

UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS
Coordinación de Proyectos de Formación Docente

**Estudio de línea de base del
Programa de Capacitación de
los Educadores para el
Mejoramiento de los
Aprendizajes de niños, niñas,
jóvenes y adultos a nivel
nacional**

PROCEMA - VUIP 77



PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

**REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS**

Horacio Manuel Cartes Jara
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Raúl Aguilera Méndez
MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Nicolás Zárate Rojas
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIAS

María del Carmen Giménez Sivulec
VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Félix Hermann Kemper
COORDINADOR GENERAL- UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS

Alcira Sosa Penayo
COORDINADORA DE PROYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

**Rossanna Godoy, Sara López, Ida Esquivel, Carolina González, Liliana Matsuura,
Laura Pavón, Norma Benítez, Henrique Cardozo, Tomás Mencia, Inés Mendizabal**
EQUIPO PROCEMA

Estudio de línea de base

Violeta Ruíz, Coordinadora de Proyectos IIPE UNESCO Buenos Aires - Oficina para América Latina

Josette Brawerman - Consultora IIPE UNESCO Buenos Aires - Oficina para América Latina

Lea Vezub - Consultora IIPE UNESCO Buenos Aires - Oficina para América Latina

Luciana Cepeda - Consultora IIPE UNESCO Buenos Aires - Oficina para América Latina

ISBN: 978-99953-99-70-2

© Ministerio de Educación y Ciencias, MEC

ESTUDIO DE LÍNEA DE BASE DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS A NIVEL NACIONAL
2017

Asunción - Paraguay

Coordinación de Proyectos de Formación Docente (MEC)

Hernandarias y Gral. Díaz. Edif. Natura, 1er. piso

☎ 59521-452380

☎ +595984 320161



procema@mec.gov.py

Esta publicación ha sido elaborada en el marco del Programa de “Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y Adultos a nivel nacional” financiada por el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI)

Proyecto VUIP - 77.

Resolución CAFEEI N° 14/2014

Resolución CAFEEI N° 41/2016

Resolución CAFEEI N° 56/2017

ISBN: 978-99953-99-70-2





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

**Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los
Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y Adultos a nivel nacional**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE PARAGUAY

**ESTUDIO DE LÍNEA DE BASE DEL
PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE
LOS EDUCADORES PARA EL
MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS,
JÓVENES Y ADULTOS A NIVEL
NACIONAL**

02

Glosario.....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. EL DISEÑO EVALUATIVO.....	9
2.1. <i>Concepto de Evaluación</i>	9
2.2. <i>Consideraciones sobre los alcances de la capacitación y de la evaluación</i>	11
2.3. <i>Metodología</i>	13
2.4. <i>Técnicas y fuentes</i>	16
3. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO EN EL MARCO DEL PROCEMA.....	18
4. LA LÍNEA DE BASE.....	20
4.1. <i>Abordaje metodológico</i>	20
4.2. <i>Descripción de las principales técnicas y fuentes de información utilizadas</i> .	23
4.3. <i>Trabajo de campo realizado</i>	27
4.4. <i>Principales aspectos del procesamiento de la información</i>	31
5. RESULTADOS.....	34
5.1 <i>La gestión del PROCEMA</i>	34
5.1.1. Conformación del equipo central. Roles y funciones.....	35
5.1.2. Relaciones interinstitucionales.....	37
5.1.3. Desarrollo de los procesos de monitoreo.....	39
5.1.4. Dificultades.....	40
5.2. <i>Avances por componente</i>	43
5.2.1. La evaluación de los IFD de gestión oficial.....	43
5.2.2. Desarrollo del Banco de ítems.....	48
5.2.3. Desarrollo de la estrategia de evaluación de desempeño docente.....	50
5.2.4. Competencias iniciales de los destinatarios de los cursos de formación.....	55
A. Perfil de los/as destinatarios/as	57
A.1 Datos Sociodemográficos.....	57
A.2 Perfil profesional.....	61
A.3 Antecedentes de capacitación.....	66
B. Expectativas, motivaciones y necesidades de formación continua.....	69
B.1. Expectativas sobre la Actualización.....	70
B.2. Aspectos valorados de una Capacitación.....	73
B.3. Interés en continuar capacitándose, motivos y áreas.....	75
B.4. Áreas de interés para continuar capacitándose.....	76
C. Concepciones, tareas y estrategias de los/as educadores/as.....	79
C.1. Educación Básica y Educación Media.....	80
C.2. Cursos múltiples niveles y funciones.....	89
D. Competencias profesionales de los/as docentes.....	99
D.1. La enseñanza de la Educación Escolar Básica.....	100
D.2. Educación Media: la enseñanza de la disciplina.....	105
D.3. Formación en Gestión Pedagógica y Curricular.....	115
D.4. Formación de Gestores/as Educativos.....	123
D.5. Especialización en Educación Inclusiva.....	126
D.6. TIC: estado de situación para todos los/as destinatarios/as.....	132
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	141
7. ANEXOS.....	150
7.1 CRONOGRAMA PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS LÍNEA DE BASE DICIEMBRE 2017	150

7.2 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	151
7.3 CUADROS	152

Glosario

ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
CA	Comité de Autoevaluación
CCI	Comité de Calidad Institucional
CDC	Centro para el Desarrollo de la Competitividad
CRE	Centros Regionales de Educación
CPFD	Coordinación de Proyectos de Formación Docente
DEACD	Dirección de Evaluación de Acceso a la Carrera Docente Dirección de Concurso y Selección del personal docente y administrativo (Resolución N° 18186/18)
DEDE	Dirección de Evaluación del Desempeño del Educador Dirección de Bienestar del Personal ((Resolución N° 18186/18)
DEIFD	Dirección de Evaluación de Instituciones Formadoras de Docentes
DGPDE	Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador Dirección General de Gestión y Desarrollo del Personal (Ley N°5749)
DFD	Dirección de Formación Docente Dirección General de Formación Profesional del Educador (Ley N°5749)
DIGEI	Dirección General de Educación Inclusiva
EEB	Educación Escolar Básica
EM	Educación Escolar Media
EGIE	Equipo de Gestión Institucional Educativo
ETP	Educación Técnica y Profesional
FEI	Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación
ID	Investigación para el Desarrollo
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
IFD	Institutos de Formación Docente
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PROCEMA	Programa de Capacitación de los/as educadores/as para mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional
SAP	Sistema de Apoyo Pedagógico al Docente
UEPP	Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de los resultados obtenidos durante la construcción de la Línea de Base de la Evaluación del Programa de Capacitación de los/as educadores/as para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional (PROCEMA).

La Línea de Base del Programa se realizó mediante la asistencia técnica brindada por IPEE UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina al Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay.

En primer lugar, se sintetizan los aspectos relevantes concernientes al Diseño de Evaluación y Monitoreo del Programa, su concepción y consideraciones sobre los alcances de la capacitación y de la evaluación, la estrategia metodológica adoptada, así como las técnicas y fuentes propuestas para el relevamiento de la información.

En segundo lugar, se especifica el encuadre del estudio en el marco de la visión, objetivos y componentes que plantea el Programa.

En tercer lugar, se explicitan sintéticamente los aspectos metodológicos que conciernen a la construcción de la Línea de Base, esto implica la especificación de los aspectos relevados en esta instancia evaluativa, las técnicas aplicadas y fuentes de información utilizadas, el diseño de las muestras a considerar, el alcance del trabajo de campo realizado, así como las decisiones adoptadas para la construcción de los instrumentos de evaluación y para el posterior análisis de la información.

En cuarto lugar, se presentan los resultados de la evaluación organizados según los avances observados en cada componente evaluado.

En el Anexo del informe se adjunta información documental producida durante la realización del trabajo de campo, así como cuadros adicionales que acompañan el análisis efectuado.

2. EL DISEÑO EVALUATIVO

El Programa de Capacitación de los/as educadores/as para mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional (PROCEMA) desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, tiene por objetivo general mejorar los procesos de enseñanza de los/as educadores/as de los distintos niveles/modalidades educativos del sector oficial para perfeccionar su desempeño e incidir favorablemente en la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

Durante el año 2017, el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay solicitó a IIPE UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina, a través de la Oficina de PNUD en Paraguay, el diseño de un Plan de Evaluación y uno de Monitoreo que permita brindar información sobre los distintos componentes y aspectos que el Programa está abordando, valorar los resultados obtenidos, así como suministrar elementos para redireccionar las estrategias y actividades cuya modificación pueda significar una mejora en la gestión del mismo, así como profundizar los procesos y elementos que prueben estar funcionando adecuadamente.

Para lograrlo, se elaboró un documento con los lineamientos del Plan de Evaluación diseñado cuya propuesta fue relevar, sistematizar y analizar información pertinente y suficiente en tres etapas diferenciadas. Una primera etapa, comenzada a fines del año 2017, de construcción de la línea de base, que permite establecer la situación al inicio de las acciones. Una segunda etapa, que concierne a la evaluación de medio término, la cual permitirá valorar los avances en relación con el punto de partida, tratando de detectar el grado de eficacia de las acciones desplegadas, así como facilitar la toma de decisiones de manera oportuna. Por último, una tercera etapa, de evaluación final, en la cual se destacarán los resultados obtenidos por el Programa.

En forma paralela, se diseñó el Plan de Monitoreo, cuyo objetivo es identificar de manera sistemática la calidad del desempeño de un sistema, subsistema o proceso a efectos de que la Unidad Ejecutora del Programa logre introducir los ajustes o cambios pertinentes y oportunos para el logro de sus resultados y efectos en el entorno.

2.1. *Concepto de Evaluación*

Es actualmente reconocido el requerimiento de evaluar, valorar o apreciar la calidad de las organizaciones o programas; pero es poco frecuente que se cumpla tal requerimiento en forma cabal.

Las formas que puede adoptar ese proceso son múltiples, pero en esencia está siempre el detenerse reflexivamente frente a la acción para identificar, explicar y comprender las bondades, potencialidades, oportunidades, fortalezas, así como las disconformidades, deficiencias, desvíos, restricciones y en consecuencia proponer las pertinentes correcciones, modificaciones, ratificaciones o innovaciones para mejorar la acción futura.

En el proceso de evaluación siempre hay una **comparación**: entre parámetros tales como normas, estándares, modelos ideales, reales o deseados, o bien contrastando con otras organizaciones, proyectos o programas similares, o en relación a sí mismo en el tiempo. Esta es la que se realiza cuando se comparan situaciones o estados actuales de grupos poblacionales, contra sus situaciones o estados pasados, para saber qué cambió y poder

emitir un juicio acerca de si la situación está mejor, peor o igual. Esa comparación en relación a sí mismo en el tiempo es tan importante como la que se realiza contra estándares, pues aunque se concluya que se está lejos aún de lo deseable - el estándar -, la situación puede haber mejorado mucho con respecto de la “línea de base” - punto de partida, situación inicial -, y eso es muy estimulante para los que ejecutan las acciones, ya que la evaluación les demuestra los logros obtenidos y les permite programar sobre mejores bases.

Las comparaciones suponen **medición o precisión**, en el entendimiento de que medición es comparar una cantidad con su respectiva unidad (lenguaje numérico) y precisión es concebir una cosa como distinta de la otra, lo cual requiere tener concisión y claridad en la expresión (lenguaje verbal). Lo esencial de una situación social no siempre es medible, pero sí precisable; la medición es un complemento o a veces un instrumento de la precisión.

Cualquier evaluación consiste esencialmente en una **mirada retrospectiva**. Si no se sabe a dónde se dirigen las acciones y qué tipo de acciones se proponen realizar, resulta imposible evaluar ya que se carece del parámetro comparativo. La sola intención de evaluar supone la existencia previa de un proceso planificado más o menos explicitado y el hecho mismo de evaluar implica una mayor precisión en la formulación de algún plan o programa, tanto respecto del pasado como del futuro.

La evaluación es entonces, **reflexión sobre la acción** en el sentido de “distanciarse” para analizar qué es lo que se está haciendo (o se hizo), si ello se orienta en la dirección que se pensó, examinar los escollos y facilidades que se presentaron y valorar los logros que se han obtenido.

Además, esa reflexión está basada en **procedimientos sistemáticos**, ya que supone el uso de una metodología y técnicas para la recolección y el análisis de la información que fundamentará los juicios valorativos que se emitan acerca de las actividades, resultados e impactos de los cursos de acción implementados.

Emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables es el núcleo de toda evaluación, e implica atribuir un valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo a lo programado, si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos y metas propuestos, así como en qué medida ha mejorado la situación de los/as destinatarios/as de las acciones, como producto de la intervención. La fundamentación de los juicios valorativos dependerá de la consistencia y confiabilidad de la información - cuantitativa y cualitativa - que se recoja.

Este pensar sobre el hacer, para identificar errores y problemas que dificultan la acción, para perfeccionar la gestión de un proyecto o programa, para aprender de lo hecho - haya sido acertado o erróneo -, para introducir correcciones, o comprobar que hay efectos no previstos, algunos de ellos no deseados, debe concluir con la formulación de **recomendaciones** que permitan tomar decisiones que ayuden a ajustar y mejorar las acciones.

Sintetizando, la evaluación es “una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados e impactos de proyectos o programas, y

formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura”¹.

2.2. Consideraciones sobre los alcances de la capacitación y de la evaluación

La necesidad de contar con profesionales con una sólida formación constituye un tema clave en la agenda política de los países y en la mejora de la calidad educativa. Cada vez más la atención se ha desplazado de la formación inicial a la formación continua, al desarrollo profesional permanente o capacitación de los/as docentes, como estrategia y opción de política educativa. Se apuesta a que la formación en servicio sea capaz de dar respuesta a los desafíos y a las transformaciones de la enseñanza y del aprendizaje en sistemas educativos que se presentan cada vez más heterogéneos, diversos y complejos. No obstante, en los últimos años se ha insistido en señalar que, a pesar de los esfuerzos y de las diversas acciones emprendidas, los resultados de las acciones de formación distan de ser los esperados, y que no se observan demasiados cambios e innovaciones en las prácticas de los/as docentes y en los logros académicos de los estudiantes.

En este escenario, la evaluación de las acciones y de los resultados de los programas y políticas de capacitación docente, se ha constituido en uno de los focos de atención privilegiados; así como el adecuado seguimiento y monitoreo de los procesos de formación durante su implementación. Estas tareas permanecen todavía pendientes en la mayoría de los países de América Latina, tal como señalaron en los últimos años algunos especialistas y documentos de la región (OREALC, 2012; Ávalos, 2007; Vezub, 2007; 2015²).

En este contexto se subraya la envergadura y relevancia del Programa “Capacitación de los/as educadores/as para mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional”, del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Se destaca la amplia cobertura del Programa, que se propone alcanzar a muy diversos actores de todo el sistema educativo, a los diferentes niveles y modalidades de gestión oficial, en todas las provincias del país incluyendo tanto a docentes de la Educación Escolar Básica, Educación Media, Educación Técnica y Profesional, Educación Permanente, de instituciones de Pueblos Indígenas y de Formación Docente; como los/as gestores/as educativos: Secretarios de Educación, supervisores educativos, coordinadores/as departamentales, técnicos/as de supervisión, directores, y mentores y tutores que acompañan la función docente en todos los niveles y modalidades del sistema.

Asimismo, cabe mencionar la importancia estratégica que cobra en el Programa la inclusión del Componente 6, para la evaluación diagnóstica y concurrente con la identificación de fortalezas y debilidades así como la evaluación final.

¹ O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz: Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Capítulo 1. Ed. Paidós, Colección Tramas Sociales. Buenos Aires. Febrero 2000.

² OREALC, UNESCO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Santiago.

ÁVALOS, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe BID.

VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista Profesorado*, 111, 1-23.

VEZUB, (2015). Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos. *Anales de la Educación Común*. DGCyE, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, es preciso alertar sobre los alcances y el impacto que tienen los programas y las acciones de formación continua en la transformación de las prácticas de enseñanza y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Los sistemas educativos se muestran resistentes a los cambios y la modificación de las culturas organizacionales y de las concepciones docentes sobre la enseñanza (Viñao, 2002; Tyack y Cuban, 2000). La apropiación de nuevas estrategias y lógicas para el trabajo con los niños y adolescentes en el aula son procesos difíciles que no se logran de manera inmediata. Las transformaciones de las prácticas requieren procesos continuos, permanentes y sostenidos de formación, actualización y de acompañamiento pedagógico, junto con la mejora de los materiales educativos, programas de enseñanza, diseños curriculares y condiciones de trabajo, el acceso a las tecnologías, por mencionar algunas variables que intervienen en la generación de resultados de aprendizajes de calidad.

Los factores sociales, económicos y culturales de la población escolar, también imprimen sus propios rasgos a la tarea y a la práctica de los/as docentes. Las condiciones en que llegan los niños y adolescentes a las escuelas, requieren tener en cuenta ritmos singulares y efectuar adecuaciones, que muchas veces no se presentan en las capacitaciones que proporcionan secuencias didácticas generales y típicas, quedando en manos de los propios docentes cómo efectuar las recontextualizaciones, muchas veces, los cursos no transmiten a los profesores las herramientas y procedimientos necesarios para que estos puedan luego efectuar dichas adaptaciones en sus ambientes de trabajo.

En los escenarios educativos actuales, en los cuales se trata de generar innovaciones pedagógicas que garanticen la inclusión educativa y aprendizajes relevantes a todos los niños, adolescentes jóvenes y adultos, la actualización y formación en servicio implican desafíos importantes para los/as educadores/as. Como señala Justa Ezpeleta (2004), los maestros deben aprender nuevos contenidos, al mismo tiempo que acceder y comprender nuevas concepciones sobre las disciplinas y objetos que enseñan; tienen que apropiarse de una concepción sobre la enseñanza que desplaza el imperio de los contenidos y la información, al desarrollo de las competencias y las capacidades de los estudiantes. Todo ello significa desarrollar y construir nuevas formas de trabajar en el aula, en las instituciones, con los colegas, nuevas maneras de vincularse con el conocimiento, con la profesión, con los estudiantes, con los padres y la comunidad educativa. El trabajo en las instituciones dificulta la implementación de las innovaciones pedagógicas ya que suele ser demasiado solitario y aislado, existen pocos espacios y oportunidades para planificar con otros colegas y reflexionar de manera sistemática sobre la práctica.

En síntesis, las escuelas constituyen organizaciones pedagógicas, administrativas y entornos laborales complejos. Por lo tanto, los resultados de las capacitaciones siempre son parciales y se encuentran mediatizados por las variables y elementos que constituyen el entramado y la cultura organizacional de las instituciones, por una parte; y por la propia idiosincrasia, trayectoria, concepciones profesionales y experiencia previa de los/as docentes que participan de los cursos, actualizaciones y especializaciones, por otra parte. Los/as docentes se apropian de manera singular de los contenidos y desarrollan, en distintos niveles, las competencias que el programa se propuso generar.

Por último, la evaluación del Programa también tiene un alcance limitado en tanto, como se explicita en el apartado siguiente, recorta algunas dimensiones y variables para recoger evidencias y analizarlas. Interviene en momentos puntuales y específicos durante el desarrollo del Programa y de los cursos. La metodología y técnicas de relevamiento de

información también imponen restricciones. Es por ello que además se planteó en el Diseño evaluativo la necesidad de realizar estudios especiales de profundización de corte más cualitativos que permitan contar con otro tipo de elementos a partir de los cuales diseñar nuevos programas y modalidades de formación continua.

2.3. Metodología

La estrategia metodológica propuesta para llevar a cabo la evaluación del Programa fue mixta, la cual permite combinar técnicas **cuantitativas y cualitativas** de relevamiento y análisis de la información. Este abordaje se propuso con el fin de complementar la valoración de las capacidades iniciales y adquiridas por los actores bajo programa (docentes, formadores/as, gestores/as y formadores/as de formadores/as) con las opiniones, percepciones, necesidades y expectativas de éstos y otros actores significativos acerca de factores asociados a la calidad de los aportes y materiales recibidos, a los resultados obtenidos, a los obstáculos encontrados y a los enfoques, contextos y modalidades de la capacitación.

En relación a quiénes la llevan a cabo, la estrategia de evaluación propuesta fue **externa**. Mientras que la evaluación interna es responsabilidad de equipos que pueden formar parte de la ejecución de las acciones del programa, y cuyas observaciones y recomendaciones pueden ser un instrumento gerencial fundamental para la toma de decisiones, la evaluación externa apunta a apreciar los procesos y resultados desde una mirada más “ajena” al proceso mismo de ejecución de las acciones lo que es fundamental para valorar los acontecimientos que llevarán a obtener determinados resultados. Es, en este sentido, que el equipo evaluador actuó como grupo “externo” aunque en permanente consulta y coordinación con el equipo técnico del Ministerio.

La ejecución del Plan de Evaluación propuesto requirió la utilización y construcción de **información tanto secundaria como primaria**. La secundaria incluye documentación e información disponible por parte del Programa, mientras que la información primaria es relevada especialmente a través de instrumentos de indagación confeccionados a tal efecto (cuestionarios, guías de entrevistas y guías de talleres). Ello implicó, la utilización de diferentes técnicas, instrumentos y fuentes para evaluar los diferentes aspectos considerados del Programa.

Al programarse al comienzo de la etapa de ejecución, el diseño de la evaluación del Programa permitió prever los momentos fundamentales para establecer comparaciones confiables y precisas: el primero, de construcción de la línea de base (situación al comienzo de la ejecución); el segundo, de medio término, en el que se buscará proveer información confiable acerca de la evolución del Programa y se valorará en qué medida se están alcanzando los objetivos buscados para orientar la reprogramación a fin de colaborar con la mejor ejecución de las acciones previstas y el uso más eficiente de los recursos disponibles; por último, la evaluación final o de resultados propiamente dicha.

Así, la estrategia de evaluación propuesta implicó relevar, sistematizar y analizar información pertinente con periodicidad suficiente para detectar el acercamiento o alejamiento de las acciones del PROCEMA a los resultados previstos de modo de facilitar mejores decisiones que permitan reforzar o reorientar las acciones, procurando la corrección de la gestión y direccionalidad en forma oportuna. Por otra parte, se propone contar con elementos de juicio confiables y suficientes para que al llegar a término las

acciones emprendidas se pueda conocer el grado de alcance de los resultados esperados y los objetivos planteados. Por lo tanto las dimensiones de evaluación consideradas en el diseño involucran sus distintos momentos de ejecución.

Evaluar las competencias profesionales de los/as docentes constituye un proceso complejo ya sea que se encare en el marco de una política y programa específico de formación continua / profesionalización, como es el PROCEMA, o que se diseñe en el marco de una política más general de evaluación de desempeño profesional y carrera magisterial. En ambos casos, implica asumir algunos presupuestos, entre estos, se pueden mencionar dos centrales:

- que el aprendizaje de los/as alumnos/as está influenciado por la calidad de sus docentes; y
- que el nivel profesional de los/as docentes depende de la calidad de la formación que han recibido en distintos momentos de su carrera profesional.

“En publicaciones recientes sobre la calidad de la educación se considera que los profesores son el factor que más influye en la calidad de la educación en los centros docentes (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber y Mourshed, 2007). Por lo tanto, para los responsables políticos que trabajan en la mejora de los sistemas educativos es esencial elaborar políticas de apoyo al desarrollo profesional de los/as docentes” (Informe Comisión de la Unión Europea, 2010: 6). Si bien existe profusa bibliografía que avala estos supuestos, otro conjunto de investigaciones pone en evidencia que el asunto no es tan sencillo, mecánico, ni lineal. Algunos estudios muestran cómo la identidad profesional del docente y su trabajo en el aula, está además influenciado por otras variables, tales como el peso de sus autobiografías escolares, los modelos de docencia previamente interiorizados como alumnos, los contextos institucionales de desempeño y el apoyo que reciben de los/as directivos/as, el trabajo colegiado en equipo o solitario, los apoyos que brindan las autoridades educativas, la realización de otras experiencias de formación.

El problema de la calidad de la formación docente se acrecienta cuando la formación inicial se distancia de la realidad escolar y de los problemas de la práctica, se fragmenta la preparación teórica de la práctica y las estrategias de interacción y habilidades de enseñanza necesarias para gestionar la clase en contextos socioculturales diversos y cambiantes deben ser construidas únicamente en el marco de la experiencia individual y la casuística, con escaso apoyo y dispositivos de reflexión sistemáticos.

En consecuencia, es necesario construir modelos complejos de análisis y de evaluación del saber y de las competencias profesionales de los/as docentes. Estas son difíciles de evaluar a través de test, de respuestas cerradas, opciones múltiples y de casos breves contruidos en unas pocas líneas. Varios de los modelos de evaluación más actuales incorporan mecanismos más sofisticados, tales como: filmar una clase y realizar la crítica y análisis didáctico; elaborar un portfolio con evidencias de la práctica profesional; presentar una planificación; hacer la autoevaluación de la práctica; desarrollar la coevaluación entre pares, etc.

Por lo tanto, y dentro de las condiciones y recursos disponibles, el Plan previó la incorporaron instancias de indagación cualitativas (entrevistas individuales y grupales, talleres) que permitan valorar la experiencia y el saber construido por los/as docentes a lo largo del Programa. La inclusión de estas estrategias y métodos de evaluación es importante, además, si se considera que el Programa en evaluación se propone superar

las limitaciones que presentan las campañas masivas de capacitación, las modalidades en cascada ya ensayadas en el país por el MEC (ver Documento del Programa, octubre, 2016, pp. 34-36).

Asimismo, se propuso incorporar, en etapas posteriores, la realización de **estudios especiales** a través de metodologías cualitativas y en profundidad, que seleccionen casos representativos y que sean de interés para indagar aspectos vinculados a las innovaciones y transformaciones de las prácticas docentes y a las modalidades de capacitación desarrolladas. El propósito de estos estudios es complementar y enriquecer el análisis que se realizará a partir de la información relevada en los distintos momentos del Plan, enunciando algunos ejes de interés sobre los cuales podrían realizarse dichos estudios.

Otra dificultad que enfrentó el Plan, en lo que se refiere a la evaluación de las competencias docentes, es que Paraguay no dispone de un esquema referencial de competencias y estándares docentes con niveles e indicadores de logros sobre los cuales construir los instrumentos e ítems. Por lo tanto, y de acuerdo a lo trabajado entre el equipo técnico del IIPE y el MEC, se optó por la consulta de los siguientes materiales y fuentes, tomados como **puntos de referencia para la definición de las subdimensiones de la evaluación docente**, las variables e indicadores:

- Los perfiles docentes establecidos en los diseños curriculares para la formación docente de los Profesorados de Educación Básica y de Educación Media vigentes en el país.
- La revisión de los documentos regionales, con el estado de la cuestión y discusión sobre estándares, competencias y saberes profesionales docentes más relevantes en los contextos latinoamericanos.
- Documentos de los Ministerios de Educación ya desarrollados por otros países de América Latina que contengan marcos de buen desempeño, referenciales de competencias, o estándares de calidad de los/as docentes y directivos/as.
- Los documentos de las licitaciones, términos de referencias, lotes efectuados por el MEC, Paraguay, para la convocatoria de las instituciones oferentes de las propuestas de formación, especialmente las capacidades profesionales que se proponen desarrollar en los/as docentes y demás agentes educativos.
- Los programas de los cursos, las actualizaciones y especializaciones: las competencias seleccionadas que dictarán las Universidades y demás instituciones formadoras a cargo de la capacitación de los agentes educativos.
- Los documentos y dominios definidos en el marco de la evaluación de desempeño docente que ha comenzado a implementarse en el país.

El diseño previó la incorporación al proceso evaluativo de los **diferentes actores** involucrados incluyendo decisores ministeriales, los niveles de coordinación del programa, los monitores de los cursos, las autoridades de los IFD, supervisores/as, directivos/as de escuela, docentes y directivos/as que participan de la capacitación, los tutores de los cursos.

De esta forma, se promueven actividades tendientes a efectuar las rectificaciones y adecuaciones que, a partir de la identificación de los logros y de las dificultades detectadas, se evalúen como necesarias.

En cuanto a las **audiencias**, los resultados procuran ser útiles tanto a las autoridades del Ministerio como a otros referentes a los que les pueda interesar (PNUD), y a todos los

actores involucrados en las evaluaciones, partiendo de la base de que el énfasis estuvo puesto en la posibilidad de aprendizaje de los actores y en la eventual reestructuración y reprogramación de las actividades en función de los hallazgos.

El Plan de Evaluación propuesto, fue consensuado conceptual y operacionalmente con los responsables institucionales al elaborar el plan de trabajo definitivo y con los encargados de todas las áreas a evaluar inmediatamente antes de comenzar el trabajo de campo; ello permitió dotar de mayor viabilidad a la posterior aplicación del Plan, dado que si los que en cierta medida serán “objeto de evaluación” participan del diseño, se mostrarán luego más proclives a brindar información fidedigna. Por otra parte, incorporar en el diseño los puntos de vista y expectativas de la mayor cantidad de actores posible acrecienta la validez de los datos que luego se relevarán y/o analizarán.

Por último, el Plan de Evaluación contiene los ejes o dimensiones considerados más relevantes del Programa y que son objeto de valoración. La identificación y definición de las dimensiones de la evaluación fue un paso conceptual importante, así como el proceso de operacionalizarlas en sus respectivas variables “explicativas”. La determinación de las variables que cada dimensión incluyó, respondió a criterios de estructuras y procesos requeridos para arribar a resultados esperados, es decir, aquellos factores de los que depende el logro de los propósitos planteados en la línea de acción que refleja la respectiva dimensión. A su vez, las variables se explicitaron en indicadores (variables de menor nivel de abstracción, medibles o apreciables). Por último, las variables y los indicadores fueron reflejadas en preguntas evaluativas que orientaron la tarea de los evaluadores tanto en la etapa de recolección de información como en la posterior redacción de los informes.

En la Matriz síntesis presentada en el Plan de Evaluación se expuso en forma sintética dicho proceso. De esta manera, las dimensiones previstas para su evaluación fueron:

1. Fortalecimiento institucional de los IFD
2. Desarrollo de competencias docentes acordes al nivel, modalidad y disciplina
3. Fortalecimiento de las competencias profesionales de gestores/as educativos
4. Procesos de mentoría/tutoría para la innovación pedagógica
5. Fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación
6. Gestión del PROCEMA
7. Resultados y logros

2.4. *Técnicas y fuentes*

Para relevar estos aspectos, el diseño del Plan contempló la utilización de diversas técnicas de recolección y fuentes de información de acuerdo con la realidad que debía ser indagada, tanto cuantitativas, como cualitativas. Tal como se mencionó antes, la utilización de diversas técnicas y fuentes permite dotar de mayor confiabilidad a la información obtenida al tiempo que mejora la comprensión de los fenómenos analizados.

Las técnicas cuantitativas usan parámetros previamente estandarizados que miden las reacciones, percepciones y opiniones de cantidades importantes de personas seleccionadas en base a criterios de representatividad estadística, permitiendo agregaciones estadísticas de las respuestas obtenidas así como el establecimiento de asociaciones entre diversas variables. Esto permite, en la mayoría de los casos, hacer

generalizaciones bastante confiables de los hallazgos, abarcando así universos mayores que los realmente estudiados.

Por su parte, las técnicas cualitativas de construcción de datos implican una interacción más o menos prolongada entre el /los sujetos que evalúan y quienes aportan información dando lugar a la interpretación de significados. Permiten al evaluador estudiar casos, eventos y temas en profundidad y detalle abarcando grupos pequeños de casos y/o personas, y se seleccionan con una representatividad que no es estadística, sino estratégica. Se suele incorporar el enfoque cualitativo para abordar dimensiones vinculadas a los procesos o bien a las percepciones y opiniones de los distintos actores involucrados en dichos procesos.

En cuanto a las fuentes de información contempladas para el desarrollo de la evaluación, el Plan previó la indagación con diversos actores: destinatarios/as de los cursos de formación (docentes o gestores/as), directores/as de IFD, funcionarios/as responsables del PRCEMA y funcionarios/as del MEC responsables de la ejecución de los componentes del Programa, así como consultores contratados para llevar a cabo distintas acciones del mismo. También se ha previsto la utilización de fuentes de información secundarias, como documentos del MEC, informes, programas de formación, diseños curriculares, etc.

3. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO EN EL MARCO DEL PROCEMA

El “Programa de Capacitación de los/as educadores/as para el Mejoramiento de los Aprendizajes de Niños, Niñas, Jóvenes y Adultos, a Nivel Nacional” se enmarca en el Plan Nacional de Educación 2024 y en la Agenda Educativa 2014-2018 del Ministerio de Educación y Ciencias. Propone el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de un gran porcentaje de estudiantes del sistema educativo nacional a través de la capacitación y formación integral de los/as educadores/as.

El Programa parte de una visión sistémica de la capacitación que considera los distintos factores y aspectos que integran el proceso de formación de un educador. Uno de dichos aspectos es el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes que se constituyen en el eje dinamizador del proceso de capacitación dado que estas instituciones serán los centros de referencia para la habilitación de los/as educadores/as que no cuenten con el perfil para un adecuado desempeño en el aula. A su vez, se plantea una nueva visión que debe orientar la forma de concebir los espacios educativos, en este sentido los IFD serán centros educativos y culturales abiertos a la comunidad y abrirán sus puertas durante todo el año.

Esta visión sistémica contempla el desarrollo de las competencias y capacidades en gestión y liderazgo de los/as gestores/as educativos (coordinadores/as departamentales de supervisiones, supervisores/as educativos, directores de las instituciones educativas, secretarios de educación de las gobernaciones y técnicos/as) cuyo objetivo es que los/as docentes capacitados/as encuentren gestores/as adecuadamente formados que apoyen la mejora de su desempeño.

Un insumo no menos importante para la capacitación y la toma de decisiones, lo constituyen los mecanismos de aseguramiento de la calidad basados en: la evaluación del desempeño de los/as educadores/as, la evaluación de los IFD y de las escuelas y colegios, el concurso público de oposición y la carrera del educador, así como la evaluación censal de los aprendizajes de los estudiantes. Además de la visión sistémica, el Programa prevé desarrollar estrategias innovadoras en particular en la formación de tutores y mentores.

El Programa pretende alcanzar los siguientes resultados:

- Institutos de Formación Docente de gestión oficial evaluados y en condiciones para ingresar al proceso de acreditación.
- Aumento del número de docentes habilitados para la disciplina/nivel que enseña.
- Gestores/as educativos fortalecidos en sus competencias profesionales.
- Docentes mentores y tutores formados en metodologías innovadoras en las áreas de lengua, matemática, ciencias básicas y ciencias sociales.
- Mecanismos de Concurso Público de Oposición, de evaluación de desempeño del educador y de evaluación institucional, fortalecidos e instalados.
- Fortalezas y debilidades identificadas durante la ejecución del programa para la oportuna toma de decisiones.

Se estipula su implementación durante 54 meses y su desarrollo involucra a técnicos/as del MEC, universidades nacionales e internacionales, instituciones formadoras de

docentes, organizaciones y fundaciones especializadas en la temática, así como académicos de reconocida trayectoria y consultores nacionales e internacionales.

Los componentes en que se organiza el Programa para las intervenciones son:

1. Fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente (IFD).
2. Formación de docentes en competencias acordes a la disciplina/nivel que enseña.
3. Formación de gestores/as educativos.
4. Desarrollo de metodologías innovadoras en la enseñanza de la lengua, matemática, ciencias básicas y ciencias sociales.
5. Efectiva aplicación de los Mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación instalada.
6. Evaluación diagnóstica (línea de base), concurrente para la identificación de fortalezas y debilidades y evaluación final.
7. Fortalecimiento a la Gestión del programa para la implementación y el monitoreo.
8. Transparencia en la gestión del programa

En el marco del desarrollo de la implementación del componente 6), el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, a través de la Oficina de PNUD, solicitó al IPE UNESCO Buenos Aires, Oficina para América Latina el diseño de un Plan de Evaluación y de Monitoreo del Programa cuyo objetivo es relevar, sistematizar y analizar información pertinente y suficiente en tres etapas diferenciadas. La primera, que comenzó a implementarse a fines del año 2017, y cuyos resultados se presentan en este documento, concierne a la construcción de la **Línea de Base** la cual permite establecer la situación al inicio de las acciones. Tal como se mencionó, el Programa prevé la realización de una segunda etapa que atañe a la evaluación de medio término la cual permitirá valorar los avances en relación con el punto de partida. Por último, también se llevará a cabo la evaluación final en la cual se destacarán los resultados obtenidos por el Programa.

En este contexto, el IPE UNESCO Buenos Aires Oficina para América desarrolló, durante el año 2017, una Asistencia Técnica para la elaboración de un Plan de Evaluación y uno de Monitoreo del Programa de Capacitación de los/as educadores/as para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional (PROCEMA), así como el relevamiento y análisis de información para la construcción de la Línea de Base.

Los términos de referencia y las obligaciones comprometidas para llevar a cabo la Asistencia Técnica fueron acordadas mediante la Carta de Acuerdo entre el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE-UNESCO Buenos Aires Oficina para América) como parte integrante del programa de actividades del Proyecto 00101840 “Apoyo a la Ejecución de Programas y Proyectos del Ministerio de Educación y Ciencias”, cuyo objetivo es asegurar que los programas y proyectos financiados con recursos del Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación (FEEI), crédito externo y otros, a cargo de la Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos (UEPP) del MEC, alcancen las metas y resultados que se les ha fijado, mediante el apoyo directo a los mismos con insumos que sean requeridos, e indirecto a través del fortalecimiento institucional de la UEPP, de manera que ésta pueda desempeñar mejor su rol de planificar, dirigir, coordinar, supervisar, monitorear, ayudar en su ejecución y evaluar los programas y proyectos bajo su responsabilidad.

4. LA LÍNEA DE BASE

Dentro de una concepción procesual, la Línea de Base se presenta como el primer paso de la evaluación orientada a resultados, ya que tiene como objeto establecer los parámetros que permitan conocer la situación de la que parte el Programa, para poder compararla luego con la situación final, obtener conclusiones y valorar la eficacia de las acciones llevadas adelante. Esto permite analizar y apreciar los cambios ocurridos y establecer en qué medida el Programa ha logrado los fines propuestos.

Por lo tanto, el criterio primario para su construcción es que sirva, en el momento de la evaluación final, como el conjunto de datos que reflejan el punto de partida y en ese sentido sirvan de control y sean útiles para emitir juicios valorativos ulteriores sobre la eficacia de las acciones llevadas adelante por el Programa. Se constituye así, en el primer corte para la comparación antes – después.

La Línea de Base puede también ser de utilidad para la evaluación de procesos. Contar con una Línea de Base permite la comparación contra sí mismo en el tiempo no sólo al final del Programa, sino durante su ejecución, para captar así ciertos cambios o mejoras significativas con respecto a la situación de partida.

El hecho de que la información que ésta incluya pueda ser consultada y utilizada durante la gestión del Programa, la despoja de inmovilidad, la transforma en un insumo más, muy útil, para observar las transformaciones en el proceso y constituirse en un elemento de aprendizaje.

4.1. Abordaje metodológico

Dado que muchos cambios o resultados (esperados y no esperados) se producen durante la ejecución de las acciones de los proyectos, la posibilidad de comparar con la Línea de Base permite detectar y valorar mejor esos resultados intermedios. Por ello, teniendo en cuenta que el Programa retoma líneas de acción que cuentan con antecedentes en el MEC, en la Línea de Base se recogió y analizó información disponible y se realizaron entrevistas con el equipo técnico del Programa con el fin de establecer:

- Las competencias y expectativas de los diferentes actores sujetos de las capacitaciones al inicio de las mismas.
- El estado de situación del proceso de fortalecimiento de los IFD (proceso de evaluación institucional; desarrollo de los planes de mejora)
- El estado de situación del desarrollo del banco de ítems
- El estado de situación de la evaluación de desempeño de los/as docentes.

En todos los casos se procuró identificar las dificultades para la puesta en marcha de estas líneas de acción así como los ajustes que hasta el momento se han introducido para superarlas.

Considerando las dimensiones evaluativas planteadas en el Plan de Evaluación y mencionadas anteriormente, la elaboración de la Línea de Base estuvo orientada a indagar:

En el marco de la **Dimensión 1 “Fortalecimiento institucional de los IFD”**, se relevó el estado de situación actual respecto a 2 subdimensiones:

1. Desarrollo de procesos de evaluación institucional de los IFD de gestión oficial, particularmente se observó aquí el estado al inicio respecto a las siguientes variables:

- conformación y capacitación de los Comités de Autoevaluación.
- implementación del proceso de autoevaluación y formulación de planes de mejora.
- conformación de los comités de evaluación externa.
- implementación de procesos de evaluación externa.

2. Formación de formadores de los IFD, focalizando en esta etapa las competencias y expectativas iniciales en las distintas especializaciones ofertadas:

- competencias en gestión educativa.
- expectativas sobre la formación que recibirán.

Respecto de la **Dimensión 2 “Desarrollo de competencias docentes acordes al nivel, modalidad y disciplina”**, se relevaron aquí las competencias y expectativas de los/as docentes sujetos de las capacitaciones al inicio de los cursos considerando dos subdimensiones definidas en el Plan de Evaluación, a saber:

1. Desarrollo de competencias para la planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual contempla las siguientes variables:

- conocimientos iniciales y enfoques didácticos referidos al nivel, modalidad o disciplina de enseñanza.
- modalidades de planificación de la enseñanza.
- adecuación de las propuestas a los sujetos del nivel/modalidad y a los contextos educativos
- competencias para la creación de ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias en los/as estudiantes.
- actitudes frente al uso de las TICs.

2. Desarrollo y compromiso profesional, se consideró en esta instancia:

- la existencia de actitudes favorables para el trabajo en equipo.
- la capacidad para objetivar la propia práctica y reflexionar sobre ésta
- la apertura frente a la mirada y crítica profesional de los colegas
- expectativas sobre la formación a recibir y
- aspiraciones para continuar su formación y desarrollo profesional

Por tratarse de la Línea Base la subdimensión 3 “valoración de la capacitación” contemplada en la Matriz Síntesis y en el Plan de Evaluación oportunamente formulados, no ha sido considerada en este primer momento de la evaluación. Ésta será indagada posteriormente, a partir de la segunda toma y mediante los instrumentos de monitoreo y evaluaciones de medio término que se diseñen. De manera preliminar solo se ha incluido un ítem a modo de testeo vinculado al idioma de la comunicación entre los tutores de los cursos y los/as docentes / participantes y se exploraron las “expectativas iniciales sobre la capacitación” que comienzan.

En el marco de la **Dimensión 3 “Fortalecimiento de las competencias profesionales de gestores/as educativos”**, para la Línea de Base se relevaron las capacidades de los/as gestores/as en sus diversos ámbitos y niveles de actuación a través de 2 subdimensiones:

1. Competencias para la gestión escolar / departamental, considerando aquí las siguientes variables:

- competencias para la realización de diagnósticos y la identificación de problemas relevantes y prioritarios.
- competencias para la planificación de proyectos educativos y el establecimiento de metas, acordes a los problemas identificados.
- desarrollo de planes de acción en su ámbito y/o nivel de incumbencia.
- promoción de un ambiente laboral propicio para el trabajo en equipo en su respectivo ámbito y/o nivel de incumbencia.
- capacidad de identificar recursos del entorno que puedan colaborar con los proyectos institucionales / locales / departamentales y fortalecer la calidad de las experiencias educativas de los niños/ niñas/ jóvenes y adultos.

2. Competencias para la gestión pedagógica y curricular a nivel escolar / departamental, lo cual contempla:

- competencias para la efectiva orientación y supervisión de los equipos de trabajo (docentes, directivos/as, supervisores/as, técnicos/as) bajo su dependencia.
- promoción de comunidades de aprendizaje.
- capacidad de distribuir y jerarquizar los contenidos del curriculum y adaptarlos a los contextos, territorios, instituciones, grupos de docentes, de padres, de alumnos.

Al igual que en la Dimensión anterior, por tratarse de la Línea Base, la subdimensión 3 “Valoración del proceso de capacitación”, no corresponde que se indague en este momento. A los fines de apreciar y analizar mejor la información que se recoja posteriormente, en los demás momentos de la evaluación, se ha incluido una serie de ítems que permitan apreciar:

- las expectativas sobre la formación a recibir.

En el marco de la **Dimensión 5 “Fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación”**, se indagó el estado actual respecto a 2 subdimensiones:

1. Desarrollo y validación del banco de ítems, a partir del relevamiento de la siguiente variable:

- estado de situación respecto al desarrollo y actualización del banco de ítems

2. Desarrollo de los procesos de evaluación de desempeño, a partir del relevamiento de la siguiente variable:

- estado de situación respecto al desarrollo de una estrategia de evaluación de desempeño docente.

En la **Dimensión 6 “Gestión del PROCEMA”**: se relevó aquí el estado actual y las dificultades observadas respecto a 2 subdimensiones:

1. Eficacia de la gestión institucional, poniendo el acento en los procesos de coordinación y articulación requeridos para la implementación del Programa apreciados a través de las siguientes variables:

- adecuación de la estructura organizativa a los objetivos del Programa.
- procesos de comunicación entre el equipo de gestión central y los otros ámbitos y niveles de ejecución del Programa.
- procesos de articulación y coordinación intra e interinstitucional.
- situación actual en relación con el desarrollo de los procesos de monitoreo.

2. Eficiencia de la gestión administrativa en términos de la disponibilidad oportuna y uso eficiente de los recursos para la obtención de los productos y resultados buscados, observando en esta instancia las siguientes variables:

- agilidad en la administración de recursos.
- gestión de la información para la toma de decisiones.

Con el fin de evaluar los aspectos mencionados para la construcción de la Línea de base y, tal como fue previsto en el Plan de Evaluación, se relevó información tanto primaria como secundaria a través de diversas técnicas y fuentes de información que se detallan a continuación.

4.2. Descripción de las principales técnicas y fuentes de información utilizadas

Las técnicas de relevamiento y análisis de la información, utilizadas para la construcción de la Línea de Base, fueron:

- **Encuestas:** se diseñaron instrumentos estandarizados, con preguntas fundamentalmente cerradas previendo su aplicación a una muestra sistemática y aleatoria de participantes de los cursos de capacitación implementados por el Programa. Esta técnica se utilizó para la evaluación de las competencias, saberes profesionales y expectativas de los distintos tipos de actores que se encuentran en proceso de capacitación (docentes, formadores/as, formadores/as de formadores/as y gestores/as). A su vez, se procuró construir y aplicar, a tal efecto, distintos instrumentos según el nivel educativo de los/as destinatarios/as de los cursos de formación y la función desempeñada (gestores/as o docentes) así como las especialidades de los profesores de educación media (disciplinas de enseñanza) o modalidades del sistema educativo.
- **Entrevistas (individuales y grupales):** a través de una conversación de carácter profesional, esta técnica permite que el entrevistador obtenga información sobre un tema determinado. En este caso, se previó la realización de entrevistas semi-estructuradas con informantes claves con el fin de que, mediante la formulación de una serie de preguntas/temas a indagar, los cuales pueden ser ampliados en el contexto de la conversación, se obtenga información sobre la situación o avance en la implementación de los componentes del Programa. Esta técnica se utilizó fundamentalmente, para la indagación en profundidad con funcionarios/as y tomadores de decisión vinculados al PRCEMA (equipo de gestión, responsable de

la ejecución de componentes del Programa, consultores contratados para llevar a cabo distintas acciones del mismo).

- **Talleres con aplicación de cuestionario:** constituyen una herramienta básica del planeamiento y de evaluación participativa. Se utiliza para conseguir la interacción entre grupos homogéneos u heterogéneos de actores. A partir de una serie de preguntas iniciales trabajadas en grupos y su posterior procesamiento in situ, se genera el intercambio y debate entre los participantes para profundizar el análisis sobre los temas tratados a través de la moderación de los/as coordinadora/s. En este caso se aplicó esta técnica con un grupo de directores de los IFD involucrados en el proceso de fortalecimiento que promueve el Programa.
- **Análisis de documentación existente:** Implicó el relevamiento y sistematización de información disponible provista por el Programa (informes, documentos del MEC, diseños curriculares y programas de formación).

Para evaluar las competencias y expectativas de los diferentes actores sujetos de las capacitaciones al inicio de las mismas (**Dimensiones 2 y 3**) se diseñaron encuestas estructuradas a de los Cursos de Capacitación implementados por el Programa. El abordaje de esta información fue cuantitativo.

Cada instrumento diseñado estuvo compuesto por preguntas cerradas e incluyen 5 bloques de ítems, donde se indagan las siguientes cuestiones:

- **Datos sociodemográficos y socioprofesionales:**
Estos datos constituyen las variables independientes, es decir aquellas variables que permiten enriquecer el análisis en función de parámetros de base como lo son el perfil sociodemográficos (edad, sexo, departamento) o vinculados a perfil profesional de los participantes (antigüedad en la docencia/cargo, titulación).
- **Antecedentes de capacitación:**
Los antecedentes de capacitación constituyen junto con los datos de base referidos a la titulación de los/as docentes, una parte del perfil profesional de los participantes y permite acercarse a su trayectoria; por lo que dichos datos pueden ser cruzados con otras variables que indagan los instrumentos de la Línea Base (LB). La bibliografía especializada y las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los/as docentes han puesto en evidencia que las necesidades de capacitación no son las mismas a lo largo de toda la trayectoria y vida profesional de los/as docentes. Como consecuencia de ello es que han surgido, por ejemplo, los programas de inserción y acompañamiento a noveles docentes, entre otros. Por otra parte, un conjunto de evidencias sugiere que cada docente se apropia de los contenidos y estrategias que brinda la capacitación de manera diferente, de acuerdo a su saber y experiencia profesional previa. Por lo tanto, este bloque releva qué otras acciones de formación y capacitación han realizado los participantes de los cursos de PROCEMA de manera previa y cómo valoran y aprecian dichas actividades.
El procesamiento posterior de los datos de la LB deberá analizar si existe alguna asociación significativa o no, entre los antecedentes de la capacitación, la valoración de los cursos de PROCEMA, las expectativas frente a la formación, los conocimientos específicos, etc.

- **Expectativas sobre la capacitación iniciada:**

Dado que el Plan de Evaluación prevé realizar mediciones y relevamientos de información en tres momentos diferentes, se consideró clave contar con información en la LB respecto de las expectativas iniciales de los participantes, para luego poder evaluar en los momentos subsiguientes en qué medida dichas expectativas se cumplen o no. Contar con esta información es clave para después contrastarla con los ítems referidos a la valoración y aportes del curso a su formación y desarrollo profesional.

Los ítems correspondientes a las expectativas sobre la formación y el desarrollo profesional se modifican en función de los/as destinatarios/as de los cursos de PROCEMA, ya que es de esperar que las necesidades de formación / capacitación no sean las mismas en el caso de los/as gestores/as que en el de docentes, y que haya diferencias respecto de quienes se desempeñan en diferentes niveles y ámbitos de la gestión (instituciones, departamentos, etc.) o ejercen distintos cargos y responsabilidades.

- **Tareas y competencias de la función desempeñada:**

Tal como se mencionó anteriormente, para el relevamiento de la situación inicial respecto de las Dimensiones 2 y 3 del Plan de Evaluación, se consideró clave incluir un Bloque de ítems en los instrumentos de la LB que permita apreciar cuáles son las competencias que los/as docentes y gestores/as desarrollan, qué actividades identifican como propias de sus funciones. De qué manera encarar algunas de las acciones y responsabilidades cotidianas de su rol, qué tipo de decisiones toman, a qué procedimientos y procesos recurren para resolver algunos desafíos o problemas habituales de la enseñanza o de la gestión, cuáles son sus concepciones / paradigmas sobre ciertos aspectos centrales de su tarea y que los cursos se proponen desarrollar.

- **Aspectos específicos de la disciplina o de la gestión según el curso:**

Este último bloque de los instrumentos recoge principalmente los contenidos y competencias que los cursos se proponen desarrollar en los/as docentes y gestores/as, basados en los enfoques constructivistas y en el aprendizaje significativo. Si bien en varios casos el equipo del IIPE UNESCO Oficina para América Latina no tuvo acceso a los materiales y programas de los cursos, se elaboraron un conjunto de ítems correspondientes a saberes básicos o elementales que son objeto de tratamiento de los cursos. También este Bloque evalúa la utilización de TIC por parte de los participantes ya que otro objetivo de los cursos es que se apropien de dichas herramientas y las integren en su práctica docente, promoviendo innovaciones pedagógicas.

Las encuestas fueron aplicadas en una muestra sistemática al azar de los participantes de cada Curso diseñada respetando la distribución / proporción de sedes departamentales y tomando como mínimo una sede de cada departamento en que se dicta cada Curso. La muestra se realizó teniendo como base el total de participantes inscriptos para cada Curso suministrado por el Programa y se aplicaron los siguientes criterios:

- Cursos con hasta 250 inscriptos: el instrumento se aplicó al universo de los inscriptos.

- Cursos que tengan entre 251 y 1500 inscriptos: el instrumento se aplicó al 20% de los inscriptos. Esto significa un intervalo de selección de 1 cada 5 inscriptos.
- Cursos con 1501 inscriptos y más: el instrumento se aplicó al 10% de los inscriptos. El intervalo de selección fue entonces de 1 cada 10 inscriptos.

La evaluación del estado de la situación actual de los aspectos vinculados a las otras Dimensiones evaluativas (**Dimensiones 1, 5 y 6**), requirió un abordaje fundamentalmente cualitativo. A tal efecto se diseñaron guías de entrevistas semi-estructuradas y de taller con diversos informantes claves implicados en cada proceso, los cuales se detallan en el siguiente apartado.

