lo relacionado con las capacitaciones, entonces quedan reducidas sólo al momento propio de la capacitación.
Entrevistado 8	En algunos casos (por ejemplo capacitaciones de psicopedagogía) no sentí que aprendí contenido nuevo. Mucho de opinión y las personas

	externas que daban la capacitación dan por sentadas prácticas actuales que no comparto y las dan como si fueran verdad absoluta.
Entrevistado 9	Aún no he encontrado dificultades o limitaciones en la formación continua. Tal vez, se podría brindar una mayor información de esta posibilidad de crecimiento profesional que tenemos como ser tipo de capacitaciones que podemos elegir y los costos con los que cuenta cada uno. Esto favorecería en la elección de las mismas.
Entrevistado 10	Que son islas, no tienen un hilo conductor. Y no hay seguimiento entre capacitación y capacitación.
Entrevistado 11	Creo que lo más difícil es aplicar y sostener lo aprendido teniendo en cuenta la vorágine del día a día. Falta tiempo y recurso humano para poder llevarlas a cabo. A veces los equipos no acompañan la implementación de nuevas ideas.
Entrevistado 12	Es poco el tiempo y no son muy profundas y significativas.
Entrevistado 13	Por momentos los oradores que vienen se concentran demasiado en la teoría y nunca van a la aplicación práctica de los temas que presentan. A su vez, a veces las temáticas que se presentan no son las ideales para las vicisitudes que se presentan en el día a día.
Entrevistado 14	Quizás faltaría un poco más de seguimiento de su implementación y medición de la magnitud a lo largo del tiempo para reforzar al resto del Staff menos comprometido.
Entrevistado 15	No hay diferenciación en las mismas, por lo que una capacitación de conceptos básicos puede ser muy útil para docentes que recién se inician pero para los docentes con más de 15/20 años frente a aula puede resultar poco útil, no brinda novedad.

<b>¿De qué manera pensás que las responsabilidades profesionales actuales influyen en tu participación en las actividades de formación?</b>	
Entrevistado 1	Es difícil encontrar tiempo para seguir formándose o buscar recursos por las demandas cotidianas.
Entrevistado 2	Afecta enormemente, ya que más allá de las horas de exposición de clase, se exigen un montón de otras tareas más al rol docente. Por lo tanto, el tiempo y la disponibilidad mental para recurrir a una formación se ve limitado.
Entrevistado 3	Las responsabilidades profesionales influyen un montón y las actividades de formación suelen quedar relegadas solo para cuando uno tiene tiempo, que en la vida escolar actual, no es moneda frecuente.

Entrevistado 4	Creo que las demandas laborales no permiten que se le dé el tiempo o atención necesaria a estas capacitaciones.
Entrevistado 5	Muchísimo: se pone demasiado énfasis en lo institucional y poco en las prácticas.
Entrevistado 6	En forma negativa. La carga es muy pesada, el poco tiempo que queda es para poder planificar, corregir, reunirnos con los alumnos. Necesitamos más espacio para poder trabajar en equipo y repensar las planificaciones en base a las propuestas de formación. No da el tiempo para poder cumplir con todo. Recién arranca el año y estamos todos agotados, esto hace que no haya ni interés ni entusiasmo por participar.
Entrevistado 7	Creo que particularmente en San Jorge los docentes tenemos más tiempo fuera de clase que en la mayoría de los colegios, y que acostumbrados a eso sentimos que aún así no tenemos más tiempo para dedicar a otras cosas como las capacitaciones que salen de nuestra rutina. Sin embargo, creo que debemos hacer una autocrítica como docentes y tratar de valorar la situación privilegiada en relación con la mayoría de los docentes que tenemos.
Entrevistado 8	Influyen porque la carga laboral es grande, producto de la sociedad acelerada en la que vivimos y a la que todos en el colegio intentamos atender de la mejor manera posible.
Entrevistado 9	Por el momento ninguna ya que elijo hacerlas en mi casa y por el momento dispongo del tiempo para hacerlas y el entusiasmo.
Entrevistado 10	¡De forma positiva! Me llevan a querer capacitarme más.
Entrevistado 11	Pienso que la carga laboral y el ritmo de trabajo tiene una gran influencia. Muchas veces el desgaste de la rutina nos deja sin energía para poder asistir a espacios externos de formación. A veces me anoté en formaciones cortas de un encuentro dentro del horario laboral (respetando horas de no contacto) y tampoco pude asistir por el ritmo laboral.
Entrevistado 12	Creo que no me afectan demasiado, porque la formación en general es fuera del horario a cargo de niños o reuniones con familias.
Entrevistado 13	En este momento, las cargas y demandas actuales realmente dificultan mucho poder estar presente y dispuesto en los espacios de capacitación.
Entrevistado 14	Muchísimo. Hay un nivel de saturación de actividades, deberes y comunicaciones que no dan espacio para mucho más que para gran parte del staff.
Entrevistado 15	Muchísimo, ya que al no hacer diferenciación las capacitaciones

