

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

Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los Institutos de Formación Docente.

INFORME DE INVESTIGACIÓN



PROCEMA
CAPACITACIÓN DE EDUCADORES

REPÚBLICA DEL PARAGUAY

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Horacio Manuel Cartes Jara
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Raúl Aguilera Méndez
MINISTRO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Nicolás Zárate Rojas
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIAS

María del Carmen Giménez Sivulec
VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Félix Hermann Kemper
COORDINADOR GENERAL- UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS

Alcira Sosa Penayo
COORDINADORA DE PROYECTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

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

03

Investigador

Dominique Demellenne

ISBN: 978-99953-99-66-5

© Ministerio de Educación y Ciencias, MEC
Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los
Institutos de Formación Docente. Informe de investigación
2017
Asunción - Paraguay

Coordinación de Proyectos de Formación Docente (MEC)
Hernandarias y Gral. Díaz. Edif. Natura, 1er. piso

☎ 59521-452380

☎ +595984 320161

✉ procema@mec.gov.py

03

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

Proyecto VUIP – 77.

Resolución CAFEEI N° 14/2014

Resolución CAFEEI N° 41/2016

Resolución CAFEEI N° 56/2017

ISBN: 978-99953-99-66-5



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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE PARAGUAY

NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS: EL DESAFÍO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

INFORME DE INVESTIGACIÓN

03

Resumen

3

**NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS: EL DESAFÍO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LOS
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE. INFORME DE INVESTIGACIÓN**

La gestión del cambio en educación es compleja porque que implica la construcción de procesos generados en forma articulada entre diferentes campos de acción (socio pedagógico, socio organizacional, socio político), lo que a su vez debe permitir el traspaso de un sistema de acción centrado en la innovación a otro centrado en la institucionalización. Para entenderlo, esta investigación buscó producir conocimientos para contribuir al fortalecimiento de la gestión de los Institutos de Formación Docente mediante la resignificación de sus funciones y el desarrollo de la investigación. Para desarrollarla, se optó por una metodología de investigación-acción que buscó escuchar las experiencias de docentes y formadores, y asociarlos a la producción de conocimientos y propuestas. Se optó por tres ejes de análisis de casos: (i) especialización de la formación docente; (ii) formación continua; (iii) unidad de investigación.

Carames Boada (2010, p. 199) afirma que “Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible”. La investigación debería enseñarnos acerca de lo educativo, es decir entender el acto y espacio de enseñar y aprender, y el oficio del educador. Pero este acto y oficio parece cada vez más imposible. Frente a este contexto de incertidumbre, el docente debe desarrollar nuevos tipos de competencias como “saber qué hacer” (Perrenoud, 1996). De esta forma nuestra mirada investigativa buscó observar cómo las estrategias de formación y capacitación integran dimensiones tales como: innovación, institucionalización, reflexividad, investigación formativa, validez de los procesos, atención a la diversidad.

El trabajo de campo se dividió en dos fases: una primera, de acercamiento a las tres experiencias y de análisis documental; una segunda basada en el análisis de las experiencias con grupos de actores locales.

Los datos obtenidos durante esta segunda fase permiten tener una visión más profunda del proceso de transformación de los Institutos de Formación Docente (IFD) y ver que los tres ejes analizados no aparecen como tres estrategias distintas u opcionales para los IFD sino más bien como estrategias complementarias.

El informe termina con una serie de recomendaciones para lograr la resignificación de los IFD.

ÍNDICE

INTRODUCCION.....	6
Objetivos	7
CAPÍTULO I: LA PROBLEMATIZACIÓN.....	8
1.1. Los nuevos desafíos de la formación docente	12
1.2. La investigación como herramienta formativa: el trabajo del CIIE.	14
CAPITULO II. DISEÑO DE LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS.....	16
2.1. El diseño metodológico.	16
2.2. Los pasos de nuestra investigación.....	19
2.3. Los instrumentos.....	20
2.3.1. Principios orientadores	20
2.3.2 El grupo focal.....	21
2.3.3. Las entrevistas.....	22
2.3.4. La validación de los instrumentos.....	22
2.3.5. Los informes.....	22
2.3.6. El proceso de investigación-acción.	22
2.4. Conclusiones del diseño metodológico	23
CAPITULO III. LOS DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO.....	24
3.1. La organización del trabajo de campo	24
3.2. Las dimensiones extraídas del marco teórico.....	24
3.3. Presentación de los datos de la primera fase.....	27
3.3.1. La experiencia de formación continua	27
3.3.2. La experiencia de especialización.....	36
3.3.4. La experiencia de investigación.....	46
3.4. Las conclusiones de la primera fase	54
El primer modelo explicativo.....	55
CAPITULO IV. LOS DATOS DE LA SEGUNDA FASE DEL TRABAJO DE CAMPO.....	57
4.1. Formación continua	57
4.2. Investigación	69
CONCLUSIONES FINALES	78
Bibliografía.....	85
Anexo 1. Metodología de sistematización y valoración de las innovaciones desarrolladas por los IFD.....	89

INTRODUCCION

El 14 de diciembre de 2016, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) acordaron la implementación del Proyecto 00101840 “Apoyo a la Ejecución de Programas y Proyectos del MEC”, cuyo objetivo es asegurar que los programas y proyectos financiados con recursos del Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación (FEEI), crédito externo y otros, a cargo de la Unidad Ejecutora de Programas y Proyectos (UEPP) del MEC, alcancen las metas y resultados que se les ha fijado, mediante el apoyo directo a los mismos con insumos que sean requeridos, e indirecto a través del fortalecimiento institucional de la UEPP de manera que ésta pueda desempeñar mejor su rol de planificar, dirigir, coordinar, supervisar, monitorear, ayudar en su ejecución y evaluar los programas y proyectos bajo su responsabilidad.

En el marco de este convenio, el MEC está implementando “*Proyectos de formación docente*”. Una de las líneas de acción de estos proyectos consiste en fortalecer la gestión de los Institutos de Formación Docente mediante la resignificación de sus funciones y el desarrollo de la investigación.

Teniendo en cuenta la enorme producción de informaciones y los cambios vertiginosos en cuanto al desarrollo de los conocimientos, hoy día, existe un consenso sobre la necesidad de fortalecer la formación de nuevos docentes a través de la investigación. Para eso es necesario conocer con profundidad las prácticas de los docentes y la forma de actualizarlas. ¿Cuál es la esencia del trabajo del docente en el siglo XXI y en que consiste exactamente formar docentes capaces de actualizarse y adaptarse a los cambios, hoy? Es la pregunta a la cual debemos responder antes de iniciar la implementación de un plan de resignificación. ¿En qué medida sus prácticas se están adaptando a los desafíos actuales? ¿Cuáles son las dificultades encontradas en las prácticas cotidianas? Para responder a estas inquietudes se diseñó una propuesta de investigación que permitió aproximarse a la complejidad de esta problemática.

Para eso, fue importante involucrar los principales involucrados: los docentes y sus formadores. Permitir a cada uno hacer conocer su experiencia y su forma de trabajar; e de involucrar a una parte de ellos en el análisis y producción de conocimiento sobre la realidad de su trabajo. Eso implicó construir una metodología rigurosa y científica, que permitiera movilizar la capacidad crítica de estos docentes, no construir una investigación sobre los docentes sino más bien con los docentes.

Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron:

- Realizar un diagnóstico de las prácticas de formación de docentes con relación a los siguientes ejes: (i) especialización de la formación docente; (ii) formación continua; (iii) unidad de investigación.
- Construir un proceso de reflexión acción sobre estas prácticas.
- Para cada eje identificar y trabajar con un grupo de IFD en cuanto a los fundamentos de las innovaciones y prácticas desarrolladas.
- Definir un plan de mejoramiento de las condiciones organizacionales para desarrollar los 3 ejes identificados: formación continua, especialización e investigación.

CAPÍTULO I: LA PROBLEMATIZACIÓN.

Es muy común explicar el problema de la formación docente en Paraguay señalando que tenemos docente formados en un modelo del siglo XX para actuar en un contexto del siglo XXI. Nuestros programas y estrategias de capacitación no cambiaron lo suficiente para enfrentar los cambios de contexto y de expectativas de los jóvenes. Los cambios curriculares son muy lentos, debemos buscar otras formas de actualizar. No es solo una cuestión de contenidos lo que está en juego es la esencia misma de la educación. Los mismos problemas afectan el campo de la evaluación y de la investigación, ya no es suficiente medir niveles de conocimientos o resultados, debemos comprender procesos y sentidos.

Estamos frente a cambios importantes de paradigmas y de marcos de referencia. En la producción de conocimientos, el problema no está sólo en los conceptos y teorías sino en la forma de operar. En este sentido, la investigación-acción se propone conocer y comprender un aspecto de la realidad contextualizada, para que a la luz de nuevos conocimientos producidos colectivamente, guíen la acción. De esta forma, el conocimiento se produce simultáneamente a la transformación de la realidad. Fals Borda fue, a través de su propuesta de Investigación Acción Participativa uno de los impulsores de la reflexión crítica sobre la investigación social: “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Fals y Brandao, 1987, p. 18). Las investigaciones-acciones buscan articular la producción de conocimientos con las vivencias, los cambios estructurales de la sociedad y, la posibilidad de fortalecer procesos de acción.

Implican la construcción de otros tipos de interacción y de compromisos de parte del investigador: “...es una filosofía de vida en la misma medida que es un método” (Anisur y Fals Borda, 1991, p. 33). Esta filosofía se distancia de la “conquista del hecho científico” (Bachelard, 1965, p. 6), conquista que se realiza mediante la ruptura, la razón y la comprobación. En este proceso de conquista, lo que se pretende es lograr la objetividad a través del rigor metodológico, dejando de lado la construcción del sentido, la dimensión cultural de las investigaciones o el análisis de las relaciones de poder que se construyen a través de su desarrollo. Este debate no es nuevo y fue objeto de búsquedas de alternativas o formas diferentes de pensar y hacer investigación.

Nuestra práctica de la investigación-acción se desarrolla a partir de la metodología de Análisis en Grupo, creada en Bélgica en el inicio de los años 80, a partir de una idea de Michel Mercier “Es un método de investigación y de intervención [que] tiene como particularidad la asociación directa de los actores afectados por el problema estudiado a lo largo de todo el procedimiento, desde el principio al fin” (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli, 2005, p. 8). Es un

método participativo durante el cual “los grupos analizan colectivamente las situaciones y experiencias relatadas por los participantes mismos, según un dispositivo metodológicamente preciso y riguroso pilotado por los investigadores. Durante las rondas de mesa, cada participante propone su interpretación de la experiencia analizada” (Van Campenhoudt et. al, 2005, p. 12).

El foco de la metodología de Análisis en Grupo se sitúa en los “relatos” o historias de experiencias vividas directamente por cada participante del grupo. Estos relatos o historias, son el reflejo de problemas organizacionales, tensiones, expectativas, necesidades de cambios. La metodología busca, en un primer momento, seleccionar historias “significativas” para el grupo, para someterlas a un proceso de análisis colectivo basado en los “saberes” o conocimientos de cada participante. Estos saberes, emitidos en forma de “interpretaciones”, son a su vez articulados uno con otro a través de un proceso de escucha-diálogo para poder transformarlos en una construcción colectiva. Con el trabajo del investigador-facilitador, esta construcción se transforma en un modelo de análisis de la realidad, y a través del proceso participativo se transforma en una nueva forma colectiva de entender esta realidad.

El presupuesto de esta forma de investigar es que si el grupo construye colectivamente una nueva forma de comprender su propia realidad, esta producción de conocimientos debería ayudarlo a descubrir nuevas formas de mejorar y actuar dentro de la misma. Los conocimientos o saberes movilizados a través de esta metodología son los conocimientos propios de cada actor, que son más que conocimientos “prácticos” o “inmediatos” que se oponen a los conocimientos “científicos” y “distantes” del investigador como resultados de la conquista o proceso de abstracción. Son saberes basados en conocimientos concretos, sociales, locales, y por supuesto, múltiples.

Si optamos por una metodología de investigación-acción asumimos que la producción de conocimiento no es una tarea independiente y separada de la transformación social y que la ciencia puede ser un instrumento para la transformación social. Las transformaciones estructurales se generan a partir de intervenciones microsociológicas como una base para el cambio macro-social pues, en último término, los cambios sociales son progresivos. En este caso, el investigador pasa de ser un experto externo para asumir un rol comprometido de facilitador e intérprete de las realidades sociales que busca rescatar de las condiciones donde se desarrolla el grupo, para guiar el análisis comprensivo del problema. El investigador tiene su propia *historia* y de ésta nacen sus saberes que otorgan sentidos a los conocimientos teóricos adquiridos. Lo que se pretende explorar con este trabajo es la posibilidad de utilizar la metodología de la investigación-acción en la gestión de políticas públicas, es decir, analizar la relación entre investigación y gestión en una perspectiva reflexiva y participativa.

Ahora, a posteriori, es el momento de un retorno reflexivo y teorizado sobre el conjunto de este proceso. Es como un doble (Giddens, 1987) o triple proceso de reflexividad. Tradicionalmente, el primero se adquirió a través de la evaluación de la acción, el segundo se logró a través de un trabajo de metareflexión sobre los resultados de estas evaluaciones para construir, casi en directo, los elementos conceptuales y metodológicos necesarios a la gestión.