Además de la información primaria, se relevó información secundaria, a través de la siguiente documentación:

Como insumo para el diseño de las encuestas estructuradas en cada Curso:

- Bases de Licitación y Términos de Referencia de los cursos.
- Diseño Curricular para el 2° grado de la Educación Escolar Básica.
- Programa de Estudio del área Educación y Trabajo, 7° grado.
- Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media.
- Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Escolar Básica, Primero y Segundo Ciclos.
- Programa de Estudio de la Práctica Profesional del Profesorado de Educación Escolar Básica, Primero y Segundo Ciclos.
- Marco Curricular para la Formación Docente Continua Inicial de la Educación Media.
- Marcos de buen desempeño docente y directivo de otros países de la región.

Como insumo para el análisis cualitativo vinculado a los otros componentes del Programa:

- Ministerio de Educación y Cultura. Programa "Capacitación de los/as educadores/as para Mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional." Octubre 2016, Septiembre 2017.
- Centro para el Desarrollo de la Competitividad (CDC). Anexo 1. Antecedentes del Licenciamiento de Instituciones Formadoras de docentes Ministerio de Educación y Cultura. mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes. Primera versión. Agosto 2007
- Centro para el Desarrollo de la Competitividad (CDC). Mecanismo de Contrato N° 1/2016 Licenciamiento de IFD. Propuesta de ajuste. junio de 2017.
- Resolución VES N° 1117/2016 por el cual se aprueba la aplicación del manual de orientación para la implementación, seguimiento y monitoreo al Plan de Mejora de las Instituciones formadoras de docentes de gestión oficial.
- Diversos documentos del CDC (Discusión de indicadores e ítems, cuestionario a docentes y miembros de los IFD sobre conceptos del mecanismo de licenciamiento, encuesta sobre indicadores)
- Términos de referencia para la "Contratación de 34 consultores nacionales para la elaboración y validación de ítems de diversas disciplinas del Sistema Educativo Nacional"

- Investigación para el Desarrollo. Informe de consultoría para la evaluación del desempeño docente por pares académicos. 28 de abril de 2017.
- Resoluciones e instrumentos para la evaluación de los IFD, del desempeño de los/as educadores/as y de las instituciones educativas.
- Informe de Gestión del PROCEMA. Enero-Diciembre 2017.

La validación de los instrumentos construidos se llevó a cabo a través de la consulta y revisión de cada uno por parte de especialistas del PROCEMA. Por otra parte, y a efectos de llevar a cabo una prueba piloto, se aplicaron en una primera instancia 5 instrumentos en las cohortes de participantes de cursos iniciados en agosto/septiembre.

4.3. Trabajo de campo realizado

El trabajo de campo para la construcción de la Línea de Base se desarrolló durante los meses de Noviembre y Diciembre de 2017.

Para el relevamiento de la información cuantitativa a través de encuestas estructuradas con participantes de cada Curso, se acordó la aplicación progresiva de los Instrumentos a medida que se ponían en marcha los distintos Cursos.

Una vez diseñados y aprobados los ítems para cada instrumento, estos fueron programados con la herramienta Google “Formularios” para la aplicación de encuestas online.

Los links a cada encuesta fueron suministrados a un Referente del MEC quien re direccionó los mismos a los tutores en una fecha y hora acordada previamente, junto con la especificación de la muestra de participantes que debían contestar la encuesta.

De esta forma, cada participante recibió en su teléfono celular un link de acceso a la encuesta la cual fue completada desde dicho dispositivo. Así, las respuestas a cada encuesta, fueron almacenadas automáticamente en una carpeta de Google Drive en formato base de datos excel.

Cabe destacar que, si bien esta modalidad para la toma de datos resulta ágil y confiable (sobre todo en tiempos de recepción de las respuestas y carga de datos) su efectividad depende de las características de la conectividad a Internet y su alcance al momento de su aplicación.

En una primera instancia, y a efectos de validar y ajustar los instrumentos, se realizó una prueba piloto en 5 cursos iniciados en agosto/septiembre. Los cursos en los que se relevó información en esa oportunidad fueron:

- Especialización en Gestión Educativa. Aplicado (25/10/2017)
- Gestión Pedagógica y Curricular (2da y 3ra cohorte) (13/10/2017, 14/10/2017 y 27/10/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Matemática en la Educación Media (28/10/2017)
- Especialización en Inclusión Educativa (14/11/2017)

Una vez relevados estos primeros datos e implementados los ajustes necesarios, se llevó a cabo una capacitación presencial en Asunción el día 28 de Noviembre de 2017 cuyos destinatarios/as fueron los Coordinadores/as Académicos de las Universidades y

Monitores, quienes tuvieron a su cargo la aplicación de los instrumentos en los distintos Cursos del Programa.

Los días 12 y 13 de Diciembre de 2017 se desarrolló la toma de la mayor parte de los datos cuantitativos mediante la aplicación de encuestas en 10 Cursos del Programa. Para la toma de estos datos se estableció un Cronograma³ con fecha y rango horario específico para la aplicación de cada instrumento.

También se elaboró un Instructivo⁴ por curso con los criterios para la selección de la muestra en base al listado de participantes y para la administración del instrumento en la fecha y hora pautada. Este fue enviado a cada tutor junto con el link de acceso a la encuesta en cada Curso.

Una vez finalizado el operativo, cada tutor debía completar el Informe de la Toma de datos a través de un Formulario de Google.

En esta oportunidad fue relevada información en los siguientes Cursos:

- Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 1º ciclo. (12/12/2017)
- Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 2º ciclo. (12/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Física en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Química en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Ciencias Naturales y Salud en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Psicología y Desarrollo Personal y Social en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Economía y Gestión en la Educación Media. (13/12/2017)
- Actualización en Innovaciones Pedagógicas. Educación Media. Antropología, Filosofía y Ética. (13/12/2017)

El relevamiento de la información cualitativa para la Línea de Base se realizó durante el mes de Noviembre de 2017 en Asunción y estuvo a cargo del equipo IPE Unesco Buenos Aires, Oficina para América Latina.

En oportunidad de la visita en la que se efectuó la capacitación para a toma de datos cuantitativos, se realizaron entrevistas semiestructuradas previamente pautadas con informantes claves y un taller con autoridades de los IFD para relevar información sobre la situación actual respecto a los diversos componentes del Programa. Esta indagación se llevó a cabo los días 27, 28 y 29 de Noviembre de 2017.

A continuación se presenta el corpus de la información primaria obtenida mediante el

³ Ver Anexo 2.

⁴ Ver Anexo 3.

relevamiento en Trabajo de Campo.

En total, se realizaron 12 entrevistas en profundidad y un taller con aplicación de cuestionario.

Cuadro N° 1: Cantidad de entrevistas y talleres realizados con informantes claves durante el trabajo de campo.

ENTREVISTAS Y TALLERES CON INFORMANTES CLAVES			
Fecha	Informante Clave	Técnica	Cantidad
10/08/2017	Monitores del Programa de los Cursos	Entrevista Grupal	1
10/08/2017	Coordinadora General del Curso de Gestión Pedagógica y Curricular	Entrevista	1
10/08/2017	Capacitadores del Curso de Gestión Pedagógica y Curricular	Entrevista Grupal	1
27/10/2017	Equipo Central PROCEMA	Entrevista Grupal	1
27/10/2017	Directora General de Desarrollo Profesional	Entrevista	1
27/10/2017	Directora de Formación Docente	Entrevista	1
27/10/2017	Directora de Evaluación de los IFD	Entrevista	1
27/10/2017	Directora de Evaluación de Desempeño Docente	Entrevista	1
27/10/2017	Directora de Evaluación de Acceso a la Carrera Docente	Entrevista	1
28/10/2017	Miembros del Comité de Evaluación de los IFD	Entrevista Grupal	1
28/10/2017	Directivos/as de IFD	Taller	1
29/10/2017	Entrevista consultores "Investigación para el Desarrollo" (ID)	Entrevista grupal	1
29/10/2017	Entrevista consultores "Centro para el Desarrollo de la competitividad" (CDC)	Entrevista grupal	1

Por otro lado, a partir de la aplicación de encuestas estructuradas, se ha obtenido un total de 3049 respuestas en un total de 14 cursos que actualmente se están desarrollando. Esto representa un 9,5% de la cantidad total de inscriptos en los cursos en los cuales se aplicaron los instrumentos.

A continuación se presenta el detalle de las muestras obtenidas por curso, con sus correspondientes tasas de respuestas:

Cuadro N° 2: Cantidad de inscriptos, muestra esperada, encuestas obtenidas y tasa de respuesta por curso.

Curso	Inscriptos	Muestra	N esperado	N respuestas	Tasa de respuesta (%)
Especialización en Gestión Educativa	55	Universo	55	53	96,4
Gestión Pedagógica y Curricular - Cohorte 2 y 3	4120	10%	412	506	100,0
	470	20%	94		
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Matemática en la Educación Media	1123	20%	225	225	100,0
Especialización en Inclusión Educativa -Cohorte 1	553	20%	111	96	86,5
Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 1° ciclo	10000	10%	1000	560	56,0
Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 2° ciclo	10000	10%	1000	776	77,6
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Física en la Educación Media	520	20%	104	53	51,0
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Química en la Educación Media	520	20%	104	68	65,4
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Ciencias Naturales y Salud en la Educación Media	720	20%	144	127	88,2
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Media	2000	20%	400	259	64,8
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Media	560	20%	112	112	100,0

Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Psicología y Desarrollo Personal y Social en la Educación Media	480	20%	96	96	100,0
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Economía y Gestión en la Educación Media	480	20%	96	60	62,5
Actualización en Innovaciones Pedagógicas. Educación Media. Antropología, Filosofía y Ética	480	20%	96	58	60,4
Total	32081			3049	9,5

4.4. Principales aspectos del procesamiento de la información

La información relevada fue sistematizada y procesada por IPE UNESCO Buenos Aires Oficina para América Latina, luego de finalizado el Trabajo de Campo.

Para el procesamiento de la información cualitativa obtenida mediante entrevistas en profundidad (individuales y grupales) luego de la toma se procedió a su desgrabación para su posterior procesamiento con un libro de códigos y a través de la utilización de un software para el procesamiento de datos cualitativos, Atlas Ti. El libro de códigos fue consensuado oportunamente con el equipo de PROCEMA.

Para el tratamiento de la información cuantitativa obtenida a través de encuestas, se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), programa de procesamiento estadístico aplicado para la investigación en Ciencias Sociales.

Considerando la heterogeneidad de cursos e instrumentos involucrados en el relevamiento, se agruparon las respuestas de los 14 cursos, según los perfiles de los/as destinatarios/as de cada propuesta formativa, en tres grandes categorías de análisis: Educación Media, Educación Básica y Múltiples Destinatarios/as.

Cuadro N°3: Agrupamiento de cursos y respuestas en categorías de análisis - Educación Media, Educación Básica, Múltiples Destinatarios/as.

CATEGORÍA	CURSOS EVALUADOS - LINEA DE BASE
EDUCACIÓN MEDIA (1058 respuestas)	<ol style="list-style-type: none"> Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Matemática en la Educación Media (28/10/2017) Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Física en la Educación Media. (13/12/2017) Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Química en la Educación Media. (13/12/2017) Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Ciencias Naturales y Salud en la

	<p>Educación Media. (13/12/2017)</p> <p>5. Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Media. (13/12/2017)</p> <p>6. Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Media. (13/12/2017)</p> <p>7. Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Psicología y Desarrollo Personal y Social en la Educación Media. (13/12/2017)</p> <p>8. Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Economía y Gestión en la Educación Media. (13/12/2017)</p> <p>9. Actualización en Innovaciones Pedagógicas. Educación Media. Antropología, Filosofía y Ética. (13/12/2017)</p>
EDUCACIÓN BÁSICA (1336 respuestas)	<p>10. Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 1° ciclo. (12/12/2017)</p> <p>11. Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 2° ciclo. (12/12/2017)</p>
MÚLTIPLES DESTINATARIOS/AS (655 respuestas)	<p>12. Especialización en Gestión Educativa. Aplicado (25/10/2017)</p> <p>13. Gestión Pedagógica y Curricular (2da y 3ra cohorte) (13/10/2017, 14/10/2017 y 27/10/2017)</p> <p>14. Especialización en Inclusión Educativa (14/11/2017)</p>

Los criterios y las decisiones metodológicas adoptados para el procesamiento de la información cuantitativa fueron acordados mediante un Plan de Análisis de la Información presentado y aprobado por el equipo de PROCEMA. En el mismo se detalló el libro de códigos con el cual fue procesada la información así como la propuesta de cruces de variables a elaborar para su posterior análisis.

Los cruces de variables fueron efectuados considerando dos momentos o niveles: en primer lugar se realizaron cruces por variables cabezales que refieren a características de la población consultada; y en segundo lugar, cruces de variables en relación con los temas que abordan los cuestionarios: autopercepciones, competencias y capacidades de los cursantes.

Dado que al momento de elaborar los instrumentos de la Línea de Base la mayoría de los Módulos de los cursos todavía estaban en desarrollo, no se tuvo acceso a su contenido particular. Por lo tanto, para la evaluación de medio término sería necesario incluir ítems más específicos sobre las competencias y contenidos de los cursos que no se han podido evaluar en esta instancia con el fin de analizar en qué medida se están alcanzado los objetivos propuestos en relación con la apropiación de las nuevas competencias por parte de los/as educadores/as.

También se sugiere, para próximas instancias evaluativas, la revisión de varios ítems cuyas opciones se pueden cerrar a fin de efectuar una toma y procesamiento más ágil (rangos de edades, intervalos de antigüedad docentes), así como la unificación de las

diversas cohortes de GPyC y de los distintos cursos de EM para poder facilitar la lectura comparada de los datos.

Los resultados del procesamiento y análisis de la información obtenida se presentan a continuación.

5. RESULTADOS

5.1 La gestión del PROCEMA

El PROCEMA forma parte del sistema integral de aseguramiento de la calidad y la equidad en educación encarado por el MEC y constituye una de las iniciativas aprobadas en el marco del Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación (FEEI). “Sus componentes están asociados y se complementan con los otros programas desarrollados con fondos propios del MEC, con otras fuentes de financiamiento y con los presentados ante el Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación, a fin de dar continuidad a la política pública de la educación.”⁵ .

Su objetivo general es el de “Mejorar los procesos de enseñanza de los/as educadores/as de los distintos niveles/modalidades educativos del sector oficial para perfeccionar su desempeño e incidir favorablemente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”. Si bien sus principales líneas de acción se vinculan a procesos de formación de educadores/as, también incluye acciones para impulsar procesos de transformación de los IFD en centros de referencia para la formación inicial y continua y para la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa basados en la evaluación institucional, la evaluación para el acceso de la carrera docente y de desempeño profesional durante la permanencia de los/as educadores/as en el sistema educativo.

Su componente 7 prevé la conformación de una unidad básica de gestión técnico pedagógica mediante la contratación de coordinadores/as, técnicos/as y/o expertos (investigadores, curricularistas, analistas de datos, otros), especialistas en evaluación y un especialista para la sistematización, quienes tendrán a su cargo la coordinación, ejecución y difusión pública de las acciones realizadas para asegurar el logro de los objetivos propuestos.

Formulado en el 2014, fue aprobado y se inició en julio del 2015; desde entonces hasta fines de 2016 atravesó una etapa de instalación, de revisión y ajuste que se concreta con la realización de 2 cursos de especialización y la convocatoria a 15 cursos que se tenían previsto el inicio en diciembre de 2016. Puede considerarse que comienza su funcionamiento a pleno en el segundo semestre del año 2016 con la creación de la Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos (UEPP) en la cual se crea una instancia exclusiva para la implementación del Programa bajo la denominación de la Coordinación de Proyectos Formación Docente, conformada con un equipo de gestión mixta. En septiembre de 2017 se aprueba una nueva reformulación que implicó una ampliación del monto total y modificación del Programa así como ajustes de algunas metas y aspectos formales para la organización de algunas actividades. La ampliación del presupuesto total del Programa respondió a la necesidad de ajustar el monto de las intervenciones en infraestructura en 28 IFD con obras ya iniciadas y a la inclusión de la construcción de 6 Centros de Formación Especializada de docentes prevista para el 2018.

Estas modificaciones también incluyen “mejoras en las condiciones para el desarrollo de los cursos, modificaciones de algunas de las metas según la actualización de datos

⁵ Documento de formulación del Programa. Octubre 2016. P.5

referente a los/as educadores/as en ejercicio, así como también se incluyeron actividades tendientes a mejorar los mecanismos de evaluaciones de los procesos”⁶.

5.1.1. Conformación del equipo central. Roles y funciones

La Unidad Ejecutora está conformada en la actualidad por una combinación de funcionarios/as estables del MEC y otros contratados específicamente para el Programa. Los responsables técnicos/as del Programa son la Coordinación de Proyectos de Formación Docente (CPFD) dependiente de la UEPP, la Dirección General de Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel y la Dirección de Formación Docente (DFD) y numerosas áreas misionales de nivel involucradas en su ejecución.

La adopción de este formato mixto de gestión responde, por una parte a las tensiones que tradicionalmente han generado las unidades ejecutoras externas (distintas condiciones laborales de sus integrantes con escaso conocimiento del sistema) y por otra parte porque habilita el desarrollo de capacidad instalada en la propia institución.

Al momento de la realización del trabajo de campo, (noviembre 2017) se había aprobado la reformulación del Programa con su nuevo marco lógico que empezará a regir en 2018. Se estima que va a facilitar la organización y ordenará la gestión. En el mismo se especifican las actividades generales y metas globales a alcanzar por cada uno de los componentes.

“El nuevo marco lógico permitió esa articulación entre los componentes del PROCEMA a pesar de que tardó mucho en aprobarse.” (Funcionario/a MEC)

“Este marco lógico es más genérico que el anterior. Da más flexibilidad a la gestión y nos ordena para la rendición de cuentas.” (Funcionario/a MEC)

La CPFD cuenta con 10 personas, (de las cuales 5 son funcionarias permanentes y 5 contratados) organizadas en dos áreas: técnico pedagógica y de monitoreo y seguimiento. Sus actividades se centran en la coordinación con las direcciones involucradas, la gestión y seguimiento de las contrataciones y de las actividades de monitoreo y seguimiento del Programa. La organización y puesta en marcha de los cursos es lo que ha demandado y sigue demandando la mayor parte del tiempo y esfuerzos de sus integrantes por la escala nacional del PROCEMA, el monto del presupuesto a ejecutar y la multiplicidad de actores y agentes involucrados alcanza el 80% del Programa.

“Es un grupo muy reducido para esta escala, estamos ejecutando dos años en uno, eso duplica la carga de trabajo y la demanda de atención (...) (Funcionario/a MEC)

El equipo técnico de las áreas misionales que apoyan el PROCEMA está constituido por una multiplicidad de funcionarios pertenecientes a diversas dependencias del MEC. En efecto, algunas responsabilidades de la implementación de las distintas líneas de acción corresponden a las direcciones misionales donde existen referentes que suman las actividades del PROCEMA a sus tareas habituales.

La CPFD/UEPP ha estado involucrada activamente en la organización y puesta en marcha de los cursos que implicaron contrataciones y/o licitaciones. Estos procesos han llevado varios meses para su concreción con ciertas dificultades en algunos casos

⁶ Documento de Formulación del Programa. Septiembre 2017. P.5

Como estrategia de gestión, en el marco de una carta de acuerdo con el PNUD, el MEC transfiere recursos al PNUD quien se encarga de algunos de los procesos administrativos de pago una vez realizada la revisión técnica de los productos comprometidos y autorizados por la UEPP. Todos los procesos en el marco de las contrataciones del proyecto 00101840 se hacen sobre Términos de Referencia elaborados conjuntamente con las instancias misionales y son publicados con base a las normativas legales correspondientes a convocatorias realizadas por el PNUD.

Los cursos brindados son totalmente gratuitos para los participantes. Estos disponen del material didáctico en formato impreso y digital, además cuentan con apoyo económico en concepto de compensación. En el caso de titulaciones de postgrado, los trámites para la expedición de los títulos también son financiados por el Programa.

Una de las estrategias de capitalización de la producción intelectual desarrollada para los cursos de especialización adoptada por el PROCEMA ha sido la de utilizar los módulos desarrollados y aplicados por las Universidades y/o consorcios en la primera experiencia, en nuevas cohortes de cursos considerando que los mismos pasan a ser propiedad del MEC según las condiciones contractuales en base de propiedad intelectual vigente en el país. Esta réplica, con ajustes en cuanto a duración y contenidos según el perfil de los/as destinatarios/as, se implementa en los IFD a cargo de tutores formados en las primeras cohortes. Es el caso, entre otros, de egresados de los primeros cursos de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe, Educación Inclusiva, TIC, Educación con Personas Jóvenes y Adultas y de Gestión Pedagógica y Curricular. En este último caso intervienen formadores de los IFD capacitados previamente en la primera cohorte.

Para las capacitaciones que van a iniciarse en los IFD el Programa también prevé retribución a los tutores a cargo en algunos casos y recursos de apoyo para los IFD, en todos los casos, además del aporte financiero para los participantes.

A diciembre del 2017 se implementaron 25 cursos con un total de 38.538 plazas para educadores/as de todo el sistema educativo lo que supone un alcance del 72% de la meta de todo el Programa en relación a las plazas de capacitación. De estos, 10 cursos de actualización, técnico docente y especialización concluirían en diciembre de 2017 con 11.900 egresados sobre 11.924 inscriptos. Está previsto que 10 de todos los cursos que se inician en 2018 se desarrollen en los IFD para lo cual se espera la aprobación del Ministerio de Hacienda que permita la transferencia de recursos a los IFD.

Estos resultados reflejan el interés de los/as docentes por la oportunidad de capacitación brindada y eficiencia en la culminación de los cursos en los que existe muy baja deserción.

Estos logros fueron posibilitados por la introducción de mejoras en sus condiciones de desarrollo. Entre estos se pueden mencionar:

- La instalación y difusión de un estímulo a la participación derivado de un mayor reconocimiento de la cantidad de puntajes de los cursos del PROCEMA con relación a los cursos habituales del sistema y, en consecuencia, la posibilidad de obtención de beneficios salariales por este medio (escalafón).

“(...) ahora valen más los cursos de PROCEMA que otros. Lo mismo para la selección de cargos o de plazas docentes Se trabajó la convocatoria a los cursos junto con los gremios.”
(Funcionario/a MEC)

- La revisión del perfil de participantes habilitados para determinados cursos frente a bajos niveles de inscripción, ampliando las posibilidades a otros perfiles de educadores/as del sistema con rubros del sector oficial. Es el caso del curso de Gestión Pedagógica y Curricular que fue abierto a distintos cargos y funciones frente a la evidencia de la baja inscripción de directores de instituciones educativas debido a la intención de implementarlo en el período vacacional. De este modo, entre las dos cohortes implementadas se logró superar la meta prevista alcanzando a 8.905 participantes.

Cabe señalar que los 80 egresados de la primera cohorte de la Especialización de Gestión Pedagógica y Curricular y 97 egresados de la primera cohorte de Especialización en TIC⁷, tuvieron a su cargo la tutoría de los 8.900 participantes que se formaron con el Curso de Gestión Pedagógica y Curricular. Esta estrategia ha sido muy valorada y capitalizó la experiencia de los primeros egresados de los cursos, organizando con los IFD el mencionado curso para cuya gestión se contó con la asistencia del PNUD en el marco del Proyecto 00101840.

“Sienten que están siendo respetados, que se les dio lugar ahora que hay retribución monetaria. Se sintieron halagados por ser seleccionados, responsables de un curso dentro de un Programa. En cuanto a los contenidos se actualizaron, porque tenemos de todo... Fue un curso netamente internacional y el curso de gestión en particular se valoró mucho, por el intercambio de experiencias.” (Funcionario/a MEC)

- La programación de apertura de nuevas cohortes cuando la meta no fue alcanzada. Este fue el caso del curso de Actualización en Matemáticas de Educación Media del que participaron y egresaron 1.250 docentes sobre los 1.600 programados. Se ha previsto abrir una nueva cohorte durante el año 2018 para completar las plazas.

- La posibilidad de clases de recuperación para poder titular participantes que no cumplieron con el porcentaje requerido de asistencia presencial.

- Estrategias de tutoría en los casos de reprobación de los cursos, a efectos de brindar otras oportunidades para la titulación.

En síntesis, es posible afirmar, según los testimonios relevados, que el Programa está instalado y existe expectativa favorable y demanda de los/as educadores/as por las capacitaciones.

“Ahora ya está instalado y todos saben y están esperando los cursos, se difundió por canales institucionales y redes sociales.” (Funcionario/a MEC)

El desafío actual que se plantea desde la CPF/D/UEPP es el de hacer más visible ante la sociedad el uso adecuado de la inversión realizada y su llegada efectiva a la comunidad y a los IFD mediante una campaña comunicacional.

5.1.2. Relaciones interinstitucionales

Uno de los principales desafíos de la gestión del Programa es articular los objetivos/actividades de la Unidad Ejecutora con las actividades de las demás dependencias del Ministerio involucradas en su implementación.

Por una parte, la imagen del PROCEMA está asociada a los cursos. En general, la Unidad Ejecutora es visualizada como ente con funciones de gestión administrativa y el

⁷ Los otros 40 optaron por una beca para realizar un posgrado de nivel superior en educación.

PROCEMA en su conjunto, como fuente de financiamiento para la disponibilidad en forma más eficiente y oportuna de los insumos requeridos para la ejecución de las actividades programadas, relegando en segundo plano la función técnica que realiza para la efectiva ejecución de las actividades.

“Lo que se conoce y se instaló son los cursos. No se visualizan las demás líneas como parte del PROCEMA. Sí, se sabe, sin mucho detalle que son acciones del MEC” (Funcionario/a MEC)

“La dirección eleva los TDR a la unidad ejecutora, nuestra instancia es una instancia técnica y la UEPP hace lo administrativo, las licitaciones. Las universidades hacen los módulos.” (Funcionario/a MEC)

“Lo principal de la imagen del PROCEMA en este proceso [de licenciamiento de IFD] ahora viene del equipamiento que se les entrega al iniciar la autoevaluación.” (Funcionario/a MEC)

Así, desde los IFD (por ej. Miembros del Comité de Autoevaluación) se lo define como “Programa de capacitación” por el involucramiento de miembros de los IFD en los cursos de gestión. En general, se desconocen otras funciones.

Aun cuando todavía no está aprobada la resolución para transferir fondos a los IFD, se reconoce por una parte que el apoyo del Programa es importante, tanto desde el punto de vista de las mejoras en infraestructura como de la posibilidad de implementar los planes de mejora formulados y postergados por largo período por falta de financiamiento.

“El 30-11 tienen que entregar los planes de mejora y eso se va a financiar con el apoyo del Programa USD 35.700 para cada IFD, es un aporte muy significativo. En 27 IFD va a haber construcción de aulas, nunca se llegó a tanta inversión en infraestructura en los IFD (...) Cuando se intervino con programas fue siempre en los más grandes y se fue dejando a los más chicos” (Funcionario/a MEC)

Con relación a los vínculos para el desarrollo del Banco de ítems, la relación es fluida. Hay interacción, una actitud de buscar solución frente a los problemas y de brindar garantías para la fluidez de la gestión. No se visualizan problemas. Es una cuestión técnica muy específica y hay una retroalimentación permanente para la formulación de los TDR, las formas de dictamen, los protocolos.

“Su intervención ha sido oportuna. Se trata de gente con trayectoria conocida con experiencia en la gestión y de alto valor técnico. Brindan mucho apoyo, evita el estancamiento. La comunicación es muy fluida. Dan garantía para la articulación y que esto se va a seguir.” (Funcionario/a MEC)

Con relación a la evaluación del desempeño de los/as educadores/as, el PROCEMA financia el equipamiento, el banco de filmación, la consultoría para la contratación de pares académicos y el apoyo para la capacitación y construcción de la base de datos. La principal problemática ha sido producto de las dificultades en las relaciones con los gremios y los propios docentes que han frenado la instalación de los procesos. Desde el punto de vista administrativo, ha implicado la necesidad de la revisión y extensión del contrato de consultoría frente a las interrupciones.

“Tendríamos que hacer una campaña de sensibilización, que la deberíamos hacer nosotros desde el MEC, está muy complejo y verde el tema.” (Funcionario/a MEC)

Los principales problemas que generan tensiones con las áreas involucradas están vinculados a la implementación de los cursos y constituyen un desafío para la estrategia de capacitación programada así como en las relaciones con los IFD.

“No hay un equipo exclusivo en cada dirección para atender las necesidades del programa, nosotros podemos tomar las decisiones pero no está contemplado, eso debería hacerse en las direcciones de cada nivel de pertenencia del curso, ahí hay un referente pero no ejerce de manera exclusiva para el Programa, cumple además sus otras tareas habituales. Es una, a veces dos personas y lo ven como algo externo. Como sobrecarga.” (Funcionario/a MEC)

Para la coordinación de cada curso existe un equipo mínimo de 3 a 5 personas de la universidad adjudicada, que está a cargo de gestionar todo el proceso de organización e implementación articuladamente con la dirección de nivel del MEC.

Esta particular forma de gestión mixta implica que el responsable de tomar decisiones relativas a los cursos (desde la formulación de los TDR hasta el monitoreo de los mismos) es de la dirección misional del MEC del nivel en el cual se genera el curso y, las limitaciones de los recursos humanos en éste redundan en dificultades para lograr el perfil requerido de participantes, para replicar la formación o para organizar los cursos en función de metas estratégicas. (Ver al respecto el punto 5.1.4.)

La limitación de recursos humanos en las direcciones misionales para integrar equipos en la organización del programa es percibida como uno de los principales cuellos de botella para dejar capacidades instaladas en el Ministerio.

“Si bien estamos nosotros para que el Programa funcione, la implementación depende de ellos y el enfoque de los cursos también es distinto. No deja capacidad instalada en el Ministerio. Para eso, se debería trabajar de manera conjunta y no con funcionarios/as contratados especialmente porque luego se van, no se capitaliza la experiencia integral de gestionar el programa. Siempre se van a necesitar las unidades ejecutoras que lleven los programas, no hay equipo que gestione eso desde el nivel.” (Funcionario/a MEC)

5.1.3. Desarrollo de los procesos de monitoreo

La responsabilidad de realizar el monitoreo de las distintas líneas de acción del PROCEMA es de la Coordinación del Programa, conjuntamente con la Dirección de Formación Docente, y las direcciones correspondientes involucradas en la actividad monitoreada.

En el caso del proceso de licenciamiento de los IFD, la Dirección de Evaluación de Instituciones Formadoras de Docentes (DEIFD) es la encargada de elaborar los informes de avance y de la consultoría contratada que se remiten a la UEPP.

En el caso del banco de ítems, el monitoreo está a cargo de la Dirección de Evaluación de Acceso a la Carrera Docente (DEACD) y se realiza a partir de los informes que presentan los expertos contratados. La Dirección es la que realiza el dictamen y la coordinación del PROCEMA viabiliza la parte administrativa para el pago y verifica el cumplimiento de los TDR. Es decir, corroboran que los productos estén en tiempo y forma.

En el caso de la evaluación del desempeño docente, el monitoreo está a cargo de la Dirección de Evaluación del Desempeño del Educador (DEDE). Se había acordado como producto la entrega de los informes evaluativos por docente, lo que se efectuó en modo impreso. Ante las perspectivas de la implementación del proyectado sistema de gestión

del MEC y de la incorporación a este de los distintos productos de las evaluaciones, se estima que ello va a permitir brindar insumos a los IFD para articular los resultados de estas con su oferta de formación continua.

“Los resultados del PROCEMA a partir de este año van a ser útiles para otros componentes. La relación es de mucha retroalimentación porque evaluamos maestros, directores y supervisores/as. Para eso se articula con las direcciones de nivel.” (Funcionario/a MEC)

En todos estos casos la coordinación de la CPFID se encarga de revisar los dictámenes de la dirección de DEDE para habilitar los pagos.

Para los cursos de formación desarrollados, el monitoreo se efectúa en terreno con monitores de las direcciones de nivel (EEB, EEM, ETP, etc.).

Cada monitor es responsable de acompañar dos secciones o grupos de capacitación durante las semanas intensivas del curso en las sedes asignadas. No tienen injerencia en los espacios a distancia. Observan la planificación y los aspectos pedagógicos del tutor, la participación de las/los educadoras/es y la adecuación de los aspectos logísticos, e indagan a través de entrevistas la opinión del tutor y las percepciones de los participantes. El monitoreo se realiza previa comunicación a los tutores visitados. Se cuenta con un formato de informe estándar y pautas de observación que se revisan previamente al trabajo en terreno. En la actualidad, dependiendo de la cantidad de secciones de los cursos, se visitan en su totalidad o por muestreo.

Si bien aún está en proceso la sistematización de informes de cada monitor en un documento general, se ha podido apreciar una valoración positiva⁸ con especificidades de acuerdo a la índole de cada curso. También se detectaron algunas problemáticas derivadas del desarrollo en período de vacaciones o los días sábado y de la intensidad horaria de las actividades presenciales.

Este procesamiento de la información producto del monitoreo también habilitó la identificación de algunas señales de alerta temprana tales como problemas de asistencia al curso, de la relación tutor/participante, competencia de los tutores y otros, lo que permitió corregir y ajustar su desarrollo en las semanas siguientes.

5.1.4. Dificultades

Se hará referencia aquí a algunas dificultades enfrentadas en la organización e implementación de los cursos del PROCEMA. Los problemas vinculados a la implementación de otros componentes se desarrollan en el punto 5.2.

Un primer desafío estuvo vinculado al *diseño de los cursos* que pusieron de manifiesto algunas debilidades de las áreas misionales del MEC para la evaluación de los productos, una vez adjudicadas las instituciones formadoras.

“Cuando hay universidad contratada tienen que aprobarse los módulos y no siempre tenemos los especialistas para evaluarlos y la Dirección de Curriculum no tiene gente suficiente para apoyar la revisión de esos módulos. Esas son algunas dificultades. No tenemos equipo especializado para revisar, puede ser que los módulos tengan problema de plagio. Los módulos llevan sello MEC.” (Funcionario/a MEC)

⁸ Estas fueron relevadas en un taller realizado con monitores como motivo de una primera vista del equipo evaluador en agosto 2017.

“Tenemos la implementación del diseño basado en competencias que es un gran cambio. Iniciamos con tres universidades pero ellos también tuvieron dificultad en conseguir especialistas formados en competencias” (Funcionario/a MEC)

Una segunda dificultad estuvo vinculada a los *procesos de inscripción*. Las restricciones a los años de antigüedad, el desarrollo de los cursos en el receso de invierno limitaron la participación, en algunos casos, entre los que se destacan el curso de formación para directivos de instituciones educativas.

“La participación en los cursos de los formadores es voluntaria, se hace un proceso de sensibilización pero hay mucha dificultad para conseguir que se inscriban... Hay un tope de hasta 23 años de antigüedad es el tope para inscribirse en estos cursos. Hay un público importante que tiene mayor antigüedad y no puede anotarse.” (Funcionario/a MEC)

En algunos casos se logró superar el problema abriendo la posibilidad de participación a otros actores del sistema educativo como fue el caso ya mencionado del curso de Gestión Pedagógica y Curricular.

“Hubo muchas presiones. Se abren posibilidades de capacitación y se limita el acceso a las plazas” (Funcionario/a MEC)

Si bien la inscripción debía hacerse por vía electrónica se dieron situaciones de grandes variaciones entre la cantidad de inscriptos y la que iniciaba el curso.

“Yo tuve 39 preinscriptos y 23 empezaron (más) 10 que se vinieron a inscribir directamente. Lo mismo en la 2º cohorte nos preparamos para 40 y hubo 20 que vinieron de manera directa el primer día de curso” (Tutores de Curso)

Estos problemas se han ido resolviendo en el proceso y los distintos testimonios recogidos⁹ dan cuenta de una buena valoración general de los cursos implementados desde el punto de vista de los contenidos y de los aspectos didácticos.

“Hoy con este curso [Gestión pedagógica y curricular] todos lo están valorando muy bien, dicen que les encanta, que es muy práctico, que nos hace ver nuestra realidad, son propuestas realizables. Se hizo una encuesta a todos los participantes, respondieron el 86% y el 80% evaluó como muy bueno el curso.” (Funcionario/a MEC)

“Los cursos aparecen como algo serio, que se evalúa. Diferente a la capacitación como “bajada” y “cascada” que se hacía antes.” (Funcionario/a MEC)

Los cuestionamientos aluden, entre otros, a la intensidad de los encuentros presenciales, *“en una semana hay que desarrollar tres módulos. Antes eran dos módulos por semana. Es demasiado. Se complica para los “alumnos”, les cuesta.” (Tutor)* o a restricciones en el uso de Internet pero, sin embargo, las críticas se concentran en cuestiones administrativas vinculadas al retraso del pago de las compensaciones a los/as docentes.

“No hubo hasta ahora ni una queja pedagógica de los tutores. La queja más fuerte es por el cobro de los viáticos.” (Funcionario/a MEC)

La gestión de estos pagos para el Curso de Gestión Pedagógica y Curricular fue compleja pues se realizan por medio de una empresa contratada por el PNUD que liquida en base a las planillas de asistencia. Son los tutores los encargados de confeccionar la planilla de asistencia que constituye la base para dicho pago.

⁹ Entrevistas con participantes, tutores/as y coordinadores/as de curso realizadas en la visita de agosto 2017.

“Es complejo en los procesos a nivel local, los tutores de los IFD egresados de las primeras cohortes son los responsables de la planilla de asistencia y toman eso como un trabajo administrativo y no pedagógico, es un punto de tensión con los IFD” (Funcionario/a MEC)

“Lo mismo al participante, porque reclaman el pago... los formadores tuvieron que recibir esa queja y era demasiada poca plata pero ya generó malestar y no se concentraba en la formación, excepto en algunas instituciones donde el director cortó de entrada y manejó por otra vía el reclamos administrativo.” (Funcionario/a MEC)

A las tensiones que generan estos problemas en las relaciones con los IFD y que complejizan los procesos administrativos, se suma la certificación de los cursos que puede efectuarse tanto por los IFD como por la Universidad. Ambas titulaciones para los/las participantes tienen el mismo puntaje en la escala para la certificación, según las normativas vigentes. Esta posibilidad de titulación por distintas vías tiene plazos y requiere una adecuada programación para grupos tan numerosos.

La existencia de una sobredemanda de las plazas inicialmente habilitadas, debido a que los/las participantes pudieron legalizar sus documentos en fechas posteriores a las establecidas, según normativas de la Universidad, generó una demanda imprevista de certificaciones vía Universidad y reprogramaciones presupuestarias para habilitar el proceso.

“Es muy complejo con los IFD. Eso el nivel local no lo entiende, se piensa que es un tema de buena voluntad.” (Funcionario/a MEC)

Una problemática relevante y que representa un desafío a la estrategia de capacitación prevista es la selección de los integrantes de las cohortes destinadas a la réplica de los cursos y que deben asegurar su continuidad. El perfil requerido es definido por la Dirección de nivel pero ésta no siempre logra garantizar que los seleccionados por los IFD o las coordinaciones de curso responden a dicho perfil.

“El responsable de tomar las decisiones es el nivel educativo. El primer grupo que se forma es como un nivel de posgrado y nosotros no podemos revisar la selección, en el camino se padecen estas situaciones. Se elige gente que no cumple con el perfil que se requirió para capacitarse. De los 80 seleccionados, 13 no reunían condiciones para ser tutores. Esto complejiza todo lo operativo” (Funcionario/a MEC)

Otra debilidad se manifiesta en la priorización de la cobertura de las plazas antes que la atención a las necesidades territoriales mediante la determinación de cupos por departamento. Es el caso del curso de Especialización en Educación Inclusiva para cuya distribución la dirección misional no ha definido cupos por territorio. En consecuencia, el próximo curso se va a concentrar donde existen recursos capacitados dejando sin cobertura otros departamentos.

Finalmente, un tema preocupante en términos de la implementación de los 10 cursos que en 2018 van a ser dictados por los IFD es la autorización pendiente del Ministerio de Hacienda para la realización de transferencias de recursos financieros a los IFD. Si bien van a tener los materiales didácticos impresos y en formato digital *“no hay sistema externo que los apoye.” (Funcionario/a MEC)*

5.2. Avances por componente

5.2.1. La evaluación de los IFD de gestión oficial.

Estado de situación y avances

El mecanismo de evaluación de los IFD de gestión oficial forma parte del componente 5 del PROCEMA y se implementa, con carácter obligatorio, a fin de certificar si cumplen con los criterios esenciales de calidad establecidos en cuyo caso se le otorga el licenciamiento. La Dirección de Evaluación de Instituciones Formadoras de Docentes (DEIFD) dependiente de la Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador (DGDPE) es la encargada de “conducir, verificar y coordinar las distintas fases del proceso de evaluación con fines de licenciamiento”.

Los antecedentes¹⁰ del mecanismo se remontan a los años 2003 y 2004 en que se diseñó y se implementó, con un enfoque formativo, un proceso de autoevaluación institucional en 10 (diez) IFD de gestión oficial y 3 (tres) de gestión privada con fines de validación. En el 2007, como producto de un largo proceso de consulta a actores educativos y con la colaboración y asistencia técnica de otras instancias nacionales e internacionales, se aprueba el Mecanismo de Licenciamiento a IFD y se establece su aplicación experimental por el término de 1 (un) año, con fines de validación.

A partir de la ampliación del proceso de autoevaluación a todos los IFD de gestión pública, incluyendo los Centros Regionales de Educación (CRE) en 2012, se completa la aplicación de todas las etapas del mecanismo que incluye la evaluación externa por medio de pares en 20 IFD de los cuales 8 obtuvieron el licenciamiento¹¹.

En 2014, se inicia el ciclo de evaluación en los restantes 21 IFD que culmina en el 2015 completando así la evaluación de los 41 IFD con un total de 13 que obtienen su licenciamiento entre las dos aplicaciones.

En 2016 el MEC realiza una convocatoria para la contratación de una consultoría destinada a revisar el Mecanismo de Licenciamiento vigente, contratación que fue adjudicada al Centro para el Desarrollo de la Competitividad (CDC). Dicha revisión procuraba ajustar el mecanismo y sus instrumentos a la luz de los problemas detectados en los operativos anteriores y que pueden sintetizarse en:

- El enfoque adoptado, cuyo énfasis en la relación entre el MEC y los IFD llevaba a evaluar aspectos de existencia de recursos humanos, infraestructura y desarrollo curricular ajenas de la decisión de los IFD.
- La homogeneidad de los instrumentos que “medían con la misma vara” a todos los IFD, es decir no tenían en cuenta ciertas especificidades de las instituciones evaluadas (gestión privada/gestión pública; IFD/CRE)
- La falta de legitimación del Comité de Autoevaluación (CA)
“Al comienzo el CA era visto como ente controlador (...) había confusión de roles. Se esperaba que el CA hiciera la autoevaluación cuando la función era de acompañamiento documental” (Miembro CA)

¹⁰ El detalle de estos antecedentes se puede consultar en “Antecedentes del Licenciamiento de instituciones formadoras de docentes” Anexo 1 del informe de consultoría de CDC de junio de 2017.

¹¹ Los otros 12 fueron evaluados en las categorías de licenciamiento postergado y no licenciados.

- La falta de idoneidad de los pares y su falta de conocimiento de la realidad de los IFD, sólo eran capacitados en la aplicación de los instrumentos y se observaba cierta parcialidad en algunos.
“El par evaluador emitió un juicio previo a la evaluación. Tenía prejuicio” (Miembro CA).
“El par evaluador tiene que conocer el nivel, y eso no pasa cuando viene uno que es solo de la universidad, que sean pares realmente” (Funcionario/a MEC)
- La comunicación de los resultados en un acto público que resultó “traumático” para los participantes.

Como resultado de esta consultoría se introducen modificaciones y se aprueba una nueva versión del Mecanismo en base a consultas con todos los actores involucrados y con la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANAE) entre otros, *“se actualizó el mecanismo y se ajustaron los instrumentos al perfil del IFD actual”*. (Funcionario/a MEC)

Este comienza a aplicarse en 2017 en el marco del PROCEMA siendo la consultora CDC contratada para el desarrollo del proceso de evaluación externa. En el curso de dicho año completan el proceso y obtienen su licenciamiento 12 IFD, 15 han iniciado en el 2017 y 8 iniciará en el 2018.

De acuerdo con los testimonios relevados, los principales **avances y logros** apreciados son:

Se está instalando paulatinamente una cultura evaluativa. Hubo desde el 2014 una fuerte campaña de sensibilización por las huellas que había dejado la experiencia anterior que implicó interrupción de todo el proceso en el 2013. Por otra parte todos han pasado por un proceso completo de evaluación, hayan o no obtenido el licenciamiento. Hoy *“el licenciamiento es vivido como un reconocimiento a la institución (...) no es sólo una resolución o un papel”* (Funcionario/a MEC). De hecho según los propios involucrados (directivos/as de IFD, miembros de Comités de Calidad Institucional - CCI) hay acuerdo acerca de la utilidad del mecanismo para ordenar el sistema y contribuir a mejorar la gestión institucional y las relaciones con la comunidad. Además se ha creado un mecanismo de comunicación directa con el MEC “no sólo a través de papeles”. Los testimonios enfatizan su contribución al ordenamiento de la gestión institucional, en particular gracias a la sistematización de la información disponible, al fortalecimiento del trabajo en equipo, a la identificación de fortalezas y debilidades y al mejoramiento de las relaciones con la comunidad educativa.

“Ayudó a formalizar ciertos procesos, inclusive en lo curricular, que quedaba más como una cuestión de familia... había mucha cultura oral. Las planificaciones semestrales, diarias, el libro de cátedra. Se sistematizó el trabajo cotidiano. Nos ayudó a ordenarnos en todas las dimensiones” (Taller directivos/as IFD)

“Nuestro IFD hace mucho pero no comunica, no publica, ni difunde lo que hace. No se abre al entorno. Eso nos llevó a establecer un sistema de comunicación y a sistematizar con evidencias” (Taller directivos/as IFD)

En la nueva propuesta se simplificaron los procedimientos. Teniendo en cuenta que la documentación requerida para la autoevaluación implica un importante y costoso volumen de impresiones y copias y en ocasiones expone información de carácter particular (que no es necesario disponibilizar públicamente), se propuso que en lo

posible, esté disponible en algún portal o página web cuando son documentos de acceso público. Esta documentación constituye un insumo para la preparación de las visitas en terreno de los pares. Se redujeron los pasos y los tiempos de todo el proceso. Por otra parte, se flexibilizaron los instrumentos permitiendo diferenciar los distintos tipos de instituciones formadoras a través de la incorporación de una opción “no aplica” a los ítems evaluados.

“La diversidad ahora está prevista parcialmente en los instrumentos. Los pares que ya están capacitados para eso aportan más especificidad” (Consultora CDC)

“Se incorporó ahora una mirada más cualitativa que permitió cierta interpretación” (Miembros CA)

Todos los IFD, (licenciados o no) formulan un Plan de Mejora con base a los resultados de la autoevaluación y se establecen los mecanismos de seguimiento y revisión periódica para su implementación¹². El nuevo Manual cuenta con orientaciones correspondientes a la conformación del Comité de Calidad Institucional y asistencia técnica conjunta de la Dirección de Formación Docente y de la Dirección de Evaluación de Instituciones Formadoras de Docentes, así como la previsión de apoyo financiero el año próximo por parte del PROCEMA en algunos aspectos materiales. En este sentido, habrá un funcionario del MEC asignado a un grupo de IFD para brindar apoyo a la gestión y 2 veces por año en terreno. Ello implica un proceso evaluativo continuo y la previsión de que las futuras evaluaciones tendrán como base los avances en el Plan de Mejora.

Asimismo, se pone más el acento en la gestión institucional que en la existencia de los recursos. Se los insta a gestionar sus recursos procurando evaluar en qué medida se realizan estas gestiones (a nivel local en particular) para resolver sus carencias más que en la disponibilidad de recursos institucionales. En este sentido, se ha comprobado a través de la evaluación que las gestiones ante autoridades locales (gobernaciones y municipios) tienden a formalizarse mediante acuerdos y convenios de apoyo.

“Aprendimos a documentar lo que se hace y los acuerdos con otras instituciones. Ahora todo es por nota” (Taller directivos/as IFD)

Se visibilizaron desde el nivel central del MEC ciertos problemas (por ejemplo, la falta de recursos humanos para habilitar especializaciones en el 3er. Ciclo) que están fuera del poder decisorio de la conducción de los IFD.

“La evaluación permitió identificar este problema de manera científica...y se trata de un problema que no tiene su raíz en el IFD sino por cómo está estructurado el sistema” (Funcionario/a MEC).

“(...) la formación de formadores. Este componente del PROCEMA tomó lo que se visualizó en la primera etapa de licenciamiento” (Funcionario/a MEC)

“Me gustaría que esos procesos de evaluación pudieran orientar los procesos a nivel central. Por ej. Si un IFD no pasó por problemas de infraestructura qué hago yo desde el nivel central, desde el MEC?” (Funcionario/a MEC)

¹² “El plan de mejora es el instrumento que recoge y articula todas las acciones prioritarias que la Institución Formadora de Docentes emprenderá luego de visualizar las debilidades en el proceso de autoevaluación a fin de superar o mejorar aquellas características que tendrán mayor impacto en las acciones vinculadas con los resultados de los aprendizajes y el logro de los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional “Manual De Orientación Para La Implementación, Seguimiento y Monitoreo Al Plan De Mejora de las Instituciones Formadoras De Docentes De Gestión Oficial. Anexo Res. VES 1117/16. Pág. 2

En el último tramo (2017) se modificó el proceso de selección y capacitación de pares procurando que no tuvieran vínculos con los IFD asignados.

“Una de las críticas es que los pares académicos eran del MEC, tratamos ahora de que sean realmente externos” (Consultora CDC)

Los nuevos pares forman parte del banco de la ANEAES y no son funcionarios/as del MEC. En general, son egresados universitarios de la Carrera de Ciencias de la Educación. En algunos casos se incorporó personal de IFD con experiencia en evaluación y conocimiento del nivel pero cuidando de que fueran de otra zona.

“Así se va a dar la evaluación por pares reales” (Funcionario/a MEC)

“Hubo gente externa, académicos, ajenos a la actividad del MEC. Fueron cuidadosos en sus juicios y mantuvieron la confidencialidad” (Miembro CA)

A su vez, se prevé la construcción de un banco de pares evaluadores y de un banco común con la ANAES

[En la segunda experiencia“(…) quienes vinieron como evaluadores externos conocían el trabajo que se hacía en los IFD, se reunían primero con nosotros en base al informe que habíamos presentado y daban una devolución oral en el momento y luego remitieron el informe escrito, ambos informes coincidían (...) Fue rápido y muy bien consolidado” (Taller directivos/as IFD)

Se redujo el plazo de vigencia del licenciamiento de 5 a 3 años, período de duración de las carreras de formación. Se entiende que la acreditación por la ANAES tendrá una vigencia por un plazo mayor (5 años).

Dificultades y desafíos

Si bien se reconocen muchos logros, se plantearon todavía algunas **dificultades** en el proceso de implementación de la evaluación externa realizada este último año:

Las modificaciones previstas con motivo de la revisión en los procedimientos y en los instrumentos no habían sido aún aprobadas cuando se inició el proceso de licenciamiento de IFD en 2017. Se plantearon allí una serie de cuestionamientos a los instrumentos aplicados bajo el anterior modelo que generan cierto clima de descontento frente a la evaluación.

“Los instrumentos no responden a la realidad institucional de los IFD” (Taller directivos/as IFD)

“Los instrumentos se mandaron con recomendaciones y no se tuvieron en cuenta, se aplicaron de la misma manera, a pesar de las sugerencias. Y esos instrumentos no responden, porque hay IFD que trabajan solo con formación continua y el instrumento no refleja eso” (Taller directivos/as IFD)

“En el nombramiento, construcción de edificios, ampliación, en la gestión administrativa y financiera los ítems, las opciones no se corresponden” (Taller directivos/as IFD)

“Hay una escasa injerencia nuestra en las políticas educativas y en la toma de decisiones, sobre los recursos humanos, sobre los recursos materiales faltantes, nos sitúan en el último peldaño y las instituciones quedan debilitadas.” (Taller directivos/as IFD)

La falta de estímulo a los miembros de los CA que suelen seguir como integrantes de los CCI (tal como está planteado el seguimiento del Plan de Mejora) con una asignación

mensual de 30 horas cátedras. Ello es particularmente crítico en aquellos IFD con escaso personal para la cobertura de otras actividades del IFD.

“Soy integrante del Equipo de Gestión Institucional (EGIE),¹³ y del CA/CCI. Estamos todos en todo.” (Miembro CA)

La superposición de los procesos evaluativos con los procesos de formación continua en curso es otro tema planteado. Este es un punto de particular análisis, considerando que las actividades a iniciar al 2018 concentran gran parte de las actividades del Programa en los IFD.

“El problema con los cursos de PROCEMA es que son pocos los recursos humanos de los IFD, hay algunos que tienen 7/8 docentes. Entre estos se tienen que repartir, la asistencia a cursos PROCEMA, el dictado de los Cursos y el proceso de autoevaluación institucional. Les sobrepasa el trabajo y son pocos para dar cursos y para asistir” (Funcionario/a MEC)

A nivel operativo se ha reflejado cierta necesidad de la articulación de agendas entre las áreas de formación docente y evaluación de IFD para las actividades de evaluación con las de asistencia a cursos o a concursos de oposición.

Los **desafíos** que se plantean refieren básicamente a las incertidumbres en torno al futuro de los procesos evaluativos.

La incertidumbre frente al proceso previsto de acreditación. Existe acuerdo en que el mecanismo de licenciamiento ha cumplido un ciclo, todas los IFD pasaron por él en alguna etapa, y que si bien debiera mantenerse para nuevas instituciones futuras, el paso siguiente es la acreditación (voluntaria) por la ANEAES. Por su parte, la acreditación se aplicaría a aquellos IFD con Resolución de Licenciamiento. La ANEAES es la responsable de evaluar y acreditar la calidad académica de los IFD. No obstante, el paso del licenciamiento a la acreditación aún no ha sido formalmente establecido. Esto ha creado incertidumbre en los IFD.