	pueden resultar inútiles, reiterativas sumado al cansancio mental de la carga horaria de contacto con alumnos e imprevistos o tareas extra.
--	---

<b>Desde tu experiencia, ¿qué cambios o mejoras podrían hacer que las jornadas formativas sean más efectivas y significativas?</b>	
Entrevistado 1	Que los docentes puedan elegir y sugerir temas para abordar.
Entrevistado 2	Más reducidas y prácticas, no tan teóricas.
Entrevistado 3	Como dije anteriormente, diversificar las propuestas para que cada docente pueda elegir en qué formarse. Hacer propuestas que varíen de modalidad (presencial, virtual, asincrónica).
Entrevistado 4	Relacionar las jornadas con temáticas específicas de las realidades de las aulas.
Entrevistado 5	Estar cerca de los docentes: el máster plan muestra el camino de la escuela a nivel macro pero no hay una mirada pedagógica continua.
Entrevistado 6	Mejores prácticas, poder elegir el tema en base a interés o necesidades, tener tiempo de poder trabajar con equipo de trabajo para poder procesar el aprendizaje.
Entrevistado 7	Creo que siempre es bueno que las capacitaciones tengan un espacio de elaboración y no queden en lo teórico y creo que muchas veces los directivos deciden qué hacer y tal vez no dan lugar a otras propuestas que podrían ser más fructíferas.
Entrevistado 8	Tal vez, cuando los temas no son esenciales para todos (sí lo son el IB/PYP o tecnología para la educación) que el staff pueda elegir entre temas propuestos según área y nivel en el que se trabaja.
Entrevistado 9	Que nos brinden jornadas significativas. Que al momento de elegir alguna conozcan las necesidades que tenemos y no realizar una elección porque alguien llevó la propuesta o porque es nueva. así como los docentes realizamos diferenciación con nuestros alumnos, se podrían diferenciar las jornadas en función de las necesidades del personal.
Entrevistado 10	Que tengan un sentido, que haya progresión de los temas y estén articulados uno con otro. Que se piensen de forma macro para después ir a lo micro de cada capacitación en particular, pero tener un mismo fin y seguimiento.
Entrevistado 11	Creo que lo primordial es enfocarse en las problemáticas actuales de la docencia: necesidad de diferenciación, motivación de los alumnos, innovación del aprendizaje, fomentar habilidades por sobre contenido.

Entrevistado 12	Sería bueno que sea o un día completo, o quizás una parte reunidos todos los equipos y después por especialidad. Sería bueno que no todos se tengan que quedar siempre. Si esa capacitación no te atañe, no veo la necesidad de que todos se queden. Eso haría que cuando te toque lo aproveches más. O quizás quedarse todos a lo general y después solo se quedan la especialidad que les toca.
Entrevistado 13	Siento que, al igual que los docentes diagramamos nuestras clases con sección teórica y práctica, los talleres deberían hacer lo mismo. A su vez, uno debería irse con un aprendizaje o una apreciación práctica de cada espacio de formación en lugar de con ideas en el aire.
Entrevistado 14	Que los docentes puedan y sepan implementar la capacitación en un proyecto inmediato y que luego sean activos en la forma en la que comunican su experiencia. Que no se sientan pasivos.
Entrevistado 15	Dividirlas según intereses y necesidades de los docentes.

