



Encuesta anual de procesos educativos

2023



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



ANEP

**ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

AUTORIDADES

Consejo Directivo Central

PRESIDENTA / Dra. Virginia Cáceres Batalla
CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli
CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni
SECRETARIA GENERAL / Dra. Camila Senar Borad

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Mag. Olga De Las Heras Casaballe
SUBDIRECTOR / Mtro. Eduardo García Teske.
SECRETARIA GENERAL / Dra. Esc. Bettina Recchia González

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos
SUBDIRECTORA / Dra. Mag. Maris Montes Sosa
SECRETARIO GENERAL / Dr. Bautista Duhagon Serrat

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León
SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián
SECRETARIA GENERAL / Prof. Dra. Lila Curbelo Salvo

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
CONSEJERA / Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías
CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira
CONSEJERA DOCENTE / Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
CONSEJERA ESTUDIANTIL / Prof. Yamila Araujo
SECRETARIA GENERAL / Esc. Rosana García Paz

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)

DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (Codicen)

DIRECTOR EJECUTIVO / Ec. Héctor Bouzón



Encuesta anual de procesos educativos

2023



Descripción breve

La Enape se desarrolla en el marco del plan de seguimiento y evaluación de la Transformación Curricular Integral (TCI) en Uruguay. Se trata de una encuesta anual, dirigida a una muestra de los docentes y directores de centros educativos públicos, de subsistemas iniciales y primarios, secundarios y educación técnico profesional, con el propósito de generar insumos que den cuenta de aspectos de la implementación de la TCI.

ANEP, Departamento de Investigación y Estadística



Equipo Técnico

Redacción del informe

Ignacio Bozzolasco

Analaura Conde

Rocío Severino

Sofía Vales

Alberto Villagrán

Diseño de campo, muestreo y relevamiento

Marcos Alvez

Ignacio Bozzolasco

Santiago Cardozo

Analaura Conde

Mariana Emery

Rocío Severino

Sofía Vales

Alberto Villagrán



El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).



Indice

Introducción.....	15
Marco de referencia: Transformación Curricular Integral.....	18
La perspectiva de la Dirección de los centros educativos.....	23
i. Los cambios curriculares	23
ii. La evaluación de los estudiantes	31
iii. Acompañamiento para la implementación de la TCI.....	37
iv. La planificación y gestión del centro educativo	41
La perspectiva de docentes de los centros educativos.....	54
v. Los cambios curriculares en el aula.....	54
vi. La evaluación de los estudiantes	64
vii. Acompañamiento para la implementación de la TCI.....	69
viii. La planificación y gestión del centro educativo	73
Conclusiones. Los procesos educativos a partir de la transformación curricular. Percepciones de directores y docentes.....	88
Referencias bibliográficas	94
Anexo metodológico.....	96





Lista de figuras

Figura 1. Ciclos y tramos del Plan EBI.....	20
Figura 2. Reglamento de Evaluación del Estudiante según directores.....	32
Figura 3. Reglamento de evaluación del estudiante según docentes Identificación de palabras claves ante la pregunta: ¿cómo cambió la forma de evaluar a los estudiantes a partir del Reglamento de evaluación del estudiante? Respuesta de docentes de centros educativos de todos los subsistemas	64



Lista de gráficos

Gráfico 1. Promoción de competencias en los estudiantes.....	23
Gráfico 2. Modificaciones del enfoque competencial sobre el trabajo en el centro educativo.....	24
Gráfico 3. Competencias priorizadas en proyecto de centro	25
Gráfico 4. Contribuciones del currículo basado en competencias para trayectorias educativas.....	26
Gráfico 5. Utilidad de Progresiones de Aprendizaje para la atención a la diversidad	27
Gráfico 6. Valoración de espacios optativos del Plan EBI	28
Gráfico 7. Valoración de la tarea docente	29
Gráfico 8. Valoración de actividades del centro educativo	30
Gráfico 9. Puesta en práctica de apoyos complementarios previstos en el REDE	33
Gráfico 10. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGEIP	34
Gráfico 11. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGES	34
Gráfico 12. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGETP	35
Gráfico 13. Valoración de apoyos complementarios en la DGETP.....	35
Gráfico 14. Valoración de inspectores de zona y mentores.....	37
Gráfico 15. Valoración de inspectores de zona y mentores, por subsistema.....	38
Gráfico 16. Valoración de las formaciones recibidas, porcentajes totales.....	39
Gráfico 17. Valoración de las formaciones recibidas, por subsistema	40
Gráfico 18. Implementación del proyecto de centro	41
Gráfico 19. Implementación del Proyecto de Centro II	42
Gráfico 20. Implementación de otras iniciativas o programas	43
Gráfico 21. Grado de articulación entre diversas propuestas implementadas en el centro	44
Gráfico 22. Autonomía del centro educativo según personal directivo	46
Gráfico 23. Comportamiento docente en relación con propuestas del centro educativo I	46
Gráfico 24. Comportamiento docente en relación con propuestas del Centro Educativo II.....	47
Gráfico 25. Tratamiento de temas en espacios de coordinación.....	48
Gráfico 26. Perspectivas en relación con diferentes aspectos del centro educativo	50
Gráfico 27. Valoración del clima actual de convivencia.....	51
Gráfico 28. Valoración de los problemas de convivencia en el centro educativo	52
Gráfico 29. Estrategias de trabajo para la mejora de la convivencia.....	53
Gráfico 30. Promoción de competencias en los estudiantes.....	54
Gráfico 31. Modificaciones del enfoque competencial sobre el trabajo en aula.....	55
Gráfico 32. Contribuciones del currículo basado en competencias en trayectorias educativas	56
Gráfico 33. Cambios en modalidades de trabajo en aula.....	57
Gráfico 34. Valoración de espacios optativos del Plan EBI.....	34



Gráfico 35. Utilidad de Progresiones de Aprendizaje para la atención a la diversidad	59
Gráfico 36. Gráfico 36. Flexibilidad del Programa para la atención a la diversidad de estudiantes.....	60
Gráfico 37. Valoración de los Perfiles de Tramo	60
Gráfico 38. Recursos utilizados en aula	61
Gráfico 39. Estrategias de trabajo en aula.....	62
Gráfico 40. Actividades para atender dificultades de desempeño.....	63
Gráfico 41. Puesta en práctica de apoyos complementarios previstos en el REDE	65
Gráfico 42. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGEIP	66
Gráfico 43. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGES	66
Gráfico 44. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGETP.....	67
Gráfico 45. Valoración sobre el estado de la recomendación de apoyo.....	68
Gráfico 46. Recepción de acompañamiento para la implementación de la TCI.....	69
Gráfico 47. Valoración del acompañamiento para implementar la TCI.....	70
Gráfico 48. Valoración del acompañamiento para implementar la TCI, por subsistema.....	70
Gráfico 49. Valoración de la formación recibida en el marco de la TCI.....	71
Gráfico 50. Valoración de la formación recibida en el marco de la TCI, por subsistema	72
Gráfico 51. Autonomía del centro educativo	73
Gráfico 52. Opiniones sobre la gestión del Proyecto de Centro por parte de la dirección	74
Gráfico 53. Participación docente en el centro educativo I	75
Gráfico 54. Participación docente en el centro educativo II	75
Gráfico 55. Valoración docente de la gestión de Dirección I.....	77
Gráfico 56. Valoración docente de la gestión de Dirección II.....	78
Gráfico 57. Actividades para mejorar el desempeño docente.....	79
Gráfico 58. Frecuencia del trabajo en duplas.....	80
Gráfico 59. Valoración del trabajo en duplas para el aprendizaje de estudiantes	80
Gráfico 60. Frecuencia del trabajo de articulación de contenidos	81
Gráfico 61. Valoración del trabajo de articulación de contenidos.....	82
Gráfico 62. Frecuencia del trabajo de articulación de contenidos intersubsistema.....	82
Gráfico 63. Valoración del trabajo de articulación de contenidos intersubsistema	83
Gráfico 64. Temas relevantes en el trabajo colectivo docente.....	83
Gráfico 65. Temas relevantes en el trabajo colectivo docente, por subsistema.....	84
Gráfico 66. Valoración del clima actual de convivencia	85
Gráfico 67. Valoración de los problemas de convivencia en el centro.....	86
Gráfico 68. Estrategias de trabajo para mejorar la convivencia.....	87



Lista de siglas y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEA	Centro Educativo Asociado
CME	Centro María Espínola
Codicen	Consejo Directivo Central
DEPE	Dirección Ejecutiva de Planeamiento Educativo
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DGETP	Dirección General de Educación Técnico Profesional
DIEE	División de Investigación, Evaluación y Estadística
DSPE	Dirección Sectorial de Planificación Educativa
EBI	Educación Básica Integrada
ECI	Equipo Coordinador de la Implementación
EM	Educación Media
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LE	Lineamiento estratégico
MCN	Marco Curricular Nacional
TCI	Transformación Curricular Integral
PdC	Proyecto de Centro
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
REDE	Reglamento de Evaluación del Estudiante
UDDC	Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular



Introducción

La Encuesta Nacional Anual sobre Procesos Educativos (Enape) es el instrumento diseñado para identificar, de manera periódica, actividades desarrolladas por directores y docentes de centros educativos de la ANEP, así como opiniones o percepciones sobre diversos tópicos.

La edición de la Enape para el año 2023 tuvo como eje central las actividades vinculadas a los procesos de Transformación Educativa que implementa la ANEP. Estuvo dirigida a una muestra nacional de directores y docentes de los subsistemas de educación inicial y primaria, secundaria y técnico profesional, y puso foco en diferentes aspectos de la Transformación Curricular Integral (TCI): gestión de los centros educativos, innovaciones pedagógicas, metodologías de enseñanza y evaluación.

Es relevante tener en cuenta que la encuesta fue aplicada durante los últimos meses del año lectivo, por lo que recoge evidencia de lo que se llama la implementación inicial o temprana de la transformación curricular integral. De hecho, se trata de los primeros siete meses de implementación. En términos prácticos, dos circunstancias de esta etapa temprana son destacables: la primera, que en la mayoría de los centros educativos la TCI solo abarcaba a un subconjunto de los docentes ya que en las escuelas solo involucraba la educación inicial y primer y segundo grado, y en los centros de educación media que incluyen media básica y superior, solo a la educación media básica. La segunda, que la formación inicial de los docentes que tomó la forma de cursos masivos (MOOC), a la fecha de aplicación de la encuesta estaban disponibles los tres primeros, ya que recién en noviembre de 2023 se lanzaron el MOOC4, relativo a Planificación y evaluación y el MOOC5, sobre Metodologías activas en clave disciplinaria. Esta segunda circunstancia deberá ser tenida en cuenta al considerar la sección de este informe relativa a la valoración de los docentes sobre la formación recibida (y a su tratamiento en las conclusiones), ya que se refiere entonces solo a una parte de la formación puesta en marcha.

El presente informe presenta los resultados de la Enape 2023.

El propósito principal de la Enape 2023 es aportar conocimiento sobre las maneras en que los colectivos docentes desarrollan actividades y acciones en el marco de la transformación educativa propuesta por la ANEP y, en particular, sobre la transformación curricular que comenzó a aplicarse ese año en el primer ciclo (inicial, 1.er y 2.do grados de educación primaria) y tercer ciclo (7.mo, 8.vo y 9.no grados de educación media) de la Educación Básica Integrada (EBI).

Para tal objetivo se elaboró un diseño de encuesta cuyo marco muestral estuvo conformado por centros educativos que aplican la TCI. Luego de la selección de centros por procedimientos estadísticos, las unidades de observación estuvieron conformadas por la persona que dirige cada centro seleccionado y por un número de docentes con funciones de docencia directa —que varió en función del número total de docentes en el centro—. Una explicación detallada del procedimiento, así como del tamaño de la muestra, de las tasas de respuestas obtenidas y los valores estadísticos de referencia se presentan en el anexo metodológico de este informe.

Se elaboraron dos cuestionarios de encuesta, uno para directores y otro para docentes:¹ ambos, aunque

1 Para el diseño de estos cuestionarios se contó con el apoyo de la directora ejecutiva de Planificación Educativa, Adriana Aristimuño, y la asistente técnica, Mariana Sotelo; el director de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE), Andrés Peri; integrantes de la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular (UDDC), Estela Alem, Andrés De Armas, Marcelo Mónico, Soledad Petit, Mary Sánchez, Verónica Zorrilla y de la Unidad de Gestión de Centros (UGC), Fabian Roizen y Patricia Orlando.



con variaciones, abordaron las mismas dimensiones de análisis. Estos formularios fueron pretesteados en sus contenidos durante la etapa inicial del proceso de aplicación.

Luego del pretesteo comenzó la fase de revisión, ajuste de contenidos y detalle del procedimiento que, en líneas generales, consistió en la convocatoria a directores y docentes seleccionados mediante las plataformas institucionales de uso habitual, mensajes de recordatorio a través de ellas, correos electrónicos y llamadas telefónicas.

La etapa central de aplicación se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2023, mediante la plataforma Limesurvey. La aplicación requirió de un exhaustivo proceso de seguimiento para intentar cubrir toda la muestra, tarea habitual cuando se trata de un cuestionario autoadministrado y de llenado voluntario. Este proceso se completó en diciembre de 2023.

Concluida la aplicación, se realizaron las tareas de control, ajuste y análisis de consistencia de las bases, junto con un análisis estadístico detallado sobre ponderaciones y niveles de significación.

El informe abarca el análisis de todo el contenido de los cuestionarios de la encuesta. Optamos por un análisis descriptivo de las dimensiones, con el propósito de identificar las perspectivas del conjunto de directores y docentes en distintas áreas relevantes, que se detallan más adelante.

Paralelamente se realizaron análisis comparativos de las respuestas al cuestionario, entre actores educativos de distintos subsistemas y entre actores según su función en el centro educativo (directores y docentes).

Es importante advertir que, tal como se detalla en el anexo metodológico, las tasas de respuestas de directores y docentes que cumplen funciones en la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) no han alcanzado los valores esperados para este tipo de análisis. Aunque se han interpretado los datos mediante pruebas de significación pertinentes, se debe considerar con precaución el análisis comparativo con este subsistema en particular.

El informe se estructura con base en un capítulo inicial, que aporta un marco de referencia conceptual sobre los principios y contenidos de la TCI, y en dos módulos complementarios sobre las mismas dimensiones de análisis. Uno de esos módulos corresponde a opiniones y perspectivas de directores y el otro, en un formato espejo o de correspondencia, concierne a la perspectiva de docentes. Por último, se añade un capítulo de conclusiones cuyo eje articulador es el análisis comparativo en los niveles mencionados anteriormente.

Las dimensiones de análisis abarcan los siguientes contenidos:

1. *Cambios curriculares*: Explora percepciones y opiniones sobre la significancia de los cambios propuestos en la TCI, en la planificación, en el proyecto de centro, en las metodologías de enseñanza y en las contribuciones del currículo basado en competencias.
2. *Evaluación de los estudiantes*: Comprende la perspectiva sobre los cambios operados a partir del nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) y los apoyos complementarios implementados.
3. *Acompañamientos para la implementación de la TCI*: Se centra en las opiniones sobre el apoyo recibido de los inspectores de zona y los mentores (figuras de acompañamiento que trabajaron específicamente con Educación Media) para implementar en el centro y en el aula los principios y las herramientas de la TCI. Adicionalmente incorpora la valoración de directores y docentes sobre la formación recibida en los cursos relativos a la TCI.
4. *La planificación y la gestión del centro educativo*: Comprende el análisis sobre los proyectos de centro y los mecanismos de gestión aplicados; esto es el uso de espacios de coordinación, las estrategias para mejorar el clima de convivencia, entre otros.



La encuesta fue anónima, de carácter voluntario y protegida por las disposiciones legales sobre el secreto estadístico y la protección de datos personales.

De todas formas, para extremar el cuidado de confidencialidad, los datos se presentan exclusivamente en función del estrato de apertura del subsistema educativo y en función del desempeño de los actores (directores y docentes).



Marco de referencia: Transformación Curricular Integral

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estableció, en su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, seis lineamientos estratégicos generales para llevar a cabo una transformación integral del sistema educativo en Uruguay:

1. Ampliar el acceso, la retención y el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad.
2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social.
3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos.
4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.
5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo.
6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios.

El 12 de agosto de 2022 el Consejo Directivo Central de la ANEP aprobó el documento definitivo del nuevo Marco Curricular Nacional (MCN), respondiendo al tercer lineamiento estratégico del plan y, por ende, consolidando el comienzo del proceso de Transformación Curricular Integral (TCI) como aspecto central de la transformación educativa en el país.

El presente apartado contextualiza y ordena los principales cambios introducidos en este proceso, así como su metodología de aplicación; aborda sintéticamente desde los componentes más generales relacionados a los principios orientadores del nuevo sistema curricular hasta aquellos más concretos en relación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Un nuevo Marco Curricular Nacional

En el Marco Curricular Nacional (MCN) se establecen los aprendizajes que se aspira que el estudiantado adquiera a lo largo de su recorrido en términos de competencias generales, y se detalla el perfil de egreso esperado al concluir la educación obligatoria.

Con el fin de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, el nuevo MCN refuerza la vigencia plena de los principios fundamentales de obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación nacional (consagrados en la Constitución y en las leyes), tendientes a la universalidad. Se introduce como aspecto novedoso sustancial que el currículo sea sensible a las transformaciones sociales y culturales, ajustando la definición de los aprendizajes necesarios en un contexto caracterizado por cambios constantes. Con base en este argumento, el nuevo marco establece la necesidad de llevar adelante un proceso integral de transformación curricular que abarque a toda la educación obligatoria.

En línea con lo anterior, se reorganiza el MCN con base en los siguientes principios orientadores:

1. *La centralidad del estudiante y de su aprendizaje:* Este enfoque supone aunar el interés superior en cada estudiante, en sus necesidades y posibilidades y, a la vez, centrarse en el proceso de apren-



- 
- der, entendiendo cómo se produce y cuáles son las prácticas de enseñanza que logran promoverlo en altos niveles.
2. *La inclusión*: Este concepto es el que se despliega en la agenda Education for all (EFA) de la Unesco para responder a la diversidad, al aumento de la participación y a la reducción de la exclusión desde y por la educación.
 3. *La pertinencia*: La pertinencia curricular existe cuando el aprendizaje cobra sentido para el estudiante. El aprendizaje pertinente se encastra en el doble rol escolar de apoyar el desarrollo y de servir de puente cultural.
 4. *La flexibilidad*: Busca diferenciar el aula atendiendo a distintas características asociadas al perfil de los estudiantes (de aprendizaje, de intereses, de características que condicionan el aprendizaje, ya sean personales o contextuales) y diferenciando la planificación de la enseñanza en relación con los contenidos, procesos o productos.
 5. *La integración de conocimientos*: Avanzar desde un modelo tradicional de aprendizajes fuertemente estructurado y jerarquizado hacia otro en el que el diseño en red, a partir de disciplinas que evidencian y reclaman poner en acción las relaciones existentes entre ellas, propicie la interacción entre docentes y la apertura a oportunidades de cruzamientos propuestos o generados a partir de iniciativas particulares de las comunidades educativas.
 6. *La participación*: Refiere a involucramiento, a toma de postura, a posibilidades para expresarse e intercambiar. [...] Las formas actuales hablan de una intervención de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, tomando decisiones sobre qué aprender, mediante qué formatos e informando al sistema qué esperan del centro, de los docentes y del aprendizaje.

Estos principios rectores se encuadran en una *visión ética* que refleja una identidad cultural y nacional, destacando la apreciación y el respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones:

Los principios éticos tales como la actitud permanente de respeto a los derechos humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y su protección, la construcción de la paz, la responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas. (ANEP, 2022a, pp. 33-39)

A continuación, profundizaremos en los cambios de mayor impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que, con base en los principios orientadores mencionados, introduce este nuevo marco curricular.

Enfoque competencial

El enfoque del nuevo MCN es de carácter competencial, al punto de establecer que «las competencias son la columna vertebral de esta transformación» (ANEP, 2022a, p. 27). Aprender por competencias implica, de acuerdo a este marco, conectar los aprendizajes entre sí y con la vida real de los estudiantes, colocando a estos *últimos* en el centro, pensándolos como seres en el mundo. Estas competencias se trabajan desde la educación inicial y hasta la finalización del bachillerato, estableciendo para cada etapa un grado de avance esperado.

En términos concretos, se establecieron diez competencias generales, entre las que existe una estrecha y necesaria interacción, y los conocimientos que cada disciplina debe aportar para su desarrollo. Estas se encuentran organizadas en dos dominios principales: i) pensamiento y comunicación y ii) relacionamiento y acción.

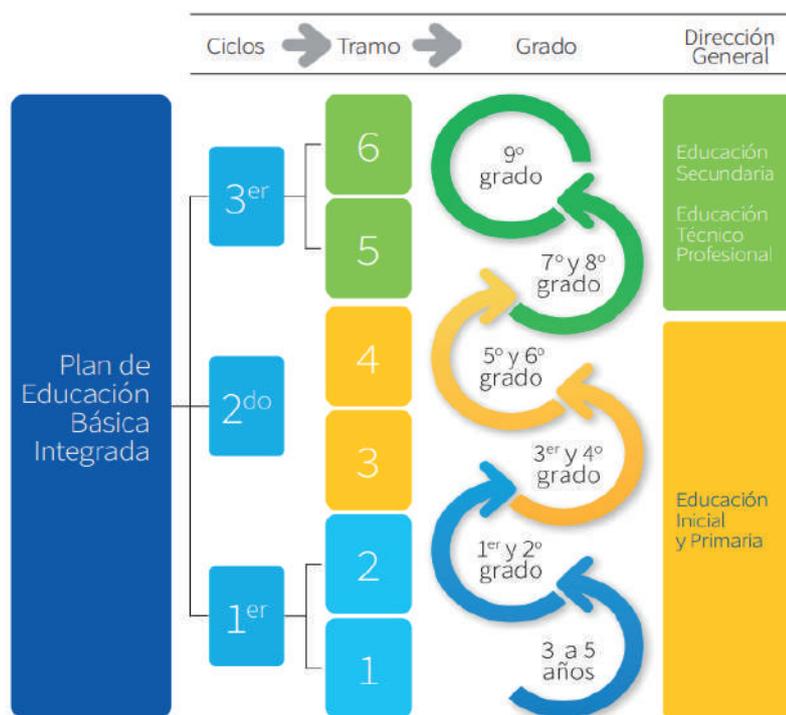


Plan de Educación Básica Integrada (EBI)

El Plan de la Educación Básica Integrada (EBI) es otro documento estructurante del proceso de Transformación Curricular² y sustituye el plan 2008 de Primaria, el 2006 de Secundaria y el 2007 de Educación Técnico Profesional.

A partir del Plan de EBI se reestructuran los niveles educativos de la educación obligatoria en tres ciclos principales y seis tramos, con niveles de desarrollo esperados con base en las competencias mencionadas. El primer ciclo incluye la educación inicial (3 a 5 años) y el primer y segundo grado de educación primaria; el segundo ciclo corresponde a tercero, cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, y el tercer ciclo comprende los grados de séptimo, octavo y noveno de educación media (secundaria y técnico profesional).

Figura 1. Ciclos y tramos del Plan EBI



Fuente: Plan de Estudios EBI (ANEP, 2022b, p. 18)

El Plan de EBI presenta un nuevo diseño del sistema curricular. Basa su estructura en tres componentes principales: alfabetizaciones fundamentales, componente técnicotecnológico y autonomía curricular. Dentro de estos componentes se ubican siete espacios curriculares, buscando facilitar el abordaje de los contenidos de forma interdisciplinar y transversal: técnico-tecnológico, creativo-artístico, de comunicación, científico-matemático, ciencias sociales y humanidades, de desarrollo personal y conciencia corporal y obligatorio-optativo.

Con base en el documento, uno de los principales objetivos del nuevo diseño curricular es facilitar la navegabilidad entre los diferentes subsistemas y promover la continuidad educativa, favoreciendo el avance del estudiantado en relación con el desarrollo de las competencias.

² Resolución 1432/021 del 2 de junio de 2021 del Consejo Directivo Central de la ANEP.



Perfiles de tramo y progresiones de aprendizaje: indicadores de progreso con base en competencias

Los tramos, dentro de cada ciclo, constituyen una unidad temporal del currículo, que contempla de manera específica los diferentes ritmos y las formas de aprendizaje con foco en la continuidad educativa. En este sentido, otro de los aportes del Plan de EBI es establecer *perfiles de tramo*, en tanto indicadores de progreso que describen el nivel de desarrollo esperado para las diez competencias al finalizar cada una de estas etapas (ANEP, 2022c).

Las *progresiones de aprendizaje* describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados al finalizar cada tramo (perfiles de tramo) y al finalizar la educación obligatoria en su conjunto (perfil de egreso). No ofrecen una descripción de los contenidos que enseñar, sino que presentan un mapa detallado sobre cómo el estudiantado adquiere progresivamente habilidades específicas en los distintos aspectos del desarrollo vinculados a las diez competencias. Además, proporciona información útil para planificar estrategias pedagógicas que abarcan el proceso de evaluación (ANEP, 2022d).

Programas de la Educación Básica Integrada

Los Programas de Educación Básica Integrada (EBI) son los documentos curriculares más concretos en el ámbito educativo; son una guía fundamental para que el docente pueda diseñar sus propuestas pedagógicas. Su diseño estuvo a cargo de equipos interdisciplinarios integrados por docentes de todos los niveles educativos. Está compuesto por espacios curriculares relacionados a los diferentes campos del saber y responde a los principios orientadores de flexibilidad, participación, inclusión, integración de conocimientos y pertinencia. Al responder a un marco curricular competencial, estos programas no procuran constituir una lista de contenidos independientes, sino orientar aportes al desarrollo de las competencias específicas en cada unidad curricular (ANEP, 2023a).

Los programas se presentan en dos grandes apartados que permiten al docente tomar decisiones sobre sus propias prácticas de enseñanza, con el centro en el estudiante. Una parte aborda aspectos generales del espacio curricular y la otra remite a cuestiones particulares de cada unidad curricular para cada tramo y grado de la educación obligatoria.

Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE)

Con base en los principios orientadores del MCN y del Plan de Educación Básica Integrada (Plan EBI), se establecieron no solo los nuevos programas curriculares, sino también las bases y los métodos para la evaluación del desempeño y los niveles de logro de los estudiantes. En este contexto, la transformación curricular genera un cambio en la metodología de evaluación con base en el enfoque competencial: «La evaluación se concreta como una aproximación al grado de dominio alcanzado para cada competencia en un momento dado» (ANEP, 2023b, pp. 8-9).

Desde el punto de vista teórico, el nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante para el Plan EBI (REDE) interpreta la evaluación de forma continua e integral como elemento clave, centrada tanto en procesos como en resultados y abocada a desarrollar todas las capacidades del estudiante para aprender.





En concreto, y con el fin de expresar el grado de progreso de los aprendizajes del estudiante a los efectos de la acreditación, se utiliza como referencia una tabla con cinco niveles de avance, asociados a una determinada calificación: avance mínimo 2-1, avance escaso 4-3, avance moderado 6-5, avance significativo 8-7 y avance destacado 10-9.

El proceso de implementación de la TCI, a nivel central y descentralizado

En 2023 comenzó la ejecución de la TCI en el país, en la totalidad de los centros educativos de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y en 400 centros dependientes de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), y se aplicó exclusivamente a los grados del 1.er y 3.er ciclo de EBI.

A efectos de dar cumplimiento a los procesos de adecuación de la propuesta curricular en todos los niveles, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (DEPE) del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP generó dos documentos concretos de ejecución, en calidad de hojas de ruta: uno para la implementación y el monitoreo por parte de la administración central y otro para la ejecución descentralizada en los centros educativos.

1. El documento *Implementación de la Transformación Curricular Integral: hoja de ruta* (ANEP, 2023c) establece las distintas acciones que durante el año 2023 desarrolló la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular (UDDC) de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) en el marco de la TCI. El documento describe cada una de las líneas de trabajo y las ubica en un cronograma. Con el objetivo de promover la integralidad de la implementación en los diversos subsistemas, se establece la conformación de un Equipo Coordinador de la Implementación (ECI) (aprobado por Resolución n.º 3105/022, Acta n.º 44), integrado por representantes de las DGEIP, DGES, DGETP y DSPE.
2. La *Guía para la Implementación y Seguimiento de la TCI* (ANEP, 2022e), dirigida a los equipos directivos de centros y aprobada por el Consejo Directivo Central (Resolución n.º 3134/022, Acta n.º 43, 7 de diciembre de 2022), constituye el instrumento central de organización del trabajo en cada centro en el marco de la TCI. En ella se establece un plan de implementación y seguimiento con el objetivo de que cada centro «pueda plasmar por escrito y de forma ordenada cómo transitará el cambio curricular, fijando prioridades y acciones clave para su desarrollo» (ANEP, 2022e, p. 10). Además, el documento establece un plan de acompañamiento en territorio por parte de la UDDC, que está en permanente revisión en función de los desafíos que los actores educativos enfrentan a medida que avanzan en las diferentes fases de la guía de implementación de la TCI.

Es en este contexto de Transformación Educativa que se enmarca el Observatorio de la TCI, como línea de trabajo que ha supuesto el diseño y la implementación de un sistema de monitoreo que brinda información valiosa y a tiempo sobre diferentes aspectos del proceso.

La perspectiva de la Dirección de los centros educativos

i. Los cambios curriculares

Con la aprobación del nuevo Marco Curricular Nacional (MCN) en agosto de 2022 (Resolución n.o 1956/022), el Consejo Directivo Central de la ANEP dio inicio al Lineamiento Estratégico n.o 3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, referente a adecuar la propuesta curricular en todos los niveles de la educación obligatoria.

A partir de la Enape se relevaron opiniones de los equipo directivo y docente en torno a diferentes aspectos medulares del nuevo sistema curricular, tanto sobre aspectos teóricos como metodológicos. En lo sucesivo, se presenta la información más relevante que arroja la Enape desde la perspectiva de directores.

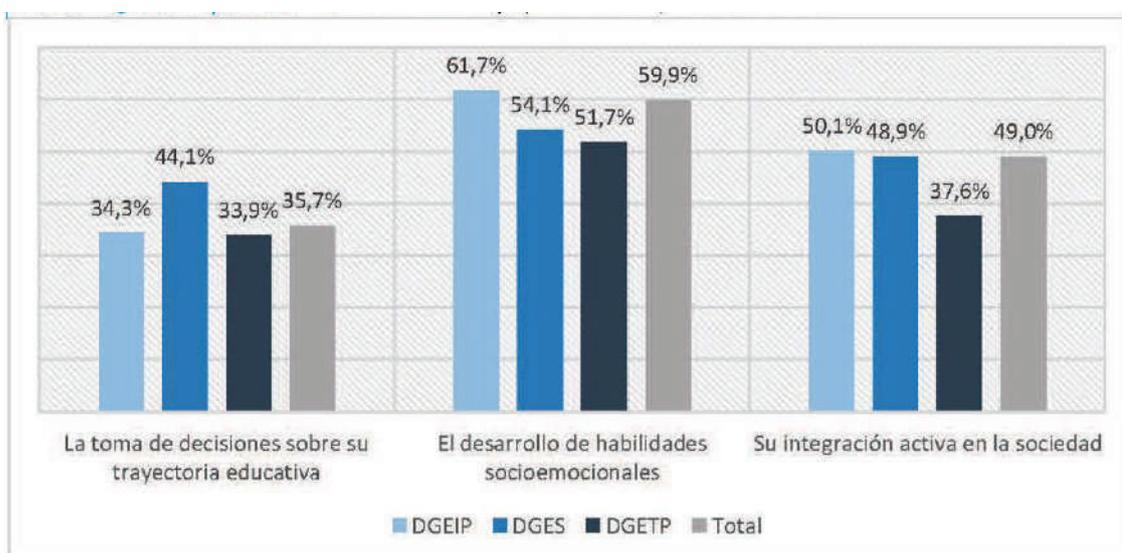
La promoción del desarrollo de competencias en los estudiantes

Este apartado presenta y analiza las valoraciones del equipo directivo de los diferentes subsistemas en torno al enfoque por competencias del nuevo MCN, sus impactos sobre aspectos curriculares metodológicos y de evaluación, así como sus contribuciones en las trayectorias educativas de los estudiantes. Para esto se parte de las preguntas más generales del cuestionario sobre la promoción de competencias en términos globales (gráfico 1) y los impactos sobre la organización del trabajo del centro educativo (gráfico 2), hasta los aspectos curriculares concretos del nuevo marco competencial y sus contribuciones para las trayectorias de los estudiantes (gráficos 3 y 4).

Gráfico 1. Promoción de competencias en los estudiantes

Pregunta: En su experiencia como director durante este año, ¿ha podido promover el desarrollo de competencias de los estudiantes para...?

Porcentaje de respuestas «Sí, mucho» del equipo directivo por subsistema



En cuanto a la promoción de competencias sobre diferentes ámbitos del desarrollo individual de los estudiantes, la promoción de *habilidades socioemocionales* ha sido la más destacada entre directores de los distintos subsistemas: el 59,9 % considera haber promovido *mucho* el desarrollo de estas aptitudes. Al desagregar este dato por subsistema, se destaca la DGEIP situándose 10 puntos porcentuales por encima de los centros dependientes de la DGETP y más de 6 puntos porcentuales por encima de educación secundaria.