“Cuidado que viene la acreditación! Sabemos que en julio 2018 se va a conformar un comité de la ANEAES pero la Agencia se mueve por documentación. No tenemos claro cuál va a ser la orientación. Recién salió un nuevo documento con todos los pasos pero no tuvimos más asesoramiento” (Miembros CA)

“Hay estándares, criterios. Estamos esperando que la ANEAES nos capacite” (Miembros CA)

“Además implica un canon que no está presupuestado” (Miembros CA)

La continuidad y sostenibilidad del CA/CCI y del apoyo técnico de las direcciones (DFD y DEIFD) del MEC en un contexto concebido como de evaluación y seguimiento permanente. Hay acuerdo respecto a que una vez licenciadas las instituciones, debiera mantenerse el monitoreo de las acciones de mejora y su ajuste periódico. Ello requiere sostenerlos con asistencia técnica en terreno, con estímulos monetarios y financiamiento.

“Y no tiene financiamiento por fuente 10 entonces no es sostenible. Por eso va a ser posible en el marco de este Programa, pero hay que ver cómo se garantiza luego financiamiento propio del Ministerio para que sea sustentable.” (Funcionario/a MEC)

¹³ El EGI es el encargado de formular el Plan de Mejora

La articulación con otros componentes de la evaluación. Se ha considerado necesario que la evolución del seguimiento se oriente hacia la evaluación de la docencia, buscando mejorar además de la gestión, la docencia en sí misma y verificar la formación de los egresados, de forma más directa. Ello significa prever la forma de articular los resultados de los distintos componentes actualmente encarados como sujetos/objeto de evaluación.

5.2.2. Desarrollo del Banco de ítems

Estado de situación y avances

El desarrollo de un banco de ítems forma parte del componente 5 del PROCEMA y se realiza con proyección a la selección virtual de educadores/as, en el marco de los Concursos Públicos de Oposición. En sus aspectos técnicos es responsabilidad de la Dirección de Evaluación para el Acceso a la Carrera Docente (DEACD).

Estos concursos se realizan desde el año 2004 y el proceso de evaluación ha pasado por varios ajustes en cuanto a procedimientos y de acuerdo a los cargos convocados. En la actualidad, parte de la selección de educadores/as se implementa a través de una prueba escrita de conocimientos conformada por ítems de selección múltiple que evalúan las competencias generales requeridas según las necesidades del cargo en torno a dos dimensiones: una dimensión normativa que incluye aspectos generales y específicos de la Legislación Educativa (leyes, decretos, resoluciones para la gestión educativa) y una dimensión de gestión del curriculum (planificación, estrategias de enseñanza, de evaluación, educación inclusiva).

En el marco del proceso de mejora continua de los instrumentos de evaluación para el acceso de educadores/as al sistema educativo y a fin de medir el nivel de desempeño de los postulantes según área de especialidad, se planteó desarrollar *“un conjunto de ítems específicos que conformarán el Banco de ítems cognitivos para ser utilizados en los Concursos Públicos de Oposición”*¹⁴.

Los primeros proyectos de Banco de ítems se iniciaron en 2010. La propuesta de los ítems por disciplina se origina en una iniciativa de la DEACD en respuesta a los resultados de una sistematización de la percepción que tienen los distintos actores de los concursos públicos de oposición. En esta se identificó la necesidad y demanda de incorporar aspectos disciplinares específicos junto a los aspectos generales al concurso para el ingreso a la carrera docente. Las recomendaciones del estudio fueron tenidas en cuenta para la mejora de los concursos como, por ejemplo, la conformación de jurados por perfiles técnicos del Ministerio.

Con la actual gestión, se mejoró el proceso de validación de los ítems previendo dos etapas del mismo: una primera por juicio de expertos y una segunda mediante prueba piloto.

El financiamiento de las contrataciones de especialistas como actividad del componente 5 del PROCEMA y la transferencia del proceso de contratación al PNUD para agilizar los tiempos de este proceso, constituyeron la oportunidad para encarar la contratación directa de los especialistas.

¹⁴ TDR del llamado a concurso para la contratación de especialistas

Para el desarrollo de este banco se planteó como objetivos:

- a) Convocar a 35 especialistas de diversas disciplinas y niveles educativos para la formulación y validación de 300 ítems de selección múltiple por especialidad.
- b) Contratar a 2 especialistas por disciplina y validar los ítems en una primera instancia entre pares de la disciplina.
- c) En una segunda instancia, se prevé poner a prueba los ítems formulados y validados mediante una prueba piloto.
- d) Almacenar el banco de ítems en una plataforma virtual que permita su ordenamiento y analizar su comportamiento estadístico a fin de determinar su validez y confiabilidad.

Los términos de referencia para la convocatoria fueron elaborados por la DEACD y validados por especialistas del MEC Incluyen:

- La elaboración de una tabla de especificaciones para generar pertinencia, jerarquía, dificultad y representatividad de los ítems.
- La redacción de 150 ítems
- El ajuste de los ítems sobre la base de dos revisiones realizadas por otro especialista, siguiendo un protocolo de validación elaborado a tal efecto.

Al momento de esta Línea de Base, habían sido contratados 28 especialistas, 27 de los cuales habían cumplido satisfactoriamente con la tabla de especificaciones y 5 habían entregado los 150 ítems. Todavía no se había iniciado el proceso de validación por juicio de expertos (1ª Instancia de validación).

Se prevé en el transcurso de 2018 la realización de la prueba piloto de la aplicación de los ítems y la contratación de una consultoría nacional o internacional para el diseño e implementación del Banco de Ítems a través de la modalidad virtual.

Dificultades y desafíos

Las principales **dificultades** de implementación identificadas se refieren a los tiempos y a los procesos para lograr la contratación de los especialistas.

Por una parte, se postergó el proceso por problemas de perfil de los especialistas, en particular sus incompatibilidades en los concursos abiertos previamente, lo que habilitó a realizar contrataciones directas según los marcos regulatorios vigentes, lo cual conlleva nuevamente tiempo para la búsqueda de profesionales que se adecuen al perfil.

“Se perdió un año con las convocatorias. De los 28 contratados, 26 fueron por contratación directa porque los que se presentaron a concurso no cumplían las condiciones”
(Funcionario/a MEC)

Por otra parte, se produjeron demoras en los mismos procesos de contratación del PNUD aunque se reconoce que el equipo central del PROCEMA ha contribuido a destrabar las cuestiones administrativas.

A su vez, las demoras en la aprobación de los ajustes del Programa, y que fuera presentado al FEEI representaron un motivo de preocupación pues condiciona la ejecución de los pasos siguientes, en particular la contratación prevista de la consultoría experta en banco de ítems para poder asegurar el resguardo del banco y la elaboración del manual de uso.

Los **desafíos** que se presentan para la culminación de todo el proceso revelan, por una parte, el reconocimiento de la necesidad de un proceso de sensibilización que acompañe la puesta a prueba de la incorporación de los ítems por disciplina a los concursos.

“Cualquier tipo de innovación requiere siempre un proceso de sensibilización. Eso es lo que nos inquieta y nos frustra porque lo que se discute no es la cuestión técnica sino las intenciones políticas que tienen los gremios” (Funcionario/a MEC)

Por otra parte, la perspectiva de poder concretar y concluir todo un ciclo si se logra la contratación de una consultoría nacional o eventualmente internacional con el expertise necesario para resguardar, almacenar y protocolizar en una plataforma virtual todo el proceso de la construcción del Banco de ítems pues desde la perspectiva del equipo técnico de la Dirección:

“Sería afortunado cerrar con este banco de ítems así como está planificado. Si se logra, va a ser el único procedimiento del MEC que se sostuvo con el mismo enfoque desde el 2004 y de este modo se cerraría una etapa importante.” (Funcionario/a MEC).

5.2.3. Desarrollo de la estrategia de evaluación de desempeño docente

Estado de situación y avances

El desarrollo y aplicación de una estrategia de evaluación de desempeño docente, como los anteriores puntos, forma parte del componente 5 del PROCEMA y también integra una línea de acción preexistente enmarcada dentro de la aplicación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa que incluye también la evaluación del desempeño de directivos/as, coordinadores/as y supervisores/as departamentales y supervisores/as educativos a cargo de la Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador (DGDPE).

Esta estrategia reconoce como antecedente el diseño, entre 2004 y 2008 de un mecanismo de certificación de educadores profesionales mediante convenio entre el MEC y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y consultas con todos los actores de la comunidad educativa. Este diseño preveía 3 instancias de evaluación con sus respectivos instrumentos: autoevaluación, evaluación del superior y evaluación externa por pares.

En el 2009 se implementó como prueba piloto la autoevaluación y la evaluación por el superior en todos los niveles y modalidades del sistema educativo aunque con cuestionamientos por las limitaciones debido a la subjetividad de sus resultados. La falta de recursos impidió la realización de evaluaciones externas.

La totalidad del proceso recién pudo aplicarse en el 2014 con fines de validación a una muestra de 100 docentes de la Educación Básica de 5 departamentos del país. Ello habilitó la revisión del mecanismo y de los instrumentos en 2015 con el apoyo de un especialista de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la intervención de las áreas involucradas.

El llamado a licitación por el MEC para la contratación de una institución que implementara a modo experimental el mecanismo validado no prosperó por la ausencia de suficientes oferentes, lo cual retrasó el inicio de la actividad. Dicho mecanismo se

denominó Sistema de Apoyo Pedagógico al Docente (SAP) a fin de destacar el carácter formativo de la evaluación.

En el 2016, con la creación de la Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos del MEC, y en el marco del convenio con PNUD, se volvió a realizar la convocatoria de una institución especializada resultando ganadora Investigación para el Desarrollo (ID), para la evaluación externa por medio de pares académicos a 4.500 docentes de los 13.100 estipulados como meta durante el período de vigencia del PROCEMA.

Sobre la base de los protocolos de evaluación elaborados por el MEC, la consultora implementó la observación de dos clases de la misma disciplina por docente mediante videograbación. Además se encargó de la contratación y coordinación de la figura del supervisor departamental de pares académicos a cargo de la organización, coordinación y monitoreo de los equipos departamentales de pares académicos.

La puesta en marcha del proceso implicó un largo período de sensibilización y negociación con los gremios docentes para comenzar a vencer las fuertes resistencias a la evaluación y desterrar la idea de una actividad sancionadora o punitiva.

Se inició la implementación en el primer semestre de 2017 y el proceso involucró una serie de etapas que no estuvieron exentas de dificultades:

El reclutamiento y selección de pares y sus supervisores/as en un contexto de escasez de recursos humanos con el perfil requerido y con resistencias a ser evaluadores. A raíz del escaso resultado de una experiencia de convocatoria por redes sociales se resolvió a través de los propios supervisores/as quienes fueron conformando sus grupos de pares. La selección final estuvo a cargo de la consultora contratada.

De este modo se logró conformar un grupo de 16 supervisores/as de pares y 150 pares académicos cubriendo todos los departamentos del país (excepto uno). El equipo de pares se está ampliando con el objetivo de llegar a los 250.

La capacitación inicial de pares y supervisores/as encarada entre la Dirección de Evaluación del Desempeño del Educador (DEDE) y la consultora Investigación para el Desarrollo de forma de contar con un equipo que, además de capacidades en materia didáctica y curricular cumpliera con una serie de competencias y habilidades (capacidad de relación, manejo de la técnica de videograbación y generación apropiada de los informes de desempeño por docente).

El trabajo en terreno que, en base a la lista de escuelas y la actualización del listado de docentes suministrado por la DEDE, implicó la aplicación en estas del protocolo de evaluación, que incluye la evaluación de la calidad de las planificaciones de clases y la observación de las prácticas pedagógicas, incorporando la videograbación de 2 clases en áreas curriculares que finalmente quedaron sujetas a la elección voluntaria del docente evaluado. Cada par estaba a cargo de la evaluación de todos los/as docentes de un establecimiento escolar, salvo en escuelas numerosas en las que podían intervenir dos evaluadores. Concomitantemente también se realizaba la evaluación del personal directivo y de la institución. Todo el proceso fue acompañado por la asistencia técnica de la DEDE y de ID de modo virtual, in situ y con instancias presenciales a fin de asegurar la formulación de informes de desempeño de buena calidad. El ingreso a las escuelas logró vencer las resistencias de los directores, lo que se realizó mediante trabajo “de uno a uno” y de acuerdo al personal de la DEDE e ID entrevistado, el 85% de los/as docentes aceptó

la videograbación, propuesta como voluntaria y sólo el 15% optó por la observación directa.

*La generación de informes evaluativos*¹⁵ a cargo de los pares con los productos del análisis con base a dimensiones, criterios de calidad e indicadores incluidos en el protocolo y su almacenamiento en un sitio web. Ello implicó una asistencia técnica intensiva con los pares y supervisores/as para la elaboración, análisis y procesamiento de la información.

El *análisis de los resultados obtenidos* (incluyendo la autoevaluación) y *devolución a los/as docentes* mediante la generación de un informe síntesis de la evaluación por una Comisión Evaluadora integrada en cada escuela por el supervisor de apoyo técnico pedagógico, el director de la institución y un representante sindical, éste incluido como resultado de las conversaciones con los gremios. La función de este informe es que sirva de retroalimentación pedagógica a los/as docentes y de base para la elaboración de un Plan de Mejora basado en la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Como resultado de este proceso se contaba a la fecha de esta Línea de Base con 1.154 docentes de 1º a 6º grado de 150 escuelas de Educación Básica evaluados, distribuidos en las 4 áreas curriculares programadas con sus correspondientes informes, revisados en su forma y su contenido. La meta para julio de 2018 era llegar a unas 600 escuelas con una cobertura de 4.500 docentes evaluados en su desempeño.

Dificultades y desafíos

Cada etapa del proceso estuvo atravesada por una serie de **dificultades** vinculadas a factores de índole administrativa, políticas y de condiciones de viabilidad social que implicaron demoras y la necesidad de reprogramación de metas.

Entre estas dificultades figuran algunas *de orden operativo* que se fueron solucionando durante el proceso: tales como las limitaciones de Internet para subir el material a una nube virtual lo cual fue resuelto almacenándolo en discos, así como la ausencia de accesorios necesarios (trípodes y memorias) junto a la entrega de los equipos de video, cuestión que fue subsanada por ID. Por otra parte, también se produjeron atrasos en la contratación de los pares.

Otras dificultades se vinculan a los desafíos que se enfrentaron al momento de la *capacitación de pares y supervisores/as seleccionados*. En relación con los/as supervisores/as fue y es necesario fortalecer sus capacidades de coordinación y sus habilidades informáticas. En el caso de los pares su habilidad para convencer del efecto formativo de la evaluación que depende de las devoluciones y de su profesionalismo. Ello requería fortalecer su capacidad de análisis de la videograbación para poder hacer una adecuada retroalimentación a los/as docentes evaluados frente a cierta tendencia detectada de sobrecalificar a los evaluados.

Los procesos administrativos que implican demoras en los desembolsos se reflejan también en disconformidades desde las áreas del MEC involucradas.

¹⁵ El informe incluye 3 dimensiones, 25 indicadores de la práctica pedagógica y contempla 4 niveles de eficacia: insatisfactorio, básico, satisfactorio, destacado. De acuerdo a la información brindada por los consultores de ID el 70% de los/as docentes evaluados fue clasificado en las categorías de básico e insatisfactorio.

“La creación de la Unidad Ejecutora llevó su tiempo. Pero hay problemas con algunos pagos por ejemplo, de los viáticos a los/as técnicos/as del MEC para el monitoreo de pares. Antes había viáticos por el Ministerio. Ahora viajan por cuenta propia y luego hay reintegro”
(Funcionario/a MEC)

Pero los principales inconvenientes fueron *de orden sociopolítico y cultural* vinculados a la oposición de los gremios. Hubo un período prolongado de conversaciones y negociaciones. En el marco de estas conversaciones se logró desmitificar la visión de la evaluación como sanción y peligro poniendo el acento en su valor formativo. *“Son muy sensibles a las palabras imponer y punitivo”* (Funcionario/a MEC)

Hubo participación sindical en todas las sesiones de trabajo con ID. La estrategia acordada con varios gremios fue la constitución de las Comisiones Evaluadoras por escuela con la participación de un representante sindical que tuviera funciones vinculadas a las devoluciones de los resultados y a la elaboración de los Planes de Mejora con metas anuales para el seguimiento.

“La Comisión evaluadora es un compromiso con el gremio” (Funcionario/a MEC)

Pese a la adhesión de algunos gremios importantes, el proceso electoral nacional implicó, en el 2do. semestre de 2017, una interrupción de la relación establecida. Si bien se continuó con los procesos técnicos, fue imposible seguir con las actividades en las escuelas.

“(…) para evaluar a 1500 docentes, se suspendió porque los gremios se opusieron a la evaluación. Estaba a cargo de una consultora. Se hizo una campaña desde el gremio para que los/as docentes no participen. Lentamente la consultora hizo acuerdos con algunas instituciones que querían participar” (Funcionario/a MEC)

En consecuencia, se pospuso a julio de 2018 la evaluación de los 4.500 docentes. Se estima que para dicho tiempo se contará nuevamente con el apoyo de los gremios ya involucrados en el proceso.

A pesar de estas dificultades, se obtuvieron **logros** importantes además de los productos ya mencionados.

- La creación de una videoteca que permite clasificar los resultados con distintos cortes. Esta contribuye a alimentar los informes de los pares así como la propia autoevaluación de los/as docentes. Por otra parte, se estima que constituye un insumo útil para otras evaluaciones.
- La conformación de un grupo de pares capacitados que pueden contribuir a la formación prevista de la red departamental.

“(…) se fue construyendo sobre la experiencia después de los tropiezos iniciales”
(Funcionario/a MEC)

“en todo el país hay equipos semilla que pueden dar continuidad al proceso” (Consultora de ID)

- La instalación de una metodología de trabajo visualizada por los/as docentes como una modalidad de mejoramiento pedagógico y no como una calificación de su trabajo. Se logró disminuir, en el imaginario social, la relación entre evaluación como “lo impuesto” o “lo punitivo” mediante el reconocimiento por parte de los involucrados de su verdadero sentido, a través de evidencias disponibles y visibles (las

videograbaciones) de las propias limitaciones de estas prácticas. La experiencia fue indicando una valoración y consulta cada vez mayor del material filmado que queda en manos del docente frente a la escasa lectura de los informes “escritos”.

“Cuando un docente puede mirar donde están los aciertos y las fallas de su enseñanza, puede identificar el tipo de correcciones a introducir en su práctica.” (Consultora de ID)

“Mostrar resultados ayuda a mejorar. Los/as docentes toman conciencia de sus limitaciones” (Funcionario/a MEC)

A la luz de la experiencia desarrollada, es posible identificar varios **desafíos** a futuro:

La *revisión de la estrategia de capacitación* de pares y supervisores/as de pares. Como producto de la experiencia, ID considera necesarias: (1) una evaluación diagnóstica inicial de conocimientos de los pares para consolidar su formación antes de ingresar a las escuelas; (2) una capacitación diferenciada en función de las capacidades a fortalecer entre pares y supervisores/as, los primeros en materia de recolección y análisis de datos para el informe, los segundos en cuanto al control de calidad de la documentación y (3) profundizar la formación especializada de los pares por áreas curriculares de evaluación para una mejor prescripción de sugerencias.

La *consolidación de las redes de evaluadores departamentales* lideradas por sus respectivos supervisores/as. Se prevé que el grupo inicial ya conformado puede ser el germen de esta red en cada departamento. Ello ha sido incorporado como actividad del PROCEMA en la reformulación del Marco Lógico.

El *análisis de los resultados* a distintos niveles (local, departamental y nacional) y por disciplina a fin de establecer tendencias puede ser un insumo valioso para identificar necesidades de formación continua. Ello requerirá contar con una red de información que articule la oferta con las necesidades identificadas. Por otra parte, a mediano plazo también constituye un aporte para evaluar los efectos de la formación brindada en el marco del PROCEMA.

La *efectiva implementación y seguimiento de los Planes de Mejora* previstos como producto del proceso de evaluación. Ello requerirá el fortalecimiento de las Comisiones Evaluadoras para la lectura de los resultados y la planificación y seguimiento de los planes de modo que alimenten la toma de decisiones para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y del desarrollo profesional de los/as docentes.

La *articulación de la evaluación con la carrera docente*: Si bien el Estatuto del Educador establece la previsión de que los/as educadores/as pasen por un sistema de acompañamiento pedagógico (que conduce a la evaluación) para el acceso y promoción en la carrera profesional, aún no se han reglamentado los mecanismos concretos para contar con dicho estímulo por cuanto se acordó con el sector sindical que todo el proceso se realizaba a título experimental. Por lo tanto, la ausencia de beneficio explícito fue un factor disuasivo para el involucramiento voluntario de los/as docentes y fue durante la implementación que comprendieron las ventajas del mecanismo aplicado. Este es un aspecto importante a considerar sobre todo si se aspira a la ampliación de la cobertura del mecanismo de evaluación.

La *sensibilización de los actores* involucrados en los procesos evaluativos que constituye una condición necesaria para avanzar en los que iniciaron y ampliar su cobertura teniendo en

cuenta las resistencias que aún perduran. Esta prevista desde el PROCEMA el inicio de una campaña en este sentido.

La ampliación de la cobertura proyectada. Existe una meta de 13.100 docentes a cubrir en el marco del PROCEMA mediante la contratación de alrededor de 600 pares académicos. Considerando los tiempos y esfuerzos que ha consumido el proceso hasta el momento, es de esperar que la experiencia y el camino recorrido actúen como efecto demostración. Pero todavía no está elaborada la estrategia para la ampliación y universalización del proceso y, de acuerdo a los testimonios, se aspira a llegar al 50% de los/as docentes en el año 2021. Se dependerá de los recursos disponibles para ampliar y consolidar las redes de pares (institucionalización de la figura de par y equipamientos requeridos para la tarea en caso de sostener la modalidad filmada de la observación en aula). También dependerá de la efectiva articulación, actualmente inexistente, de la evaluación del desempeño con la carrera docente de modo que constituya un estímulo para la participación docente. Es de esperar además que la transferencia de todo el sistema de aseguramiento de la calidad educativa al proyectado Instituto Nacional de Evaluación Educativa contribuya a su institucionalización y sostenibilidad en el tiempo.

5.2.4 Competencias iniciales de los destinatarios de los cursos de formación

Tal como se mencionó anteriormente, los objetivos específicos del PROCEMA se orientan al mejoramiento del sistema educativo a través de la formación de docentes y gestores/as, del fortalecimiento de sus competencias profesionales y del desarrollo de metodologías de enseñanza y de capacitación innovadoras. Para conseguir estos objetivos del Programa se desplegaron una serie de acciones organizadas a través de componentes específicos que han sido contemplados en el Plan de Evaluación, en las dimensiones 2 “Desarrollo de competencias docentes acordes al nivel, la modalidad y la disciplina” y 3 “Fortalecimiento de las competencias profesionales de los/as gestores/as educativos”.

En el caso de la dimensión 2, la Línea de Base indagó acerca del desarrollo de competencias para la planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo y compromiso profesional y la valoración del proceso de capacitación.

Para la dimensión 3, se exploró el desarrollo de competencias para la gestión escolar y departamental y el desarrollo de competencias para la gestión curricular o pedagógica; la valoración de la capacitación / formación recibida.

Con el propósito de indagar estos aspectos al momento del inicio del PROCEMA, se realizó una consulta directa con participantes de los Cursos de Capacitación implementados por el Programa (docentes, formadores/as, gestores/as y formadores/as de los IFD).

Los cursos realizados y evaluados para la construcción de la Línea de Base y la cantidad de respuestas obtenidas (N) en cada uno se detallan a continuación¹⁶:

¹⁶ En el apartado metodológico se especifica además la tasa de respuesta alcanzada en cada uno de los cursos.

Cuadro N° 4: Cantidad de respuestas obtenidas (N) según curso.

Curso	N respuestas
EDUCACIÓN MEDIA	1058
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Matemática en la Educación Media	225
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Física en la Educación Media	53
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Química en la Educación Media	68
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Ciencias Naturales y Salud en la Educación Media	127
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Media	259
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Media	112
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Psicología y Desarrollo Personal y Social en la Educación Media	96
Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Economía y Gestión en la Educación Media	60
Actualización en Innovaciones Pedagógicas. Educación Media. Antropología, Filosofía y Ética	58
EDUCACIÓN BASICA	1336
Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 1° ciclo	560
Actualización en prácticas pedagógicas innovadoras. Educación escolar básica 2° ciclo	776
CURSOS PARA MÚLTIPLES NIVELES Y MODALIDADES	655
Especialización en Gestión Educativa	53
Gestión Pedagógica y Curricular - Cohorte 2 y 3	506
Especialización en Inclusión Educativa -Cohorte 1	96
Total	3049

02

El abordaje de la información mediante la aplicación de encuestas se organizó a través de preguntas agrupadas en bloques temáticos. Estos fueron además adaptados a cada curso para contemplar las particularidades de cada oferta formativa y de los perfiles de destinatarios/as. Los bloques temáticos indagados fueron:

- Datos sociodemográficos (edad, sexo, departamento) y socio profesionales (antigüedad en la docencia, cargo, formación / titulación de base);
- Antecedentes de capacitación;

- Expectativas sobre la capacitación iniciada;
- Tareas y competencias de la función desempeñada y
- Aspectos específicos de la disciplina o de la gestión según el curso.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de dicha encuesta organizados en cuatro apartados:

- A. Perfil de los destinatarios
- B. Expectativas, motivaciones y necesidades de formación continua
- C. Concepciones, tareas y estrategias de los/as educadores/as
- D. Competencias iniciales de los destinatarios de los cursos

A. Perfil de los/as destinatarios/as

Con el objetivo de contextualizar las respuestas de los/as docentes y gestores/as acerca de las competencias y estrategias mencionadas se consideró necesario contar con una caracterización de los perfiles que participaron de los cursos, lo que incluye además precisar algunas condiciones mínimas de su trabajo. Esta información se construyó para cada curso ofrecido y se sistematiza de manera conjunta en este informe.

En este apartado se describen datos sociodemográficos, de perfil profesional y antecedentes de capacitación de los profesores y gestores/as docentes destinatarios/as de las capacitaciones del PROCEMA. Con relación al perfil sociodemográfico, se presentan datos de género, edad, lugar de residencia, lengua materna.

En relación al perfil profesional de los actores consultados se ha sistematizado la información respecto de área/ciclo/modalidad de desempeño docente, cantidad de escuelas, antigüedad del docente en el cargo por el que se ha realizado la encuesta, tipo de titulación e institución de egreso de la formación docente inicial y el dominio de la lengua guaraní.

Para conocer los antecedentes de capacitación previa realizada por los/as docentes y gestores/as se sistematizaron las respuestas acerca de la realización previa de cursos de especialización y la valoración sobre dicha formación recibida.

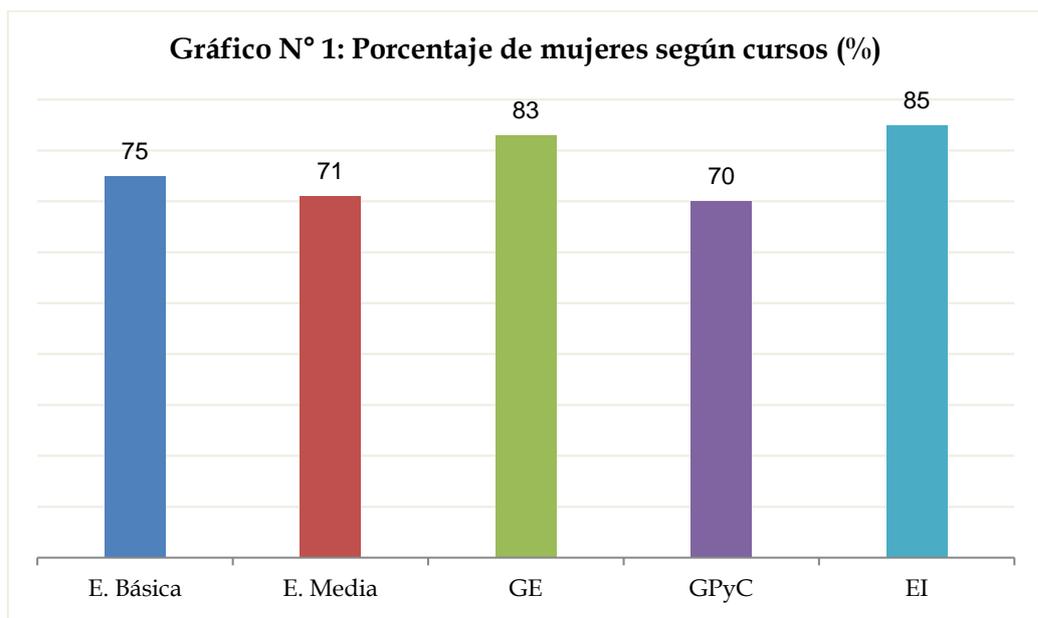
A.1 Datos Sociodemográficos

Género

Los/as destinatarios/as de todos los cursos (3.049) son en su mayoría mujeres, destacándose esta diferencia en los cursos de Gestión Educativa con el 83% y el de Educación Inclusiva con el 85,4%. Por su parte en el curso de Gestión Pedagógica y Curricular, segunda cohorte las mujeres representan el 69,6%.

Existen más varones entre los/as educadores/as que realizaron los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular (30,4%) y los de EM (29%).

En EEB el porcentaje de varones es de 25,1%.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

La amplia mayoría de mujeres en los cursos es coincidente con la feminización de la profesión docente en Paraguay, donde se registran un 84% de mujeres en ejercicio en la EEB y un 60% en la EM, nivel educativo en el cual se desempeña una proporción mayor de varones. En todo el sistema educativo, más de dos tercios (69%) son mujeres¹⁷.

Edad

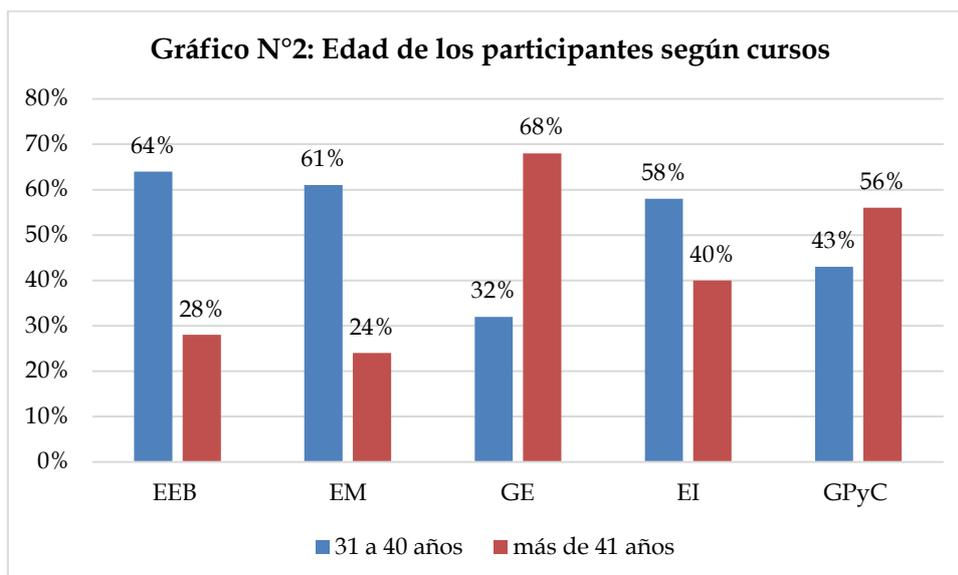
El grupo etario con mayor frecuencia tanto en EEB como en EM es el que va de los 31 a los 40 años (64,3% y 60,8% respectivamente). Le sigue en ambos niveles educativos el intervalo de 41 a 50 años (28,1% de básica y 24,2% de media). Datos que también coinciden con la distribución por edades que presenta el sistema educativo del país.

Se observa una diferencia de unos 7 puntos en la proporción de docentes más jóvenes en el rango de 26 a 30 años, que aumenta en el caso de los cursos de Media (9,5% respecto del 2,5% hallado en los cursantes de Básica).

La edad de los/as directivos/as se distribuye en dos grandes grupos, “31 a 40 años” con el 32,1% y “41 o más” con el 67,9 %. No hay gestores/as con menos de 30 años. En el caso de docentes de los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular y los de Educación Inclusiva es mínima la cantidad de docentes hasta 30 años (el 0,8 y 2,1 % respectivamente). Como se observa, la edad aumenta entre los/as gestores/as, aspecto que es coherente con la mayor experiencia y antigüedad requerida para ejercer estas funciones.

Entre los/as docentes de Gestión Pedagógica y Curricular, la edad se distribuye entre el grupo de “30 a 39 años” con el 43,1% y el grupo de “40 o más” con el 56,1%. En Educación Inclusiva tienen entre 31 y 40 años el 58,3% y más de 41 años el 39,6%.

¹⁷ Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, Documento PROCEMA, octubre 2016.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

En síntesis: entre los participantes de Básica y Media la mayoría tiene entre 31 a 40 años. En los cursos de gestión: aumenta la edad; la mayoría supera los 40 años, lo que es coherente con los antecedentes y experiencia requeridos para estos cargos. En todos los cursos: es mínima la cantidad de participantes con menos de 30 años.

Distribución geográfica: residencia de los/as docentes

Con la intención de conocer la distribución geográfica de los/as docentes destinatarios/as y planificar la oferta de formación se consultó y procesó en este informe la residencia de los cursantes.

La residencia de los profesores en el caso de Educación Básica se concentra claramente en “Caaguazú” con el 21,5 % y en el departamento “Central” con el 16,8 %. Los demás departamentos consultados presentan entre un 7 y 8%, y la mayoría de 1 a 4%.

En el caso de los cursantes de Educación Media la residencia es más dispersa, existen diferencias menos pronunciadas entre los departamentos: se destaca Caaguazú con el 16,5%, aunque superan el 10% los departamentos de Central (14,4%); Alto Paraná (12,4%) y San Pedro (11,7%).

La mayoría de los/as destinatarios/as de Gestión Pedagógica y Curricular residen en el departamento “Central” con el 22,1% y le siguen con el mismo porcentaje “Caaguazú” y “Paraguarí” con el 10,5 %. En el caso de Gestión Educativa, el 30,2% de los/as docentes residen en “Capital” y le sigue con el 9,4% “San Pedro”.

Si bien la cantidad de docentes que participaron de la capacitación es considerablemente menor (N=96), se destaca la mayor diferencia entre los departamentos Central y los demás en el caso de los/as docentes de Educación Inclusiva: donde el 49% reside en el departamento Central y sigue el departamento de “Itapúa” con el 10,4%. En tercer lugar se encuentran “Misiones”, “Capital” y “Concepción” con el 8,3%.

Tanto en Educación Básica, en Educación Media; Gestión Educativa; Educación Inclusiva y Gestión Pedagógica y Curricular el departamento con mayor residencia de docentes es “Central”.

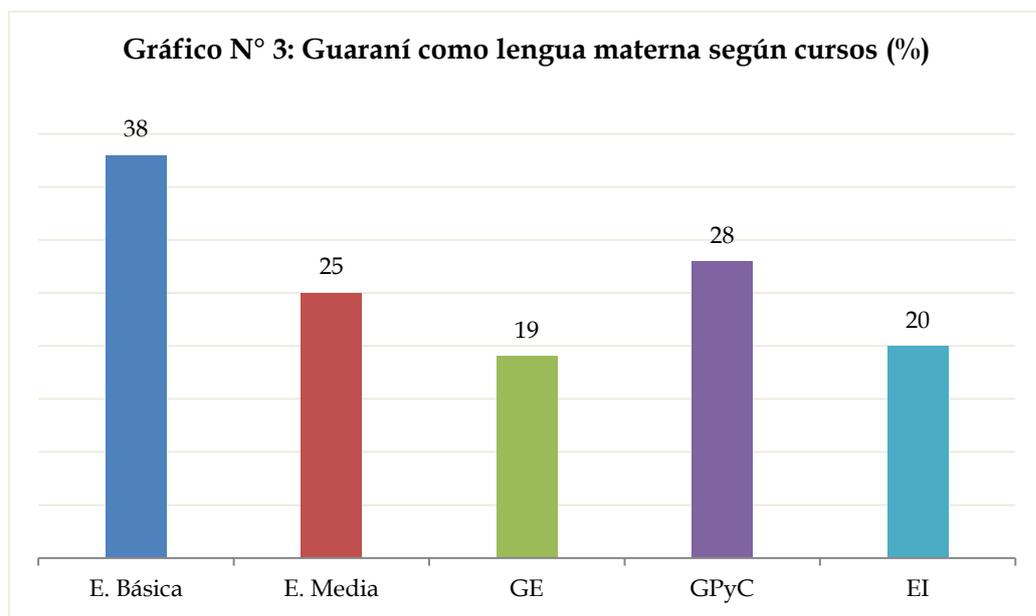
Lengua materna y dominio del guaraní

Considerando la diversidad lingüística y cultural de Paraguay, su Constitución y la Ley Nacional de Educación que obliga al sistema educativo a garantizar el derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos, respetando la lengua y las particularidades de las culturas indígenas, se consultó a los participantes cuál es su lengua materna y qué grado de comprensión, dominio oral y dominio escrito poseen del guaraní.

Lengua materna

Para la mayoría de los/as docentes de todos los cursos la lengua materna es el español, aunque el porcentaje en cada curso varía.

En EEB el 38,1% declara que su lengua materna es el guaraní; mientras que en EM desciende al 24,6%; en Gestión Educativa el 18,9%; para EI 19,8 y para GPyC el 28%.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Dominio del guaraní

- La mayoría de los/as docentes de Básica y de Media declaran dominar la lengua Guaraní de manera muy fluida o fluida. No obstante, se observa un dominio mayor entre los/as docentes de Básica.
- Comprende de manera muy fluida o fluida el 97 % en Básica y el 95,2% en Media; lee de manera muy fluida o fluida el 95,4% en Básica y el 87,6% en Media; habla de manera muy fluida o fluida el 94,8% en básica y el 89,7% en Media y escribe de manera muy fluida o fluida el 95,4% en Básica y el 86% en Media).

- En Gestión Educativa el 92,5% comprende fluido/muy fluido; el 86,8% habla fluido/muy fluido y el 83% lee fluido/muy fluido. Se destaca que el 17% lee poco fluido y el 13% habla poco fluido.
- Entre los/as directivos/as y docentes de Gestión Pedagógica y Curricular el 93,9% comprende fluido/muy fluido; el 91,5% habla fluido/muy fluido y el 89,5% lee fluido/muy fluido. Lee poco fluido el 10% y escribe poco fluido el 12%. En Educación Inclusiva el 92,7% comprende fluido/muy fluido; el 77,1% habla fluido/muy fluido y el 79,2% lee fluido/muy fluido. El 76% escribe fluido/muy fluido. Llama la atención que un 20,08% escribe poco fluido y un 17,7% lee poco fluido.

A.2 Perfil profesional

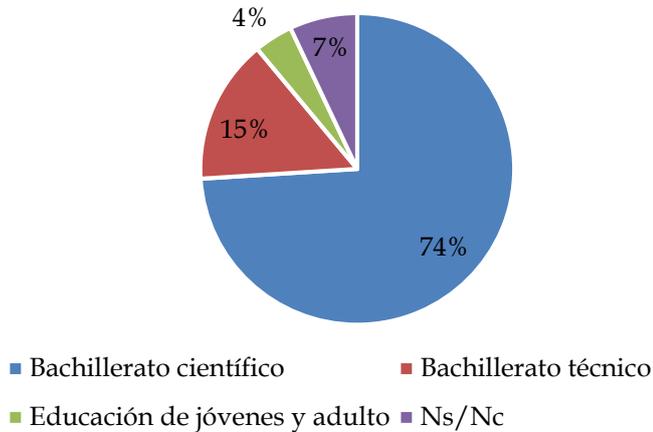
Respecto del perfil profesional algunos ítems relevados han sido comunes a todos los cursos desarrollados y otros se adaptaron a las particularidades de los perfiles de los participantes de cada curso.

Así, la consulta acerca del ámbito de desempeño (nivel, especialidad, área curricular) ha sido diferente debido a las especificidades de la organización de cada nivel en el sistema educativo, o bien de las distintas funciones del sistema ejercidas por los/as educadores/as, por ejemplo, a los/as docentes de EEB se consultó por las áreas de enseñanza, a los de EM se les preguntó por la modalidad; para los/as gestores/as se consultó por el nivel educativo y la modalidad donde se desempeñan.

Área y especialidad de desempeño de los participantes

- En la población de EEB consultada, la mayoría de los/as docentes se desempeñan en el segundo ciclo con el 58,1% y un 41,9% en el primer ciclo. La totalidad de docentes de ambos ciclos se encuentra en funciones frente a alumnos. En cuanto al área curricular en el que desarrollan su tarea declararon en “Comunicación” el 20,8%; en “Matemática” el 19,9%; en “Medio Natural y Salud Ciencias Naturales” el 19,3%; en “Vida social y trabajo” 17,5% y en “Desarrollo personal y social Ciencias Sociales” el 11,5%. La opción “todas las áreas” ha sido seleccionada sólo por el 7,5%.
- En Educación Media al consultar la Modalidad en la que se enseña, el 74% respondió que se desempeña en Bachillerato científico y el 15% en Bachillerato técnico. Los demás docentes consultados se desempeñan en Educación de personas jóvenes y adultas con el 4%. El 7% Ns/Nc.

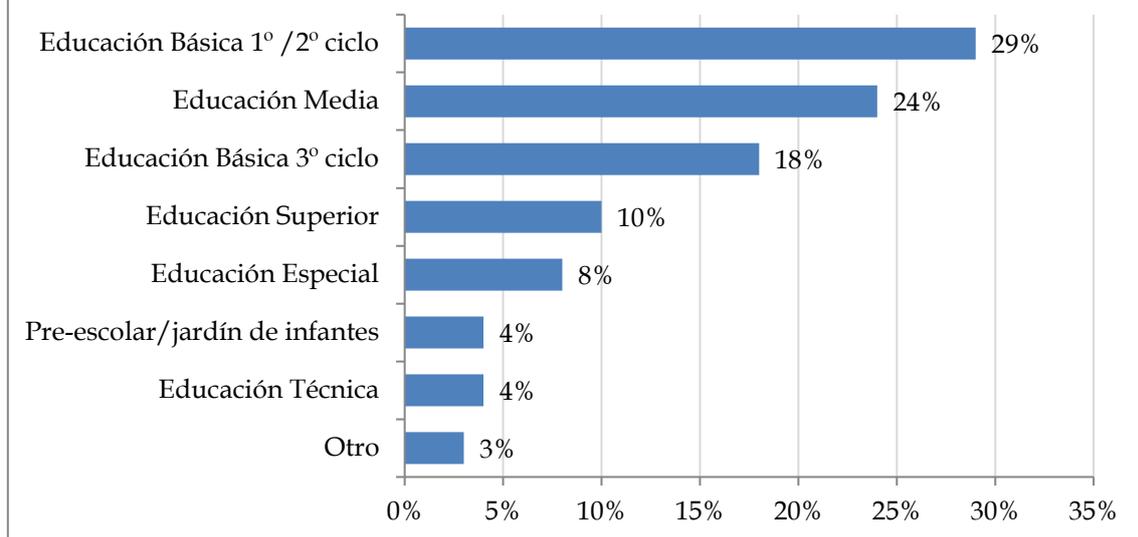
Gráfico N° 4: Cursos de Educación Media: modalidad de desempeño de los participantes



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

- En el curso de Educación Inclusiva, los participantes se desempeñan en primer lugar en la Educación Básica 1°/2° ciclo (29,2%); en segundo, lo hacen en la Educación Media (24%) y en tercer lugar en el 3° ciclo de la EEB (17,7%); mientras que en Educación Superior trabaja en 10,4%.

Gráfico N° 5: Nivel y ciclo de desempeño de los participantes de Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Cargos que ejercen los participantes

EEB

- De los cargos consultados, la amplia mayoría (92,5%) de los participantes son “Docente/maestro de aula”. El 7,5% restante se distribuye entre “Coordinador pedagógico o evaluador”, “Directivo: director vicedirector encargado de despacho”; “Supervisor”; “Administrativo secretario”; “Técnico de Nivel central o local” y Otros.

Gestión Educativa

En su mayoría se trata de gestores/as que se desempeñan como,

- Director/vicedirector/encargado de despacho: 39,6%;
- Técnico de Nivel central o local/técnico docente/Jefa de departamento con el 32,1% y
- Docente/Maestro de aula/Catedrático: 20,8%.

Los demás cargos informados representan menos del 2% (Coordinador pedagógico o evaluador; Administrativo/secretario; Docente de apoyo/maestro integrador/tutora).

Educación Inclusiva

- La mayor cantidad de participantes son “Docente/Maestro de aula/Catedrático” con el 49%; le siguen “Técnico de Nivel central o local/técnico docente/Jefa de departamento” 17,7% y los demás cargos no superan el 10%¹⁸

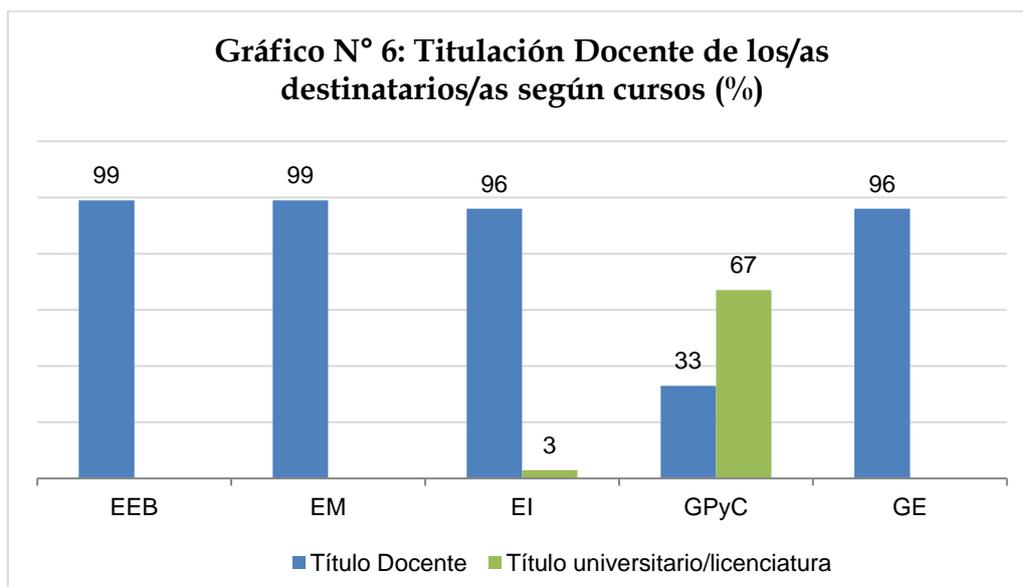
Gestión Pedagógica y Curricular

- Casi dos tercios (64,4%) son Directivos/as (director/vicedirector/encargado de despacho); el 15,4% Técnico de Nivel central o local/técnico docente/Jefa de departamento, el 12,5% Coordinador pedagógico o Coordinador evaluador, y el 6,1% Supervisores/as.

Título docente

- Casi todos los/as docentes y profesores consultados, tanto de Básica como de Media, poseen título docente (99,6 % y 98,9% respectivamente).
- Entre los/as directivos/as y técnicos/as de Gestión Educativa el 96,2% posee título universitario.
- Entre los/as docentes y profesionales de Educación Inclusiva el 95,8% posee título docente y el 3,1% posee título universitario. Entre los/as directivos/as y técnicos/as de Gestión Pedagógica y Curricular el 33,2% posee título docente y el 66,6% el posee título universitario

¹⁸ Fonoaudiólogo/psicólogo/Psicomotricista/etc.; Coordinador pedagógico o evaluador; Directivo: director/vicedirector/encargado de despacho; Supervisor; Administrativo/secretario; Docente de apoyo/maestro integrador/tutora.

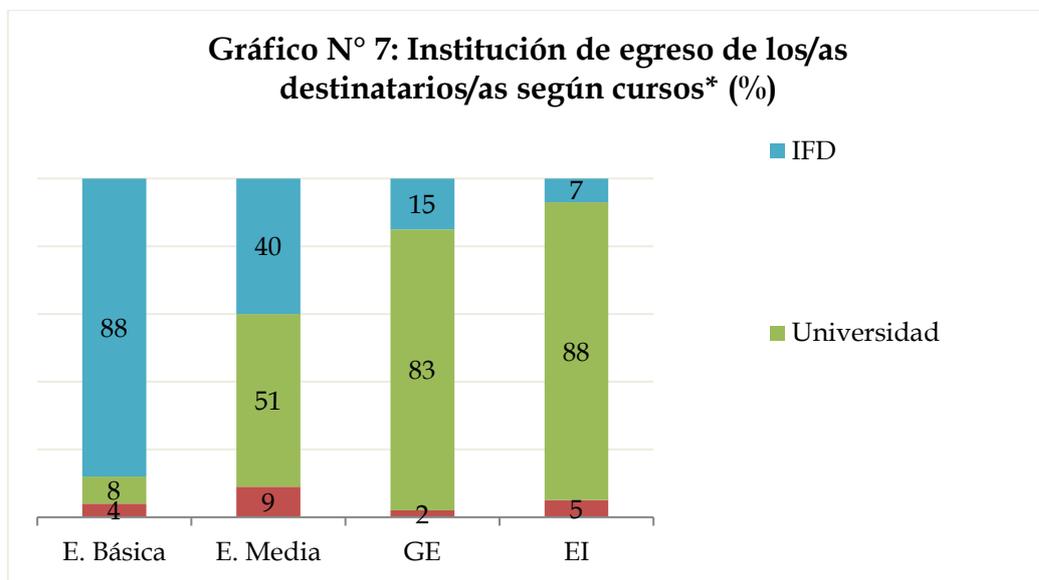


Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Institución de la que egresó

Respecto de la formación inicial de los/as educadores/as de Básica y Media se observan marcadas diferencias: mientras que en Básica el 87,9% ha egresado de Institutos de Formación Docente, en Media sólo lo hizo 39,5%. De la universidad egresó poco más del 50% de los/as educadores/as de Media, frente al 8,4% de egresados de universidad entre los/as docentes de educación Básica.

En Gestión Educativa y en Educación Inclusiva la mayoría de los/as docentes y técnicos/as egresaron de la "Universidad", 83% y 87,5% respectivamente.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

(*) No se realizó la consulta sobre institución de egreso a los/as destinatarios/as de Gestión Pedagógica y Curricular.

Los títulos universitarios aumentan entre los participantes de los cursos de gestión, lo que pone en evidencia una mayor profesionalización en términos de su formación.

También entre los/as docentes de media se observa mayor presencia de títulos universitarios, debido a las tradiciones de la formación docente y posibilidad de ingresar a este nivel educativo con formación de licenciatura, aunque ésta no siempre se ejerce en la misma especialidad y la preparación pedagógica tiende a ser de menor extensión y profundidad en las universidades, respecto de los institutos de formación docente.

*Antigüedad en la docencia*¹⁹

Educación Básica y Educación Media

- Los/as docentes de EEB y de EM tienen en su mayoría entre 11 y 15 años de antigüedad en la docencia (34,9% y 34,4% respectivamente).
- En la EEB se observa mayor presencia de docentes con más de 16 años antigüedad que entre los de Media (33,8% para Básica y 26,1% para Media).
- La cantidad de docentes con menos de 5 años de antigüedad es similar para ambos niveles educativos (12,7% en EEB y 15,3% en EM).

Gestión Educativa

Dada la variedad de perfiles de sus participantes, en los cursos de Gestión Educativa la consulta acerca de la antigüedad se realizó de acuerdo a los cargos que ejercen.

- Entre los/as directivos/as, el 81,1% tienen 16 años o más de antigüedad y el 18,9% de 6 a 15 años.
- La consulta acerca de la antigüedad como formador se concentró en el grupo de 6 a 15 años con el 39,6%; siguiendo el grupo de 16 años o más con el 28,3%. Sin experiencia como formador sólo el 3,8%
- Respecto de la consulta sobre la antigüedad en el cargo actual, la mayoría de los/as directivos/as se encuentra en el intervalo entre 6 a 15 años, y cercano a ese importe el intervalo hasta 5 años de edad.
- Es marcada la diferencia para el resto de los/as directivos/as agrupados en 16 o más años de antigüedad, con el 13,2%.

Educación Inclusiva

- La mayor cantidad de docentes y técnicos/as profesionales se concentra en el grupo de 6 a 15 años de antigüedad, con el 55,2%; le siguen con marcada diferencia los/as docentes cuya antigüedad es de 16 años o más con el 29,2% y el 15,6% tiene hasta 5 años.
- Respecto de la antigüedad en cargos de coordinación o gestión institucional se destaca que el 36,5% no supo responder esta pregunta.

¹⁹ Curso de Gestión Pedagógica y Curricular: la consulta sobre antigüedad de los/as gestores/as según cargo o función no sido procesada debido a inconsistencias en la carga de información entre ambas cohortes.

- Entre las respuestas obtenidas se destaca que el grupo con mayores porcentajes es el de menor antigüedad, hasta 5 años reúne el 30,2%. Le sigue el grupo de 6 a 15 años de antigüedad con el 22,9%. El grupo de mayor antigüedad es el de menor porcentaje, con el 10,4%.
- Por último, a quienes ocupan cargos técnicos y de gestión local o departamental, fue el 41,7% que no supo responder esta pregunta. Entre los que sí respondieron el mayor porcentaje se concentró en el grupo de 6 a 15 años con el 26% y hasta 5 años con el 22,9%. Quienes tienen 16 años o más de antigüedad sólo representan el 9,4%.