<b>¿Cómo describirías el equilibrio entre tus responsabilidades laborales y tu participación en instancias de formación continua?</b>	
Entrevistado 1	Siento que mis responsabilidades laborales consumen gran parte de mi tiempo entonces no tengo espacio para participar en esas instancias.
Entrevistado 2	A veces llego muy cansada, pero intento sacarles el mayor provecho a cada oportunidad de aprendizaje.
Entrevistado 3	Desbalanceado. Dedico mucho más tiempo a lo laboral y no tanto a la capacitación en servicio.
Entrevistado 4	Creo que las instancias de formación son muy parte de las responsabilidades laborales, y es necesario encontrar un espacio para poder incluir estas capacitaciones.
Entrevistado 5	Participo poco porque tengo sobrecarga de tareas. En general las propuestas no traen un marco teórico claro ni continuidad entre una y otra.
Entrevistado 6	Elegir un eje a trabajar y que se implementen de forma tal que no terminen siendo una carga más.
Entrevistado 7	Creo que no he dedicado el tiempo que podría haber dedicado a las capacitaciones porque tenemos cierta negación a ello, porque preferimos usar ese tiempo para otra cosa.
Entrevistado 8	Es un buen equilibrio porque el colegio nos ofrece diferentes espacios: capacitaciones los viernes en el horario escolar y opciones fuera del horario en las que uno puede elegir cuándo hacerlas.

Entrevistado 9	Está balanceado, puedo hacer ambas cosas. Tal vez se debería tener en cuenta el bienestar.
Entrevistado 10	Depende la época del año puedo asistir más o menos a las jornadas. Pero creo que es equilibrada.
Entrevistado 11	Considero que mi mayor foco son mis responsabilidades laborales y no la formación. Está muy poco equilibrado.
Entrevistado 12	Me gustaría seguir buscando instancias de formación continua a pesar de la carga de responsabilidades.
Entrevistado 13	En este momento, un 80 a 20, donde la formación tiene menos lugar.
Entrevistado 14	Desequilibrado. Cualquier formación que hago se ve opacada o no tiene el mismo efecto porque no llego ni a pensar en cómo aplicar lo que aprendo de forma consistente.
Entrevistado 15	Es muy difícil lograr un equilibrio ya que durante la jornada laboral no hay tiempo para hacer ningún tipo de formación continua, investigar sobre qué oferta hay así como repensar la tarea diaria.

<b>¿Qué tipo de demandas pedagógicas (como planificación, evaluación o acompañamiento a estudiantes) suelen limitar tu disponibilidad para participar en espacios de formación?</b>	
Entrevistado 1	Reuniones con familias, seguimiento académico.
Entrevistado 2	Planificación, armado de actividades, reuniones con familias, reuniones de planificación, guardias de recreo, conflictos diarios con alumnos, actualización con equipo de grado, diálogo con el EOE, entre otros. Se ve muy limitado.
Entrevistado 3	Planificación y corrección mayoritariamente. También armado de recursos pedagógicos.
Entrevistado 4	Principalmente el estar en la clase, planificar, y reuniones con directivos, pares o familias.
Entrevistado 5	En general son tareas fuera del aula: reuniones informativas, guardias de recreo, suplencias o emergentes que quitan espacio a las reales demandas pedagógicas. La sensación es de que no hay tiempo para “revisar” lo verdaderamente rico.
Entrevistado 6	Reuniones con estudiantes, familias, proyectos institucionales, seguimiento, corrección y planificación.
Entrevistado 7	Todos y ninguno. Creo que es más una cuestión de decisión personal que de demandas específicas.

Entrevistado 8	Acompañamiento a estudiantes que va más allá de lo académico, mucha atención a familias y eventos escolares.
Entrevistado 9	Estas demandas pedagógicas no limitan mi disponibilidad sino los demás emergentes como actos, asambleas escolares, clases abiertas, semana del libro y demás.
Entrevistado 10	Acompañamiento a estudiantes y reuniones con familias o profesionales.
Entrevistado 11	Creo que la mayor demanda pedagógica es el acompañamiento a estudiantes, porque tener que considerar las individualidades de cada estudiante conlleva muchísimo más tiempo y energía.
Entrevistado 12	No siento que me limiten. Muchas veces es difícil tomar la decisión de no ir a trabajar por hacer un curso ya que no hay gente que nos reemplace y eso sobrecarga a los equipos.
Entrevistado 13	El volumen de reuniones, y las tareas administrativas relativas a otros cargos es lo que más suele consumir mi tiempo.
Entrevistado 14	Sobre todo acompañamiento a estudiantes.
Entrevistado 15	Todo el tiempo de no contacto se destina a las tareas pedagógicas, genera material diferenciado más los emergentes y tareas extra que se fueron sumando a lo largo del año que antes desempeñaban otras personas brinda nulo tiempo de formación.