Un proceso de reforma educativa es de entrada, una construcción cognitiva que moviliza los “recursos” de las evaluaciones e investigaciones en ciencias sociales (sociología, pedagogía,...). Este margen estrecho entre “reforma” e “investigación”, o dicho de otra forma, esta dimensión cognitiva y reflexiva de los procesos de cambio en el campo de la educación, constituye una de las dificultades. La especificidad de este trabajo fue el de la revisión de los principios de la investigación-acción confrontados a la gestión de las políticas educativas. Nuestra meta, durante esta última etapa, o tercer nivel de reflexividad, fue analizar en forma cognitiva las estrategias y procesos utilizados durante la implementación de un programa educativo, y de esta forma realizar un retorno reflexivo sobre un proceso de gestión de una política educativa en sus diferentes fases de diseño, implementación y evaluación. Todo eso con el objetivo de entender y explicar el juego de los actores y los efectos de las estrategias utilizadas.

De la misma forma que podemos hablar de actores reflexivos o del docente como “*praticien réflexif*” (Schon, 1994), podemos pensar la necesidad de construir políticas públicas “reflexivas”, políticas capaces de analizar sus efectos, no sólo en un proceso evaluativo externo y a posteriori, pero sobre todo en forma interactiva, en la producción de conocimientos durante su gestión y sus acciones. Los procesos de cambio de prácticas entonces, a nivel individual o institucional, pueden ser pensados como procesos cognitivos y reflexivos a través de los cuales los actores y el sistema de acción en su conjunto transforman sus marcos de percepción de la realidad.

La convicción axiológica y la hipótesis teórica -aun faltaría diferenciar el registro de la valoración, del registro de la producción de conocimientos o saberes- que se sostiene en este trabajo es que, tomando conciencia de los fundamentos, a través de la movilización de saberes y conocimientos, y de las implicancias de nuestras acciones, nos abre la posibilidad de mejorarlas e incrementar nuestra posibilidad de autonomía. Entonces, para mejorar la educación, a través de la gestión educativa, debemos entender cómo se construyen y se transforman las representaciones sociales, pero también descubrir cómo inscribirlas en una nueva historia educativa (Gadotti, 1979).

Las representaciones sociales pueden definirse como saberes compartidos sobre un mundo que queremos entender y en el cual podemos pensar y actuar a partir de este marco de pensamiento construido (Valence, 2010).

Estos saberes compartidos son el resultado de construcciones sociales colectivas, que se transforman en lógicas de acción pedagógica y de gestión al nivel escolar. Una parte importante de la investigación-acción en el campo educativo se dedicó a acompañar los procesos de transformación pedagógica (...). A través de la siguiente figura 1 podemos ver que los dos primeros pasos o etapas de cada lógica de acción corresponden a un nivel de “innovación” donde la meta es tomar conciencia, sensibilizar o generar experiencias pilotos para después producir un cambio de percepción, la instalación de nuevas experiencias o la validación de estrategias nuevas. Mientras que los dos últimos pasos corresponden al proceso de “institucionalización” de las innovaciones y consisten en la modificación de actitudes y organización para llegar a la “rutinización” de las nuevas prácticas o la adaptación de las experiencias desarrolladas.

A partir de este esquema, podemos entonces precisar que la gestión del cambio en educación implica la construcción de procesos generados en forma articulada entre diferentes campos de acción (socio pedagógico, socio organizacional, socio político), lo que a su vez debe permitir el traspaso de un sistema de acción centrado en la innovación a otro centrado en la institucionalización.

Tabla 1. *Procesos de cambio pedagógico y cambio de gestión*

	Cambio de práctica (socio pedagógico)	Cambio de gestión (socio organizacional)
Iniciación- Innovación	- Explorar, investigar, tomar conciencia.	- Problematicación y legitimidad.
	- Cambiar de percepción o capacidad de interpretar o reinterpretar una percepción.	- Concientización y aceptabilidad.
Institucionalización	- Cambiar de actitud y de valores.	- Organización y validez.
	- Cambiar de comportamiento y rutinas.	- Adaptación y autonomía.

Fuente: Demelennne (2010)

La dificultad de institucionalizar el cambio se traduce por el hecho (i) que la innovación se instala en el discurso de los actores pero sin producir un verdadero cambio de actitud o de prácticas; (ii) que los cambios organizacionales no se traduzcan al nivel de las instituciones en una verdadera práctica de participación y de definición de proyectos colectivos; (iii) que la innovación afecte sólo a un

pequeño grupo generando la sensación de una estrategia puntual y marginal al resto del sistema educativo.

1.1. Los nuevos desafíos de la formación docente

Varios son los autores que escribieron sobre la relación entre investigación y el oficio docente, dentro de los que podemos señalar: la competencia específica del docente en contexto de incertidumbre es descubrir “qué hacer” (Perrenoud, 1996), la pedagogía fronteriza (Giroux, 1992), los usos del relato para entender y analizar las prácticas escolares (Bruner, 2003, Van Campenhoudt, 2005), la investigación-acción-participante (Fals Borda, 1987; Freire, 1968), los profesores como intelectuales (Giroux, 1990), el cambio de objeto investigativo: la investigación educativa más bien que investigación sobre la educación (Aguilar, 2002).

Desarrollando estas ideas, observamos que Anderson y Heer (2007), reflexionan sobre la “investigación acción hecha desde adentro del escenario de investigación por los mismos profesionales” (p. 97); definida de esta forma actúa como herramienta de desarrollo profesional articulando la reflexión sobre la práctica y la investigación-acción. En un proceso similar a la metodología de Análisis en Grupo desarrollada por Van Campenhoudt y Mercier (2005), Anderson y Heer (2007) señalan que la investigación-acción practicada en equipo puede producir un cambio organizacional ver una transformación social como la define Freire (1968).

Estos autores explican que los conocimientos producidos a través de esta metodología son más bien de tipo local pero, pueden incidir sobre los conocimientos públicos (o científicos). A pesar de esto, el conflicto y la distancia entre saberes académicos y saberes locales sigue latente, y es difícil reconocer la capacidad del docente de producir un conocimiento académico a través de la reflexión sobre su propia práctica.

Anderson y Heer (2007) señalan que el docente tiene un conocimiento profundo, personal y contextual de la realidad escolar. Si bien este conocimiento es subjetivo puede lograr un cierto grado de objetividad tomando distancia con sus prácticas. Para eso es necesario formular criterios de *validez*, entendida como la posibilidad de resolver los problemas planteados, es decir en el caso de la práctica docente, la posibilidad de mejorar estas prácticas a partir de la investigación-acción.

Además de esta validez de resultado, en las investigaciones existe otro criterio basado en la validez del proceso relacionada en la calidad y pertinencia del desarrollo metodológico. Anderson y Heer (2007) precisan que en caso de las investigaciones participativas existe un tercer tipo de criterio de validez que es la *validez democrática* que se refiere a la calidad de la relación entre el investigador y los participantes. Este tipo de investigación debe ayudar a construir relaciones más horizontales las relaciones de la organización. Otros criterios de validez tienen que ver, según estos autores, con el grado de toma de conciencia generado

a través del proceso investigativo (*validez catalítica*), el grado de legitimidad de los conocimientos producidos (*validez dialógica*).

Según Jerome Brunner (2003) el relato “es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (p. 32). La narrativa es un instrumento fundamental en cuanto a la transmisión de cultura y afirmación del yo sujeto. Para él, la mente humana es un reflejo tanto de la biología como de la cultura.

Giroux (1992) define la investigación reflexiva “como teoría que intenta situar el significado de la escolarización en un contexto más amplio, aparece como un modelo de racionalidad bien intencionado pero, en el análisis final, es ingenuo e incompleto” (p. 249). Es incompleto porque no enfrenta los problemas estructurales de la educación, no pone en duda su propia ideología. Pero tampoco, señala Giroux, “Ni los maestros ni los estudiantes se parecen a la imagen del ‘títere social’ que emerge en los trabajos de los teóricos de la reproducción” (p. 253). Estos actores demuestran formas de resistencia. La cuestión para Giroux es entonces, ¿cómo partir de estas resistencias para aumentar la conciencia de los alumnos y docentes? La educación debe permitirnos “pensar y a actuar de manera que hablan de diferentes posibilidades sociales y formas de vida” (Giroux, 1992, p. 255).

En otro texto Giroux (1990) denuncia el fracaso de las reformas educativas “que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud” (p. 73). En esta perspectiva, según el autor, los docentes son objetos de las reformas, y reducidos a un rol de técnicos encargados de implementar dictámenes y objetivos dentro de una burocracia escolar. Transformar la función de docente hacia una perspectiva activa y crítica con relación a las propuestas curriculares para adecuarlas a cada contexto, implica construir una nueva perspectiva teórica que “redefine la naturaleza de la crisis educativa” (p. 75). Para Giroux (1990), el paradigma actual pone énfasis en los factores instrumentales y pragmáticos, separando la concepción de la ejecución buscando “la estandarización del conocimiento escolar con vistas a una mejor gestión y control del mismo” (p. 80). Eso se refleja en un sistema de formación de docentes con un énfasis en el dominio de asignaturas y métodos de enseñanza:

Bajo esta orientación de la formación de los profesores se esconde una metáfora de ‘producción’, una visión de la enseñanza como una ‘ciencia aplicada’ y una visión del profesor como, ante todo, un ‘ejecutor’ de las leyes y principios del aprendizaje efectivo..., en todo caso, lo que tienen que dominar es de un alcance limitado y está plenamente determinado de antemano por otros, ... El futuro profesor es contemplado ante todo como un receptor pasivo de este conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de

la sustancia y orientación de su programa de preparación en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico” (p. 82).

Lo que se muestra con la cita precedente es que la formación docente se reduce a cómo enseñar y con qué libros, y no de cuestionar los fundamentos de los diferentes métodos pedagógicos o de las teorías educativas. Este enfoque, Giroux (1990) lo califica de pedagogía de la gestión: “¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradué el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?” (p. 45).

Esto, convierte la pedagogía del aula en procesos rutinarios que se basan en un postulado teórico erróneo de que “los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación” (Giroux, 1990, p. 47). Este postulado fue sometido a la crítica del constructivismo y más recientemente de la educación inclusiva, pero sin realmente afectar la burocracia escolar, la idea de que los estudiantes presentan historias, experiencias, culturas diferentes no alcanza la lógica que la pedagogía gestionaría.

Frente a esta realidad Giroux (1990) propone el concepto de “profesores como intelectuales transformativos”, lo que implica dar un nuevo sentido al oficio docente como una tarea intelectual y no técnica, pero también como intelectuales comprometidos en la transformación de la educación. Este concepto permite revertir la idea de separar conceptualización y diseño de los currículos de los procesos de aplicación. Es redescubrir el rol académico activo y reflexivo del docente, que nos obliga a ver la escuela no solo como espacio de transmisión de saberes y conocimientos sino también como espacio de relaciones sociales, de experiencias y de culturas: “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (p. 65). Para Giroux (1990), los intelectuales transformativos deben articular el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, deben descubrir que tienen la posibilidad de “introducir algunos cambios”.

1.2. La investigación como herramienta formativa: el trabajo del CIIE.

Desde su creación, en el año 2010, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE)¹, trabajó para diseñar una agenda de investigación en educación. En el año 2017 eso se presentó un documento con el propósito de (i) proveer una

¹ Decreto Presidencial N° 3568 de fecha 3 de diciembre de 2009

guía para la temática más relevante de investigación en educación desde el MEC; (ii) constituir un documento inicial para la construcción y debate de una propuesta de política nacional de investigación en y para la educación a nivel nacional; y, (iii) que el MEC pueda proceder al establecimiento de líneas de investigación prioritarias para el sector, como sugiere el “Libro Blanco, de los lineamientos para una política de ciencia, tecnología e innovación del Paraguay” del CONACYT (MEC, 2017).

Este documento señala que: la investigación en el campo educativo puede caracterizarse como escasamente institucionalizada y visibilizada, su producción se reduce a informaciones sin mucha incidencia sobre la construcción de políticas educativas y, no se instalaron las capacidades al nivel de los diferentes actores. Frente a estas realidades, el documento propone la definición de una política para generar conocimientos en el campo de la educación. Eso implica definir prioridades e identificar las necesidades más importantes (MEC, 2017).

Dentro de los temas priorizados en esta agenda, aparecen señalamientos sobre la profesión docente, esto es, la pertinencia de la formación docente inicial en relación a las necesidades del sistema educativo y la práctica docente, y eficacia en la formación inicial.

Esta agenda se limitó a definir y priorizar temas de investigación pero no incluyó propuestas estratégicas de cómo instalar esta producción de conocimiento dentro del MEC.

CAPITULO II. DISEÑO DE LAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se pone en juego un oficio: el de educador, maestra, o profesor universitario. Si eso entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos ya de un espacio imposible. Por lo menos en la universidad, investigar es una actividad cada vez más ligada al mercado (Carames Boada, 2010, p. 199)

Este segundo capítulo presenta el diseño metodológico y los instrumentos utilizados para el trabajo de campo. Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, el diseño de los instrumentos se concibe como herramientas capaces de captar las historias, trayectorias, procesos, lecciones aprendidas, a través de espacios de diálogo y análisis.

2.1. El diseño metodológico.

El conocimiento es el resultado de una actividad de investigación que implica la confrontación con datos empíricos, la recolección sistemática de datos pertinentes con relación a la problemática y, la capacidad de analizarlos para probar o elaborar hipótesis.

En un proceso de resignificación, la metodología de investigación toma sentido cuando,

En la investigación-acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar. Por este motivo en la perspectiva de la investigación-acción la búsqueda de datos y elaboración de teorías están dirigidas en primer lugar a guiar la acción. Tanto la realidad que estudiamos como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible (Sagastizabal y Perlo p. 22).

Es la articulación entre la producción de conocimientos y la acción buscando la modificación intencional de una realidad dada. La acción implica consecuencias que modifican una realidad específica, independientemente de si esta logra los resultados previstos o no. La investigación-acción es menos una cuestión de estadística y técnicas

de recolección, que la búsqueda de una relación cercana con los seres humanos reales (Sagastizabal y Perlo p. 25).