Cantidad de escuelas en las que trabajan

Dada las características del puesto y organización escolar, la cantidad de escuelas donde trabajan los/as docentes es considerablemente menor para los/as educadores/as de Básica donde el 80% lo hace en una sola escuela y el 17% respondió que trabaja en 2. Solo un 3,4% los/as docentes de Básica trabajan en 3 o más escuelas²⁰.

En Media, casi la mitad de los profesores indicó que “trabaja en 1 ó 2 escuelas” (44,8%) y una quinta parte en 3 ó 4; casi un 10% respondió enseñar en 5 ó 6 escuelas.

En síntesis, en relación con el perfil profesional recogido en la Línea de Base de PROCEMA se destaca que todos los participantes informan tener título de base, entre los/as educadores/as de los cursos de gestión y de educación media predominan quienes tienen títulos universitarios. En EEB casi todos (88%) se formaron en IFD y la mayoría trabaja en una sola escuela.

Aproximadamente un tercio de los/as docentes de EEB y EM tiene entre 11 y 15 años de antigüedad en la docencia; mientras que la mitad de los participantes del curso de Educación Inclusiva presenta de 6 a 15 años de antigüedad.

A.3 Antecedentes de capacitación

La formación actual de los/as docentes se entrelaza con la anterior capacitación y cobra importancia en relación al desarrollo y adquisición de las nuevas competencias, proceso diferenciado para cada sujeto en el que intervienen sus trayectorias, características socio-profesionales y las posibilidades de transferir lo aprendido a la práctica, entre otros múltiples factores en juego. Sobre este recorrido ya realizado por los/as docentes, la Línea de Base consultó por la valoración que asignan a la formación continua anterior, para luego confrontar con la evaluación que los mismos destinatarios/as realizan de PROCEMA, considerando que se ha propuesto la implementación experimental de nuevos modelos de formación continua a docentes.

A tal fin y para contribuir a caracterizar el perfil socio-profesional de los/as educadores/as, y la formación continua recientemente realizada por los/as destinatarios/as del Programa, se indagó sobre los de cursos de capacitación de los últimos años (desde 2014 a la fecha), su apreciación/valoración, y sobre la realización de estudios de especialización o posgrado.

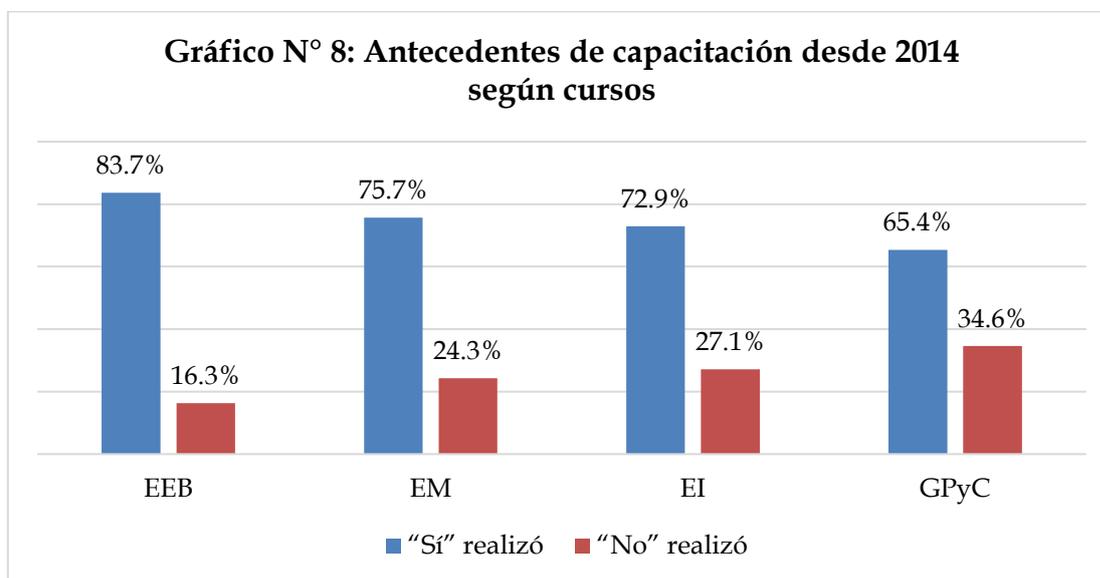
²⁰ Estos casos pueden ser docentes que tienen horas cátedras de tercer ciclo por lo que se desempeñan en más de dos instituciones.

Otros estudios y especializaciones realizadas

Se consultó a los participantes, si además de la actualización brindada por PROCEMA, habían realizado otros cursos de capacitación desde 2014 a la fecha, y cuál era su valoración.

La mayoría de los participantes de todos los cursos respondió haber realizado cursos, aunque es considerablemente menor la cantidad de docentes que sí los realizó entre los/as docentes y gestores/as del curso Gestión Pedagógica y Curricular con el 65,4%.

Es importante aclarar que, si bien en el curso de Gestión Educativa el porcentaje de gestores/as que “Sí realizaron” cursos asciende al 81%, se trata de un universo considerablemente menor (N=55) por lo que no se presenta en la comparación del siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Si bien en Educación Básica y Educación Media la mayoría de los/as docentes ha realizado cursos de actualización desde 2014 a la fecha, la cifra es considerablemente mayor para los/as docentes de EEB con el 83,7%, frente al 75,7% de los EM.

La valoración de las capacitaciones recibidas tanto entre los/as docentes de EEB como de EM es en su mayoría positiva, destacándose en primer lugar la calificación “Muy buena” y en segundo lugar “Excelente”. Si se compara la selección de estas opciones entre EEB y EM: la categoría “Excelente” ha sido seleccionada por el 74,8% en Básica y por el 64,3% en Media.

En Básica la valoración según género indica que sólo existe distinción en la calificación “Excelente”, siendo el 76,8% de las mujeres frente al 68,3% de los varones quienes han elegido la opción.

En Media la valoración según género indica que sólo existe distinción en la calificación “Buena”, escogida por el 33,4% de las mujeres frente al 26,2% de los varones.

Respecto de los estudios de especialización y posgrados, si bien la mayoría de los participantes afirma haber realizado especializaciones, los de Gestión Pedagógica y Curricular representan una marcada excepción, siendo mucho menor el porcentaje respecto de otros cursos (31,8%).

Por otra parte entre los que “Sí realizaron especializaciones”, cabe mencionar la distancia entre docentes de EEB y EM que apenas superan el 50% y los de EI, cuyo porcentaje es del 72,9%.

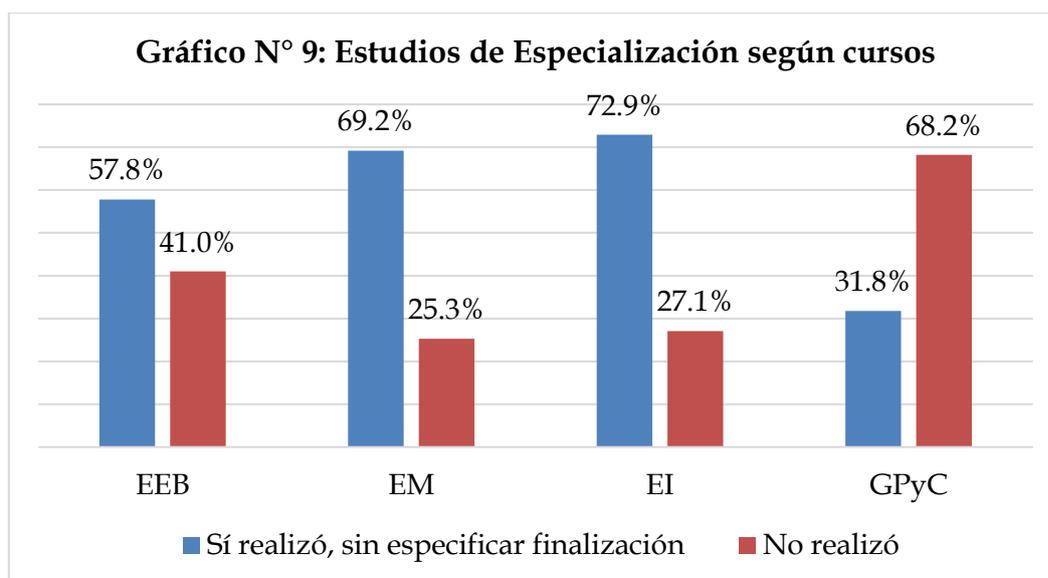
Si bien las tendencias entre los/as docentes de EEB se mantienen, en el caso de los varones, proporcionalmente, es mayor la cantidad de docentes que “No realizaron especializaciones o posgrados”.

En el grupo de los/as docentes mayores de 30 años, son más los/as docentes que han realizado cursos de especialización, por sobre los que no realizaron.

Respecto de quienes han realizado otros estudios en relación a la antigüedad docente, se observa que, a mayor antigüedad, resulta mayor la cantidad de docentes que realizaron y completaron especializaciones.

Si se compara la realización de dichos estudios, en los grupos por cantidad de escuelas donde trabajan, la realización de estudios de especialización no varía considerablemente: 42,3%; 46,9% y 44,4% respectivamente. Nótese que es menor el porcentaje de los que “Sí realizaron estudios” de especialización y trabajan en una sola escuela, que las otras dos opciones: trabaja en 2 escuela o trabaja en 3 o más escuelas.

Entre los/as gestores/as participantes de Gestión Educativa se mantiene la tendencia de una amplia mayoría que “Sí realizó estudios de especialización”, con el 88,7%. No obstante, al igual que en el gráfico anterior, no se incluyen comparativamente los participantes de GE por tratarse de un universo menor.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En síntesis, se observa que los/as gestores/as y participantes del curso de Educación Inclusiva presentan más antecedentes de capacitaciones previas: aproximadamente tres cuartas partes, han realizado alguna otra formación continua; mientras que la proporción de docentes con especializaciones realizadas en Básica es de 57,8% y en Media de 69,2% siendo mayor la realización de cursos de capacitación.

Llama la atención el bajo porcentaje de participantes de Gestión Pedagógica y Curricular que declaran haber realizado estudios de especialización (31,8%).

Como era de esperar, la realización y antecedentes previos de capacitación aumentan con la edad y antigüedad de los/as educadores/as y gestores/as consultados.

Entre los/as docentes de EEB y EM, en general hay menor cantidad de varones que realizan y finalizan sus especializaciones o capacitaciones. Si bien es alta la realización de otros cursos de capacitación en ambos niveles educativos desde 2014 a la fecha, la cifra es considerablemente mayor entre los/as docentes de EEB (7 puntos más que los de EM).

Todos los/as docentes han valorado de manera muy positiva las capacitaciones previas, aunque los/as docentes de EM son más críticos o las valoran un poco menos; ya que utilizan en mayor medida la opción más baja de la escala para evaluarlas, en comparación con sus colegas de EEB.

B. Expectativas, motivaciones y necesidades de formación continua.

En este apartado se presentan las expectativas de los profesores y docentes acerca de las propuestas de capacitación brindadas por el PROCEMA. Asimismo, se consulta por los principales aspectos que valoran de una capacitación, su interés, motivaciones y cuáles son las áreas prioritarias que consideran para continuar capacitándose de acuerdo a la modalidad, área o cargo que ejercen. Con el objetivo de indagar el compromiso y la responsabilidad profesional, se preguntó acerca de sus aspiraciones para continuar su formación profesional y el compromiso con los resultados de su tarea.

La consideración de las demandas, intereses y expectativas de formación de los cursantes es un aspecto relevante y de interés para la gestión y planificación del Programa ya que permite evaluar la pertinencia de los temas seleccionados y ajustar los contenidos y temáticas de los cursos en el futuro garantizando su pertinencia y adecuación a las necesidades formativas de los colectivos docentes.

En este sentido, cobra importancia la opinión de los participantes acerca del Programa y de la modalidad de formación implementada, la calidad y significatividad de los materiales y recursos didácticos ofrecidos, la organización de la capacitación, el apoyo y orientación de los capacitadores y las relaciones de intercambio entre los participantes; aspectos que se consideraron en el Plan de Evaluación y que debieran ser objeto de las evaluaciones de medio término y final.

Los ítems de consulta se adaptaron a cada curso teniendo en cuenta las especificidades de la formación para cada nivel educativo/área disciplinar, manteniendo aspectos que pudieran ser comparables en cada pregunta:

- estrategias innovadoras de enseñanza-resolución de problemas;
- utilización de TIC;

- contenidos a enseñar;
- utilización de materiales y recursos;
- instrumentos de evaluación;
- enfoque por competencias;
- aprendizaje de los estudiantes en contexto;
- planificación de unidades didácticas basada en competencias;
- intercambio con otros docentes.

B.1. Expectativas sobre la Actualización

A continuación, se comparten las opciones destacadas para cada curso acerca de qué esperan los participantes que les brinde la capacitación/ actualización PROCEMA para su desarrollo profesional. Se destacan en este informe una serie de opciones ya sea por su selección mayoritaria entre los participantes, o bien porque no han sido seleccionadas y se consideran propósitos prioritarios de formación en relación al perfil de docentes y gestores/as consultado²¹.

EEB

Al preguntarles a los/as docentes de Básica respecto de qué esperan que les brinde esta capacitación / actualización para su desarrollo profesional:

- Casi dos tercios (62,2%) responde "Fortalecer mi conocimiento y dominio de los contenidos que debo enseñar de Matemática, de Ciencias Naturales y o de Lengua" y
- La mitad (56,2%) indica que espera "Desarrollar capacidades y estrategias para el aula basadas en la resolución de problemas vinculados al contexto y a los intereses de los estudiantes" (Ver Cuadro Anexo).

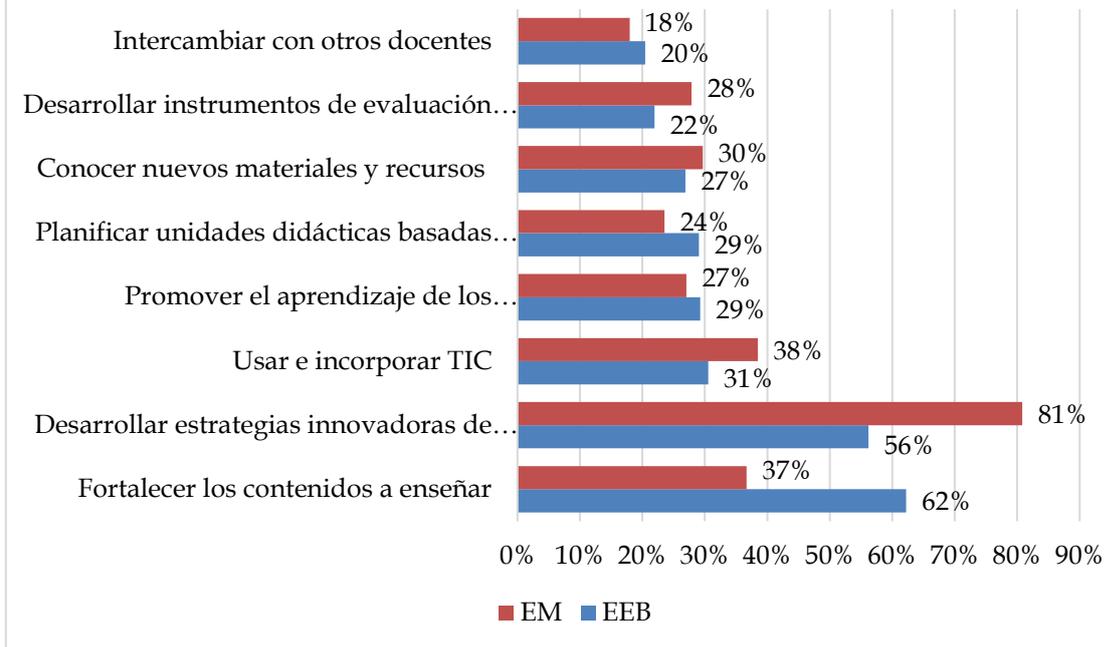
EM

En el caso de los cursos de Educación Media, las prioridades de los profesores se concentran en los aspectos pedagógicos y las innovaciones didácticas:

- El 80,8% espera "Desarrollar estrategias innovadoras de enseñanza capacidades y estrategias para el aula basadas en la resolución de problemas", seguido por una amplia diferencia con las demás opciones.
- La segunda opción que sigue es "Desarrollar capacidades para incorporar tecnologías de la información y la comunicación en mis clases" pero tiene 42 puntos de diferencia con la anterior (38,5%), y muy cercana a ésta "Fortalecer mi conocimiento y dominio de los contenidos que debo enseñar", con el 36,7%.

²¹ Podrá consultarse en Anexo la totalidad de opciones ofrecidas y los porcentajes de selección por parte de los/as destinatarios/as, para cada curso.

Gráfico N°10: Expectativas de capacitación de los/as docentes - EEB y EM



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Educación Inclusiva

Entre los participantes de este curso, también se observa una marcada diferencia en la selección entre la primera opción y las que siguen. La amplia mayoría (85,4%) afirma que desea actualizarse en “metodologías de la educación inclusiva para implementar innovaciones que brinden mejores oportunidades”.

La segunda opción se distancia 35 puntos de la anterior y es “conocer y comprender el marco normativo de la educación inclusiva” (49%), seguida por un porcentaje similar entre quienes se orientan a cuestiones más prácticas y de intervención directa tales como:

- “evaluar las condiciones para realizar acciones que promuevan la educación inclusiva en los centros educativos” (43,8%)
- “desarrollar capacidades para la flexibilización y adecuación curricular en las instituciones” (39,6%)

Las demás opciones seleccionadas alcanzan un 25% de las menciones o menos (Ver cuadro en Anexo). Entre éstas se encuentran -a pesar de ser importante para la modalidad- “Desarrollar estrategias para involucrar a las familias en la educación de sus hijos” con el 25%.

Gestión Educativa

Los/as directivos/as de IFD que realizaron este curso muestran una gran dispersión en sus respuestas, y se recuerda que en este caso el total de cursantes fue menor en relación a los demás cursos, obteniéndose 53 respuestas.

Un 56,6% de los/as gestores/as consultados espera que el curso le permita “Desarrollar estrategias para organizar el trabajo en equipo en los IFD, entre los formadores o en las instituciones” (30 respuestas), y un 50% que le brinde una mejor “comprensión sobre la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional para mejorar el Proyecto Educativo Institucional” (27 respuestas). La elección entre las demás opciones es dispersa, observándose en tercer lugar, (18 o 17 respuestas) las siguientes tres expectativas:

- Desarrollar competencias para formar a los/as docentes en los enfoques curriculares actuales
- Desarrollar capacidades vinculadas con la gestión curricular
- Desarrollar capacidades para usar tecnologías de la información y la comunicación orientadas al fortalecimiento de la gestión institucional

Únicamente 3 participantes seleccionaron entre sus expectativas prioritarias “Desarrollar procedimientos e instrumentos para orientar a los formadores de mi instituto/equipos directivos/as”.

Gestión Pedagógica y Curricular

Aunque con una diferencia significativa, entre los participantes de este curso las respuestas se concentran en las siguientes tres expectativas:

- El 80% espera de la actualización “aprender a implementar innovaciones pedagógicas en la formación docente / directores de los niveles”:
- El 57,9% espera de la actualización “desarrollar capacidades para usar tecnologías de la información y la comunicación orientadas al fortalecimiento de la gestión en mi ámbito de intervención”.
- El 44,3% espera de la actualización “comprender más sobre la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional para mejorar los proyectos educativos institucionales o ayudar a los directores en su planificación”.

Entre las opciones de expectativas menos escogidas por los participantes, se destaca por su pertinencia entre las tareas de gestión directiva de las instituciones, que el 36% de los participantes espera “Desarrollar estrategias para organizar el trabajo en equipo en las instituciones”. (Ver Cuadro Anexo).

Llama la atención que justamente en este curso sean menos seleccionadas las opciones que involucran de manera expresa a la gestión curricular: el 21% elige entre las expectativas prioritarias de su formación “Desarrollar competencias para formar a los/as docentes en los enfoques curriculares actuales” y sólo el 18% se espera “Desarrollar capacidades vinculadas con la gestión curricular”.

En síntesis, al comparar las **expectativas de capacitación** de los/as docentes de Básica y de Media: los primeros otorgan mayor prioridad al fortalecimiento de conocimientos y dominio de los contenidos que deben enseñar (62,2% en Básica frente al 36,7 % en Media).

Probablemente porque este tipo de saberes tenga mayor desarrollo durante la formación inicial de los/as docentes de Media, de acuerdo con los datos que informan sobre su titulación e instituciones de egreso. Asimismo, que la capacitación contribuya a desarrollar estrategias innovadoras de enseñanza y estrategias basadas en la resolución de problemas es una expectativa de formación que se destaca para los participantes de los cursos de ambos niveles educativos. En Básica es la segunda opción más elegida y en Media la primera²².

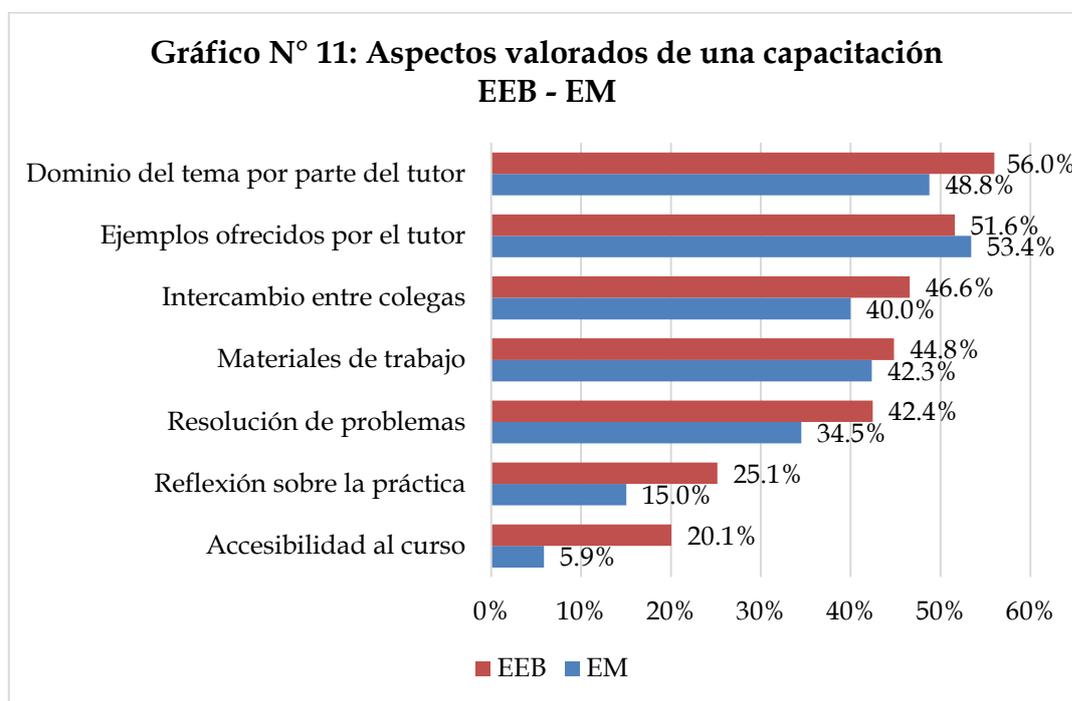
Las respuestas de los cursantes de Gestión Educativa y Curricular se concentran en tres temas y uno de estos es el de las TIC; dejando de lado las opciones referidas a competencias más vinculadas a la gestión *en sí* de las instituciones.

La cuestión de las innovaciones pedagógicas es una preocupación y expectativa de formación en todos los actores consultados.

B.2. Aspectos valorados de una Capacitación

EEB y EM

Los/as docentes consultados valoran en primer lugar (aproximadamente la mitad de las menciones) el rol y la preparación del tutor, su dominio del tema y que pueda proporcionar ejemplos que sean aplicables a la práctica de los/as docentes. En segundo lugar, los participantes priorizan que se produzca el intercambio de experiencias entre colegas. Entre las opciones menos seleccionadas se encuentran que el curso promueva la reflexión sobre su práctica, por un lado, y que se realice en un horario y lugar que sean accesibles.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

²² De todos modos, el porcentaje de menciones varía considerablemente, en Básica poco más del 56% mientras que en media supera el 80%.

Educación Inclusiva

En el caso de los participantes y encuestados del curso de Educación Inclusiva, los aspectos más valorados al asistir a una capacitación han sido los siguientes tres, aunque con porcentajes de elección que apenas superan el 50%:

- El tutor dé ejemplos, métodos para aplicar en la práctica (59,4%)
- El tutor domine y explique el tema del curso (55,2%)
- Los participantes resuelvan casos, problemas u otros desafíos para desarrollar nuevas capacidades y utilizar lo aprendido (53,1%)

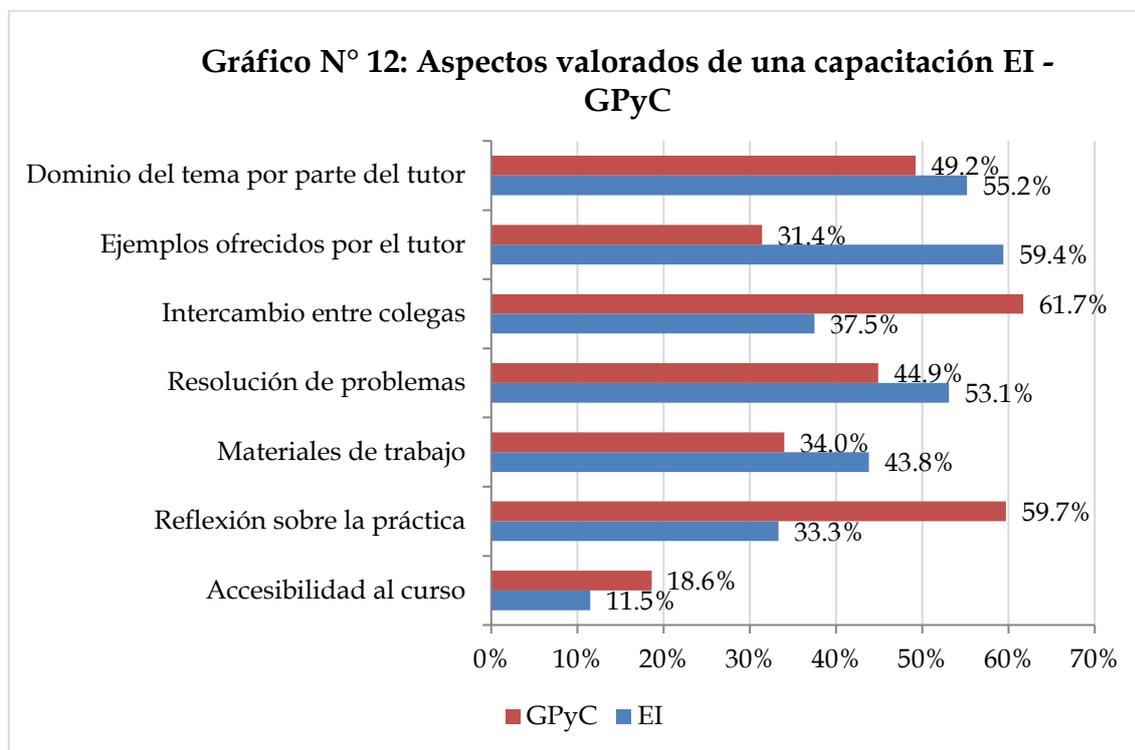
Le sigue a estas opciones, con el 43,8% de las menciones, la posibilidad de que el curso desarrolle materiales, propuestas de trabajo para poner en práctica los temas dados.

Aproximadamente una tercera parte menciona el intercambio de experiencias entre los participantes del curso y colegas, junto con la reflexión de la práctica para mejorarla como expectativas prioritarias de su formación.

Gestión Pedagógica y Curricular

Por el contrario, entre los participantes del curso de Gestión Pedagógica y Curricular el orden de prioridades resulta diferente siendo los aspectos más valorados:

- El intercambio entre colegas (67,7%)
- La reflexión sobre la práctica (59,7%)



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Gestión Educativa

Al igual que en el curso de Gestión Pedagógica y Curricular, los participantes de Gestión Educativa coinciden en que el curso debe permitir reflexionar sobre su práctica para mejorarla (34 respuestas) y promover el intercambio entre los participantes (29 respuestas), junto con la resolución de casos y problemas que sean un desafío para desarrollar nuevas capacidades (30 respuestas). Una cantidad menor de respuestas se orientan a valorar que el tutor brinde ejemplos, métodos para aplicar en la práctica (27 respuestas).

Las siguientes respuestas consideran que el tutor debe dominar y explicar con claridad los temas del curso (10 respuestas) y ofrecer materiales y propuestas de trabajo que puedan ponerse en práctica (15 respuestas). Casi nadie considera como prioritario la valoración la facilidad de acceso o de horario (3 respuestas).

En síntesis, en cuanto a los **aspectos valorados de una capacitación**, pueden observarse tanto coincidencias como diferentes valoraciones entre los participantes de los distintos cursos. La gran mayoría de los participantes desestiman la facilidad de acceso y disponibilidad horaria como uno de los factores a considerar. Pero en el caso de los/as docentes de Básica y de Media existe amplia coincidencia al valorar al tutor que se encuentra frente al curso, ya sea por el dominio de los temas, la experiencia que manifiesta o la capacidad que tiene para dar ejemplos que ellos puedan aplicar a su práctica. En EEB, EM y EI la valoración de la reflexión sobre la práctica que propicia el curso o el intercambio entre colegas muestra gran relevancia. Por el contrario, este aspecto cobra mayor importancia para los/as educadores/as que participan de los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular y de Gestión Educativa

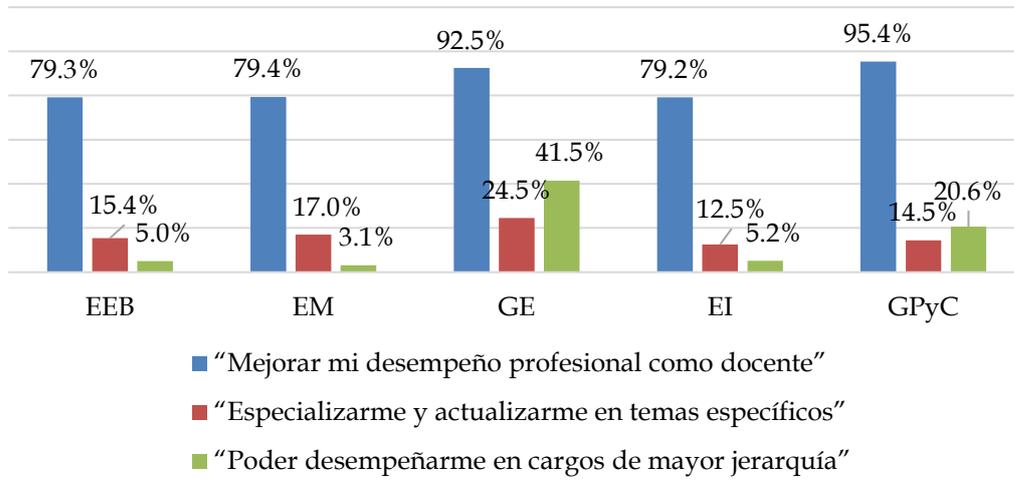
B.3. Interés en continuar capacitándose, motivos y áreas

Todos los participantes consultados en las encuestas de la Línea de Base manifestaron su interés por continuar capacitándose; aspecto que resulta alentador para la continuidad del Programa.

Para los participantes de todos los cursos, el principal motivo para continuar capacitándose es la mejora de su desempeño profesional. Entre el 80% y el 95% de los participantes de todos los cursos señala esta opción como la principal, las restantes motivaciones elegidas se ubican a una gran distancia.

Asimismo, la mayoría de los actores consultados coinciden en escoger en menor medida el acceso a cargo de mayor jerarquía, a excepción de los cursos de Gestión Educativa y GPyC donde el ascenso profesional cobra mayor valoración.

Gráfico N° 13: Principal motivación para continuar capacitándose según cursos



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

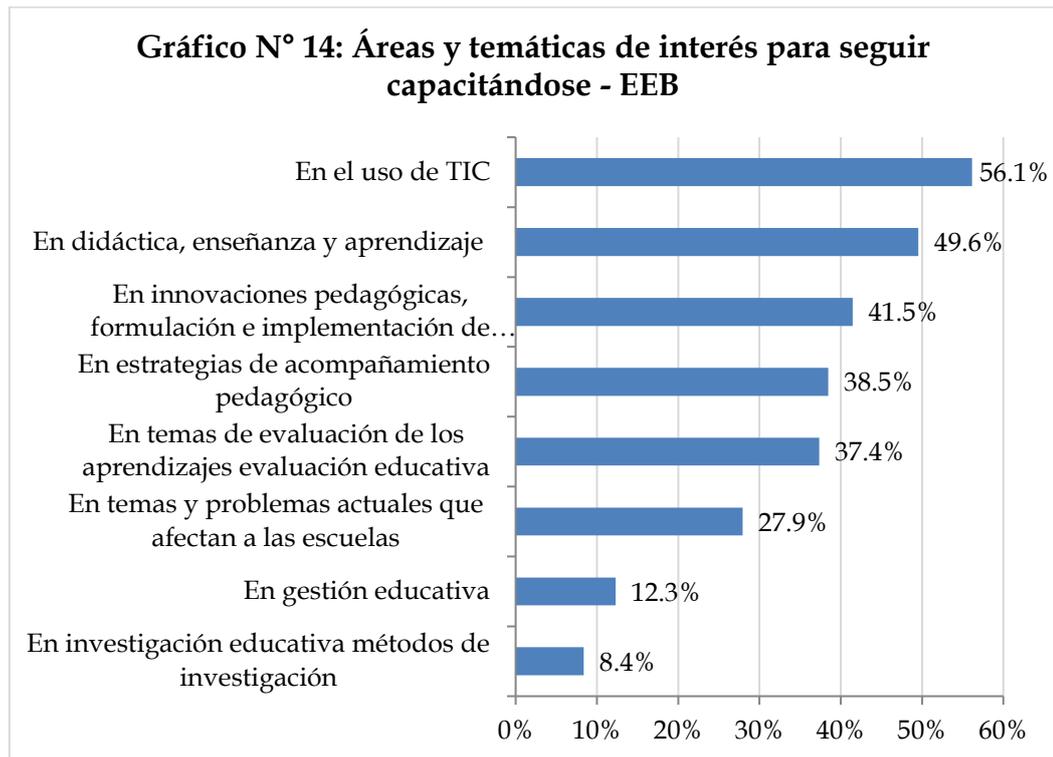
B.4. Áreas de interés para continuar capacitándose

EEB

Entre las áreas dadas como opción para capacitarse se destaca en primer lugar el uso de las TIC (56%) y los temas de Didáctica, enseñanza y aprendizaje (49,6%).

En segundo lugar los/as docentes desean continuar capacitándose en:

- Innovaciones pedagógicas, formulación e implementación de proyectos curriculares interdisciplinarios (41,5%);
- Estrategias de acompañamiento pedagógicas (38,5%) y
- Temas de evaluación de los aprendizajes evaluación educativa (37,4%).



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

EM

En el caso de las áreas de interés para continuar capacitándose a los profesores de Media, se realizó específicamente para cada curso: Física; Química, Ciencias Naturales, Lengua, Historia y Geografía, Psicología, Economía y Gestión, Antropología y Matemática.

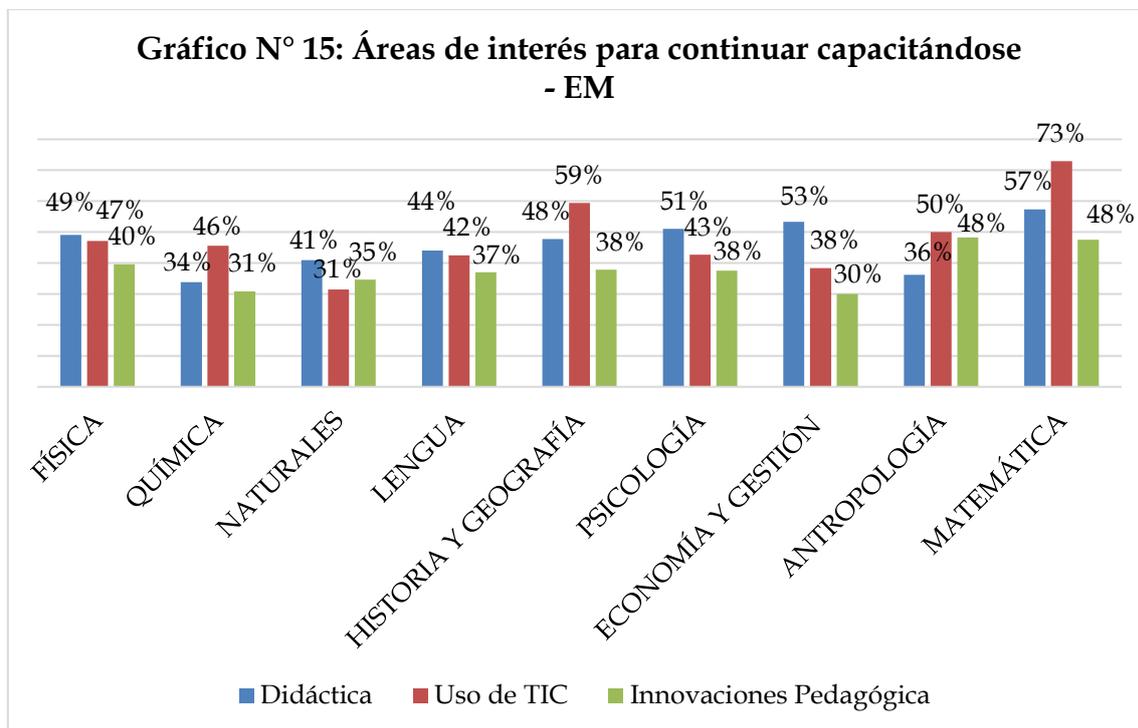
Para todos los profesores / cursos consultados, entre las opciones que concentran una mayor cantidad de respuestas, y en porcentajes similares, aunque en la mayoría no llegan al 50% se destacan:

- didáctica, enseñanza y aprendizaje
- uso de TIC
- innovaciones pedagógicas, formulación e implementación de proyectos interdisciplinarios

Es en los profesores de Matemática entre quienes aumenta el interés por capacitarse para la utilización de TIC, indicando en un 73% su interés en esta competencia, mientras que los profesores de las demás disciplinas y cursos de EM al elegir esta temática no superaron más del 50%.

Para los/as docentes de Química, o Física, aunque las tres opciones mencionadas anteriormente están presentes, destacan "El manejo de materiales y equipos de laboratorios para implementar experiencias con los estudiantes".

Es coincidente entre los/as docentes de todos los cursos el bajo porcentaje de elección en las áreas de gestión educativa; y en investigación educativa. La totalidad de las opciones para cada curso y sus porcentajes de respuesta pueden consultarse en Anexo.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Gestión Educativa

Los/as directivos/as de IFD participantes del curso de Gestión Educativa al ser consultados por sus intereses para efectuar próximas capacitaciones se concentran en torno a innovaciones pedagógicas /implementación de proyectos institucionales (20 respuestas) y evaluación educativa (18 respuestas); seguido en tercer lugar por los temas y problemas actuales que afectan a las escuelas y gestión educativa (16 y 15 respuestas respectivamente)

Las cuestiones vinculadas a investigación educativa; gestión curricular y temas de didáctica, enseñanza y aprendizaje son las menos elegidas (cada opción reúne entre 10 y 7 respuestas).

Educación Inclusiva

En el caso de los participantes de este curso, la mitad de las menciones se concentra en torno de dos temáticas generales de la modalidad para avanzar con su formación continua:

- inclusión educativa, integración e interculturalidad (53,1%)
- temas y problemas actuales que afectan a las escuelas (52,1%)

En segundo lugar, aproximadamente un tercio de las respuestas dadas como temáticas de interés para su desarrollo profesional, se relacionan con aspectos más vinculados a las estrategias y a la gestión institucional, ya sea:

- estrategias de acompañamiento pedagógico (35,4%)
- temas de gestión educativa (29,2%)
- temas de didáctica, enseñanza, aprendizaje (28%)

Por último, se inclinan por profundizar temas de investigación educativa (24%) o de evaluación educativa (20,8%).

Gestión Pedagógica y Curricular

Alrededor de la mitad de las respuestas de los/as educadores/as y gestores/as de esta especialización se concentra, en primer lugar, el uso de TIC (56,2%) y, en segundo lugar, en innovaciones pedagógicas y formulación de proyectos institucionales (44,6%).

Le siguen, con el 40,7% los temas referidos a la evaluación educativa y al acompañamiento pedagógico; y en menor porcentaje de selección las temáticas de gestión educativa (34,9%).

Llama la atención que sean poco escogidos los temas referidos a las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje con sólo una quinta parte de las respuestas, al igual que la gestión curricular con apenas un 11,5% de menciones y las temáticas de inclusión educativa, integración e interculturalidad con 1,6%, pues estas temáticas representan importantes aspectos de la tarea de los/as gestores/as.

Para comparar las preferencias y áreas de interés en las que desean continuar capacitándose los participantes de los cursos de Gestión Educativa, Gestión Pedagógica y Curricular y los de Educación Inclusiva, puede consultarse el Cuadro del Anexo.

En síntesis, sobre las áreas en las que desean seguir formándose los/as educadores/as que participaron de la encuesta de la Línea de Base del PROCEMA, se destaca en primer lugar que todos manifiestan interés en continuar con su perfeccionamiento. En segundo lugar, el tema de TIC aparece sobre todo entre los/as docentes de EEB y los participantes del curso de GPyC y los profesores de EM, curso de Matemática. La problemática de las innovaciones pedagógicas es una temática transversal que interesa a todos los/as educadores/as, con independencia de la función, nivel y modalidad de desempeño. En el caso de los/as gestores/as, algunas competencias específicas no han sido seleccionadas como temas de su interés, lo que posiblemente significa que sea preciso continuar trabajando respecto de cuáles son las competencias requeridas para la función y su diferencia con las de los/as docentes, para generar una mayor conciencia respecto de las necesidades formativas del rol de los/as gestores/as en las instituciones.

C. Concepciones, tareas y estrategias de los/as educadores/as

En este apartado se analizan las concepciones y modos de encarar las tareas que manifiestan los/as educadores/as que respondieron las encuestas de la Línea de Base de PROCEMA, las estrategias de resolución de dificultades que enfrentan en su tarea y los

modos de encarar acciones para mejorar su práctica. A tal fin, se indagaron las competencias en las que los/as docentes y gestores/as consideran que deben continuar su desarrollo y de qué manera encarar algunas de las acciones de su rol, qué tipo de decisiones toman, a qué procesos recurren para resolver desafíos o problemas habituales de la enseñanza o de la gestión, cuáles son sus concepciones sobre aspectos clave de su tarea que los cursos de PROCEMA se proponen desarrollar / transformar.

En relación con las actitudes de reflexión sobre las prácticas (ya sean de enseñanza o de gestión, según correspondan a cada destinatario / perfil) se consideraron:

- el desarrollo de actividades de trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica, las tareas de los/as gestores/as;
- la apertura frente a la mirada y crítica profesional de los colegas tomando como indicador el grado de acuerdo manifestado por los/as docentes frente al hecho de ser observado en su clase por otro docente o superior.
- Las estrategias que priorizan frente a las dificultades de los estudiantes y para la mejora de su tarea.

Respecto de las estrategias de enseñanza y de la gestión, las consultas incluyeron:

- el modo en que se resuelven las dificultades con los estudiantes (cursos de docentes) o el trabajo institucional y en equipo de los/as docentes (cursos de gestores/as)
- las acciones implementadas para mejorar su desempeño profesional y
- la valoración que realizan de las evaluaciones de desempeño profesional efectuadas por el MEC.

Primero se presentan los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los/as destinatarios/as de los cursos de Educación Básica y Media; luego se analizan las respuestas de los cursos correspondientes a Gestión Pedagógica y Curricular, Gestión Educativa y Educación Inclusiva. Al finalizar, se formulan algunas reflexiones y consideraciones generales que intentan sintetizar los aspectos más destacados de este apartado.

C.1. Educación Básica y Educación Media

Trabajo en equipo

Casi todos los/as docentes consultados responden que trabajan en equipo y realizan actividades junto con otros docentes en las escuelas, tanto en EEB como en EM (97,1% y 90,2%, respectivamente). Considerados los dos niveles juntos, de manera general, las actividades que se realizan con otros colegas más frecuentemente son:

- elaborar y desarrollar proyectos innovadores para la enseñanza en un área/disciplina (dos tercios, aproximadamente) y
- planificar de manera conjunta (un poco más de un tercio).

Cuadro N° 5: Actividades realizadas en Equipo (%) - Docentes de EEB y EM

Tipo de actividad	Nivel de enseñanza	
	Básica	Media
Elaborar y desarrollar proyectos innovadores para la enseñanza en un área/ disciplina	65,2	63,3
Planificar conjuntamente	37,0	36,4
Diseñar estrategias de acompañamiento, actividades extra para estudiantes con dificultades	31,7	38,5
Acordar formas de trabajo en el aula e intercambiar materiales	18,7	22,5
Participar de proyectos comunitarios y con las familias	15,8	45,0
Intercambiar sobre las calificaciones y logros de los estudiantes	15,3	26,4
Desarrollar conjuntamente alguna clase	6,5	--
Abordar problemáticas específicas de algún estudiante	6,0	23,1
Implementar proyectos institucionales (feria de ciencias, festejos, etc.)	4,4	-
Elaborar y desarrollar proyectos que integran contenidos de distintas áreas o disciplinas	--	30,7

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Los dos niveles coinciden en la primera actividad que realizan con mayor frecuencia, pero, no en la segunda. Mientras que en EM la segunda actividad que se realiza con mayor frecuencia con otros docentes es la participación en proyectos con la comunidad, en EEB se trata de la planificación.

En efecto, existe una gran diferencia entre ambos niveles en cuanto al trabajo de participación en actividades con la comunidad. Casi la mitad de los/as docentes de Media afirma realizar con otros colegas proyectos comunitarios y con las familias (45%), mientras que el porcentaje desciende significativamente en EEB (15,8%); es decir una diferencia de 29,2 puntos. Si bien en el caso de Básica podría sumarse el ítem que considera la realización de proyectos institucionales y festejos (4,4%) como parte de estas actividades, con lo cual se alcanza un quinto de los/as docentes (20,2%) que afirman efectuar este tipo de tareas con otros docentes, estos porcentajes siguen siendo mucho menores a los encontrados en Media.

Otra de las actividades en equipo indagada y que muestra diferencias significativas entre ambos niveles, es el abordaje de problemáticas específicas de algún estudiante. También se realiza en mayor medida en EM (23,1%), respecto del 6,4% de Básica.

Apertura frente a la mirada del otro

En general los/as docentes están de acuerdo con ser observados en sus clases y consideran que esta práctica, ya sea que la realice el directivo, supervisor, coordinador,

etc. beneficia y permite mejorar la práctica. Más del 85% de los/as docentes acuerda²³ en que ser observado en su clase por otra persona es una herramienta para mejorar la práctica, pero debe realizarse con respeto y cuidado profesional (86,4% en EEB y 83,7% en EM). Tres cuartas partes está de acuerdo en que esta actividad permite detectar aspectos a mejorar en la enseñanza o en los grupos de alumnos (78,1% de EEB y 74,2% de EM).

Cuadro N° 6: Grado de acuerdo con afirmaciones sobre la observación de clase (%) - Docentes de EEB y EM

La observación de clase....	Nivel de enseñanza	GRADO DE ACUERDO			Total
		muy de acuerdo/ de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo / totalmente en desacuerdo	
"es una herramienta para mejorar la práctica, pero debe realizarse con respeto y cuidado profesional"	Básica	86,4	8,2	5,4	100,0
	Media	83,7	9,1	7,1	99,9
"permite detectar aspectos a mejorar en la enseñanza o en los grupos de alumnos"	Básica	78,1	13,5	7,8	99,4
	Media	74,2	14,3	11,5	100,0
"es una herramienta para controlar y evaluar a los/as docentes"	Básica	66,1	19,9	14	100,0
	Media	61,6	20,8	17,6	100,0
"afecta el clima del aula, es invasivo, incomoda al docente y los/as alumnos/as, es preferible no hacerlo"	Básica	57,3	26,5	16,2	100,0
	Media	54,9	24,4	20,7	100,0
"pone en duda la autoridad del docente frente a los/as alumnos/as"	Básica	44,5	30,9	24,6	100,0
	Media	44,9	26,4	28,7	100,0

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

No obstante, **existen contradicciones** en las concepciones de los/as docentes ya que junto a este grado de acuerdo manifestado sobre ser observado y el aporte de la observación a la mejora de las prácticas, muchos acuerdan, al mismo tiempo, con afirmaciones que evidencian aspectos negativos sobre la misma cuestión. Por ejemplo:

- dos tercios acuerdan que la observación es una herramienta para controlar y evaluar a los/as docentes (66,1% en EEB y 61,6% en EM)
- un poco más de la mitad de los encuestados está de acuerdo con que esta práctica afecta el clima del aula, es invasiva e incomoda al docente y a los/as alumnos/as por lo que es preferible no hacerla (57,3% EEB y 54,9% EM) y
- el 45% de los/as docentes considera que la observación de la clase pone en duda su autoridad frente a los/as alumnos/as (44,5% de EEB y 44,9% de EM).

²³ A los fines del análisis, se agruparon las siguientes categorías dadas en la encuesta para responder: "muy de acuerdo y de acuerdo" por un lado; "en desacuerdo y totalmente en desacuerdo", por el otro lado.

En síntesis, si bien en términos generales los/as docentes de EEB y EM acuerdan con ser observados por otros colegas o superiores y con la idea de la que ésta es una herramienta para la transformación de la práctica, al mismo tiempo consideran que afecta el clima del aula y que los objetivos que persigue la observación se vinculan con el control y la evaluación de su tarea, más que a la mejora propiamente dicha.

Competencias profesionales que deben ser mejoradas

En cuanto a la autopercepción que los/as docentes tienen sobre las competencias que deben mejorar, se les consultó acerca de:

- la planificación y evaluación por competencias,
- la diversificación de las estrategias didácticas,
- el desarrollo de las clases en base a las características e intereses del grupo,
- la gestión de la clase y los vínculos con los estudiantes,
- el trabajo colaborativo con docentes para desarrollar proyectos innovadores,
- trabajar con la diversidad de estudiantes y con aquellos que tienen mayores dificultades de aprendizaje,
- incluir las TIC en la enseñanza, y
- reflexionar sobre la práctica.

Tanto en EEB como en EM la competencia más elegida en la cual los/as docentes afirman que desean continuar mejorando su desarrollo profesional es la inclusión de las TIC en la enseñanza, las tres cuartas partes de los/as educadores/as desean mejorar en este sentido.

A partir de aquí, y como se observa en la Tabla, las competencias que señalan los/as destinatarios/as de los cursos encuestados tienen matices diferentes en cada uno de los niveles.

Cuadro N° 7: Competencias a ser mejoradas (%) - Docentes de EEB y EM

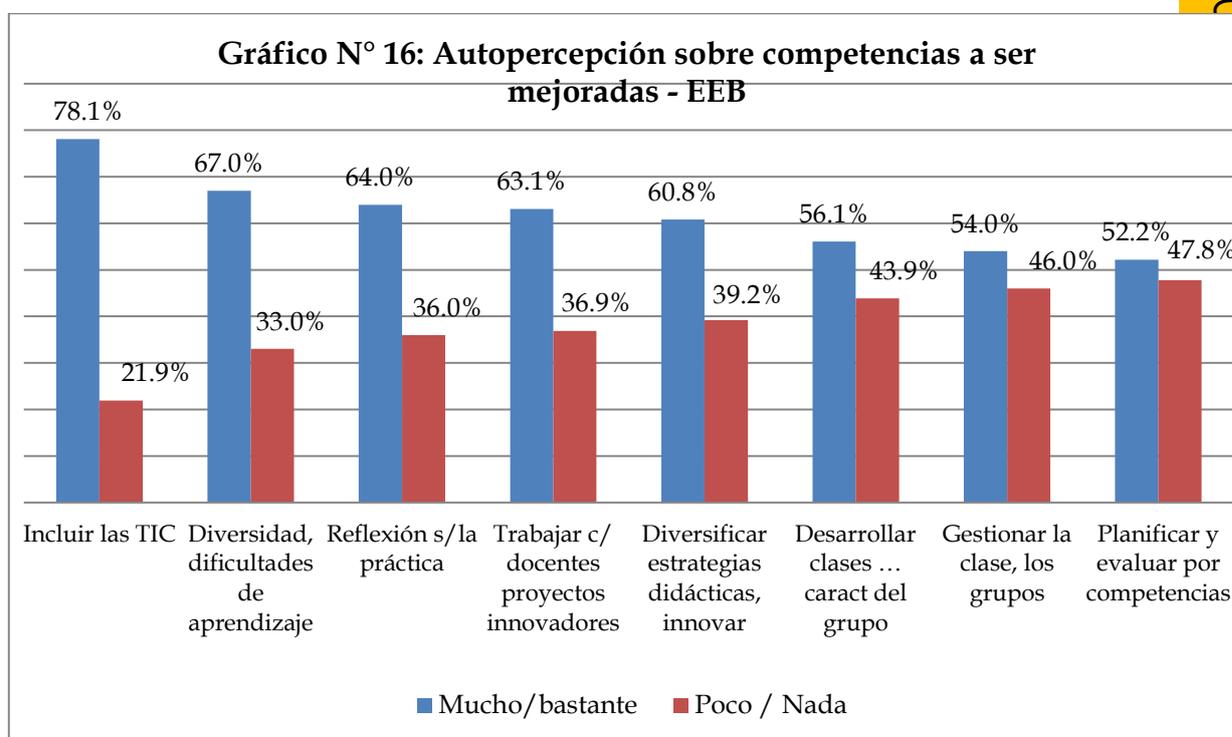
Competencias en las que desea mejorar su desempeño	EDUCACIÓN BÁSICA		EDUCACIÓN MEDIA	
	Mucho/bastante	Poco/nada	Mucho/bastante	Poco/nada
Incluir las TIC en la enseñanza	78,1	21,9	74,2	25,8
Planificar y evaluar por competencias	52,2	47,8	51,3	48,7
Diversificar las estrategias didácticas, innovar la enseñanza	60,8	39,2	67,2	32,8
Desarrollar clases en base a las características e intereses del grupo	56,1	43,9	53,5	46,5
Gestionar la clase, establecer vínculos con los estudiantes	54,0	46,0	50,5	49,5

Trabajar colaborativamente con docentes Proyectos innovadores	63,1	36,9	61,5	38,5
Trabajar con la diversidad de estudiantes y los que tienen mayores dificultades	67,0	33,0	64,5	35,5
Reflexionar sobre la práctica	64,0	36,0	59,5	40,5

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En **Educación Básica**, luego de las TIC, los/as docentes señalan en segundo lugar, la necesidad de mejorar su competencia para trabajar con estudiantes diversos (67,0%), que presentan dificultades de aprendizaje y tercero, mejorar el trabajo colaborativo con otros docentes para llevar a cabo proyectos innovadores (63,1%). La reflexión sobre la práctica también es una destreza importante y ocupa un lugar destacado, es señalada también en el mismo orden por el 64% de los/as docentes, seguida en cuarto lugar por el 60,8% que menciona la necesidad de mejorar la diversificación de las estrategias de enseñanza.