<b>¿Te pasó alguna vez de no poder asistir a una actividad formativa por cuestiones relacionadas con tu trabajo en el aula? Si es así, ¿podrías describir la situación?</b>	
Entrevistado 1	No, no me pasó.
Entrevistado 2	Probablemente, no recuerdo ahora una puntual. Pero es posible que cuando te toque dar clase no puedas ir.
Entrevistado 3	Sí. No pude asistir al encuentro ya que, para lograr coincidir en estos encuentros con familias para informar desempeño y trabajar en conjunto, el único horario posible era superponiendo mi formación con dicho encuentro, por lo que tuve que relegar mi participación en la capacitación.
Entrevistado 4	No, el colegio suele organizar horarios para que se pueda asistir a estas actividades.
Entrevistado 5	A veces tengo que cubrir otra hora, o se hace en mi hora de clase o no llega la información: Por ejemplo: trabajo con comprensión lectora, tengo un plan en el secundario, publiqué y di libros para primaria. Se hizo una capacitación para primaria y nadie me avisó. Tampoco tenían

	noción en primaria de los modelos teóricos que estaban usando. Tampoco existe una transición de primaria a secundaria (aunque la ofrecí numerosas veces).
Entrevistado 6	Sí, no poder asistir por tener que estar a cargo de mi grupo, y no tener quién me pueda cubrir.
Entrevistado 7	Alguna vez sí, pero es algo esperable en un colegio. Tuve que cubrir a alguien que faltó.
Entrevistado 8	Siempre pude organizarme para asistir.
Entrevistado 9	No recuerdo.
Entrevistado 10	No.
Entrevistado 11	Sí, en general fueron formaciones dentro de mi horario laboral, pero en horas de no contacto. Algunas razones por las que no pude asistir fueron tener que cubrir horas de otra persona, reuniones con familias, alguna emergencia con un estudiante, o carga de trabajo muy alta.
Entrevistado 12	Mi horario está un poco sobrecargado, y si no voy al colegio dejo a personas y a equipos sin una pata, ya que no hay reemplazos. Pero si la capacitación vale la pena trato de organizarlo y reemplazarlo en otro momento así los equipos no sienten la falta tanto.
Entrevistado 13	Sí, en más de una ocasión. En especial me ha pasado el tener que hacer cursos internacionales en horarios en los que dictaba clase. Recuerdo un taller de ESI en el que yo era el único de Argentina. Todos lo hacían en horario después de clases y a mí me cortaba la mañana. Lo pude sostener un cuatrimestre pero el segundo fue imposible por tema de horarios.
Entrevistado 14	Tuve que estar presente en una reunión con familias y en otro momento tuve que estar preparándome para otra mientras me explicaban.
Entrevistado 15	No, ya que el colegio limita las capacitaciones a momentos donde no hay alumnos.

**¿Qué apoyos o estrategias institucionales creés que podrían facilitar tu participación en las jornadas de formación docente?**

Entrevistado 1	Que sucedan dentro de la jornada laboral pero que ofrezcan instancias de seguimiento o profundización para quienes les interesa.
Entrevistado 2	Que haya más personal para cubrir este tipo de situaciones.
Entrevistado 3	Que sean en horario laboral y bien pagadas, para que no tenga que elegir entre capacitarme o dar una clase particular que me deja un