Características del método

Para Bartolomé (1988) la investigación-acción es un proceso reflexivo “que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo” (p. 14).

Según Sagastizabal y Perlo (2006) las principales funciones de la investigación en la docencia son:

- tomar conciencia de los problemas a través de un proceso.
- orientar la atención hacia las cuestiones importantes.
- posibilitar una jerarquización de los problemas.
- estimular el debate e intercambio de opiniones profundizando el entendimiento.
- impedir así la calcificación del pensamiento.

La investigación-acción es también formativa y permite entre otros, desarrollar las siguientes capacidades:

la capacidad de comprender la organización como un sistema, reconocer y jerarquizar los problemas, superar las visiones simples y estereotipadas de la realidad, evaluar las soluciones, constituir equipos cooperativos de trabajo, construir y socializar conocimiento, distribuir democráticamente el poder. Competencias todas indispensables para la construcción de una organización inteligente (Sagastizabal, 2006, p. 33).

De esta forma, el propósito de esta investigación fue más bien de buscar aclarar las lógicas de acción, analizar las relaciones de comunicación y las estructuras sociales construidas a partir de estas acciones. Se trató de conocer la forma en que los actores interpretan las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes, a través de sus organizaciones.

Asumimos el concepto de la investigación orientada a la transformación de la práctica educativa, ya que, en este caso, existe una estrecha relación entre teoría y práctica.

La práctica de los formadores de docentes es tomada como el *hecho educativo* a analizar desde una perspectiva cualitativa.

Es indagado a través del diseño de una investigación-acción y en una perspectiva constructivista a partir de la cual el docente puede investigar su propia experiencia y producir conocimientos. Asumimos las nuevas tendencias pedagógicas que redefinen al docente en un rol crítico y reflexivo, capaz de construir repuestas ante nuevas situaciones. En este marco, la investigación acción es considerada como una estrategia didáctica. Los participantes son sujetos reflexivos que intervienen no solo desde su experiencia práctica sino desde su capacidad crítica. Pero esta capacidad crítica es una competencia social y no individual y por eso necesita de ciertas condiciones metodológicas (para organizar el debate, facilitar la participación, etc.).

En un proceso participativo, buscando el fortalecimiento organizacional, se asume que los problemas y desafíos deben ser aprendidos en un proceso de co-producción social entre actores de posición y opiniones diferentes. En el mismo momento, los participantes entran en el proceso desde su posición de actor social (cada uno es parte de un sistema de relaciones profesionales e institucionales), con sus recursos y limitaciones, estableciendo relaciones de solidaridad e intercambios. A través de estrategias de acción individual y colectiva intentará influir y modificar las interacciones sociales como base de la identidad social y profesional.

De esta forma la investigación-acción se sitúa en el paradigma del conflicto, teniendo en cuenta la conflictividad del juego social, y también de las capacidades de acción de los individuos y grupos sociales en una sociedad dividida.

Tabla 2. *Diferencia entre investigación "Tradicional" e investigación Formativa.*

INVESTIGACIÓN "TRADICIONAL"	INVESTIGACIÓN FORMATIVA
- División entre expertos teóricos y actores prácticos.	- El actor posee una competencia práctica pero también reflexiva y crítica.
- Se construye a partir de una hipótesis a comprobar.	- Método inductivo e interactivo: la teorización se articula sobre las experiencias.
- Investiga los individuos de forma aislada.	- Se construye a partir de las interacciones.
- La construcción del saber se hace a cambio de una ruptura.	- Establece una continuidad entre saberes sociales y saberes sociológicos.
- Busca la expresión espontánea de los participantes (autenticidad).	- Un proceso de producción colectiva de conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Los pasos de nuestra investigación

La investigación respondió a los siguientes pasos:

1. Análisis documental: análisis de las políticas, programas y proyectos de reconversión de los IFD.
2. Entrevistas en profundidad a actores claves para analizar los alcances de estos planes y proyectos.
3. Identificación de directivos y técnicos participando de experiencias de especialización, formación continua e investigación.
4. Grupos de análisis con los equipos seleccionados.
5. Análisis de los resultados.
6. Talleres de socialización y validación con los equipos seleccionados.
7. Diseño de estrategias de mejoramiento.
8. Socialización de los resultados de la investigación.

Los participantes

Más allá de la producción de conocimiento, la metodología participativa busca también un reconocimiento de los distintos actores. Son ellos los que contribuyen a la evaluación de las medidas y de los diseños curriculares tales como los viven en sus experiencias ¿Quién, mejor que un docente, puede conocer y expresar las dificultades concretas vividas en el aula?

Esta metodología se centra más en los PROCESOS, buscando identificar el desfase entre el diseño curricular y su implementación concreta: ¿por qué tal propuesta curricular es exitosa? O, ¿por qué no? ¿Cuáles son las diferencias de miradas o percepciones entre los distintos actores? ¿Cuáles son los factores concretos que influyen positivamente o negativamente sobre las prácticas?

Se trata de una forma de investigación CUALITATIVA, que permite recoger las buenas prácticas y sacar las enseñanzas de las experiencias de los distintos actores.

Selección de participantes

Para la investigación se consideró seleccionar tres experiencias según los ejes definidos en el diseño. Estos fueron:

Eje especialización: proyecto de IFD participando del curso de especialización primera infancia MEC².

² Financiado por el MEC en el marco del programa “Atención para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 a 4 años en Asunción y 10 departamentos geográficos del país” financiado por el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) a través del Fondo para la Excelencia de

Eje formación continua: 3 IFD participando del proceso de capacitación docente en terreno en Caazapá (articulación con los equipos de EEB y Juntos por la Educación).

Eje unidad de investigación: 1 CREE (Encarnación)

2.3. Los instrumentos

2.3.1. Principios orientadores

Enfoque de trayectoria social

Acceder a la construcción de las trayectorias de vida nos permite conocer las distintas posiciones y prácticas de los sujetos, la disponibilidad de los capitales³ - social, cultural, económico-, como así también la posibilidad, la aptitud y el posicionamiento de estos sujetos frente a los cambios (Gutiérrez, 1994).

Por su parte, Pierre Bourdieu (1977) escribe que:

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (p. 82).

Esta idea es la que lleva al autor a elaborar la noción de trayectoria, como una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82).

Concepto de representación social

“Una representación social es un sistema socio cognitivo particular compuesto de dos sub-sistemas: un sistema central y un sistema periférico” (Abric, 2003, p. 82). El sistema central, corresponde a un sistema de valores y a las condiciones socio-históricas del grupo, y el sistema periférico es más flexible y más sensible a los cambios del contexto.

la Educación y la Investigación, en uno de los ejes de resultados se destaca “Recursos Humanos capacitados e instancias de gestión constituidas para la atención de niños y niñas del nivel inicial”.

³ Capital entendido como el “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Gutiérrez, 1994, p. 24).

Enfoque del relato

Bruner (2003) señala que los relatos precisan de varios elementos: un reparto de personajes libres de actuar; un inicio basado en alguna infracción del orden previsible de cosas; un narrador y un objeto contado; unas resoluciones narrativas y una valoración retrospectiva. Las historias brindan modelos de mundo: “Narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia. Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación” (Bruner, 2003, p. 45). La narrativa es una dialéctica entre dos “paisajes”, entre lo que se espera y lo que sucedió. Al final la narrativa es

el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas. Nos ofrece el modo de domeñar el error y la sorpresa...las historias reafirman una especie de sabiduría convencional respecto de aquello cuyo fracaso se puede prever y de lo que se podría hacer para volver a sus cauces o para dominarlo” (Bruner, 2003, p. 52).

2.3.2 El grupo focal

El grupo focal tuvo como propósitos, recabar información sobre las formas que los participantes conciben el rol de los IFD, el proceso de formación y organización; y su trayectoria personal; y profundizar el análisis del conocimiento de estos procesos de participación, a través de las interacciones construidas por el grupo.

El trabajo no fue solo un relevamiento de necesidades sino un proceso de escucha y análisis de las realidades de cada participante. Partimos de la hipótesis que los participantes tienen una experiencia de educador o de formador y que esta experiencia condiciona su conocimiento o práctica de participación y organización. El equipo de investigación actuó como un facilitador para recolectar estas experiencias, conocimientos y ponerlos en un formato que permite “medir” el grado de organización y su finalidad.

El diálogo realizado, en un primer momento se escuchó la opinión de los participantes con relación a su historia, su participación en el IFD, su rol de formador, (cuál es el sentido del sistema de formación, de capacitación, de la institución), etc. En un segundo momento se intentó conocer las experiencias relacionadas a los procesos de resignificación (investigación, especialización, formación continua). En este aspecto también se analizaron cuáles fueron los problemas que tuvieron que enfrentar los participantes y a quiénes recurrieron (instituciones, organizaciones, personas); y en un tercer momento se indagó sobre la percepción del futuro rol de los IFD y la forma de concretarlo.

Fueron tres tipos de informaciones con relación a cada tema: concepto de los participantes con relación a las estrategias de formación; sus experiencias desarrolladas con relación a este tema; y propuestas institucionales con respecto a los temas.

2.3.3. Las entrevistas

Las entrevistas se conciben como una forma de profundizar el trabajo realizado por los IFD con relación a las diferentes estrategias de formación y capacitación.

Son tres los tipos de informantes entrevistados: responsables o técnicos del MEC, responsables o técnicos de IFD, y formadores y docentes.

2.3.4. La validación de los instrumentos.

En la metodología cualitativa, y por ser instrumentos basados en preguntas abiertas, es decir con una cantidad muy limitada de preguntas buscando más bien establecer un dialogo con la persona entrevistada, la validación del instrumento se realiza en el momento de su aplicación, es decir el instrumento se va ajustando a las repuestas y reacciones de la persona entrevistada. Para realizar los ajustes existen varias técnicas como el eco, que consiste a repetir algunas ideas del interlocutor.

En el caso de las investigaciones acción la validez se realiza en el momento de la producción colectiva de conocimientos. Es decir como la esencia de una investigación-acción es la producción y uso colectivo de conocimientos para transformar la práctica, la prueba de la validez se realiza en el momento de esta transformación. La metodología utilizada es pertinente y válida si permite al grupo de entender mejor su realidad.

2.3.5. Los informes

Los informes recogieron las siguientes informaciones necesarias y luego se realizó un informe analítico, utilizando como guía la matriz de observación respecto a las tres informaciones claves: cuál es el concepto de los participantes con relación a las estrategias de formación; cuáles son las experiencias con relación a su formación, y las propuestas institucionales con respecto a los temas mencionados

2.3.6. El proceso de investigación-acción.

En el caso de esta investigación, el proceso de investigación-acción se dio en los diferentes buscando cumplir con los pasos de una investigación reflexiva que busca el mejoramiento (de practica o de gestión). Estos pasos se logran a través de

una participación de los diferentes actores en las etapas del proceso de investigación (mencionar referencia)

- (i) El primer momento es el de la “toma de conciencia” que se da a partir de una formulación colectiva de la problematización de la investigación.
- (ii) El segundo momento es el de la “construcción de nuevas percepciones” que se da a través del uso de nuevos conceptos o ideas con relación al tema de la investigación,
- (iii) El tercer momento es el de la “experimentación” que serían los intentos de puesta en marcha de estos nuevos conceptos o ideas.
- (iv) El último momento sería el momento de “cambio de práctica”, o sea la inscripción de las nuevas experiencias en las rutinas individuales o institucionales.

Normalmente en un proceso de investigación corto, el proceso llega hasta el tercer paso, dejando la instalación de los cambios a un nivel de plan de acción.

2.4. Conclusiones del diseño metodológico

En el diseño de las conclusiones se intentó problematizar el proceso de resignificación de los IFD poniendo énfasis en el hecho de: *Pasar de la investigación sobre la formación docente a la investigación formativa*

En un contexto de ruptura de significados culturales y de pluralidad de referencias en competencias una con la otra; en un contexto donde las representaciones sociales pierden su efectividad (pretensión a la verdad) y su normatividad (pretensión a la validez), se abre de nuevo para el sujeto un **espacio reflexivo** de elección ética e instrumental. Habermas (1980) lo define como la construcción de una identidad post convencional, donde los sujetos cuestionan la legitimidad misma de las normas y de los valores, posicionándose como sujetos y actores en relación a las normas recibidas.

CAPITULO III. LOS DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO.

¿Cómo se puede enseñar serenamente a una sociedad como esta? ¿Y cómo no enseñarla? Las competencias necesarias de los profesores de la escuela pública son incomparables con la «fe comunicativa» que todavía basta a los misioneros. En una sociedad en crisis y que se avergüenza de sí misma, la educación es un ejercicio de funambulismo. ¿Cómo reconocer el estado del mundo, explicarlo, asumirlo, hasta cierto punto, sin aceptarlo, ni justificarlo? (Perrenoud, 2000)

En el diseño metodológico definimos que el propósito de la investigación acción será más bien una búsqueda para aclarar las lógicas de acción, analizar las relaciones de comunicación y las estructuras sociales construidas a partir de estas acciones. Se trató de conocer la forma en que los actores interpretan las estructuras sociales para desarrollar actividades comunes, a través de sus organizaciones.

Nuestro propósito con este capítulo es, a partir del análisis de los datos de campo, interpretar las lógicas de acción construidas en el campo de la formación docente, analizarlas desde los sistemas de comunicación construidos y las acciones desarrolladas.

Por ser una primera aproximación a la realidad se buscó establecer un primer modelo explicativo que fue válido durante la segunda fase del trabajo de campo.