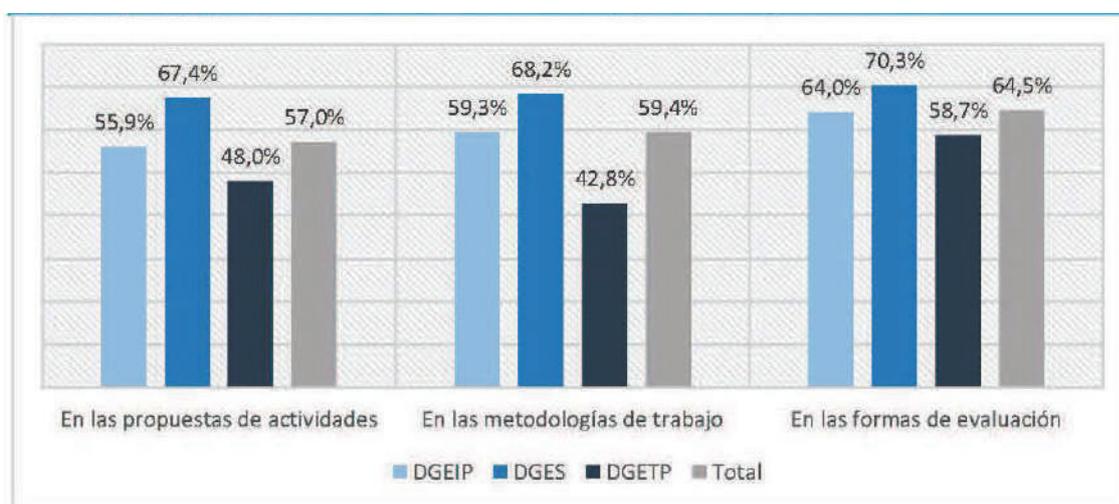
En segundo lugar se sitúa la promoción de capacidades para una *integración activa en la sociedad*. En términos globales, casi la mitad del personal directivo de todos los subsistemas considera haber promovido *bastante* o *mucho* esta competencia (49 %). Destaca en este aspecto el bajo porcentaje de apreciaciones favorables que presenta la DGETP, un poco más de un tercio (37,6 %) en contraposición a más de la mitad de directores de primaria (50,1 %).

Finalmente, la promoción de competencias en los estudiantes para la toma de decisiones con respecto a las trayectorias educativas presenta los indicadores más bajos a nivel de todos los subsistemas. Alcanza apenas a un tercio del equipo directivo de educación primaria y de la DGETP (34,3 % y 33,9 % respectivamente) y a menos de la mitad de los directores de educación secundaria (44,1 %).

Gráfico 2. Modificaciones del enfoque competencial sobre el trabajo en el centro educativo

Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el centro educativo?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucho» del equipo directivo por subsistema



Al considerar a la totalidad de directores de los diferentes subsistemas, la implementación del currículo basado en competencias ha implicado, para más de la mitad de ellos, bastantes o muchas modificaciones sobre las diferentes dimensiones relevadas, a saber: propuestas de actividades (57 %), metodologías de trabajo (59,4 %) y formas de evaluación (64,5 %).

Tal como se observa en el gráfico 1, existen diferencias significativas a nivel de los subsistemas que conviene analizar. En primer lugar, destaca la DGETP como la institución educativa que registra los porcentajes más bajos en cuanto a la percepción de modificaciones derivadas de la puesta en marcha del nuevo currículo sobre la metodología de trabajo, las propuestas de actividades y las formas de evaluación. Estos datos son consistentes con los datos cualitativos recabados por el Observatorio de la TCI y

pueden vincularse a las declaraciones de actores de la DGETP durante los grupos de discusión llevados adelante en 2023. En dichas instancias se destacó que la TCI documenta y reafirma prácticas educativas precedentes (fundamentalmente en términos del marco competencial):

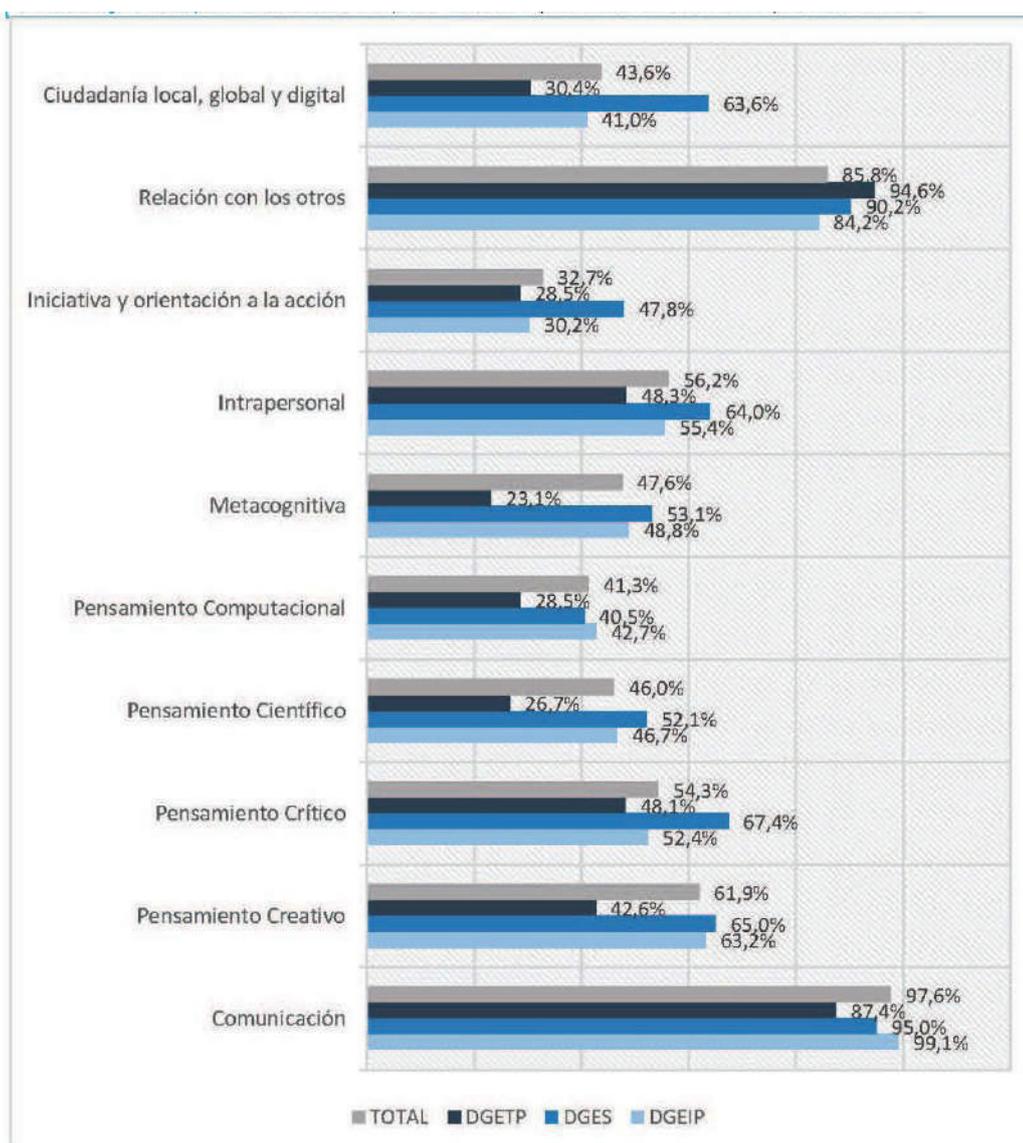
UTU siempre trabajó en competencias [...] yo siento a la gente de secundaria ver como maravilloso muchas cosas que para nosotros es común. (Docente de la DGETP)

Cabe destacar, por otra parte, que son los directores de Secundaria quienes consideran en mayor medida que el nuevo marco competencial implica bastantes o muchos cambios en todas las dimensiones relevadas, alcanzando la mayor distancia porcentual con la DGETP en lo que refiere a los impactos sobre las metodologías de trabajo (68,2 % y 42,8 % respectivamente). Finalmente, el equipo directivo de educación primaria se sitúa en posiciones intermedias entre los dos subsistemas de educación media en todos los casos analizados.

Gráfico 3. Competencias priorizadas en proyecto de centro

Pregunta: ¿Priorizó alguna de las siguientes competencias generales en su proyecto de centro?

Porcentaje de respuestas afirmativas para cada competencia, de directores por subsistema



Considerando la totalidad de directores de los diferentes subsistemas (ver gráfico 2), los datos de la Enape revelan que las competencias generales de Comunicación (97,6 %), Relación con los otros (85,8 %) y Pensamiento creativo (61,9 %) son las más priorizadas, en ese orden de relevancia, aunque con variaciones por subsistema. En el extremo opuesto, las competencias menos priorizadas son Iniciativa y orientación a la acción (32,7 %), Pensamiento computacional (41,3 %) y Ciudadanía local, global y digital (43,6 %).

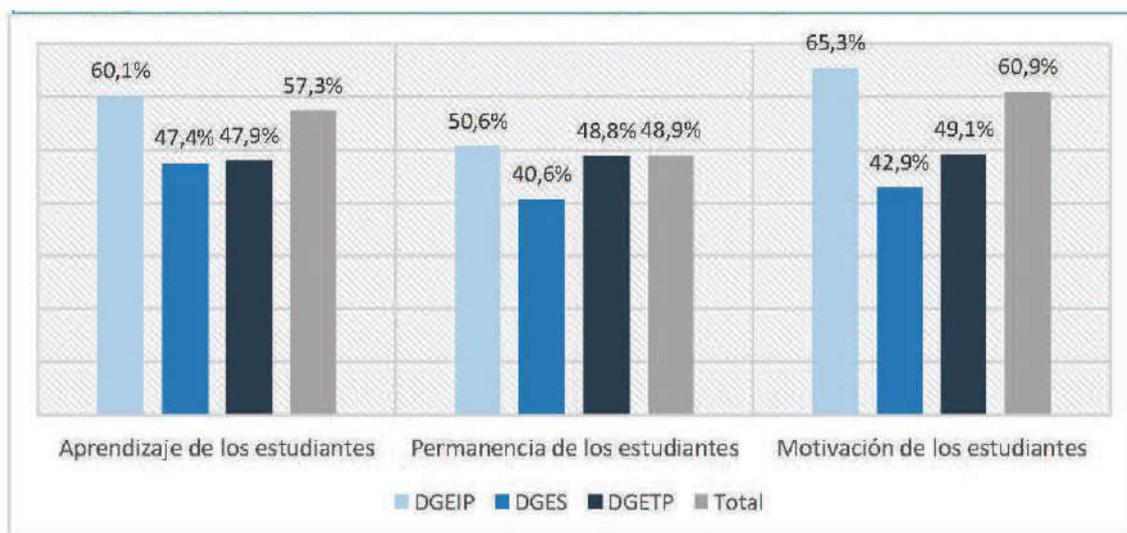
En términos globales, la DGES ha priorizado en mayor medida la mayoría de las competencias generales (7 de 10) en comparación con los otros dos ámbitos educativos; siendo superada únicamente por la DGEIP en Comunicación y Pensamiento computacional y por la DGETP en la competencia Relación con los otros.

En cuanto a disparidades significativas entre subsistemas, la competencia que muestra las mayores variaciones internas es Ciudadanía local, global y digital, donde la DGES duplica en términos porcentuales las declaraciones afirmativas de directores de la DGETP (63,6 % y 30,4 %, respectivamente), y es aproximadamente un tercio más alta que la prioridad declarada entre directores de primaria (41 %). Por otro lado, la competencia que muestra mayor grado de consenso en cuanto a su priorización por los diferentes subsistemas es Relación con los otros, siendo el único caso en que las disparidades entre subsistemas son menores al 10 %.

Gráfico 4. Contribuciones del currículo basado en competencias para trayectorias educativas

Pregunta: Según su experiencia, implementar el currículo basado en competencias ¿ha contribuido en alguno de los siguientes aspectos?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucho» del equipo directivo, por subsistema



Considerando la totalidad de las respuestas del personal directivo encuestado, el nuevo enfoque competencial contribuye en gran medida («bastante» y «mucho») a la *motivación* (60,9 %) y al *aprendizaje* de los estudiantes (57,3 %), aunque en menor medida en lo que refiere a su *permanencia* en el ámbito educativo (48,9 %).

Sin embargo, cabe resaltar que al desagregar estos datos por subsistema se observan disparidades significativas entre primaria y educación media, siendo los directores de la DGEIP quienes, para todas las dimensiones relevadas, encuentran mayores contribuciones del nuevo marco competencial que sus pares de educación media.

En el extremo opuesto, la DGES mantiene las proporciones más bajas de respuesta para las categorías *bastante* y *mucho* en todos los casos, registrando el menor porcentaje del gráfico en lo que respecta a las contribuciones del currículo basado en competencias con respecto a la permanencia de los estudiantes (40,6 %).

Los espacios optativos y los indicadores de progreso en el Plan EBI

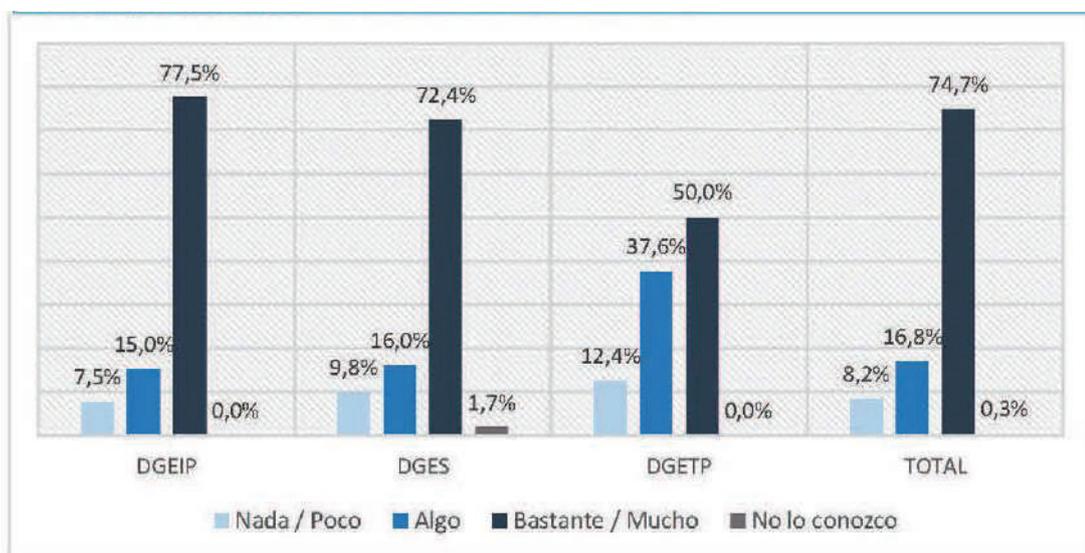
El Plan EBI presenta un nuevo diseño del sistema curricular que basa su estructura en tres componentes principales: alfabetizaciones fundamentales, componente técnicotecnológico y autonomía curricular. Dentro de estos componentes se ubican siete espacios curriculares, con los que se busca facilitar el abordaje de los contenidos de forma interdisciplinar y transversal: técnico-tecnológico, creativo-artístico, de comunicación, científico-matemático, ciencias sociales y humanidades, de desarrollo personal y conciencia corporal. Asimismo se añade un espacio adicional optativoobligatorio que es el que se analiza en el presente apartado.

En el marco del nuevo Plan, las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente. No ofrecen una descripción de los contenidos para enseñar, sino que presentan un mapa detallado sobre cómo los estudiantes adquieren progresivamente habilidades específicas en los distintos aspectos del desarrollo, vinculados a las diez competencias. Asimismo, proporciona información útil para planificar estrategias pedagógicas, que abarquen también el proceso de evaluación.

Gráfico 5. Utilidad de Progresiones de Aprendizaje para la atención a la diversidad

Pregunta: ¿Qué tan útil considera que es el documento de *Progresiones de aprendizaje* para atender la diversidad de los estudiantes?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema



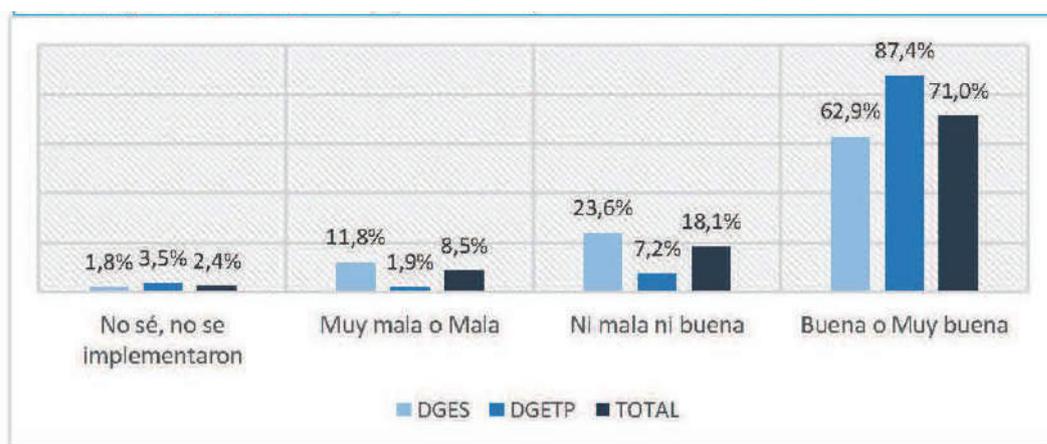
Considerando el total de respuestas de directores, sin distinción por subsistema, la amplia mayoría (74,7 %) considera que las progresiones de aprendizaje son *bastante* o *muy útiles* para atender la diversidad de los estudiantes. Destaca, por otra parte, el bajo porcentaje de directores que declara no conocer el documento *Progresiones de Aprendizaje* (0,3 %) y se encuentra sobrerrepresentado en la DGES (1,7 %). Al desglosar los resultados por subsistema educativo, la proporción se mantiene similar en educación

primaria (77,5 %) y secundaria (72,4 %), aunque experimenta una marcada disminución en la educación técnico-profesional, alcanzando solo al 50 % de los directores encuestados. En este caso, el porcentaje de respuestas con una valoración intermedia, es decir, que consideran que las progresiones de aprendizaje son *algo* útiles en la atención a la diversidad, aumenta significativamente (representando más del doble porcentual que en los casos de la DGEIP y la DGES: 37,6 %).

Gráfico 6. Valoración de espacios optativos del Plan EBI

Pregunta: El Plan de Educación Básica Integrada supone el desarrollo de espacios optativos para los estudiantes: ¿cómo valora su implementación en el centro educativo que dirige?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema de Educación Media



Más de dos tercios de los integrantes de equipos directivos de Educación Media (71,07 %) evalúa de manera positiva la implementación de los espacios optativos del Plan EBI. Al desagregar este dato por subsistema observamos que la valoración positiva es especialmente alta en las escuelas técnicas, donde la consideración de una implementación *buena o muy buena* asciende a 87,4 %, al tiempo que disminuye considerablemente entre directores de la DGES (62,9 %).

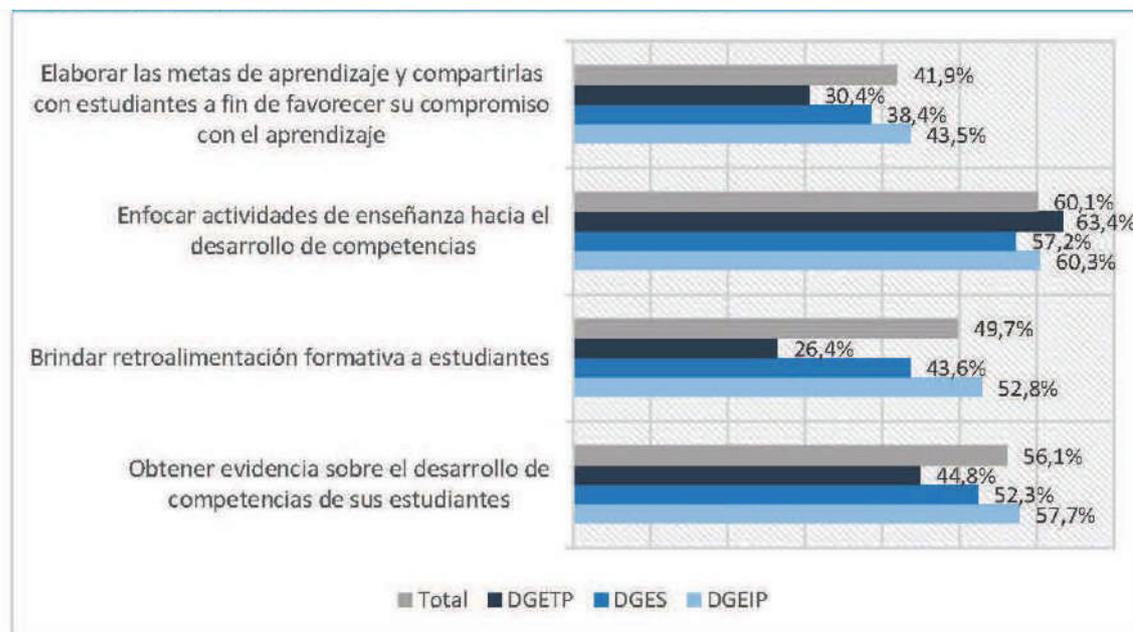
En línea con lo anterior, se destaca que las opiniones negativas respecto a la implementación de los espacios optativos son significativamente más altas en el ámbito de la educación secundaria, superando en 10 puntos porcentuales a las consideraciones de este tipo en la DGETP.

Herramientas y apoyos para el mejoramiento de los aprendizajes

Gráfico 7. Valoración de la tarea docente

Pregunta: Pensando en el equipo docente de este centro, en qué medida entiende que han logrado...

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucho» de directores por subsistema



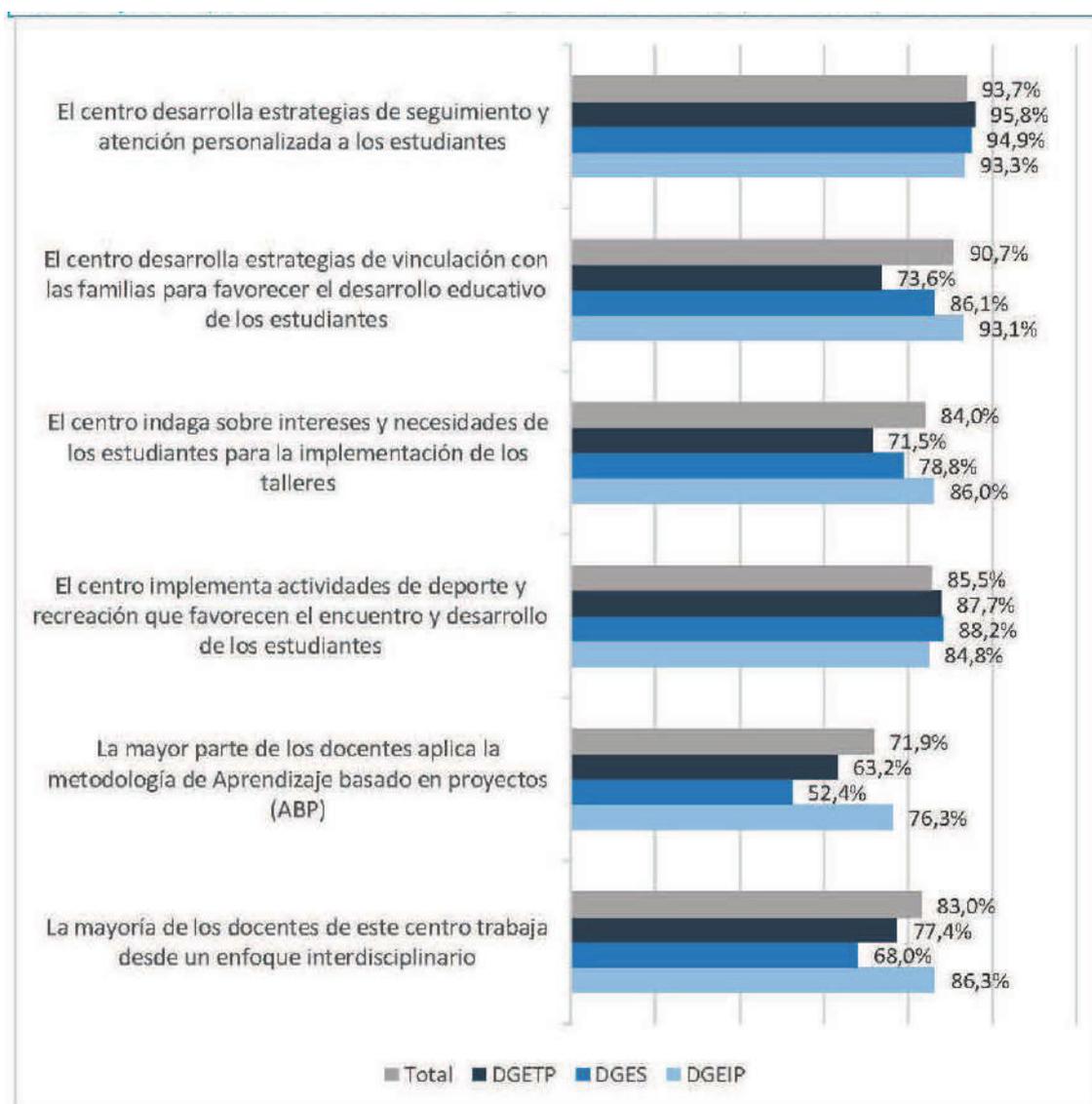
Los aspectos de la actividad docente más valorados por parte del equipo de dirección, sin distinción por subsistema, son aquellos vinculados a la promoción y supervisión de las competencias de los estudiantes. Más de la mitad del personal directivo considera que los docentes de su centro han logrado en gran medida (respuestas *bastante* y *mucho*) *enfocar actividades de enseñanza hacia el desarrollo de competencias* (60,1 %), y *obtener evidencia sobre el desarrollo de competencias* (56,1 %).

Por otra parte, *la elaboración de metas de aprendizaje* y *la retroalimentación formativa a estudiantes* son dimensiones de la labor docente que registran valoraciones significativamente más bajas en cuanto a su grado de concreción, con un 41,9 % y 49,7 % respectivamente. En ambos aspectos destacan las consideraciones del personal directivo de la DGETP, que registra, a su vez, los porcentajes más bajos en cada categoría.

Gráfico 8. Valoración de actividades del centro educativo

Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.

Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» del equipo directivo por subsistema



Existe un amplio consenso entre el personal directivo de los diferentes subsistemas en cuanto a que el centro desarrolla estrategias de seguimiento y atención personalizada a los estudiantes (93,7 %) así como estrategias de vinculación con las familias para favorecer el desarrollo educativo de los estudiantes (90,7 %). A su vez, se observan grados de acuerdo relevantes en torno a la implementación de actividades de deporte y recreación (85,5 %), así como a la exploración de intereses y necesidades de los estudiantes para la implementación de talleres (85,5 %). Cabe destacar que, al analizar estos datos desagregados por subsistema, todas las afirmaciones referidas superan el 70 % de acuerdo dentro de cada uno de ellos.

Sin embargo, se evidencian disparidades significativas en lo que respecta a la aplicación de metodologías de aprendizaje basado en proyectos. Los directores de la DGES muestran grados de acuerdo con-



siderablemente más bajos que sus pares de educación primaria (52,4 % y 76,3 % respectivamente). Lo mismo ocurre con la afirmación de que la mayoría de los docentes del centro trabaja desde un enfoque interdisciplinario: casi un 20 % más del equipo directivo de la DGEIP está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación en comparación con el grado de consenso alcanzado en la DGES, ubicándose nuevamente en una posición intermedia el personal de dirección de la educación técnico-profesional (77,4 %).

ii. La evaluación de los estudiantes

La nueva forma de evaluación de los estudiantes a partir del REDE

Todo cambio en la política educativa tiene como objetivo principal mejorar el sistema educativo. Esto conlleva transformaciones en diversos ámbitos, tales como el curricular, el desarrollo profesional docente, la asignación de recursos y la forma en que se organiza y gestiona el sistema escolar.

Tal como fue detallado en el marco de referencia de este informe, el REDE establece un cambio en las formas de evaluación, con base en la noción de Educación Básica Integrada (EBI) y su organización en tres ciclos: el primero, desde la educación inicial hasta segundo grado de educación primaria; el segundo, desde tercero hasta sexto grado de educación primaria, y un tercer ciclo, que comprende desde séptimo hasta noveno grado. Se modifican aspectos de la evaluación y el pasaje de grado, en el entendido de que estos cambios supondrán una mejora en las trayectorias, en la culminación de los ciclos educativos y en los aprendizajes.

El REDE plantea que «el perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para su planificación, estructurando las propuestas de enseñanza y de evaluación en relación con las metas de aprendizaje y los criterios de logro» (ANEP-REDE, 2023b, p. 9). De acuerdo con esta concepción, la evaluación es considerada clave, y se espera que se centre en los procesos y en los resultados. Se aspira a un sistema educativo que pone al estudiante *en el centro*, atendiendo su heterogeneidad, con el desarrollo de sistemas de apoyo y acompañamientos en función de las necesidades detectadas. Esta perspectiva, si bien no elimina la repetición del estudiante, intenta asegurar la continuidad educativa y permite la coexistencia de diferentes formatos que aportan flexibilidad al tránsito educativo (ANEP-REDE, 2023b, p. 9).

Se intentó, a través de la Enape, obtener las opiniones y percepciones de docentes y directores —de los centros educativos de los subsistemas que tienen a su cargo el desarrollo de la educación primaria y media básica— sobre aspectos relativos a las formas de evaluación y a la implementación de acompañamientos a partir de la nueva reglamentación propuesta.

En este sentido, se les consultó a los directores, en una pregunta abierta, sobre los cambios en la forma de evaluar a los estudiantes y qué aspectos resaltaría de esos cambios.

Una primera aproximación sobre las opiniones de los directores se construye a partir de la identificación de palabras clave utilizadas en las respuestas. Tal como se aprecia en la figura 2, en general se destacan palabras que ponen el acento en procesos que, interpretamos han modificado las propias prácticas de evaluación, con énfasis en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, así como a partir del desarrollo de estrategias que propician las rúbricas y la valoración de competencias adquiridas.

Figura 2. Reglamento de Evaluación del Estudiante según directores



Identificación de palabras clave ante la pregunta: ¿cómo cambió la forma de evaluar a los estudiantes a partir del Reglamento de Evaluación del Estudiante? Respuesta de directores de centros educativos de todos los subsistemas

Los apoyos complementarios puestos en práctica

Por apoyos complementarios se entiende el conjunto de dispositivos que se ponen en práctica para fortalecer los procesos individuales de aprendizajes y los trayectos educativos.

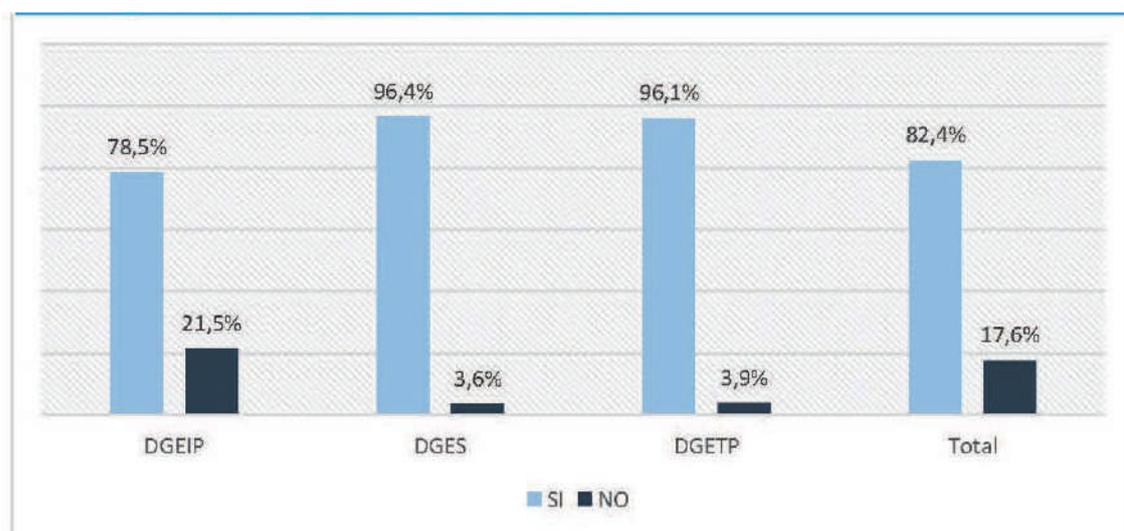
En el REDE se establece que los docentes deben consignar los tipos de apoyo específicos requeridos para cada estudiante que lo requiera. En tal sentido, se consultó a los directores de centro sobre si se pusieron en práctica alguno de estos apoyos, qué tipo de acción específica se implementó y qué evaluación hace del resultado de esa intervención.

En primer lugar, una amplia mayoría de los directores señalan que se pusieron en práctica en el centro apoyos complementarios, principalmente en educación media (gráfico 9).

Gráfico 9. Puesta en práctica de apoyos complementarios previstos en el REDE

Pregunta: El nuevo Reglamento de evaluación del estudiante establece que los docentes deben consignar qué tipo de apoyo requieren los estudiantes. ¿En el centro educativo se puso en práctica algún tipo de apoyo?

Porcentaje de respuestas de directores por subsistema



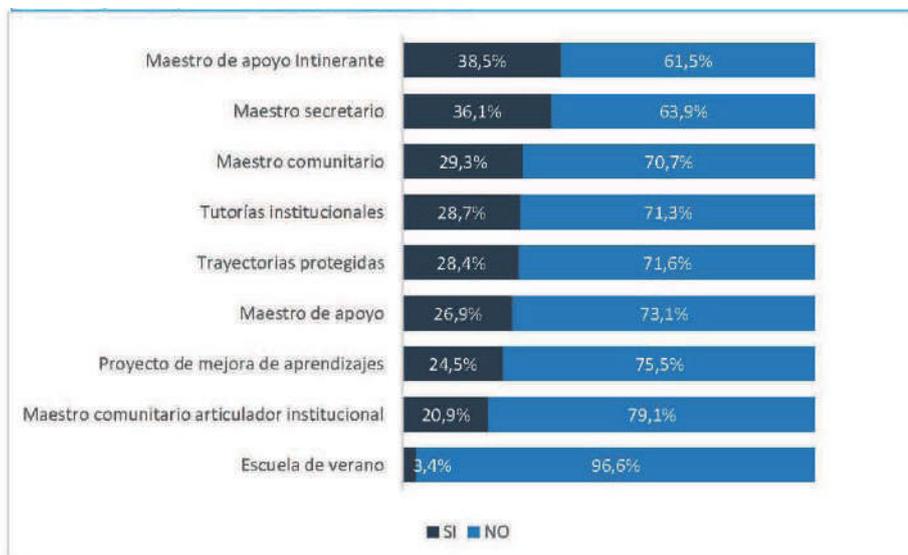
En segundo lugar, las figuras de apoyo son variadas y muy específicas para cada subsistema. Se consultó sobre una lista predefinida de instrumentos donde el director debía responder sí o no respecto al uso de cada uno de ellos.