	mejor ingreso.
Entrevistado 4	Creo que la institución podría no demandar con urgencia algunas cosas, teniendo en cuenta que las jornadas de formación toman tiempo que se utiliza para realizar esto.
Entrevistado 5	Escuchar a los docentes para que los espacios sean constructivos. Cuentan conmigo para armar estrategias comunes. Tiene que haber una agenda de prioridades por años, áreas o ciclos.
Entrevistado 6	Hacer el espacio específico para las jornadas, que esos espacios contemplen el taller, pero además el tiempo para poder trabajar en equipo e implementarlo y que elija algún eje a trabajar y que no sean varios ejes, varias instancias que terminen siendo una carga.
Entrevistado 7	La clarificación de los objetivos y la percepción de que hay una decisión estratégica y clara sobre determinados ejes.
Entrevistado 8	Tenemos mucho apoyo para poder capacitarnos.
Entrevistado 9	Creo que una de las estrategias que se podrían implementar es pensar en los objetivos de las actividades que se proponen por fuera de la enseñanza pedagógica.
Entrevistado 10	Más tiempo, mejor organización.
Entrevistado 11	Creo que se necesitan más personas idóneas que puedan liberar un poco de carga para que podamos participar en más espacios de formación. También sería ideal que desde la institución nos compartan información o novedades sobre estos espacios ya que a veces se promocionan a los equipos directivos y la información ni siquiera llega a los docentes.
Entrevistado 12	Creo que los demás docentes no solamente tendrían que estar a cargo de los reemplazos. Por otro lado deberías obtener algún beneficio por las capacitaciones realizadas. Sentir que te valoren y que se aproveche su <i>expertise</i> en el tema.
Entrevistado 13	Creo que sería útil comprender que si te mandan a un taller para especializarte en algo, comprendan que no pueden pedirte que hagas más cosas de lo humanamente posible. Si la capacitación la elijo yo, me embromo. Pero si me la solicita el colegio, que se contemple que la mitosis humana todavía no existe.
Entrevistado 14	Es una cuestión que considero muy estructural. No hay una división clara de prioridades y responsabilidades. Toda solicitud se hace sentir como inmediata y muchas son pequeñas. Un trabajo constante sobre la autonomía de los estudiantes y una regulación de las demandas de las familias ayudarían mucho. También un refuerzo constante al staff de qué deberes tiene cada persona.

Entrevistado 15	Brindar tiempo para que los propios docentes investiguen y propongan espacios de formación en función a su necesidad/interés.
-----------------	---

<b>¿Qué aspectos de tu práctica docente sentís que necesitan fortalecerse o actualizarse para potenciar tu labor en el aula?</b>	
Entrevistado 1	Aulas heterogéneas, trastornos específicos de aprendizaje, inclusión, gestión del aula.
Entrevistado 2	Profundizar en diferenciación y en bienestar mental para lidiar con todas las tareas que el colegio exige hoy.
Entrevistado 3	Cómo diversificar propuestas y manejar grupos en aulas heterogéneas actuales.
Entrevistado 4	Creo que es necesario actualizarse constantemente en todos los aspectos; tanto contenidos académicos como estrategias de enseñanza pedagógicas.
Entrevistado 5	Trabajar en equipo con seguimiento de casos y observación de habilidades. El tipo de enfoque que doy yo no necesariamente tiene una narrativa ni en el año siguiente ni en el área. Se prevalece el cambio de grupo por sobre el recorrido. A veces me siento sola en el aula con casos difíciles.
Entrevistado 6	Makerspaces, STEAM
Entrevistado 7	El aprovechamiento de las IA puede ser muy útil a la hora de ahorrar tiempo.
Entrevistado 8	Liberarme del exceso de extras de mi labor académica. Como mencioné anteriormente, mucho tiempo lleva atender a familias, muchas interrupciones al horario por eventos escolares y el hecho de que hay que compartir todo con el equipo.
Entrevistado 9	Actualmente creo que necesito estrategias de mediación escolar.
Entrevistado 10	Estrategias de manejo de grupo teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes y la capacidad de autorregulación.
Entrevistado 11	Me gustaría mejorar aspectos de la evaluación y también el trabajo sobre diferenciación en el aula.
Entrevistado 12	Siento que siempre es importante seguir formándose. En este momento estoy haciendo foco en cómo implementar un programa de aprendizaje socioemocional a lo largo de todo el colegio.
Entrevistado 13	La formación específica en exámenes internacionales. El abordaje de la disciplina positiva.