3

3.1. La organización del trabajo de campo

En forma concreta las actividades previstas en la investigación se concentraron en:

- a. Análisis documental, entrevistas a actores claves y grupos focales en terreno con relación a la experiencia de formación continua desarrollada en Caazapá.
- b. Análisis documental y entrevistas al equipo del CIIE con relación al desarrollo de la unidad de investigación en el Centro Regional de Educación “Gral. Patricio Escobar” (CRE) de Encarnación
- c. Análisis documental y entrevistas a actores clave con relación al curso de especialización en “PRÁCTICA EDUCATIVA Y ESPACIOS DE APLICACIÓN A NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS Y DE 3 A 6 AÑOS”.

3.2. Las dimensiones extraídas del marco teórico.

A través del breve marco teórico presentado en un capítulo anterior pudimos identificar las principales dimensiones de esta investigación. Estas dimensiones se fundamentan en la necesidad de pensar la formación docente desde su

complejidad y aspecto dinámico. Complejidad por el hecho mismo que el campo de la educación está sometido a profundos cambios y que es cada vez más difícil formar docentes con las herramientas necesarias para desarrollarse profesionalmente en la diversidad de contextos que enfrentará durante la carrera. En forma muy resumida y parafraseando a Perrenoud (2000) la formación docente podría centrarse en el desarrollo de una nueva competencia que es la capacidad de definir ¿Qué hacer? “Su competencia es saber lo que hace, lo que supone idealmente un trabajo regular de desarrollo personal y análisis de prácticas” (Perrenoud 2000, p.45).

Frente a la diversidad y a los cambios continuos de su contexto y de sus alumnos el docente debe saber ¿Qué hacer? Si asumimos esta idea que el ¿Qué hacer? como competencia a desarrollar en el docente frente a los cambios y complejidad del campo educativo, la adquisición de esta nueva competencia nos obliga a resignificar las políticas de formación docente. Si el objetivo de esta investigación es descubrir o indagar sobre los procesos de resignificación de los IFD, debemos reconocer que estos procesos son más bien de tipo epistemológicos u ontológicos y menos de tipo organizacional. Es decir, lo que se busca resignificar es el sentido de la formación y del oficio docente y no tanto de la organización de los institutos.

La escuela, cuando se preocupa en formar competencias, en general siempre ha dado prioridad a los recursos: capacidades y conocimientos. Hasta cierto punto, se preocupa de los "ingredientes" de algunas competencias, pero mucho menos de la puesta en movimiento de estos recursos en situaciones complejas (Perrenoud, 2009, p. 9)

Estas reflexiones sobre el rol de la escuela y del desarrollo de competencias conlleva a revisar la dinámica misma de la formación continua. Esta necesidad de definir el “qué hacer” obliga al docente a saber organizar su propia formación continua lo que significa para Perrenoud (2000) mucho más que saber elegir entre varios cursos en una oferta extensa de formación. Para eso, con su equipo elaboraron el referencial de Ginebra que distingue cinco componentes principales de esta competencia:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Acoger y participar en la formación de los compañeros.

Estos componentes se relacionan con las categorías definidas en nuestro diseño teórico:

- Los pasos de una innovación, desde una perspectiva constructivista. La innovación es el resultado de la movilización progresiva de diferentes tipos de capacidades de parte de los docentes relacionadas con necesidades concretas.
- La tensión innovación-institucionalización. En educación el problema no es tener ideas nuevas sino de encontrar la forma de instalar estas ideas en las realidades de cada aula.
- El proceso de reflexividad o cambio de representaciones sociales. Los cambios de prácticas se inician a partir de la toma de conciencia o posibilidad de explicar y analizar esta práctica. Es este proceso de conciencia o de reflexividad que inicia el proceso de transformación de las representaciones sociales.
- El problema de la resistencia al cambio (Giroux 1990). Para lograr este proceso de toma de conciencia es necesario transformar el oficio de docente pasando de un docente o futuro docente como receptor de conocimiento a un actor reflexivo.
- La relación estrecha entre la capacitación y la producción de conocimiento (investigación).
- La definición de nuevos criterios e indicadores para poder observar o medir la eficiencia de estos procesos de capacitación. En este sentido existen diferentes tipos de criterios de validez (que permiten observar la transformación efectiva de las representaciones sociales): la validez de resultado y la validez del proceso relacionada en la calidad y pertinencia del desarrollo metodológico, la validez democrática que debe ayudar a construir relaciones más horizontales en equipo, la validez relacionada al grado de toma de conciencia y la validez de los conocimientos producidos.
- La problemática de la complejidad y de la diversidad versus las necesidades burocráticas: la idea que los estudiantes presentan historias, experiencias, culturas diferentes no alcanza la lógica que la pedagogía gestionaría.

A través de nuestro trabajo de investigación debemos ser capaces de observar cómo las estrategias de formación y capacitación integran estos componentes o categorías: “La primera competencia de un profesor es aceptar esta complejidad, reconocer lo *no dicho* del oficio (Perrenoud, 1996), las zonas oscuras, la dificultad de saber exactamente qué móviles y qué historia personal se arraiga en su deseo de enseñar” (Perrenoud, s.f., p. 122).

De esta forma debemos pensar la formación o la profesionalización como:

Una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. Por lo tanto, no se decreta, incluso si las leyes, los estatutos, las políticas de la educación pueden favorecer o frenar el proceso. Lo cual significa que la profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada (Perrenoud, s.f., p. 144).

Según las ideas de Perrenoud (s.f.), no debemos entender la formación inicial y la formación continua sólo como una estrategia definida por un poder organizador sino como una iniciativa de los docentes preocupados por su profesionalización.

3.3. Presentación de los datos de la primera fase

Para presentar los datos obtenidos a través del trabajo de campo lo organizamos por tipo de experiencia: formación continua, especialización, investigación.

3.3.1. La experiencia de formación continua

Desde el año 2013, la Fundación Juntos Por la Educación (JPE) está apoyando un proyecto de mejoramiento de la educación en el departamento de Caazapá. En el inicio esta iniciativa apuntaba a fortalecer el Consejo Departamental de Educación a través de la definición de un Plan estratégico. Más adelante, para concretar este Plan, JPE solicitó el apoyo de la Unión Europea. El proyecto financia diferentes ejes entre los cuales se mencionan el desarrollo de innovaciones pedagógicas y la formación de los actores educativos.

La propuesta

Tras la invitación del Consejo Departamental de Educación de Caazapá a Juntos por la Educación, en 2013, se dio inicio a un trabajo activo de definición de un Plan Educativo Departamental (PED), ajustado a los delineamientos nacionales emanados por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

A partir del 2014, los ejes establecidos en el PED logran llevarse a la práctica por medio de la implementación del Proyecto Departamental de Educación “Ñamopu’ã Caazapá - Educación causa departamental” financiado por la Unión Europea, cuyo foco radicó en las cohortes del primer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) que ingresaban al sistema educativo en el año 2015 en el Departamento de Caazapá.

Uno de los principales supuestos del Proyecto era el mejoramiento de los aprendizajes y la participación activa en torno a los Planes Educativos, como requisito para concretar exitosamente una llegada territorial que tomara en cuenta el apoyo de los distintos actores presentes en el Departamento. Para lograrlo, se fueron diseñando estrategias de llegada a las escuelas y de capacitación de los diferentes actores educativos. El fortalecimiento del Consejo Departamental de Educación posibilitó llevar adelante procesos de descentralización, participación ciudadana, interculturalidad, evaluación de procesos y resultados, rendición de cuentas, actualización permanente, gestión eficiente del sistema, formación continua de docentes, profesionalización de la función docente, promoción de la participación social e incorporación de la tecnología y la investigación.

Para rescatar esta experiencia, a través del análisis documental, entrevistas y grupos focales, se buscó analizar el papel de los Institutos de Formación Docente (IFD) en las distintas innovaciones pedagógicas desarrolladas dentro de este proyecto, en el marco del rol que les toca a los mismos en el sistema de formación continua, así como también se buscó realizar un análisis de las interacciones de estos roles con los roles de coordinadores pedagógicos y supervisores educativos, y, el sistema de seguimiento y apoyo a docentes. Asimismo se pretendió analizar el rol y las condiciones de funcionamiento de las unidades de innovación pedagógica y de investigación.

Para el sistema de capacitación, el MEC asignó, a formadores de los tres IFD del departamento, horas de tutoría (30 a 40h).

Tabla 3: *Hitos generales con relación al desarrollo del proyecto*

Año	Hitos
2013	Asamblea departamental para elegir los miembros del Consejo Departamental de Educación (CDE).
2014	Apoyo técnico a la elaboración del plan educativo departamental (5 ejes)
2015	Año de iniciación y aprendizajes.
	Presentación de un proyecto a UE
	Movilización de los diferentes actores. Es un proyecto educativo de alcance departamental, la innovación es implementada en todas las escuelas.
	La propuesta pedagógica se centra en el programa "Leo, Pienso y Aprendo" (LPA)
2016	Los formadores diseñaron el esquema de formación (8 sedes de formación) movilizand a 20 tutores de IFD quienes capacitaron a 370 maestros de aula.
	Año de profundización de las experiencias
	Aplicación del Test de competencia lingüística a 3000 niños. 40% de los niños son guaraní hablantes, no había materiales para esta modalidad.
	Universalización de la estrategia de alfabetización y adaptación para tener en cuenta la lengua materna.
2017	Rediseño del sistema de capacitación: <u>Forfor</u> , una <u>For sup</u> (con especialistas) y después <u>Fordir</u> (directores) y <u>Fordo</u> (los docentes) ¹
	Elaboración de cuadernillos L2 en Español por parte de los IFD.
	Sostenibilidad.
2017	Creación del Grupo impulsor 8 personas como Unidad de Innovación Pedagógica. Debería crearse una Unidad de Investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Sistematización del proyecto (JPE 2018)

Como parte de la estrategia de formación, en Octubre de 2014, se inició la formación de formadores con ocho técnicos del MEC que fueron a Caazapá a formar a 30 tutores de tres Institutos de Formación Docente, para capacitar en la estrategia del LPA.

Para la operativización del proyecto, se creó una instancia técnica operativa, para coordinar las actividades, con participación de técnicos del MEC de las direcciones de Formación Docente, Dirección de Currículum, Dirección de Fortalecimiento Educativo, Dirección de Escolar Básica, Coordinación Departamental de Educación), el Consejo Departamental de Educación (CDE).

Características de la estrategia

- La formación de formadores

Se inició el proceso con un equipo de especialistas en la temática (alfabetización o matemática) provenientes del MEC, apoyados por docentes de la Universidad Nacional de Asunción (UNA).

El esquema de formación inicia con la formación del *grupo impulsor* un grupo de referentes pedagógicos locales en matemática (representantes de supervisores, tutores, coordinadores pedagógicos, técnicos de supervisión del departamento de Caazapá) y un grupo de técnicos de Escolar Básica del nivel central. Lidera la capacitación un equipo técnico con experiencia en el diseño e implementación de la propuesta Pedagógica MAPARA de los distritos de Itacurubi, Valenzuela Mbocajaty, Tobati y un grupo de voluntarios japoneses JICA de Cordillera... (Juntos por la Educación, s.f., p. 21)

- Llegar al lugar de práctica de los docentes

Como propuesta se dividió el territorio del Departamento de Caazapá en 8 sedes, desde los cuales los tutores de los IFD se responsabilizaron de un grupo de escuelas, y las capacitaciones se realizaban también de manera rotativa, a partir de un calendario que los mismos tutores establecieron.

- Involucrar a diferentes actores

En el proceso de capacitación y de instalación de las innovaciones intervinieron varios actores organizados a través de un equipo técnico local:

“Lo de lectoescritura fuimos vía institutos, y el tutor era el que capacitaba, pero hasta ahí nomás, y ahora con el programa de matemática, estamos trabajando ya en base a las capacidades instaladas pero tomamos más el indicador de compromiso de la gente (...) le llamamos equipo técnico local, ... y ellos lideraron la capacitación estos son los equipos, ..., elaboraron todos estos materiales ellos para asumir la capacitación, esto hicieron ellos” (Especialista, JPE)

- Organización del trabajo en red

La primera experiencia de trabajo en red se desarrolló con los IFD, de Caazapá, San Juan Nepomuceno y Yuty. Estos coordinaron las acciones de formación de los docentes y acudieran a las capacitaciones aunque no fuese su área de influencia, se fortalecieron y articularon. “La idea es ampliarlo hasta construir una red departamental” (Juntos por la Educación, s.f., p. 38); primero se conforma una red local (área educativa) donde actúan los coordinadores pedagógicos.

“Los coordinadores pedagógicos se sienten líderes en su comunidad... una Coordinadora que va en 7 escuelas a la redonda (10 km). ...El coordinador pedagógico recibe su capacitación de una especialista y de ahí ya va directo a los docentes.. Nosotros tratamos de direccionar los temas que consideramos básico. Y que cada mes visiten todas las escuelas...” (Especialista JPE)

- Analizar las prácticas y conocer las realidades de los alumnos.

Es necesario cambiar el enfoque de las formaciones continuas y centrarlo en las prácticas como respuestas a las realidades, procesos y necesidades de los alumnos.

“Los docentes tenían ya la caracterización lingüística de su aula, entonces trabajamos en talleres, donde ya a partir de la experiencia hacíamos demostraciones de clases, le mostrábamos directamente como se podía hacer, también a partir de filmaciones de otros docentes. Directamente veíamos videos y analizábamos sobre eso, luego unificábamos y mirábamos lo que hacían ellos. A partir de eso empezaban a generar sus recursos: aulas textualizadas” (Especialista, JPE).

Esta estrategia permitió también partir de los preconceptos o resistencias de los docentes.