Observamos entre directores de la DGEIP la puesta en práctica de múltiples apoyos, aunque probablemente no estén todos disponibles en todos los centros y ello explique los bajos valores que muestra el uso de cada uno (gráfico 10), en contraste con el alto porcentaje de declaración de su puesta en práctica en el centro (gráfico 9). En general, los 3 apoyos que fueron puestos en práctica y presentan un porcentaje de selección mayor son los siguientes: maestro itinerante (38,5 %), maestro secretario (36,1 %) y maestro comunitario (29,3 %).

Gráfico 10. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGEIP

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo se puso en práctica? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de directores de la DGEIP



Por su parte, muestra que algunas acciones o proyectos instrumentados para apoyos complementarios son de uso extendido entre los directores de la DGES y la DGETP y, por tanto, disponibles para muchos centros. Es el caso, por ejemplo, de los *proyectos de acompañamiento pedagógico* para centros de secundaria o las *tutorías para exámenes* en educación técnico-profesional (gráficos 11 y 12).

Gráfico 11. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGES

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo se puso en práctica? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de directores de la DGES

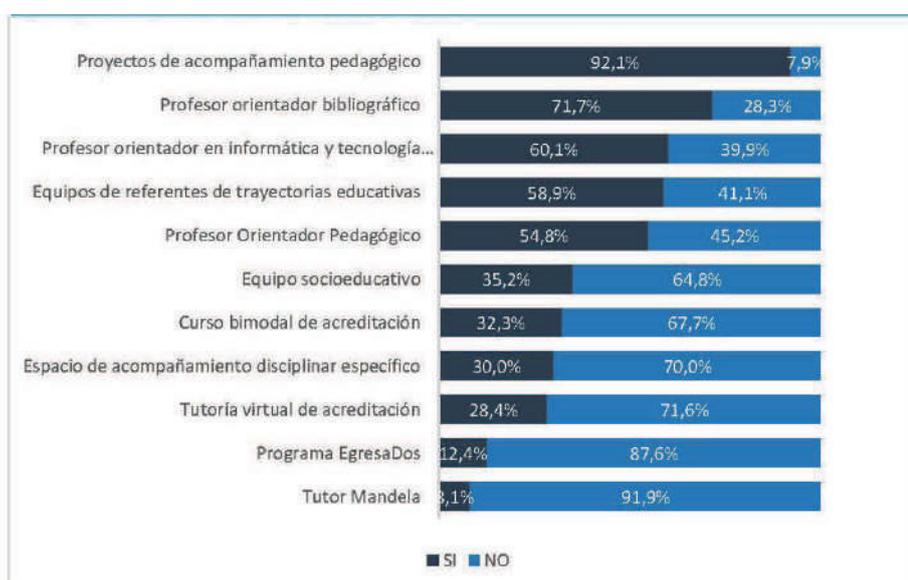
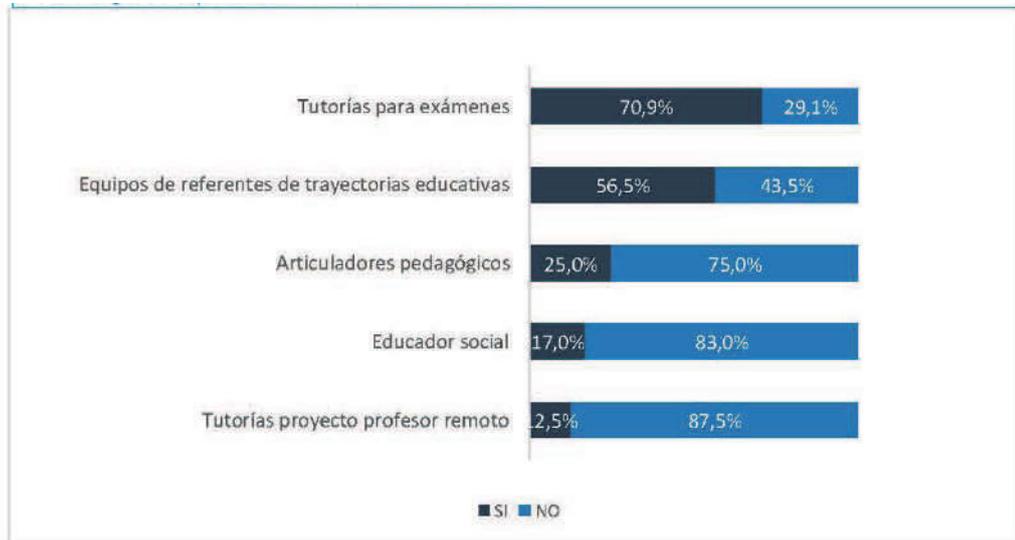


Gráfico 12. Tipos de apoyo complementario puestos en práctica en la DGETP

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo se puso en práctica? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de directores de la DGETP

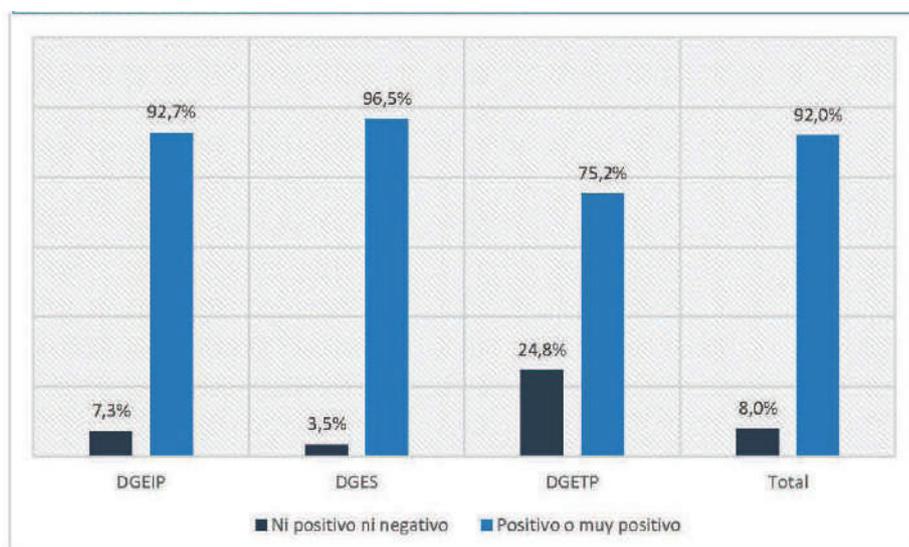


Por último, en general las evaluaciones de los resultados de las acciones puestas en práctica han sido consideradas como *positivas* o *muy positivas* por 9 de cada 10 directores. Sin embargo, al desagregar por subsistemas, se evidencian ciertas disparidades en estas apreciaciones (DGETP: 72,5 %, DGES: 96,5 %; DGEIP: 92,7 %) (gráfico 13).

Gráfico 13. Valoración de apoyos complementarios en la DGETP

Pregunta: En general, ¿cómo valora el resultado de la puesta en práctica de esos apoyos complementarios?

Porcentaje de respuestas de directores de centros de la DGETP





En resumen, en general los directores destacan cambios en las formas de evaluación a partir del REDE, particularmente asociadas a prácticas novedosas, como el uso de rúbricas y la valoración de competencias, y al énfasis en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Además, la mayoría señala que en el centro educativo se ha hecho uso de apoyos complementarios para estudiantes que así lo requieren, aplicando una gama variada de instrumentos. La aplicación de estos instrumentos es valorada en general como positiva en sus resultados, especialmente entre los directores de la DGEIP y la DGES.

iii. Acompañamiento para la implementación de la TCI

Este capítulo entrega información sobre la opinión del equipo directivo respecto a algunos dispositivos de apoyo conformados para facilitar el proceso de implementación de la TCI en los centros educativos. Particularmente, se indaga sobre el apoyo recibido de inspectores de zona y mentores de educación media como referentes que operan en el territorio, con relación a estrategias de enseñanza, planificación y orientaciones en general para articular el nuevo sistema curricular.

Por otra parte, el apartado recoge datos sobre la valoración relativa a cursos de formación recibidos para la implementación de la TCI, en especial sobre su utilidad como instancias que aportan información sobre documentos y materiales de la TCI, los nuevos programas y las formas de evaluación.

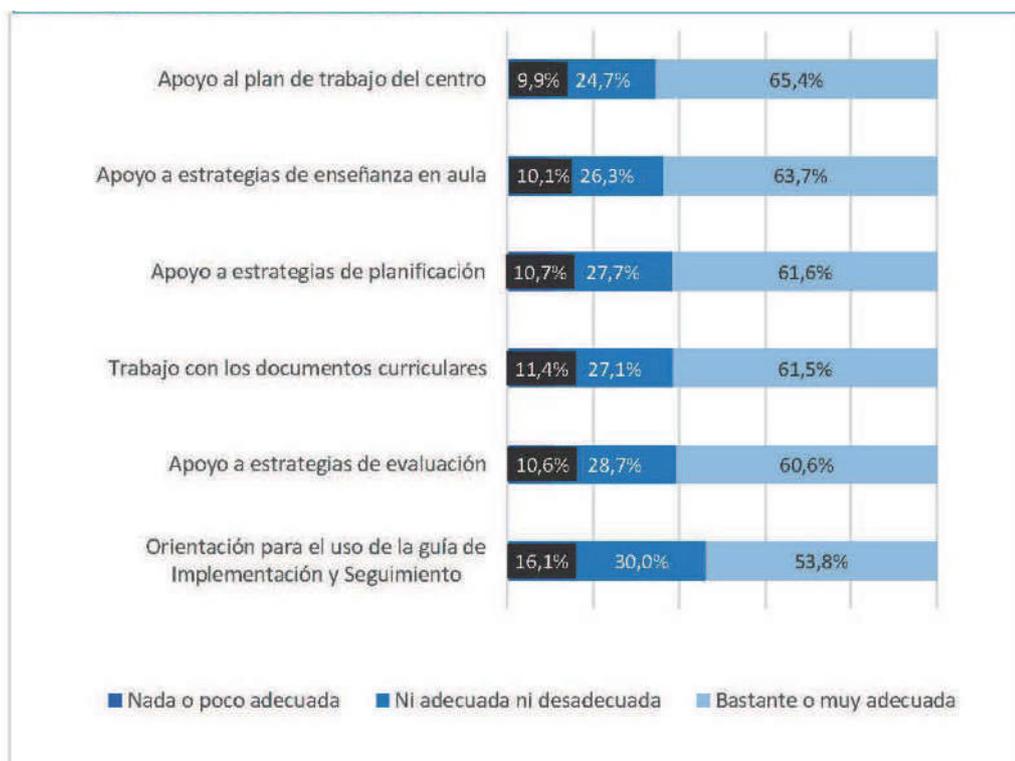
El papel de los inspectores de zona y los mentores

Para favorecer la implementación de la TCI en los centros educativos, se definieron como figuras clave para el acompañamiento a los inspectores de zona en la DGEIP y a los mentores en la DGEIP y la DGETP. La Enape muestra que, en general, existe una valoración positiva sobre el papel desempeñado por unos u otros en las tareas de acompañamiento y apoyo, que se expresa en el porcentaje de directores que lo entienden como bastante o muy adecuado en aspectos relevantes objeto de la consulta.

Gráfico 14. Valoración de inspectores de zona y mentores

Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento recibido por parte de inspectores de zona o mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?

Porcentaje total de respuestas del equipo directivo



El gráfico 14 ilustra lo anteriormente mencionado. Prácticamente 2 de cada 3 directores consultados valoran como *bastante* o *muy adecuado* el apoyo con relación a los planes de trabajo del centro, a las estrategias de enseñanza y planificación, al trabajo con los documentos curriculares y a las estrategias de evaluación. Un poco más dividida aparece la opinión sobre la orientación para el uso en el centro educativo de la guía de implementación y seguimiento.

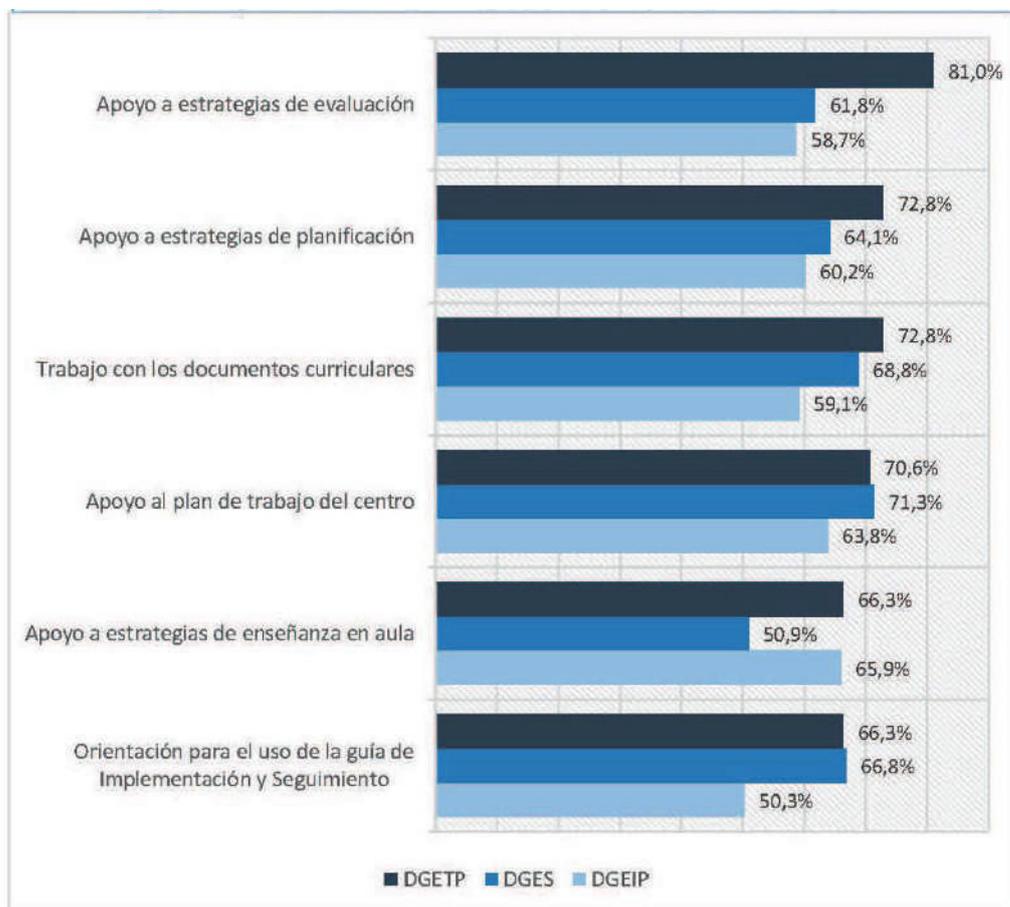
La distribución entre quienes expresan una opinión favorable (acompañamiento *bastante* o *muy adecuado*) sobre el desempeño de los inspectores de zona y los mentores no muestra diferencias apreciables al considerar los subsistemas. Sin embargo, el acompañamiento en las estrategias de evaluación ha sido particularmente señalado como relevante por el personal directivo de la DGETP (gráfico 15).

Es también interesante observar que la orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento, en general, aparecía con opiniones más divididas sobre su relevancia. Esto seguramente se deba a que son los directores de la DGEIP quienes en menor proporción (50,3 %) que sus pares de enseñanza media consideran como *bastante* o *muy adecuado* el acompañamiento recibido. Por otra parte, es entre los directores de la DGES donde aparecen opiniones más divididas en torno al apoyo en estrategias de enseñanza en el aula.

Gráfico 15. Valoración de inspectores de zona y mentores, por subsistema

Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento recibido por parte de inspectores de zona o mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Muy adecuadas» del equipo directivo por subsistema



El apoyo de los cursos de formación

El proceso de implementación de la TCI tuvo como eje central la formación tanto de equipos de dirección como de docentes de docencia directa. En particular se desarrolló un plan de formación para directores y directoras de centros educativos de la ANEP.

Este plan apunta a los siguientes objetivos: 1) fortalecer la apropiación de conocimientos sobre la TCI, 2) fortalecer a los equipos de dirección en el liderazgo para la focalización en los procesos de aprendizaje, 3) promover intercambios y reflexión para acompañar el proceso de TCI desde el liderazgo pedagógico y 4) dotar de herramientas para la implementación de acciones en los centros con mirada institucional. La formación se organizó en módulos que abarcaron aspectos relativos a los ejes articuladores de la TCI (competencias, metodologías activas y formas de evaluación), herramientas para la gestión y desarrollo de la propuesta de mejora curricular del centro educativo.

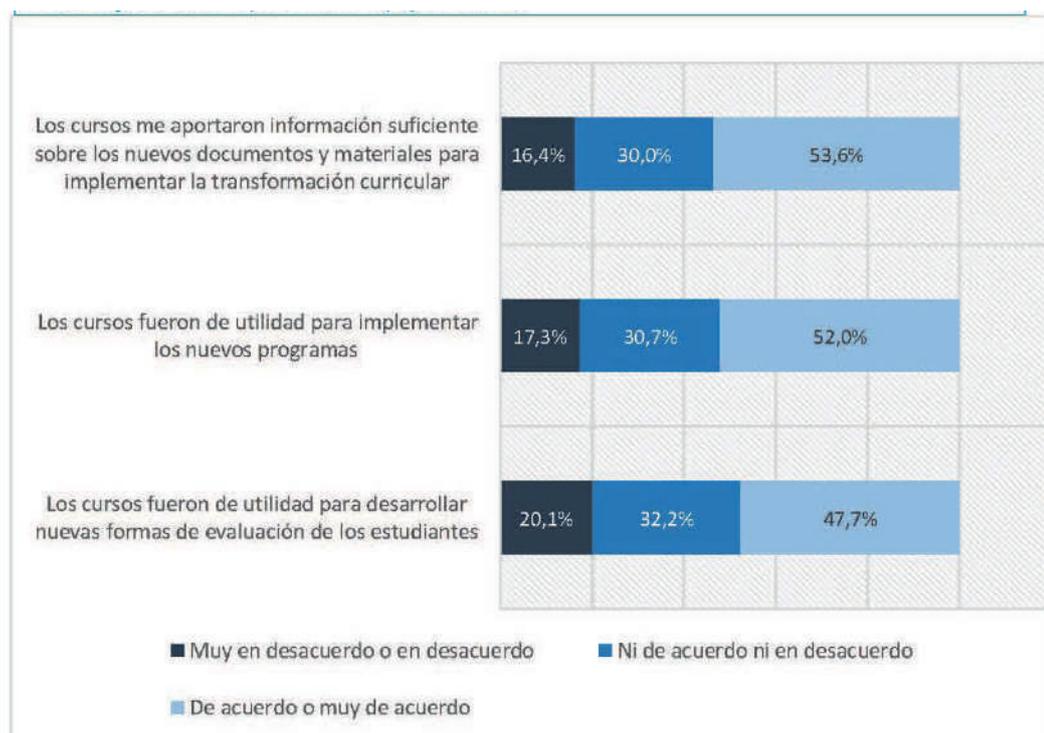
La información que recoge la Enape en los gráficos que siguen responde a la valoración que realizan los equipos directivos sobre la utilidad de la formación recibida.

En primer lugar, aproximadamente 5 de cada 10 directores señala estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* en la utilidad y los aportes de la formación para la implementación de la TCI, la implementación de los nuevos programas y el desarrollo de las nuevas formas de evaluación. La diferencia porcentual con quienes se ubican en el otro extremo en la escala (*en desacuerdo* o *muy en desacuerdo*) es importante, por lo que se puede informar sobre una perspectiva positiva sobre la formación (gráfico 16).

Gráfico 16. Valoración de las formaciones recibidas, porcentajes totales

Pregunta: Pensando en la formación recibida en el marco de la Transformación Curricular Integral, por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones...

Porcentaje total de respuestas del equipo directivo

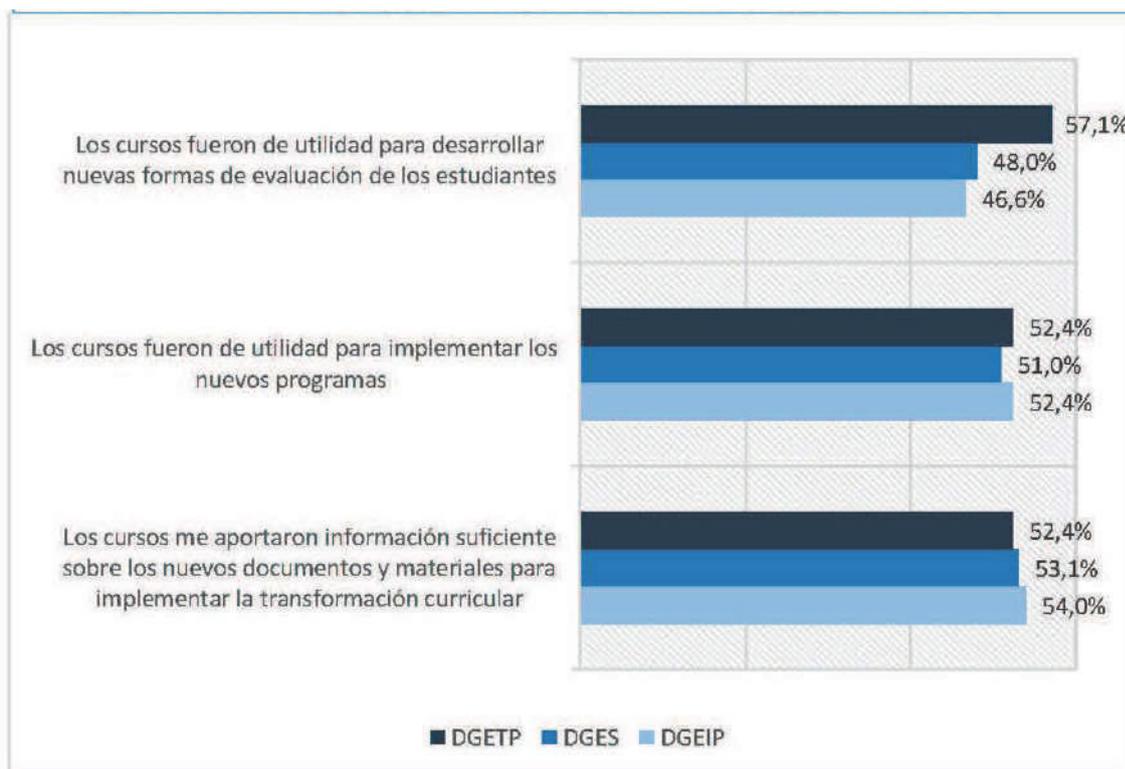


En segundo lugar, no se observan diferencias apreciables en la opinión de directores al segmentar por subsistema educativo y comparar los porcentajes de la categoría *de acuerdo* o *muy de acuerdo*, por lo que ese matiz positivo se repite en cada ámbito institucional de enseñanza (gráfico 17).

Gráfico 17. Valoración de las formaciones recibidas, por subsistema

Pregunta: Pensando en la formación recibida en el marco de la Transformación Curricular Integral, por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones...

Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de directores por subsistema



En suma, se aprecia entre los directores conformidad sobre el desempeño de las figuras de acompañamiento que operan en el territorio y que apoyan en el proceso de implementación de la TCI, con algún matiz en primaria respecto a la orientación para el uso de la guía de seguimiento. Por otro lado, resulta positiva la apreciación sobre la formación recibida en el marco de la TCI, aunque en este caso 5 de cada 10 directores están de acuerdo o muy de acuerdo con que los cursos de formación fueron de utilidad, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo y otros 2 en desacuerdo o muy en desacuerdo.

iv. La planificación y gestión del centro educativo

El proyecto de centro

El proceso de la Transformación Educativa propone, para fortalecer el trabajo de las direcciones en los centros, el desarrollo o actualización de nuevas herramientas para la gestión. En este marco se espera el diseño o el reajuste de los Proyectos de Centro (PdC) en función de los nuevos planes y programas.

El proyecto de centro es el documento que brinda un marco de referencia a las líneas de trabajo del centro educativo, es decir, los principales componentes que orientan el enfoque de las prácticas educativas y dan cuenta de la identidad de cada institución. Se trata de un instrumento de gestión institucional, con la función de proporcionar un marco global de referencia al centro educativo, que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de todos los actores de la comunidad educativa. Incluye el proyecto pedagógico curricular, pero no se limita a él, ya que también incorpora la caracterización del centro, la autoevaluación, las líneas de mejora a futuro, entre otras (ANEP, 2022e, pp. 26-27).

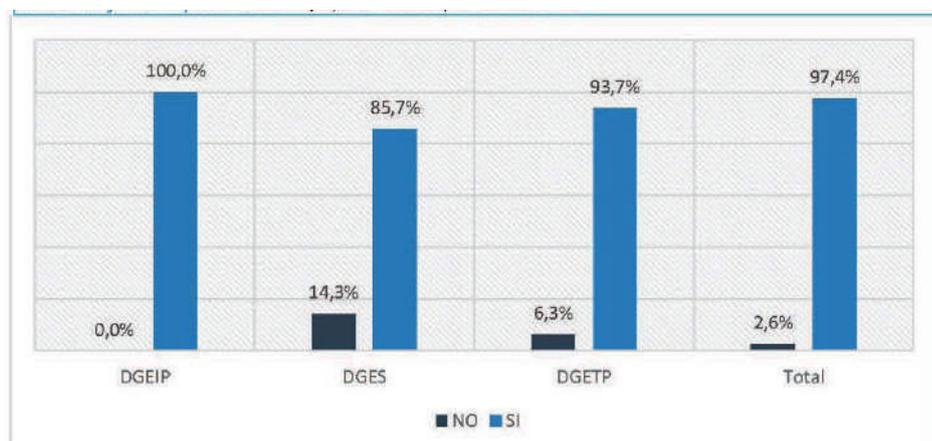
El centro tiene definidos en su PdC los objetivos de aprendizaje, así como alguna priorización curricular contextualizada. Por otra parte, se definen allí los criterios de evaluación de los aprendizajes propuestos, en consonancia con las orientaciones y los criterios de logro definidos en los Programas de la ANEP. Todo esto se produce en consenso con el colectivo docente. A su vez, el PdC incluye estrategias respecto a la organización, los tiempos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje, que toman en cuenta la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes, cumpliendo con el marco normativo de la ANEP. Por último, es de destacar que las planificaciones de los docentes son realizadas en coherencia con el PdC.

En el marco de la Enape, los directores de los centros educativos fueron consultados sobre distintos aspectos del PdC. En primer lugar, se les consultó si su institución efectivamente lo implementa. En este sentido, casi la totalidad (97,4 %) de los directores respondió afirmativamente. Si comparamos entre subsistemas, esta tendencia se mantiene, con una implementación del proyecto de centro que es total para el caso de la DGEIP (100 %) pero que disminuye en la DGETP (93,7 %) y en la DGES (85,7 %), aunque siguen siendo valores elevados.

Gráfico 18. Implementación del proyecto de centro

Pregunta: ¿Su institución implementa un proyecto de centro?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema

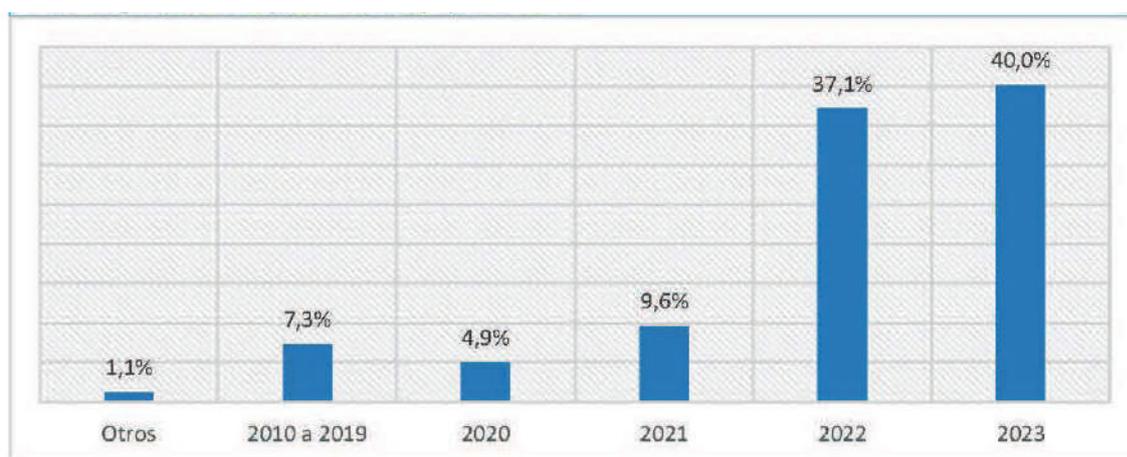


En segundo lugar, se les consultó desde qué año implementan su proyecto *actual* de centro. En este sentido, se observa que un 40 % declaró que el proyecto de centro que estaba implementando era del año 2023. Es posible que dichos proyectos se hayan elaborado a partir de los lineamientos de la transformación curricular. Sin embargo, el resto de los directores declaró implementar su proyecto desde antes del año 2023, el 37,1 % lo implementa desde el año 2022, el 9,6 % desde el año 2021, el 4,9 % desde el 2020 y el 7,3 % declaró implementarlo desde la década pasada (2010 a 2019).

Gráfico 19. Implementación del Proyecto de Centro II

Pregunta: ¿Desde qué año implementa su proyecto actual de centro?

Porcentaje total de respuestas del equipo directivo



En tercer lugar, se le consultó al equipo directivo sobre el objetivo principal de su proyecto de centro actual. En este caso la pregunta no tenía opciones de respuesta predefinidas, sino que se trataba de una pregunta abierta.

Uno de los objetivos del proyecto de centro más mencionado está asociado con *mejorar la convivencia o el clima institucional del centro educativo*. Muchas de las alusiones en este sentido hacen referencia a mejorar dicho clima para lograr avances en los aprendizajes.

Asociado a la mejora de la convivencia, también se menciona la necesidad de *mejorar el vínculo o relacionamiento con los otros*, esto es, promover vínculos sanos entre estudiantes. En definitiva, fomentar la competencia Relación con los otros. En una línea similar, surgieron menciones relacionadas con formar a los estudiantes como ciudadanos críticos, responsables y con compromiso social, de acuerdo a la competencia Ciudadanía local, global y digital.

Otro objetivo señalado de manera frecuente es el de *desarrollar y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes*. Variadas menciones refieren a mejorar, fortalecer y promover la comunicación con el objetivo de que los estudiantes logren desarrollar al máximo la competencia comunicativa. La finalidad, según los directores, es que los estudiantes puedan comunicarse con fluidez en los diferentes ámbitos de la vida, lo que facilitará su inserción social.

Otro tema al que hacen referencia los directores es el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y el logro de la mejora de sus aprendizajes. Es recurrente el interés por llevar adelante estrategias

de seguimiento de los estudiantes, que impidan su rezago o desvinculación educativa y que, además, promuevan aprendizajes de calidad.

Por último, como objetivos centrales del PdC, los directores plantean recurrentemente el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad y la integración de los responsables adultos en las propuestas educativas. En pocas palabras, aproximar a las familias al centro educativo es un tema que concita el interés de los directores. En esta línea, las menciones refieren a lograr una participación real de las familias, por ejemplo, mediante su involucramiento directo en la organización de talleres y jornadas lúdicas, así como también en otras actividades de enseñanza y de aprendizaje. Otras consideraciones van en la dirección de integrar a las familias a los procesos educativos de los estudiantes, generando instancias que contribuyan a afianzar los vínculos para fomentar la participación y la corresponsabilidad con el aprendizaje. En consonancia con lo anterior, existen consideraciones que dan cuenta de que el objetivo principal del PdC es generar identidad y pertenencia con el centro y la comunidad educativa. Las respuestas van en la línea de propiciar el sentido de pertenencia institucional, mejorar la identidad del centro, generar espacios para la participación en la construcción de la identidad escolar, recuperar la identidad del centro, reconocer a la institución como centro de referencia en el barrio, entre otras.

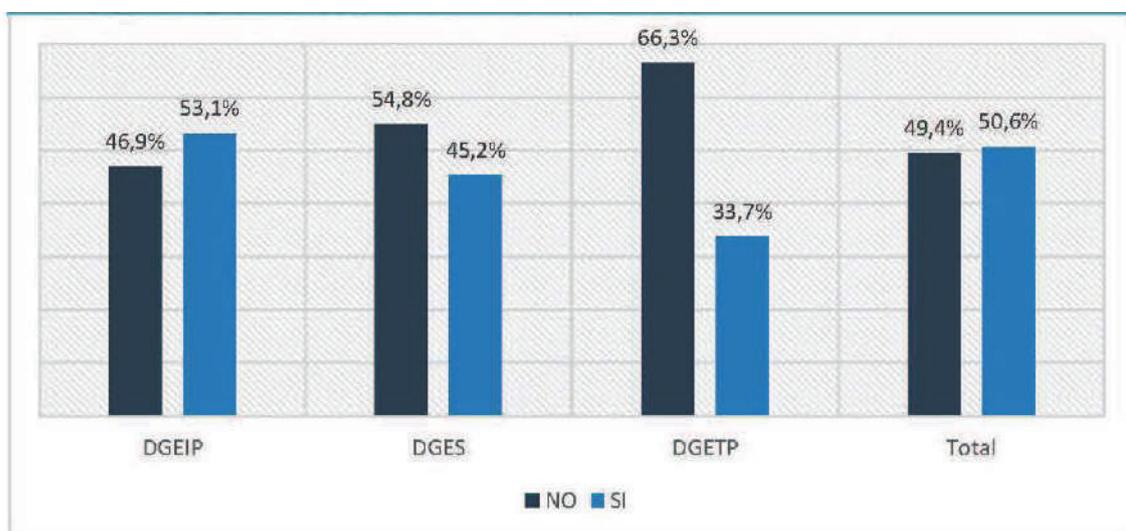
Otras iniciativas o programas de la ANEP o de otras instituciones

Los equipos directivos fueron consultados acerca de distintas iniciativas o programas de la ANEP y de otras instituciones que se estuvieran implementando en el centro educativo. Tal como se observa en el gráfico 20, aproximadamente la mitad (50,6 %) declara que en su centro educativo se implementan iniciativas o programas. Si analizamos por subsistema, en la DGEIP el porcentaje es levemente mayor (53,1 %), pero disminuye para los otros subsistemas (45,2 % en la DGES y 33,7 % en la DGETP). Dicho de otro modo, en la educación técnico-profesional solo 1 de cada 3 directores aproximadamente llevan adelante otras iniciativas o programas, tanto de la ANEP como de otras instituciones.