Luego, las demás competencias se reparten aproximadamente en mitades, por ejemplo, entre quienes desean trabajar mucho y bastante en esta dimensión y quienes consideran que poco/nada deben mejorar en este aspecto. En el mismo sentido las opiniones se encuentran divididas al preguntar sobre la gestión de la clase y la capacidad de establecer vínculos con los estudiantes, las necesidades de mejora se dividen en aproximadamente mitades, lo que posiblemente obedezca a intereses de formación, estilos de liderazgo y experiencia y trayectorias docentes diferentes.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

02

En el caso de **Educación Media**, además de la competencia vinculada a las TIC, la segunda que destacan para mejorar su desarrollo es la necesidad de fortalecer la diversificación de sus estrategias didácticas (67,2%). Como se observa hay unos 6,4% más de docentes de EM, respecto de los de EEB que señalan esta competencia como un aspecto a fortalecer mucho o bastante. La tercera competencia señalada es la de trabajar con la diversidad de estudiantes y acompañar el aprendizaje de aquellos que tienen mayores dificultades (64,5%). En cuarto lugar, aproximadamente un 60% de los/as docentes responden que deben mejorar el trabajo colaborativo con otros docentes y la reflexión sobre la práctica.

Las restantes competencias indagadas al igual que en EEB también se muestran segmentadas en mitades entre quienes afirman que deben mejorar mucho y bastante y quienes afirman que no necesitan mejorar.

Dada la particularidad de algunos cursos de Educación Media, se indagó en torno de algunas competencias vinculadas a las asignaturas y modalidades específicas de la enseñanza de estas disciplinas de la educación. A continuación, se comparten los resultados en virtud de algunos agrupamientos realizados en función de las áreas de enseñanza.

- El 85% de los/as docentes participantes de los cursos de *Economía y Gestión* afirma que necesita mejorar “mucho o bastante”²⁴ para que los estudiantes utilicen los conocimientos de la economía en su vida diaria y puedan vincularlos con los temas económicos actuales que afectan al país y a la región de América Latina.
- En los cursos de *Física, Química, Ciencias Naturales y Salud*, dos tercios (66,5%) considera que necesitan mejorar su competencia para implementar la metodología científica en la investigación y la enseñanza de su disciplina.
- En *Antropología, Historia y Geografía*, el 65,9% de los/as docentes responde que aún debe capacitarse mucho para implementar proyectos pedagógicos que promuevan el desarrollo humano y las transformaciones sociales.
- Para los cursos dictados de *Psicología y Desarrollo Personal*, dos tercios 66,7% de los/as docentes responde que precisan fortalecer su formación y competencias para implementar adaptaciones curriculares para la atención de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Se advierte que las distintas competencias puestas en juego por los/as docentes de las diferentes disciplinas se asocian a las particularidades y las especificidades propias de cada área de conocimiento. Más de la mitad de los/as docentes encuestados ha señalado la necesidad de continuar su formación en alguna competencia.

Estrategias pedagógicas frente a las dificultades y para la mejora de la práctica

Otro de los aspectos que indagó la Línea de Base fueron las competencias que los/as destinatarios/as de los cursos desarrollan habitualmente, las acciones que consideran más adecuadas implementar cuando, por ejemplo, los **estudiantes presentan una dificultad**.

²⁴ En el análisis de esta respuesta se agrupan las opciones de la encuesta “mucho o bastante” y “poco o nada”.

Cuadro N° 8: Estrategias pedagógicas frente a las dificultades de los estudiantes (%) - Docentes de EEB y EM

Acciones	EEB	Media
Desarrollar actividades diferenciadas para el aprendizaje de ese alumno o un grupo de alumnos	68,1%	0,1%
Promover el trabajo entre pares, para que estudiantes más avanzados acompañen a aquellos que tienen dificultades	64,4%	57,2%
Buscar y poner a prueba otras maneras de enseñar	52,3%	60,1%
Volver a enseñar a ese esos alumnos de manera particular	39,4%	46,4%
Hablar con el alumno para que se esfuerce más y con la familia para que se ocupen y colaboren con la escuela	38,8%	64,8%
Buscar ayuda, consultar con docentes o superiores	21,0%	35,7%
Hablar con el director para informarle que esos estudiantes seguramente van a desaprobar	4,3%	9,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En **Educación Básica**, se destaca entre las opciones dadas, dos que nuclea la mayoría de las estrategias: una pone en juego modalidades centradas en la interacción docente – estudiante y la otra promueve y moviliza la interacción entre los estudiantes. Se destaca que ambas modalidades, opciones o estrategias de intervención pedagógica, reúnen un número similar de respuestas.

- aproximadamente dos tercios, el 68,1% de los encuestados en EEB responde que intentan volver a enseñar a ese/esos alumnos de manera particular y
- el 64,4% de EEB responde que promueve el trabajo entre pares para que los estudiantes más avanzados acompañen a aquellos que tienen dificultades.

En segundo lugar, la mitad responde que busca y pone a prueba otras maneras de enseñar (52,3%) o les vuelve a enseñar a esos alumnos en particular (39,4%) al mismo tiempo que habla con el alumno para que se esfuerce más y con la familia para que se ocupe y colabore con la escuela (38,8%). Por su parte, la estrategia de dirigirse al director/a para informarle que esos estudiantes seguramente van a desaprobar no parece ser una opción para los/as docentes, ya que solo es elegida por el 4,3%. Asimismo, son pocos los/as docentes, solo un quinto, (21,0%) los que acuden a sus superiores para pedirles consejo o recurren a otros colegas para que los ayuden.

Los/as docentes de **Educación Media** parecen seguir otras estrategias cuando se les presenta una dificultad con sus estudiantes ya que el orden de las elecciones es diferente, tal como se aprecia en la tabla anterior.

A diferencia de sus pares de la EEB que primero “volvían a enseñar a esos alumnos”, los profesores de EM prefieren, en primer lugar, hablar con el alumno para que se esfuerce más y con la familia para que se ocupen y colaboren con la escuela (64,8%), lo cual pone en evidencia diferentes formas de encarar la dificultad y distintas concepciones respecto

de los motivos y factores asociados a los problemas, generalmente presentes en las matrices de la formación docente de cada profesorado y culturas profesionales.

En segundo lugar, el 60,1%, de los profesores de EM responde que busca y pone a prueba otras maneras de enseñar y promueve el trabajo entre pares (57,2%).

Asimismo, si bien no es un número mayoritario, hay más profesores de EM (con relación a los de EEB) que acuden a los directores como estrategia frente a la dificultad, el 9,0% habla con el/la director/a para informarle que esos estudiantes seguramente van a desaprobar frente al 4,3% de EEB.

La realización de tareas diferenciadas no es algo que esté incorporado en la cultura profesional y que forme parte de las estrategias pedagógicas de la escuela media, ya que ninguno de los/as docentes elige esta opción como alternativa de acción frente a las dificultades de aprendizaje de los/as alumnos/as, a lo sumo vuelve a explicarles el tema, quizá en los mismos términos o con igual método y estrategia que el ya empleado anteriormente y con el que no ha podido aprender.

En relación con las **estrategias** que utilizan para **desarrollar y mejorar su tarea** los/as docentes de Educación Básica declaran que llevan adelante las siguientes acciones:

- Aproximadamente el 80% responde que: (i) revisa y ajusta su planificación durante el desarrollo de la unidad y de las clases y (ii) registra su práctica, lleva notas sobre los problemas que surgen y reflexiona sobre cómo resolverlos.
- El 63,4% observa las clases de otros docentes.
- Un 56,5% conversa con el/la director/a.

Una proporción mucho menor de los encuestados conversa, se reúne con otros docentes para abordar problemas y preocupaciones (16,1%) y pide a un docente que observe sus clases y le dé sugerencias (14%). Lo que muestra que resta mucho para avanzar en relación con el trabajo en equipo y colaborativo.

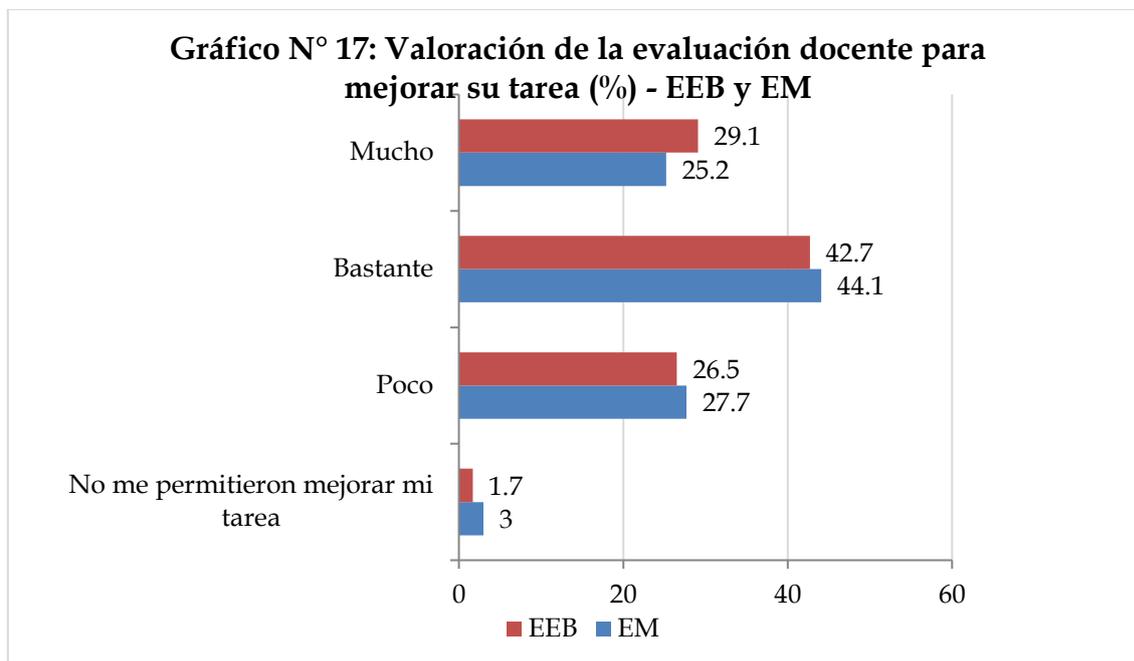
Las acciones que los/as docentes de **Educación Media** declaran implementar se agrupan en:

- El 70% (i) revisa y ajusta su planificación durante el desarrollo de la unidad secuencia de clases; (ii) conversa, se reúne con otros docentes para abordar problemas y preocupaciones y (iii) registra su práctica, lleva notas sobre los problemas que surgen y reflexiona sobre cómo resolverlos.
- El 56,3% busca y lee materiales y textos sobre la didáctica de su disciplina de las materias que enseña.

Son muy pocos las menciones, menos del 10%, en las que piden a un colega que lo observe en sus clases y le dé sugerencias (9%) o que observa las clases de otros docentes (3,1%) como estrategia de mejora.

Por último, en relación con las **evaluaciones de desempeño** implementadas por el MEC, se consultó a los/as docentes si habían sido evaluados y cómo aprecian la contribución de los resultados de dicha evaluación para identificar en qué áreas de su tarea debían mejorar. Al respecto, la mayoría respondió que sí fue evaluado (71% de EEB y algo menos en EM, 62,8%) y valora de manera positiva el aporte de la evaluación para identificar aspectos de su profesión y competencias en que debe mejorar y perfeccionarse. En este sentido, parece estar construyéndose una cultura favorable a la evaluación de los/as docentes en el sistema educativo del país ya que el 70% de los/as docentes, tanto

de Básica como de Media encuentra que han sido muy útiles los resultados de las evaluaciones para identificar áreas para mejorar su tarea tal como se evidencia en el siguiente gráfico (71,8% y 69,3%, respectivamente).



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

No obstante, también cabe destacar un grupo importante, entre un 28% y un 30% de los/as docentes que consideran que las evaluaciones les han servido “poco” para identificar en qué áreas debe mejorar su desarrollo profesional.

En síntesis, varias de las respuestas analizadas sobre las concepciones, tareas y estrategias de los/as educadores/as al momento de la Línea de Base, evidencian las diferentes culturas profesionales y formas de organizar el trabajo pedagógico existente, tanto en Educación Básica como en Educación Media. Por ejemplo, en lo referido las actividades conjuntas para participar de proyectos con la comunidad y las familias, más presente en Media que en Básica, a pesar de lo que se podría suponer y anticipar y; en la realización de actividades, reuniones con otros colegas docentes para abordar problemas específicos de algún estudiante. Este tipo de trabajo en Básica probablemente no se realiza tan frecuentemente, ya que un mismo docente está a cargo de todos los/as alumnos/as del mismo grupo / grado / sección.

También las diferentes culturas profesionales y formas de organización pedagógica se aprecian en el tipo de acciones que los/as docentes implementan para abordar la dificultad de aprendizaje de los estudiantes. Estas muestran las particularidades en torno de la concepción de los/as alumnos/as presentes en cada nivel y en la concepción del rol docente que se configura en cada caso. En Media, por ejemplo, se recurre más que en Básica a la figura del director, se apela más al esfuerzo individual del alumno y a la colaboración de las familias; mientras que en EEB se desarrollan actividades diferenciadas para el aprendizaje de los/as alumnos/as que tienen dificultades y se promueve el trabajo entre pares.

En relación con las necesidades o competencias a ser mejoradas, y más allá del acuerdo existente entre educadores/as de ambos niveles en torno a las TIC, las competencias a mejorar señaladas por los/as destinatarios/as de cada nivel muestran diferentes necesidades. Los profesores de Media enfatizan un poco más que los de Básica en el fortalecimiento de las estrategias didácticas; mientras que en Básica se destaca más la reflexión sobre la práctica. En ambos niveles se enfatiza el trabajo con alumnos diversos y que presentan mayores dificultades de aprendizaje.

Si bien en términos generales los/as docentes de EEB y EM acuerdan con ser observados por otros colegas o superiores y con la idea de que ésta es una herramienta para la transformación de la práctica, al mismo tiempo consideran que afecta el clima del aula y que los objetivos que persigue la observación se vinculan con el control y la evaluación de su tarea, más que a la mejora propiamente dicha.

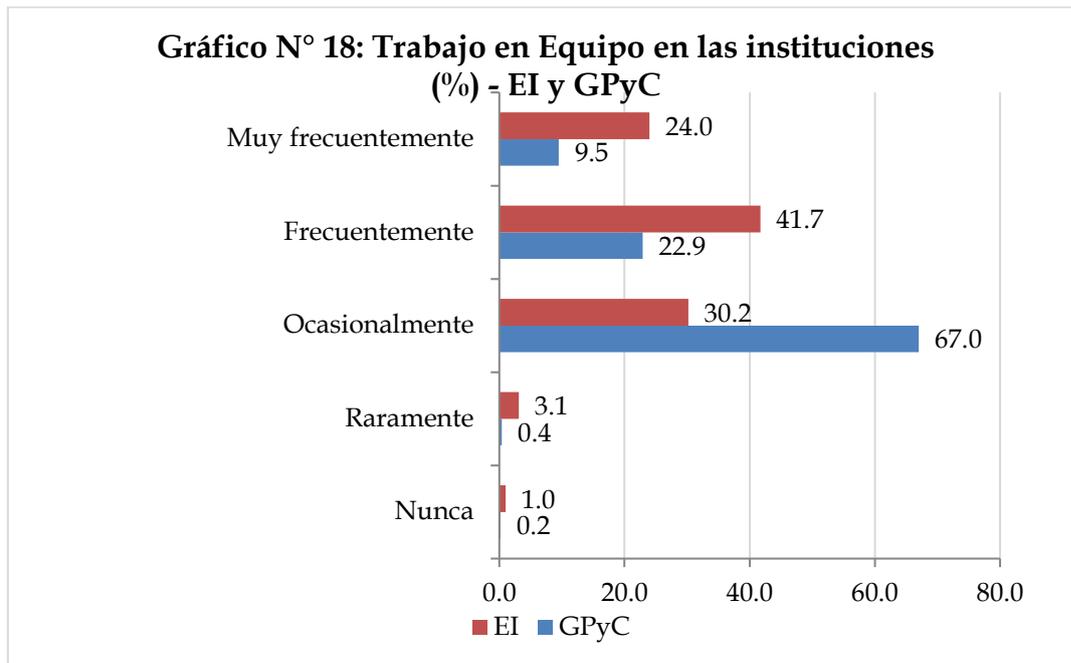
Como herramientas para mejorar su tarea casi todos los/as docentes revisan y ajustan sus planificaciones de manera permanente y son muy pocos quienes recurren a la co-observación entre colegas para retroalimentarse y darse sugerencias lo que refuerza una cultura de trabajo aislada e individual que suele predominar en el trabajo docente y que ya se ha puesto en evidencia en la lectura de los datos anteriores cuando los/as docentes afirman que la observación de clase por un colega “afecta el clima del aula, es invasivo, incomoda al docente y los/as alumnos/as, es preferible no hacerlo”.

C.2. Cursos múltiples niveles y funciones

A continuación se presentan los resultados de las encuestas efectuadas en los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular, Gestión Educativa y Educación Inclusiva cuyos destinatarios/as han sido directivos/as (de las instituciones e IFD), supervisores/as, coordinadores/as departamentales, encargados/as de despacho, catedráticos/as, coordinadores/as, y otros educadores/as que cumplen diferentes roles tanto en las instituciones como en las direcciones de educación departamentales, etc.

Trabajo en equipo de los/as educadores/as de EI y gestores/as

Entre un cuarto y un 40% de los/as educadores/as responden que en sus lugares de trabajo o en los que ellos supervisan, se trabaja en equipo de manera frecuente, sobre todo en la modalidad de Educación Inclusiva, donde casi el doble de los encuestados responde de esta manera, respecto de los/as directivos/as que realizaron el curso de GPyC. La mayoría (67%) de los/as gestores/as (curso de Gestión Pedagógica y Curricular) indica que el trabajo en equipo se realiza de manera “ocasional”, es decir, que ésta no es una práctica tan habitual en las instituciones, a continuación, veremos los obstáculos que mencionan al respecto.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Los participantes de los distintos cursos también fueron consultados sobre las **dificultades** que suelen presentarse en las instituciones para el **trabajo en equipo**. En el caso de los participantes del trayecto de **Gestión Pedagógica y Curricular**, el 39,3% de los encuestados responde que no dispone²⁵ de tiempo para el trabajo en equipo; mientras que para el 52% esto ocurre solamente “a veces”.

En menor proporción, el 19% considera que los/as docentes se resisten a trabajar colaborativamente. Para la mitad de los/as educadores/as, “a veces” las dificultades para el trabajo colaborativo radican en que:

- se producen muchas discusiones, los/as docentes no se ponen de acuerdo (51,4%)
- los/as docentes no saben cómo trabajar en equipo (44,9%) o, simplemente
- se resisten a hacerlo (47,0%)

Por su parte, la mitad de los participantes encuestados de los cursos de **Educación Inclusiva** señala que no dispone de tiempo para el trabajo en equipo (56,3%). Los demás obstáculos no son importantes y cada uno reúne entre un 10,4% y un 13,5% de las respuestas obtenidas²⁶; y un 4,2% afirma que directamente no tienen dificultades al respecto.

²⁵ Se agruparon las respuestas de la escala de la encuesta “siempre y con frecuencia”.

²⁶ Las otras opciones de la encuesta eran: las autoridades no convocan a trabajar en equipo; se producen muchas discusiones sobre la inclusión educativa, no nos podemos de acuerdo; no sabemos trabajar en equipo.

En este caso la gran mayoría de los/as directivos/as que cursan el trayecto de **Gestión Educativa**, también señalan, en primer lugar, que no disponen de tiempo para el trabajo en equipo (44 respuestas²⁷).

Le siguen, en orden de importancia, las siguientes dificultades que suelen presentarse para el trabajo colaborativo y la formación de equipos: los/as directivos/as tienen que mejorar sus capacidades para promover el trabajo colaborativo (27 respuestas); los profesores no saben cómo trabajar en equipo (22 respuestas). De manera minoritaria se señala que se producen muchas discusiones entre los/as docentes (12 respuestas o que los profesores no saben cómo trabajar en equipo (7 respuestas).

En síntesis, en todos los cursos el hecho de no disponer de tiempo para el trabajo en equipo se ubica como la principal dificultad señalada por parte de los/as gestores/as y educadores/as consultados/as (GPYC, GE y EI).

Desarrollo de reuniones en las instituciones y temas abordados

Casi todos los participantes de los diferentes cursos responden que llevan adelante reuniones con el personal docente de sus instituciones o de los centros educativos que supervisan:

- el 98,2% de Gestión Pedagógica y Curricular
- el 95,8% de Educación Inclusiva
- 47 respuestas de Gestión Educativa

Cuando dichas reuniones no se realizan, se señala como el principal motivo los siguientes:

- Educación Inclusiva: el 75% responde que es muy difícil reunir a todos los/as docentes porque la mayoría trabaja en más de una institución
- Gestión Pedagógica y Curricular: el 91,3% indica que no dispone de tiempo para hacerlo.

Sobre los temas más frecuentes de las reuniones de trabajo en las que los/as gestores/as participan, en el caso del curso de **Gestión Pedagógica y Curricular**, las primeras dos temáticas sobre las que versan son las siguientes: la elaboración en conjunto de los Proyectos Institucionales (68,1%) y el análisis de problemas de convivencia y disciplina escolar (55,8%).

En tercer lugar, los participantes señalan que se trabaja sobre las calificaciones y logros de los estudiantes (43,2%) y el abordaje de problemáticas de la institución (40,5%). Por último, un tercio señala; la elaboración de proyectos conjuntos (32,8%) y también, el acuerdo de pautas de trabajo entre docentes de distintas asignaturas (32,6%).

La gran mayoría de los participantes del curso de **Gestión Educativa** responde que el tema más frecuente gira en torno del trabajo sobre el Plan de Mejora y su seguimiento (38 respuestas). Otros temas que se abordan, aunque en menor medida, son: el abordaje de problemáticas, ya sea en materia edilicia, dificultad con algún estudiante o profesor, (24

²⁷ Al igual que en los demás apartados para el curso Gestión Educativa se mencionan los resultados en frecuencias, cantidad de respuestas, debido a que el N total de participantes de este curso fue reducido, se trató solo de 53 directores de IFD.

respuestas) como también, la elaboración en conjunto del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional (24 respuestas).

Los dos principales temas que se abordan con mayor frecuencia en las reuniones de trabajo de los cursantes de **Educación Inclusiva** giran en torno a:

- las necesidades de los estudiantes, los logros y dificultades (69,6%) y;
- trabajar colaborativamente, acordar pautas entre directivos/as y/o docentes para desarrollar estrategias y lograr la inclusión (64,1%).

Los siguientes temas son motivo de reunión para el 30% y el 40% de los encuestados: abordar problemáticas de la institución que impiden el desarrollo de las propuestas educativas inclusivas (42,4%), la implementación y desarrollo de proyectos basados en estrategias pedagógicas inclusivas (39,1%), intercambiar sobre materiales, documentos del MEC sobre el enfoque de la educación inclusiva (32,6%) y cómo asesorar, brindar orientación a los padres y las familias (31,5%).

En síntesis, llama la atención que no existe coincidencia al mencionar los temas que generalmente se abordan en las reuniones de trabajo de las instituciones. Cada participante consultado responde según la función que cumple en las instituciones y su modalidad. Es decir, en el caso de los directores, gestores/as de las instituciones y el curso de Gestión Pedagógica y Curricular, los principales temas que destacan se vinculan con los proyectos institucionales y curriculares. Pero en el caso de los/as docentes de Educación Inclusiva, por ejemplo, mencionan temas referidos a necesidades y logros de los estudiantes, el trabajo colaborativo en los planteles docentes y las estrategias para la inclusión de los estudiantes.

Actividades y tareas de los/as educadores/as/as de EI y gestores/as

Aproximadamente la mitad de los participantes encuestados de los cursos de **Gestión Pedagógica y Curricular** mencionan con mayor frecuencia las siguientes cuatro actividades que dicen realizar “siempre” en las instituciones (ver Tabla):

- afrontar problemas sociales de los estudiantes y/o atender las consultas de los padres de los/as alumnos/as (56,1%)
- la comunicación con la comunidad educativa y otras organizaciones de la sociedad (51,4%)
- la resolución de conflictos institucionales y la generación de consensos con los diversos actores (50,4%)
- la gestión de recursos y el trabajo administrativo (50,0%).

Cuadro N° 9: Actividades más frecuentes que realizan los/as gestores/as (%) - Gestión Pedagógica y Curricular

Actividades	Siempre	Con frecuencia	A veces / Nunca	Total
Afronta problemas sociales de los estudiantes y/o consultas de los padres de los/as alumnos/as	56,1	34,0	9,9	100
Actividades y comunicación con la comunidad y organizaciones de la sociedad	51,4	41,1	7,5	100
Resolver conflictos institucionales, arribar a consensos entre actores institucionales	50,4	34,2	15,4	100
Gestionar recursos financieros y/o materiales, trabajo administrativo	50,0	32,6	17,4	100
Organizar horarios institucionales y/o el uso de espacios	46,2	41,1	12,6	100
Planificar / desarrollar el PEI o ayudar en su planificación y desarrollo	39,1	47,6	13,2	100
Promover instancias de capacitación entre los/as docentes o directivos/as	37,5	44,3	18,2	100
Autoevaluación institucional	35,6	44,3	20,2	100
Planificar y desarrollar el PCI con la participación de los/as docentes	34,4	44,1	21,5	100
Coordinar y asesorar el trabajo pedagógico de docentes o directivos/as	32,6	56,7	10,7	100

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Por su parte, la mayoría de los directores de IFD que realizaron el curso de **Gestión Educativa** afirman que siempre realizan las siguientes actividades: organizan horarios institucionales y/o el uso de espacios (29 respuestas); la mitad resuelve conflictos institucionales, arriban a consensos entre distintos actores institucionales (26 respuestas) y forman equipos de trabajo para la autoevaluación institucional y la elaboración del Plan de Mejora (24 respuestas).

En menor medida, un tercio responde que también se dedica siempre a la coordinación y el asesoramiento del trabajo pedagógico de los formadores o directivos/as y la evaluación de su tarea (19 respuestas); la planificación y desarrollo de proyectos pedagógicos, educativos institucionales con la participación de los formadores (19) y la promoción de instancias de capacitación entre los formadores (19).

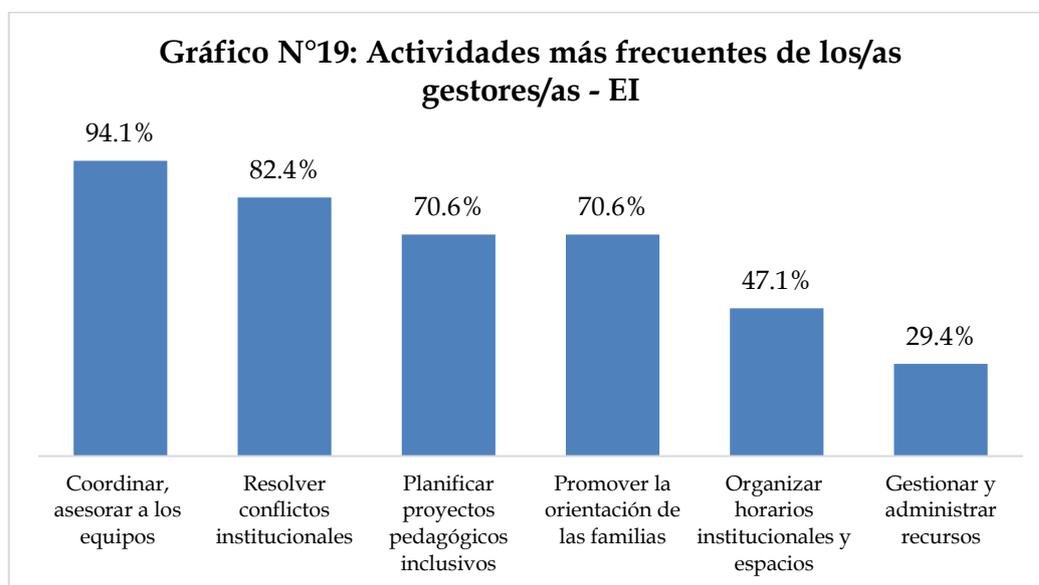
En particular, cabe mencionar que gestionar y administrar recursos financieros y/o materiales, trabajo administrativo es una actividad que 24 participantes señalan que realizan siempre aunque, asimismo, 19 participantes la distinguen como la que menos realizan, con una frecuencia de a veces/nunca.

En el caso del curso de **Educación Inclusiva**, debido a que los participantes eran por una parte docentes de aula y, por la otra, gestores/as o educadores/as que cumplen otras

funciones con los/as alumnos/as (fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, estimuladores tempranos, etc.), la consulta se abrió en diferentes campos y preguntas en los que se formularon distintos ítems para cada perfil. A continuación se describen, en primer lugar, las respuestas brindadas por los participantes con cargos de gestión (director/supervisor/técnico pedagógico de la supervisión/director o encargado de despacho).

Las dos principales tareas que realizan los/as gestores/as son: (i) coordinar, asesorar el trabajo pedagógico de los equipos a su cargo para promover acciones que garanticen la educación inclusiva en los centros educativos (94,1%) y (ii) resolver conflictos institucionales, arribar a consensos entre distintos actores institucionales (82,4%); seguidas por (iii) la planificación de proyectos pedagógicos institucionales que involucren al plantel docente en el enfoque de la educación inclusiva y; la promoción de instancias de orientación e intercambio con las familias, ambas opciones presentan igual proporción de respuestas (70,6%).

Se destaca que el 70,6% responde que no realiza acciones vinculadas con gestionar y administrar recursos financieros y/o materiales, trabajo administrativo (ver tabla en anexo).



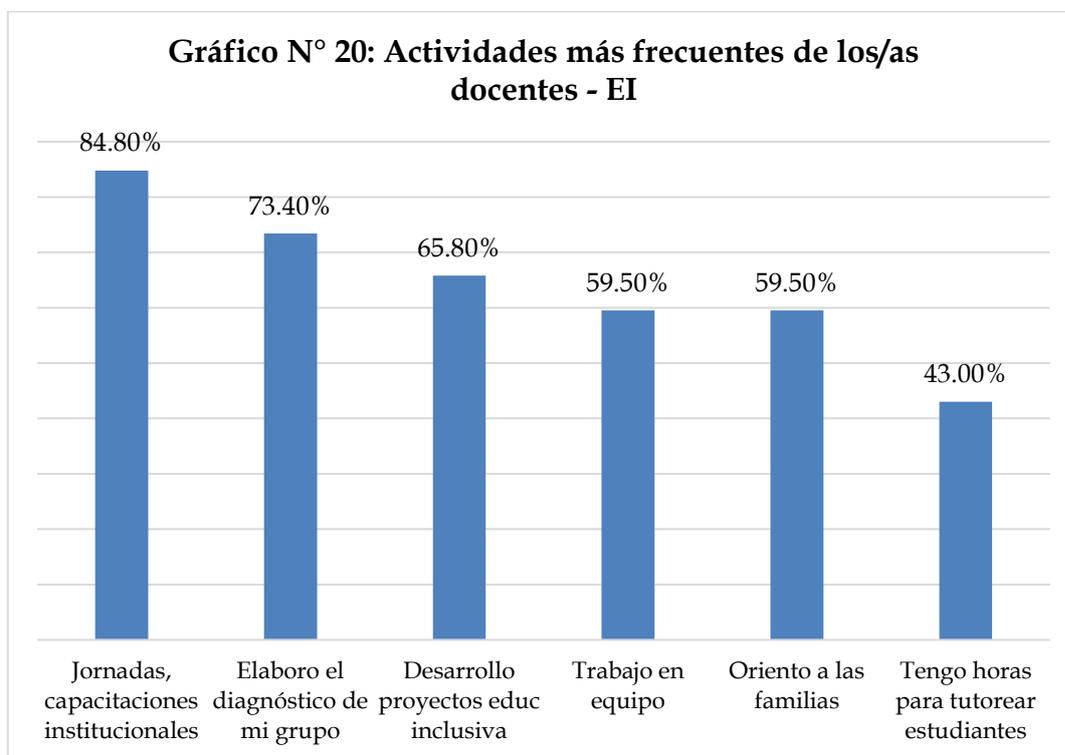
Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Por otro lado, las respuestas dadas por quienes tienen cargos docentes ya sean profesores, catedráticos y especialistas, profesionales, muestran que las actividades que más desarrollan son:

- la participación en jornadas, capacitaciones, debates institucionales para garantizar el enfoque de la educación inclusiva (84,8%) y
- la elaboración del diagnóstico de su grupo clase acerca de las situaciones de vulnerabilidad y o necesidades educativas especiales de los estudiantes (73,4%)

Asimismo, se destaca que más de la mitad (57%) responde que no dispone de horarios específicos para atender y tutorear a los estudiantes o pequeños grupos según las adecuaciones curriculares que planifica, lo que evidencia las condiciones de trabajo de la modalidad. No obstante, un 59,6% afirma trabajar con otros docentes en equipo para

desarrollar estrategias de inclusión. El trabajo de orientación y acompañamiento a las familias de los/as alumnos/as también ocupa un lugar importante en las actividades que realizan los/as docentes de esta modalidad: el 59,6% cumple con estas tareas como parte de sus funciones habituales, en particular frente a situaciones de vulnerabilidad.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En síntesis, en términos generales se puede afirmar que las tareas que son realizadas con mayor frecuencia se asocian con cuestiones pedagógicas como el acto de planificar, asesorar y promover instancias de capacitación, intercambio y desarrollo de proyectos de trabajo.

Las tareas que se realizan con un grado de frecuencia muy alto (es decir, siempre) se asocian con actividades que requieren de los/as gestores/as actitudes relacionadas con la resolución de conflictos institucionales, también, el vínculo con otros actores sociales (ya sea que se traten de: padres de alumnos, comunidad educativa y otras organizaciones sociales).

Competencias profesionales que deben ser mejoradas y estrategias

También se indagó con los participantes de los cursos sobre las distintas **estrategias o herramientas** que utilizan para realizar el monitoreo permanente de su tarea, con el objetivo de identificar los aspectos que requieren ser mejorados durante su práctica y desempeño profesional.

Las respuestas de los encuestados de los cursos **Gestión Pedagógica y Curricular** de se pueden agrupar de la siguiente manera:

- 9 de cada 10 gestores/as entabla algún tipo de diálogo con sus colegas con distintos fines. Por ejemplo, para abordar problemas y preocupaciones (93,1%); para realizar observaciones en las instituciones sobre distintas cuestiones: el clima, el ambiente de trabajo de los/as docentes y los estudiantes (91,5%); o, asimismo, conversan con sus superiores y/o equipos técnicos de la Supervisión Educativa (90,9%); también, solicitan opiniones a diferentes miembros de la institución o de sus equipos de trabajo (89,1%).
- 8 de cada 10 gestores/as realizan algún tipo de reflexión sobre su propia práctica. Entre estas acciones se encuentran, por ejemplo, la autoevaluación de su desempeño (87,2%), el registro de su práctica o llevan notas sobre los problemas que surgen y cómo resolverlos (85,8%).
- 7 de cada 10 gestores/as se ocupan de procesos de autoevaluación institucional. Y desarrollan a tal fin las siguientes estrategias: las llevan adelante y las organizan (73,1%) o utilizan planillas para evaluar la marcha de los procesos y las actividades que implementa (79,2%).

Entre las estrategias implementadas por los 53 Directores de IFD que realizaron el curso de **Gestión Educativa** se encuentran por un lado, quienes dialogan con otros colegas y solicitan sus opiniones, para lo cual recurren a diferentes miembros de la institución o a sus equipos de trabajo (40 respuestas), ya sea o porque conversa/se reúne con otros colegas para abordar juntos problemas y preocupaciones (36 respuestas) o, con sus superiores equipos técnicos de la Supervisión Educativa (27 respuestas). Por otro lado, varios directivos/as emplean estrategias de seguimiento de su gestión que se relacionan con la autoevaluación de su desempeño (31 respuestas).

En tercer lugar, otros directivos/as responden que como estrategia llevan adelante actividades de reflexión sobre la tarea, mediante, por ejemplo: el registro de su práctica/llevar notas sobre los problemas que surgen y cómo resolverlos (29 respuestas), la organización de procesos de autoevaluación institucional (26 respuestas) y la observación en las instituciones del clima, el ambiente de trabajo de los/as docentes, de los estudiantes y posterior reflexión sobre lo observado (35 respuestas).

En cuanto a las **competencias** en las cuales los encuestados del curso de **Gestión Pedagógica y Curricular** manifiestan **interés en continuar perfeccionando**, casi todos los participantes de este curso responden que desean mejorar su saber en torno de la elaboración del PEI (96,4%). En segundo lugar, entre el 90% y el 95% de los/as gestores/as encuestados manifiesta gran interés²⁸ en continuar su desarrollo en las siguientes competencias (ver Tabla):

- desarrollo de proyectos de gestión pedagógica y curricular y del PCI
- estrategias de organización institucional
- estrategias para organizar y promover el trabajo en equipo colaborativo
- procedimientos para observar y orientar las prácticas de los/as docentes
- estrategias de mediación, solución de conflicto
- conocimiento e implementación de la normativa
- formas y canales de comunicación

²⁸ En este ítem de la encuesta se han agrupado las siguientes categorías, opciones de respuesta dadas: “mucho/ bastante”.

Cuadro N° 10: Competencias en las cuales le interesa continuar su desarrollo (%) – Gestión Pedagógica y Curricular

Competencias	Mucho bastante /	Poco	Total
Elaboración del PEI	96,4	3,6	100,0
Desarrollo de proyectos de gestión pedagógica y curricular y del PCI	95,1	4,9	100,0
Estrategias de organización institucional	94,7	5,3	100,0
Estrategias para organizar y promover el trabajo en equipo colaborativo	94,7	5,3	100,0
Conocimiento e implementación de la normativa	92,1	7,9	100,0
Estrategias de mediación, solución de conflictos	92,7	6,5	99,2
Procedimientos para observar y orientar las prácticas de los/as docentes	92,9	6,7	99,6
Formas y canales de comunicación	90,7	9,3	100,0
Organización de los tiempos y espacios de trabajo	88,9	10,5	99,4
Involucramiento de las familias en la educación de los/as alumnos/as	88,9	10,7	99,6
Elaboración de Proyectos Comunitarios, acciones con otras organizaciones	87,7	11,9	99,6
Administración de recursos y materiales	87,7	12,1	99,8
Trabajo con estudiantes con mayores dificultades	85,6	13,8	99,4

Fuente: Elaboración IIFE – Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Asimismo, las demás competencias son de interés también para más del 80% de los encuestados, las que se encuentran asociadas con: involucramiento de las familias en la educación de los/as alumnos/as; la organización de los tiempos y espacios de trabajo, los Proyectos Comunitarios, la administración de recursos y materiales y el trabajo con estudiantes con mayores dificultades.

Como se puede apreciar todos los temas propuestos concentran interés y ninguno se destaca en particular, lo que posiblemente pone en evidencia la necesidad de trabajar en torno a los perfiles, las funciones y demandas específicas del rol de la gestión educativa.

En los participantes del curso de **Educación Inclusiva**, el 88,5% señala, en primer lugar, que le interesa continuar desarrollando competencias para la elaboración de proyectos de enseñanza que promuevan la educación inclusiva. Las demás competencias propuestas tienen valores similares.

Asimismo, los/as docentes manifiestan también mucho interés por continuar el desarrollo en las siguientes competencias: métodos, estrategias pedagógicas para

estudiantes con dificultades específicas, grupos vulnerables, etc. (87,5%), elaboración de proyectos y desarrollo de actividades de articulación e integración con las familias, comunidad y otras instituciones y organizaciones (87,5%), conocimiento y aplicación de la normativa sobre Educación Inclusiva (87,5%), organización del tiempo y de los espacios de la institución para la inclusión educativa y la articulación de actividades y contenidos entre años y áreas (86,5%) y reconocimiento y elaboración de diagnósticos socioeducativos, culturales para promover la inclusión educativa de la población escolar (85,4%).

Todos los directores de IFD encuestados en el curso de **Gestión Educativa** (53 respuestas), señalan las siguientes estrategias para continuar su desarrollo profesional:

- estrategias de mediación, solución de conflictos
- estrategias de organización institucional
- planificación institucional y
- articulación e integración con la comunidad.

Le siguen en orden de importancia: estrategias para organizar y promover el trabajo en equipo colaborativo, procedimientos para observar y orientar las prácticas de los formadores, administración de recursos y materiales, desarrollo de acciones conjuntas con otras instituciones y organizaciones de la comunidad escuelas de la zona de influencia (todas con 52 respuestas) y formas y canales de comunicación institucionales (51 respuestas).

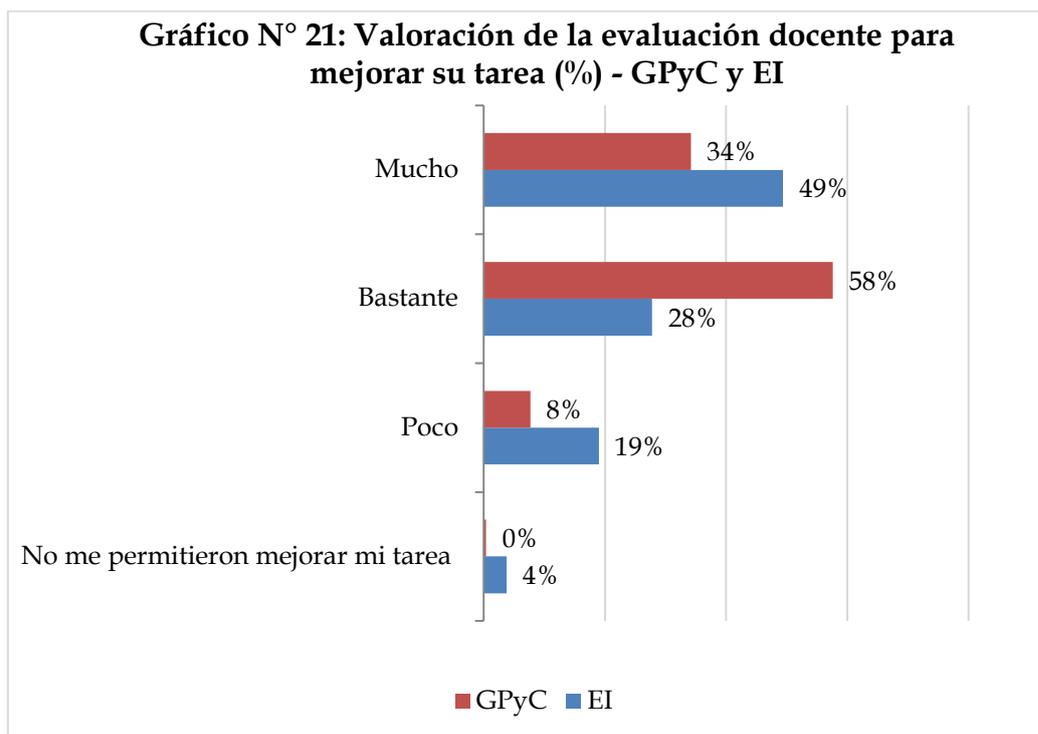
En menor proporción, aunque con un número muy significativo, figuran: conocimiento e implementación de la normativa (50 respuestas), organización del tiempo y de los espacios de trabajo en la institución (49 respuestas), proyectos de enseñanza a desarrollar en la institución (48 respuestas) y trabajo con estudiantes con mayores dificultades (47 respuestas).

Como se aprecia, al igual que los participantes de GPyC, los directores de IFD tampoco logran priorizar unas competencias sobre otras para su formación y todas les resultan igualmente importantes y urgentes de atender.

Por último, se consultó a los participantes si habían sido **evaluados en su desempeño** en los últimos dos años y cómo aprecian la contribución de los resultados de dicha evaluación para identificar en qué áreas de su tarea debían mejorar. Al respecto, la mayoría respondió que sí fue evaluado:

- el 82,3% de los/as educadores/as de Educación Inclusiva
- el 89,5% de los encuestados en el curso de Gestión Pedagógica y Curricular
- y 45 de los/as directivos/as de IFD encuestados en el curso de Gestión Educativa.

Predomina la valoración positiva (mucho/bastante) respecto del aporte de la evaluación para identificar aspectos de su profesión y competencias en que debe mejorar y perfeccionarse, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.



Una mirada más detallada de los datos permite apreciar que entre los/as docentes encuestados del curso de Educación Inclusiva la apreciación sobre el aporte de la evaluación es más baja que entre los/as gestores/as: son más los que responden que el aporte ha sido poco, 19,0% y 7,7% en el curso de Gestión, es decir una diferencia de 11,3 puntos.

D. Competencias profesionales de los/as docentes

La evaluación de la Línea Base sobre las competencias iniciales de funcionarios, directivos/as, técnicos/as especialistas y docentes recuperó los propósitos y los objetivos de los cursos de actualización en Educación Básica (de primer y segundo ciclo) y de Educación Media en las siguientes disciplinas: Física; Química, Ciencias Naturales, Lengua, Historia y Geografía, Psicología, Economía y Gestión, Antropología y Matemática; de los/as gestores/as (directivos/as, funcionarios/as) participantes de los cursos de actualizaciones en Gestión Educativa y en Gestión Pedagógica y Curricular; y de los/as directivos/as, docentes y técnicos/as especialistas en el curso de actualización en Educación Inclusiva.

En este apartado se abordan las competencias específicas para cada grupo de destinatarios/as. Los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas se presentan en el siguiente orden: Educación Básica, Educación Media; Gestión Pedagógica y Curricular, Gestión Educativa y Educación Inclusiva.

Al finalizar el análisis de las respuestas de cada uno de los grupos de destinatarios/as, a modo de síntesis se retoman los principales hallazgos y se comparten consideraciones generales que recuperan los aspectos más destacados de este apartado.

D.1. La enseñanza de la Educación Escolar Básica

En este caso los ítems de la encuesta a los/as docentes de Educación Básica incluyeron las características principales de la planificación de la enseñanza, la autopercepción sobre los conocimientos y las modalidades de enseñanza en la actualidad; indagando acerca de la presencia o ausencia de lineamientos pedagógicos planteados por las propuestas de formación. En algunas de las preguntas del cuestionario a docentes se discriminaron los ítems para cada una de las áreas de conocimiento: Matemática, Ciencias Naturales y Lengua. En el análisis presentado a continuación se realizan lecturas comparativas entre los/as docentes de las distintas áreas, así como lecturas conjuntas destacando las coincidencias.

Planificación de la enseñanza en EEB

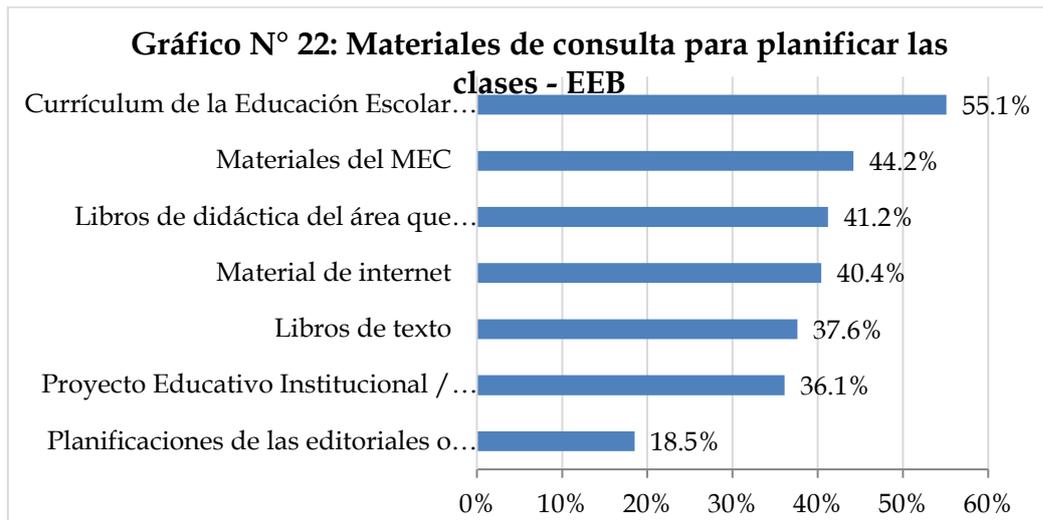
Para conocer cómo planifican sus clases los/as docentes de Educación Básica en las áreas de Matemática, Lengua y Ciencias Naturales, se consultó acerca de las cuestiones que priorizan, los materiales de consulta y las modalidades que consideran apropiadas.

En líneas generales, se destaca que:

- dos tercios de los encuestados prioriza en sus planificaciones “que los problemas o situaciones que se aborden estén vinculados con el contexto cotidiano de los/as alumnos/as” (60.3%).
- un tercio se enfoca principalmente en “las capacidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar” (33.2%).
- solamente el 5.4% realiza sus planificaciones de clase a partir de “las unidades temáticas definidas en el currículo”.

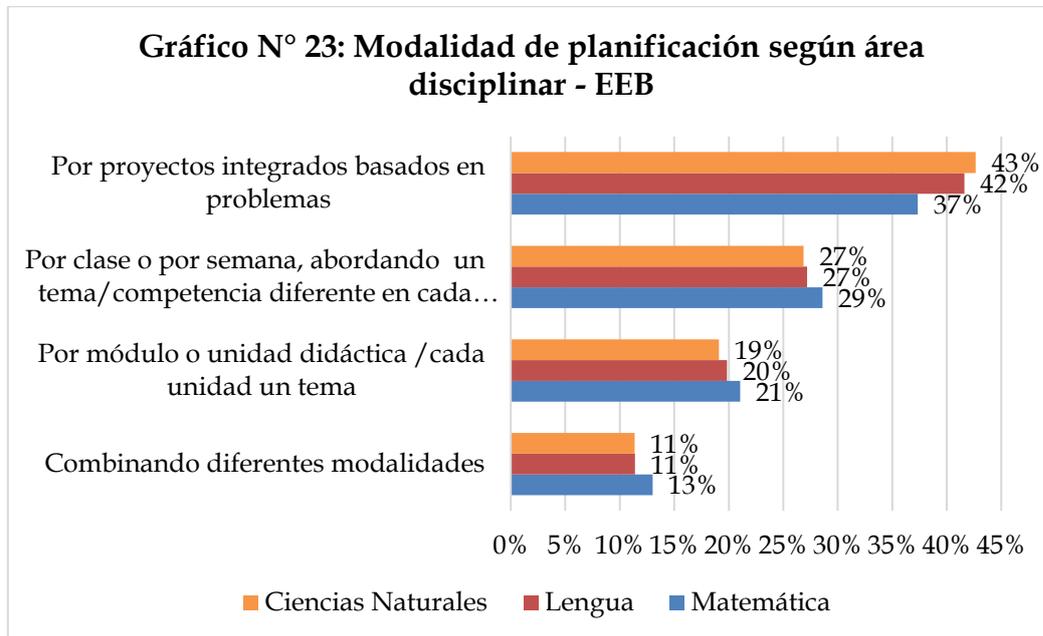
En cuanto a los materiales de consulta, entre las opciones brindadas en el cuestionario los que más utilizan los/as docentes y que les resultan más claros y útiles, son:

- el currículum de la Educación Escolar Básica;
- los materiales del MEC;
- libros de didáctica del área que enseña;
- materiales de Internet.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Respecto de la modalidad con la que planifican sus clases no se observaron diferencias según las áreas del currículum, pues en todas las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales) seleccionaron diversos ítems que no superan el 43%. Se destaca la planificación a partir de “proyectos que integran contenidos de una o varias áreas y clases, basados en problemas contextualizados en la realidad de los estudiantes”. En orden de importancia, le sigue la planificación realizada “por clase o por semana, tomando un tema o competencia diferente en cada una” y en tercer lugar, la planificación “por módulo o unidad didáctica / cada unidad un tema”.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Criterios pedagógicos para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje

Con el propósito de conocer el enfoque de los/as docentes de Educación Básica, sobre la enseñanza y el aprendizaje, se les consultó su grado de acuerdo respecto de una serie enunciados -adaptados a las disciplinas de cada curso PROCEMA- que dan cuenta del posicionamiento pedagógico y de la coincidencia de enfoque en relación con los lineamientos explicitados en el MEC.