“...uno de los argumentos con los cuales tenemos que luchar mucho con los docentes porque los docentes nos dicen por ejemplo, para qué quieren el guaraní si el guaraní no nos va a llevar a ninguna parte, el guaraní es solamente para acá, el guaraní es signo de pobreza y de ignorancia entonces

trabajar con ese tipo de cosas teniendo solamente fundamentos teóricos (...)
(Especialista, JPE)

- Detectar las necesidades de formación de los docentes

A partir de la capacitación de la propuesta de matemática Mapara, los docentes ya identificaron sus necesidades y solicitaron ayuda para poder mejorar.

Más adelante, los docentes mismos solicitaron apoyo en la implementación de nuevas estrategias didácticas que apoyen la práctica docente en el ámbito de las matemáticas, por lo que se barajaron varias posibilidades (...) (Juntos por la Educación, s.f., p. 2)

Poco a poco también los docentes van creando los elementos necesarios para el desarrollo de sus clases.

“Tuvimos muy buena experiencia también con la elaboración de los materiales hechos por los mismos maestros, que a partir de lo que tenían en castellano, y cosas vistas en internet, y echándole mano logramos elaborar el material de primer grado (...)” (Especialista, JPE).

“Ellos hicieron estos materiales sin ningún costo, esta es una estrategia que aplican para que los niños aprendan a pensar, mira todo con material reciclado”. (Director de Proyecto JPE)

- Definición y organización de las propuestas

Un elemento importante de la estrategia fue la detección de los problemas y necesidades y la construcción de repuestas. En el caso de Caazapá se decidió priorizar las competencias básicas de alfabetización y matemática, trabajando con el primer ciclo. Pero una de las primeras dificultades que se presentó fue intentar de responder a todos los desafíos al mismo tiempo. Eso tiene mucho que ver con la posibilidad de entender y gestionar la complejidad de los procesos pedagógicos.

Inicialmente se trabajó en forma conjunta las áreas de matemáticas y lectoescritura, pero una vez que se empezó a implementar la estrategia, se pudo observar que la implementación de las dos innovaciones al mismo tiempo presentaba complicaciones, por lo que se decidió suspender la implementación de la estrategia en el área de matemática y continuarla en el área de lectoescritura.

“inicialmente nuestra estrategia llevaba también matemáticas, y luego tuvimos que suspender matemáticas en el “vamos”, porque ya era mucho

tener el enfoque de la estrategia, más lo que era el tratamiento de la educación bilingüe, entonces cortamos matemáticas” (Especialista JPE)

- *La escala de implementación*

Este proyecto se caracteriza por la idea de llegar a la totalidad de las escuelas de un departamento. Es distinto de un programa piloto que trabaja con un grupo de escuelas focalizadas. Trabajar en forma universal y no focalizada implica nuevos desafíos.

“Este proyecto desafió el sistema organizativo, definiendo lo que el territorio puede hacer en términos de propuesta educativa...La universalización implica una movilización distinta de las escuelas, en un modelo focalizado solo un grupo de escuelas participa de las innovaciones. En un proyecto de universalización todas las escuelas se sienten obligadas de cambiar... es importante debemos volver a una situación donde todos nos sentimos responsables de los cambios en educación” (Viceministra de Educación)

“Y esos esfuerzos de trabajar por calidad se dan como islas en los diferentes departamentos del país y lo que se hizo en Caazapá con Juntos por la Educación fue la primera experiencia de tomar todo un departamento con la integración de todas las escuelas en el proyecto. Entonces, se deja de trabajar con ese enfoque de islas. Eso es una visión innovadora para el país, en trabajar políticas de calidad, integrando a todas las escuelas del departamento. Entonces, es una mirada holística para trabajar políticas educativas, y no esa mirada disgregada, atomizada, como veníamos trabajando desde los otros proyectos. Es algo interesante e innovador que se ha propuesto para Caazapá; es una mirada de comunidad, de tratamiento como comunidad y no una mirada del particular; es otro enfoque”(Coordinadora EEB, MEC).

Ahí la pregunta que nos surge es si representa una innovación “universalizar territorialmente” una estrategia ya que se deberían pensar en varias estrategias que puedan ser definidas en contexto y sobre todo en torno al grupo curso....

- Desarrollo de las capacidades de los tutores de los IFD (Forfor)

El modelo de capacitación se centra en los tutores de IFD, estos reciben una formación de formadores de parte de los especialistas del MEC y después organizan los talleres en terreno con los docentes.

“(...) Nos hemos dado cuenta también que hay capacidades instaladas al nivel local, que en Caazapá los tutores de IFD tienen capacidad, no todos con la misma intensidad, pero tienen capacidad (...) (...) ellos han revisado los materiales del ministerio y han pasado sus recomendaciones inclusive han elaborado ellos mismos una batería de test para guaraní” (Director JPE).

- El rol de los supervisores

En el inicio del proyecto, los supervisores y los directores no tenían un rol preciso dentro de la implementación del proyecto, lo que generó varias tensiones. El Supervisor tenía una función administrativa y de validación.

“El supervisor pedagógico es el que avala el PEI, con esta mirada lo que hacemos es que el coordinador pedagógico acompañe y el Director tome la posta para mirar su PEI y hacerlo más real, involucrar a los padres y alumnos en forma real” (Coordinadora EEB, MEC)

“Otro de los inconvenientes fue que los supervisores al comienzo no se sumaron de buenas a primeras al proyecto, por más que ellos estuvieron en la elaboración (...) (...) Entonces ya tuvimos que trabajar directamente con los docentes y no trabajamos con los supervisores ni con los directores. Ellos estaban desconociendo lo que era la propuesta y trabajamos las capacitaciones con los docentes y la implementación paralelamente. Entonces, esto creo malestar entre los supervisores y dificultó la implementación de la estrategia en aula, al comienzo” (Especialista, JPE)

Actualmente, según las entrevistas, se hacen talleres con los supervisores con el objetivo de coordinar y apoyar a los coordinadores pedagógicos en sus tareas con los docentes.

- Revalorización del rol del coordinador pedagógico

Se acordó que el supervisor llegue a las Escuelas Centro, y los coordinadores pedagógicos llegar a las Escuelas Asociadas, atendiendo que el supervisor poseía mucha carga administrativa y no contaba con los recursos económicos para hacer visitas a todas las escuelas, por lo que este cambio, posibilitó aumentar el número de escuelas visitadas.

“(...) Entonces ahí surge la idea de dar a las Escuelas Centro a los supervisores y a los coordinadores pedagógicos las Escuelas Asociadas’,...y ahí fue que a partir de septiembre-octubre del año 2015 se comienza a escuchar cada vez más fuerte el rol del coordinador pedagógico que hasta ese momento era una persona que no estaba en el radar” (Director JPE).

“Los Coordinadores Pedagógicos, son docentes liberados de la responsabilidad del aula disponibles para trabajar lo pedagógico en las Escuelas, con rubro liberado en algunos casos en ambos turnos, en otros, en un solo turno” (Especialista, JPE).

- El rol de los materiales en la formación de los docentes.

En el 2015, el proyecto contaba con las Guías de Docentes, pero no con el Cuadernillo del Niño, dado el volumen del mismo y el costo que implicaba imprimirlo, dificultaba su producción a gran escala. En consecuencia, desde el proyecto se procedió a la reducción de su contenido para su impresión.

“No se imprimieron Cuadernillos del Niño [en 2015] porque en aquél entonces el costo era privativo, eran 3 tomos de 300 páginas cada uno, casi 1000 páginas era lo que proponía el diseño original de ‘Leo, Pienso y Aprendo’ era inalcanzable. Entonces Lourdes fue la que se encargó de trabajar con la gente del Ministerio y rediseñó los materiales, y se redujo a casi 320 páginas más o menos que una cosa así costaba 13 mil guaraníes y eso sí era factible. El MEC hoy día adopta ya eso como oficial” (Director JPE).

Se elaboraron además, materiales dirigidos al equipo docente del departamento, buscando establecer prácticas rutinarias que permitan mejorar el nivel de la educación ofrecida. Partiendo del principio que un docente con un bajo nivel de formación necesita del soporte de un material.

“...se ha trabajado con esta metodología, una metodología que fue pensada para escuelas con un pensamiento pedagógico muy débil, nosotros tenemos estrategias para trabajar la calidad, pero esas estrategias se van diferenciando conforme a qué persona, o en qué condiciones está la persona que lo va implementar, si es un profesional crítico, que entiende su realidad, que reflexiona, que sabe qué usar, entonces le das orientaciones genéricas; pero si es un profesional que solamente hace por inercia y no por una cuestión pensada, analizada, etc., sino que hace como practicas rutinarias de procesos que hace 100 años se hacía nomas luego así...entonces, para esas comunidades tenemos estas estrategias que llevan de la mano a ese tipo de docentes, durante todo el año académico, y ya se le da las pautas de lo que tiene que enseñar y trabajar, ya está toda la planificación lista y el docente sólo tiene que ejecutar...” (Coordinadora Pedagógica, MEC)

“Se entiende que con esta guía, al implementarla y al ir rutinizando esas guías, otra vez, en unos cinco, seis años, puede ya desprenderse de esa guía y en su práctica pedagógica habrá quedado, por lo menos el sesenta por ciento, de esas maneras diferentes de enseñar; porque después de haberlo hecho por tantos años, ya forma parte otra vez de su rutina. Esa es la idea del enfoque del planteamiento pedagógico. Se le plantea todo lo que tiene que hacer, está todo pautado, guías, actividades con los alumnos, los cuentos que van a usar, entonces, lo que llamamos ‘Capacitación docente’ en realidad son entregas técnicas” (Coordinadora Pedagógica MEC).

Otros reconocen que este uso casi “conductista” de los materiales es solo un primer paso, para asegurar una nivelación de los docentes. En un segundo momento las capacitaciones deben utilizar estrategias más complejas buscando un papel más activo y creativo del docente.

Como se lo definió, las capacitaciones son más una entrega técnica que un proceso de capacitación. A través de esta entrega, el material de apoyo para docentes juega un papel muy importante:

“lo que hace la guía es generar esto, sí o sí necesitan, porque si vos no le das la guía, no genera y eso lo que el MEC no entiende, el MEC quiere que la maestra haga de su cabeza, pero no te hace, no estamos preparados como país” (Especialista Juntos Por la Educación)

La creación de una Unidad de Innovación Pedagógica.

Con el fin de dotar de mayor operatividad a las decisiones tomadas por el CDE, final de 2017 se inició la creación de una Unidad de Implementación de Innovación Pedagógica, que está compuesta por ocho personas, que puedan replicar en el territorio el trabajo realizado hasta ahora por el Equipo Técnico de JPE, para las áreas de gestión, desarrollo pedagógico, TIC y comunicación,

“La Unidad Operativa, está pensado con 8 personas, 2 personas van a ser de la Capital, su oficina va a ser la Coordinación, el Coordinador y un responsable TIC en Caazapá. Y después en 3 zonas, y esas 3 zonas coinciden con los IFD oficiales que tiene el Departamento: en Yuty hay un IFD, y ahí van a estar 2 personas en la Supervisión de Yuty de la Unidad Operativa que haga el trabajo operativo y que se relacione con la Unidad de Investigación del IFD. En la Supervisión de Caapaza con el IFD de Caapaza, y en San Juan Nepomuceno, 2 personas en la Supervisión que trabajen con los 2 de la Unidad de Investigación del IFD Yuty” (Técnico JPE).

“La creación de esta Unidad de Innovación responde a la necesidad de transferir el proyecto a los actores departamentales, pero eso implica también que el Ministerio tenga en cuenta las propuestas realizadas y que estas innovaciones sean incorporadas en la agenda educativa del departamento. En este sentido, se menciona el caso del calendario escolar y del programa de capacitaciones docente, que no tuvo aceptación en el MEC: el calendario escolar comienza el 22 de febrero, y el Consejo Departamental decidió hacer la capacitación durante estos días. Se decidió en el Consejo comenzar las clases el 28, porque el MEC dice: ‘ustedes pueden fijar’. Con la Ley actual se dice que, el Consejo puedo crear su calendario. La misma coordinadora hizo una nota y envió al MEC. Pero no se aceptó y se tuvo que empezar el 22” (Técnico de JPE).

Otro desafío es mantener y cuidar las capacidades instaladas.

“El desafío es que conserven estas horas de tutorías de los IFD y esta modalidad de trabajo” (Especialista territorial JPE).

3.3.2. La experiencia de especialización

La propuesta

Durante el año 2017, con el apoyo de organismos internacionales y Universidades, el MEC está implementando diferentes cursos de especialización. Para analizar la estrategia de resignificar los IFD creando espacios de formación especializados, nos pareció analizar una de estas experiencias y evaluar su efecto sobre un IFD. Esta línea de especialización está definida a través de la Resolución 3478/2015⁴ sobre requisitos y procedimientos para la presentación de proyectos de ofertas educativas para la formación docente, continua y en servicio en instituciones de educación superior de gestión pública y privada legalmente habilitadas. Dentro de esta resolución figura el esquema para la presentación de proyectos de apertura de carreras de formación continua en servicio (MEC, 2015).

La propuesta implementada se centraba en un curso de especialización en la “Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 a 4 años”. Elegimos esta propuesta por ser uno de los desafíos nuevos asumidos por el MEC que va abriendo su oferta educativa hacia nuevos grupos etarios.

En sus fundamentos, el proyecto se describe de la siguiente manera:

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC), dentro de su política educativa y enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de Infancia en su eje estratégico 1. Calidad de Vida en Primera Infancia, específicamente en su área estratégica: “Formación de recursos humanos cuya línea estratégica es la formación y capacitación de los recursos humanos para la atención integral de la primera infancia, con enfoque de derechos”, se propone la formación en Primera Infancia de agentes educativos que tiene como objetivo la atención a niños y niñas de 0 a 6 años.... El Proyecto “Atención educativa oportuna para el desarrollo integral a niños y niñas de 3 a 4 años en Asunción y 10 departamentos geográficos del país” financiado por el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) a través del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación, en uno de los ejes de resultados se destaca “Recursos Humanos capacitados e instancias de gestión constituidas para la atención de niños y niñas del nivel inicial”.... En este contexto el Ministerio de Educación y

⁴ Convenio Específico de Cooperación entre el MEC y la OEI para el desarrollo de estos cursos.