Gráfico 20. Implementación de otras iniciativas o programas

Pregunta: ¿En su centro se implementan otras iniciativas o programas de la ANEP o de otras instituciones?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema



Otra consulta a directores fue sobre el grado de articulación entre las diversas propuestas que se implementan en el centro educativo. Las opciones de respuesta se reducían a tres: *alto*, *medio* y *bajo*, según las referencias aplicadas en el formulario. *Alto* significa que las propuestas son conocidas por el colectivo, se desarrollan de forma fluida, son evaluadas regularmente por los actores institucionales, se conocen los resultados de las evaluaciones y contribuyen a la propuesta de trabajo general. *Medio* refiere a que las propuestas son conocidas por parte de la comunidad educativa, presentan problemas de implementación, son evaluadas centralmente por quienes coordinan los programas o proyectos y se conocen los resultados, pero se advierten interferencias con el funcionamiento regular del centro. Finalmente, la opción *bajo* remite a propuestas conocidas únicamente por los directamente involucrados, la implementación interfiere frecuentemente con el normal funcionamiento de la institución, los actores no involucrados se muestran reticentes o ajenos, se desconoce si son evaluadas y no articulan con las prioridades definidas por la institución.

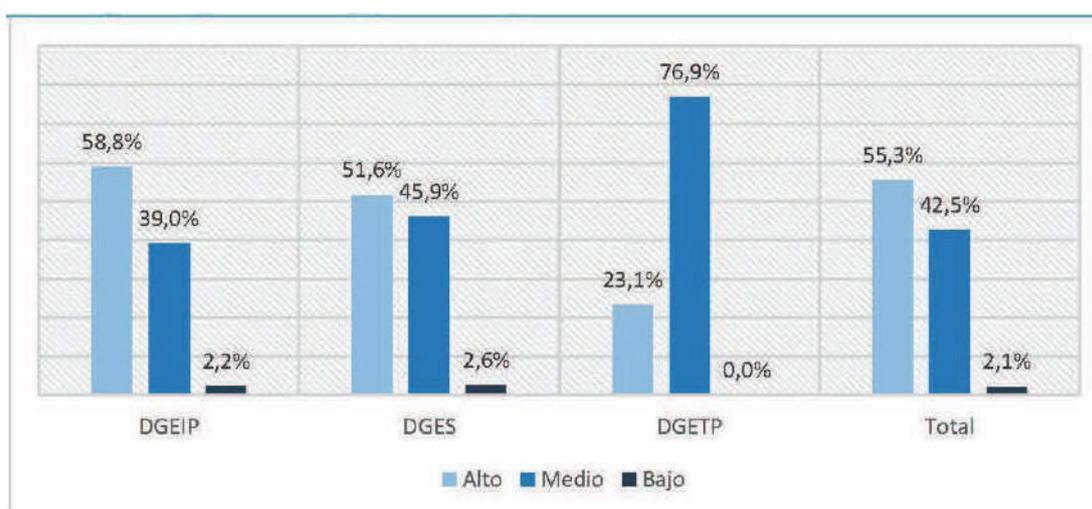
El 55,3 % de directores señala que el grado de articulación entre las diversas propuestas que se implementan en el centro es *alto*, el 42,5 % que es *medio* y el 2,1 % es *bajo* (gráfico 20).

Si comparamos entre subsistemas, la opción *bajo* también es la que tiene menores porcentajes, siendo 2,2 % en la DGEIP, 2,6 % en la DGES y 0 % en la DGETP. Sin embargo, mientras en la DGEIP y la DGES la opción mayoritariamente elegida es *alto* con 58,8 % y 51,6 % respectivamente, en la DGETP refieren a un grado de articulación *medio* con un 76,9 %. Con base en la opinión de los directores, es menor la articulación en las propuestas de los centros de la DGETP, considerando que solo el 23,1 % de su personal directivo percibe una *alta* articulación.

Gráfico 21. Grado de articulación entre diversas propuestas implementadas en el centro

Pregunta: En su rol de director/a, ¿cómo calificaría el grado de articulación que ha logrado entre las diversas propuestas que se implementan en el centro educativo?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema





La gestión de centro y los espacios de coordinación

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), en su informe sobre el año 2022 (ANEP, 2023d), asegura que Uruguay se distingue por sus muy bajos niveles de autonomía en la gestión académica y no académica de los centros educativos.

PISA estima un índice de autonomía de los centros basado en las respuestas que brindan los directores a diversos ítems referidos a su responsabilidad en aspectos como nombramiento, contratación, suspensión o despido de profesores, el salario de los docentes, la repartición del presupuesto del centro educativo, la definición de reglamentos internos, los criterios de admisión y evaluación de estudiantes, la elección del material pedagógico, el contenido de los cursos o las materias que se ofrecen.

Según dicho informe, de los 81 países participantes de PISA 2022, Uruguay es el que obtiene el puntaje más bajo en el índice de autonomía de los centros. A su vez, Uruguay se ubica entre los 11 países del total de países participantes en los cuales los directores declaran tener menor incidencia en la definición de aspectos vinculados al desarrollo del currículo y al manejo de los recursos en el centro educativo.

PISA 2022 muestra que los países con mayor nivel de autonomía de los centros educativos tienden a obtener resultados algo mejores en la prueba de matemática, aunque matiza que esta asociación es moderada (correlación 0,41) y que existen varias excepciones en la comparación entre países; hay países con bajo nivel de autonomía y buenos desempeños, y viceversa.

En la encuesta Enape se consultó al equipo de dirección sobre la autonomía del centro en relación con cuatro aspectos: autonomía para establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo, para generar actividades extracurriculares, para tomar decisiones relativas a los recursos humanos y para definir aspectos de la infraestructura.

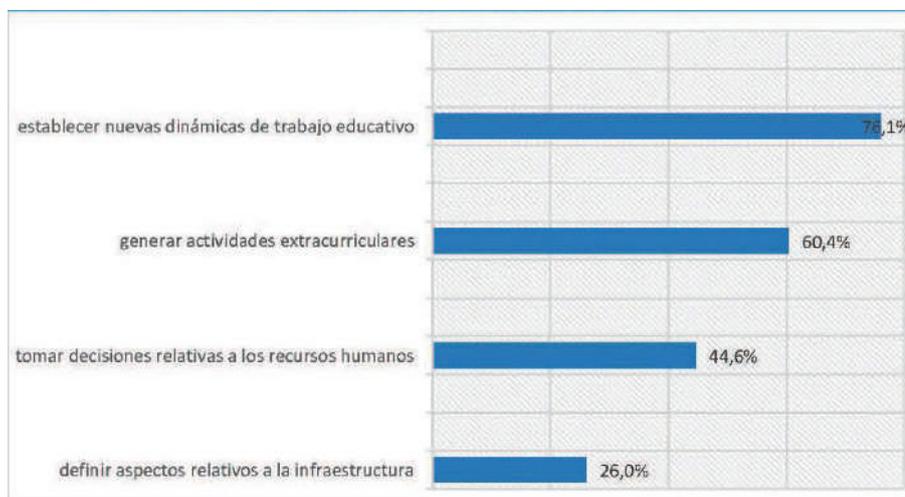
Entre estas cuatro categorías, los directores declaran tener mayor autonomía para establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo, seguido por la posibilidad de generar actividades extracurriculares. Mientras, esta desciende considerablemente a la hora de tomar decisiones relativas a recursos humanos o definir aspectos relativos a la infraestructura.

De todas maneras, la autonomía que declaran los equipos de dirección sobre la toma de decisiones relativas a los recursos humanos no es despreciable —44,6 % declaró tener *bastante* o *mucha* autonomía— si se toma en cuenta el bajo nivel del país en el índice de autonomía calculado por PISA, que considera varios aspectos relativos a los recursos humanos.

Gráfico 22. Autonomía del centro educativo según personal directivo

Pregunta: ¿El centro tiene autonomía para ...?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucha» sobre las siguientes afirmaciones

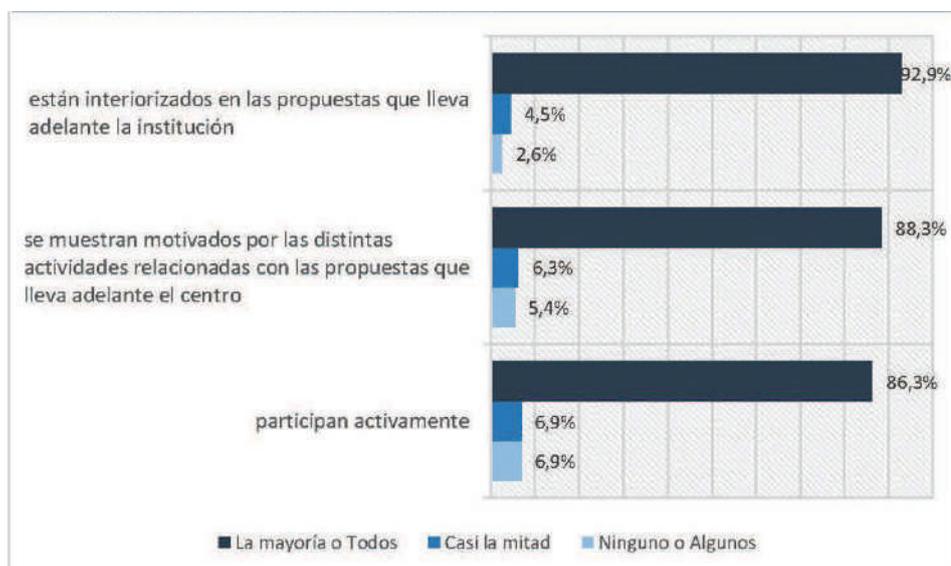


Por otro lado, los directores fueron consultados acerca de la cantidad de docentes que están interiorizados, motivados y participan activamente de las propuestas que lleva adelante el centro educativo. En este sentido, el 92,2 % declara que la mayoría o todos sus docentes están interiorizados en las propuestas que lleva adelante la institución, el 88,3 % que la mayoría o todos se muestran motivados por las distintas actividades relacionadas con las propuestas que lleva adelante el centro y el 86,3 % que la mayoría o todos participan activamente de estas propuestas. Estos porcentajes reflejan, según la visión de directores, el compromiso de los docentes con las actividades que llevan adelante los centros educativos.

Gráfico 23. Comportamiento docente en relación con propuestas del centro educativo I

Pregunta: Pensando en los docentes de este centro, ¿cuántos de ellos...?

Porcentaje total de respuestas del equipo directivo



Sin embargo, si se analiza por subsistema educativo, se encuentran diferencias significativas en los porcentajes de directores que declaran que la mayoría o todos sus docentes están interiorizados, motivados y participan activamente.

El 96,9 % de directores de la DGEIP considera que la mayoría o todos sus docentes están interiorizados con las propuestas del centro. Este porcentaje desciende para el caso de la DGES (80,8 %) y para la DGETP (75,2 %).

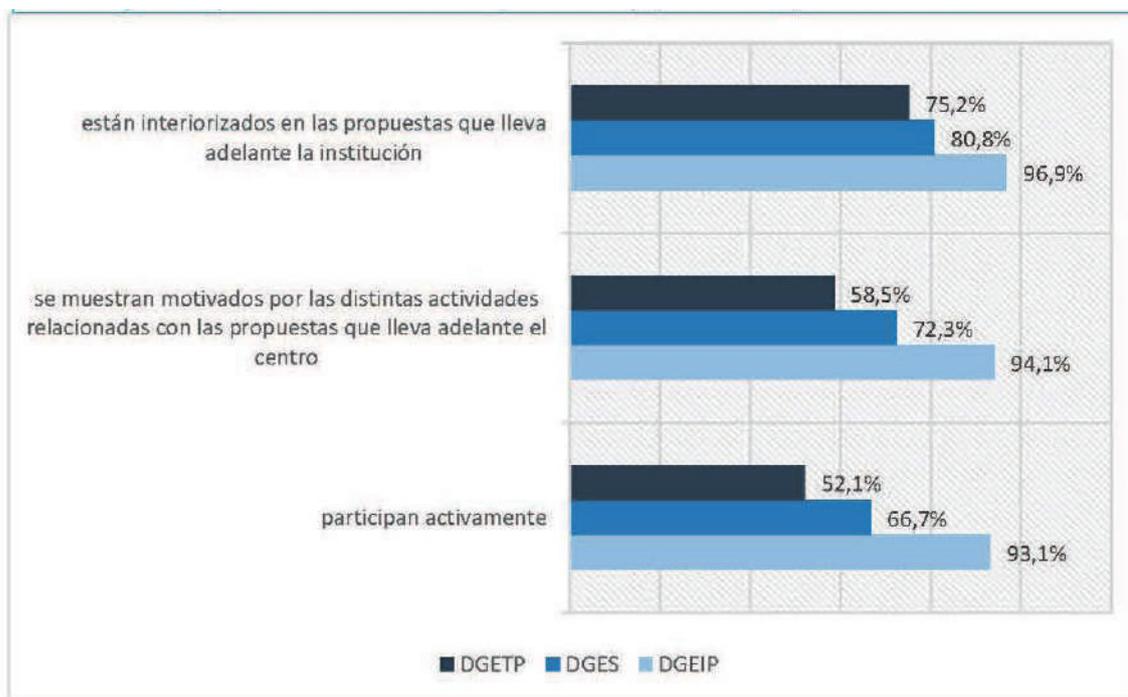
La misma tendencia, aunque más pronunciada, ocurre para la motivación y la participación docente. El 94,1 % de los directores de la DGEIP asegura que la mayoría o todos sus docentes se encuentran motivados, sin embargo, desciende a 72,3 % para la DGES y más aún en la educación técnico-profesional, donde solo el 58,5 % afirma que la mayoría o todos sus docentes están motivados con las distintas actividades relacionadas con las propuestas del centro.

En cuanto a la participación activa de docentes en las propuestas del centro, el 93,1 % de directores de la DGEIP afirma que la mayoría o todos sus docentes participan activamente. En la DGES, el porcentaje desciende a 66,7 %, y solo el 52,1 % de directores en la DGETP así lo considera.

Gráfico 24. Comportamiento docente en relación con propuestas del Centro Educativo II

Pregunta: Pensando en los docentes de este centro, ¿cuántos de ellos...?

Porcentaje de respuestas «Todos» o «La mayoría» del equipo directivo por subsistema



En concordancia con lo anterior, el tema más frecuentemente tratado en los espacios de coordinación, según los directores, son los proyectos, propuestas o programas que se desarrollan en el centro educativo. Esto coincide con su visión en relación con la alta cantidad de docentes interiorizados, motivados y participando activamente de las propuestas del centro (a pesar de las diferencias significativas por subsistema).

El 82,3 % de los directores declara que los proyectos, propuestas o programas constituyen un tema que siempre o casi siempre es tratado en los espacios de coordinación con los docentes. A esta temática le siguen aspectos generales acerca de la enseñanza y el aprendizaje (75,9 %) y el apoyo a estudiantes que requieren atención específica en su proceso de aprendizaje (62,9 %).

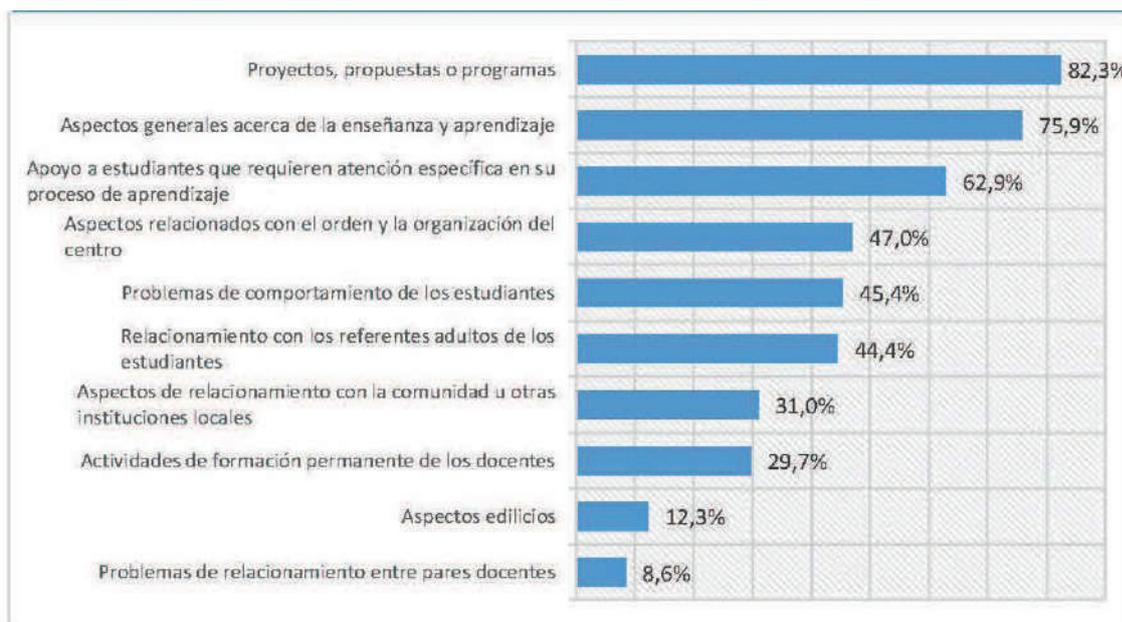
Por otro lado, aparecen en un segundo orden los siguientes temas: aspectos relacionados con el orden y la organización del centro (47 %), problemas de comportamiento de los estudiantes (45,4 %) y relacionamiento con los referentes adultos de los estudiantes (44,4 %).

Finalmente, los temas que son tratados en menor medida en los espacios de coordinación (es decir, aquellos con menor porcentaje de directores que declaran tratarlos siempre o casi siempre) son los siguientes: aspectos de relacionamiento con la comunidad u otras instituciones locales (31 %), actividades de formación permanente de los docentes (29,7 %), aspectos edilicios (12,3 %) y los problemas de relacionamiento entre pares docentes (8,6 %).

Gráfico 25. Tratamiento de temas en espacios de coordinación

Pregunta: ¿Con qué frecuencia se tratan los siguientes temas en el espacio de coordinación?

Porcentaje total de respuestas «Siempre» o «Casi siempre» del equipo directivo



Leithwood et al. (2019) afirman que casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo. Los autores describen cuatro conjuntos de prácticas de liderazgo efectivas que podrían impulsar los directores: establecer direcciones, construir relaciones y desarrollar personas, rediseñar la organización para respaldar las prácticas deseadas y mejorar el programa de educación. A su vez, identifican prácticas específicas dentro de esos conjuntos.

En cuanto a establecer direcciones, las prácticas específicas incluyen: construir una visión compartida; identificar objetivos específicos, compartidos y a corto plazo; crear expectativas de alto rendimiento, comunicar la visión y los objetivos.



Por su parte, construir relaciones y desarrollar personas implica estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal; apoyar a cada miembro del personal y demostrar consideración hacia él; modelar los valores y las prácticas del centro; establecer relaciones de confianza con y entre el personal, los estudiantes y los padres; establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de la federación de profesores.

En lo que refiere a rediseñar la organización para respaldar las prácticas deseadas, las prácticas específicas comprenden: crear una cultura de colaboración y distribuir el liderazgo; estructurar la organización para facilitar la colaboración; establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades; conectar la escuela con su entorno; mantener un entorno escolar seguro y saludable; asignar recursos en apoyo de la visión y los objetivos del centro educativo.

Por último, mejorar el programa de educación implica dotar de personal al programa educativo, proporcionar apoyo pedagógico, supervisar el aprendizaje de los estudiantes y el progreso en la mejora de la escuela.

Algunas de estas cuestiones fueron consultadas a directores en la encuesta Enape. Por ejemplo, en lo relativo al establecimiento de relaciones de confianza con el personal docente, el 93,9 % de los directores declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es posible discutir las preocupaciones y frustraciones con el colectivo docente. Un porcentaje similar (93,7 %) asegura estar de acuerdo con que en su centro hay confianza entre equipo docente y dirección.

En cuanto a establecer direcciones y construir una visión compartida, el 91,6 % de los directores afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el trabajo de los integrantes del equipo directivo es producto de acuerdos y visiones compartidas sobre la institución. Además, un porcentaje también elevado de directores (87 %) está de acuerdo con que en su centro todos persiguen un propósito común. Con relación a la supervisión del aprendizaje de los estudiantes y su progreso, el 80,7 % manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su centro educativo proporciona a todos sus estudiantes desafíos motivantes para aprender y desarrollarse. En consonancia, el 76,9 % asegura estar de acuerdo con que en su centro todos sus estudiantes son capaces de progresar y alcanzar un nivel de rendimiento adecuado.

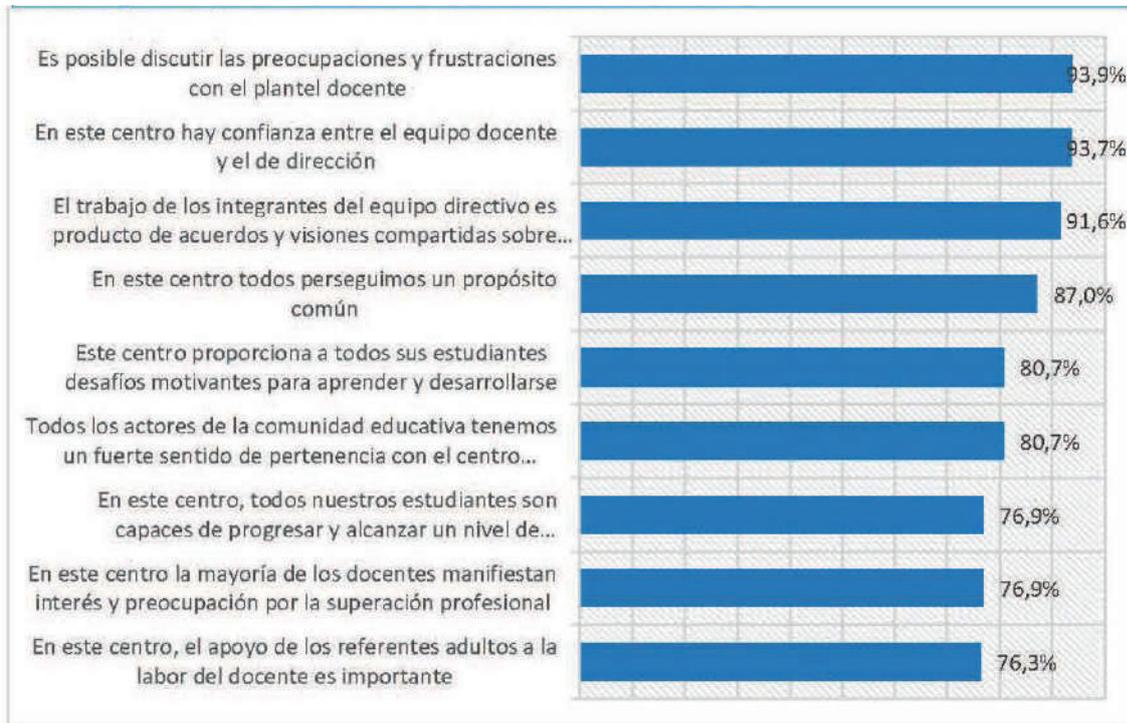
En otro orden, en lo que refiere a establecer relaciones con las familias y las comunidades y conectar la escuela con su entorno, el 80,7 % de los directores está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que todos los actores de su comunidad educativa tienen un fuerte sentido de pertenencia con el centro. A su vez, en lo que refiere específicamente a las familias, el 76,3 % de los directores manifiestan estar de acuerdo con que en su centro educativo el apoyo de los referentes adultos a la labor del docente es importante.

Por último, en relación con estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal, el 76,9 % de los directores declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que en su centro la mayoría de los docentes manifiestan interés y preocupación por la superación profesional.

Gráfico 26. Perspectivas en relación con diferentes aspectos del centro educativo

Pregunta: Pensando en cómo se siente usted en este centro, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Porcentaje de respuestas «Totalmente de acuerdo» o «De acuerdo»



La convivencia en los centros educativos

El presente apartado brinda información sobre la opinión del equipo directivo respecto a algunas variables relacionadas con la convivencia en el centro educativo. Recoge percepciones sobre el clima de convivencia actual y cambios observados, así como sobre eventuales estrategias implementadas orientadas a mejorarlo.

A partir de los datos recabados por la Enape, existe una valoración general positiva sobre el clima actual de convivencia en los centros educativos por parte del equipo de dirección de los diferentes subsistemas. En este sentido, el 92,3 % del total de directores consultados lo valoran como *bueno* o *muy bueno* (gráfico 27).

Al desagregar este análisis por subsistema educativo, se observa que la DGETP es el subsistema en el que el personal de dirección expresa una mejor valoración (95 % valora que es *bueno* o *muy bueno*), al tiempo que no se registran valoraciones en las categorías *muy mala* o *mala*.

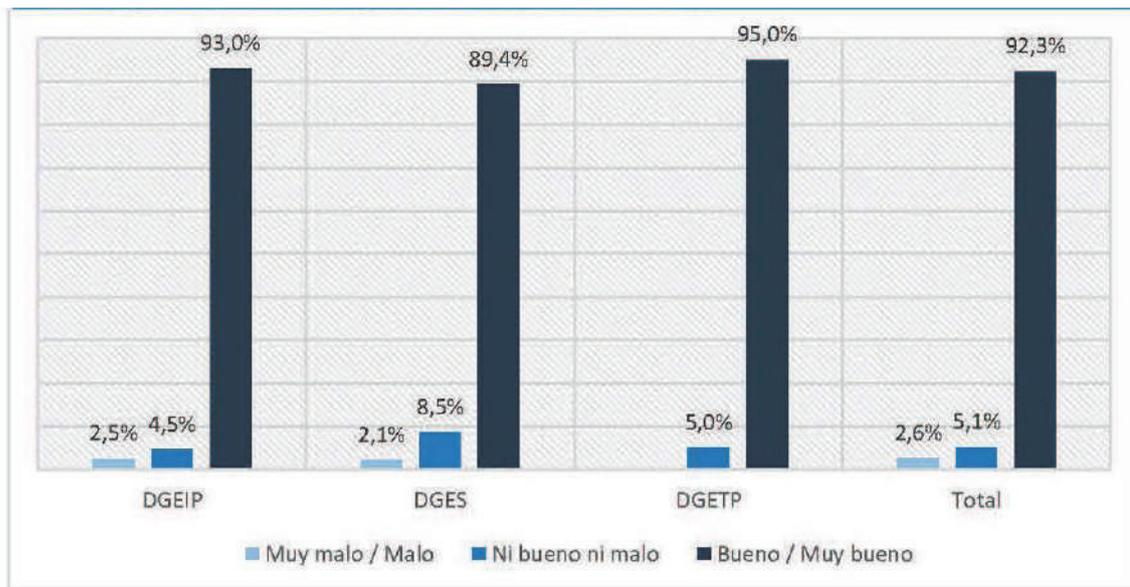
En contraste, los directores pertenecientes a la DGES realizan una valoración del clima de convivencia ligeramente menos favorable. En términos generales, un 5,6 % menos de directores de educación secundaria califican como *bueno* o *muy bueno* el clima educativo de su centro en comparación con la opinión de directores de la DGETP.

Finalmente, en la educación primaria el 93 % de los directores declara que el clima de su centro educativo es *bueno o muy bueno*.

Gráfico 27. Valoración del clima actual de convivencia

Pregunta: ¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro educativo?

Porcentaje de respuestas del equipo directivo, por subsistema



Considerando la opinión de la totalidad de los directores de los diferentes subsistemas (ver gráfico 28), los datos de la Enape revelan que los problemas de convivencia en el centro han disminuido (45,8 %) en los últimos años.

En términos globales, y si integramos las categorías de respuesta *han disminuido mucho* y *han disminuido un poco*, la DGEIP sobresale como el subsistema en el que los directores consideran en mayor medida que los problemas de convivencia han disminuido (47,7 %). Por su parte, los directores de la DGETP registran las percepciones más altas de incremento de los conflictos de convivencia (35 %).

Resulta interesante, de todas formas, considerar estos datos a la luz de una contextualización amplia sobre la convivencia en los centros educativos en la actualidad. En este sentido, el último Informe de Aristas Media del INEEd (2023) revela indicadores de violencia e inseguridad en centros educativos de educación media que requieren especial atención.

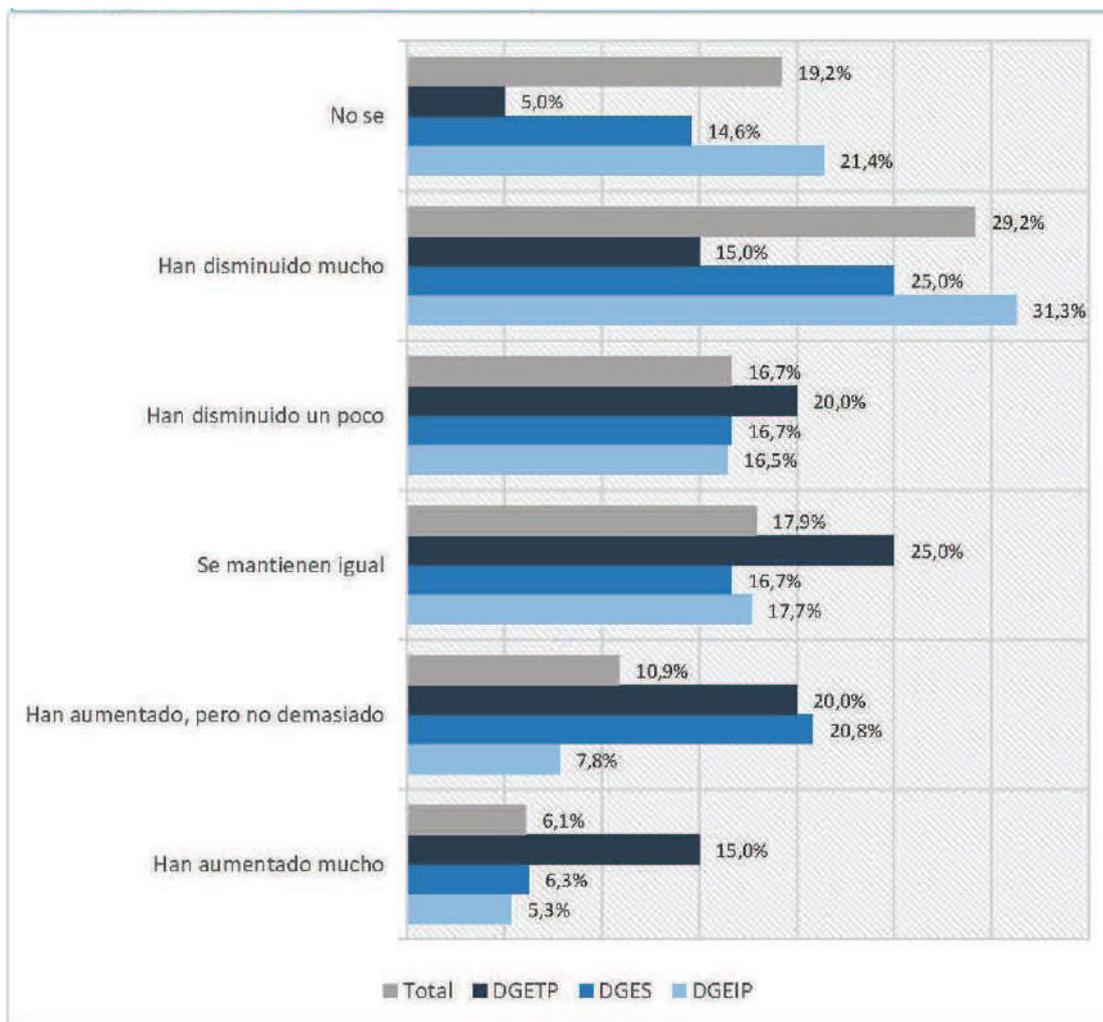
Concretamente, los datos presentados dan cuenta de un aumento en el sentimiento de inseguridad entre los estudiantes de todos los tipos de centro, públicos y privados, de educación media. El sentimiento de inseguridad es percibido tanto en el entorno circundante (trayecto, manzana, cuadra, puerta del centro) como dentro del propio centro (pasillos, baños, patio, salón de clase), y los mayores porcentajes de inseguridad se registran en los baños (INEEd, 2023). Estos datos se vinculan con estudios recientes que analizan el impacto de la violencia y la criminalidad en centros educativos de Montevideo y sus alrededores, sobre la continuidad educativa de adolescentes en educación media (Espíndola et al., 2023).

Es importante no desconocer esta realidad subyacente, multidimensional y compleja, y advertir que la pregunta sobre la calificación del clima de convivencia en el centro realizada en el marco de la Enape fue una pregunta de percepción general, que no especifica las dimensiones con base en las cuales interpretar la «convivencia».

Gráfico 28. Valoración de los problemas de convivencia en el centro educativo

Pregunta: En los últimos años, los problemas de convivencia en este centro educativo...

Porcentaje de respuestas del equipo directivo por subsistema



Estrategias de mejora en la convivencia

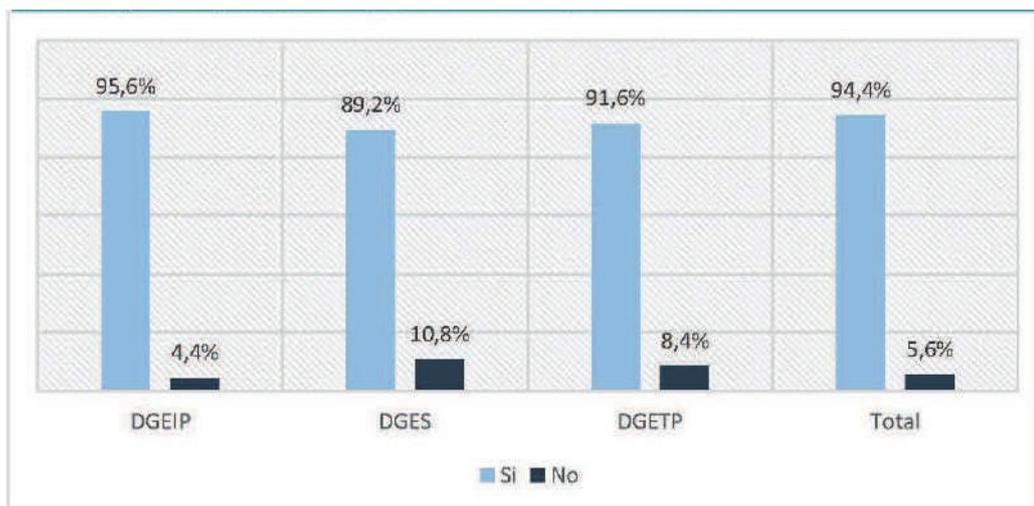
La Enape revela que la amplia mayoría de los equipos directivos considera que su centro ha desarrollado estrategias orientadas a favorecer y mejorar el clima de la convivencia en el centro, con un 94,4 % de los directores expresando esta opinión.