Se presentan a continuación los resultados destacados para los/as docentes de cada área de conocimiento: Matemática, Ciencias Naturales y Lengua.

La enseñanza de Matemática en la EEB

- En Matemática casi la totalidad de los encuestados (93,2%) acuerda que "un problema matemático admite distintas formas de resolución y lo fundamental es que los estudiantes discutan en grupos, analicen y establezcan relaciones con elementos reales del entorno".
- Las siguientes opciones brindadas en el cuestionario obtuvieron un porcentaje de selección entre los/as docentes considerablemente menor.
- El 71,5% afirma que "lo principal es que el docente explique el tema, enseñe los algoritmos y resuelva varios problemas antes de que los estudiantes lo hagan por sí mismos".
- Las dos terceras partes (66%) afirmó estar "de acuerdo/muy de acuerdo" con la idea de que "para lograr el aprendizaje significativo, los problemas matemáticos deben implicar un desafío cognitivo para los/as alumnos/as, aunque no sean cercanos a su vida real".
- Llama la atención que un número importante de docentes de Educación Básica (casi un tercio, el 29,5%) comparte (muy de acuerdo/de acuerdo) que "la Matemática no es para todos los estudiantes, solo los más inteligentes logran buenos aprendizajes".

La enseñanza de Ciencias Naturales en la EEB

Al enseñar Ciencias Naturales, la gran mayoría de los/as docentes (85,3%) de Educación Escolar Básica encuestados acuerda que "el docente debe mostrar cómo realizar experimentos y explicar los fenómenos".

Asimismo, es significativo que los siguientes enunciados - varios de los cuales no se corresponden con los enfoques actuales de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela y el aprendizaje por descubrimiento, experimental, basados en los procesos de construcción del conocimiento, indagación del medio, que consideran al error y al ensayo como parte del proceso del aprender - obtuvieron un importante grado de acuerdo:

- El 72,1% de los/as docentes afirma que "para que los niños/as no se confundan es preferible que el docente les brinde la explicación científica al iniciar un nuevo tema"
- Más de la mitad de los/as docentes acuerda que "si se trabaja con problemas y temas contextualizados y cercanos a la vida real de los estudiantes no se llega a abordar el programa, el contenido del curriculum" (53,1%).

Este tipo de concepciones son importantes de analizar en tanto nociones previas de los/as docentes que tienen que ser trabajadas, revisadas y puestas en discusión en los cursos para generar una nueva didáctica de las ciencias naturales en la escuela.

La enseñanza de Lengua en la EEB

En el área de Lengua prácticamente todos los/as docentes consultados afirman - en coincidencia con los lineamientos pedagógicos del MEC - que "los textos que se leen en la escuela deben adecuarse al desarrollo, nivel cognitivo e intereses de los/as alumnos/as" (97,2%). En esa misma línea, el 87,6% acordó que "lo más importante es el uso de la lengua y que los estudiantes desarrollen competencias en situaciones reales de comunicación".

De este modo existe una concepción instalada respecto de la función y el enfoque comunicativo de la lengua en la escuela pero que convive con otras afirmaciones y nociones acerca de la enseñanza de la Lengua que merecen un análisis más detenido, en profundidad, y que debe ser al mismo tiempo objeto de formación y debate en los cursos docentes:

- "para aprender a escribir, los estudiantes deben escribir primero las letras, luego palabras, y recién cuando no omiten letras pueden pasar a producir oraciones y textos" (63,4 %).
- "la enseñanza de la lectoescritura debe realizarse combinando la enseñanza explícita de las correspondencias entre fonemas y grafemas y el respeto por el nivel de desarrollo en que se encuentre el niño" (88,5%).
- "el rol del docente al enseñar a escribir es mostrar los errores en lo que el niño escribe para que aprenda" (61,2%).
- "el conocimiento formal de las estructuras del lenguaje no es importante en el aprendizaje de la lengua" (44,2 %).

Estrategias de enseñanza de los/as docentes de EEB frente a dificultades

Con el propósito de conocer la perspectiva de los/as docentes acerca de cuestiones centrales de su práctica docente, se propusieron una serie de enunciados que ponen en evidencia posicionamientos pedagógicos acerca del rol docente, la práctica de enseñanza y la evaluación.

Por amplia mayoría (entre el 82% al 95%) los/as docentes consultados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones y principios:

- La necesidad de innovar las estrategias como base para la motivación de los estudiantes
- La necesidad de fortalecer el trabajo en equipos mediante el desarrollo de proyectos
- La necesidad de que los directores y coordinadores/as brinden orientaciones y lideren las instituciones

Sin embargo, también acuerdan con otras formulaciones más conservadoras y pedagogías más tradicionales como las que se manifiestan en el alto acuerdo dado frente a los siguientes enunciados:

- El 86,9% afirma que "es muy difícil trabajar con los estudiantes que tienen problemas familiares y sociales que afectan su aprendizaje".
- Para el 85,4% "sólo con el acompañamiento de las familias, la escuela y los/as docentes pueden llevar adelante su tarea".
- Para el 82,6% "con los años, los estudiantes reconocen haber aprendido de los profesores muy exigentes, aunque los hayan desaprobado".
- El 64,4% considere que "el trabajo individual es más efectivo porque en grupo algunos estudiantes descansan en los otros y no se esfuerzan".

Llama especialmente la atención la dificultad de los/as docentes para responsabilizarse por los resultados de su desempeño. Esto queda en evidencia con el acuerdo de un 80,9% que afirma que "si los estudiantes no están motivados para aprender no se puede enseñar", y al mismo tiempo con el desacuerdo de sólo el 38,1% respecto de que "el éxito o fracaso de un estudiante depende de las estrategias que se planteen en la institución".

Concepciones de los/as docentes de EEB sobre la evaluación

En este punto, se indagó acerca de lo que los/as docentes definen como una "buena práctica de evaluación". La metodología fue similar a la mencionada anteriormente, a través de una serie de enunciados sobre los que debían expresar su grado de acuerdo.

Entre las respuestas seleccionadas por los/as docentes, con altos porcentajes, se evidencia una perspectiva en la que la evaluación requiere del acompañamiento a los estudiantes, esperando generar un aporte formativo. Sin embargo, se destaca que una considerable cantidad de docentes, casi el 80%, acordó con que una buena evaluación es aquella que "se corrige rápidamente y permite ordenar objetivamente a los/as alumnos/as en función de sus logros académicos" (78.8%), siendo además 12,3% los/as docentes que no expresaron opinión al respecto.

Cuadro N°: 11: Concepciones sobre la evaluación de los estudiantes (%) - EEB

Una "Buena" práctica de evaluación...	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Le permite al docente revisar la enseñanza para que todos los estudiantes puedan aprender	95.1	4.1	0.8	100
Muestra lo que el estudiante aprendió y hace foco en los conocimientos adquiridos	94.5	3.8	1.7	100
Muestra el procedimiento y proceso del estudiante, le permite explorar diversas estrategias de resolución	93.6	5.0	1.4	100
Brinda información al estudiante de modo que pueda tomar conciencia de sus dificultades y logros	93.5	4.6	1.9	100

Desafía al estudiante e incrementa el nivel de dificultad respecto de lo trabajado en clase	79.6	11.8	8.6	100
Se corrige rápidamente y permite ordenar objetivamente a los/as alumnos/as en función de sus logros académicos	78.8	12.3	8.9	100

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Síntesis EEB

Los/as docentes consultados, en su mayoría, priorizan el abordaje de temas teniendo en cuenta las situaciones cotidianas de los/as alumnos/as y planifican sus clases integrando áreas y clases a partir de problemas reales del contexto. El material de consulta que más utilizan son los diseños curriculares, materiales producidos por el ministerio de educación y libros de didáctica de las áreas que enseñan. No hay diferencias en la forma de planificación según las áreas curriculares.

Respecto de la indagación sobre los criterios pedagógicos acerca de la enseñanza, y las concepciones sobre los procesos de aprendizaje, si bien los/as docentes manifiestan estar de acuerdo con algunas afirmaciones que están en sintonía con perspectivas de enseñanza innovadoras, también convive, en estos mismos docentes, un alto grado de acuerdo con afirmaciones más tradicionales sobre la enseñanza de la lengua, las ciencias naturales y en general sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de revisar los enfoques y modalidades del trabajo, profundizando en su formación los debates acerca de los desafíos y las responsabilidades centrales en la tarea de enseñar, las implicancias de las perspectivas constructivistas y del aprendizaje significativo, las modalidades de la enseñanza, el lugar del docente, etc. Por ejemplo, la mayoría de los/as docentes está de acuerdo con que "es muy difícil trabajar con los estudiantes que tienen problemas familiares y sociales que afectan su aprendizaje", o bien que "si los estudiantes no están motivados para aprender no se puede enseñar". Este tipo de concepciones requieren ser revisadas en las acciones y cursos de PROCEMA.

02

D.2. Educación Media: la enseñanza de la disciplina

El Programa PROCEMA plantea que las metodologías innovadoras para el desarrollo pedagógico de las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Básicas y Ciencias Sociales deberían contribuir a modificar las prácticas tradicionales de los/as docentes.

Cada uno de los programas de estudios de los cursos disciplinares ofrecidos despliega sus objetivos de formación a partir de estrategias que responden a ese propósito. La consulta a los/as docentes destinatarios/as se propuso conocer sus perspectivas y conocimientos disponibles al momento de iniciar la capacitación.

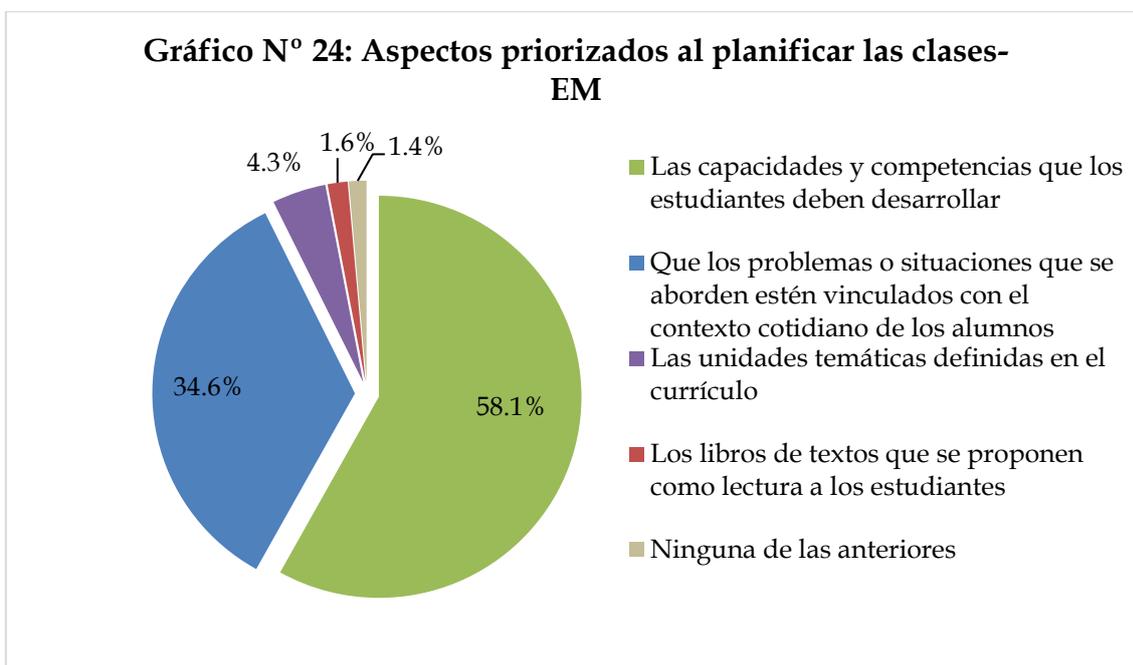
Este apartado presenta una descripción general de los elementos más destacados para el caso de cada una de estas consideraciones.

Planificación de la enseñanza de la disciplina entre los/as docentes de EM.

Se consultó a los/as docentes de todos los cursos acerca de qué aspectos priorizan en el momento de planificar sus clases y qué materiales consultan al elaborar los planes. Entre los aspectos a los que dan prioridad se destacó con una amplia diferencia, aunque no es escogida por la mayoría, que el 58,1% de los profesores considera las capacidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar.

El segundo elemento que los/as docentes de Educación Media consideran al planificar es que los problemas o situaciones que se aborden en sus planes estén vinculados con el contexto cotidiano de los/as alumnos/as (34.6%).

Por su parte, las demás opciones que hacían referencia a las prescripciones curriculares o las sugerencias provenientes de las editoriales ("las unidades temáticas definidas en el currículo" y "los textos propuestos a los estudiantes") fueron señaladas por una escasa cantidad de docentes.

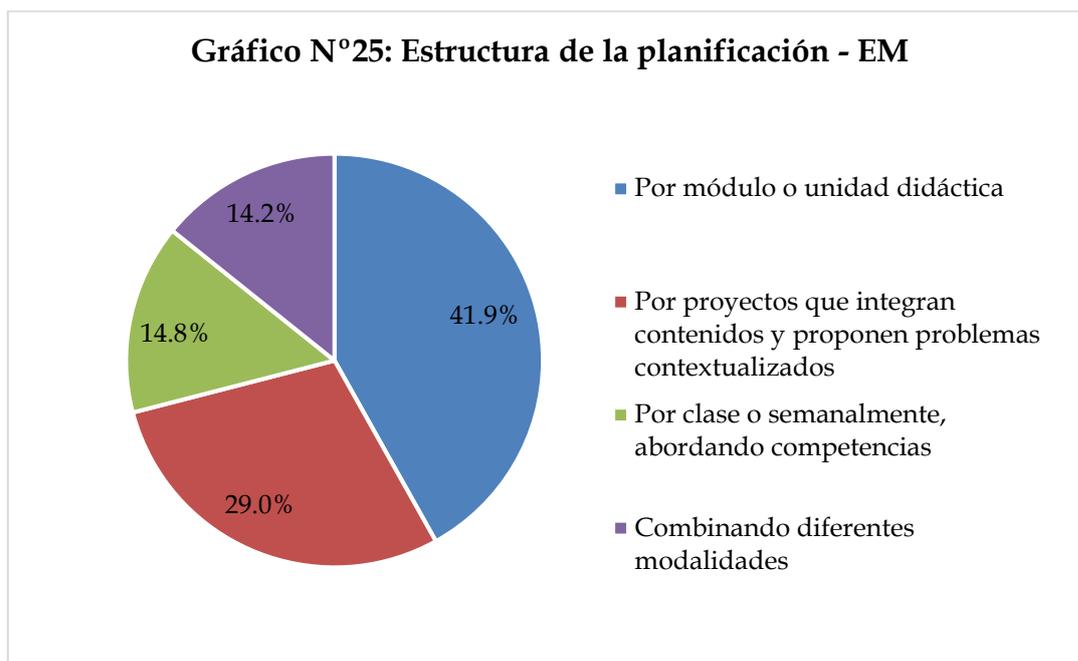


Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Para conocer la modalidad de planificación de los/as docentes de Educación Media se consultó también con los/as docentes sobre el tipo de planificación, por módulo o unidad didáctica; semanalmente abordando temas o competencias específicas, si lo hacían integrando contenidos y proponiendo problemas basados en el contexto de los estudiantes o bien si combinaban estas opciones.

A diferencia de los/as docentes de EEB, entre los/as docentes de Educación Media, la modalidad de planificación más seleccionada es por módulo o unidad didáctica / cada unidad un tema (41.9%). En segundo lugar, los profesores responden que planifican por proyectos que integran contenidos de una o varias áreas y clases, basados en problemas contextualizados (29.0%).

Gráfico N°25: Estructura de la planificación - EM



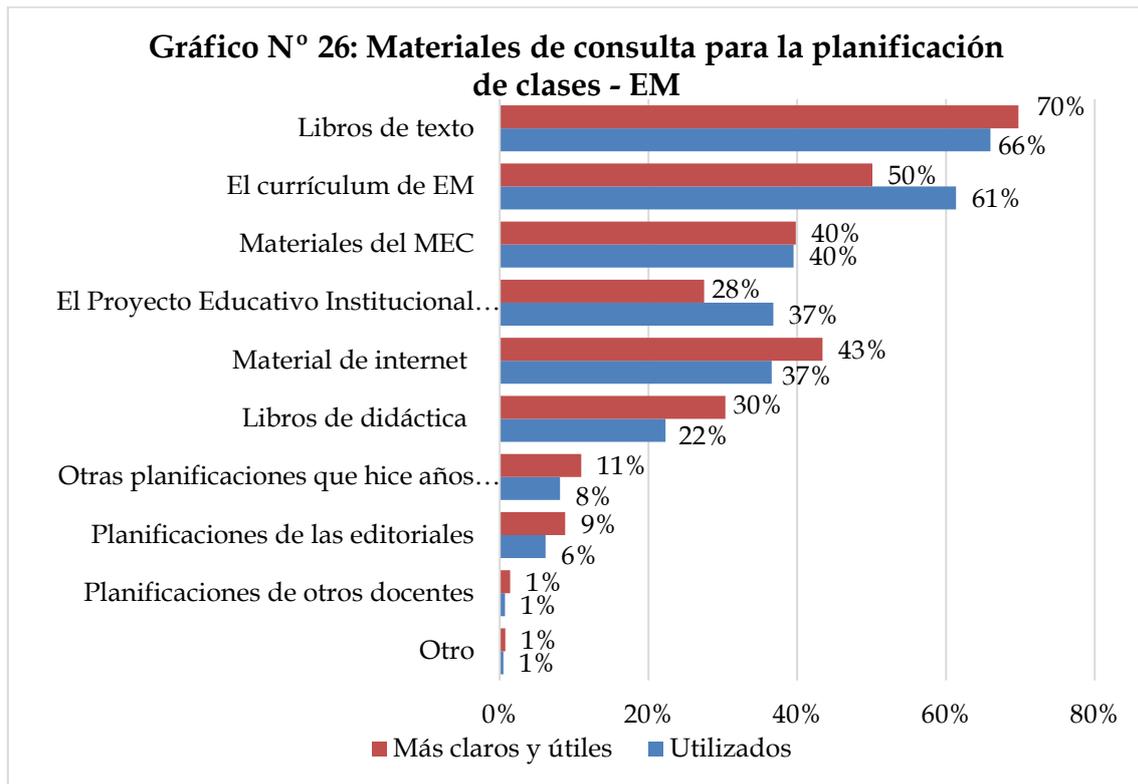
Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Con relación a los materiales que los/as docentes de Educación Media utilizan con mayor frecuencia y por considerarlos más claros, en una proporción similar: los libros de texto (66%) y el curriculum de la Educación Media (61,3%).

Por la frecuencia de su utilización, le siguen los materiales del MEC (39,5%), el Proyecto Educativo Institucional/curricular de la institución (36,8%) y material de internet (ya sea se trate de: textos, ejercicios, problemas, secuencias de enseñanza, etc.) (36.6%) aunque la valoración ya no coincide con los materiales más utilizados.

Tanto el material de internet (textos, ejercicios, problemas, secuencias de enseñanza, etc.) como los libros de didáctica están valorados como los más útiles y claros, aunque no son los más utilizados.

Cabe señalar que los/as docentes prácticamente no consultan las planificaciones realizadas por otros, sean las propias de años anteriores, o bien las elaboradas por editoriales o por colegas. En este caso, la poca utilización y la escasa valoración de planificaciones anteriores o ya elaboradas resultan coincidentes.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Criterios pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de la/s disciplina/s

Con el propósito de conocer las concepciones y los criterios pedagógicos a partir de los cuáles los/as docentes de Educación Media desarrollan su tarea de enseñanza, se consultó el grado de acuerdo con afirmaciones que permitan identificar sus posicionamientos. Estas afirmaciones fueron elaboradas contemplando las especificidades de cada disciplina.

Se comparten a continuación las más destacadas, ya sea por haber sido seleccionadas por gran parte de los/as docentes consultados, o bien por tratarse de cuestiones significativas que no lograron acuerdo. Puede consultarse en el Anexo la totalidad de las opciones brindadas y el grado de acuerdo obtenido por cada una.

EM - Física

Los/as docentes de Física consideran en su mayoría que uno de los propósitos principales de la enseñanza de Física en la Educación Media es que los estudiantes puedan encontrar explicaciones a los fenómenos que se presentan en la vida diaria. Con esa afirmación acuerdan más del 95%. Además, los/as docentes coinciden en que la enseñanza de la disciplina implica que los estudiantes desarrollen pequeñas investigaciones, proyectos en los que deban buscar soluciones a situaciones o problemas reales y cercanos; conozcan y comprendan cómo se originaron los conocimientos de

Física; y valoren la realización de representaciones gráficas, demostraciones o experiencias sencillas como método de enseñanza.

Es importante destacar que, aunque el acuerdo es menor a las afirmaciones anteriores, no por ello deja de ser muy importante el porcentaje de los/as docentes consultados que acuerda con concepciones más tradicionales de la enseñanza de esta disciplina, tales como las siguientes:

- para el 60,4% el mejor modo de desarrollar las clases de Física son las estrategias expositivas, en las que el docente presenta los principios, leyes, símbolos y fórmulas fundamentales,
- y la mitad, 49,1% acuerda en que lo más importante es que los estudiantes resuelvan ejercicios y los problemas típicos de los manuales para aplicar los principios y leyes de la Física.

EM - Química

Más del 85% de los/as docentes de Química acuerdan con que en la clase de esta disciplina los estudiantes tienen que tener la oportunidad de desarrollar experiencias de laboratorio, investigaciones, pequeños proyectos científicos para buscar soluciones a situaciones o problemas del entorno; y que es necesario que los estudiantes conozcan y comprendan cómo se originaron los conocimientos de Química. Además, sostienen que la tarea docente requiere trabajar de manera interdisciplinaria para abordar fenómenos o problemas del entorno que requieren el aporte de distintas Ciencias Básicas.

Es menos compartida que las anteriores, pero significativamente presente entre los/as docentes, que los estudiantes deben conocer primero la tabla de elementos, identificar los códigos y símbolos, con un acuerdo del 69,1% de los consultados.

Por otra parte, para considerar en cuanto las estrategias de mejora de la enseñanza en las instituciones paraguayas, en cuanto a las condiciones materiales, un 64,7% de los/as docentes acordó en que "las escuelas no tienen los laboratorios, materiales y condiciones de seguridad necesarias para desarrollar experiencias con los estudiantes, por eso se trabaja con los textos y ejercitaciones en el aula". Si bien puede poner en discusión las estrategias alternativas que despliegan los/as docentes frente a la falta de recursos para sostener la concepción de trabajo experimental, cabe contemplar como factor de incidencia la falta de recursos.

En ese sentido, vale destacar que más de la mitad de los/as docentes consultados (54,4%) opina que la mayoría de las clases de Química hay que desarrollarlas con estrategias expositivas, en las que el docente muestra a los estudiantes cómo se resuelven las ecuaciones químicas.

EM - Ciencias Naturales

En el caso de esta disciplina, casi la totalidad de los/as docentes encuestados acuerdan en las siguientes afirmaciones y principios para la enseñanza de su disciplina (entre 90% y 95%) en consonancia con los enfoques renovados del área, al sostener que:

- para poder utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, los estudiantes deben conocer y comprender cómo se originaron los conocimientos de las Ciencias Naturales;
- la enseñanza de las Ciencias Naturales puede contribuir a la comprensión de los problemas ambientales y a la búsqueda de soluciones aplicables al entorno de los estudiantes;
- en la clase de Ciencias Naturales se deben desarrollar investigaciones o proyectos científicos en los que los estudiantes deban buscar soluciones a situaciones o problemas del entorno;
- un buen modo de favorecer la comprensión de las características de algunas estructuras biológicas es proponer a los estudiantes la construcción de modelos o maquetas;

No obstante, de manera paradójica, poco más de la mitad de los/as docentes sostiene que la mayoría de las clases en Ciencias Naturales hay que desarrollarlas con estrategias expositivas, porque permiten clarificar los conceptos centrales de las distintas disciplinas del campo (54,3%).

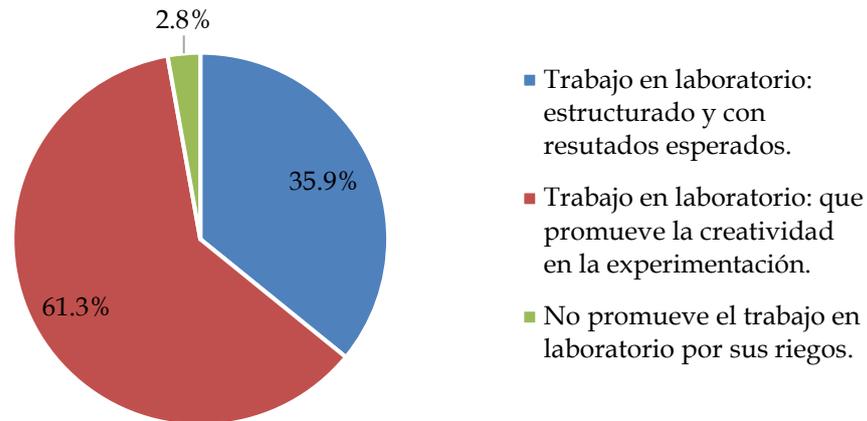
En relación con el abordaje de contenidos de Educación Sexual con los estudiantes, el tema genera posiciones encontradas entre los/as docentes y no existen acuerdos o tendencias firmes; en este caso son muchos los que prefieren no emitir postura.

- Casi la mitad, el 44,1% no acuerda con la idea de que "es muy difícil tratar temas de Educación Sexual en la escuela. Son temas delicados, es mejor que se reserve a las familias", es decir que está de acuerdo con que sea abordado dentro de un marco de respeto y tolerancia en la escuela. Esta afirmación convive con el 36,2% que está de acuerdo con esta idea y el 19,7% que no expresa posición.
- Por su parte el 47,2% no está de acuerdo con que "los/as docentes de Ciencias Naturales no estén formados para abordar el tema de la Sexualidad con los estudiantes". Pero el 32,3% piensa de esta manera y el 20,5% no se manifiesta al respecto.

Prácticas experimentales y/o de laboratorio: Física, Química y Ciencias Naturales

A los/as docentes de Física, Química y Ciencias Naturales, además de los ítems específicos mencionados a continuación, se les consultó sobre sus criterios para implementar las prácticas experimentales y/o de laboratorio, mediante enunciados en los que se sostenían diferentes criterios pedagógicos respecto de la experimentación de los estudiantes en las tareas de la investigación y el uso del laboratorio. La mayoría de los/as docentes consultados valoraron la experimentación de los estudiantes en ambientes naturales y de manera creativa.

Gráfico N°27. Uso de laboratorio - Docentes de Ciencias básicas y experimentales - EM



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

EM - Lengua

Entre los/as docentes de Lengua existe acuerdo mayoritario (más del 90%) acerca de que la clase de Lengua y Literatura debe ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender los discursos sociales que los rodean, como la publicidad y los mensajes de los medios de comunicación.

Respecto de los criterios pedagógicos de enseñanza, los/as docentes consultados compartieron que para la enseñanza de la lengua es importante:

- trabajar en los procesos de planificación, escritura y revisión de las producciones de cada estudiante (97,3%);
- que los estudiantes logren aprendizajes significativos en la clase de Lengua y Literatura y que se propongan situaciones comunicativas reales, textos que respondan a las necesidades e intereses del estudiante" (91,9%);
- que el texto literario se relacione con las características del contexto histórico, social y cultural en que fue escrito para su mejor comprensión (91,1%);
- que en las clases se analicen las posibilidades comunicativas que ofrecen los recursos tecnológicos (90,3%).

Entre los acuerdos que ponen en cuestión las concepciones y criterios de enseñanza y demandan la profundización de debates y acciones de formación se destaca que el 87,3% de los/as docentes afirma que es difícil que los estudiantes puedan comprender textos literarios, porque llegan a la Educación Media con dificultades para comprender textos básicos y con un vocabulario muy limitado" y que el 84,2% comparte que el éxito de un estudiante en la clase de Lengua y Literatura depende, en gran medida, del contacto con la lectura que tenga en su ámbito familiar.

Asimismo, dos tercios acuerda con que el propósito principal de la clase de Lengua y Literatura es conectar a los estudiantes con las grandes obras de la literatura universal (68,3%) y que deben trabajarse exclusivamente la comprensión y producción de textos

literarios y vinculados al ámbito de la literatura (66,8%), excluyendo de este modo otro tipo de géneros o producciones.

EM - Historia y Geografía

Respecto de las concepciones y los criterios pedagógicos para la enseñanza de la Historia y Geografía, los/as docentes acuerdan en su mayoría con afirmaciones que dan cuenta de una perspectiva pedagógica que promueve entre los estudiantes el debate y la mirada multidisciplinar, al mismo tiempo que -de manera contradictoria- eso convive con perspectivas más tradicionales que evidencian el desarrollo de conocimientos basados en la memorización.

Destacamos algunas de estas contradicciones a continuación, la totalidad de las respuestas obtenidas en cada ítem propuesto puede consultarse en Anexo:

Cuadro N° 12: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de la disciplina Historia y Geografía (%) - EM

Enunciados acerca de la enseñanza de la Historia y la Geografía	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni en desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Para que los estudiantes puedan comprender los diversos elementos y procesos de las Ciencias Sociales se debe trabajar de manera articulada, integrando los conocimientos de las distintas disciplinas del área.	98,2	0,9	0,9	100,0
Lo fundamental en las clases de Historia es que los estudiantes comprendan la multicausalidad de los procesos y comprendan los hechos desde la perspectiva de los distintos actores sociales.	95,5	2,7	1,8	100,0
Una de las cuestiones más importantes en Geografía es que los estudiantes comprendan los fenómenos físicos, la cartografía, etc. del territorio paraguayo.	94,6	2,7	2,7	100,0
Lo fundamental en Historia es que los estudiantes conozcan los hechos, las fechas fundamentales de la realidad histórica nacional y el establezcan las causas y las consecuencias de los hechos.	93,8	2,7	3,6	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Es importante resaltar que el 37,5% adhirió a la afirmación “las ideas previas de los estudiantes no son de gran ayuda en las clases ya que es poco lo que saben de Historia y

Geografía", mientras el 16,1% no expresó acuerdo. Sólo el 46,4% estuvo en desacuerdo con esta afirmación.

Estrategias de enseñanza frente a las dificultades

Con el propósito de conocer la perspectiva de los/as docentes acerca de cuestiones centrales de su práctica, se propusieron una serie de afirmaciones que ponen en evidencia posicionamientos pedagógicos acerca del rol docente, la práctica de enseñanza y la evaluación. Los/as docentes consultados debían expresar su grado de acuerdo con distintas estrategias o bien percepciones acerca de cómo enfrentar los desafíos y las dificultades en el proceso de enseñanza.

Si bien los enunciados que daban cuenta de una perspectiva pedagógica innovadora y actualizada generaron acuerdos en la mayoría de los/as docentes consultados, cabe destacar que entre el 45% y el 65% de los/as docentes expresó su acuerdo con las afirmaciones que dan cuenta de la culpabilización del estudiante y de la responsabilización de la familia por el bajo rendimiento académico, lo que implica profundizar una formación docente orientada a reflexionar sobre los resultados de los estudiantes con una mirada crítica respecto de la estrategias de enseñanza contextualizadas.

Cuadro N° 13: Estrategias y percepciones frente a las dificultades de la tarea docente (%) - EM

Estrategias y percepciones	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Es preciso innovar, buscar nuevas estrategias didácticas que desafíen y motiven a los estudiantes.	94,9	2,9	2,2	100,0
En las escuelas deberíamos trabajar más en equipo, planificar de manera conjunta y llevar adelante proyectos.	92,7	5,0	2,3	100,0
Las orientaciones y el acompañamiento de los/as directivos/as y coordinadores/as es fundamental para los/as docentes.	88,5	7,8	3,7	100,0
Con los años, los estudiantes reconocen haber aprendido de los profesores muy exigentes, aunque los hayan desaprobado	84,8	9,5	5,7	100,0
Sólo con el acompañamiento de las familias, la escuela y los/as docentes pueden llevar adelante su tarea.	81,2	10,7	8,1	100,0

Si los estudiantes no están motivados para aprender no se puede enseñar	67,5	13,7	18,8	100,0
Es muy difícil trabajar con los estudiantes que tienen problemas familiares y sociales que afectan su aprendizaje	65,4	10,9	23,7	100,0
El trabajo individual es más efectivo porque en grupo algunos estudiantes descansan en los otros y no se esfuerzan	56,5	18,6	24,8	100,0
El éxito o fracaso de un estudiante depende de las estrategias que se plantee la institución	55,5	20,9	23,6	100,0
Es imposible adaptarse a las particularidades, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes porque hay que cumplir con el programa	46,8	19,7	33,6	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Concepciones de los/as docentes sobre la evaluación

Las diferentes opciones de la encuesta obtuvieron un alto grado de acuerdo. Al comparar las respuestas con las dadas por los/as docentes de EEB, es elevada la cantidad que acuerda (71,4%) o bien no expresa su opinión (13,4%) respecto de la afirmación que plantea que una adecuada modalidad de evaluación “se corrige rápidamente y permite ordenar objetivamente a los/as alumnos/as en función de sus logros académicos”.

20

Cuadro N° 14: Concepciones sobre la evaluación de los estudiantes (%) - EM

Una buena práctica de evaluación es aquella que...	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Brinda información al estudiante de modo que pueda tomar conciencia de sus dificultades y logros	95,7	3,3	1,0	100,0
Le permite al docente revisar la enseñanza para que todos los estudiantes puedan aprender	94,4	3,9	1,7	100,0
Muestra lo que el estudiante aprendió y hace foco en los conocimientos adquiridos	93,9	4,3	1,9	100,0
Evidencia el proceso personal del estudiante, y le permite explorar distintas estrategias de resolución y	89,2	5,5	5,3	100,0

respuestas, poniendo en juego las capacidades y conocimientos adquiridos				
Se corrige rápidamente y permite ordenar objetivamente a los/as alumnos/as en función de sus logros académicos	71,4	13,4	15,2	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Síntesis EM

Los aspectos más priorizados por los/as docentes de Educación Media a la hora de planificar sus clases son las capacidades y competencias que los estudiantes deben desarrollar. Respecto de la modalidad con que planifican sus clases, la más seleccionada fue por módulo o unidad didáctica, consultando centralmente diseños curriculares y libros de texto.

Si bien los enunciados que daban cuenta de una perspectiva pedagógica innovadora y actualizada generaron acuerdos en la mayoría de los/as docentes consultados, se evidencian perspectivas de enseñanza tradicionales que conviven con afirmaciones más renovadas en todas las disciplinas, lo que implica profundizar en los siguientes tramos de los cursos y de las acciones formativas, orientaciones capaces de revisar los enfoques didácticos, los fundamentos de las prácticas pedagógicas y las estrategias propiamente dichas, y poner en debate posicionamientos tradicionales e innovadores para dar respuesta a los desafíos educativos existentes.

Por último, los/as docentes asumen el desafío y la responsabilidad de abordar con sus estudiantes los contenidos de Educación Sexual, pero todavía no es del todo claro o unánime su posicionamiento sobre la temática o sobre su grado de preparación para afrontar el tema, por lo que se requiere profundizar la formación en este sentido.

02

D.3. Formación en Gestión Pedagógica y Curricular

Conocer las competencias adquiridas por educadores/as y técnicos/as para desempeñar la gestión pedagógica y curricular a nivel escolar / departamental implicó relevar las competencias para la efectiva orientación y supervisión de los equipos de trabajo (docentes, directivos/as, supervisores/as, técnicos/as) bajo su dependencia; la promoción de comunidades de aprendizaje, la capacidad de distribuir y jerarquizar los contenidos del curriculum y adaptarlos a los contextos, territorios, instituciones, grupos de docentes, de padres, de alumnos.

Adecuación curricular: responsabilidades y atribuciones

Considerando que los diseños curriculares de los distintos niveles educativos establecen entre los principios pedagógicos la importancia de realizar adecuaciones curriculares en la elaboración de los proyectos educativos, se consideró como un tema central indagar acerca de la realización de adecuaciones curriculares, del procedimiento adecuado, y los

actores educativos a cargo para su concreción, teniendo que cuenta lo planteado en los diseños curriculares de los distintos niveles.

Una amplia mayoría (90,5%) afirma que son "las instituciones en el marco de su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PCI (Proyecto Curricular Institucional)" quienes llevan a cabo las adecuaciones curriculares. No lo hacen los/as docentes, ni los/as directivos/as, y tampoco se lleva a cabo sin contemplar el Proyecto Educativo Institucional a desarrollar o en desarrollo.

En continuidad con las consultas acerca de los procedimientos curriculares y los alcances de la autoridad institucional, se consultó acerca las posibilidades de acción de cada institución. Las respuestas estuvieron divididas, si bien la respuesta más seleccionada por los/as gestores/as encuestados fue que las instituciones pueden "complementar el plan de estudio con otras áreas académicas o disciplinas no previstas", este grupo representó menos del 60% (58,7%).

Al respecto se requiere de la revisión del abordaje normativo -que contempla tres niveles de adecuación curricular posibles: el departamental, el institucional y al áulico- dado que casi el 30% de los/as gestores/as sostiene que puede "reemplazar aquellas áreas del plan que considere poco relevantes para la comunidad de la escuela con otras que se consideren más significativas" (29,6%); y que el 11,7% considera posible que el directivo "disminuya las cargas horarias de las disciplinas que considere poco relevantes para la comunidad de la escuela y aumentar las que se consideren más significativas".

Principales desafíos para la gestión pedagógica y curricular

Para indagar acerca de las problemáticas prioritarias a las que debe responder su gestión y las acciones previstas para ello, se consultó a los/as directivos/as y técnicos/as participantes, cuáles eran los tres principales desafíos de la gestión pedagógica y curricular que enfrentan las instituciones educativas, y a continuación cuáles eran las principales estrategias a desarrollar para dar respuesta a los mismos.

En ambas preguntas se ofrecieron una serie de enunciados elaborados a partir de los materiales previstos en el programa del curso PROCEMA, de los que seleccionaron tres.

Tanto en la consulta acerca de las problemáticas, como en relación con las acciones a desplegar para su mejora, las respuestas fueron dispersas.

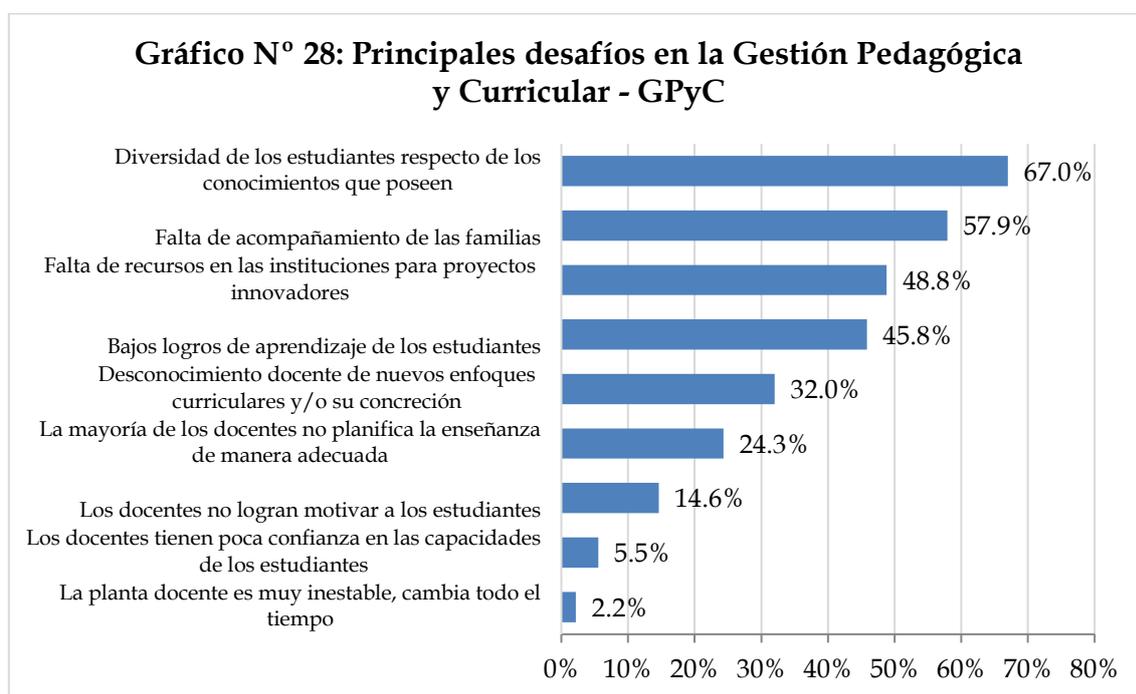
Respecto de la identificación de desafíos, si bien la opción más seleccionada por los participantes fue "desarrollar estrategias para trabajar con la diversidad de los estudiantes y los distintos puntos de partida", elegida por el 67%, los resultados de esta consulta evidencian que el análisis de los desafíos de gestión pedagógica y curricular están centrados en los factores externos a la institución educativa.

El 57,9% (segunda opción escogida) prioriza la falta de acompañamiento de las familias; y el 48,8% la falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar proyectos innovadores y de calidad en las instituciones; en cuarto lugar, se destaca con el 45,8% los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar que las dificultades relacionadas con los/as docentes de la institución, ya sea en relación con su compromiso, a su modalidad de trabajo o bien a cuestiones de su formación fueron seleccionadas por una escasa cantidad de directivos/as y técnicos/as.

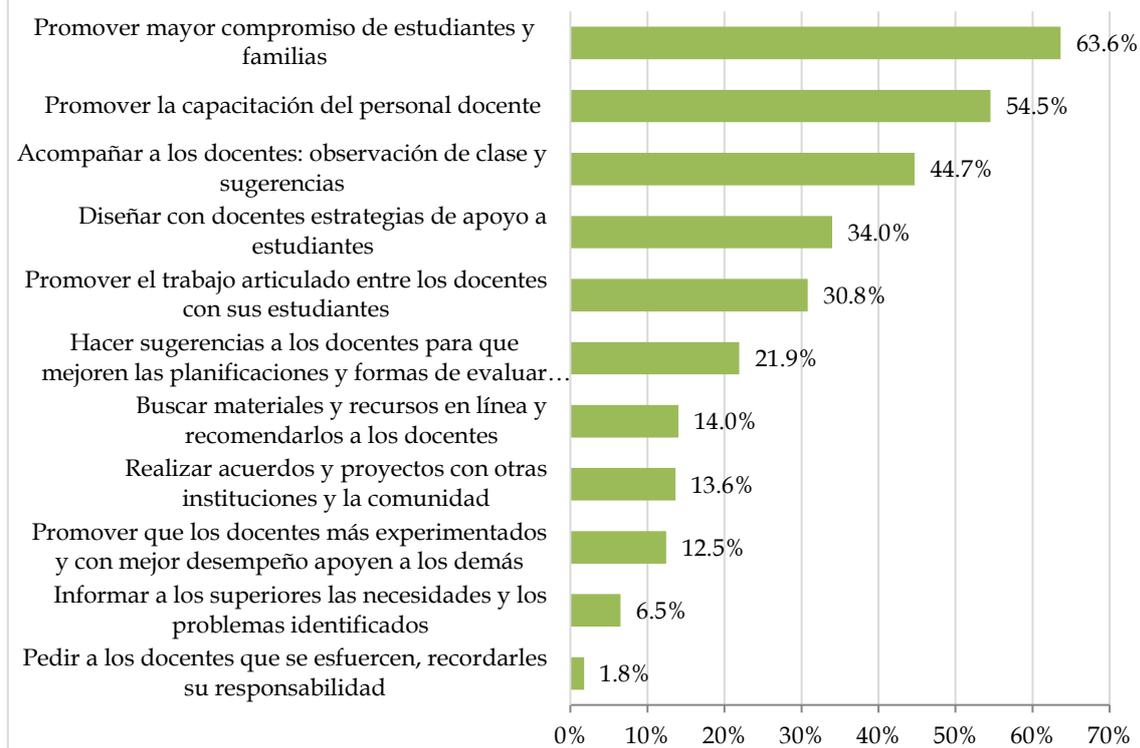
Llamativamente la segunda y la tercera acción más escogida fueron "promover la capacitación del personal docente para que se forme en los nuevos enfoques", con el 54,5%, y "acompañar a los/as docentes, observar las clases y sugerir estrategias para mejorarlas" con el 44,7%.

En sintonía con lo mencionado anteriormente, al momento de seleccionar las tres principales acciones a desarrollar para responder a los desafíos planteados, la más elegida por los/as directivos/as fue "hablar con los estudiantes y las familias para que se comprometan más y los apoyen en su aprendizaje" con el 63,6%.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Gráfico N° 29: Acciones priorizadas en respuesta a los desafíos enunciados - GPyC



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Acciones para promover el trabajo en equipo en la institución

Considerando tanto la importancia del trabajo en equipo entre los/as docentes de una institución, como las dificultades que se generan al momento de propiciar esos encuentros de trabajo; se consultó con los/as directivos/as sobre las estrategias que desarrollan con mayor frecuencia a la hora de promover la integración y articulación de la tarea de los/as docentes. Los/as directivos/as y técnicos/as respondieron para cada opción brindada la frecuencia correspondiente, coincidiendo en afirmar que cada una de las estrategias mencionadas son efectivamente desarrolladas en forma habitual en sus instituciones.

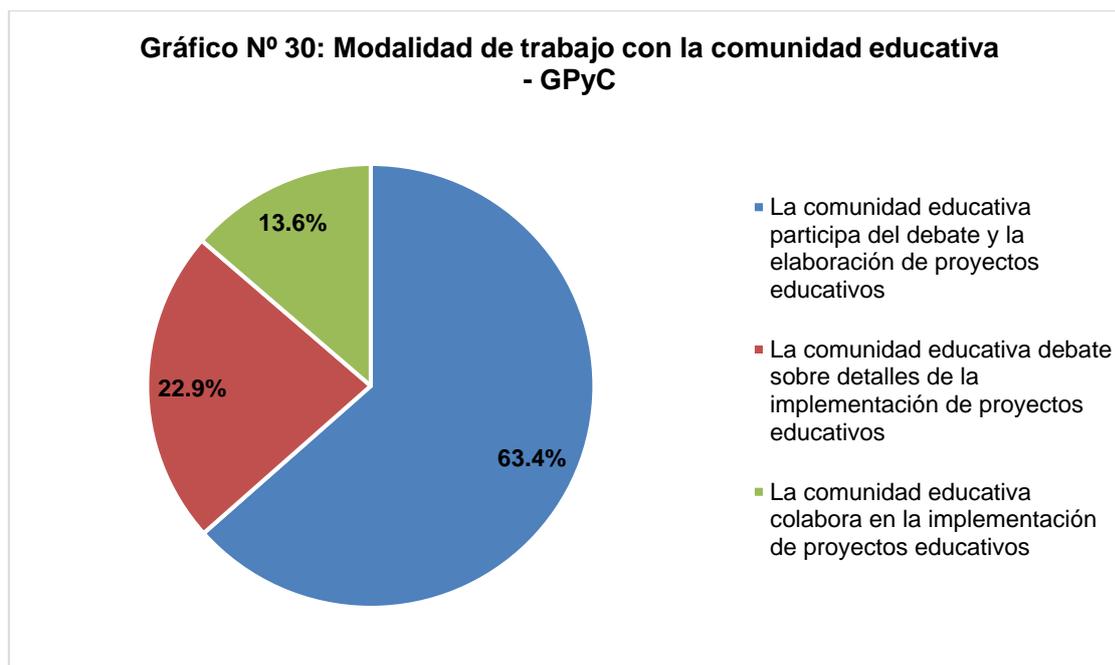
Cuadro N° 15: Acciones desarrolladas por directivos/as para promover trabajo en equipo (%) - GPyC

Estrategias	Siempre/Con frecuencia	A veces	Nunca	Total
Trato de llegar a acuerdos mínimos y que todos se sientan representados en la propuesta	96,0	3,6	0,4	100,0

Reviso mi práctica, mi compromiso, me cuestiono qué estoy haciendo y qué puedo mejorar	95,8	4,2	0,0	100,0
Dialogo con el personal, buscando comprender la raíz del problema para motivarlos	94,5	5,5	0,0	100,0
Le recuerdo cuáles son las responsabilidades que deben cumplir	85,8	13,8	0,4	100,0
Consulto con un superior o colega a ver cómo lo hace otros, pido consejo, orientación	78,7	20,4	1,0	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En relación con la pregunta anterior sobre la promoción del trabajo en equipo, se indagó también por el posicionamiento de los/as directivos/as respecto de la modalidad de integración de la comunidad educativa, en particular respecto de la elaboración y/o a la participación en la etapa de implementación de los proyectos desarrollados. Las respuestas permiten comprobar que, si bien la mayoría de los/as directivos/as apuestan a incluir a la comunidad educativa de su institución en la elaboración de proyectos, una porción considerable de respuestas sostuvo que la discusión y elaboración de planes y proyectos debe quedar en manos de la conducción de la institución.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

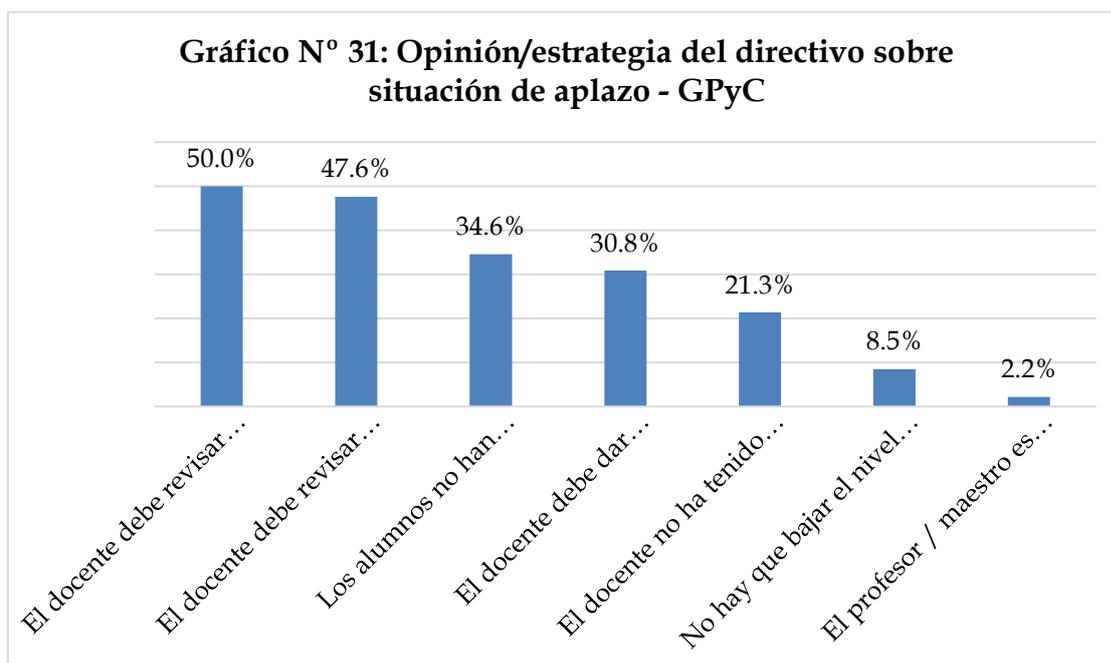
Acompañamiento pedagógico a los/as docentes

La tarea pedagógica del director no se reduce a coordinar procesos de elaboración de proyectos, sino a involucrarse en los desafíos de la enseñanza a los estudiantes de su institución, brindando a los equipos docentes estrategias, enfoques y recursos tanto materiales como simbólicos para promover aprendizajes de calidad. Una de las tareas

centrales de la gestión pedagógica y curricular de un directivo es la orientación, el seguimiento y el apoyo pedagógico a sus docentes.

En este sentido se presentó a los/as directivos/as una situación hipotética de aplazo y se ofreció una serie de respuestas posibles, solicitando que seleccionaran las dos más pertinentes.

Si bien las respuestas resultaron dispersas frente a las opciones brindadas, se destaca que la opción más seleccionada, con poco más del 50% de los consultados, fue positivamente, la necesidad de que el docente a cargo revise sus estrategias de enseñanza, y en segundo lugar (47,6%), también en referencia a la tarea docente, la afirmación de que el docente debe revisar su evaluación.



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Entre las estrategias de los/as directivos/as para realizar el apoyo pedagógico a sus docentes, la observación de prácticas de enseñanza es una valiosa -y discutida- manera de conocer las fortalezas, y especialmente las debilidades de los/as docentes que deben ser abordadas a través del acompañamiento del trabajo en equipo y de la formación de los/as docentes.

En este marco, se consultó a los/as gestores/as su grado de acuerdo con distintas valoraciones sobre la realización de observación de las prácticas de los/as docentes en las instituciones.