Cultura, en su agenda estratégica se hallan comprendidas la “Capacitación a recursos humanos y conformación de instancias de gestión para la atención de niños y niñas del nivel inicial. (OEI, 2017a)

Los proyectos diseñados y desarrollados serán el medio para analizar el efecto. Este curso de especialización en Primera Infancia contempla, como cierre del cursado, la realización de un proyecto de **asesoría**, cuyo objetivo principal fue:

Identificar fortalezas y debilidades del orden académico del grupo de docentes de manera a brindarle de forma oportuna orientaciones, materiales y estrategias requeridas en donde la población beneficiada no solo serían los niños y niñas, sino toda la comunidad educativa (OEI, 2017c)

Conceptualización del acompañamiento

Según los materiales analizados durante el curso (OEI, 2017c) se puede entender mejor su enfoque y la forma de concebir la puesta en práctica.

Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica (CNE, 2007, p. 13, citado por OEI, 2017c)⁵

El acompañamiento pedagógico es un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela” (FONDEP - 2008. p.13, citado por OEI, 2017c) .

Desde estas perspectivas, el acompañamiento no se reduce a una asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, sino que también se entiende como parte integrante de un proyecto de formación que comprende el desarrollo de capacidades y actitudes del docente en servicio o en pasantía, en tal sentido, se

⁵ Definiciones del CNE (2007): “**Supervisión** es la verificación en el terreno del cumplimiento de la normatividad que rige para los centros educativos y las funciones de directores y docentes. Es necesariamente efectuada por la autoridad y ahora, en principio, debería estar vinculada a la Superintendencia de reciente creación.” “**Monitoreo** es el recojo de información en el terreno, haciendo seguimiento a los indicadores que nos permiten comprobar la calidad y el logro a nivel de los insumos, procesos y productos esperados.” (CNE. Programa de Acompañamiento Pedagógico - 2007: p.13)

basa en EL intercambio de ideas, análisis de experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional.

Según la propuesta del curso de especialización, el asesoramiento metodológico permite:

1. Dominio de los conocimientos disciplinares y las habilidades básicas en diversas áreas.
2. Mejorar la comprensión del currículo, referido a las habilidades de orden superior, así como las estrategias que faciliten o limiten su adquisición.
3. Desarrollar competencias pedagógicas que le permitan capitalizar los saberes previos y estimular la reflexión crítica y la creatividad.
4. Adquirir habilidades sociales básicas que le permitan entender y resolver conflictos en el aula, con equidad, sin arruinar la convivencia.

Son cuatro las dimensiones que se puede analizar en un proceso de acompañamiento:

- Dimensión personal (desempeño, interacciones, comportamiento del estudiante docente...)
- Dimensión pedagógica (contextualización, capacidades, conocimientos del área, conducción del proceso...)
- Dimensión social y comunitaria (interacciones sociales y comunitarias)

Análisis de los proyectos presentados

En esta parte del trabajo de campo lo que se realizó fue la selección y análisis de 10 proyectos presentados con el objetivo de observar la forma de concebir el acompañamiento y su puesta en práctica. Se presentan los aspectos relacionados al acompañamiento, un contenido más extenso de los proyectos está en el anexo 1:

- a. *Acompañando la Gestión docente del Nivel Inicial.* Se concibe como una metodología de Formación Docente Continúa Inicial y en Servicio. El texto define que “desde esta perspectiva los Institutos de Formación Docente y las supervisiones educativas aúnan esfuerzos para brindar las capacitaciones a los docentes, técnicos, directores y supervisores, que conllevará a concretar el monitoreo y la supervisión en las aulas de los docentes” (Informe Proyecto elaborado por Equipo Formación Docente Capitán Miranda, 2017)
- b. *Capacitación para docentes del Nivel Inicial de la Región 1 Alto Paraná sobre las Didácticas de las Expresiones: Corporal, Musical y Plásticas.*

Este proyecto presentado por el Centro Regional de Educación de Ciudad del Este se define como una propuesta de actualización que tiene como objetivo brindar a docentes del nivel inicial estrategias pedagógicas pertinentes sobre las didácticas de la Expresión Musical, Corporal y Gráfico Plástica, con el fin de lograr desarrollar en los educandos capacidades de acuerdo a las características propias del niño y la niña de 3 a 6 años... Se propone la permanente relación entre la teoría y la práctica por medio de la aplicación de procesos científicos, que generen estrategias de reflexión-acción en el marco de la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Para ello, se implementarán técnicas vivenciales y participativas que orienten la indagación permanente de experiencias y conocimientos previos para confrontarlos con los nuevos saberes, en una dinámica transformadora y recreadora de los aprendizajes. En este proceso el formador de formadores se constituye en guía y mediador para facilitar los aprendizajes, en un marco de atención y respeto a la diversidad (Informe Proyecto elaborado por Docentes del Profesorado de Educación Inicial de Formación Docente del Centro Regional de Educación, Dr. José Gaspar R. de Francia, 2017).

- c. *Jugando Aprendo.* Es una propuesta de la Coordinadora Departamental Caaguazú. En este proyecto se define la asesoría pedagógica como una práctica profesional que se presenta como un proceso interactivo de ayuda principalmente, que pretende ofrecer elementos para el tratamiento de un problema en el contexto educativo que favorecen al desarrollo profesional del educador. Para concretarlo, se centra en la asesoría pedagógica a los directores y a los docentes que ejercen sus funciones en el nivel inicial. La ruta metodología propuesta para el desarrollo de la experiencia está basada en el desarrollo de competencias, dialogo, discusión argumentada, mediación, disposición investigativa, evaluación reflexiva y trabajo cooperativo. En esta lógica, se asume la asesoría individual y colectiva como manera de favorecer la formación profesional tanto de los Directivos como de los docentes de educación inicial. (Informe Proyecto elaborado por Equipo de la Coordinación Departamental Caaguazú, 2017)
- d. *Hacia una Práctica más Innovadora.* Es una propuesta de un equipo de formadores de Gral. Aquino. Propone ofrecer a los docentes del Nivel Inicial de la Escuela Básica N° 3.462 “Inmaculada Concepción de María” un apoyo en su tarea pedagógica, a partir de propuestas alternativas e innovadoras frente a los nuevos

desafíos que plantea la educación. El proyecto define el asesoramiento como un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales del status coordinados para una buena comprensión, es una estrategia de acompañamiento, planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por el docente en cuestión, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, con la finalidad de mejorar capacidades. El asesoramiento puede entenderse también, como el proceso por el que dos o más profesionales deciden entablar una comunicación más cercana con la finalidad de dar y/o recibir algún tipo ayuda, apoyo o asistencia referente a su trabajo. El asesoramiento es un campo abierto que no constituye un único tipo de prácticas de apoyo, sino más bien un conjunto heterogéneo que se desarrollan en distintos escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas, no se centra en un contexto determinado. Se entiende por el asesoramiento educativo como un fenómeno procesual y dinámico que se dedica a la ayuda y apoyo en los centros escolares en donde se encuentran implicados agentes educativos que se encargan de mejorar la escuela día a día, el asesoramiento se irá materializando a través de una aceptación primeramente, luego concretizar las metas, los objetivos, las estrategias etc., la búsqueda de información, análisis de problemas, causas, alternativas de solución, elaboración de planes, ejecución y la evaluación. El enfoque del asesoramiento debe ser práctico y reflexivo para fomentar la capacidad y la autonomía del asesorado para que la resolución de problemas detectados sea más fácil y práctico. El objetivo principal de un asesoramiento es ayudar al docente a encauzar como protagonista de sus aspiraciones pedagógicas, para así apuntar hacia la calidad educativa que tanto anhelamos en la institución, la posibilidad de una atención personalizada a través del asesoramiento permite formar a cada docente, teniendo en cuenta sus puntos fuertes, así como los aspectos en los que debe poner un especial esfuerzo o atención. La tarea del asesoramiento es una actividad compleja que implica diversas cuestiones, que tienen que ver con la cotidianidad de la sala de clase en donde se desarrollará el asesoramiento, con las características de los asesorados, también con las particularidades del asesor. En este proyecto concreto, la asesoría se llevó a cabo en salas de Pre Jardín (atención a niños/as de 3 años), Jardín de Infantes (niños/as 4 años) y Preescolar (niñas/os de 5 años), de la escuela arriba mencionada con 2 docentes especialistas del nivel, y con más de 10 años de servicio en el nivel, específicamente en el área de “Ambientación de la sala

de clase". El trabajo de asesoría tuvo tres fases; el de información (diagnóstico), el de aplicación (información teórica - asesoría propiamente dicha) y el de evaluación (informe). (Informe Proyecto elaborado por Celsa Cabrera IFD General Aquino, 2017).

- e. *Llevar a cabo una Asesoría enfocada en la Ambientación de las salas de clase del Nivel Inicial y Primer Grado en la Escuela Básica No 369 "Gral. José Gervasio Artigas*, con el fin de brindar a los alumnos el lugar más apropiado para el desarrollo de sus actividades y así mismo realizar la articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EEB, recurrir a la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia metodológica, ya que la finalidad de su estudio es la acción de tipo cualitativo, que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones de un determinado grupo, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, siendo los mismos "objetos" y "sujeto" de estudio, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diagnóstico, diseños, fases, evolución, acciones, propuestas, etc.), y requiriendo un involucramiento y una convivencia del personal técnico investigador en la comunidad a estudiar (Alberich, 2006), "Investigación-Acción" (Lewin,1946). Una acción con la participación activa de la gente y con el propósito de resolver los problemas de la misma gente, que se pueden resolver a nivel local (Ander Egg, 2003). Los profesionales de IAP realizan un esfuerzo en conjunto para integrar tres aspectos básicos de su trabajo: participación, acción e investigación (Chevalier and Buckles, 2013). Las acciones pedagógicas-didácticas a ser implementadas en la institución, están orientadas a realizar grupos de discusión con los docentes a fin de analizar la importancia de una buena y adecuada ambientación de aula como eje del trabajo escolar especialmente en la educación inicial. Orientar y asesorar a los docentes del nivel en la elaboración, implementación, evaluación y seguimiento del uso adecuado del espacio áulico. Capacitar a los docentes en aquellos recursos temáticos relevantes que ayuden a promover el aprendizaje significativo según las características del sujeto de aprendizaje en este nivel de enseñanza, elaboración de materiales enseñanza, evaluación y seguimiento de los aprendizajes (Informe Proyecto elaborado por Equipo Docentes Escuela Básica No 369 "Gral. José Gervasio Artigas", 2017).
- f. *Mitã Vy'a Renda*. Es un proyecto elaborado por un equipo de formadores de Alto Paraná. Tiene como propósito de incentivar la "elaboración de materiales didácticos musicales para niños de 3 a

4 años''. Se fundamenta en la importancia del desarrollo emocional del niño en su contexto: saber ser, hacer, sentir y pensar. En este proyecto la Propuesta de asesoramiento pedagógico se desarrolló en el área de Expresión Musical: ejecución de instrumentos musicales, con una articulación en las dimensiones de Expresión Corporal, incluye destrezas y habilidades motoras finas y gruesas, siempre con instrumentos, ritmos lentos, suaves, rápidos, desarrollo de las habilidades auditivas, memoria, visual. También desarrolló el Lenguaje Oral: dramatización y narración de cuentos, y la Expresión Plástica: masas, pinturas; Juegos, actividades dirigidas y espontáneas - libre - creatividad - imaginación - fantasía. (Informe Proyecto elaborado por Equipo de formadores de Alto Paraná, 2017).