Al examinar la opinión de directores según subsistema educativo, se destaca que la DGEIP es el ámbito en el que los directores declaran haber implementado un mayor número de estrategias destinadas a mejorar la convivencia en el centro, alcanzando un porcentaje del 95,6 %. En contraste, son los directores de educación secundaria quienes mencionan haber desarrollado un menor número de estrategias en pos de un mejor clima de convivencia (89,2 %).

Gráfico 29. Estrategias de trabajo para la mejora de la convivencia

Pregunta: ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias de trabajo que permiten mejorar la convivencia?

Porcentaje de respuestas del equipo de dirección por subsistema



La perspectiva de docentes de los centros educativos

v. Los cambios curriculares en el aula

El presente apartado analiza, en un formato espejo con el módulo de directores (capítulo I), las valoraciones del equipo docente en torno al enfoque competencial y a nuevos indicadores de progreso, añadiendo un módulo específico referente a recursos y estrategias de trabajo en aula.

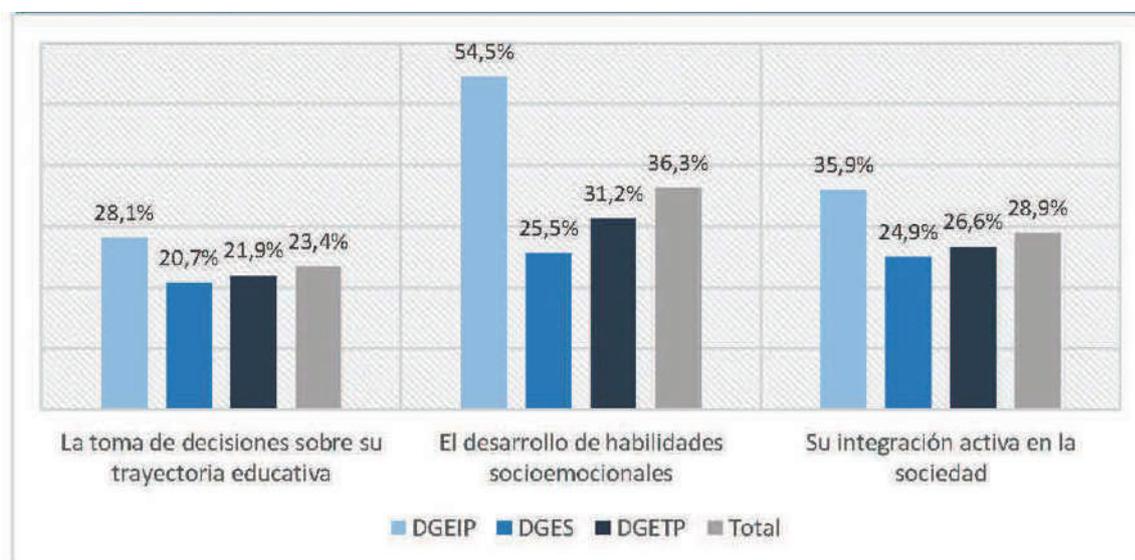
La promoción y el desarrollo de competencias en las actividades de aula

Al igual que para las percepciones de los directores, se parte de las preguntas más generales del cuestionario sobre la promoción de competencias en términos globales (gráfico 30) y se avanza hasta impactos concretos del nuevo marco competencial sobre la organización del trabajo en el aula (gráfico 31) y sus contribuciones para las trayectorias de los estudiantes (gráficos 32).

Gráfico 30. Promoción de competencias en los estudiantes

Pregunta: En su experiencia docente durante este año, ¿ha podido promover el desarrollo de competencias de los estudiantes para...?

Porcentaje de respuestas «Sí, mucho» de docentes por subsistema



El personal docente, al igual que el equipo directivo, coincide en que el desarrollo de *habilidades socioemocionales* ha sido la dimensión más promovida en términos globales. Al analizar este dato por subsistema destaca nuevamente la DGEIP, situándose más de 20 puntos porcentuales por encima de los centros dependientes de la DGETP y casi 30 puntos porcentuales por encima de la DGES (54,5 %, 31,2 % y 25,5 % respectivamente).

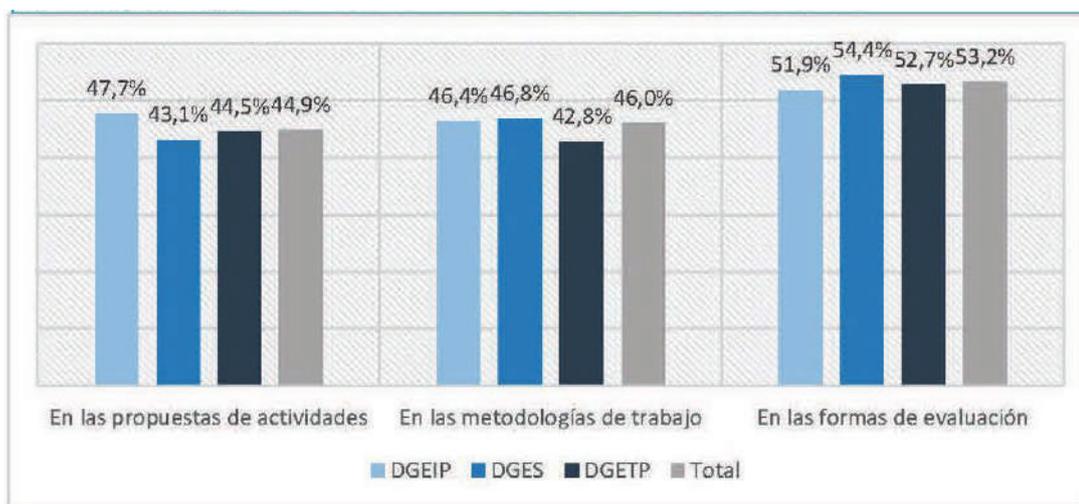
En segundo lugar se encuentra la promoción de habilidades para una *integración activa en la sociedad*, con más de un cuarto del personal docente de todos los subsistemas afirmando haber promovido *mucho* este aspecto. Destaca, al igual que con el personal de dirección, el mayor porcentaje de opiniones favorables en primaria (35,9 %) en relación con esta dimensión. Mientras que en la DGES y en la DGETP aproximadamente un quinto del personal docente indica haber promovido *mucho* la integración activa de sus estudiantes en la sociedad (24,9 % y 26,9 % respectivamente).

Finalmente, la promoción de competencias en los estudiantes para la toma de decisiones en cuanto a sus trayectorias educativas muestra los indicadores más bajos en todos los subsistemas, alcanzando a menos de un tercio del personal docente en todos los casos.

Gráfico 31. Modificaciones del enfoque competencial sobre el trabajo en aula

Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el aula?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucho» de docentes por subsistema



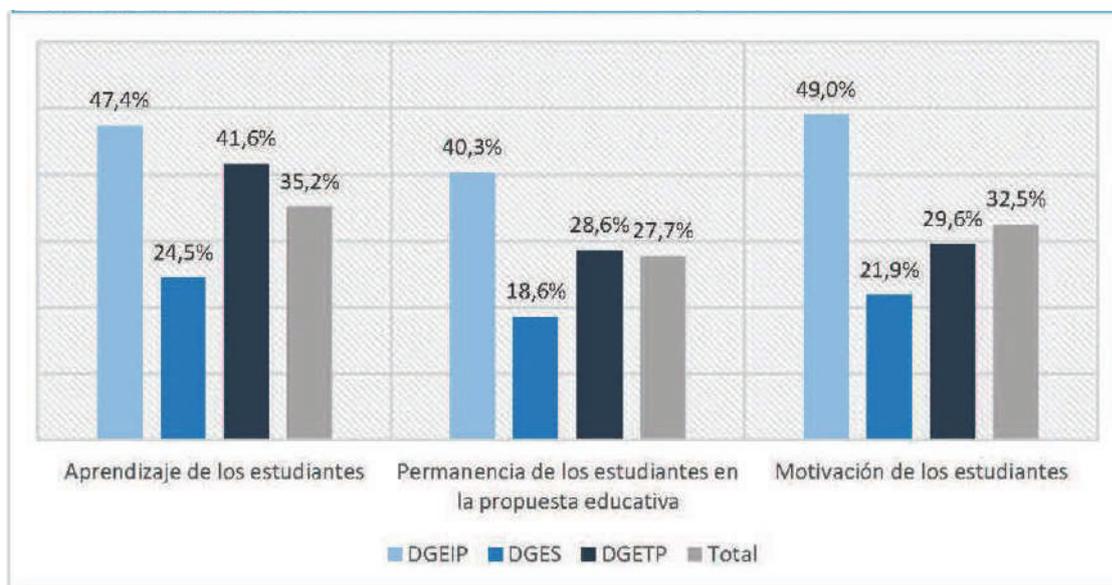
Existe un amplio consenso entre el personal docente de los diferentes subsistemas en torno a las modificaciones que la implementación del currículo basado en competencias ha implicado para su trabajo en el aula. En primer lugar, destaca el impacto del nuevo currículo sobre las formas de evaluación: un 53,2 % del colectivo docente valora que han sido bastantes o muchos los cambios en este sentido. En segundo lugar, se ubican las modificaciones que supone el enfoque competencial en las metodologías de trabajo (44,9 %) y las propuestas de actividades (46,0 %), sin registrarse discrepancias relevantes entre docentes de los distintos subsistemas.

Si se realiza una comparación interactoral, llama la atención el mayor grado de acuerdo entre el personal docente respecto a las modificaciones que ha supuesto el nuevo enfoque competencial sobre todas las dimensiones relevadas de trabajo en el aula en comparación con los datos registrados para el equipo de dirección, donde existen variaciones significativas entre subsistemas para todas las dimensiones relevadas (ver gráfico 2, capítulo I).

Gráfico 32. Contribuciones del currículo basado en competencias en trayectorias educativas

Pregunta: Según su experiencia, implementar el currículo basado en competencias, ¿ha contribuido en alguno de los siguientes aspectos?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucho» de docentes por subsistema



Considerando la totalidad de las respuestas del personal docente encuestado, la implementación del currículo basado en competencias contribuye en mayor medida (respuestas *bastante* y *mucho*) al *aprendizaje* (35,2 %) y la *motivación de los estudiantes* (32,5 %), y lo hace en menor grado en lo que refiere a su *permanencia* en la propuesta educativa (27,7 %).

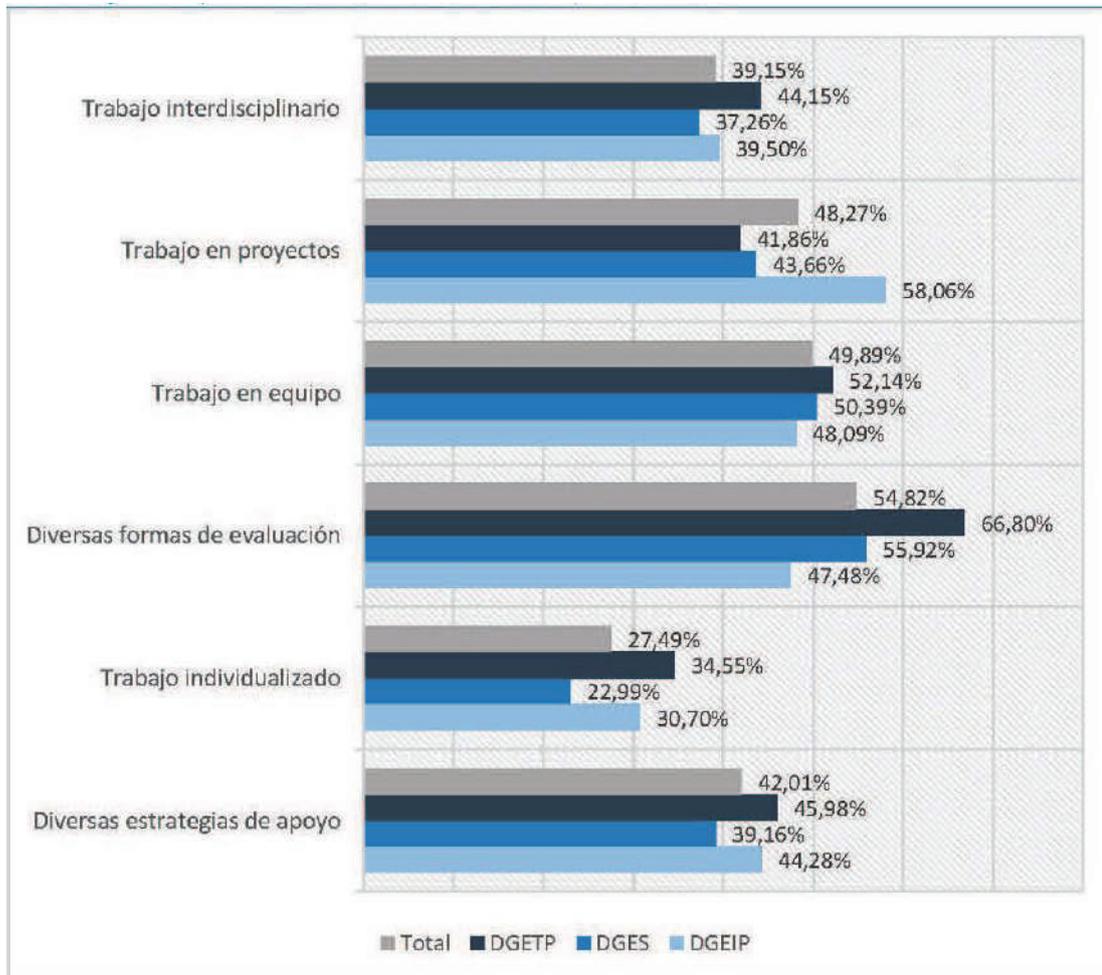
Cabe resaltar que al desagregar estos datos por subsistema se observan disparidades significativas entre primaria y educación media para todas las dimensiones relevadas, siendo el equipo docente de la DGEIP el que encuentra, en todos los casos, mayores contribuciones de la implementación del currículo basado en competencias.

En el extremo opuesto, la DGES mantiene las proporciones más bajas de respuesta para las categorías *bastante* y *mucho* en todos los casos, registrando el menor porcentaje del gráfico en lo que respecta a las contribuciones del currículo basado en competencias a la *permanencia de los estudiantes* (18,6 %).

Gráfico 33. Cambios en modalidades de trabajo en aula

Pregunta: En comparación con el año anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, en general, ¿en qué medida ha utilizado las siguientes modalidades de trabajo?

Porcentaje de respuestas «Más que el año anterior» por subsistema



El gráfico 33 revela cambios relevantes en las modalidades de trabajo adoptadas por el equipo docente. En educación media destaca la diversificación en las formas de evaluación: más de dos tercios de los docentes de la DGETP (66,8 %) y más de la mitad del personal docente de la DGES (55,9 %) declaran haberlo puesto en práctica en mayor medida que el año anterior. En educación primaria, por otra parte, destaca un incremento en el uso de la modalidad de trabajo por proyectos, con un 58 % de los docentes indicando haberla empleado más que en el año previo.

El trabajo en equipo es la modalidad que registra menos variaciones internas al analizar los datos por subsistema educativo; aproximadamente la mitad de los docentes, en general, considera haberlo aplicado en mayor medida que el año anterior. En contraste, el trabajo individualizado registra los porcentajes más bajos en todos los ámbitos de enseñanza.

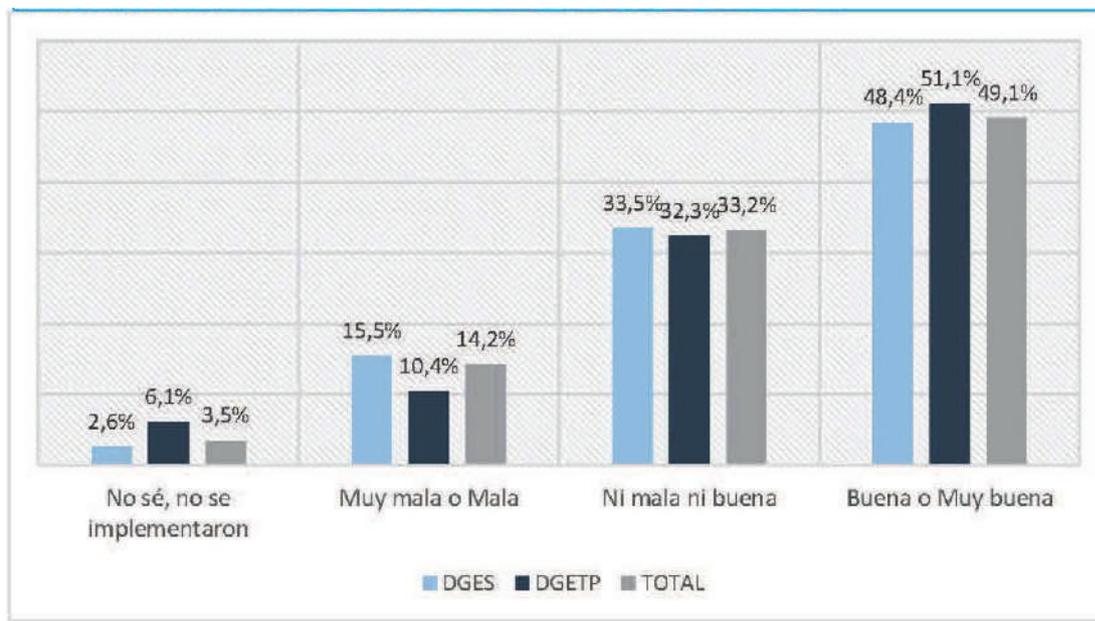
Por último, resalta el incremento en la adopción de trabajo interdisciplinario por la DGETP, con un 44,15 %, en comparación con la DGES (37,26 %) y la DGEIP (39,50 %).

Los espacios optativos y los indicadores de progreso en el plan EBI

Gráfico 34. Valoración de espacios optativos del Plan EBI

Pregunta: El Plan de Educación Básica Integrada supone el desarrollo de espacios optativos para los estudiantes: ¿cómo valora su implementación en el centro educativo?

Porcentaje de respuestas de docentes por subsistema de Educación Media



Tal como se observa en el gráfico 34, casi la mitad del equipo docente de educación media (49,1 %) evalúa de manera favorable la implementación de los espacios optativos del Plan EBI. Al desagregar este dato por subsistema no se observan variaciones significativas.

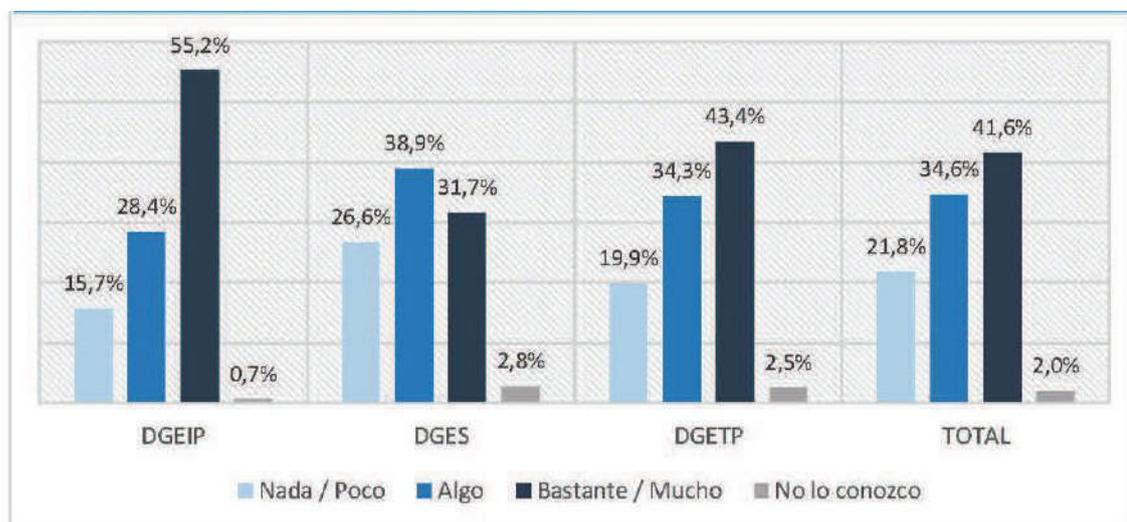
Es importante señalar que las opiniones negativas con respecto a la implementación de los espacios optativos son ligeramente más altas en el ámbito de la educación secundaria, superando en 5 puntos porcentuales a las consideraciones de este tipo en la DGETP.

Finalmente, resalta la DGETP con un porcentaje levemente mayor de docentes que seleccionan la opción *No sé, no se implementaron estos espacios*. En este sentido, casi el doble de los docentes que se desempeñan en la educación técnico-profesional declara no tener conocimiento de él o no haberlo implementado durante 2023 (6,1 %), en comparación con sus pares de la DGES (3,5 %).

Gráfico 35. Utilidad de Progresiones de Aprendizaje para la atención a la diversidad

Pregunta: ¿Qué tan útil considera que es el documento Progresiones de aprendizaje para atender la diversidad de los estudiantes?

Porcentaje de respuestas docentes por subsistema

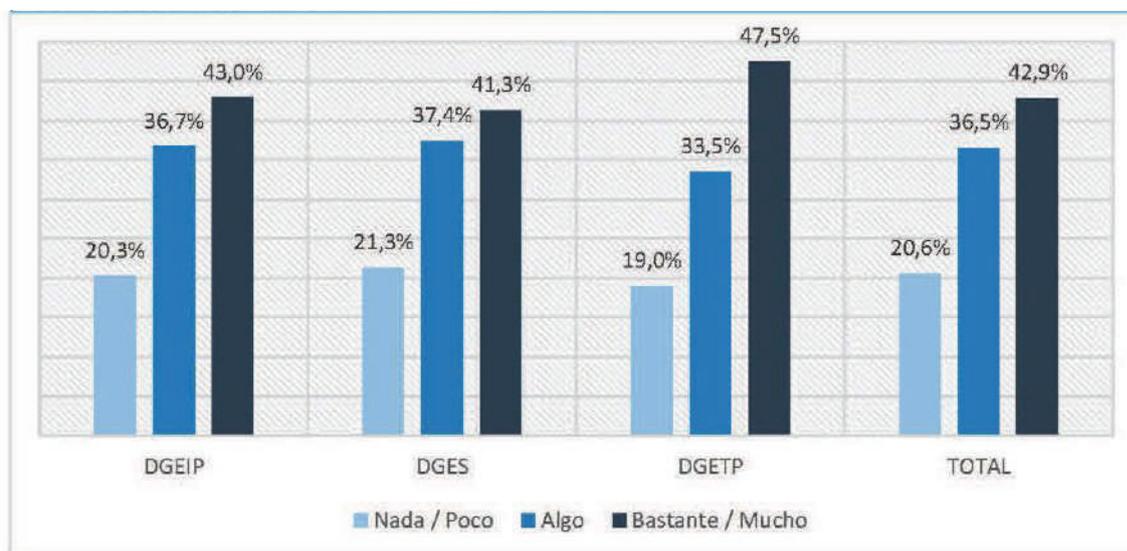


Algo menos de la mitad del personal docente encuestado, sin distinción por subsistemas, considera que las progresiones de aprendizaje son *bastante* o *muy útiles* para atender la diversidad de los estudiantes (41,6 %). Se subraya una marcada diferencia con las valoraciones del personal de dirección al respecto, en cuyo caso un 74 % del total considera que las progresiones de aprendizaje son bastante o muy útiles. Al desglosar los resultados por ámbito educativo se observan disparidades relevantes, a saber: el porcentaje aumenta significativamente en educación primaria (55,2 %), al tiempo que experimenta una marcada disminución en educación secundaria, alcanzando a menos de un tercio de los docentes encuestados (31,7 %), las escuelas técnicas por su parte se ubican en una posición intermedia (43,4 %). La DGES figura como el único subsistema en que la valoración intermedia registra valores superiores a las opiniones favorables (38,9 % y 31,7 % respectivamente) con respecto a estos nuevos indicadores de progreso.

Gráfico 36. Gráfico 36. Flexibilidad del Programa para la atención a la diversidad de estudiantes

Pregunta: ¿Qué tan flexible considera que es el Programa para atender la diversidad de los estudiantes?

Porcentaje de respuestas de docentes por subsistema

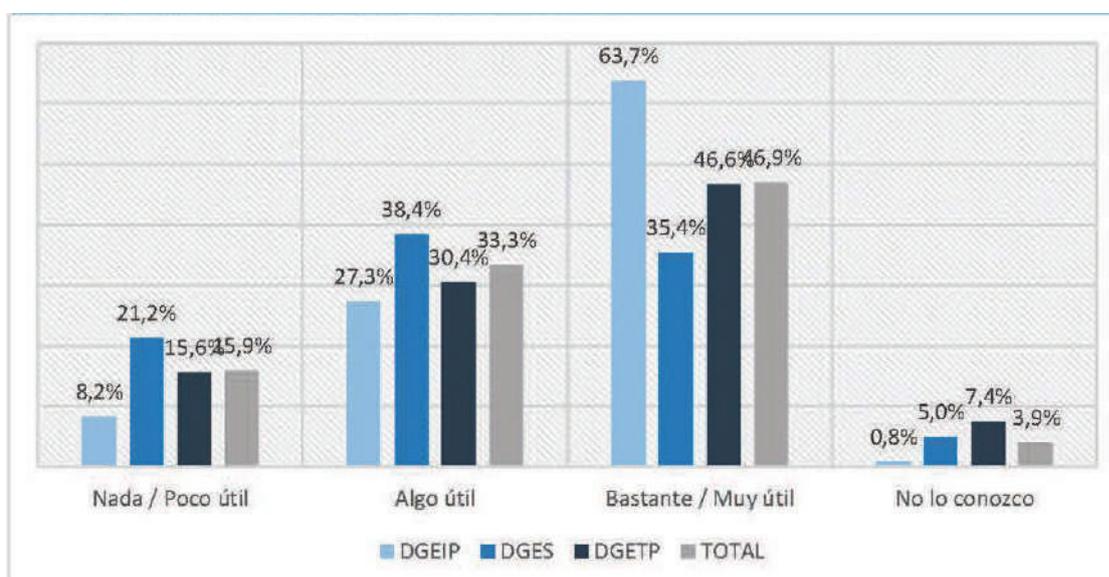


El gráfico 36 revela consideraciones favorables respecto a la flexibilidad de los programas curriculares en la atención a la diversidad de los estudiantes, por parte de todos los subsistemas educativos. En términos globales, el 42,9 % de los docentes encuestados considera que los programas son *bastante* o *muy flexibles* en este sentido. Si bien no se identifican variaciones significativas por subsistema educativo, destaca una mejor valoración general por parte de los docentes de la DGETP (47,5 %) a este respecto.

Gráfico 37. Valoración de los Perfiles de Tramo

Pregunta: ¿Qué tan útil considera que son los perfiles de tramo?

Porcentaje de respuestas de docentes por subsistema



Ahora bien, tal como se señaló en el marco de referencia sobre la TCI, los tramos, dentro de cada ciclo, constituyen una unidad temporal del currículo, que aborda de manera específica los diversos ritmos y formas de aprendizaje con foco en la continuidad educativa. En este contexto, otro aporte del Plan EBI es la definición de Perfiles de Tramo, los cuales funcionan como indicadores de progreso que describen el nivel de desarrollo esperado al finalizar esa unidad temporal, para las diez competencias.

En este contexto, la mayoría de docentes (sin distinción por subsistema) evalúa positivamente los perfiles de tramo: un 46,9 % considera que son *bastante o muy útiles*. Sin embargo, se aprecian disparidades significativas al desglosar los resultados por ámbito educativo, este porcentaje aumenta considerablemente en educación primaria (63,7 %), al tiempo que experimenta una marcada disminución en la DGETP; alcanzando a poco más de un tercio de los docentes encuestados (único caso en que la valoración intermedia registra valores superiores a las opiniones favorables: 38,4 % y 35,4 % respectivamente).

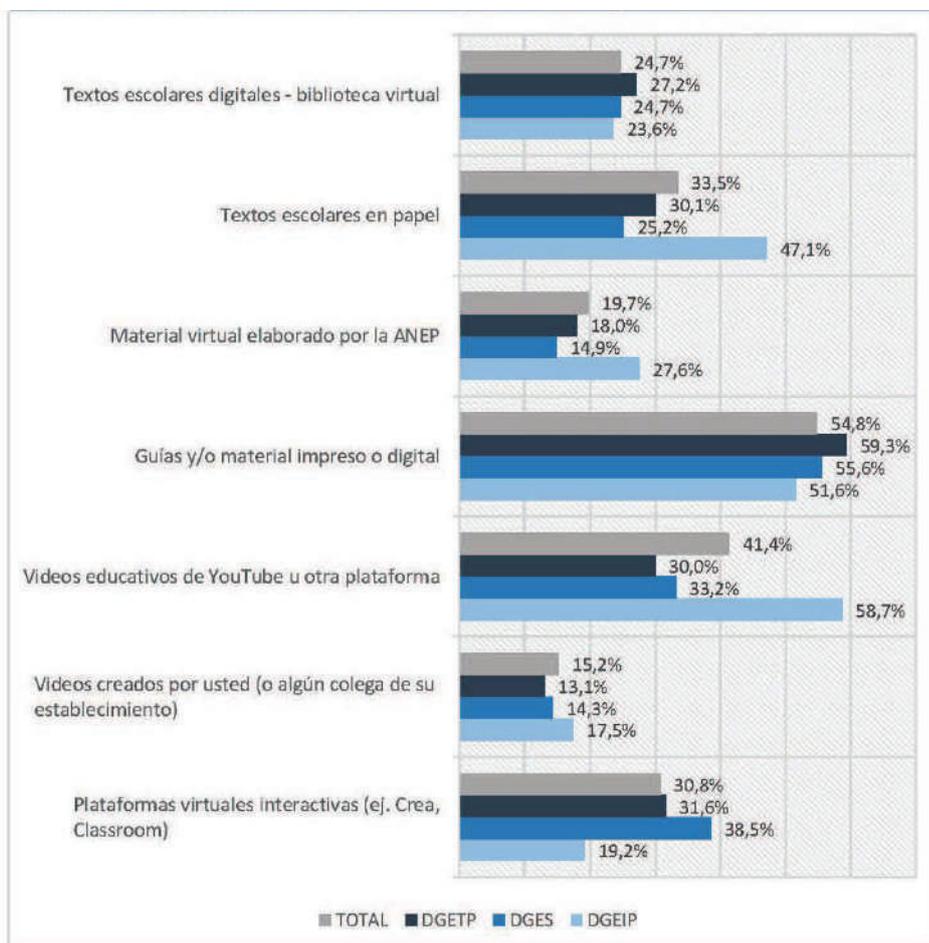
Finalmente, destaca que en la DGETP hay un mayor desconocimiento de los perfiles de tramo, con un 7,4 % de docentes que así lo declaran, en comparación con el 0,8 % registrado en la DGEIP.

Estrategias, recursos y herramientas utilizadas para los aprendizajes

Gráfico 38. Recursos utilizados en aula

Pregunta: ¿Con qué frecuencia utiliza en sus clases los siguientes recursos?

Porcentaje de respuestas «Casi siempre» o «Siempre» de docentes por subsistema



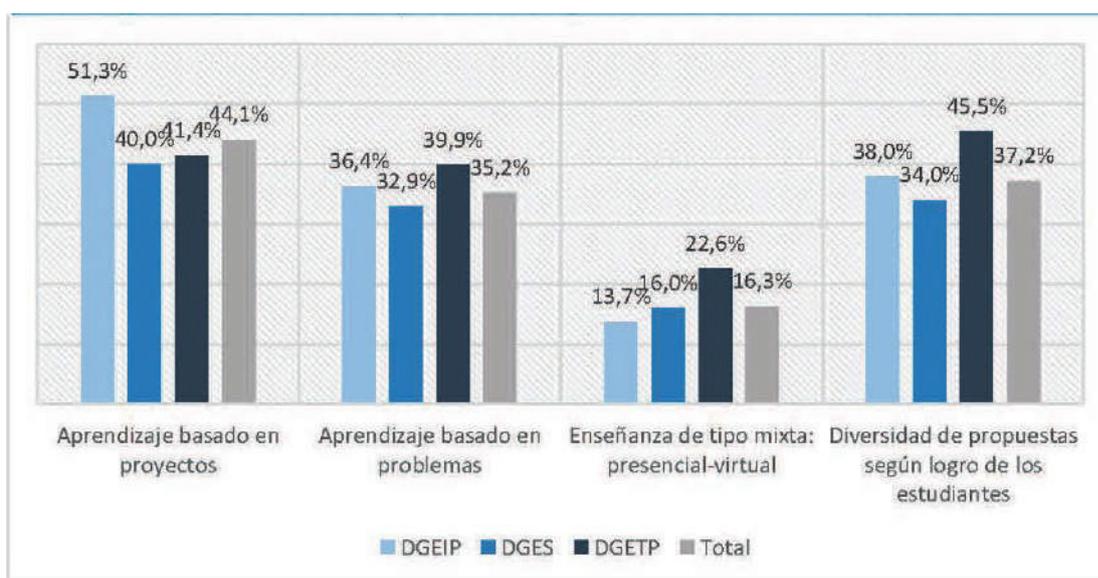
Considerando el conjunto de docentes de aula de los distintos subsistemas (ver gráfico 38), los datos de la Enape revelan que los recursos más utilizados en aula (con respuestas *casi siempre* o *siempre*) son las guías o materiales impresos o digitales, seguidos por los videos educativos de YouTube u otras plataformas, en ese orden de relevancia, aunque con variaciones por subsistema que se analizan a continuación. En el otro extremo, los recursos menos utilizados son los videos educativos creados por los propios docentes (15,2 %) y los materiales virtuales elaborados por la ANEP (19,7 %).