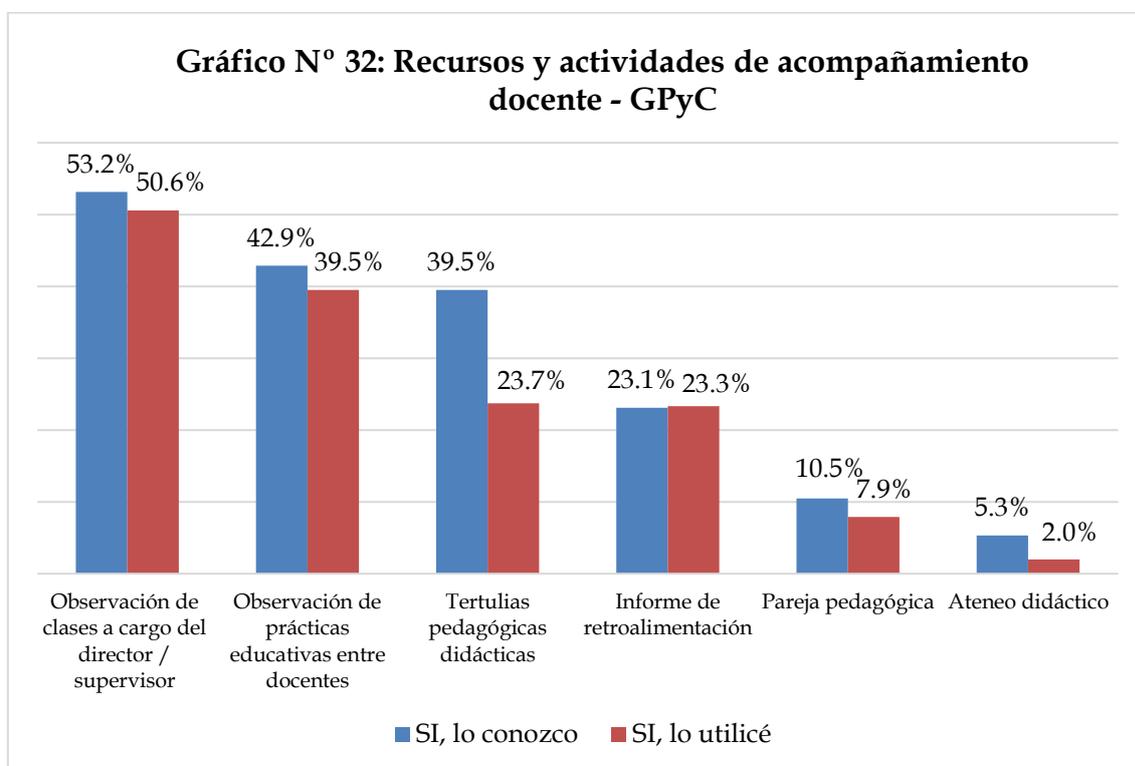
Resulta interesante analizar que, si bien existe un acuerdo generalizado (95% o más) con las funciones positivas sobre la observación de prácticas de docentes en las instituciones (herramienta para asesorar a los/as docentes, permite detectar aspectos a mejorar en la enseñanza, permite identificar y dar a conocer en las instituciones buenas prácticas de

enseñanza)²⁹, también suman amplios niveles de acuerdo, las posiciones que desacuerdan con esta estrategia, considerándola una herramienta de control:

- “es una instancia para controlar y evaluar a los/as docentes” (78,3%)
- “pone en duda la autoridad del docente frente a sus alumnos” (59,6%)
- “afecta el clima del aula, puede ser invasivo para docentes y alumnos por lo que es preferible no hacerlo” (45,4%)

Por último, se les consultó a los/as directivos/as si conocían una serie de recursos y actividades de apoyo pedagógico a los/as docentes y si los habían utilizado en alguna oportunidad.

De los recursos consultados en su mayoría son desconocidos; y en caso de conocerlos, los utilizan de manera escasa. Se destaca el bajo conocimiento de los ateneos didácticos y del trabajo en pareja pedagógica.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Síntesis Formación en Gestión Pedagógica y Curricular

Se consultó a los/as directivos/as sobre su conocimiento respecto de los procedimientos y responsabilidades en las adecuaciones curriculares y se destaca la necesidad de revisar y profundizar estas cuestiones, pues casi el 30% de los/as directivos/as sostiene que su función permite "reemplazar aquellas áreas del plan que considere poco relevantes para la comunidad de la escuela con otras que se consideren más significativas" (29,6%),

²⁹ Puede consultarse en Anexo la totalidad de ítems propuestos y las valoraciones realizadas por los/as directivos/as.

mientras el 11,7% considera posible que el directivo "disminuya las cargas horarias de las disciplinas que considere poco relevantes para la comunidad de la escuela y aumentar las que se consideren más significativas". Es importante considerar los tres niveles de adecuación establecidos en la normativa curricular, los alcances y límites de cada uno de ellos.

Tanto en la consulta acerca de los desafíos pendientes como en relación con las acciones a desplegar para la mejora, las respuestas fueron dispersas. Más del 60% de los/as directivos/as destacó entre los desafíos de su tarea "desarrollar estrategias para trabajar con la diversidad de los estudiantes y los distintos puntos de partida", aunque se evidencia que el análisis de los problemas relevantes para la gestión pedagógica y curricular están centrados en factores externos a la institución educativa. Al momento de seleccionar las tres principales acciones a desarrollar para responder a los desafíos planteados, la más elegida por los/as directivos/as fue "hablar con los estudiantes y las familias para que se comprometan más y los apoyen en su aprendizaje" con el 63,6% de acuerdo.

En el planteamiento de los principales problemas, las dificultades relacionadas con los/as docentes de la institución, ya sea en relación con su compromiso, con la modalidad de trabajo o bien con cuestiones vinculadas a su formación, fueron seleccionadas por una escasa cantidad de directivos/as y técnicos/as. Paradójicamente, entre las estrategias consideradas más pertinentes para dar respuesta a los desafíos planteados, la segunda y la tercera acción más escogidas por los/as directivos/as -aunque no representativas de la mayoría- fueron "promover la capacitación del personal docente para que se forme en los nuevos enfoques", con el 54,5%, y "acompañar a los/as docentes, observar las clases y sugerir estrategias para mejorarlas" con el 44,7%.

Respecto de la integración/consulta de la comunidad educativa de su institución en la elaboración de proyectos, una porción considerable de respuestas sostuvo que la discusión y elaboración de planes y proyectos debe quedar en manos de la conducción de la institución.

El posicionamiento de los/as directivos/as sobre situaciones en las que los/as docentes de su institución deben aplazar a sus estudiantes, resultó segmentado. Sin ser representativa, la estrategia más seleccionada, con poco más del 50% de los consultados fue la necesidad de que el docente a cargo revise sus estrategias de enseñanza, y en segundo lugar (47,6%), también en referencia a la tarea docente como el aspecto a examinar, la necesidad de que el/la docente revise su evaluación.

Resulta interesante analizar que, si bien las afirmaciones a favor de observar las prácticas de los/as docentes en las instituciones superan el 95% de acuerdo entre los consultados, las posiciones que desacuerdan con esta estrategia, considerándola una herramienta de control, suman importantes acuerdos entre los/as directivos/as.

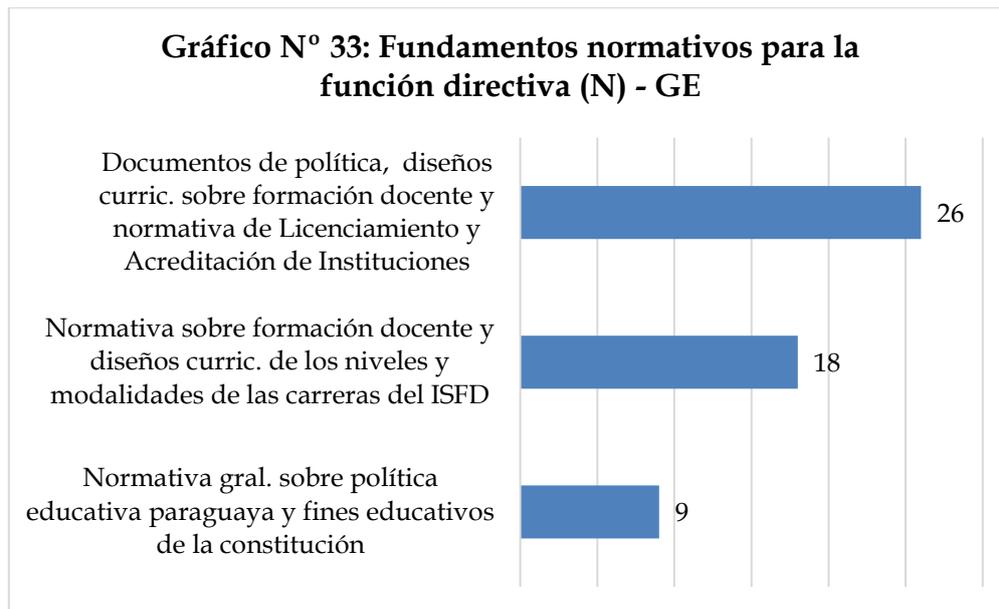
En relación con el conocimiento y promoción en sus instituciones de distintos recursos y actividades de apoyo pedagógico a los/as docentes, se destaca que ninguno presenta un amplio nivel de conocimiento y utilización. Se destaca que más del 90% de los/as directivos/as no conoce los ateneos didácticos y casi en la misma proporción desconocen el trabajo en pareja pedagógica.

D.4. Formación de Gestores/as Educativos

Con el propósito de conocer el dominio de las competencias para la gestión escolar/departamental de los profesionales consultados, se indagó su conocimiento de la normativa que enmarca sus responsabilidades y propósitos; sus estrategias de diagnóstico institucional y territorial, la identificación de problemas relevantes y prioritarios; la planificación de proyectos educativos y el establecimiento de metas acordes a dichos problemas, buscando valorar su capacidad para identificar recursos del entorno que puedan colaborar con los proyectos institucionales/locales/departamentales a su cargo, para fortalecer la calidad de las experiencias educativas de los niños/ niñas/ jóvenes y adultos, entre otros aspectos.

Marcos normativos para la función directiva

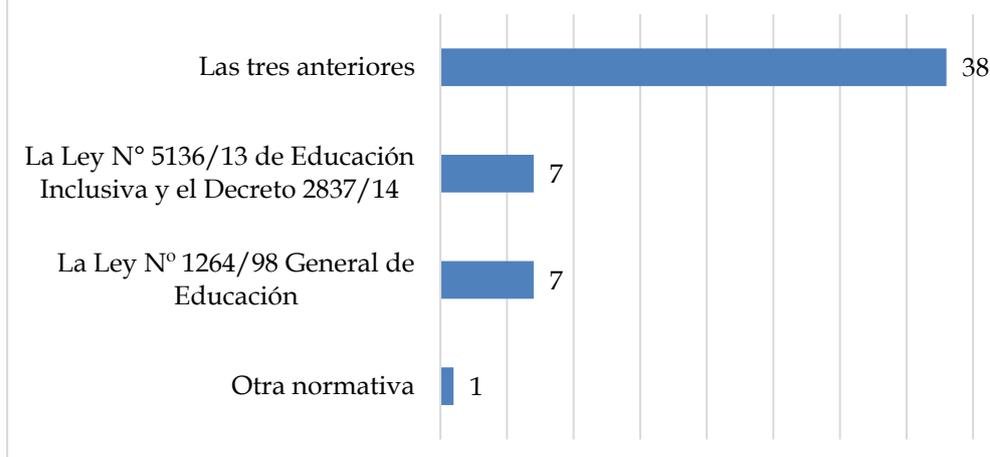
Se consultó con los/as gestores/as participantes sobre los fundamentos normativos de su función de director de IFD para conocer el grado de reconocimiento de los marcos de regulación que establecen propósitos y acciones para su función pública en el sistema educativo paraguayo. Se brindaron tres opciones de las cuáles debieron seleccionar sólo una para definir los fundamentos de su función:



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Además, se consultó a los/as gestores/as acerca de las leyes que regulan el ejercicio de la profesión docente en Paraguay. De las opciones brindadas la mayoría de los participantes seleccionó todas las normativas propuestas.

Gráfico N° 34: Marco legal que regula el ejercicio de la profesión docente según directivos IFD (N) - GE



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En continuidad con la consulta sobre el conocimiento de los marcos de regulación del sistema educativo paraguayo, se indagó el grado de conocimiento de los/as gestores/as sobre normas y documentos legales que enmarcan su tarea.

Cuadro N° 16: Grado de conocimiento del director de IFD de normas y documentos legales (N) - GE

Normas y documentos legales	Mucho	Medianamente	Poco/No la conozco	Total
Ley N° 1725/01 Estatuto del Docente	36	17	0	53
Plan Nacional de Educación 2024	35	16	2	53
Documentos curriculares para la formación docente	33	17	3	53
Normativa de Licenciamiento y Acreditación de Instituciones	32	18	3	53
Ley N° 1264/98 General de Educación	31	21	1	53
Documentos curriculares de los niveles para los que se forman docentes	28	21	4	53
Reglamentos administrativos para la administración de recursos	22	25	6	53
Ley N° 4995/13 "De Educación Superior	20	27	6	53

Ley N° 2072/03 Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	17	31	5	53
Normativa de la educación superior promulgada en el marco del MERCOSUR EDUCATIVO	8	35	10	53

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Adecuación curricular: responsabilidades y atribuciones

Tal como se mencionó respecto del curso de Gestión Pedagógica y Curricular, se consideró como un tema central indagar acerca de la realización de adecuaciones curriculares, los procedimientos adecuados, y los actores educativos a cargo para llevarlas adelante.

Entre las opciones brindadas, casi la totalidad de los consultados (49 de los 53 gestores/as encuestados) afirmó que "las instituciones en el marco de su PEI y PCI" son quienes llevan a cabo las adecuaciones curriculares.

Se desestimaron las respuestas que dejaban a criterio individual de los/as docentes las decisiones curriculares, así como aquellas que lo reducía a decisiones de los/as directivos/as de manera unilateral, o bien de autoridades y técnicos/as sin contemplar otros actores o el proyecto educativo en cuestión. Como se mencionaba en los resultados de Gestión Pedagógica y Curricular, la normativa (diseños curriculares) advierte la importancia de realizar adecuaciones curriculares y la necesidad de diferenciar los tres niveles posibles de adecuación: el departamental, el institucional y el áulico.

Administración de recursos y planificación

En relación con los variados aspectos que comprende la administración de recursos en la institución educativa, se indagó a través de una serie de opciones de respuesta, las cuestiones que los/as directivos/as incluyen en esta fundamental dimensión de su tarea.

Los resultados demostraron que la visión de la administración por parte de los/as directivos/as a cargo incluye no solamente el presupuesto, sino también la planificación y organización de la institución, la evaluación de resultados, el seguimiento de las tareas.

Positivamente la mayoría de los/as directivos/as consultados (52 de los 53 gestores/as) afirmó que la planificación de un proyecto educativo requiere de un trabajo institucional colectivo que no se agota en el equipo directivo y la coordinación pedagógica, sino que debe involucrar a la comunidad educativa en su totalidad, tanto en el diagnóstico como en la planificación de las acciones.

Ahora bien, respecto de lo que implica la gestión eficiente del presupuesto, las opiniones estuvieron divididas entre quienes afirmaron que la eficiencia incluye "los requerimientos del PEI y el funcionamiento de la institución a corto, mediano y largo plazo" (respuesta de 26 directivos/as) y los que consideran que se trata -sin otras especificaciones- de lograr "el funcionamiento de la institución de manera eficiente (también 26 directivos/as).

Síntesis Formación en Gestión Educativa

Prácticamente la totalidad de los/as gestores/as afirma que las instituciones son quienes llevan a cabo las adecuaciones curriculares, considerando sus proyectos institucionales. Se desestimaron tanto las respuestas que dejaban a criterio de los/as docentes las decisiones curriculares, como aquellas que dejaban a criterio exclusivo de directivos/as; o bien de autoridades y técnicos/as sin contemplar otros actores o el proyecto educativo en cuestión. Es importante rescatar las distintas instancias de adecuación posibles en las instituciones, aquellas decididas a nivel departamental, las que son injerencia de la conducción de las instituciones y las que son decisiones del maestro en su clase, es decir las áulicas. Cada uno de estos niveles de adecuación tiene sus especificidades y alcances que debieran estar claros y presentes tanto para gestores/as como para docentes.

Positivamente se comprobó que la visión que poseen los/as directivos/as acerca de la administración abarca la planificación y organización de la institución, la evaluación de resultados, el seguimiento de las tareas y prácticas docentes y no únicamente cuestiones de orden presupuestario.

Ahora bien, respecto de lo que implica la gestión eficiente del presupuesto, las opiniones estuvieron divididas entre quienes afirmaron que la eficiencia incluye “los requerimientos del PEI y el funcionamiento de la institución a corto, mediano y largo plazo” y quienes consideran que se trata de lograr “el funcionamiento de la institución de manera eficiente”.

D.5. Especialización en Educación Inclusiva

Con el propósito de dar respuesta a las necesidades y desafíos que supone la inclusión educativa, el PROCEMA ha diseñado un curso destinado a formador de formadores, directivos/as, docentes y técnicos/as profesionales de educación especial que trabajan en las escuelas y conocen el contexto y la realidad en que se desenvuelven sus alumnos.

Entre los objetivos específicos de la propuesta técnica del curso se espera que los participantes conozcan y enmarquen las acciones en los acuerdos internacionales y las leyes y reglamentos nacionales que sustentan a la educación inclusiva; reflexionen, discutan y adopten metodologías de enseñanza propias de la educación inclusiva; identifiquen situaciones de vulnerabilidad y dimensionen las oportunidades de superación a través de estrategias educativas y recursos disponibles.

Para conocer el desarrollo de estas competencias, se consultó a los/as destinatarios/as³⁰ del curso acerca de su conocimiento sobre el marco normativo -internacional y nacional- para la educación inclusiva, sobre aspectos centrales del enfoque político - pedagógico de la educación inclusiva del MEC, y sobre sus percepciones acerca de las dificultades, desafíos y estrategias organizativas para promover la educación inclusiva en sus ámbitos de trabajo educativo.

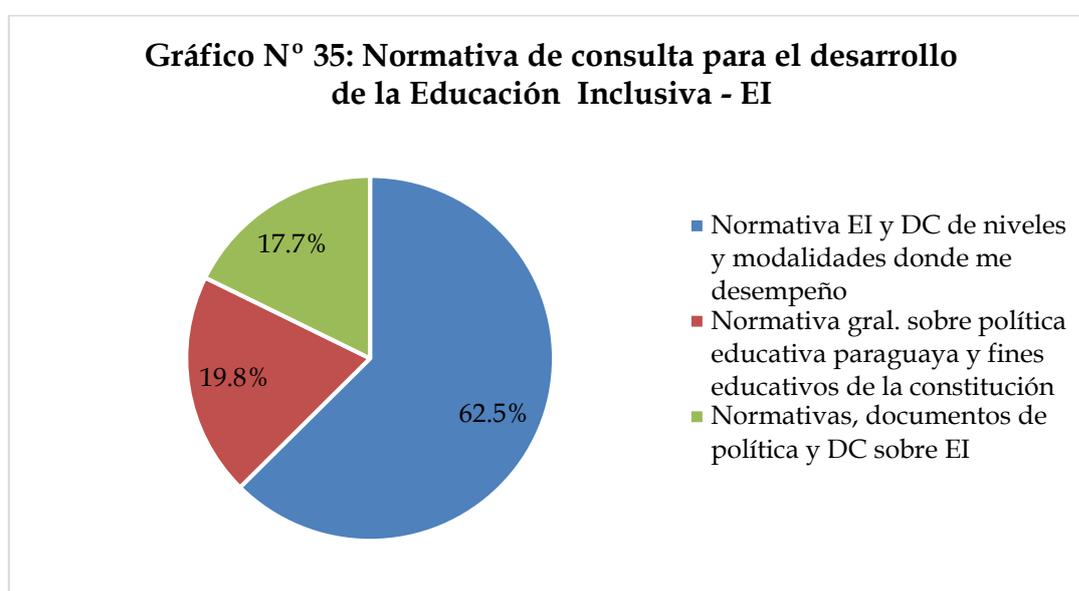
³⁰ Cabe aclarar que al momento de la elaboración del instrumento de consulta no se dispuso de los módulos del Curso de Especialización en Inclusión Educativa. Por este motivo los ítems que evalúan las Competencias Específicas del Curso están basados en el Documento “29. PROPUESTA TECNICA CURSO EDUCACIÓN INCLUSIVA”, a partir de los propósitos y los contenidos que allí se enuncian pero que no se encuentran desarrollados.

Marco normativo para la Educación Inclusiva

Respecto del grado de conocimiento de la normativa específica se realizaron distintas consultas a los/as destinatarios/as del curso.

En primer lugar, se solicitó a los participantes que señalaran -a partir de tres opciones- cuál de ellas se correspondía con los materiales normativos de apoyo más utilizados en el desarrollo de su tarea.

La mayoría de los participante (62,5%) escogió entre las opciones brindadas, la más específica al respecto: "la normativa de educación inclusiva (EI) y los diseños curriculares (DC) de los niveles y modalidades donde me desempeño", dando cuenta de un abordaje que reconoce la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje presente en los diseños curriculares:



Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Se consultó a los participantes acerca de cuál es la norma que regula la Educación Inclusiva en Paraguay y la mayoría de los encuestados (71,9%) señaló que se trata de "la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva y el Decreto 2837/14". Si bien la respuesta es correcta, resulta incompleta en la medida en que, además de esta normativa específica, son también normas de regulación la Ley N° 1264/98 General de Educación, y la Constitución Nacional.

Los/as directivos/as y docentes consultados -en su mayoría- señalaron que las normas y documentos legales que enmarcan la educación inclusiva les resultan muy útiles/útiles para el desarrollo de sus tareas. Se destacan por ser las más útiles la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva y los documentos curriculares.

Cabe destacar que aún aquellas que resultan menos útiles son conocidas por más del 90% de los participantes consultados.

Cuadro N° 17: Grado de utilidad de la normativa sobre Educación Inclusiva - EI

Normativa	Muy útil	Medianamente útil	Poco útil	No la conozco	Total
Ley 5136/13 de Educación Inclusiva	85.4%	12.5%	1.0%	1.0%	100%
Documentos curriculares del nivel en el que se desempeña	81.3%	14.6%	2.1%	2.1%	100%
Ley 1264/98 General de Educación	72.9%	25.0%	2.1%	-	100%
Reglamentos que sustentan la evaluación/promoción de los/as alumnos/as con NEE	68.8%	25.0%	4.2%	2.1%	100%
Convención sobre los derechos de la infancia	67.7%	20.8%	8.3%	3.1%	100%
Decreto 2837/14	66.7%	22.9%	5.2%	5.2%	100%
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad ONU	61.5%	25.0%	7.3%	6.3%	100%
Conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	45.8%	41.7%	7.3%	5.2%	100%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

La Dirección General de Educación Inclusiva (DIGEI) administra la política educacional del MEC para el desarrollo de planes y programas en el marco de la Educación Inclusiva, y es la referencia técnica para su regulación. Por este motivo, sus propósitos y estrategias debieran ser conocidos por los/as directivos/as, docentes y técnicos/as involucrados en el ámbito de la inclusión educativa.

Para indagar entre los participantes del curso su conocimiento acerca la DIGEI se consultó sobre las estrategias que este organismo propone. Se brindaron una serie de opciones que debían identificar o no dentro del plan de acción de la Dirección.

Se observó que el conocimiento es alto, pues más del 70% de los consultados respondió acertadamente las tres estrategias de la DIGEI incluidas entre las opciones:

- El "desarrollo creciente de la calidad en la atención y los servicios educativos" (78,1%)
- La "vinculación con el medio y el entorno físico y psicosocial" (77,1%)
- La "asociación y trabajo en redes intersectoriales" (70,8%)

La selección de estrategias que no corresponden a los planes y proyectos de la DIGEI son:

- "Convenios con el Ministerio de Salud" (47,9%)
- "Uso de la tecnología de manera apropiada y pertinente" (27,1%)

Enfoque de la Escuela Inclusiva

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, es un propósito de la capacitación en Educación Inclusiva, formar a los/as educadores/as en los fundamentos políticos pedagógicos que permitan promover y fortalecer las acciones de inclusión desde el enfoque de derechos humanos.

Para conocer la perspectiva de los participantes se consultó por su grado de acuerdo con una serie de enunciados que definen la inclusión educativa, algunos de ellos cuestionando los principios y las definiciones planteados por el MEC.

Se observó en los acuerdos expresados que la mayoría de los/as directivos/as, docentes y técnicos/as poseen una mirada ampliada sobre la inclusión, orientada a promover acciones para integrar efectivamente a todos los/as alumnos/as en las instituciones educativas.

Entre las afirmaciones que obtuvieron mayor grado de aceptación destacamos:

- "La inclusión propone la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje" (82,3%)
- "Una escuela inclusiva es aquella en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo" (81,3%)
- "La integración de los/as alumnos/as vulnerables pone el énfasis en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados" (72,9%)

Ahora bien, es importante destacar que el 50% de directivos/as, docentes y técnicos/as acuerdan con que:

- "la escuela común y los/as docentes no pueden atender las necesidades específicas de los grupos y niños/as vulnerables, con grandes dificultades de aprendizaje"
- "una escuela inclusiva debe realizar modificaciones sin transformar substancialmente su estructura de funcionamiento y propuesta pedagógica"

Esto implica que aún se deben profundizar los debates y las acciones de formación para aclarar aristas de una concepción de educación inclusiva que no termina de movilizar las estructuras de las instituciones educativas para dar verdadero lugar a los estudiantes que deben ser integrados a las propuestas de educación de calidad.

Desafíos para la promoción de la Educación Inclusiva en las instituciones

Implementar acciones de inclusión demanda afrontar desafíos cotidianos, teniendo en cuenta las distintas funciones desempeñadas así como los diversos contextos institucionales y sociales.

Siendo un propósito fortalecer la formación de docentes en el enfoque inclusivo, se indagó acerca de las percepciones que los participantes tienen respecto de las dificultades que implica desarrollar las tareas y competencias requeridas para promover que todas/os las/os alumnas/os logren aprendizajes de calidad.

En esa línea, también se consultó sobre las condiciones que deben generarse para desarrollar estrategias organizativas y pedagógicas para tal fin.

Respecto del grado de dificultad que perciben los participantes para desarrollar estrategias inclusivas, si bien todas las tareas consultadas fueron calificadas como muy o medianamente difíciles en su gran mayoría, las que presentaron menos grado de

dificultad para los/as directivos/as y docentes consultados fueron aquellas que involucran a las familias, y las observaciones y registros de situaciones de aprendizaje desde el enfoque inclusivo. El 44,8% y el 33,3%, respectivamente, las calificaron como “nada difíciles”.

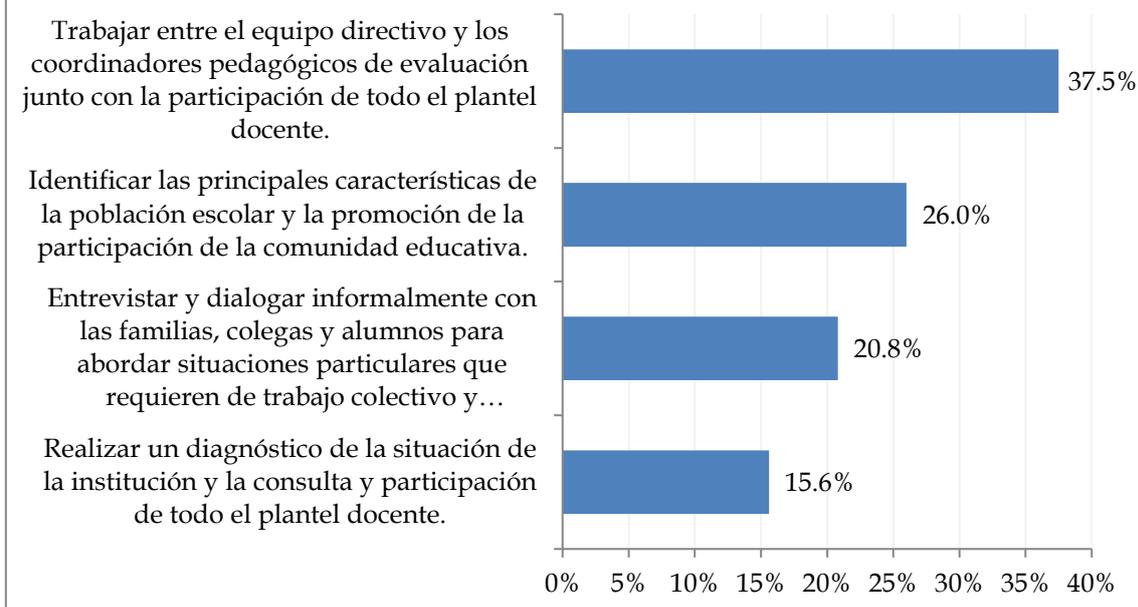
Cuadro N° 18: Grado de dificultad de las siguientes tareas y competencias fundadas en un enfoque de educación inclusiva - EI

Tareas y competencias de Educación Inclusiva	Muy difícil	Medianamente difícil	Nada difícil	Total
Trabajar de manera conjunta con las familias, docentes y alumnos a través del diálogo para abordar situaciones conflictivas y lograr la inclusión educativa de los/las estudiantes.	26,0	40,6	33,3	100,0
Observar y registrar situaciones de aprendizaje en la comunidad y en las escuelas, desde una perspectiva de educación inclusiva.	8,3	46,9	44,8	100,0
Elaborar diagnósticos socioeducativos, culturales basados en el enfoque de la inclusión.	8,3	63,5	28,1	100,0
Intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de la educación inclusiva.	10,4	65,6	24,0	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Respecto de las condiciones necesarias para que sea posible el despliegue de estrategias inclusivas, los/as directivos/as y docentes debieron escoger la que consideraran prioritaria. Si bien las respuestas fueron dispersas, se destaca por sobre las demás, aunque seleccionada sólo por el 37% de los/as participantes consultados, la necesidad de trabajar en forma integrada entre el equipo directivo, coordinadores/as pedagógicos de evaluación y el equipo docente.

Gráfico N° 36: Condición necesaria para promover la Inclusión Educativa con calidad - EI



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Síntesis Especialización en Educación Inclusiva

Los/as directivos/as docentes y técnicos/as en su mayoría conocen y utilizan las normas y documentos legales consultados.

Se observó que el conocimiento de las estrategias de la Dirección General de Educación Inclusiva es alto, pues más del 70% de los/as consultados/as respondió acertadamente, señalando las tres estrategias incluidas entre las opciones que son parte del plan de acción de esta dependencia.

Se observó, además, que en los acuerdos expresados la mayoría de los/as directivos/as, docentes y técnicos/as poseen una mirada ampliada sobre la inclusión, orientada a promover acciones para integrar efectivamente a todos/as los/as alumnos/as en las instituciones educativas.

Ahora bien, es importante destacar que para la mitad de los/as participantes, la escuela común y los/as docentes no se encuentran en condiciones de atender las necesidades específicas de los grupos y niños/as vulnerables, y que ponen en cuestión la necesidad de realizar modificaciones de estructura en el funcionamiento institucional o en la propuesta pedagógica, para dar lugar a situaciones que lo requieren en post de la inclusión.

Estas respuestas ponen en evidencia que aún se deben profundizar los debates y las acciones de formación para aclarar aristas de una concepción de educación inclusiva que no termina de movilizar las estructuras de las instituciones educativas para dar verdadero lugar a los/as estudiantes que deben ser integrados. En esta línea, se destaca que los/as participantes en su mayoría perciben como muy difíciles o difíciles de realizar las tareas y estrategias que demanda la inclusión educativa. Un menor grado de

dificultad se observa en aquellas actividades que involucran a las familias, así como la realización de observaciones y registros de otras experiencias de aprendizaje desde el enfoque inclusivo que brinden recursos para revisar y aportar a sus propias prácticas.

D.6. TIC: estado de situación para todos los/as destinatarios/as

En el marco de la política de incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo paraguayo, el MEC viene implementando una serie de acciones orientadas a la dotación de infraestructura digital a las instituciones educativas, la promoción de su “buen uso pedagógico” por parte de educadores, educadoras y estudiantes; y el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar a través de las herramientas tecnológicas.

Con el propósito de conocer aspectos claves del uso de las TIC en las instituciones educativas en la actualidad, se incluyó en los cuestionarios de la Línea de Base de todos los cursos de actualización las siguientes consultas:

- Grado de acuerdo y perspectivas docentes en el uso pedagógico de las TIC
- Herramientas que se utilizan tanto para la enseñanza como en la gestión educativa
- Principales obstáculos para la utilización de las TIC

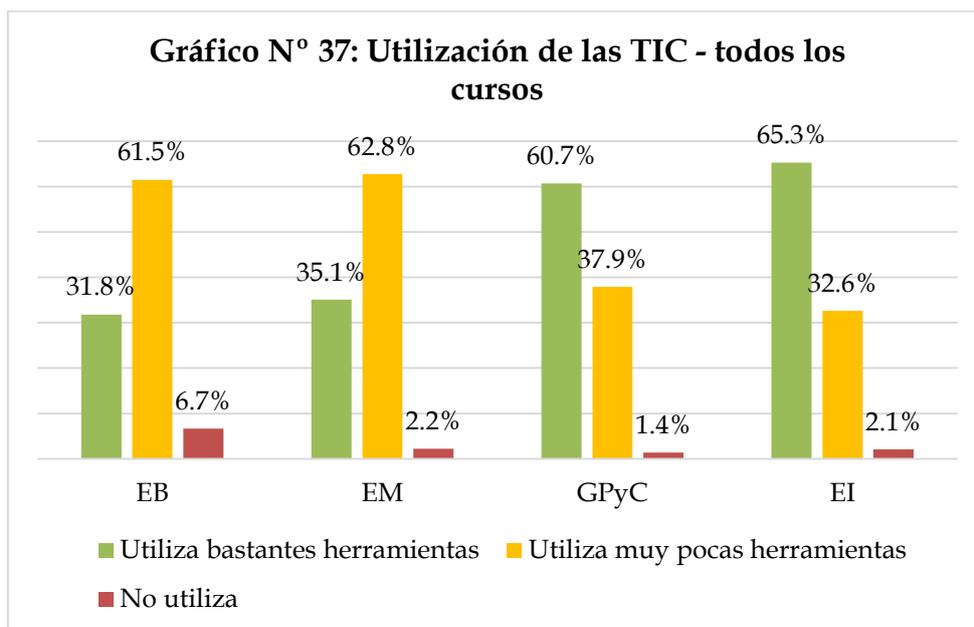
Para estas consultas que han sido realizadas de manera similar en todos los cursos, el análisis se realiza de manera conjunta. En aquellas preguntas distintas para algunos de los/as destinatarios/as en particular se presentan las especificaciones correspondientes. Cabe reiterar que en el caso de los/as gestores/as que participan del curso de Gestión Educativa, por el escaso número de casos relevados, la información se presenta en valores absolutos, no en porcentajes.

Uso de las TIC

A los/as gestores/as, técnicos/as profesionales y docentes destinatarios/as de todos los cursos se les consultó por la utilización de las TIC para el desarrollo de sus respectivas tareas. La consulta indagó si utilizaban o no estas herramientas, y para qué las utilizaban, si apelan a una importante cantidad o sólo a algunas de las TIC disponibles.

Las respuestas obtenidas marcan una importante diferencia entre docentes de EEB y EM y los/as demás destinatarios/as. En el caso de los/as docentes de EEB y EM, el porcentaje de docentes que utilizan pocas herramientas TIC aumenta considerablemente en relación GPyC, EI y GE.

Los/as 53 gestores/as de GE respondieron que utilizan las TIC, 46 respondió que utiliza “bastantes herramientas” y sólo 7 que utiliza “pocas herramientas”.



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Obstáculos y dificultades en el uso de las TIC

A los/as participantes también se les consultó por la existencia de obstáculos a la hora de utilizar las TIC, solicitándoles que señalarán de una lista de opciones aquellas que reflejaban las dificultades visualizadas en sus instituciones.

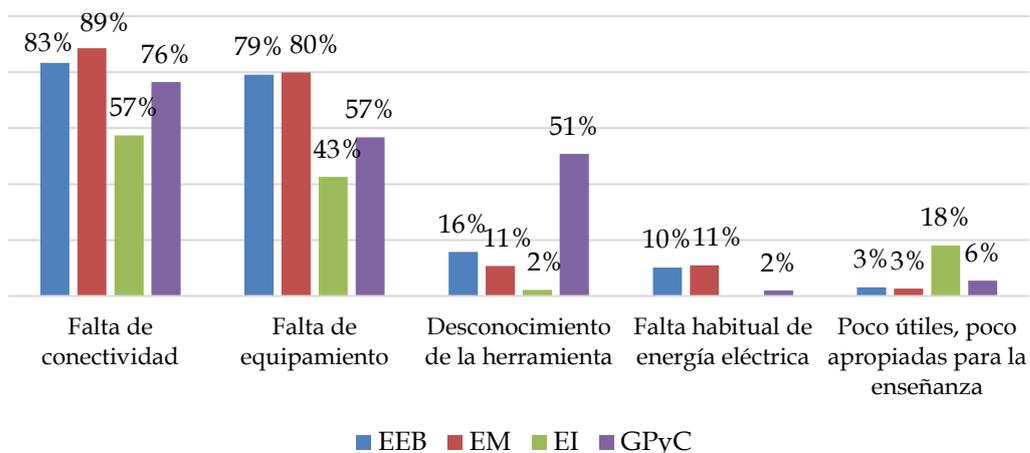
Los/as destinatarios/as de todos los cursos coincidieron en señalar, principalmente, la falta de conectividad a internet y la falta de equipamiento en las escuelas (con porcentajes que varían entre un curso y otro).

La falta de conectividad a internet en la institución es mencionada por más del 80% de los/as docentes de EEB y de EM (83,3% y 88,6% respectivamente), le sigue la falta de equipamiento con el 79,1% en EB y el 78,9% en EM.

Cabe destacar que es muy escasa la cantidad de participantes que mencionaron como un motivo que justifique la escasa o nula utilización de las TIC el hecho de que prefieran otros medios de comunicación y otras herramientas de organización.

Entre los/as gestores/as del curso de GE, 42 directivos/as señalaron, en primer lugar la falta de conectividad y, en segundo lugar, 8 indicaron la falta de equipamiento mientras que sólo 5 indicaron que los/as docentes de sus instituciones priorizan otras herramientas.

Gráfico N° 38: Obstáculos visualizados para el uso de las TIC - todos los cursos



Herramientas TIC

Además de conocer si los/as gestores/as y docentes utilizan o no las TIC para el desarrollo de su tarea, se indagó acerca de las herramientas utilizadas destacándose, por su mayor utilización para todos los/as participantes, el uso del teléfono celular (para mensajes de textos y chat).

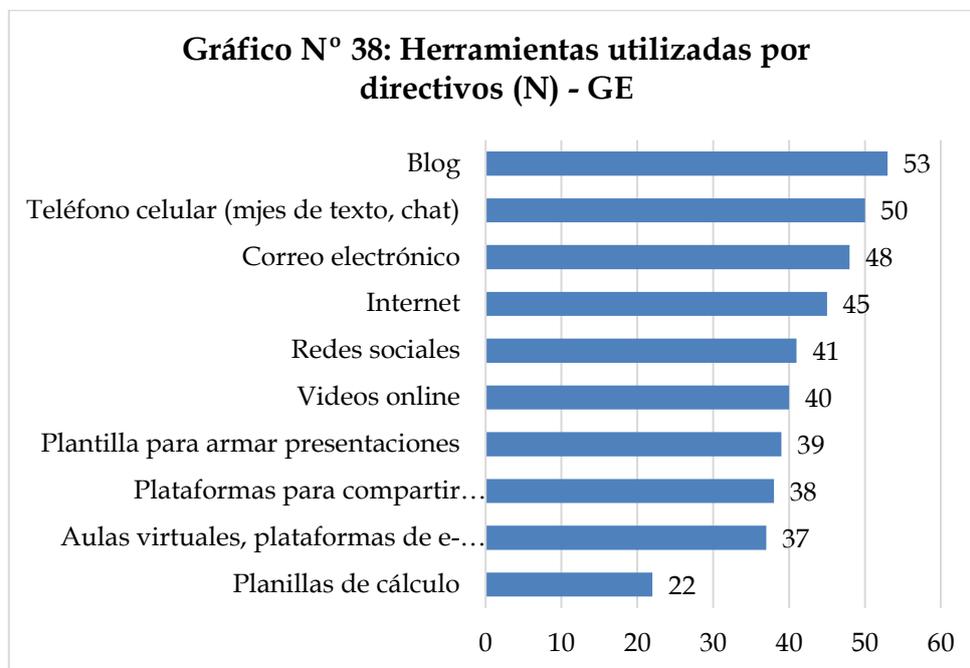
Le siguen el uso de internet, el correo electrónico y las redes sociales.

Cuadro N° 19: Herramientas TIC más utilizadas (%) - todos los cursos

Herramientas TIC utilizadas	EB	EM	EI	GPYC
Teléfono celular (mjes. de texto, chat)	71,3	68,1	88,2	89,2
Internet	69,2	74,2	84,9	50,0
Correo electrónico	42,1	41,4	83,9	63,5
Redes sociales	37,2	28,9	59,1	35,3
Videos online	32,0	37,9	59,1	27,3
Plantilla para armar presentaciones	18,5	35,1	65,6	31,1
Plataformas para compartir archivos en línea	17,7	15,8	25,8	18,3
Procesadores de texto	14,6	6,2	36,6	19,9
Programas y aplicaciones para la enseñanza	15,5	14,0	-	-
Plataformas para videoconferencias	8,3	8,4	31,2	7,2
Planillas de cálculo	6,2	12,2	28,0	16,1
Aulas virtuales, plataformas de e-learning	3,0	6,2	32,3	6,2
Blog	-	-	8,6	3,6
Pizarra digital	2,2	2,4	3,2	2,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

En el caso de GE, gran cantidad de directivos/as afirmaron utilizar una amplia variedad de herramientas. Se destaca que la totalidad de los/as gestores/as consultados/as (53) afirmaron utilizar los blog como herramientas. El orden subsiguiente resulta similar al de los otros cursos consultados.



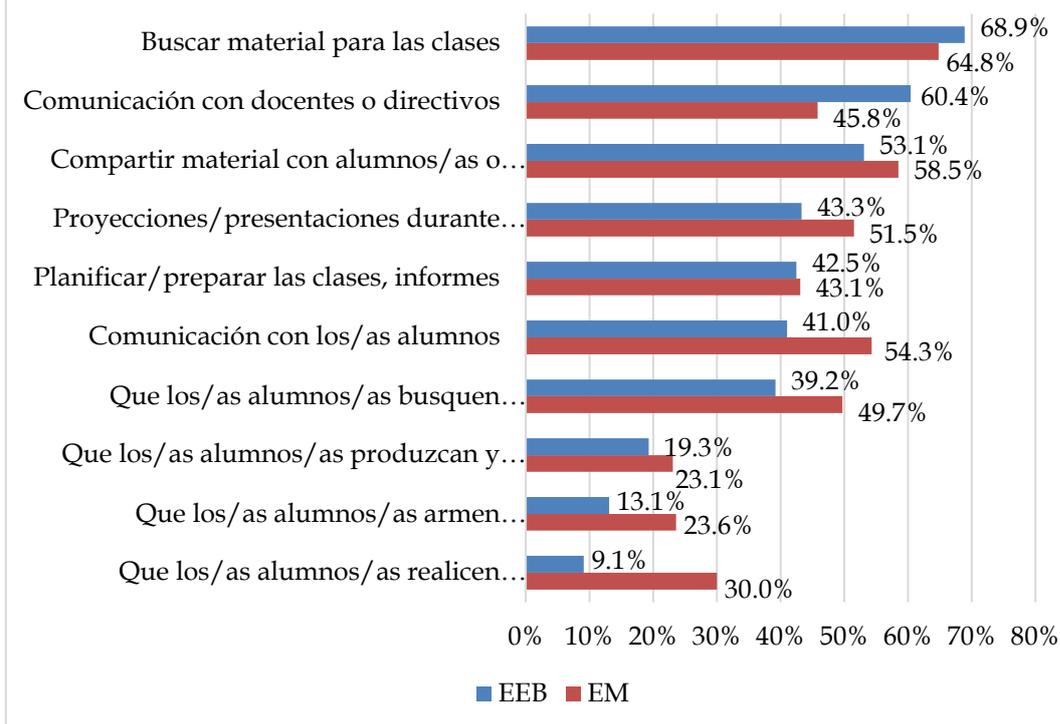
Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Finalidad en la utilización de las TIC

Consultados sobre la finalidad para la que estas herramientas son utilizadas, más del 60% de los/as docentes de EEB y EM afirman que utilizan las tecnologías mencionadas para realizar búsqueda de material y preparar sus clases. Entre los/as participantes de EEB le sigue la comunicación con otros/as docentes o directivos/as con el 60,4% y entre los/as docentes de EM, compartir material con alumnos o docentes, con el 58,5%.

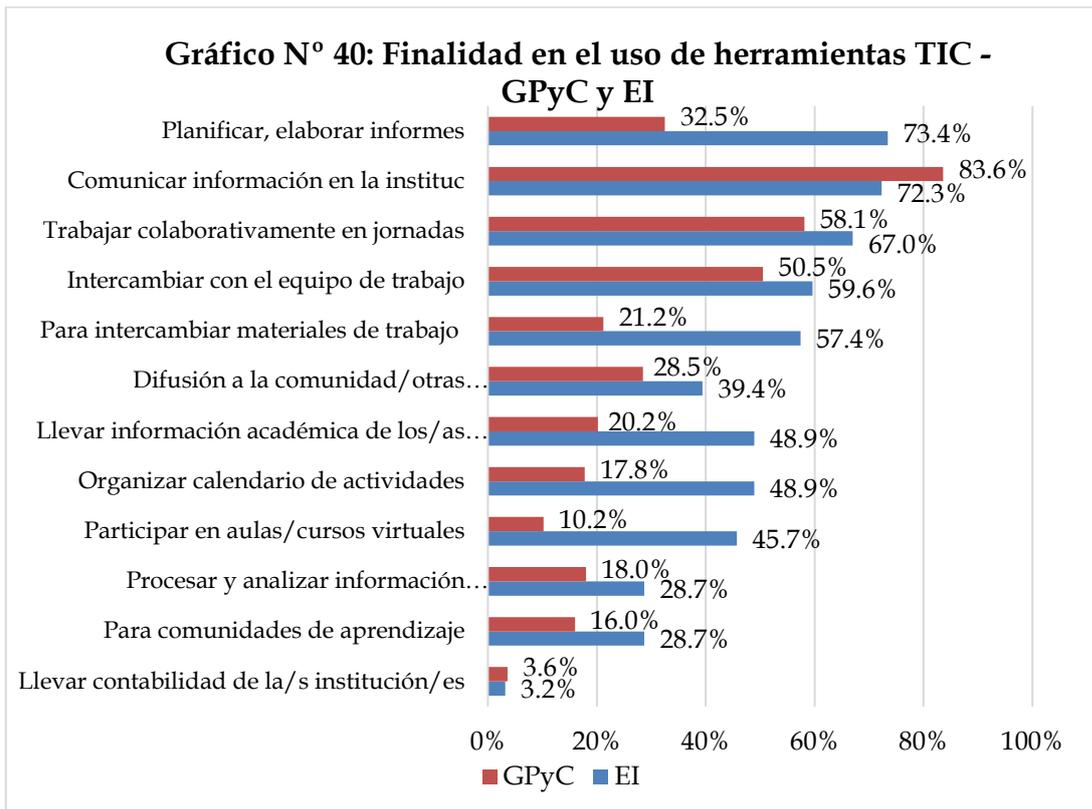
Cabe destacar que resulta menos frecuente entre los/as docentes de Educación Básica que los/as alumnos/as realicen cálculos, gráficos o representaciones (9,1%), y en Educación Media que los/as alumnos/as produzcan y editen textos (23,1%).

Gráfico N° 39: Finalidad en el uso de las TIC - EB y EM



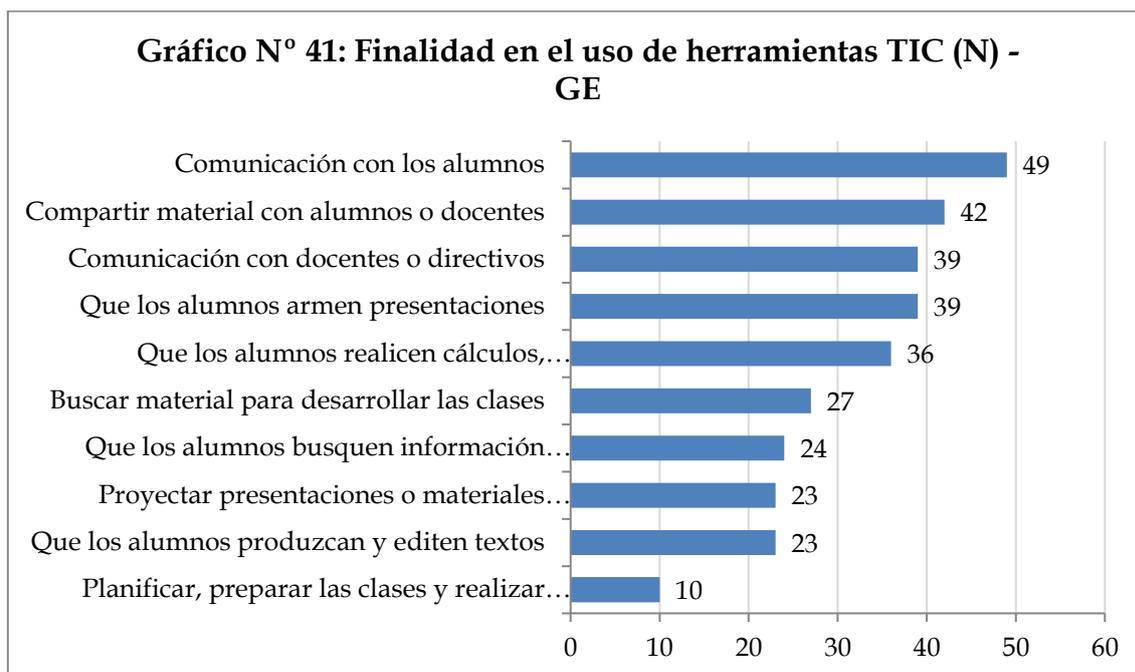
Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Comunicar información relevante a miembros de la/s institución/es con las que trabajo es la opción más seleccionada por los/as participantes del curso de GPyC (83,6%) mientras que planificar, elaborar informes es la más destacada para EI (73,4%). En el otro extremo, coinciden en señalar que o resulta frecuente la utilización de las TIC para llevar la contabilidad de la/s institución/es (3,2% para EI y 3,6% para GPyC).



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Por su parte, entre los/as 53 directivos/as consultados en GE, la finalidad más seleccionada en el uso de las herramientas TIC se vincula con la comunicación con los/as alumnos/as (49), mientras que el menor empleo se relaciona con planificar, preparar las clases y realizar informes (10).



Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Docentes de EEB y EM: valoraciones y perspectivas pedagógicas sobre las TIC

Se consultó entre los/as docentes de EEB y EM acerca de su opinión y valoración en el uso de las tecnologías en sus prácticas de enseñanza, a partir del grado de acuerdo/desacuerdo con una serie de afirmaciones.

Entre los acuerdos de los/as docentes de ambos niveles se destaca que:

- Más del 95% afirma que son herramientas didácticas valiosas que transforman los modos de enseñar y aprender.
- Más del 88% sostiene que facilitan la tarea de los/as docentes porque permiten que los estudiantes trabajen con mayor autonomía.
- Más del 88% advirtió que primero hay que capacitar a los/as docentes para luego utilizarlas en el aula.

Es importante destacar que una gran cantidad de docentes estuvo de acuerdo -o no expresó opinión- con afirmaciones que cuestionan la utilización pedagógica de estas herramientas con sus estudiantes:

- no conviene utilizar Internet porque los estudiantes no saben distinguir entre las fuentes confiables y las que no lo son, se limitan a copiar y pegar; y
- distraen a los estudiantes y no contribuyen a mejorar los aprendizajes

Cuadro N°20: Valoración de la utilización de las TIC según grado de acuerdo - EEB y EM

Valoración de las TIC en el uso pedagógico de las TIC	Muy de acuerdo/ de acuerdo		Ni acuerdo/Ni desacuerdo		En desacuerdo/ totalmente en desacuerdo	
	EEB	EM	EEB	EM	EEB	EM
Son herramientas didácticas valiosas que transforman los modos de enseñar y aprender	95,6	97,5	3,4	2,2	1,0	0,3
Facilitan la tarea de los/as docentes porque permiten que los estudiantes trabajen con mayor autonomía	89,7	88,5	7,0	7,8	3,3	3,7
Primero hay que capacitar a los/as docentes para luego utilizarlas en el aula	88,4	87,9	5,8	7,5	5,8	4,6
Permiten atraer la atención de los estudiantes, favorecen la motivación, pero no contribuyen a mejorar los aprendizajes	62,0	63,6	14,5	16,6	23,5	19,8
No conviene utilizar Internet porque los estudiantes no saben distinguir entre las fuentes confiables y las que no lo son, se limitan a copiar y pegar	34,1	29,0	24,3	25,5	41,5	45,5
Distraen a los estudiantes y no contribuyen a mejorar los aprendizajes	28,7	26,5	23,0	28,6	48,4	44,9

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA

Síntesis TIC: estado de situación

Las respuestas obtenidas marcan una importante diferencia en la utilización de las TIC entre docentes de EEB y EM y los/as destinatarios/as de los demás cursos. En el caso de los/as docentes de EEB y EM el porcentaje que utiliza pocas herramientas TIC aumenta considerablemente en relación a GPYC, EI y GE.

Sobre las concepciones de los/as docentes acerca de las TIC, en ambos niveles se destaca que las TIC son consideradas herramientas didácticas valiosas que transforman los modos de enseñar y aprender; facilitan la tarea de los/as docentes porque permiten que los/as estudiantes trabajen con mayor autonomía (a partir de opciones brindadas).

También compartieron que **primero hay que capacitar a los/as docentes para luego utilizarlas en el aula.**

No obstante es importante destacar que una gran cantidad de docentes estuvo de acuerdo -o no expresó opinión- respecto de las siguientes valoraciones negativas acerca de la utilización pedagógica de estas herramientas con sus estudiantes: “no conviene utilizar Internet porque los estudiantes no saben distinguir entre las fuentes confiables y las que no lo son, se limitan a copiar y pegar”; y “a los estudiantes y no contribuyen a mejorar los aprendizajes”.