Entrevistado 14	Medición del desarrollo de la comprensión lectora y acciones relativas a reforzar la autonomía del alumnado.
Entrevistado 15	Acompañamiento psicológico de los estudiantes; poder conocer más sobre cómo piensa esta nueva generación y cómo acompañarlos de la mejor manera.

<b>¿Cómo evaluás tu manejo de herramientas tecnológicas para la enseñanza? ¿Qué tipo de formación te resultaría útil en este campo?</b>	
Entrevistado 1	Tengo un buen manejo de herramientas pero la actualización es tan vertiginosa que a veces siento que me quedo afuera.
Entrevistado 2	Bastante bien. La uso muchísimo. Uso de IA para facilitar la planificación.
Entrevistado 3	Creo que mi manejo es bueno. Me gustaría quizás conocer distintas herramientas pero aplicadas directamente a mis proyectos, no de manera aislada ya que si no, no me acuerdo que existen cuando las necesito.
Entrevistado 4	Creo que tengo un buen manejo de herramientas tecnológicas. Creo que sería útil aprender sobre nuevas tecnologías como la Inteligencia Artificial.
Entrevistado 5	Creo que es adecuada: los estudiantes a veces me cuentan sobre juegos o apps nuevas y las exploro. Creo que también me gustaría armar cosas en equipo. HL y STEAM son promisorios.
Entrevistado 6	Me gusta, y siento que tengo un buen manejo. Me gustaría seguir aprendiendo sobre Inteligencia Artificial.
Entrevistado 7	Creo que las manejo bien. Debería dedicar cierto tiempo a la investigación para actualizarme.
Entrevistado 8	Gracias a las capacitaciones del colegio aprendí mucho y puedo aplicarlo en el día a día. Es excelente para mí la capacitación y el soporte que tenemos todo el tiempo en el colegio. También que nos hayan dado desde el inicio una computadora a cada uno y que la arreglen o cambien cuando hay algún inconveniente.
Entrevistado 9	Considero que mi manejo tecnológico es óptimo y lo que no sé lo consulto. No me gusta navegar, prefiero que me sugieran herramientas y así aprenderlas.
Entrevistado 10	Me interesa mucho el tema. De a poco me voy soltando, pero sí me gustaría tener algún curso (más de un encuentro) donde se pueda aplicar y conversar luego de lo aplicado para ir mejorando.

Entrevistado 11	Me encanta usar diferentes herramientas tecnológicas y me gusta innovar. También me gusta que mis estudiantes las usen.
Entrevistado 12	Creo que mi uso de herramientas tecnológicas es bueno. Siempre puede mejorar. Las uso bastante para el armado de material que después utilizamos y trato de ayudar a los que lo necesitan con las mismas.
Entrevistado 13	Considero que tengo un buen manejo de la tecnología. Quizás se podrían hacer capacitaciones más breves pero más sostenidas en el tiempo con fines más puntuales (y por nivel).
Entrevistado 14	Creo que es bueno, pero necesitaría entender el equilibrio e impacto entre el uso de la tecnología y el aprendizaje de los estudiantes. Cómo usarla para que no quede sólo como una excusa de uso sino que sea una parte consistente y lógica dentro del proceso de aprendizaje.
Entrevistado 15	Creo que es muy bueno. Me interesa y trato de aprender constantemente. Me gustaría poder explorar más herramientas, pero no cuento con el tiempo suficiente.

<b>¿Qué aspectos de la gestión del aula te resultan más desafiantes, y qué temas de capacitación te ayudarían a abordarlos con mayor confianza?</b>	
Entrevistado 1	La baja tolerancia a la frustración de mis estudiantes y cómo “engancharlos” para que sigan la clase activamente.
Entrevistado 2	Diferenciación y la cantidad de niños con psicodiagnóstico. Cursos en diferenciación y en perfiles de aprendizaje neuro divergentes.
Entrevistado 3	Las infancias actuales y sus necesidades. Cómo abordar la diversidad de casos en el mismo aula.
Entrevistado 4	Creo que es desafiante el trabajar con alumnos neuro divergentes y poder adaptarse a todas las diversidades de un aula.
Entrevistado 5	En general me falta una mirada macro para darle sentido a las prácticas que resultan aisladas.
Entrevistado 6	Poder abordar a los chicos pensando en andamiajes, sus preferencias y necesidades de aprendizaje. Como poder diferenciar, pensando en los exámenes internacionales.
Entrevistado 7	El desgano por parte de los alumnos y la falta de registro del otro; así como la idea que tienen muy instalada los alumnos de que todo es cuestionable. Me ayudaría tener capacitaciones y herramientas en este aspecto, tipo coaching o socio-afectivas.
Entrevistado 8	La conducta de los alumnos pero para abordar hay que cambiar el