Los recursos que presentan las mayores variaciones internas son los textos escolares en papel y los videos educativos de YouTube u otras plataformas. En ambos casos se observa una valoración de utilidad significativamente más alta entre los docentes de educación primaria (47,1 % y 58,7 %, respectivamente), superando en más de 15 puntos porcentuales a los dos subsistemas de educación media. Por otro lado, la DGES y la DGETP muestran un mayor uso de las plataformas virtuales interactivas (como Crea y Classroom), siendo casi el doble entre docentes de secundaria en comparación con los de educación primaria (38,5 % y 19,2 % respectivamente).

Gráfico 39. Estrategias de trabajo en aula

Pregunta: Con relación al año pasado, ¿con qué frecuencia ha empleado algunas de las siguientes estrategias en sus clases?

Porcentaje de respuestas «Con mayor frecuencia que antes» de docentes por subsistema



Se aprecia un amplio consenso entre los docentes de los diferentes subsistemas en torno al aprendizaje basado en proyectos como estrategia de trabajo utilizada *con mayor frecuencia que antes*: un 44,1 % del personal docente así lo declara. Al analizar este dato por ámbito educativo se destaca la DGEIP, declarando una mayor puesta en práctica de esta estrategia, aproximadamente 10 puntos porcentuales por encima de los subsistemas de educación media.

En el extremo opuesto se ubica la enseñanza mixta (presencial-virtual), estrategia que registra menos de un quinto de respuestas favorables con respecto a una mayor frecuencia de uso entre el personal docente, siendo especialmente baja entre actores de educación primaria (13,7 %).

La DGETP, por su parte, destaca con respecto al desarrollo de *diversidad de propuestas con base en el logro de los estudiantes* (45,5 %), ubicándose 10 % por encima de la DGES.

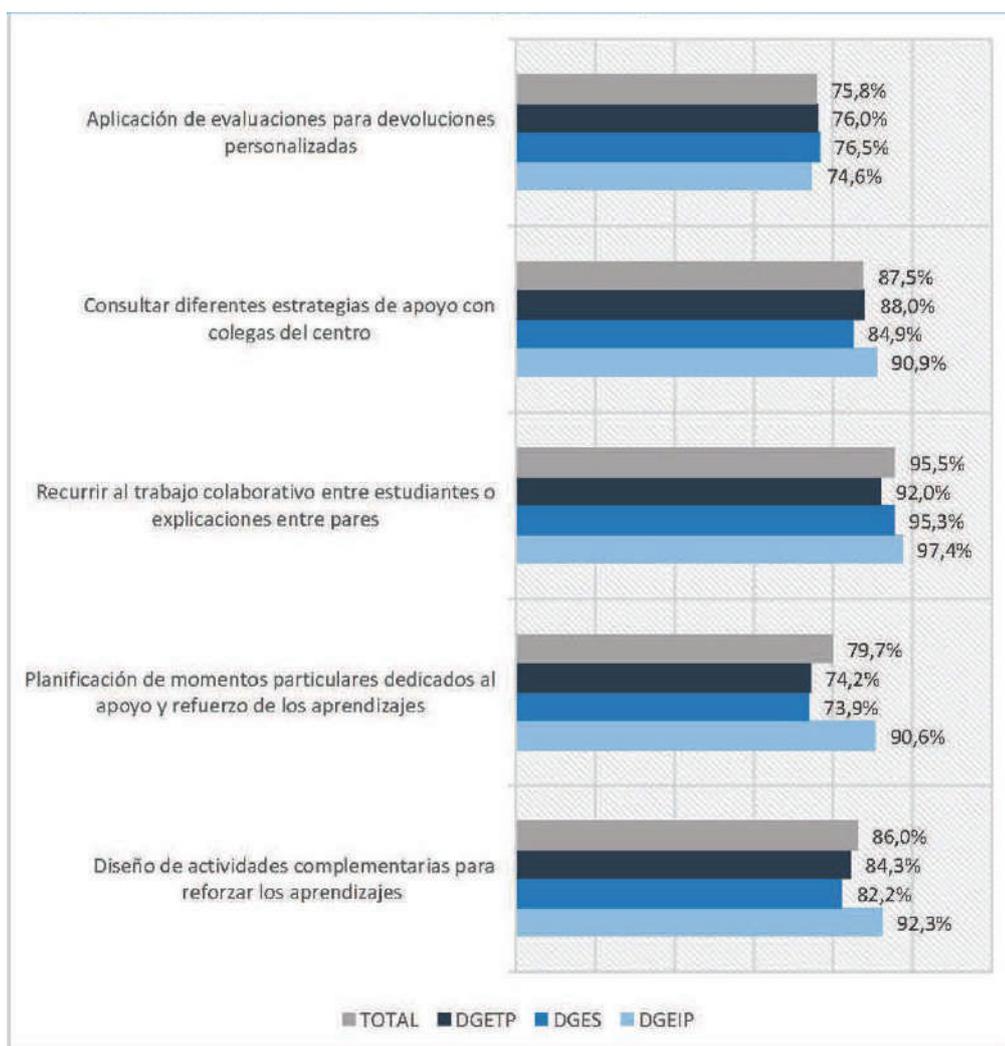
En lo que refiere a actividades específicas para abordar las dificultades de desempeño de los estudiantes (gráfico 40), la estrategia más prevalente entre el personal docente es *el trabajo colaborativo entre estudiantes o explicaciones entre pares*, tal como lo declara el 95,5 % de los encuestados, sin diferencias notables entre los diferentes subsistemas.

El gráfico 40 muestra variaciones significativas entre los diferentes ámbitos educativos en cuanto a la personalización educativa para el refuerzo de aprendizajes (categorías de respuesta: *diseño de actividades complementarias para reforzar aprendizajes, planificación de momentos particulares dedicados al apoyo y refuerzo de los aprendizajes*). En este sentido, el equipo docente de educación primaria destaca al declarar la utilización de estos recursos entre un 10 % y un 15 % por encima de sus homólogos de educación media.

Gráfico 40. Actividades para atender dificultades de desempeño

Pregunta: ¿Qué tipo de actividades realiza para acompañar a los estudiantes que presentan dificultades en su desempeño durante el desarrollo del curso?

Porcentaje de actividades seleccionadas por el equipo docente por subsistema



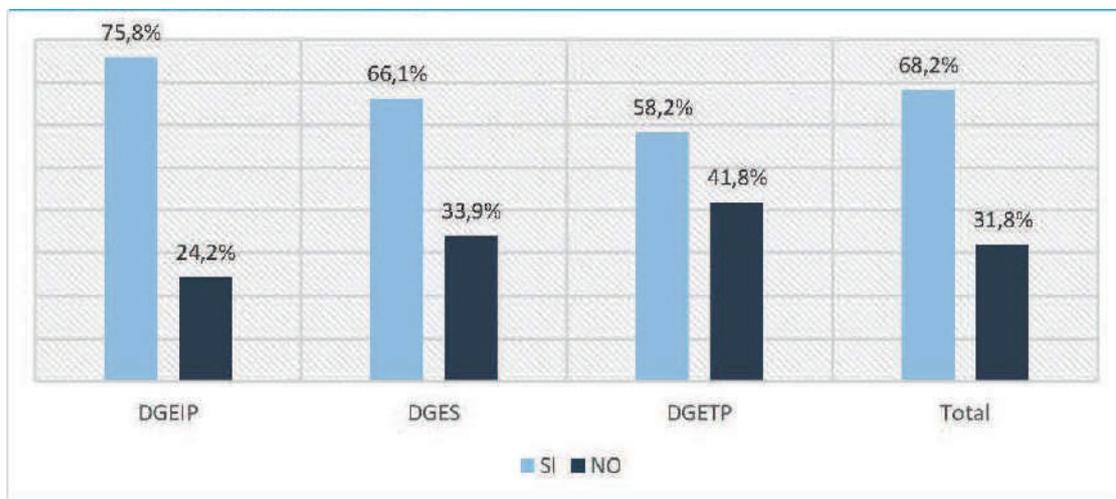
Los apoyos complementarios puestos en práctica

Cerca del 68,2 % de los docentes señalan que en su último informe de evaluación de estudiantes han recomendado algún tipo de apoyo para acompañar los procesos educativos de aquellos que más lo requieren, esto es particularmente relevante en educación primaria donde casi 8 de cada 10 docentes así lo manifiesta (ver gráfico 41).

Gráfico 41. Puesta en práctica de apoyos complementarios previstos en el REDE

Pregunta: El nuevo REDE establece que el docente debe consignar qué tipo de apoyo requieren los estudiantes. En el último informe, ¿usted recomendó apoyos? Responda pensando en el o la estudiante que tenía mayor necesidad.

Porcentaje de respuestas docentes por subsistema



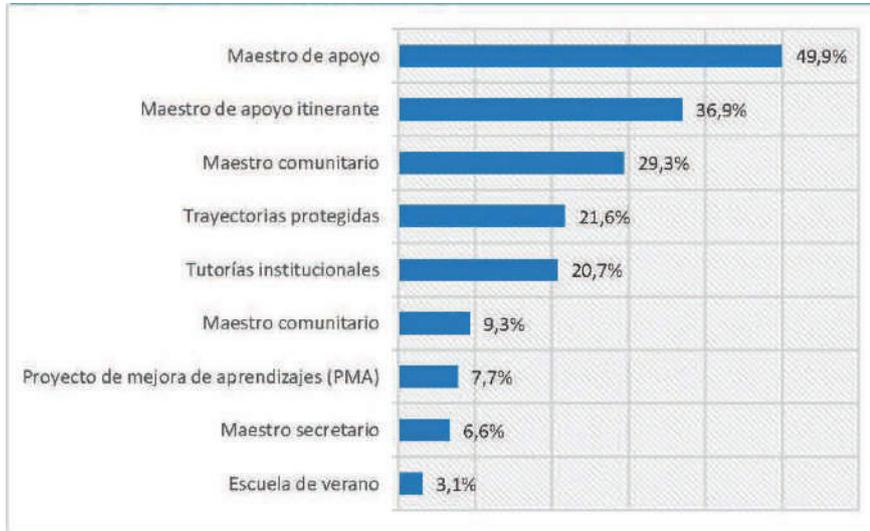
La propuesta de evaluación dispone, para el caso de educación primaria, espacios de acompañamiento y alternativas para la mejora de los aprendizajes, así como figuras de apoyo en la trayectoria: maestros de apoyo (MA), maestros de apoyo itinerante (MAI), maestros comunitarios (MC), tutorías institucionales (TI), trayectorias protegidas T(P), maestro comunitario articulador institucional (MCAI), escuelas de verano (EV), etcétera.

Se les consultó a los docentes sobre qué tipo de apoyos fueron recomendados, a partir de una lista preconfigurada. En general prevalecen menciones que refieren a colegas con funciones específicas en el ámbito escolar, tales como el maestro de apoyo, el maestro de apoyo itinerante o el maestro comunitario. El gráfico 42 muestra la distribución de las recomendaciones según las respuestas de los docentes de primaria.

Gráfico 42. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGEIP

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo recomendó? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de docentes de DGEIP



En el caso de los docentes de secundaria, las recomendaciones más señaladas refieren a *proyectos de acompañamiento y orientación pedagógica* y a los *espacios de acompañamiento disciplinar específico*. Se destaca también una recomendación de tipo transversal que abarca aspectos que probablemente estén condicionando los aprendizajes vinculados a lo social y emocional, lo que supone la intervención del equipo socioeducativo, constituido por profesionales de otras áreas —psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, entre otros—, que se espera cooperen en la mejora de los resultados educativos a través de intervenciones y seguimientos especializados (gráfico 43). Se trata, entonces, de la inclusión de otras disciplinas en el campo educativo, que viabilizan y atienden situaciones que, en oportunidades debido a su grado de complejidad, requieren de la perspectiva e intervención de otros saberes.

Gráfico 43. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGES

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo recomendó? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de docentes de la DGES

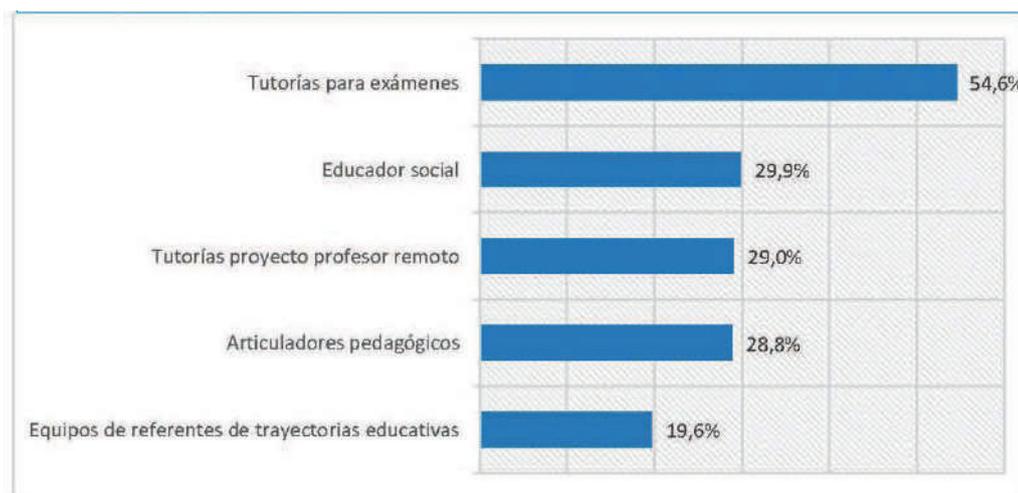


Por último, entre los docentes de la DGETP (quienes presentan modalidades de apoyo distintas a los de la DGES) resalta la recomendación de tutorías para exámenes, así lo refiere el 54,6 %. Aparece este apoyo como particularmente relevante en el espacio de educación técnico-profesional, donde perspectivas de directores y docentes coinciden sobre la importancia de este mecanismo.

Gráfico 44. Tipos de apoyo complementario recomendados en la DGETP

Pregunta: ¿Qué tipo de apoyo recomendó? Marque todos los que correspondan.

Porcentaje de respuestas de docentes de la DGETP

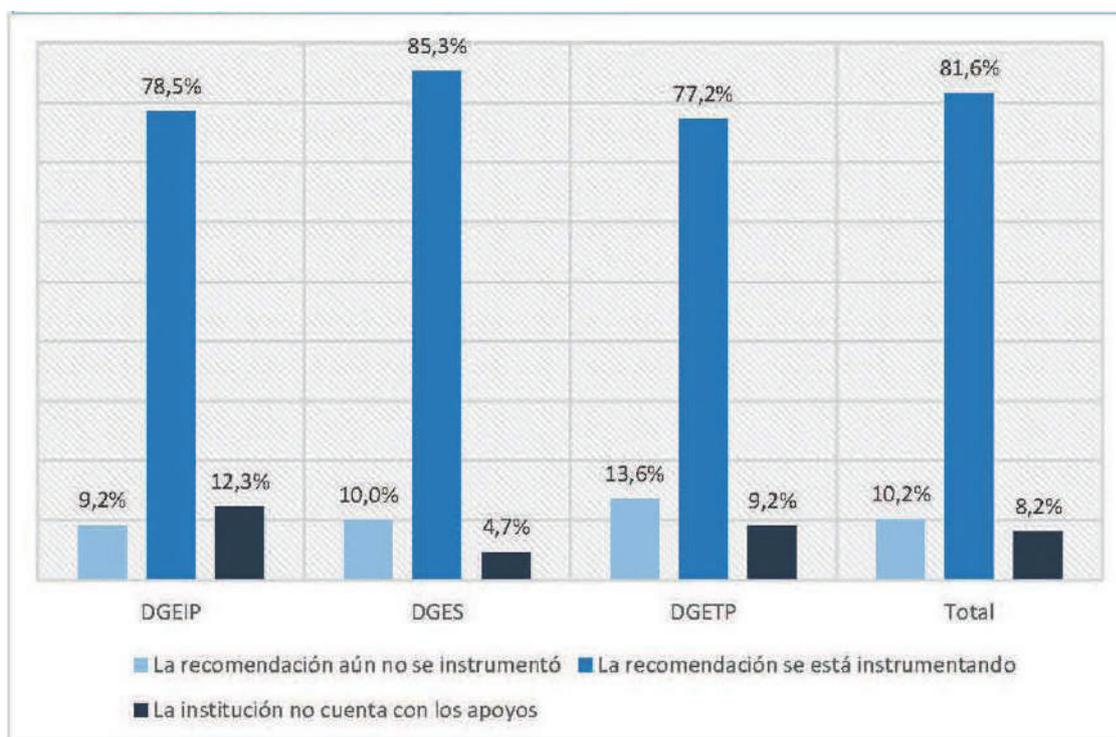


Con respecto a la valoración de los estados de los apoyos se observa, en general, una disposición amplia de estos recursos, solo el 8,2 % de los docentes manifiesta que el centro no dispone del recurso recomendado. En segundo lugar, 8 de cada 10 docentes (con pequeñas variantes porcentuales por subsistema) consigna que las recomendaciones se están instrumentando, lo que estaría marcando un grado de respuesta eficaz a lo propuesto por los docentes. Si bien los docentes, en general, refieren a que el apoyo recomendado se está llevando adelante —respuesta vinculada al contexto y al momento de la consulta—, se observan diferencias por subsistema: el 78,5 % en la DGEIP, el 85,3 % en la DGES y el 77,2 % en la DGETP refieren que la recomendación se está instrumentando. Sobre la ausencia de apoyos cabe destacar que los docentes de primaria son quienes señalan una mayor ausencia de recursos (12,3 %) en los centros educativos en los cuales se desempeñan, mientras que en el caso de la educación media dicho porcentaje es inferior, 9,2 % para la DGETP y 4,7 % en la DGES. En el gráfico 45 se aprecian estas consideraciones.

Gráfico 45. Valoración sobre el estado de la recomendación de apoyo

Pregunta: ¿Cuál es el estado de esa o esas recomendaciones de apoyo?

Porcentaje de respuestas de docentes por subsistema



En suma, entre los docentes se reconoce el cambio en la forma de evaluación. Esta incluye la recomendación de apoyos complementarios para los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, propuesto por el 68,2 % de los docentes. En el caso de primaria, dirigidos a maestros de apoyo, maestros de apoyo itinerante y maestros comunitarios; para secundaria, las recomendaciones más frecuentes son los proyectos de acompañamiento, las orientaciones pedagógicas y el espacio socioeducativo, y para la educación técnico-profesional, las tutorías para exámenes.

Sobresale en general, ya en el plano de la gestión educativa, un grado considerable de disposición de apoyos complementarios (destacando los maestros de apoyo en la DGEIP, los proyectos de acompañamiento pedagógico en la DGES y las tutorías para exámenes en la DGETP) y respuestas eficientes ante la recomendación docente.

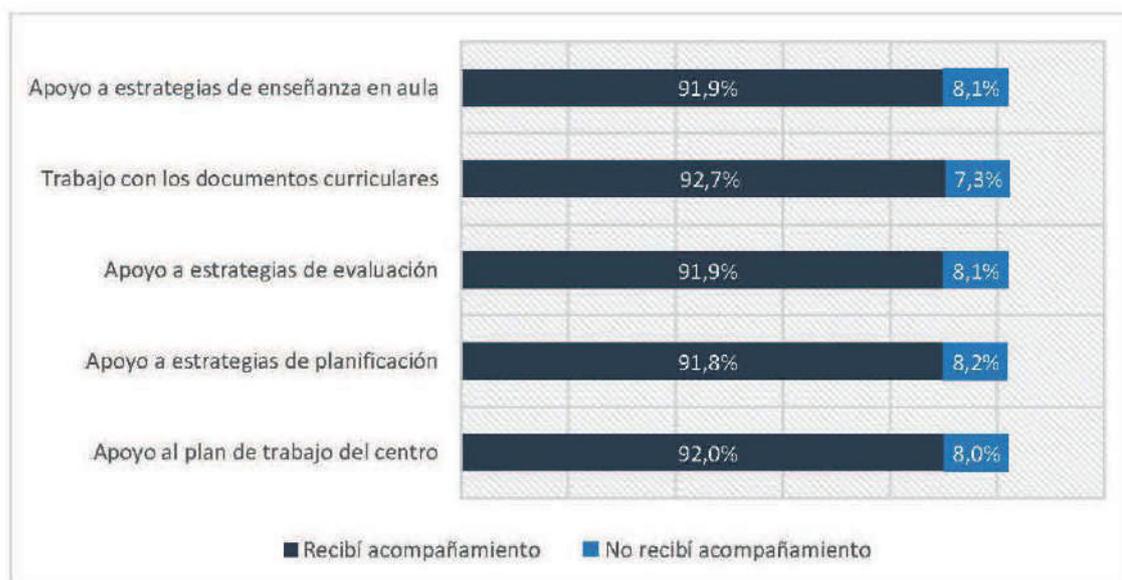
vii. Acompañamiento para la implementación de la TCI

Como parte de las estrategias para facilitar el proceso de implementación de la TCI se definió apoyar a los centros educativos a través de algunas figuras específicas. Este subcapítulo aborda, en un formato espejo con el módulo de directores, las percepciones docentes, el acompañamiento recibido por inspectores de zona (DGEIP) y mentores (DGES y DGETP) con relación a diferentes aspectos.

El papel de los inspectores de zona y los mentores

Al igual que en el módulo de directores, se indagó en la percepción de los docentes sobre qué tanto estuvieron acompañados y apoyados para implementar la TCI en el centro educativo y en las aulas. Una primera constatación es el alto porcentaje de docentes, 9 de cada 10, que señalan haber recibido acompañamiento en el proceso de implementación en distintos aspectos de interés (gráfico 46).

Gráfico 46. Recepción de acompañamiento para la implementación de la TCI

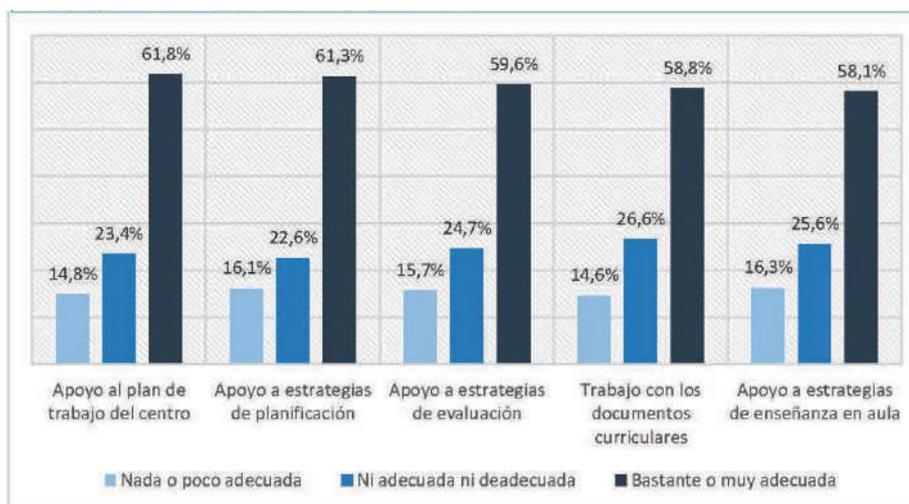


Una segunda constatación es que poco más de la mitad de los docentes (6 de cada 10) estima como *bastantes o muy adecuados* los apoyos recibidos en estrategias de evaluación, planificación, plan de trabajo del centro, trabajo con los documentos curriculares y estrategias de enseñanza en el aula (gráfico 47). Se aprecia, al igual que en directores, una valoración positiva con diferencias con respecto al porcentaje de colegas que se ubican en las posiciones menos favorables de la escala (*nada o poco adecuada*).

Gráfico 47. Valoración del acompañamiento para implementar la TCI

Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores de zona mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?

Porcentaje total de respuestas del equipo docente

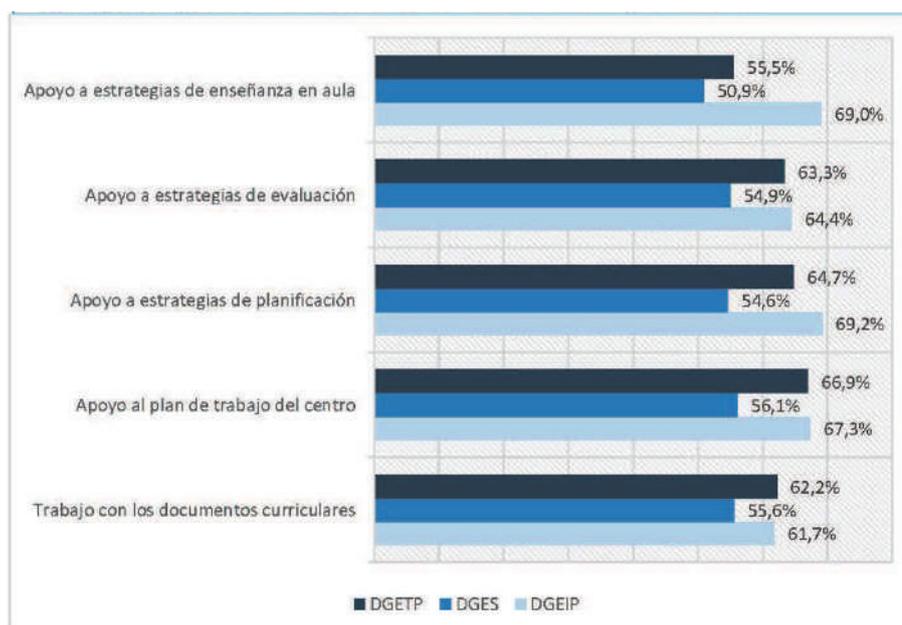


Una tercera constatación es que, en todos los tipos de apoyo relevados con la encuesta, los docentes de la DGES presentan proporciones más bajas entre quienes se ubican en el extremo más favorable de la escala de valoración (*bastante o muy adecuada*) respecto a sus colegas de otros subsistemas. Si bien las diferencias no son amplias, parece constituir un patrón identificable (gráfico 48).

Gráfico 48. Valoración del acompañamiento para implementar la TCI, por subsistema

Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores de zona mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Muy adecuada» de docentes por subsistema



El apoyo de los cursos de formación

La formación docente constituye un aspecto central de la profesionalización, particularmente necesaria para acompañar a los docentes en servicio, quienes deben plasmar en el aula las transformaciones curriculares propuestas desde la política educativa. En tal sentido, se desarrolló para los años 2023 y 2024 un plan de formación específico para docentes, con el propósito general de acercar al docente las características de la implementación de un currículo centrado en el estudiante y enfocado en las competencias (ANEP, 2023).

Esta formación se organizó mediante cursos online masivos y abiertos (MOOC) que abarcaron distintas temáticas, tales como el currículo centrado en el estudiante y su aprendizaje; currículo por competencias; ecología curricular de la transformación curricular integral; trayecto formativo sobre planificación y evaluación en la TCI; metodologías activas e interdisciplinariedad. La descripción que sigue corresponde a las valoraciones de los docentes sobre el aporte y la utilidad de la formación recibida en algunas de las temáticas.

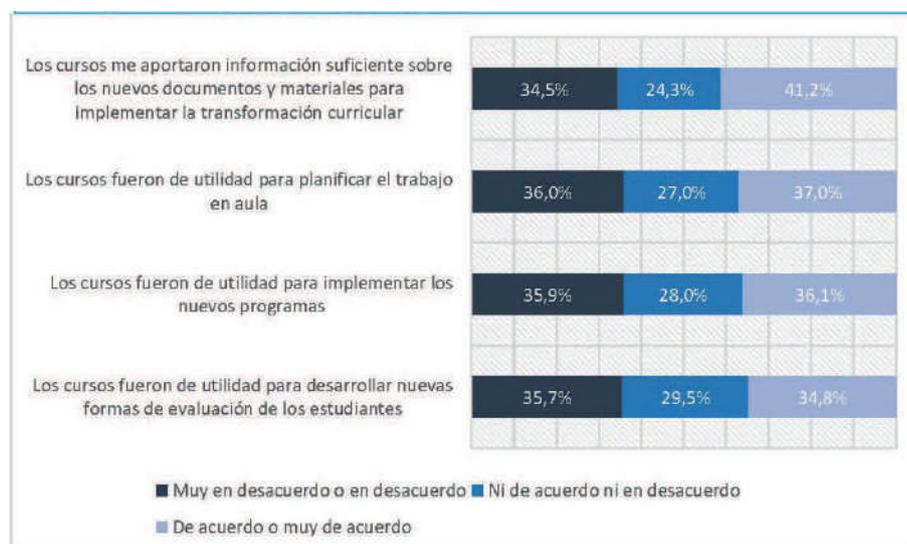
Entre los docentes, a diferencia de lo que se observó para directores, la valoración sobre la utilidad de los cursos de formación se presenta dividida casi en tercios (gráfico 49) en la escala utilizada (*muy en desacuerdo o en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo*). Cuatro de cada 10 docentes están de acuerdo o muy de acuerdo en el aporte de los cursos para informar sobre documentos y materiales para implementar la TCI, y solo 3 de cada 10 respecto a la utilidad para desarrollar nuevas formas de evaluación de estudiantes, para implementar los programas y planificar el trabajo de aula.

Las opiniones de los docentes en este aspecto se presentan segmentadas o contrapuestas, concentrándose, en valores similares, en los extremos (*muy en desacuerdo o en desacuerdo y de acuerdo o muy de acuerdo*).

Gráfico 49. Valoración de la formación recibida en el marco de la TCI

Pregunta: Pensando en la formación recibida en la TCI, indique el grado de acuerdo.

Porcentaje total de respuestas del equipo docente

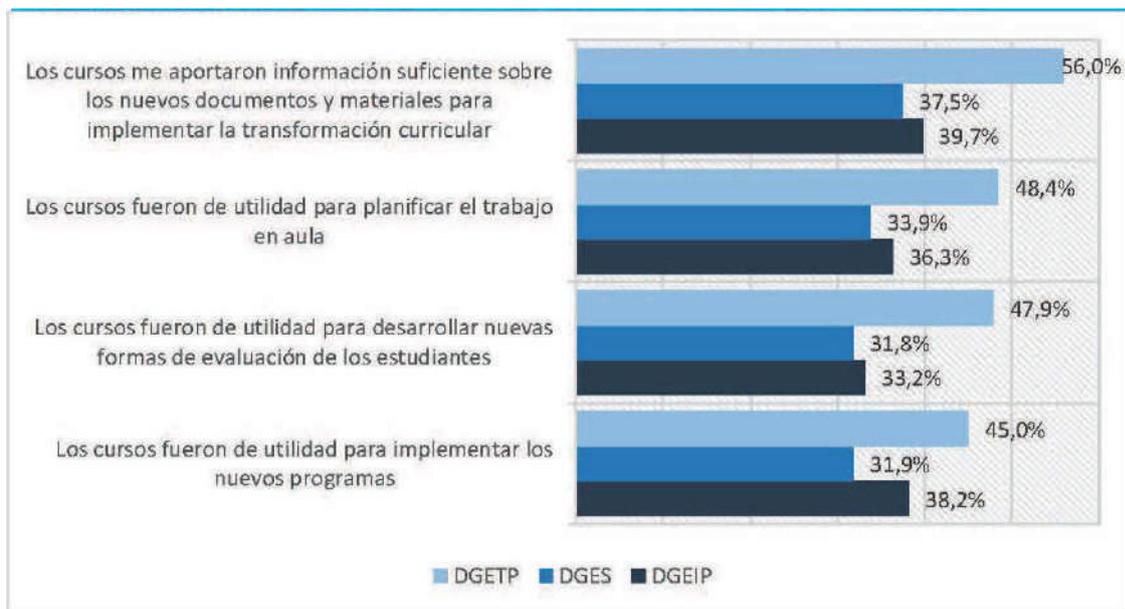


A su vez, la comparación de los porcentajes más favorables (*de acuerdo o muy de acuerdo*) en la utilidad y aportes de los cursos de formación en TCI muestra para todas las categorías evaluadas la misma pauta que la señalada con relación al acompañamiento de inspectores y mentores: los docentes de secundaria son quienes en menor proporción que sus colegas se ubican en esa posición de la escala.

Gráfico 50. Valoración de la formación recibida en el marco de la TCI, por subsistema

Pregunta: Pensando en la formación recibida en la TCI, indique el grado de acuerdo.

Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de docentes por subsistema



En resumen, observamos que, en opinión de los docentes, se reconoce una red extendida de inspectores de zona y mentores para facilitar el proceso de implementación (9 de cada 10 docentes señalan haber recibido algún tipo de acompañamiento de estas funciones).

A su vez se aprecia una valoración positiva, al igual que lo que ocurre con directores, del acompañamiento recibido. Ello se comprueba por el número de docentes que indican que el apoyo fue bastante o muy adecuado para la tarea en el centro en distintos aspectos (planificación, evaluación, plan de trabajo, documentos curriculares) y por la diferencia porcentual con docentes que se ubican en la posición menos favorable de la escala (*poco o nada adecuada*).

Con relación a la formación recibida, como eje central para articular en el centro los principios e instrumentos de la transformación, las opiniones sobre la utilidad y aportes de los cursos aparecen divididas prácticamente en tercios en las distintas categorías de la escala de evaluación empleada (*muy en desacuerdo o en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo*), configurando una situación de opiniones más controvertidas.

viii. La planificación y gestión del centro educativo

La gestión del centro y espacios de participación docente

Como se menciona en el capítulo IV, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), en su informe del año 2022 (PISA, 2023), asegura que Uruguay se distingue por sus muy bajos niveles de autonomía en la gestión académica y no académica de los centros educativos.

Según dicho informe, de los 81 países participantes de PISA 2022, Uruguay es el que obtiene el puntaje más bajo en el índice de autonomía de los centros. A su vez, Uruguay también se ubica entre los 11 países, del total de participantes, con menor incidencia en la definición de aspectos vinculados al desarrollo del currículo y al manejo de los recursos en el centro educativo.