Entre los obstáculos y dificultades que enfrentan, los/as destinatarios/as de todos los cursos coincidieron en señalar principalmente la falta de conectividad a internet y la falta de equipamiento en las escuelas (con porcentajes que varían entre un curso y otro).

Cabe destacar que es muy escasa la cantidad de participantes que mencionó, como un motivo que justifica la no utilización de las TIC, el hecho de que prefieran otros medios de comunicación y otras herramientas de organización.

Entre los/as gestores/as del curso de GE, 42 directivos/as señalaron, en primer lugar, la falta de conectividad y, en segundo lugar, indicaron la falta de equipamiento (8) y sólo 5 indicaron que los/as docentes de sus instituciones priorizan otras herramientas.

Respecto a las herramientas que utilizan, señalan –en todos los cursos- el uso del teléfono celular (para mensajes de textos y chat). Le siguen el uso de internet, el correo electrónico y las redes sociales.

Se destaca también que los/as directivos/as del curso de GE utilizan mayor variedad de herramientas: blog, plataformas virtuales y aulas virtuales. Cabe recordar que se trata de un universo considerablemente menor de consultados.

Respecto a la finalidad para la que utilizan las TIC, los/as docentes de EEB y EM señalan la búsqueda de material y la preparación de sus clases. Llamativamente la promoción del trabajo de los/as alumnos/as con las TIC (por ejemplo, en Básica que realicen cálculos, gráficos o representaciones y en Media que los/as alumnos/as produzcan y editen textos) es la opción menos frecuente entre docentes de ambos niveles.

Para los/as demás destinatarios/as es coincidente que el uso principal de estas herramientas es la comunicación y la difusión de información. Parece ser un pendiente el uso de las tecnologías para la organización de la tarea en los cargos de gestión y para el trabajo colaborativo.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que el PROCEMA se caracteriza por ser un Programa de gran envergadura y relevancia dada la diversidad de actividades y de áreas ministeriales involucradas en su ejecución y seguimiento, así como la amplia cobertura que pretende alcanzar, involucrando a múltiples actores de todo el sistema educativo (docentes de diferentes niveles y modalidades y gestores/as educativos en sus diversas funciones de acompañamiento a la función docente). En este sentido, la complejidad que presenta el Programa plantea una serie de desafíos a la gestión que superan las tradicionales funciones de administración de recursos y los clásicos procesos de programación, presupuestación y control.

Se puede afirmar que, pese a los escollos iniciales y a las dificultades y demoras de su puesta en marcha, el PROCEMA ha entrado en una etapa de funcionamiento a pleno. La etapa que se inicia en 2018 encuentra un Programa en condiciones de capitalizar e institucionalizar los procesos iniciados a título “experimental”. La sistematización de la experiencia que se prevé realizar para elaborar un informe de buenas prácticas y lecciones aprendidas puede constituir una herramienta eficaz a tal efecto.

Se ha logrado enfrentar las rigideces y desafíos de la administración de recursos manteniendo la direccionalidad del Programa hacia sus objetivos. La particular modalidad de gestión mixta, la última reformulación del Programa y los mecanismos adoptados para flexibilizar esta gestión, hacen prever que podrá alcanzar las metas programadas para el final del período.

El principal desafío es el de encontrar alternativas de relación entre la CPFD y las direcciones involucradas a fin de dejar capacidades instaladas en el MEC. En este sentido, sería conveniente contar en las direcciones del Ministerio con responsabilidades estables para dar continuidad a las acciones, por ejemplo, con una persona de planta dedicada exclusivamente a la gestión del PROCEMA durante su vigencia. Para procurar mayor dedicación y compromiso del personal al Programa, también resulta conveniente elaborar una estrategia de comunicación interna, por ejemplo, a través de una agenda de reuniones periódicas programadas en la que se intercambie información sobre las fortalezas y debilidades de su marcha y de discusión sobre alternativas de mejora.

Otros desafíos para la gestión se vinculan con el aprovechamiento de la experiencia en la **implementación de los cursos** para futuras acciones de formación, así como el encadenamiento de las acciones actuales con las de otros componentes como la evaluación del desempeño docente, los concursos para el acceso a la carrera u otras líneas de acción vigentes en el MEC.

Tal como se mencionó, PROCEMA se destaca por ser una iniciativa de gran escala dirigida al conjunto de los/as educadores/as del país con una alta cobertura y pensada para todos los niveles educativos y casi todas las modalidades, lo cual constituye un esfuerzo inédito en términos de capacitación gratuita brindada por el Estado. Esto ha respondido a la necesidad de contar con una política, programa y acciones de capacitación sostenidas en el tiempo y a lo largo de las gestiones educativas nacionales, lo que contribuye a instalar entre los/as educadores/as la necesidad de continuar con su desarrollo profesional y perfeccionamiento, de cara a los nuevos desafíos que enfrenta la profesión.

No obstante, es preciso en las siguientes etapas, avanzar hacia estrategias más diversificadas y que articulen las necesidades del propio sistema y de la política educativa con las diferentes demandas de formación que presentan los departamentos, las instituciones y grupos docentes, sea desde sus trayectorias o desde las diversas formaciones que poseen.

En este sentido, sería importante, por ejemplo, articular los cursos nacionales de PROCEMA con las acciones y modalidades de acompañamiento pedagógico o tutorías que empiecen a desarrollar las escuelas, para potenciar ambas estrategias de desarrollo profesional.

Una experiencia modelo en términos de encadenamiento de acciones, ha sido la articulación de los formadores formados y egresados del curso de especialización en TIC con el programa “Aprender Haciendo con TIC”.

A su vez, a partir de los datos obtenidos en la Línea de Base se verifica que la gran mayoría de los/as docentes y gestores/as que realizaron cursos de PROCEMA residen en los departamentos de Caaguazú y Central.

En consecuencia, parece necesario una mayor difusión de las capacitaciones en los departamentos del interior del país. Es probable que esto requiera la implementación de campañas de sensibilización sobre la importancia del desarrollo profesional permanente mediante jornadas y diversas acciones en las instituciones educativas y una mejor llegada de las respectivas coordinaciones departamentales y equipo de supervisión. Sumado a estas acciones, se sugiere luego, que al momento de la inscripción de nuevas cohortes, se asignen cupos por departamento para evitar concentraciones de cursantes en algunos en detrimento de otros.

Por otro lado, la contribución y el esfuerzo del Programa ha sido fundamental también en términos de la cantidad de tutores que incorporó para el dictado de los cursos. Algunos fueron formados en el marco de especializaciones dictadas por Universidades u Organismos especialmente contratados a tal efecto de muy buen nivel académico y trayectoria en su materia; otros, luego fueron formados por este primer grupo. En este sentido, es fundamental que no se pierdan estos recursos, tutores que ya han sido formados. Si bien se deben seguir profundizando sus competencias y saberes en torno a la formación de formadores, el análisis de las prácticas, el trabajo sobre las concepciones y saberes docentes, los dispositivos y estrategias innovadoras de la formación docente, estos tutores ya tienen un recorrido, experiencia y formación importantes que el MEC debe capitalizar a través del seguimiento de los perfiles de las cohortes formadas asegurando su desempeño como tutores/as en las siguientes cohortes o próximas iniciativas de formación.

Al respecto se sugiere la implementación de espacios de formación con expertos internacionales destinados a los/as tutores/as para que puedan continuar su formación y el intercambio de experiencias en base a su práctica como tutores/as, en vías a la consolidación de sus competencias y perfil profesional.

Con relación al **Fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente**, al momento de la construcción de la Línea de Base se ha podido observar que las acciones desplegadas por el Programa han permitido la instalación paulatina de una cultura evaluativa. Si bien el proceso de licenciamiento de los IFD reconoce antecedentes previos a la implementación del PROCEMA, se ha identificado la puesta en marcha de acciones

sustantivas tendientes a generar el reconocimiento de los actores al ordenamiento institucional, así como la construcción de una mirada crítica que permite realizar mejoras en el proceso. El desarrollo y aprobación de un nuevo mecanismo de licenciamiento con procedimientos ajustados, modificaciones relevantes en la selección y capacitación de “pares académicos” para la evaluación externa, la creación de un mecanismo de relación directa con las direcciones del MEC implicadas a través de la asistencia técnica son ejemplo de estas acciones. A su vez, el Programa ha planteado provisiones para el acompañamiento en la implementación y seguimiento de los Planes de Mejora formulados desde los IFD.

Si bien el proceso de licenciamiento reconoce grandes avances, se identifican algunos desafíos a futuro que deberían ser relevados en otras instancias evaluativas como ser, la efectiva consolidación institucional y apropiación por parte de los actores de los cambios desarrollados en los instrumentos de evaluación interna y externa, la continuidad y sostenibilidad de los Comité de Autoevaluación/Calidad Institucional y del apoyo técnico de las direcciones (DFD y DEIFD) del MEC.

Desde una perspectiva de evaluación y seguimiento permanentes, la previsión de apoyo técnico y financiero a los Comités resulta fundamental para su sustentabilidad.

A su vez, se deberá considerar la efectiva producción de avances en la implementación del proceso de acreditación por parte de la ANEAES, por ejemplo, a través de la formalización de un mecanismo de acreditación.

Por último, asumiendo que el proceso de fortalecimiento de los IFD, tendrá incidencia de la mejora de la formación de sus egresados, resulta necesario considerar a futuro **estrategias tendientes a articular el seguimiento de dicho proceso con otros componentes evaluativos como el de la evaluación de desempeño de educadores o de acceso a la carrera docente.**

Dentro del componente **Fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación** se ha analizado, para la construcción de la Línea de Base, el estado y avance realizado respecto al **desarrollo y validación del banco de ítems** para los Concursos Públicos de Oposición en el acceso a la carrera docente.

Aquí, se han podido identificar importantes avances y mejoras en el proceso iniciado en el 2010. Entre ellas, se pueden mencionar la elaboración de los TDR para la contratación de especialistas y la construcción de los ítems por disciplina a partir de una demanda de mejora de los concursos, acciones tendientes a agilizar los tiempos del proceso y la aplicación de mejoras en la propuesta de validación de los ítems.

Entre los desafíos a futuro previstos para la consolidación del banco de ítems se deberá prestar consideración a la efectiva implementación del proceso de validación y ajuste de ítems por pares, la incorporación de un proceso de sensibilización que acompañe la puesta a prueba en la incorporación de los ítems por disciplina a los concursos de oposición, así como al diseño e implementación de una plataforma virtual para resguardar y almacenar los ítems formulados y validados.

En el marco del mismo componente de aseguramiento de la calidad, también se ha relevado y analizado la situación actual respecto al **desarrollo y aplicación de una estrategia de evaluación del desempeño docente.**

Un avance sustantivo realizado por el Programa en la implementación de este subcomponente ha sido la contratación de una consultoría para la implementación de la evaluación externa por medio de pares académicos de 13.100 docentes (meta estipulada durante la vigencia del PROCEMA). Esto permitió la efectiva implementación de la evaluación de desempeño de 1.154 docentes a título experimental por pares académicos con la filmación de la observación en aula y elaboración de los informes correspondientes y la creación de una videoteca que permite clasificar los resultados con distintos cortes.

Los avances realizados permiten advertir la progresiva instalación de una metodología de trabajo visualizada por los/as docentes como una modalidad de apoyo y mejoramiento pedagógico, así como la previsión de líneas de trabajo a futuro con la conformación de un grupo de pares capacitados en todo el territorio nacional como germen de la formación de una red departamental de evaluación

Entre los desafíos identificados a futuro para que el proceso continúe su marcha, se debería prestar especial consideración a la implementación de acciones tendientes a generar viabilidad en sus diversos tipos. Por un lado, la construcción de viabilidad política, a través del sostenimiento de los canales de diálogo con los actores gremiales, interrumpidos en el contexto electoral nacional, así como la profundización de campañas de sensibilización con diversos actores.

Por otro lado, puede colaborar al fortalecimiento de la viabilidad técnica, considerando el alcance esperado del proceso, la consolidación de redes de evaluadores departamentales, la revisión de la estrategia de capacitación de pares y supervisores/as de pares con foco en las capacidades previstas para cada perfil y la reglamentación de un mecanismo que sirva de estímulo para que los/as docentes accedan voluntariamente al proceso. Asimismo, contar con insumos y recursos necesarios para la ampliación programada de la cobertura y su efectivización en tiempo y forma, resultan factores fundamentales para la viabilidad económica del proceso.

Por último, se observan importantes desafíos para las acciones de seguimiento y monitoreo del proceso como el de procesar, analizar y consolidar los resultados obtenidos a distintos niveles y por disciplina a fin de identificar necesidades de formación continua y la implementación y seguimiento de los Planes de Mejora formulados por los/as docentes en base a su autoevaluación.

Con el fin de evaluar las **competencias y expectativas de los diferentes actores sujetos de las capacitaciones al inicio de las mismas** se relevó información a través de la aplicación de encuestas con destinatarios/as de los cursos PROCEMA.

Las respuestas de los 14 cursos involucrados en la Línea de Base, fueron agrupadas según los perfiles de los/as destinatarios/as en tres grandes categorías de análisis: Educación Media, Educación Básica y Múltiples Destinatarios/as.

Los resultados de dicha indagación muestran las siguientes conclusiones:

En cuanto al **perfil de los/as participantes**, en el caso de los cursos de Educación Básica y Educación Media, la mayoría tiene entre 31 a 40 años; mientras que en los de Gestión (GPYC y GE) la edad aumenta y la mayoría supera los 40 años, lo que es coherente con los antecedentes y la mayor experiencia requeridos para estos cargos. Además, todos los/as participantes declaran poseer título docente de base; entre los/as educadores de los cursos de Gestión y de Educación Media predominan quienes, además, tienen títulos universitarios. En EEB casi todos (88%) se formaron en IFD y la mayoría trabaja en una

sola escuela. Aproximadamente un tercio de los/as docentes de EEB y EM tiene entre 11 y 15 años de antigüedad en la docencia; mientras que la mitad de los/as participantes del curso de Educación Inclusiva presenta de 6 a 15 años de antigüedad.

Por otra parte, se ha evidenciado un gran interés y motivación de los/as educadores frente a la capacitación; todos/as manifestaron su deseo por continuar capacitándose; aspecto que resulta alentador para la continuidad del Programa. Esto también queda en evidencia al relevar los antecedentes previos de formación (capacitaciones, especializaciones), los cuales muestran una proporción muy elevada de realización de otros cursos, formaciones y actualizaciones. Esta es algo menor entre los/as destinatarios/as de los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular, quienes realizaron en menor medida, especializaciones.

Al considerar los **aspectos valorados** de una capacitación, los/as docentes de Educación Básica y Educación Media coinciden en que lo más importante es que el tutor domine los temas, tenga suficiente experiencia y dé ejemplos para aplicar en la práctica. Entre los/as participantes de los cursos de Gestión Pedagógica y Curricular y en Educación Inclusiva cobra mayor importancia que el curso permita la reflexión sobre la práctica, así como el intercambio entre colegas.

La innovación pedagógica es una temática transversal de gran **interés para continuar formándose** para todos los/as educadores/as, con independencia de la función, nivel y modalidad de desempeño; mientras que las TIC aparecen sobre todo entre los/as docentes de EEB, en el curso de GPyC y entre los/as profesores/as del curso de Matemática. Al comparar las respuestas de los/as docentes de Educación Básica y Educación Media, se observa que los primeros eligen, en mayor medida, fortalecer su conocimiento de las materias que deben enseñar (62,2% en Básica frente al 36,7% en Media). Probablemente porque este tipo de saberes tenga mayor desarrollo durante la formación inicial de los/as docentes de Educación Media, de acuerdo con los datos que informan sobre su titulación e instituciones de egreso.

Al analizar las respuestas de los/as educadores/as sobre las **concepciones, tareas y estrategias** que emplean en algunas de sus prácticas escolares al momento de la realización de la Línea de Base, se ponen en evidencia las diferentes culturas profesionales y formas de organización del trabajo pedagógico existentes entre los/as docentes de Educación Básica y los/as de Educación Media. Por ejemplo, en EM, a pesar de lo que se podría suponer y anticipar, los/as profesores/as declaran que realizan, en mayor proporción que en la EEB, actividades conjuntas para participar de proyectos con la comunidad y las familias; también se reúnen y trabajan juntos/as para tratar problemas específicos de algún/a estudiante. Este tipo de trabajo, en Educación Básica probablemente no se realiza en forma tan frecuente, ya que un/a mismo/a docente está a cargo de todos/as los/as alumnos/as del mismo grupo / grado / sección.

Casi todos los/as docentes consultados/as responden que **trabajan en equipo** y realizan actividades junto con otros/as docentes. Para todos los cursos indagados de múltiples destinatarios/as (GPyC, GE y EI) el hecho de no disponer de tiempo es la principal dificultad para trabajar en equipo.

También las diferentes culturas profesionales y formas de organización pedagógica se aprecian en el tipo de acciones que los/as docentes implementan frente a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. Estas muestran las particularidades en torno a

concepciones sobre los/as alumnos/as que son propias de cada nivel educativo y el tipo de rol docente que se configura en cada caso. En Educación Media, por ejemplo, se recurre más que en Educación Básica a la figura del director, se apela más al esfuerzo individual del/de la alumno/a y a la colaboración de las familias; mientras que en Básica se desarrollan actividades diferenciadas para el aprendizaje de los/as alumnos/as que tienen dificultades y se promueve el trabajo entre pares.

Si bien en términos generales los/as docentes de EEB y EM no tienen reparo en ser observados/as por otros/as colegas o superiores ya que coinciden con la idea de que ésta es una herramienta para la transformación de la práctica, consideran, al mismo tiempo, que afecta el clima del aula y que los objetivos que persigue la observación se vinculan con el control y la evaluación de su tarea, más que con la mejora propiamente dicha. Existen *contradicciones en las concepciones* de los/as docentes ya que junto al acuerdo mayoritario sobre ser observado y el aporte de dicha estrategia para mejorar las prácticas, muchos destacan, también, afirmaciones que evidencian aspectos muy negativos sobre la misma cuestión.

Como **herramientas para mejorar su tarea** casi todos los/as docentes revisan y ajustan sus planificaciones de manera permanente y son muy pocos/as quienes recurren a la co-observación entre colegas para retroalimentarse y darse sugerencias, lo que refuerza y reproduce la cultura de trabajo aislada e individual que suele predominar en el trabajo docente y que ya se ha puesto en evidencia en la lectura de los datos anteriores.

Al analizar las actividades de los/as destinatarios/as de los cursos que hemos agrupados en **múltiples destinatarios/as o niveles** (Gestión / Educación Inclusiva, etc.), se observa que las **tareas** que realizan con mayor frecuencia están asociadas con cuestiones pedagógicas como la planificación, el asesoramiento y la promoción de instancias de capacitación e intercambio entre los/as docentes y el desarrollo de proyectos de trabajo.

En cuanto a las **temáticas abordadas** en las instituciones durante las reuniones de trabajo, estas varían según la función que cada uno/a cumple en las instituciones y la modalidad en la que desempeñan su cargo. En el caso de los/as directores/as de las instituciones y cursos de Gestión Pedagógica y Curricular, los principales temas que destacan se vinculan con los proyectos institucionales y curriculares. Pero en el caso de los/as docentes de Educación Inclusiva, por ejemplo, mencionan temas referidos a necesidades y logros de los/as estudiantes, el trabajo colaborativo en los planteles docentes y las estrategias para la inclusión de los estudiantes.

Las tareas que se realizan con mayor frecuencia son actividades que requieren de los/as gestores/as actitudes relacionadas con la resolución de conflictos institucionales así como con el desarrollo de vínculos con otros actores sociales (ya sea que se traten de padres/madres de alumnos/as, comunidad educativa y otras organizaciones sociales).

En relación con las **competencias a ser mejoradas** existe acuerdo entre los/as educadores/as de EEB y EM en que deben capacitarse en el uso pedagógico de las TIC y en ambos niveles las respuestas enfatizan la necesidad de formarse para enseñar a alumnos/as diversos y que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Además, los/as profesores/as de Educación Media mencionan más que los/as de Básica su necesidad de fortalecer las estrategias didácticas; mientras que en Básica destacan más la necesidad formarse reflexionando sobre la práctica. Por su parte, en los cursos de los/as

gestores/as todos los temas propuestos en la evaluación de la Línea de Base concitan aproximadamente el mismo interés, sin destacarse ninguno en particular.

Las **concepciones sobre las diferentes áreas y enfoques de enseñanza** han quedado plasmadas en los resultados de la encuesta. Las respuestas dadas muestran una amalgama de posiciones en la que **conviven perspectivas didácticas más innovadoras con otras más tradicionales**, tanto respecto de la enseñanza de la Lengua, como de las Ciencias Sociales o la Matemática entre los/as docentes de Educación Básica; pero más todavía entre los/as profesores/as de las disciplinas de los cursos de Educación Media.

De este modo se observan altos porcentajes de docentes que no encuentran **contradicción** en afirmar, por un lado, que es preciso primero comenzar explicando, brindar la explicación científica de los fenómenos para que los/as estudiantes no se confundan, y por el otro, que en las clases de Ciencias Naturales hay que desarrollar investigaciones, proyectos científicos en los que los/as estudiantes deban buscar soluciones a situaciones o problemas del entorno. A modo de ejemplo, en el caso del curso de Historia y Ciencias Sociales, de manera casi absoluta (94% de los/as profesores/as) hay coincidencia en que una de las cuestiones más importantes es que los/as estudiantes comprendan los fenómenos climatológicos, la cartografía del territorio paraguayo y que los/as estudiantes conozcan los hechos, las fechas fundamentales de la realidad histórica nacional, establezcan causas y consecuencias de los hechos. Junto a esta afirmación, igual proporción (95%) coincide en que lo fundamental en las clases de Historia es que la enseñanza de la disciplina debe buscar que los/as estudiantes comprendan la multicausalidad de los procesos y comprendan los hechos desde la perspectiva de los distintos actores sociales.

No obstante, en el caso de la enseñanza de Matemática entre los/as docentes de EEB, la mayoría coincide con principios de enseñanza constructivistas y basados en la exploración del entorno, la resolución de problemas y puesta a prueba de diversas soluciones por parte de los/as estudiantes. Son menos (29,5%) los/as que manifiestan posiciones más tradicionales al considerar que las matemáticas no son para todos los/as niños/as y que solo pueden aprenderlas los/as más inteligentes.

Sin embargo, esta pedagogía convive con otra concepción fuerte en los/as docentes de Básica que se manifiesta cuando responden de manera mayoritaria (86,9%) que es muy difícil trabajar con los/as estudiantes que tienen problemas familiares y sociales porque afecta su aprendizaje, o bien que si los/as estudiantes no están motivados/as para aprender no se puede enseñar (80,9%).

Respecto de la formación en gestión pedagógica y curricular, se destaca más del 90% de los/as directivos/as desconoce los ateneos didácticos y casi en la misma proporción desconocen el trabajo en pareja pedagógica, lo que señala la necesidad de promover el conocimiento de los distintos recursos y actividades de apoyo pedagógico.

Se observó en los acuerdos expresados que la mayoría de los/as directivos/as, docentes y técnicos/as consultados poseen una mirada ampliada sobre la inclusión, orientada a promover acciones para integrar efectivamente a todos/as los/as alumnos/as en las instituciones educativas paraguayas. Ahora bien, es importante destacar que una importante cantidad de docentes opina que la escuela común y los/as docentes no se encuentran en condiciones de atender las necesidades específicas de los grupos y niños/as vulnerables. Asimismo existe diversidad de respuestas respecto de las

estrategias para lograr la inclusión, y la consideración mayoritaria de que resultan dificultosas de realizarse.

Sobre la utilización y el tipo de uso dado a las **Tecnologías**, la aplicación de las encuestas de la Línea de Base permite observar que es menos frecuente y se utilizan menos herramientas TIC entre los/as docentes de EEB y EM, que entre los/as educadores/as de los cursos de múltiples destinatarios/as (GPYC, EI y GE). Es decir, habría un mayor uso de herramientas tecnológicas en la gestión que entre los/as docentes en general.

Entre las herramientas consultadas, se destaca que la más utilizada - para todos los/as participantes - es el teléfono celular para comunicarse en mensajes de textos y chat. Le siguen el uso de internet, el correo electrónico y las redes sociales. Los/as docentes de EEB y EM utilizan estos recursos para buscar materiales y preparar sus clases; y en menor medida se emplean para el trabajo con los/as alumnos, es decir para que los/as estudiantes interactúen y realicen actividades mediadas por herramientas TIC. En los cursos de múltiples niveles / destinatarios/as es coincidente que el uso principal de estas herramientas es la comunicación, la difusión de información y de materiales. Parece ser un pendiente el uso de las tecnologías para la organización de la tarea en los cargos de gestión y para el trabajo colaborativo.

En cuanto a las concepciones de los/as docentes de EEB y EM sobre las TIC, se destaca que estas son consideradas herramientas didácticas valiosas que transforman los modos de enseñar y aprender; facilitan la tarea de los/as docentes y permiten que los/as estudiantes trabajen con mayor autonomía; aunque consideran que es preciso capacitar, en primer lugar a los/as docentes, para luego utilizarlas en el aula.

Sin embargo, existen aspectos del trabajo con TIC que generan incertidumbre entre los/as educadores/as y no es tan claro su aporte o el criterio pedagógico que deberían adoptar en las escuelas frente a la presencia de la tecnología y la conectividad de los/as alumnos/as. Por ejemplo, una gran cantidad de docentes estuvo de acuerdo - o no expresó opinión - respecto de las siguientes valoraciones negativas acerca de la utilización pedagógica de estas herramientas con sus estudiantes: “no conviene utilizar Internet porque los estudiantes no saben distinguir entre las fuentes confiables y las que no lo son, se limitan a copiar y pegar”; y “no contribuyen a mejorar los aprendizajes”.

Junto con esto, los/as docentes de todos los cursos mencionan obstáculos en las instituciones relacionadas con la falta de conectividad a internet y de equipamiento en las escuelas mencionadas como dificultades para la efectiva integración de estas herramientas en el trabajo pedagógico cotidiano.

En síntesis, sobre las competencias iniciales de los/as educadores/as, se ha observado la convivencia de concepciones innovadoras con otras más tradicionales, lo cual es importante que sea objeto de análisis en tanto nociones previas de los/as docentes que tienen que ser trabajadas, revisadas y puestas en discusión en los cursos con el fin de generar una nueva didáctica y estrategias de enseñanza en las diferentes áreas del curriculum.

Se debe profundizar en los siguientes tramos de los cursos y de las acciones formativas orientadas a revisar los enfoques didácticos, los fundamentos de las prácticas pedagógicas y las estrategias propiamente dichas, y poner en debate posicionamientos tradicionales e innovadores para dar respuesta a los desafíos educativos existentes.

Es de suma importancia aquí poder trabajar sobre las contradicciones y yuxtaposiciones de creencias y concepciones pedagógicas existentes, las cuales permanecen de manera subyacente en el saber docente.

Ello también requiere una formación y competencia específica por parte de los/as tutores/as de los cursos, ya que no se trata solo de transmitir enfoques innovadores de cada una de las áreas, sino poder trabajar con las concepciones subyacentes que cada docente trae incorporadas.

Sobre las **competencias iniciales de los/as gestores/as** se ha puesto en evidencia que no existe demasiada conciencia y acuerdo respecto de cuáles son las necesidades y competencias específicas requeridas para que los/as gestores/as desempeñen su función. Esto fue observado a partir del amplio espectro de respuestas obtenidas al ser consultados sobre sus necesidades e intereses de actualización y aspectos en los que deben continuar su formación.

Por lo tanto, parte de la sensibilización del PROCEMA debería focalizarse en generar una mayor conciencia respecto de las necesidades formativas y competencias específicas requeridas para el ejercicio de la función de gestión en las instituciones. Asimismo, se evidencia la necesidad de analizar con los/as gestores/as en los cursos y de manera previa, los perfiles, las funciones y demandas específicas de la gestión educativa y sus diferencias con las acciones, saberes y competencias docentes.

Por último, **el trabajo sobre las TIC** era un aspecto clave a trabajar en todos los cursos, ya que las convocatorias, licitaciones y contenidos mínimos de estos proponen entre sus objetivos y contenidos sobre innovaciones y enfoques de la enseñanza, la inclusión e integración de la tecnología. Como se ha visto en la Línea de Base, si bien las actitudes hacia la inclusión y uso de tecnologías son favorables y los/as educadores/as usan diversas herramientas, existen aspectos del trabajo con TIC que generan incertidumbre.

Sobre estas cuestiones debe profundizarse la discusión, analizar cuáles son los criterios pedagógicos que deberían adoptar las escuelas frente a la presencia de la tecnología y de la conectividad por parte de los/as alumnos/as, etc. Nuevamente, al igual que en el caso anterior, no se trata solamente de que los/as tutores enseñen a utilizar las herramientas TIC a los/as docentes en los cursos de PROCEMA, sino que además puedan efectuar con los/as docentes una revisión de las concepciones que subyacen respecto del uso perjudicial o no, distractor, etc. que tienen las TIC en el aprendizaje y de qué manera pone en entredicho la cultura de la escuela y la autoridad del docente, por ejemplo.

7. ANEXOS

7.1 CRONOGRAMA PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS LÍNEA DE BASE DICIEMBRE 2017

Fecha	Horario	Nro. instructivo	Curso
12/12/2017	8:00 a 11:00	1	ACTUALIZACIÓN EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS. EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA 1° CICLO
	14:00 a 17:00	2	ACTUALIZACIÓN EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS. EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA 2° CICLO
13/12/2017	8:00 a 11:00	3	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Física en la Educación Media
	8:00 a 11:00	4	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Química en la Educación Media
	8:00 a 11:00	5	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Ciencias Naturales y Salud en la Educación Media
	9:00 a 12:00	6	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Media
	9:00 a 12:00	7	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Media
	14:00 a 17:00	8	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Psicología y Desarrollo Personal y Social en la Educación Media
	14:00 a 17:00	9	Actualización en Prácticas Pedagógicas Innovadoras para la enseñanza de Economía y Gestión en la Educación Media
	14:00 a 17:00	10	Actualización en Innovaciones Pedagógicas. Educación Media. Antropología, Filosofía y Ética

02

7.2 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

CRITERIOS y PROCEDIMIENTOS para la APLICACIÓN del INSTRUMENTO del CURSO (Nombre del Curso)

Criterios generales

El Plan de Evaluación del PROCEMA, “Programa de Capacitación de los/as educadores/as para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional”, del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay contempla la construcción de la línea de base (situación al comienzo de la ejecución) cuyo objeto es establecer los parámetros que permitan conocer la situación de la que parte el Programa, para poder compararla luego con la situación final y obtener conclusiones y valoración sobre la eficacia de las acciones llevadas adelante y acerca de los cambios ocurridos y del logro de los fines propuestos.

En ese marco, se aplicará un instrumento a una muestra de participantes del Curso (Nombre del Curso) que permita relevar información sobre dicho punto de partida.

El instrumento será administrado a través de la herramienta de Google “Formularios” <https://docs.google.com/forms/> para la programación y aplicación de encuestas online.

1. Aplicación del cuestionario

El link de acceso a la encuesta será suministrado por el Referente del MEC a los tutores el mismo día en que se llevará a cabo la aplicación del instrumento.

Una vez recibido el link, cada tutor enviará el mismo en el horario acordado sólo a los participantes que deberán contestar la encuesta de acuerdo con el criterio de selección que establecido.

Fecha y hora de aplicación:

Fecha (--/--/--) y rango horario: de XX hs. a xx hs.

Criterio de selección: 1 cada 10 participantes/1 cada 5 participantes de acuerdo a la cantidad total de inscriptos.

Si alguno de los participantes seleccionados se encuentra ausente o no disponible al momento de la toma se lo reemplaza por el que sigue en la lista. Fuera de la fecha y rango horario informado no se contabilizarán encuestas.

7.3 CUADROS

Cuadro A.1.1: Residencia de los participantes de la capacitación PROCEMA

	EEB		EM		GPYC		GE		EI	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Capital	52	3,9	70	6,6%	33	6,5	16	30,2	8	8,3
Concepción	43	3,2	56	5,3%	34	6,7	3	5,7	8	8,3
San Pedro	109	8,2	124	11,7%	28	5,5	5	9,4	1	1,0
Cordillera	77	5,8	64	6,0%	19	3,8	1	1,9	1	1,0
Guairá	39	2,9	48	4,5%	24	4,7	4	7,5	2	2,1
Caaguazú	287	21,5	175	16,5%	53	10,5	3	5,7	7	7,3
Caazapá	35	2,6	25	2,4%	14	2,8	3	5,7	1	1,0
Itapúa	95	7,1	81	7,7%	50	9,9	4	7,5	10	10,4
Misiones	29	2,2	22	2,1%	16	3,2	3	5,7	8	8,3
Paraguarí	88	6,6	36	3,4%	53	10,5	2	3,8		
Alto Paraná	114	8,5	131	12,4%	5	1,0	2	3,8	1	1,0
Central	224	16,8	152	14,4%	112	22,1	1	1,9	47	49,0
Ñeembucú	15	1,1	16	1,5%	16	3,2	3	5,7		
Amambay	18	1,3	15	1,4%	2	,4	1	1,9		
Canindeyú	54	4,0	29	2,7%	37	7,3				
Presidente Hayes	33	2,5	8	,8%	9	1,8	1	1,9	2	2,1
Boquerón	22	1,6	6	,6%			1	1,9		
Alto Paraguay	2	,1			1	,2				
Total	1336	100,0	1058	100,0%	506	100,0	53	100,0	96	100,0

Fuente: Elaboración IYPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro A.2.1: Institución de egreso de los participantes de la capacitación PROCEMA

	EEB		EM		GE		EI	
	N	%	N	%	N	%	N	%
IFD	1175	87,9	418	39,5	8	15,1	7	7,3
Universidad	112	8,4	539	50,9	44	83,0	84	87,5
Instituciones de Formación Profesional de tercer nivel no universitarios	49	3,7	100	9,5	1	1,9	5	5,2
Total	1336	100,0	1058	100,0	53	100,0	96	100,0

Fuente: Elaboración IYPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro A2.2: Antigüedad docente - EEB y EM

	EEB		EM	
	N	%	N	%
Hasta 5 años	170	12,7	162	15,3
De 6 a 10 años	248	18,6	252	23,8
De 11 a 15 años	466	34,9	364	34,4
De 16 a 20 años	317	23,7	210	19,8
De 21 a 25 años	130	9,7	64	6,0
26 años o más	5	,4	2	,2
Ns/Nc	-	-	4	,4
Total	1336	100,0	1058	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro A2.3: Antigüedad en la docencia, según función - EI

	Antigüedad en la docencia		Antigüedad en cargos de coordinación o gestión institucional		Antigüedad en cargos técnicos y de gestión local o departamental	
	N	%	N	%	N	%
Hasta 5 años	15	15,6	29	30,2	22	22,9
De 6 a 15 años	53	55,2	22	22,9	25	26,0
16 años o más	28	29,2	10	10,4	9	9,4
Ns/Nc	-	-	35	36,5	40	41,7
Total	96	100,0	96	100,0	96	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro A2.4: Antigüedad en la docencia, según función - GE

	Antigüedad en la docencia		Antigüedad como formador		Antigüedad en el cargo actual	
	N	%	N	%	N	%
Hasta 5 años	0	0,0	8	15,1	22	41,5
De 6 a 15 años	10	18,9	21	39,6	23	43,4
16 años o más	43	81,1	15	28,3	7	13,2
Sin antigüedad como formador	-	-	2	3,8	-	-
Ns/Nc	0	0,0	7	13,2	1	1,9
Total	53	100,0	53	100,0	53	100,0

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.1.1: Expectativas sobre la actualización recibida - EEB y EM

	EEB		EM	
	Respuestas	%	Respuestas	%
Contenidos a enseñar	831	62,2%	388	36,7%
Estrategias innovadoras de resolución de problemas	751	56,2%	855	80,8%
Usar e incorporar TIC	408	30,5%	407	38,5%
Aprendizaje de los estudiantes en contexto cultural	391	29,3%	286	27,0%
Planificar unidades didácticas basadas en competencias	388	29,0%	249	23,5%
Conocer nuevos materiales y recursos	359	26,9%	314	29,7%
Desarrollar instrumentos de evaluación - enfoque por competencias	293	21,9%	295	27,9%
Intercambio con otros docentes	273	20,4%	190	18,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.1.2: Expectativas sobre la actualización recibida - GE

	GE	
	Respuestas	%
Desarrollar estrategias para organizar el trabajo en equipo en los IFD, entre los formadores/en las instituciones	30	56,6%
Comprender más sobre la organización y el funcionamiento del sistema educativo nacional para mejorar el Proyecto Educativo Institucional	27	50,9%
Desarrollar competencias para formar a los/as docentes en los enfoques curriculares actuales	18	34,0%
Desarrollar capacidades vinculadas con la gestión curricular	18	34,0%
Desarrollar capacidades para usar tecnologías de la información y la comunicación orientadas al fortalecimiento de la gestión institucional	17	32,1%
Intercambiar, conocer las experiencias y los proyectos que otros directores llevan adelante	15	28,3%
Aprender a implementar innovaciones pedagógicas en la formación docente/docentes/directores de los niveles	14	26,4%
Desarrollar capacidades para administrar mejor los recursos de la institución	13	24,5%
Desarrollar procedimientos e instrumentos para orientar a los formadores de mi instituto/equipos directivos/as	3	5,7%

20

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.1.3: Expectativas sobre la actualización recibida – EI

	EI	
	Respuestas	%
Actualizarme en metodologías de la educación inclusiva para implementar innovaciones que brinden mejores oportunidades	82	85,4%
Conocer y comprender el marco normativo de la educación inclusiva (acuerdos internacionales, leyes y reglamentos nacionales)	47	49,0%
Evaluar las condiciones para promover acciones que promuevan la educación inclusiva en los centros educativos	42	43,8%
Desarrollar capacidades para la flexibilización y adecuación curricular en las instituciones	38	39,6%
Desarrollar estrategias para involucrar a las familias en la educación de sus hijos	24	25,0%
Utilizar tecnologías de la información y la comunicación que favorezcan la inclusión y el aprendizaje de todos/as lo	20	20,8%
Intercambiar, conocer experiencias y proyectos de educación inclusiva	18	18,8%

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.1.4: Expectativas sobre la actualización recibida – GPyC

	GPyC	
	Respuestas	%
Aprender a implementar innovaciones pedagógicas en la formación docente/docentes/directores de los niveles	405	80,0%
Desarrollar capacidades para usar tecnologías de la información y la comunicación orientadas al fortalecimiento de la gestión en mi ámbito de intervención	293	57,9%
Comprender más sobre la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional para mejorar los Proyectos Educativos Institucionales o ayudar a los directores en su planificación	224	44,3%
Desarrollar estrategias para organizar el trabajo en equipo en las instituciones	182	36,0%
Desarrollar competencias para formar a los/as docentes en los enfoques curriculares actuales	106	20,9%
Desarrollar procedimientos e instrumentos para orientar a los equipos directivos o docentes con los que trabajo	99	19,6%
Desarrollar capacidades vinculadas con la gestión curricular	89	17,6%
Intercambiar, conocer las experiencias y los proyectos que otros gestores/as educativos llevan adelante	71	14,0%
Desarrollar capacidades para administrar mejor los recursos	33	6,5%

20

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.4.1: Áreas de interés para continuar la capacitación - EEB

	EEB	
	N	%
En el uso de TIC	750	56,1%
En didáctica, enseñanza y aprendizaje	662	49,6%
En innovaciones pedagógicas, formulación e implementación de proyectos curriculares interdisciplinarios	554	41,5%
En estrategias de acompañamiento pedagógico	514	38,5%
En temas de evaluación de los aprendizajes evaluación educativa	499	37,4%
En temas y problemas actuales que afectan a las escuelas	373	27,9%
En gestión educativa	164	12,3%
En investigación educativa métodos de investigación	112	8,4%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.4.2: Áreas de interés para continuar la capacitación según disciplina- EM

	Física		Química		Naturales		Matemática		Lengua	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En didáctica, enseñanza y aprendizaje	26	49,1%	23	33,8%	52	40,9%	129	57,3%	114	44,0%
En el uso de TIC	25	47,2%	31	45,6%	40	31,5%	164	72,9%	110	42,5%
En innovaciones pedagógicas, formulación e implementación de proyectos curriculares interdisciplinarios"	21	39,6%	21	30,9%	44	34,6%	107	47,6%	96	37,1%
En estrategias de acompañamiento pedagógico	6	11,3%	20	29,4%	16	12,6%	58	25,8%	62	23,9%
En temas de evaluación de los aprendizajes evaluación educativa	6	11,3%	6	8,8%	23	18,1%	85	37,8%	58	22,4%
En gestión educativa	1	1,9%	3	4,4%	5	3,9%	28	12,4%	23	8,9%
En investigación educativa métodos de investigación	8	15,1%	8	11,8%	15	11,8%	24	10,7%	22	8,5%
En temas y problemas actuales que afectan a las escuelas	5	9,4%	8	11,8%	20	15,7%	36	16,0%	35	13,5%
En temas científicos de actualidad	24	45,3%	24	35,3%	36	28,3%	N/C	N/C	N/C	N/C
En el manejo de materiales y equipos de laboratorios para implementar experiencias con los estudiantes	27	50,9%	49	72,1%	90	70,9%	N/C	N/C	N/C	N/C

20

En literatura paraguaya e iberoamericana, en teorías literarias	N/C	45	17,4%							
En escritura y técnicas narrativas, producción de textos	N/C	93	35,9%							
En el dominio del guaraní y su didáctica	N/C	57	22,0%							

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.4.3: Áreas de interés para continuar la capacitación según disciplina- EM

	Historia y Geografía		Psicología		Economía		Antropología	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En didáctica, enseñanza y aprendizaje	53	47,7%	49	51,0%	32	53,3%	21	36,2%
En el uso de TIC	66	59,5%	41	42,7%	23	38,3%	29	50,0%
En innovaciones pedagógicas, formulación e implementación de proyectos curriculares interdisciplinarios"	42	37,8%	36	37,5%	18	30,0%	28	48,3%
En estrategias de acompañamiento pedagógico	25	22,5%	20	20,8%	12	20,0%	14	24,1%
En temas de evaluación de los aprendizajes evaluación educativa	19	17,1%	8	8,3%	22	36,7%	18	31,0%
En gestión educativa	7	6,3%	7	7,3%	13	21,7%	6	10,3%
En investigación educativa métodos de investigación	18	16,2%	7	7,3%	19	31,7%	14	24,1%
En temas y problemas actuales que afectan a las escuelas	36	32,4%	28	29,2%	9	15,0%	19	32,8%
En los temas y problemas que actualmente se debaten en las humanidades/en las Ciencias Sociales	37	33,3%	N/C	N/C	15	25,0%	9	15,5%
En técnicas para el desarrollo de la empatía, la promoción de buenas relaciones interpersonales, que promuevan el desarrollo positivo de las personas	N/C	N/C	26	27,1%	N/C	N/C	N/C	N/C
En el manejo de estrategias apropiadas para la resolución de conflictos	N/C	N/C	34	35,4%	N/C	N/C	N/C	N/C
En herramientas y estrategias para abordar la Educación Integral de la Sexualidad	N/C	N/C	2	2,1%	N/C	N/C	N/C	N/C

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro B.4.4: Áreas de interés para continuar la capacitación según curso de GPyC, GE y EI.

	GPyC		GE		EI	
	N	%	N	%	N	%
En el uso de TIC	283	56,2%	11	20,8%	N/C	N/C
En innovaciones pedagógicas y formulación de proyectos institucionales	225	44,6%	20	37,7%	N/C	N/C
En evaluación educativa	205	40,7%	18	34,0%	20	20,8%
En estrategias de acompañamiento pedagógico	204	40,5%	12	22,6%	34	35,4%
En gestión educativa	176	34,9%	15	28,3%	28	29,2%
En temas y problemas actuales que afectan a las escuelas	144	28,6%	16	30,2%	50	52,1%
En temas de didáctica enseñanza aprendizaje	103	20,4%	7	13,2%	27	28,1%
En investigación educativa métodos de investigación	75	14,9%	10	18,9%	23	24,0%
Gestión curricular	58	11,5%	9	17,0%	N/C	N/C
Inclusión educativa, integración e interculturalidad	8	1,6%	N/C	N/C	51	53,1%

Fuente: Elaboración IIFE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.2.1: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de la Física - EM.

Enunciado	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Para poder transferir lo aprendido a nuevas situaciones, los estudiantes deben conocer y comprender cómo se originaron los conocimientos de Física.	98,1%	1,9%	0,0%	100,0%
Para lograr el aprendizaje significativo de la Física los estudiantes tienen que desarrollar pequeñas investigaciones, proyectos en los que deban buscar soluciones a situaciones o problemas reales y cercanos.	98,1%	1,9%	0,0%	100,0%
Para que los estudiantes comprendan algunos fenómenos físicos, es necesaria la realización de representaciones gráficas, demostraciones o experiencias sencillas.	96,2%	3,8%	0,0%	100,0%
Uno de los propósitos principales de la enseñanza de Física en la educación media es que los estudiantes puedan encontrar explicaciones a los fenómenos que se presentan en la vida diaria.	94,3%	3,8%	1,9%	100,0%

20

El mejor modo de desarrollar las clases de Física son las estrategias expositivas, en las que el docente presenta los principios, leyes, símbolos y fórmulas fundamentales.	60,4%	18,9%	20,8%	100,0%
Lo más importante es que los estudiantes resuelvan ejercicios y los problemas típicos de los manuales para aplicar los principios y leyes de la Física.	49,1%	18,9%	32,1%	100,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.2.2: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de la Química - EM.

Enunciado	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
En la clase de Química los estudiantes tienen que tener la oportunidad de desarrollar experiencias de laboratorio, investigaciones, pequeños proyectos científicos para buscar soluciones a situaciones o problemas del entorno.	92,6%	5,9%	1,5%	100,0%
Para transferir lo aprendido a nuevas situaciones, los estudiantes deben conocer y comprender cómo se originaron los conocimientos de Química.	86,8%	8,8%	4,4%	100,0%
Los/as docentes de Química debemos trabajar de manera interdisciplinaria para abordar fenómenos o problemas del entorno que requieren el aporte de distintas Ciencias Básicas.	85,3%	8,8%	5,9%	100,0%
Para aprender Química, los estudiantes deben conocer primero la tabla de elementos, identificar los códigos y símbolos	69,1%	16,2%	14,7%	100,0%
Las escuelas no tienen los laboratorios, materiales y condiciones de seguridad necesarias para desarrollar experiencias con los estudiantes, por eso se trabaja con los textos y ejercitaciones en el aula.	64,7%	19,1%	16,2%	100,0%
Las clases de Química deben integrar el análisis y prevención de las catástrofes naturales, las enfermedades infectocontagiosas, entre otras.	63,2%	26,5%	10,3%	100,0%
La mayoría de las clases de Química hay que desarrollarlas con estrategias expositivas, en las que el docente muestra a los estudiantes cómo se resuelven las ecuaciones químicas.	54,4%	13,2%	32,4%	100,0%
Los temas referidos a los efectos que pueden causar el consumo de drogas y otras sustancias peligrosas para la salud adolescente deben conversarse en el seno de las familias. Es muy difícil abordarlos en el aula.	38,2%	20,6%	41,2%	100,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.2.3: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y Salud - EM.

Enunciado	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Para poder utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, los estudiantes deben conocer y comprender cómo se originaron los conocimientos de las Ciencias Naturales.	95,3%	3,1%	1,6%	100,0%
La enseñanza de las Ciencias Naturales puede contribuir a la comprensión de los problemas ambientales y a la búsqueda de soluciones aplicables al entorno de los estudiantes.	93,7%	4,7%	1,6%	100,0%
En la clase de Ciencias Naturales se deben desarrollar investigaciones o proyectos científicos en los que los estudiantes deban buscar soluciones a situaciones o problemas del entorno.	93,7%	3,9%	2,4%	100,0%
Un buen modo de favorecer la comprensión de las características de algunas estructuras biológicas es proponer a los estudiantes la construcción de modelos o maquetas.	89,8%	7,1%	3,1%	100,0%
La mayoría de las clases las clases en Ciencias Naturales hay que desarrollarlas con estrategias expositivas, porque permiten clarificar los conceptos centrales de las distintas disciplinas del campo.	54,3%	18,9%	26,8%	100,0%
Aunque se genere un ambiente respetuoso y libres de discriminación es muy difícil tratar temas de Educación Sexual en la escuela. Son temas delicados, es mejor que se reserven a las familias.	36,2%	19,7%	44,1%	100,0%
La Educación Integral de la Sexualidad es un tema complejo y los/as docentes de Ciencias Naturales no estamos formados para abordarlo con los estudiantes.	32,3%	20,5%	47,2%	100,0%

Fuente: Elaboración IPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.2.4: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de la Lengua y Literatura - EM.

Enunciado	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Es importante trabajar en los procesos de planificación, escritura y revisión de las producciones de cada estudiante	97,3%	1,9%	0,8%	100,0%
Para poder escribir textos, los estudiantes deben primero apropiarse de las normas gramaticales y ortográficas.	93,8%	3,9%	2,3%	100,0%
La clase de Lengua y Literatura debe ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender los discursos sociales que los rodean, como la publicidad y los mensajes de los medios de comunicación.	92,3%	5,8%	1,9%	100,0%
Para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, la clase de Lengua y Literatura debe centrarse en situaciones comunicativas reales con textos que respondan a las necesidades e intereses del estudiante.	91,9%	6,2%	1,9%	100,0%
Para comprender un texto literario hay que ponerlo en relación con las características del contexto histórico, social y cultural en que fue escrito	91,1%	7,7%	1,2%	100,0%
Es importante en las clases analizar las posibilidades comunicativas que ofrecen los recursos tecnológicos.	90,3%	7,7%	1,9%	100,0%
Es difícil que los estudiantes puedan comprender textos literarios, porque llegan a la Educación Media con dificultades para comprender textos básicos y con un vocabulario muy limitado.	87,3%	8,9%	3,9%	100,0%
El éxito de un estudiante en la clase de Lengua y Literatura depende, en gran medida, del contacto con la lectura que tenga en su ámbito familiar.	84,2%	9,7%	6,2%	100,0%
El propósito principal de la clase de Lengua y Literatura es conectar a los estudiantes con las grandes obras de la literatura universal.	68,3%	18,9%	12,7%	100,0%
En Lengua y Literatura debe trabajarse exclusivamente en la comprensión y producción de textos literarios y vinculados al ámbito de la literatura	66,8%	13,1%	20,1%	100,0%

Fuente: Elaboración IPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.2.5: Criterios pedagógicos sobre la enseñanza de la Historia y Geografía - EM.

Enunciado	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Para que los estudiantes puedan comprender los diversos elementos y procesos de las Ciencias Sociales se debe trabajar de manera articulada, integrando los conocimientos de las distintas disciplinas del área.	98,2%	0,9%	0,9%	100,0%
En las clases de Historia y Geografía los estudiantes deben tener oportunidad de investigar, debatir sobre temas controvertidos y plantear soluciones a problemas de su entorno.	97,3%	1,8%	0,9%	100,0%
Lo fundamental en las clases de historia es que los estudiantes comprendan la multicausalidad de los procesos y comprendan los hechos desde la perspectiva de los distintos actores sociales.	95,5%	2,7%	1,8%	100,0%
Una de las cuestiones más importantes en Geografía es que los estudiantes comprendan los fenómenos físicos, la cartografía, etc. del territorio paraguayo.	94,6%	2,7%	2,7%	100,0%
Para lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes hay que partir de los problemas de la geografía local, de la comunidad y de la historia reciente	94,6%	3,6%	1,8%	100,0%
Lo fundamental en Historia es que los estudiantes conozcan los hechos, las fechas fundamentales de la realidad histórica nacional y el establezcan las causas y las consecuencias de los hechos.	93,8%	2,7%	3,6%	100,0%
Uno de los propósitos principales de la enseñanza en el área de Ciencias Sociales es contribuir a potenciar el sentido de identidad y fortalecer la convivencia democrática.	92,0%	2,7%	5,4%	100,0%
Para lograr el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes hay que brindarles oportunidad de relacionar su propia biografía con los procesos históricos y fenómenos geográficos que se dan a nivel mundial y local.	91,1%	3,6%	5,4%	100,0%
Las ideas previas de los estudiantes no son de gran ayuda en las clases ya que es poco lo que saben de Historia y geografía.	37,5%	16,1%	46,4%	100,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

Cuadro D.3.1: Opinión de los/as directivos/as sobre la observación de las prácticas docentes en las instituciones - GPyC.

Enunciados	Muy de acuerdo/ De acuerdo	Ni de acuerdo/ Ni desacuerdo	En desacuerdo/ Totalmente en desacuerdo	Total
Es una herramienta para asesorar a los/as docentes que debe realizarse con respeto y cuidado profesional	96,6%	2,0%	1,4%	100,0%
Permite detectar aspectos a mejorar en la enseñanza o en los grupos de alumnos/as	96,4%	2,0%	1,6%	100,0%
Permite identificar y dar a conocer en las instituciones buenas prácticas de enseñanza	94,9%	2,6%	2,5%	100,0%
Es una instancia para controlar y evaluar a los/as docentes	78,3%	7,1%	14,6%	100,0%
Afecta el clima del aula, puede ser invasivo para docentes y alumnos/as por lo que es preferible no hacerlo	43,5%	11,1%	45,4%	100,0%
Pone en duda la autoridad del/de la docente frente a sus alumnos/as	27,9%	12,5%	59,6%	100,0%

Fuente: Elaboración IIPE - Procesamiento encuestas LB PROCEMA.

UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

Coordinación de Proyectos de Formación Docente

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

 PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES



Feei

Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación



TEKOMBO'E
HA TEMBIKUA
MOTENONDEHA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo ñande raperà ko'ága guive
Construyendo el futuro hoy