	sistema. Misión imposible, creo.
Entrevistado 9	Actualmente, el desafío que se me presenta es el abordaje a la diversidad.
Entrevistado 10	La autorregulación de los chicos, los tiempos de espera y la necesidad de estar con estímulos activos constantemente.
Entrevistado 11	En cuanto a gestión del aula, lo más desafiante para mí es tener alumnos con problemas de conducta, que tengan reacciones agresivas porque no sé cómo abordarlos. Me preocupa no sólo el estudiante en cuestión sino el resto de los alumnos.
Entrevistado 12	Me da trabajo tratar de equitativamente trabajar con todos los equipos y que no se superponga con reuniones con familias y otras responsabilidades. Creo que además necesitamos más capacitación en diferenciación, armado de PPIs y seguimiento de los acompañantes.
Entrevistado 13	La diferenciación siempre será un rubro complejo y nunca está de más reforzarlo.
Entrevistado 14	El monitoreo constante del trabajo del alumno. tal vez tener alguna manera más eficiente de uso de los espacios y los documentos para poder comprender más del proceso de cómo se apropia de las habilidades y conocimientos.
Entrevistado 15	Dinámicas de grupo especialmente cuando la dinámica entre las familias y los hábitos en las casas son contrarios a los que propone el colegio.

<b>En relación con la atención a la diversidad en el aula, ¿qué temáticas o enfoques formativos considerarás prioritarios para tu desarrollo profesional?</b>	
Entrevistado 1	DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)
Entrevistado 2	Perfiles de aprendizaje neuro divergentes
Entrevistado 3	Aprendizaje basado en proyectos, contextualización de contenidos, enfoque comunicativo
Entrevistado 4	Creo que es importante el formarse para poder adaptar necesidades y contenidos frente a todas estas diversidades, sobre todo de alumnos con integración.
Entrevistado 5	Necesitamos mucho sobre neurodiversidad y trayectorias diferenciadas. Hay poca articulación con el EOE y bajadas claras de qué se espera que suceda para aprender vs. aprobar.
Entrevistado 6	Diseño Universal de Aprendizaje

Entrevistado 7	El conocimiento de las diferentes problemáticas a través de formación específica ayuda a empatizar y por ende facilita la práctica.
Entrevistado 8	Hemos tenido mucha capacitación y herramientas al respecto la mayor dificultad es ponerlos en práctica dentro del aula con un promedio de 25 alumnos.
Entrevistado 9	Con los años fui realizando diferentes capacitaciones para atender las demandas de los nuevos aprendices. Considero que para realizar mejores diferenciaciones me gustaría un mayor acompañamiento en las planificaciones y tiempo para la misma como así también el armado del material.
Entrevistado 10	Implementación de proyectos de inclusión y adaptaciones.
Entrevistado 11	Me parece que atendiendo a la diversidad en el aula, resulta prioritario enfocarse en cómo trabajar con alumnos que tengan adecuaciones de cualquier tipo, recortes de contenidos, o proyectos pedagógicos individuales.
Entrevistado 12	Diferenciación, PPI, trabajo en grupos pequeños de forma eficiente haciendo un mejor uso del tiempo y los espacios disponibles.
Entrevistado 13	El trabajo con la dislexia está siempre presente. Cómo hacer también para estimular a alumnos con altas capacidades, quienes merecen atención al igual que aquellos con dificultades.
Entrevistado 14	Reforzar cómo funcionan las formas “neuro divergentes” de aprender para saber cómo acompañarlas. También formación ligada a medir el éxito de las acciones aplicadas.
Entrevistado 15	Siendo psicopedagoga me siento capacitada, pero me falta tiempo para generar más material e investigar alternativas.