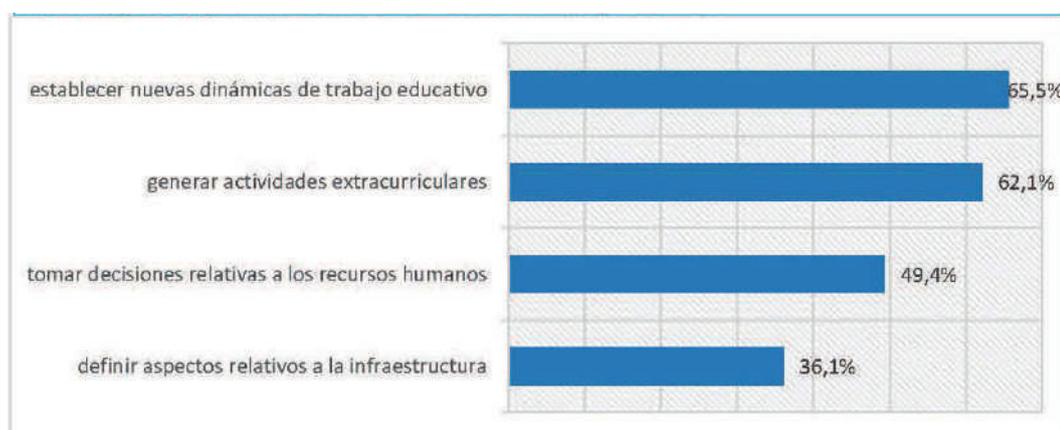
Los docentes fueron consultados, en el marco de la Enape, sobre aspectos relacionados a la autonomía del centro educativo. En este sentido, el 65,5 % declara que su centro educativo tiene bastante o mucha autonomía para establecer nuevas dinámicas de trabajo. Un porcentaje similar (62,1 %) afirma que su centro tiene bastante o mucha autonomía para generar actividades extracurriculares. Por su parte, aproximadamente la mitad de los docentes (49,4 %) asegura que en su centro se tiene bastante o mucha autonomía para tomar decisiones relativas a los recursos humanos. Por último, en cuanto a la posibilidad del centro de definir aspectos relativos a la infraestructura, el porcentaje de docentes que declara que su centro tiene bastante o mucha autonomía desciende a 36,1 %.

Las opiniones de los docentes coinciden con las opiniones de los directores —vistas en el capítulo 4—. Establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo, seguido por la posibilidad de generar actividades extracurriculares, son las categorías asociadas a la autonomía de los docentes que concitan mayores porcentajes de respuestas. En tercer lugar, se ubica la posibilidad de tomar decisiones relativas a los recursos humanos con porcentajes de autonomía *bastante* o *mucha* que se acerca al 50 %. Por último, ambos colectivos coinciden en que los centros educativos tienen una menor autonomía para la definición de aspectos relativos a la infraestructura.

Gráfico 51. Autonomía del centro educativo

Pregunta: ¿El centro tiene autonomía para ...?

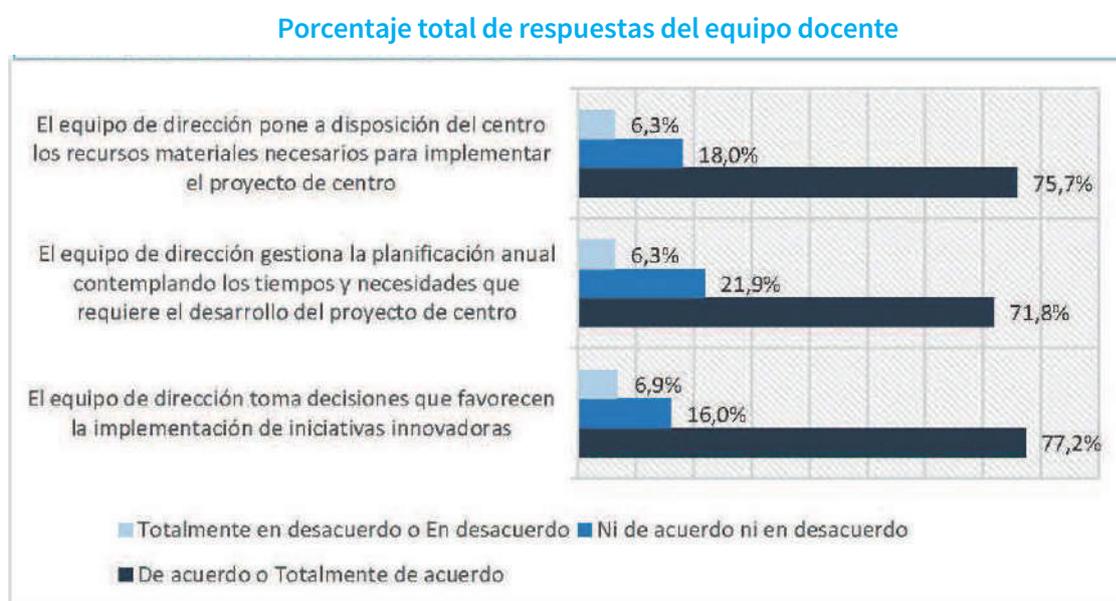
Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Mucha» del equipo docente



Los docentes también fueron consultados por los proyectos de centro y la implementación de distintas iniciativas. En este sentido, el 75,7 % está *de acuerdo o totalmente de acuerdo* con que el equipo de dirección de su centro pone a disposición los recursos materiales necesarios para implementar el proyecto de centro. A su vez, el 71,8 % asegura estar *de acuerdo o totalmente de acuerdo* con que el equipo de dirección de su centro gestiona la planificación anual contemplando los tiempos y las necesidades que requiere el desarrollo del proyecto de centro. Finalmente, el porcentaje de docentes que está *de acuerdo o totalmente de acuerdo* con que el equipo de dirección favorece la implementación de iniciativas innovadoras es del 77,2 %.

Por otra parte, el porcentaje de docentes que refiere estar *totalmente en desacuerdo o en desacuerdo* con las afirmaciones vistas anteriormente son bajos (en torno al 6 % o 7 %), lo que muestra cierta satisfacción docente respecto a la gestión de los proyectos de centro y a la implementación de iniciativas innovadoras por parte de la dirección.

Gráfico 52. Opiniones sobre la gestión del Proyecto de Centro por parte de la dirección



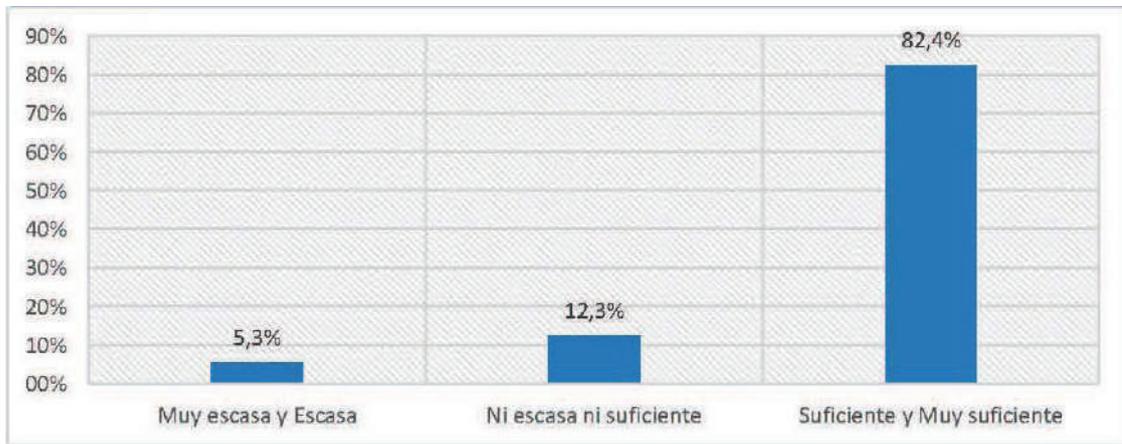
Porcentaje total de respuestas del equipo docente

Como se mencionó en el capítulo IV, una de las primeras prácticas básicas de liderazgo a la que hacen referencia Leithwood et al. (2019) es construir una visión compartida entre directores y docentes. Esto se asocia estrechamente con la participación docente a la interna del centro educativo. La Enape hace consultas relativas a esta cuestión.

El 82,4 % de los docentes asegura que la participación de su colectivo dentro del centro educativo es *suficiente o muy suficiente*. El 12,3 % declara que la participación del colectivo es *ni escasa ni suficiente*. Y solo el 5,3 % afirma que la participación docente es *escasa o muy escasa*. Esto marca una autopercepción positiva de los docentes y su participación dentro de los centros educativos.

Gráfico 53. Participación docente en el centro educativo I

Pregunta: En general, ¿cómo calificaría la participación de los docentes a la interna del centro educativo?

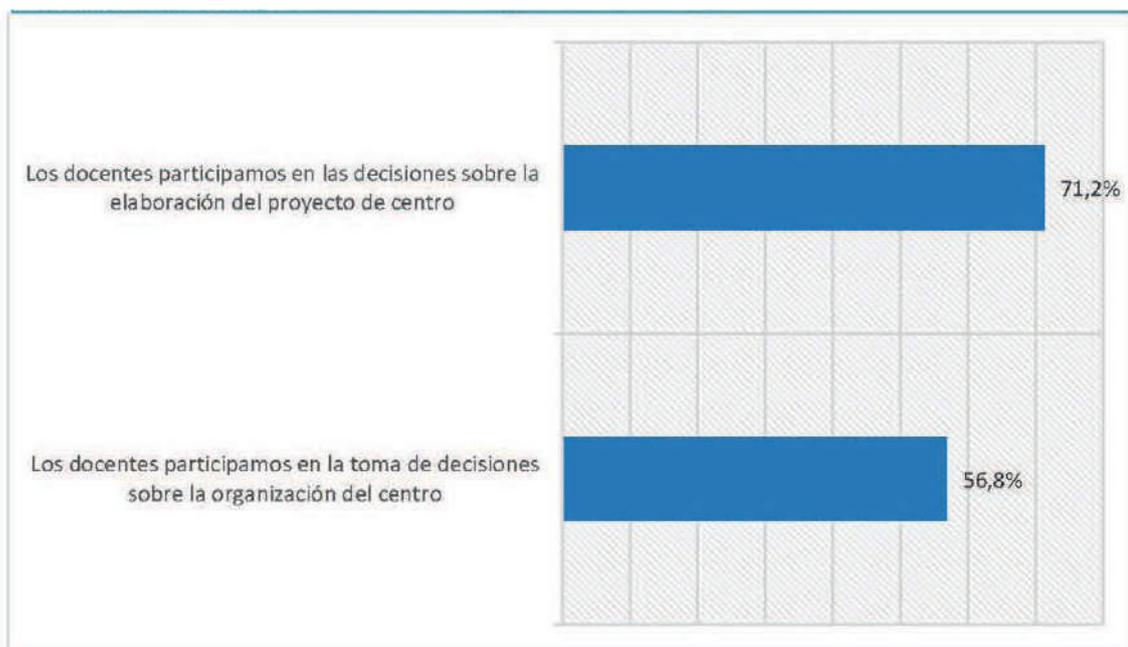


Por otra parte, el 71,2 % refiere haber participado *frecuente o muy frecuentemente* en las decisiones sobre la elaboración del proyecto de centro. Sin embargo, este porcentaje desciende a 56,8 % en lo que respecta a la toma de decisiones sobre la organización del centro.

Gráfico 54. Participación docente en el centro educativo II

Pregunta: Indique con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones referidas a la participación de los docentes.

Porcentaje de respuestas «Frecuente» o «Muy frecuente» del equipo docente





El personal docente fue consultado, además, sobre su percepción en torno a la Dirección del centro. El 73,9 % declara estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con que el equipo directivo de su centro se preocupa por compartir la toma de decisiones, y el 76,1 % con que este tiene y expresa una visión clara de la enseñanza en el centro. Finalmente, un 76,5 % asegura estar *de acuerdo* con que el equipo de dirección de su centro expresa con claridad a los docentes sus expectativas con respecto a los aprendizajes de los estudiantes.

Puede decirse entonces que 3 de cada 4 docentes, aproximadamente, evalúa positivamente el liderazgo de los equipos de dirección en el subconjunto de prácticas que Leithwood et al. (2019) definen. Esto implica compartir una visión compartida, identificar objetivos específicos comunes y a corto plazo, crear expectativas de alto rendimiento y comunicar la visión y los objetivos.

Otras prácticas de liderazgo que deben realizar los directores según Leithwood et al. (2019) se vinculan al establecimiento de relaciones productivas con las familias y las comunidades y la conexión de la escuela con su entorno. En este sentido, el 76,7 % de los docentes declara estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con que su equipo de dirección trabaja para crear un sentimiento de comunidad en el centro. Por otra parte, el 71,2 % afirma estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con que su equipo de dirección promueve el involucramiento de los referentes adultos de los estudiantes y la comunidad (organizaciones u otros actores del barrio).

Otro subconjunto de prácticas de liderazgo que destacan Leithwood et al. (2019) son las relativas a mejorar el programa de educación. Ello implica, entre otras cosas, proporcionar apoyo pedagógico y supervisar el aprendizaje de los estudiantes y el progreso en la mejora de la escuela. En este sentido, el 70,2 % de los docentes está *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con que su equipo de dirección desarrolla un liderazgo pedagógico en el centro educativo, mientras que el 80,2 % asegura estar *de acuerdo* con que el equipo de dirección de su centro sigue el progreso académico de los estudiantes.

Finalmente, otro grupo de prácticas que Leithwood et al. (2019) identifican como importantes para el liderazgo de los directores refieren a la construcción de relaciones y desarrollo de las personas. Esto implica estimular el crecimiento de las capacidades profesionales de los docentes y apoyar a cada miembro del personal. En este sentido, el 69,5 % de los docentes afirma estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con que su equipo de dirección evalúa con justicia el trabajo de los docentes, mientras que el 70,9 % declara que el equipo de dirección de su centro se preocupa porque los docentes se desarrollen y mejoren profesionalmente.

Gráfico 55. Valoración docente de la gestión de Dirección I

Pregunta: Pensando en la dirección de este centro, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: El equipo de dirección de esta institución...

Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» del equipo docente

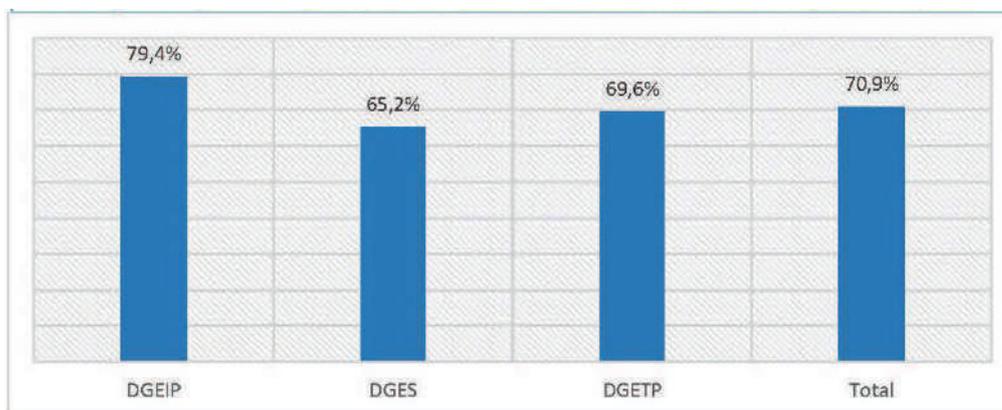


Si bien el 70,9 % de los docentes consultados declara que el equipo de dirección de su centro se preocupa por el desarrollo y la mejora profesional, si realizamos un análisis desagregado por subsistemas, en la DGEIP ese porcentaje se eleva a 79,4 %; mientras que en la DGETP desciende a 69,6 % (muy similar al del total de los docentes). Por su parte, en la DGES el 65,2 % de los docentes así lo considera.

Gráfico 56. Valoración docente de la gestión de Dirección II

Pregunta: El equipo de dirección de esta institución se preocupa porque los docentes se desarrollen y mejoren profesionalmente.

Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Totalmente de acuerdo» de docentes por subsistema



Acciones en el centro para la profesionalización docente

Por otro lado, se consultó a los docentes si en su centro educativo se realizó alguna actividad para mejorar su desempeño profesional (sin considerar las reuniones de coordinación).

En este sentido, del total de docentes, solo el 39,3 % declara que en su centro se realiza alguna actividad para mejorar el desempeño profesional, mientras que el 36,1 % asegura que en su centro no se ha realizado ninguna actividad de ese tipo y el 24,6 % afirma no saberlo.

Si observamos por subsistema, en la DGEIP el 48,2 % de los docentes declara que en su centro educativo no se realizó ninguna actividad para mejorar el desempeño profesional docente. Esto es, en cierta medida, contradictorio con lo visto anteriormente en cuanto a la percepción docente sobre la preocupación de los directores.

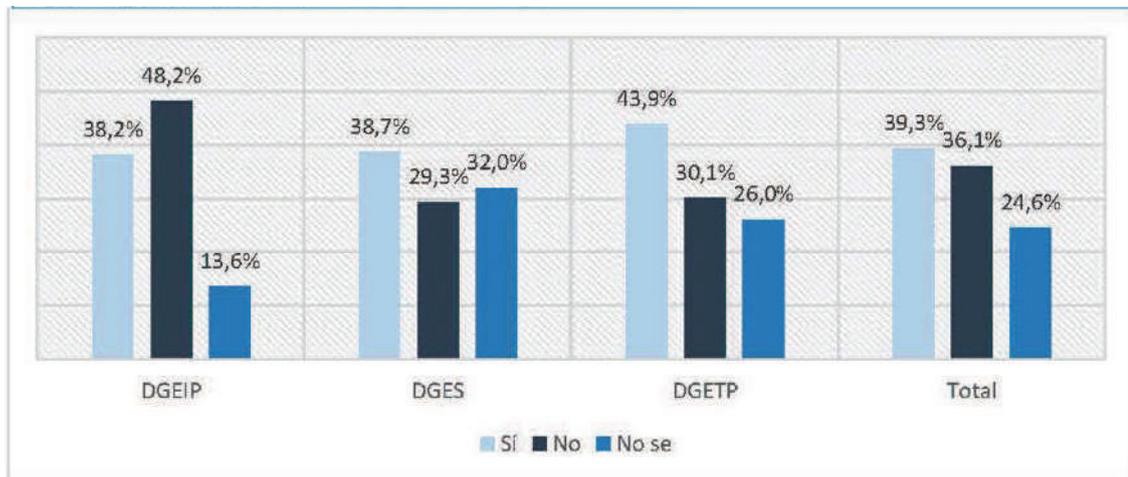
Recordemos que casi 8 de cada 10 docentes de educación inicial y primaria están de acuerdo con que los directores de sus centros se preocupan por su mejora profesional, pero a la vez casi la mitad (48,2 %) asegura que en su centro no se realizó ninguna actividad en este sentido.

Esto muestra que, si bien se identifica una preocupación de los equipos directivos en cuanto a la necesidad de mejora del desempeño profesional docente, estas no logran traducirse en actividades concretas en el centro.

Gráfico 57. Actividades para mejorar el desempeño docente

Pregunta: Sin considerar las reuniones de coordinación, ¿este año se organizó en el centro alguna actividad para mejorar el desempeño profesional de los docentes?

Porcentaje de respuestas del equipo docente por subsistema



El trabajo colectivo docente

Los docentes fueron consultados, en el marco de la Enape, sobre distintas modalidades de trabajo colectivo, su valoración de dichas instancias y los temas abordados en ellas.

Específicamente se les consultó por trabajo en duplas en el aula con colegas de su centro de otras disciplinas, grado o tramo; trabajo con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos; y trabajo con otros colegas de otros subsistemas para articular contenidos o planificar proyectos. En cuanto al trabajo en duplas en el aula con colegas de su centro, de otras disciplinas, grado o tramo, el 43,9 % de los docentes declaró realizarlo de manera frecuente o muy frecuentemente, el 26,5 % hacerlo ocasionalmente y el 29,6 % no realizarlo nunca o casi nunca.

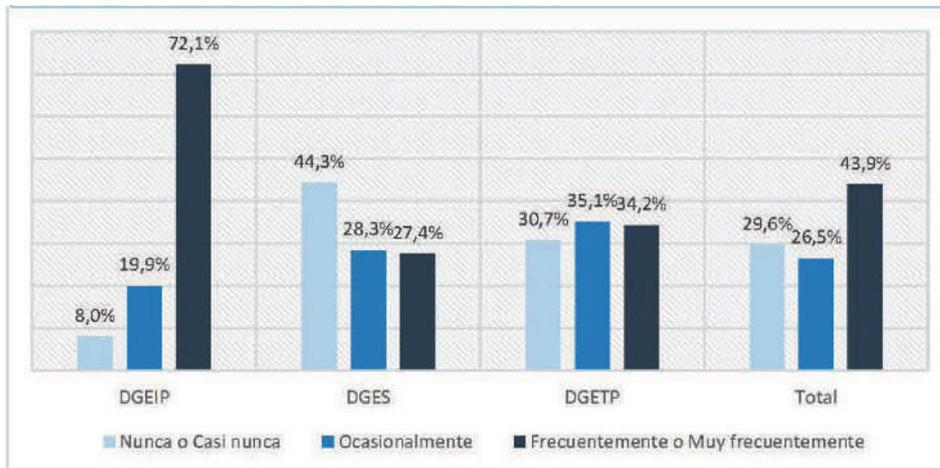
Pero si analizamos dichas declaraciones por subsistema, en la DGEIP el porcentaje que declara realizar dicha actividad frecuente o muy frecuentemente se eleva a 72,1 %, mientras que en la DGETP desciende a 34,2 % y en la DGES desciende aún más (27,4 %).

Esto nos muestra claramente que la modalidad de trabajo en duplas en el aula con colegas del centro está ampliamente extendida en educación inicial y primaria, pero se da de forma menos frecuente en educación media (secundaria y educación técnico-profesional).

Gráfico 58. Frecuencia del trabajo en duplas

Pregunta: En lo que va del año lectivo, ¿con qué frecuencia ha trabajado en duplas en el aula, con colegas de su centro de otras disciplinas, grado o tramo?

Porcentaje de respuestas del equipo docente por subsistema

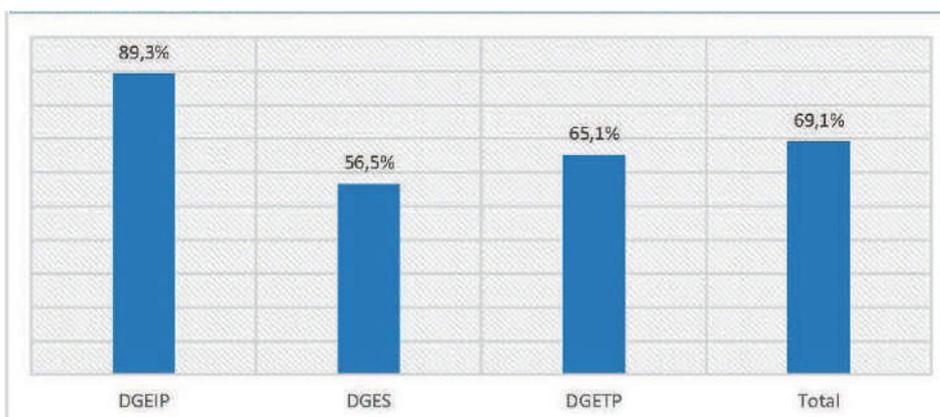


En cuanto a la valoración de dicha instancia de trabajo, el 69,1 % de los docentes asegura que es una instancia bastante o muy útil. Este porcentaje se eleva a 89,3 % para los docentes de la DGEIP, lo que quiere decir que casi 9 de cada 10 docentes de educación inicial y primaria considera el trabajo en duplas en el aula con colegas de su centro como bastante o muy útil para promover el aprendizaje de los estudiantes. La valoración que los docentes de la DGETP y la DGES realizan de esta instancia de trabajo es relativamente alta si la comparamos con su frecuencia de uso. Un 65,1 % de los docentes de la DGETP declara que la instancia de trabajo en duplas con colegas de su centro es bastante o muy útil, cuando solo un 34,2 % la realiza frecuente o muy frecuentemente. Algo similar ocurre para la DGES, un 56,5 % de los docentes de secundaria la valora como una instancia bastante o muy útil para promover el aprendizaje de los estudiantes, pero solo un 27,4 % la realiza de manera frecuente o muy frecuente.

Gráfico 59. Valoración del trabajo en duplas para el aprendizaje de estudiantes

Pregunta: En general, ¿cómo valora el trabajo en duplas para promover el aprendizaje de sus estudiantes?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Muy útiles» de docentes por subsistema



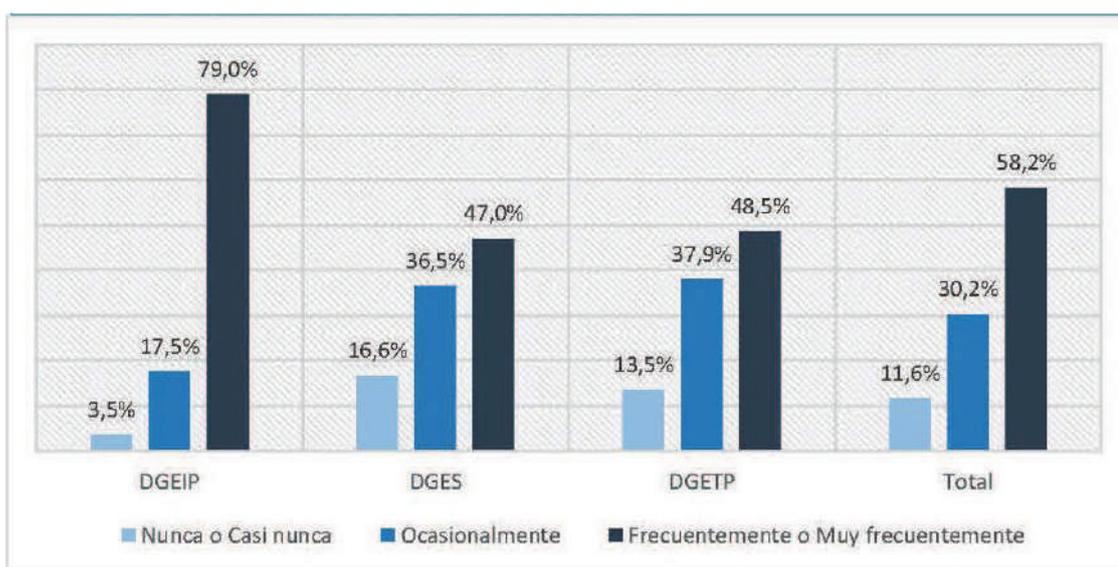
Por otro lado, en cuanto al trabajo con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos, el porcentaje de docentes que declara realizarlo de manera frecuente o muy frecuentemente es de 58,2 % —porcentaje mayor que quienes declararon la misma frecuencia para el trabajo en duplas en aula—.

La instancia de trabajo con colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos sigue la misma tendencia que el trabajo en duplas, en el sentido de que los docentes de la DGEIP son quienes en mayor medida declaran realizarlo de manera frecuente o muy frecuentemente (79 %), mientras que en la DGETP lo hacen de manera frecuente el 48,5 % y en la DGES el 47 %.

Gráfico 60. Frecuencia del trabajo de articulación de contenidos

Pregunta: En lo que va del año lectivo, ¿con qué frecuencia ha trabajado con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos?

Porcentaje de respuestas del equipo docente por subsistema

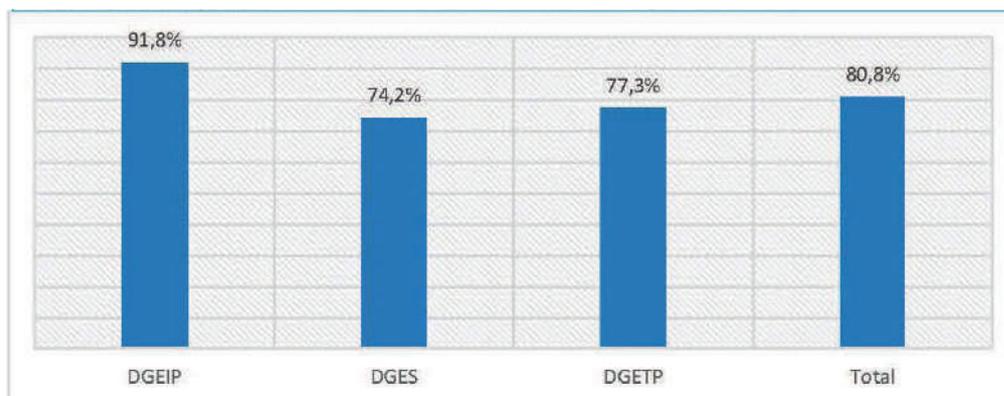


En cuanto a la valoración del trabajo con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos, el 80,8 % de los docentes afirma que esta instancia de trabajo es bastante o muy útil. La valoración que los docentes hacen de esta actividad es mayor que el trabajo en duplas en aula con colegas. A diferencia del trabajo en duplas, donde se advierten grandes diferencias por subsistema, en el trabajo con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos las diferencias por subsistema son menores. El 91,8 % de los docentes de la DGEIP valora dicha instancia como bastante o muy útil, para el caso de la DGETP el porcentaje es de 77,3 % y en la DGES de 74,2 %. Estas proporciones dan cuenta de una alta valoración, tanto con respecto al total de docentes como discriminado por subsistema.

Gráfico 61. Valoración del trabajo de articulación de contenidos

Pregunta: En general, ¿cómo valora el trabajo con otros colegas de su centro para articular contenidos o planificar proyectos, en la promoción del aprendizaje de sus estudiantes?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Muy útiles» de docentes por subsistema



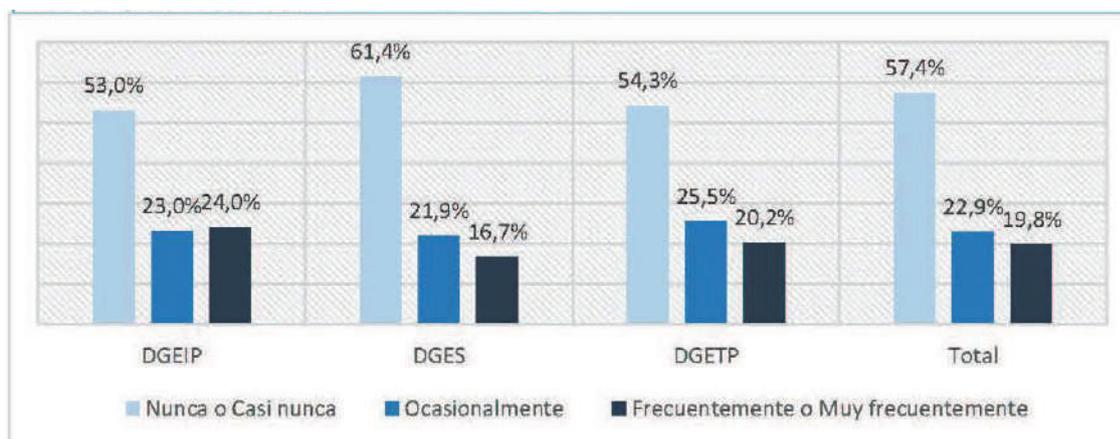
Por último, se consultó a los docentes sobre el desarrollo de instancias de trabajo con colegas de otros subsistemas con el fin de articular contenidos o planificar proyectos. En este caso, la frecuencia con que se llevan adelante las actividades es totalmente diferente a las dos instancias de trabajo vistas anteriormente. La categoría de respuesta más elegida por los docentes refiere a que nunca o casi nunca trabajan con colegas de otros subsistemas para articular contenidos o planificar proyectos (57,4 %). Para la DGES el porcentaje que afirma esto es de 61,4 %; en la DGETP es de 54,3 % y en la DGEIP del 53 %.

Tanto con respecto a la totalidad de los docentes como discriminado por subsistema, en todos los casos más de la mitad de los docentes nunca o casi nunca trabajó (en el año consultado) con colegas de otros subsistemas para articular contenidos o planificar proyectos. Esto da cuenta de que la articulación entre docentes de diferentes ámbitos educativos es reducida, lo que no propicia el trabajo intersubsistema para el desarrollo de propuestas conjuntas.

Gráfico 62. Frecuencia del trabajo de articulación de contenidos intersubsistema

Pregunta: En lo que va del año lectivo, ¿con qué frecuencia ha trabajado con otros colegas de otros subsistemas para articular contenidos o planificar proyectos?

Porcentaje de respuestas de docentes por subsistema

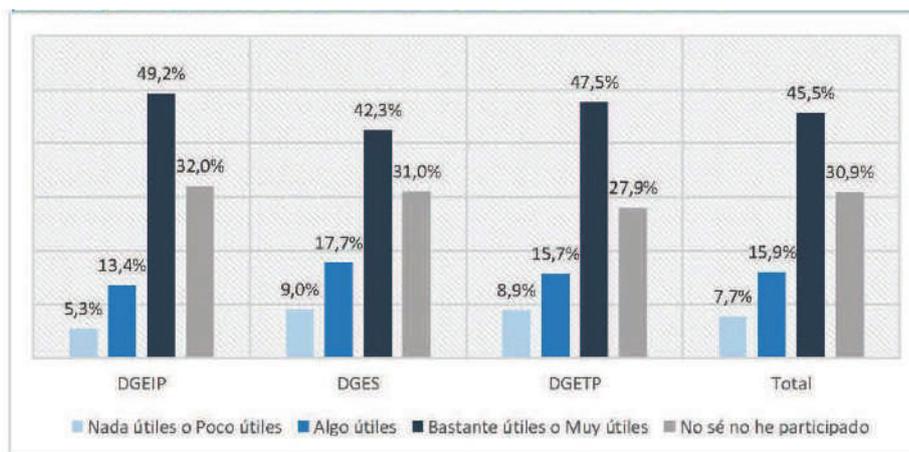


Si bien la articulación entre subsistemas no es frecuente, en general, ha sido valorada como positiva. Como se observó, más de la mitad de los docentes nunca o casi nunca interactúan con sus pares de otros subsistemas para generar contenidos o planificar proyectos conjuntos, sin embargo, el 45,5 % considera que esa instancia es bastante o muy útil.