- g. *Ambientes motivadores del aprendizaje.* Es un proyecto de asesoría en relación a la planificación de los espacios educativos y materiales para docentes del nivel inicial de varios distritos de Itapúa. Define la asesoría, como un proceso de ayuda o apoyo a la institución educativa proveniente del exterior de la misma, motivado por demandas internas o prescripciones externas a la propia institución (Cordero, Fragoza, & Vázquez, 2015), se entiende como un fenómeno procesual y dinámico que se dedica a la ayuda y apoyo en los centros escolares donde se encuentran implicados distintos agentes educativos que se encargarán de mejorar la escuela a través de la utilización de un conocimiento pedagógico (MEC, 2013). Para el análisis se tuvo en cuenta en todo momento la participación activa de tres actores: el equipo de gestión institucional, los niños del grado y los padres de familia. De esta manera, se espera fortalecer la gestión pedagógica en los equipos directivos de las instituciones beneficiadas con el proyecto entregándoles herramientas de planificación del ambiente escolar y fortaleciéndoles en el liderazgo técnico pedagógico; en lo que se respecta a las familias, se apuesta a fortalecer el rol educativo legitimándolas como espacios y agentes educadores válidos, atendiendo factores de eficacia más actitudinales y propios de la cultura escolar como el compromiso y la motivación de los estudiantes. Será tarea del asesor no solo hacer lugar a otros en ese espacio escolar sino a su vez ir haciéndose lugar en el entramado cultural de cada organización, para desde allí intertextualmente promover otras miradas, otras preguntas en relación al ambiente motivador de aprendizaje en el nivel inicial (MEC, 2013). El aspecto pedagógico es el principal componente que recibirá la asesoría, en su dimensión pedagógica curricular porque considera las prácticas específicas de la enseñanza aprendizaje, los

contenidos curriculares, la selección de textos y auxiliares didácticos, así como los procesos de evaluación y la práctica docente (MEC, 2016), las docentes del nivel inicial estarán en constante autoevaluación de la selección de sus materiales y adecuación de los espacios donde se propicien la capacidad de sus alumnos de aprender y la actitud de investigación y actualización permanente de los saberes, ya que *'improvisar la acción puede llevar a la pérdida de tiempo, a adoptar actitudes autoritarias frente al desbordamiento de los niños y niñas o a caer en la repetición y la rutina'* (MEC, 2004). La reflexión sobre la práctica docente implica un alejamiento que permita cierta objetivación, a la vez que exige no perder de vista la relación entre la actividad de enseñanza, el sujeto que la realiza y el contexto social, institucional, grupal, en que tiene lugar; por tanto, factores como las condiciones socioeconómicas de la comunidad, la organización y las relaciones que se establecen en cada institución, las características evolutivas, socioculturales y personales del alumnado, entre otros, no pueden permanecer al margen de este proceso (INTEF, 2005). También se tuvo en cuenta el componente fundamental en el área de educación familiar con la participación activa de los padres para la reorganización de los espacios, tanto internos como externos. El área a ser asesorada es la que forma parte del ambiente escolar, atendiendo al aspecto pedagógico del mismo, para que los estudiantes del nivel inicial, además de afianzar capacidades cognitivas, también puedan formar un espíritu creativo, a la vez que sea crítico y reflexivo en espacios dinamizadores de la sociedad y de la cultura en un marco de participación democrática y de autogestión de los conocimientos. Desde esta perspectiva los espacios educativos se constituyen en una oportunidad para producir aprendizajes de calidad permitiendo a los educadores, organizar y desarrollar procesos educativos dinámicos que rompen los modelos rígidos que se establecen únicamente en el aula, alejados muchas veces de los intereses y necesidades de los niños y las niñas (MEC, 2005). Este proyecto de asesoría implica un proceso complejo, una colaboración de todos los agentes y por lo tanto, un trabajo colectivo donde todos los miembros participarán exponiendo sus puntos de vista y sus opiniones acerca de la dirección que se va a tomar. Tanto los asesores como las organizaciones escolares establecen de forma conjunta los pasos para solucionar los problemas que se han identificado en relación a los ambientes motivadores del aprendizaje en el nivel inicial, tanto interior como exterior, por lo que el trabajo colectivo es esencial (MEC, 2013). Lo más productivo que se obtiene de este proceso, además de la mejora del sistema educativo, es el

aprendizaje que adquieren todos los agentes implicados en el proceso, incluido los asesores integrantes de este proyecto (MEC, 2013). (Informe proyecto elaborado por Equipo de becarios de Itapua, 2017).

- h. *Desarrollando la creatividad con las Artes Plásticas en el Nivel Inicial.* Es el último proyecto analizado y es una propuesta de un equipo de formadores de Alto Paraná. Tiene como propósito asesorar en el abordaje de la educación plástica, ya que en esta área hay cierta dificultad para fundamentar las razones de algunas actividades ‘adaptadas’ en el Nivel Inicial, actividades que a menudo experimentan transformaciones de forma pero no de fondo. Por otra parte, también se detectan, por un lado, cierto rigor en las prácticas y, por otro, la reproducción de estereotipos, aspectos que, de diverso modo, falsifican la libertad expresiva y limitan la creatividad de los niños y niñas. Este proyecto se llevará a cabo en la Escuela Básica N° 2971 “Roque González de Santa Cruz”, de Monday. A través del asesoramiento se pretende promover la reflexión de los docentes acerca de si estas técnicas ayudan a que los niños aprendan realmente a dibujar, pintar, modelar o a construir sus propias manifestaciones expresivas. En las actividades artísticas lo importante es el proceso, no el resultado; no hay que buscarlo porque no hay respuestas específicas ni correctas. De acuerdo con este principio se señalan algunas orientaciones metodológicas para el desarrollo de las actividades:
- a) El papel del educador será de observar el proceso. Su actitud debe ser abierta y positiva. No es conveniente regañar, sino, simplemente, reconducir la actividad para lograr el éxito del niño. Sus instrucciones serán siempre claras y breves, los niños han de saber en todo momento lo que se espera de ellos. b) Las actividades estarán planteadas en función de los objetivos propuestos y tendrán un carácter global. La presentación y desarrollo de los ejercicios de expresión se debe llevar a cabo de forma lúdica. A pesar de adecuar las actividades a los objetivos, se pueden aprovechar algunos acontecimientos que aumentan el interés de los niños y de las niñas como las fiestas locales o navidades. Durante las actividades de pintura o dibujo libre no se debe dar un tiempo limitado ni interrumpir al niño. La experiencia artística es algo más que el uso de los materiales para el proceso de dibujar o pintar en un momento dado. Estos momentos tienen que ser lo suficientemente flexibles como para permitir que cualquier niño se aparte de la actividad del grupo. Por medio de las actividades que ahora nos ocupan los niños tienen una vía para expresar sus sentimientos, sus ideas, sus sensaciones, y sus

conocimientos del entorno; y al mismo tiempo, conocen a sus compañeros. Por eso es muy valioso exponer las producciones que se hacen en los grupos. Esta exposición permite la comunicación de las sensaciones a los demás, y que todos conozcan y admiren lo que han hecho los compañeros. (Informe Proyecto elaborado por equipo de becarios de Alto Paraná, 2017)

3.3.4. La experiencia de investigación

El MEC, a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), tiene como finalidad promover, estimular y fomentar la investigación e innovación educativa, relacionadas especialmente con la educación paraguaya, impulsando la generación de nuevos conocimientos a través de programas, proyectos, actividades e iniciativas.

En este contexto, es necesaria la búsqueda de la adquisición de capacidades, que genere la internalización de las competencias para el desarrollo, asesoramiento, promoción y difusión de investigaciones científicas, realizadas en el ámbito educativo, por docentes investigadores de manera a fomentar el espíritu investigativo (CIIE 2014).

La Propuesta

En el Capítulo II de la Ley General de Educación en el apartado de Conceptos - Fines y Principios se establece en el Artículo 9º, que es uno de los fines del Sistema Educativo Nacional la investigación Científica y Tecnológica.

En el decreto de creación del CIIE (Centro de Investigación e Innovación Educativa) se prevé la creación de una red de investigadores, una forma de concretarlo es de apoyar la instalación de Unidades de Investigación al nivel departamental. El paradigma de investigación está definido en la reglamentación de creación.

Según el proyecto: “Implementación experimental de la Unidad de Investigación de los Centros Regionales de Paraguay” (CIIE, 2014) estaba previsto realizar una experiencia piloto con 5 Centros Regionales:

- Centro Regional de Encarnación “Patricio Escobar”
- Centro Regional de Ciudad del Este “ Dr. Gaspar Rodríguez de Francia”
- Centro Regional de Pedro Juan Caballero “ Juan E. O’leary”
- Centro Regional de San Lorenzo “Saturio Rios”
- Centro Regional de Pilar “ Francisco Solano López”

El objetivo pretendió “Facilitar una instancia técnica local/departamental de articulación en la producción de evidencias para la toma de decisiones informadas en el marco de la investigación educativa” (CIIE, 2014).

Pero también:

- Realizar investigaciones educativas a nivel local/departamental de acuerdo a las necesidades identificadas por los investigadores.
- Desarrollar iniciativas orientadas al mejoramiento de la formación en investigación y la capacitación continua de los docentes y alumnos en los temas y problemas relacionados a sus áreas de interés de manera a internalizar la importancia del mejoramiento de su práctica a través de la investigación.
- Impulsar la cooperación con Universidades, Institutos y Centros de Investigación del país y del extranjero, el intercambio de académicos especializados y la difusión del conocimiento de las investigaciones.
- Contribuir a la formación de investigadores en educación que facilite a través de las prácticas la formación de los mismos y la conformación de un espacio institucional educativo la realización de capacitaciones y prácticas investigativas (CIIE, 2014)

La experiencia piloto con el CRE de Encarnación

Según el informe del CIIE (2014), el MEC, a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa ha apoyado la creación de una Unidad de Investigación en el Centro Regional de Educación “Gral. Patricio Escobar” (UNICRE) del Departamento de Itapúa. Constituyéndose en el organismo impulsor del proyecto, juntamente con la cooperación de la Gobernación del Departamento de Itapúa, la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa y la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, esta iniciativa ha tenido el propósito de crear, instalar y fortalecer la UNIDAD DE INVESTIGACION y propiciar el desarrollo de investigaciones, debates académicos, científicos y culturales en educación de Itapúa para el departamento a través de la elaboración e implementación de programas de investigación y colaboraciones interinstitucionales (CIIE, 2014)

En el año 2012 el CRE de Encarnación, contactó con la Universidad Nacional de Itapúa para generar una unidad de investigación. La directora del Instituto de Formación Docente, ideó este proyecto de crear una unidad de investigación local, pero no sabía cuáles eran las condiciones para operar.

Fundamentación de la propuesta:

Los Centros Regionales de todos los Departamentos del país deben adaptarse cada día a los rápidos cambios que exige la actualidad en términos de investigación, sobre todo atendiendo la tarea educativa que le corresponde realizar, apoyando y aportando al desarrollo del país.

Sin embargo de las Unidades de Investigación implican un proceso de instalación de recursos humanos, físicos, tecnológicos de información y apropiación que no se presentan de manera inmediata y generalizada. Por lo mencionado, esto demanda de igual modo una inversión en capacidades materiales para su implementación efectiva; una constante preparación laboral y profesional de sus profesores, investigadores, empleados y directivos, para lograr los resultados propuestos.

Frente a esta situación, resulta necesario analizar el alcance significativo de la Investigación en el ámbito educativo, sea esta en la formación o en el quehacer pedagógico.

Por lo tanto, este proyecto piloto para la creación de unidades de investigación en los Centros Regionales, buscará caracterizar desde la primera experiencia y evaluar la pertinencia de los procesos y proyectos, actividades, y esbozar otras opciones de procesos y proyectos de manera conjunta, todo ello, teniendo en cuenta que es una necesidad apremiante para desarrollo académico, científico, profesional y cultural (CIIE, 2014)

Se vio la posibilidad de iniciar un proyecto piloto. El MEC puso como condición de firmar un convenio entre MEC, UNI y la coordinación departamental. Más adelante se incorporó la UC de Itapúa en 2013-14. Entonces son 4 instituciones MEC, UNI, UCI y gobernación.

El convenio⁶ se fundamenta en lo siguiente:

el Centro de Investigación e Innovación Educativa propicia la creación de una Unidad de Investigación en el Centro Regional de Educación “Gral. Patricio Escobar” (UNICRE) del Departamento de Itapúa, constituyéndose en el organismo coordinador del proyecto, juntamente con la cooperación de la Gobernación del Departamento de Itapúa, la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa y la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” a los efectos de crear, instalar y fortalecer la Unidad de Investigación en el Centro Regional de Educación “Gral. Patricio Escobar” en el Departamento de Itapúa, para favorecer el desarrollo de investigaciones, debates académicos, científicos y culturales a través de la elaboración e implementación de programas de investigación y colaboración interinstitucionales.

⁶ Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura, la Gobernación del Departamento de Itapúa, la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa y la Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”

En este acuerdo es responsabilidad del Centro Regional de Educación “Gral. Patricio Escobar” se compromete a:

- Planificar y gestionar los recursos disponibles, relacionados con la realización de actividades establecidas en el plan de trabajo conjunto.
- Establecer las líneas de investigación orientadas al desarrollo académico y científico con asesoramiento del Centro de Investigación e Innovación Educativa.
- Articular con la Gobernación del Departamento de Itapúa los mecanismos de financiación para la implementación de las líneas de estudios e innovaciones educativas conforme a disponibilidad presupuestaria.
- Establecer el cronograma para la Unidad de Investigación.
- Fortalecer el espacio con capacidad instalada para la apertura del campo investigativo en el Departamento de Itapúa.

Y es responsabilidad del Centro de Investigación e Innovación Educativa: Generar el espacio de articulación vinculado al asesoramiento, apoyo técnico con la Unidad de Investigación:

- Propiciar capacitaciones técnico-pedagógicas a docentes y personal técnico de la Unidad de Investigación.
- Motivar el compromiso institucional de los involucrados, mediante la participación frecuente en las actividades de la Unidad de Investigación.
- Establecer mecanismos de comunicación efectivos y eficaces.

Por su parte la Gobernación se compromete a:

- Destinar los recursos necesarios para la implementación, fortalecimiento y sustentabilidad de la UNICRE, de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria.
- Colaborar con el MEC en la definición de los lineamientos generales de los procesos curriculares de la educación a ser implementados en el Departamento, a través del Consejo Departamental de Educación.

Es responsabilidad también de la Universidad:

- Colaborar con la formación técnica de la UNICRE.
- Establecer un cronograma que permita visualizar periodos de pasantía, prácticas de investigación o formación en el área de Ciencias Sociales en colaboración con la UNICRE.

- Intercambiar experiencias e innovaciones en el campo de la docencia para el conocimiento e información de producción científica y académica.
- Participar en iniciativas de investigación educativa conjunta con la UNICRE.
- Contribuir en la conformación de espacios para la capacitación de recursos humanos en el área de la investigación educativa.
- Contribuir en la conformación de espacios de debates académicos para intercambiar experiencias, conocimientos y avances en el ámbito de la educación.
- Participar en iniciativas de investigación educativa conjunta con la UNICRE.
- Establecer un cronograma que permita visualizar periodos de pasantía, prácticas de investigación o formación en el área de Ciencias Sociales en colaboración con la UNICRE.

El MEC debía asignar recursos humanos de los Institutos de Formación Docente con tiempo suficiente para la realización de las investigaciones. Fueron 3 personas.