Gráfico 63. Valoración del trabajo de articulación de contenidos intersubsistema

Pregunta: En general, ¿cómo valora el trabajo con otros colegas de otros subsistemas para articular contenidos o planificar proyectos, en la promoción del aprendizaje de sus estudiantes?

Porcentaje de respuestas «Bastante» o «Muy útiles» de docentes por subsistema



Más allá de preguntar sobre la frecuencia y la valoración de las distintas instancias de trabajo colectivo de los docentes, la Enape consultó sobre los temas abordados en estos espacios.

Se solicitó a los docentes que eligieran hasta dos temas abordados en las instancias de trabajo colectivo, que consideraran los más importantes. Los temas consultados fueron el estudiante y sus aprendizajes; la planificación de proyectos a nivel de centro o aula; la articulación de contenidos y competencias; la evaluación por competencias; la continuidad educativa; y el clima institucional y la convivencia.

Gráfico 64. Temas relevantes en el trabajo colectivo docente

Pregunta: En las instancias de trabajo colectivo entre docentes, ¿cuáles de los siguientes temas fueron abordados? Marque hasta dos de los temas que considere fueron más importantes.

Porcentaje total de respuestas del equipo docente

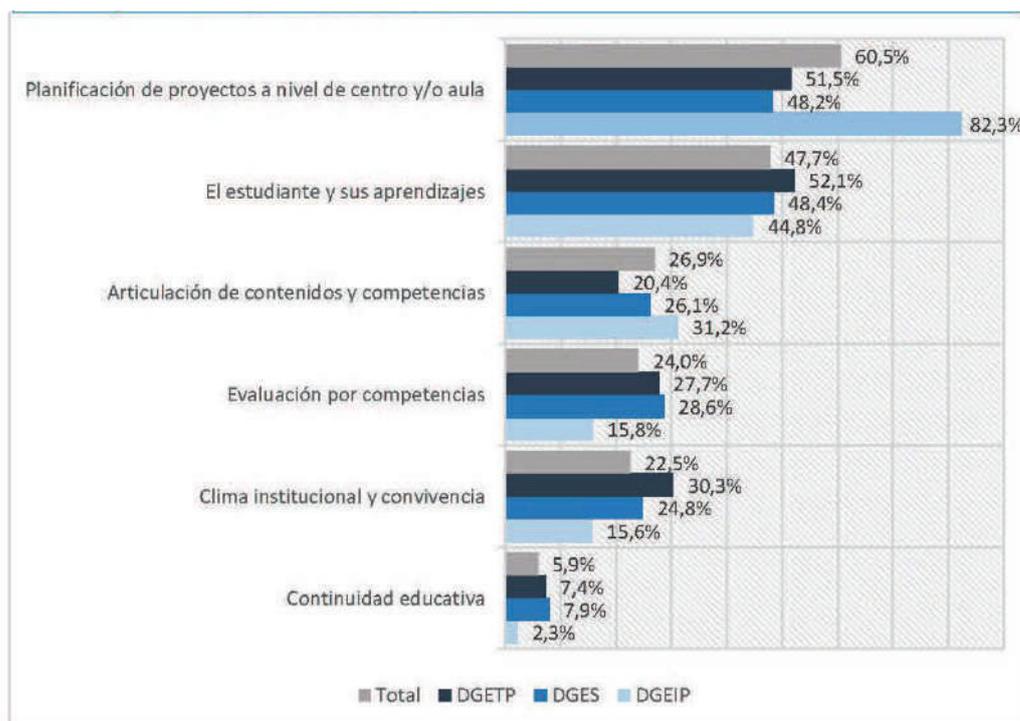


El 60,5 % de los docentes indicó que la planificación de proyectos a nivel de centro o aula fue uno de los dos temas más importantes abordados en las instancias colectivas, seguido del estudiante y sus aprendizajes (47,7 %). En menor medida, la articulación de contenidos y competencias (26,9 %), la evaluación por competencias (24 %) y el clima institucional y convivencia (22,5 %). Finalmente, el menos mencionado fue la continuidad educativa (5,9 %).

Gráfico 65. Temas relevantes en el trabajo colectivo docente, por subsistema

Pregunta: En las instancias de trabajo colectivo entre docentes, ¿cuáles de los siguientes temas fueron abordados? Marque hasta dos de los temas que considere fueron más importantes.

Porcentaje total de respuestas del equipo docente



Sin embargo, si se observa por subsistema, existen algunas diferencias interesantes. Por ejemplo, la planificación de proyectos a nivel de centro o aula es la más mencionada entre los docentes de educación inicial y primaria. Un 82,3 % menciona dicho tema como uno de los dos más importantes abordados en las instancias de trabajo colectivas.

Por contrapartida, mientras solo un 15,8 % de los docentes de educación inicial y primaria menciona la evaluación por competencias como uno de los dos temas más importantes, en educación media crece este porcentaje, los docentes de la DGES hacen referencia en un 28,6 % y los de la DGETP en un 27,7 %. Algo similar ocurre con el clima institucional y la convivencia, solo un 15,6 % de los docentes de inicial y primaria lo destaca como uno de los dos temas más importantes, pero entre los docentes de la DGES este porcentaje se eleva al 24,8 % y en la DGETP al 30,3 %.

Por último, también se encuentran diferencias significativas entre subsistemas en la articulación de contenidos y competencias. Mientras un 20,4 % de los docentes de la DGETP señala este tema como uno de los dos más importantes —abordados en las instancias de trabajo colectivas—, es mayor el porcentaje para la DGES (26,1 %) y la DGEIP (31,2 %).

La convivencia en los centros educativos

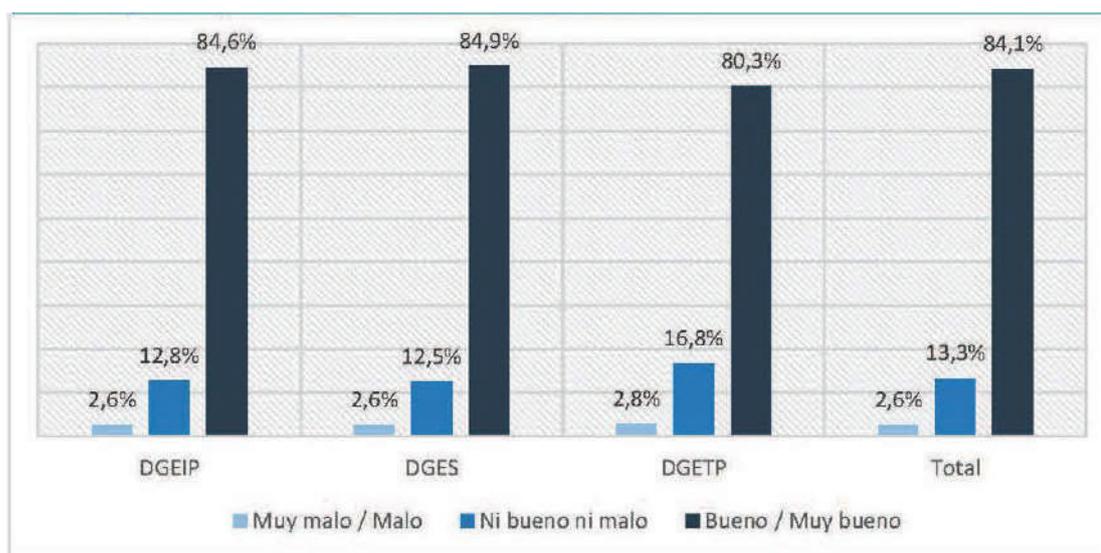
Como se hizo referencia en el capítulo IV, es clave indagar sobre el clima educativo y la convivencia en el centro educativo por su relación directa con los aprendizajes. Un buen clima de convivencia favorecerá a un mejor aprendizaje. La Enape, además de indagar la opinión de los directores (capítulo V) a este respecto, también releva la opinión de los docentes.

En términos globales, la gran mayoría de los docentes (84,1 %) considera que el clima de convivencia de su centro educativo es *bueno o muy bueno*. Al analizar el clima educativo por subsistema, se observa que la distribución de la respuesta es muy similar en educación primaria y en educación secundaria. Un 84,6 % y 84,9 % de los docentes considera que el clima educativo de su centro es *bueno o muy bueno*, respectivamente. Mientras en educación técnico-profesional los docentes presentan un porcentaje menor, con respecto a los demás subsistemas, al referirse al buen clima de convivencia del centro educativo (80,3 %). A su vez, un 16,8 % de los docentes de la DGETP considera que el clima de su centro educativo no es *ni bueno ni malo*.

Gráfico 66. Valoración del clima actual de convivencia

Pregunta: ¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro educativo?

Porcentaje de respuestas del personal docente por subsistema

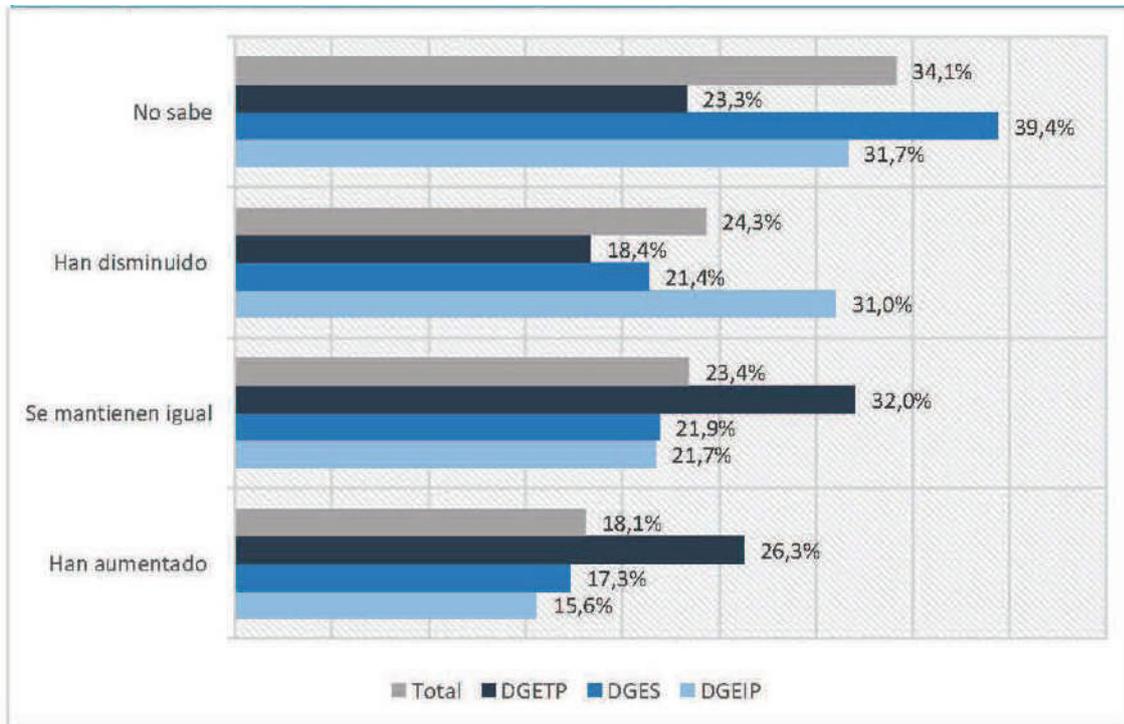


Considerando la totalidad de docentes de los diferentes subsistemas (ver gráfico 67), los datos de la Enape arrojan que los problemas de convivencia en el centro educativo han disminuido (24,3 %). En términos globales, los docentes de primaria son quienes consideran en mayor medida que los problemas de convivencia han disminuido (31 %). En tanto los docentes de la educación técnica son los que consideran en menor proporción que los problemas de convivencia han disminuido en los últimos años (18,4 %). Asimismo, al observar las opiniones de los docentes que consideran que los problemas de convivencia han aumentado en los últimos años, se destaca que esta percepción es mayor entre aquellos que se desempeñan en la educación técnico-profesional (26,3 %).

Gráfico 67. Valoración de los problemas de convivencia en el centro

Pregunta: En los últimos años, los problemas de convivencia en este centro educativo...

Porcentaje de respuestas del personal docente por subsistema



Estrategias para mejorar la convivencia

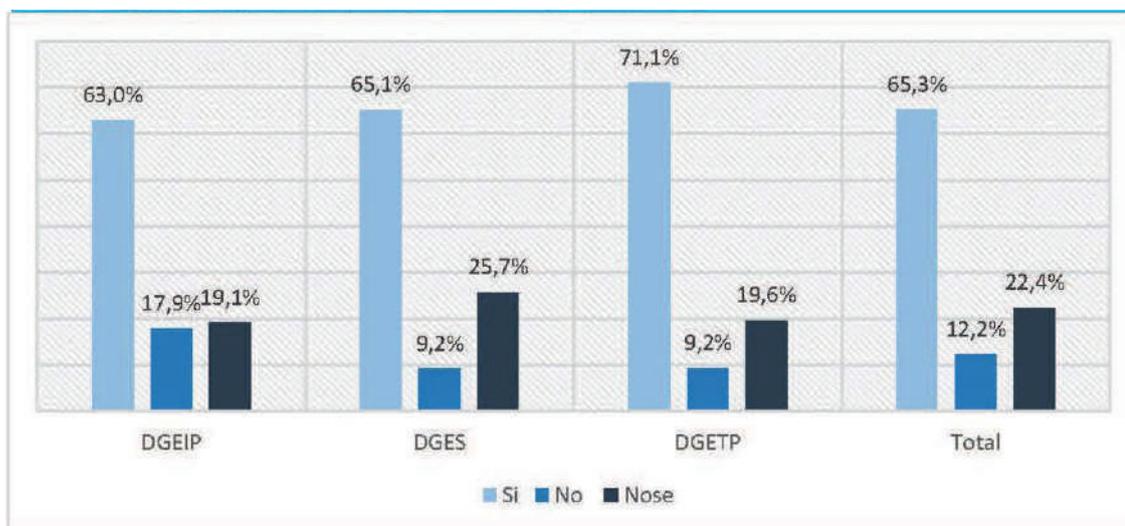
La Enape muestra que más de la mitad de los docentes considera que su centro educativo ha desarrollado estrategias orientadas a favorecer y mejorar el clima de convivencia (65,3 % de los docentes), solo un 12,2 % entiende que esto no se ha realizado.

Al observar la opinión de los docentes según subsistema educativo, se destaca que es en la educación técnico-profesional en donde los docentes declaran haber desarrollado más estrategias de trabajo que permitan mejorar la convivencia en el centro (71,1 %), seguido de los docentes de educación secundaria (65,1 %) y de los docentes de la DGEIP (63,0 %).

Gráfico 68. Estrategias de trabajo para mejorar la convivencia

Pregunta: ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias de trabajo para mejorar la convivencia?

Porcentaje de respuestas del personal docente por subsistema





Conclusiones.

Los procesos educativos a partir de la transformación curricular.

Percepciones de directores y docentes.

La implementación de la Enape resulta fundamental para obtener una visión integral de la TCI desde las perspectivas de los equipos directivos y docentes de los centros educativos públicos.

La edición 2023 ha proporcionado insumos valiosos que enriquecen el proceso continuo de evaluación y mejora de la TCI, abarcando elementos curriculares concretos y vinculados a la aplicación de las nuevas estrategias de evaluación, las instancias de formación y el acompañamiento para su implementación y las múltiples dimensiones de la gestión de los centros educativos: proyecto de centro, liderazgo de equipos directivos, autonomía de centro, estrategias de convivencia, entre otras.

Este último apartado recorre los aspectos centrales del informe ofreciendo una síntesis de ellos, al tiempo que contrasta las perspectivas de directores y docentes para cada uno de los temas.

La planificación y gestión del centro educativo

La Enape permitió un acercamiento detallado a las perspectivas de directores y docentes en torno a la gestión del centro educativo. Al analizar de forma integrada estas visiones, se observan varios puntos de contacto y disidencia que permiten una comprensión más completa de las dinámicas de gestión de los centros.

Proyectos de Centro (PdC)

Ambos actores coinciden en que los directores desempeñan un papel fundamental en la implementación del PdC. Desde la perspectiva de los equipos de dirección, casi la totalidad de los centros implementan un PdC, lo que sugiere un compromiso generalizado con esta práctica. Además, se destaca que los directores trabajan en consenso con el colectivo docente para definir los objetivos, estrategias y criterios de evaluación, lo que indica un enfoque colaborativo en su diseño y ejecución.

Los docentes, por su parte, muestran un grado significativo de acuerdo con la gestión de los directores en relación con los PdC. La mayoría de ellos percibe que los equipos directivos proporcionan los recursos materiales necesarios, gestionan la planificación anual considerando las necesidades del proyecto y fomentan la implementación de iniciativas innovadoras.

Sin embargo, también existen discrepancias a este respecto. Mientras que los directores destacan objetivos amplios y generales del PdC, como mejorar la convivencia, desarrollar competencias



comunicativas y acompañar las trayectorias de los estudiantes, los docentes se centran más en aspectos concretos de la gestión de los proyectos, como la disponibilidad de recursos y el apoyo de la dirección a iniciativas innovadoras.

Autonomía del centro

Tanto directores como docentes coinciden en que los centros educativos tienen mayor capacidad que antes para establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo y generar actividades extra-curriculares. Sin embargo, la autonomía disminuye significativamente cuando se trata de tomar decisiones relativas a recursos humanos y definir aspectos de infraestructura. Esto puede influir en la efectividad de la gestión del centro, ya que una mayor autonomía en áreas relativas a los recursos humanos podría permitir una respuesta más ágil a las necesidades del personal y una mejor adaptación a los cambios.

Liderazgo del equipo directivo

Los directores refieren a un alto grado de compromiso con la construcción de relaciones de confianza y a una visión compartida con el colectivo docente. Esto se refleja en la autopercepción positiva de los docentes sobre su participación en la toma de decisiones y en la implementación de proyectos en el centro educativo. En esta línea y a modo de síntesis, casi 8 de cada 10 docentes asegura que la participación de su colectivo dentro del centro educativo es suficiente o muy suficiente, al tiempo que 9 de cada 10 directores afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su trabajo es producto de la construcción de acuerdos y visiones compartidas sobre la institución.

Por otra parte, los equipos directivos perciben un alto nivel de compromiso de parte de los docentes con relación a las actividades y propuestas del centro educativo, lo cual se refleja en los elevados porcentajes de docentes que se consideran interiorizados, motivados y participando.

Sin embargo, estas percepciones varían según el subsistema educativo, lo que sugiere diferencias relevantes entre estos. Por ejemplo, los directores de la DGEIP, de acuerdo a la perspectiva de los docentes, reportan los niveles más altos de interiorización, motivación y participación activa, mientras que los equipos directivos de la DGETP reportan los niveles más bajos en estos aspectos. Estas diferencias no necesariamente reflejan una falta de compromiso de los docentes en los subsistemas con porcentajes más bajos, sino que pueden estar relacionadas con desafíos y realidades específicas que se enfrentan en cada contexto educativo, en particular, la naturaleza de los programas educativos, los contextos socioeconómicos de las comunidades con que trabajan, las expectativas profesionales en cada ámbito, entre otros aspectos.

Vinculación con la comunidad y las familias

Directores y docentes reconocen la relevancia de este aspecto y muestran un grado significativo de acuerdo en el que se trabaja para crear un sentido de comunidad en el centro y promover el involucramiento de los referentes adultos de los estudiantes. Esto sugiere una conciencia compartida sobre la relevancia de la colaboración entre el centro educativo, las familias y la comunidad en general para mejorar la calidad y asegurar la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes.



Clima educativo y gestión de la convivencia

El clima educativo, en términos globales, es mejor evaluado por directores que por docentes de los centros. Mientras que el 92,3 % de los directores considera que el clima de convivencia en su centro educativo es bueno o muy bueno, este porcentaje desciende al 84,1 % entre los docentes.

Respecto a los problemas de convivencia en el centro educativo, nuevamente son los directores quienes tienen una percepción más positiva. El 45,8 % de ellos declara que los problemas de convivencia en su centro han disminuido, mientras que este porcentaje desciende significativamente en la opinión de los docentes (24,3 %).

En lo que refiere al desarrollo de estrategias orientadas a favorecer y mejorar el clima de convivencia, la Enape también muestra que la opinión de directores es más optimista que la de docentes. Mientras que el 94,4 % de los directores considera que su centro ha implementado una estrategia orientada a mejorar el clima de convivencia, solo el 65,3 % de los docentes comparte esta percepción.

Los cambios curriculares

El enfoque competencial

Directores y docentes perciben que el nuevo enfoque competencial contribuye en mayor medida al aprendizaje y la motivación de los estudiantes, aunque en menor medida a la permanencia de estos en el ámbito educativo.

En los equipos directivos se destacan los pertenecientes a la educación técnico-profesional, con los porcentajes más bajos en cuanto a la percepción de modificaciones derivadas del nuevo currículo sobre la metodología de trabajo, las propuestas de actividades y las formas de evaluación.

Lo anterior puede vincularse con datos recabados en estudios anteriores (Observatorio TCI, 2023) a partir de los cuales es posible advertir que los actores provenientes de este ámbito en particular afirman que la TCI documenta y reafirma prácticas educativas que ya se venían desarrollando, fundamentalmente en relación con el marco competencial y las propuestas de actividades.

Indicadores de progreso (progresiones de aprendizaje y perfiles de tramo)

En cuanto a las propuestas sobre progresiones de aprendizaje, los directores muestran una valoración generalmente más positiva que los docentes, destacando su utilidad para atender a la diversidad estudiantil. Sin embargo, esto cambia en el caso de la DGETP, donde esta percepción se reduce considerablemente, siendo incluso menor que la registrada en el colectivo docente a este respecto.

Por otro lado, tanto directores como docentes encuentran útiles los perfiles de tramo, aunque esta consideración es algo más acentuada entre directores. Entre los docentes se destaca una mejor valoración en la DGEIP.



Finalmente, el desconocimiento de los perfiles de tramo es un aspecto que requiere atención en el ámbito de la educación técnico-profesional, donde los docentes muestran un nivel más elevado de desconocimiento que los directores, lo que señala la necesidad de fortalecer la comunicación y la capacitación en este aspecto.

Espacios optativos

Respecto a la implementación de los espacios optativos, tanto directores como docentes muestran una valoración mayoritariamente positiva, especialmente alta en la educación técnico-profesional por parte de los directores. En cambio, las opiniones negativas son más altas en educación secundaria, lo que sugiere posibles desafíos en la implementación de estos espacios en este subsistema.

En cuanto a la flexibilidad de los programas curriculares, ambos grupos concuerdan en que son bastante o muy flexibles en la atención a la diversidad estudiantil, con una mejor valoración por parte de la DGETP.

Herramientas para el mejoramiento de los aprendizajes

Los datos revelan un contraste interesante entre la percepción de los directores y las prácticas de los docentes en relación con las metas de aprendizaje, las estrategias de seguimiento y la implementación de metodologías innovadoras.

Los directores valoran positivamente las actividades docentes hacia el desarrollo de competencias y la implementación de estrategias de seguimiento y atención personalizada, y ven como un desafío la aplicación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, desde la perspectiva docente de todos los subsistemas, se aprecia un amplio consenso en torno al aprendizaje basado en proyectos como estrategia de trabajo utilizada «con mayor frecuencia que antes», un 44,1 % del personal docente así lo declara.

La evaluación de los estudiantes

El Reglamento de Evaluación de Estudiantes

Directores y docentes reconocen cambios significativos en las formas de evaluación de los estudiantes, particularmente impulsadas por la implementación del REDE.

Se aprecia cierta coincidencia en los términos y conceptos emergentes, que surgen como resultado de las respuestas de ambos grupos de actores ante la interrogante sobre cómo cambió la forma de evaluar a los estudiantes a partir del REDE. Entre ellas se destacan: procesos, competencias, avances, logro, rúbrica, autoevaluación, acuerdos.



Apoyos complementarios

La recomendación de apoyos complementarios en el marco de las nuevas estrategias de evaluación está ampliamente extendida desde la perspectiva docente (68,2 % afirma haber propuesto algún tipo de apoyo para acompañar los procesos educativos de aquellos que más lo requieren). En el caso de primaria, dirigidos mayoritariamente a maestros de apoyo, maestros de apoyo itinerante y maestros comunitarios; para secundaria, las recomendaciones más frecuentes son los proyectos de acompañamiento, las orientaciones pedagógicas y el espacio socioeducativo, y para la educación técnico-profesional, las tutorías para exámenes. Ante estas recomendaciones, los docentes de educación media en particular destacan un alto grado de disposición de recursos y un grado eficaz de respuesta.

Estas consideraciones son consistentes con los datos relevados en el grupo de directores, quienes también reportan un amplio uso de apoyos complementarios, con una evaluación mayoritariamente positiva de su efectividad, especialmente en los ámbitos de educación primaria y secundaria.

Acompañamiento para la implementación de la TCI

Inspectores de zona y mentores

Se aprecia en los equipos directivos, en general, conformidad sobre el desempeño de las figuras inspectores de zona y mentores que operan en el territorio en apoyo al proceso de implementación de la TCI, aunque existen matices en educación primaria respecto a la orientación para el uso de la guía de seguimiento.

En sintonía con la perspectiva de las direcciones, los docentes reconocen que inspectores de zona y mentores facilitan el proceso de implementación, y la mayoría (9 de cada 10) reporta haber recibido algún tipo de acompañamiento de parte de estas figuras. En esta misma línea, ambos grupos valoran positivamente el acompañamiento recibido.

Instancias de formación

Con relación a la formación recibida como eje central para articular en el centro los principios e instrumentos de la transformación, hay opiniones más controvertidas entre el colectivo docente. En este caso sus consideraciones sobre la utilidad y los aportes de los cursos aparecen divididas en tercios en las distintas categorías de la escala de evaluación empleada (*muy en desacuerdo o en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo*), aunque con diferencias significativas entre subsistemas; con los actores de la educación técnico-profesional otorgando las valoraciones más altas.

Los equipos directivos, por otro lado, tienen una opinión generalmente más positiva sobre la capacitación en el contexto de la TCI. Cerca de la mitad están de acuerdo o muy de acuerdo en que los cursos fueron útiles, mientras que aproximadamente un tercio se muestra neutral y el resto en desacuerdo o fuertemente en desacuerdo.

La Enape resulta un instrumento de interés para comprender las percepciones y experiencias de directores y docentes en el contexto de la Transformación Curricular Integral. Desde la implementación de esta



encuesta, hemos podido recabar información relevante que abarca desde aspectos de planificación y gestión del centro educativo hasta perspectivas en torno a los cambios curriculares y los acompañamientos para su implementación.

La convergencia y discrepancia entre las perspectivas de directores y docentes resalta la complejidad y la riqueza de los procesos de transformación educativa, al tiempo que señala áreas de oportunidad para fortalecer los espacios de diálogo y de trabajo conjunto entre todos los actores del sistema educativo, que permita seguir avanzando hacia una educación de calidad, inclusiva y centrada en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de Estudios*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular/plan-ebi>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022c). *Perfiles de tramo. Educación Básica Integrada*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/banner/transformacion/Perfiles%20de%20tramo%20-%20pantalla-20062023.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022d). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf> (Última consulta 20/04/2024).
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022e). *Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Guia-transf-curricular/Guia%20equipos%20directivos%202022%20V1-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023). *Uruguay en PISA 2022. Reporte ejecutivo*. https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/Uruguay%20en%20PISA%202022_Reporte%20ejecutivo.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023a). *Programas de Educación Básica Integrada*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/Programas%20TCI%20_%20Diciembre%202022.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023b). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/REDE%202023v.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023c). *Implementación de la Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta 2023*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/julio/230713/Plan%20Implementacio%CC%81n%20de%20la%20TCI%202023-2.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] - Consejo Directivo Central [Codicen]. (2021). Circular n.º 49/2021, Resolución 1457/021, 30 de junio de 2021. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/A.%20EXT.7%20RES%201956-022%20Marco%20Curricular%20Nacional.pdf>



Espíndola, F., Fuentes, M., Salamanco, I., Tenenbaun, G. y Viscardi, N. (2023). Los obstáculos en el camino al estudio. En *El Uruguay desde la Sociología 20* (pp. 195-221). Facultad de Ciencias Sociales, Udelar - Doble Clic Editoras. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/41891/1/El%20Uruguay%20desde%20la%20Sociolog%c3%ada%2020.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2023). *Informe técnico de Aristas Media 2022*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Informe-tecnico-Aristas-Media-2022.pdf>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Siete afirmaciones categóricas sobre el liderazgo escolar eficaz. *School Leadership & Management*, 28, 27-42. <https://es.scribd.com/document/129636465/7-afirmaciones-liderazgo-pdf>

Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2008). Ley de Educación, ley 18.437, artículo 17, 12 de diciembre de 2008. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>





Anexo metodológico

El universo de estudio es el cuerpo docente compuesto por los directores de los centros, por un lado, y los maestros y docentes de aula, por otro. Por tanto, se diseñó un instrumento de recolección de información y una muestra para cada uno. Para el diseño muestral se tuvo en cuenta a las tres direcciones generales, DGEIP, DGES y DGETP. En cada una se buscó relevar información sobre nivel inicial, los dos primeros grados de educación primaria y en educación media, tanto en Secundaria como en UTU, los grados que componen la Educación Básica Integrada (EBI).

1. Educación Inicial y Primaria (DGEIP)

Universo y criterios de exclusión

El universo de estudio son los directores y maestros de aula de nivel inicial (NI3, NI4 y NI5), de 1.er y 2.do grado de educación primaria. Los centros elegibles corresponden a jardines y escuelas comunes públicas, urbanas o rurales con al menos 30 estudiantes en total.

Procedimiento de selección

La muestra de docentes para la DGEIP se realizó en dos etapas (centros y maestros), mientras que la de directores se realizó mediante la selección de los centros.

Etapa 1

Se seleccionaron escuelas por muestreo aleatorio estratificado, con afijación no proporcional. Se emplearon dos variables de estratificación explícita: el contexto sociocultural de la escuela (quintiles 1 y 2 y quintiles 3 a 5) y el tipo de escuela (jardines, urbanas comunes y rurales). El marco quedó conformado por 1.264 escuelas.

En cada estrato, se definió un número de centros de forma no proporcional a su peso en el universo. Específicamente, se sobrerrepresentó a las escuelas (jardines, comunes urbanas y comunes rurales) de quintiles 1 y 2 de CSC. La selección totalizó una muestra de 230 centros de la DGEIP,³ por ende, 230 directores.

Etapa 2

Se seleccionó aleatoriamente un maestro por cada uno de los grados que ofrecía la escuela —dentro de los que conforman el universo de estudio (NI3, NI4 y NI5, 1.o y 2.o)—.

2. Educación Media (DGES y DGETP)

Universo y criterios de exclusión

Corresponde a los directores y docentes de aula de los grados que componen la EBI, 7.o, 8.o y 9.o. Los centros asociados al universo pertenecen a la DGETP y a la DGES siempre que: i) impartan pla-

³ Esta selección suaviza la sobrerrepresentación de las escuelas de quintiles 1 y 2 y, a la vez, baja el peso en la muestra a las escuelas rurales.



nes de Educación Básica «regulares», ii) tengan una matrícula superior a 30 estudiantes y iii) haya al menos tres grupos en cada estrato.

Procedimiento de selección

Mismo procedimiento que en la DGEIP, centros y luego docentes.

Etapa 1

Se seleccionaron centros mediante muestreo aleatorio estratificado, con afijación no proporcional. Para ello se emplearon dos variables de estratificación explícita: i) el índice de vulnerabilidad social (IVS) del centro (quintiles 1 y 2, y 3 a 5) y ii) la dirección general a la que pertenece el centro, DGES o DGETP. El marco quedó conformado por 242 centros de la DGES y 118 de la DGETP, totalizando 360 centros, y por tanto directores, que están distribuidos en los cuatro estratos resultantes.

Etapa 2

Para la muestra de docentes se confeccionó un marco en donde no haya docentes repetidos por estrato, luego se seleccionaron de forma aleatoria dentro de cada centro tres docentes por grado en cada uno de los centros seleccionados en la etapa anterior.

Ponderadores

Dado el procedimiento descrito, se calcularon ponderadores para corregir las diferentes probabilidades de selección: i) de las escuelas —debido a la afijación no proporcional— y ii) de los docentes, dentro de cada escuela.

Adicionalmente, el ponderador corrige por el peso que representan los docentes de la DGEIP dentro del universo de docentes a encuestar —incluyendo los de la DGES y la DGETP— y por la eventual omisión o no respuesta.

Tasa de respuesta

Encuesta a directores

	Tasa de Respuesta	No contestaron	Contestaron	Total
Total	84,8 %	61	339	400
Total Educación Inicial y Primaria	92,2 %	18	212	230
Jardín Inicial-Q1-2	94,4 %	1	17	18
Jardín Inicial-Q3-5	92,9 %	2	26	28
Urbana Común-Q1-2	88,8 %	9	71	80
Urbana Común-Q3-5	92,9 %	5	65	70
Rural-Q1-2	100,0 %	0	16	16
Rural-Q3-5	94,4 %	1	17	18
Total Educación Media	74,7 %	43	127	170
Subtotal DGES	77,8 %	26	91	117
DGES-Q1-2	77,9 %	17	60	77
DGES-Q3-5	77,5 %	9	31	40
Subtotal DGETP	67,9 %	17	36	53
DGETP-Q1-2	66,7 %	8	16	24
DGETP-Q3-5	69,0 %	9	20	29

Encuesta a docentes

	Tasa de Respuesta	No contestaron	Contestaron	Total
Total	73,1 %	639	1735	2374
Total Educación Inicial y Primaria	83,5 %	129	655	784
Jardín Inicial-Q1-2	88,0 %	6	44	50
Jardín Inicial-Q3-5	83,1 %	13	64	77
Urbana Común-Q1-2	81,5 %	58	256	314
Urbana Común-Q3-5	84,1 %	46	244	290
Rural-Q1-2	90,0 %	3	27	30
Rural-Q3-5	87,0 %	3	20	23
Total Educación Media	67,9 %	510	1080	1590
Subtotal DGES	73,7 %	293	820	1113
DGES-Q1-2	73,2 %	197	537	734
DGES-Q3-5	74,7 %	96	283	379
Subtotal DGETP	54,5 %	217	260	477
DGETP-Q1-2	54,9 %	106	129	235
DGETP-Q3-5	54,1 %	111	131	242



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