Perfil de los recursos humanos necesarios:

- Profesionales docentes con comprobada experiencia en el área de investigación.
- Investigadores que hayan realizado estudios de investigación sobre la educación paraguaya a nivel nacional e internacional.
- Docentes-Investigadores que hayan realizado trabajos de investigación educativa.
- Profesionales que hayan participado en Proyectos de investigación.

El rol del CIIE fue el asesoramiento para desarrollar proyectos de investigación en educación financiados por la gobernación.

Según los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas con el equipo del CIIE, el proceso fue el siguiente:

1º periodo operativo: El primer paso consistió en definir posibles temas de investigación que debían ser aprobados a través del consejo departamental. El asesoramiento se concentró en ¿Cómo definir y consensuar un problema de investigación?

Se previó la realización de las siguientes actividades:

- Diagnóstico de la situación de cada Centro Regional de Educación, desde el punto de vista de sus líneas de trabajo, su dotación de recursos humanos y su infraestructura.
- Análisis de los recursos humanos con el perfil requerido.
- Estudio de las condiciones infraestructurales para las actividades de investigación.

En cuanto a las posibles líneas de investigación se definió que la Unidad de Investigación se desarrollará la Propuesta de Agenda vinculadas con temas de interés general que constituyen el punto de partida para la definición de las líneas de investigación del CREE y las de la Agenda de Investigación del CIIE⁷. Con respecto a la investigación se prevé:

- Consolidar las líneas de investigación de la Agenda de investigación.
- Participar en concursos de investigación.
- Apoyar el desarrollo de nuevas líneas de investigación.
- Promoción de las investigaciones.
- Apoyo a los procesos de presentación de acreditación de proyectos y solicitud de subsidios.
- Promoción y difusión de las investigaciones que se desarrollan en la Unidad de Investigación del CREE.
- Gestión de investigaciones colaborativas y en red con otras instituciones del país y del extranjero.

2º Periodo operativo: Se inició la llegada en terreno, pero no quedaba claro lo que se esperaba del CIIE. Después cambiaron las autoridades del MEC y asumió una nueva directora en el CIIE y esta designó a otro equipo, para el acompañamiento. Hubo problemas de comunicación con el CRE y la Unidad de Investigación.

En el proyecto se considera:

el asesoramiento como un proceso de construcción y seguimiento permanente de indicadores de producción y como producto los resultados que resulten de todas las actividades basadas en el objetivo del proyecto, en la búsqueda de la adquisición de capacidades, que genere la internalización de las competencias para el desarrollo, asesoramiento, promoción y difusión de investigaciones científicas, realizadas en el ámbito educativo, por docentes investigadores. Lo que necesariamente deriva en un trabajo sistemático y de monitoreo permanente (CIIE, 2014, p.2)

⁷Propuesta de Agenda de Investigación, según el informe preliminar realizado por el CIIE en julio de 2017.

3º Periodo operativo: Desarrollo de talleres de capacitación, se realizó un primer taller sobre procedimiento de datos.

4º Periodo operativo: El seguimiento del proyecto de investigación bajo la modalidad de tutoría. A partir de 2015 que realizó el seguimiento y la discusión se centró en el protocolo de investigación. Pero no se logró definir los objetivos del proyecto de investigación. El equipo de investigación enviaba los documentos, el CIIE realizaba comentarios. Pero la relación no fue fácil. Para formalizar la comunicación se decidió poner todo por escrito.

El CIIE propuso una serie de cambios, pero poco se incorporó. El proyecto se encontraba en marcha, pero tenía problemas de fuentes y de instrumentos.

La gobernación, quien financiaba el proyecto, presionaba para tener la publicación.

5º Periodo operativo: El trabajo de campo se realizó final de 2015. El equipo de investigación entregó un producto preliminar que se les devolvió con propuestas de modificaciones.

Se definió un 2º proyecto: trabajar a partir de datos del SNEPE pero era mucho más complejo y no había capacidad para hacerlo, para procesar estos datos...

Al final se cortó el proceso.

En Noviembre de 2016, el nuevo director del CIIE propone trabajar sobre un marco de normativas. Se espera que el CIIE actúe como una Unidad administrativa.

Las lecciones aprendidas y los nuevos proyectos

A partir de los datos obtenidos a través de las entrevistas y grupos focales se identificaron diferentes problemas en el proceso de acompañamiento:

- La forma de actuar
- Asegurar un espacio de articulación.
- La figura de investigación existe al nivel del decreto del CIIE y permite gestionar la liberación de docentes desde la dirección de Talentos Humanos, pero el problema está, para los técnicos de la Unidad de Investigación, en la cantidad de horas necesarias (debían tener 20 h y tenían solo 4 h), las 20 h para cada uno están definidas en la resolución de reglamento.
- Confusión de quien debía liderar el proyecto, el CIIE o la Unidad.

- Dificultad en el CIIE para definir los equipos de capacitación, deberían ser permanentes y con perfil.
- Se confunde proyecto investigativo y proyecto de formación en investigación.
- En los IFD, hay debilidades en cuanto a investigación al nivel de los estudiantes pero no hay estrategias de acompañamiento.
- Muchos de informes de investigación, no lo son, no cumplen con la forma o el contenido.
- Se desconoce cómo operan las otras instituciones: ¿Cuál es el apoyo de la UCI y UNI?
- No existen condiciones desde el CIIE para mantener una red (incentivo, pagina web, incentivo de publicaciones)

A partir de esta primera experiencia se puede visualizar algunas lecciones aprendidas:

- Es necesario contar con un procedimiento definido para solicitar la asistencia del CIIE.
- Existe una dificultad del MEC para crear unidades de investigación, no hay criterios precisos, recursos.
- El tiempo necesario para diseñar y realizar el proyecto debe ser suficiente.
- No existe una hoja de ruta que define como crear la Unidad de Investigación.
- Se requiere que el proyecto de investigación cuente con un presupuesto, con fuentes de financiamiento. Estas deben estar establecidas en el convenio.
- Se necesita definir la forma de involucrar las otras direcciones del MEC: Dirección de Formación Docente, de Talentos Humanos. Ellos tienen otra prioridad, tienen dificultades para introducir las innovaciones gestionadas por los IFD.
- Se requiere precisar y agilizar los trámites necesarios para liberar Recursos Humanos con el perfil definido. Muchas veces los que tienen el perfil están en proceso de jubilación. Existe un documento definiendo el perfil profesional y los requisitos necesarios. El problema es poder contar con estos recursos humanos.
- Se promocionó la creación de Unidades de Investigación, pero, desde el CIIE no existe la capacidad de seguir todos los pedidos. En las condiciones actuales, podrían ser máximo tres.
- Es necesario rever todas las resoluciones y convenios. El convenio ya no opera, ya que existe una resolución para la “Creación de Unidad de investigación” y su reglamento de funcionamiento.
- Se requiere profundizar la relación entre la investigación y la práctica pedagógica.

Hoy existen otros IFD que tienen interés en crear sus propias Unidades: San Lorenzo, Villarica, San Juan Bautista, Santani. En Caazapa pidieron la creación de una Unidad de Innovación pedagógica).

En Concepción hay un proceso interesante, final de 2017 desarrollaron dos encuentros de capacitación, los docentes realizan capacitación en el mismo momento que están definiendo los temas de investigación, conforman grupos y están trabajando sobre los protocolos. El inicio fue un trabajo de diagnóstico para ver si cuentan con los recursos necesarios, según el equipo CIIE.

3.4. Las conclusiones de la primera fase

Iniciamos este primer informe de campo explicando cuales serían las categorías de análisis capaces de identificar en casos concretos los procesos de cambio o resignificación de los IFD. Explicamos que el fundamento de esta resignificación pasa por la posibilidad de enfrentar la complejidad.

Según el referencial propuesto por Perrenoud (2000) estas competencias deberían ser:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Acoger y participar en la formación de los compañeros.

Nuestra meta entonces fue observar a partir de casos concretos cómo se instalan y movilizan estas competencias a través de procesos de formación docente. Tomamos tres estrategias: la formación en servicio, la especialización y la investigación. A través del análisis de los primeros datos obtenidos de estos tres casos llama la atención el énfasis puesto en:

- La necesidad de definir nuevos procedimientos.
- La necesidad de diseñar e instalar una estrategia de acompañamiento.
- El énfasis en los procesos más que en los resultados.
- El cambio en el centro de la formación que no es el contenido a desarrollar sino, más bien la respuesta a necesidades de los actores locales.

Pero también en este intento de resignificación aparecen tensiones o contradicciones:

- La poca flexibilidad de los procedimientos.
- El fuerte énfasis en los materiales o convenios como instrumentos de mediación.

El primer modelo explicativo

En el diseño metodológico explicamos que nuestro enfoque se basa en una perspectiva de investigación-acción, esto es el desarrollo de un proceso de producción de conocimientos susceptibles de acompañar el proceso de transformación de los IFD. En este sentido, “la perspectiva de la investigación-acción, la búsqueda de datos y elaboración de teorías están dirigidas en primer lugar a guiar la acción. Tanto la realidad que estudiamos como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p.22).

Explicada de esta forma la investigación acción es un proceso de construcción de sentido, en cada etapa aparecen qué nuevos elementos explicativos buscan aclarar o guiar las formas de actuar. En esta etapa de la investigación podemos definir nuestro primer modelo explicativo.

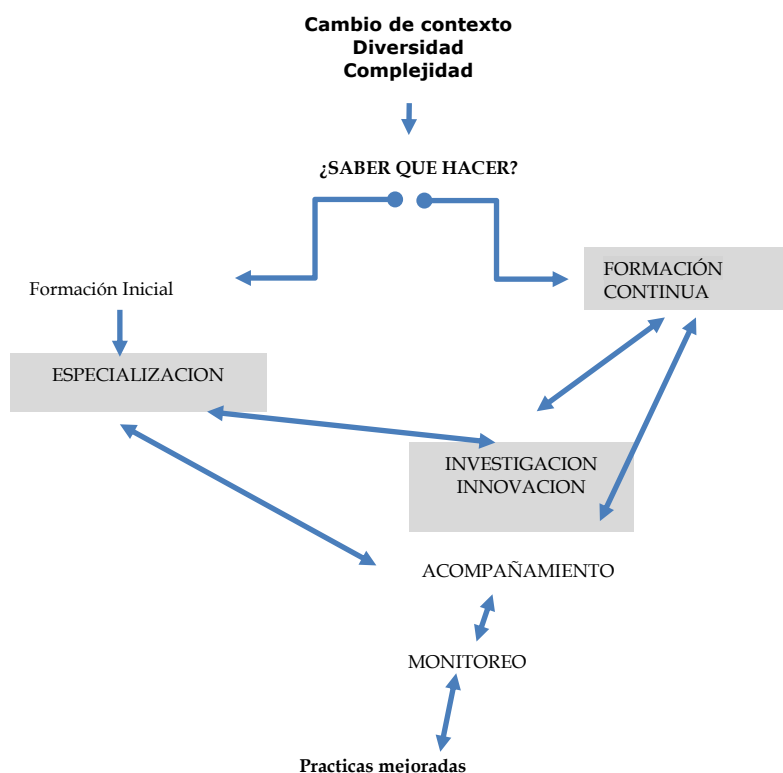


Figura 1. Modelo explicativo elaborado a partir del análisis de los datos de la primera fase de la investigación

En este esquema aparecen nuestras tres estrategias: formación continua, especialización e investigación. Pero ya no con tres estrategias distintas sino más bien complementarias. Lo que nos dicen los datos de campo es que en parte, estas estrategias se encuentran con más o menos intensidad en los diferentes casos. Estas estrategias son formas de instalar en los docentes competencias necesarias para enfrentar situaciones complejas. Pero estas estrategias no son suficientes, deben ser fortalecidas por otras como las estrategias de acompañamiento y monitoreo. Y sobre todo ya no se conciben más como “bajadas” sino como procesos interactivos que deben producir una reflexión sobre la práctica.

En la última parte de la investigación, este modelo explicativo servirá de guía de entrevista para validarlo con los actores locales y después con los actores institucionales.

CAPITULO IV. LOS DATOS DE LA SEGUNDA FASE DEL TRABAJO DE CAMPO

Durante la última fase de la investigación, lo que se buscó, a través de entrevistas y grupos focales, fue profundizar y validar los elementos de análisis observados durante la primera parte de la investigación. En función del tiempo disponible, y para lograr un cierto grado de profundidad, lo que es una de las características de las investigaciones cualitativas, se optó por priorizar dos de las tres experiencias: la formación continua y la investigación, ya que los datos obtenidos sobre los proyectos de especialización no permitían descubrir elementos muy distintos a las dos otras experiencias. La presentación del análisis de los datos obtenidos se inicia con un relato significativo de la experiencia desarrollada. A continuación se buscan identificar los elementos de interpretación de este relato.

4.1. Formación continua

El relato : “ahhhh funciona...”

“... cuando empezamos con la señora N..., ella hizo su clase demostrativa, creo que fue el primer o segundo día, ..., y lo único que decía es – yo quiero ir al primer grado – o sea que quería estar en aula desde primer grado verdad, porque implicaba una posibilidad realmente desde un primer momento de la mejoría ¿Cómo los niños no van a responder si es que se les enseña de esa manera? porque los niños van respondiendo de acuerdo a lo que se les va facilitando verdad, entonces para nosotros lo actitudinal. Por eso digo por lo visto se tocó nuestro lado sensible y de ahí empezamos a acercarnos a la estrategia y a querer la estrategia, yo creo que eso también se dio a nosotros porque cuando trabajamos con los docentes estamos trabajando con ellos con una convicción, Hemos encontrado en los primeros algunas dificultades en relación a alguna resistencia ... pero lo que sí es satisfactorio es ver que ese mismo docente al final iba rectificando su conducta, iba rectificando su desempeño verdad, entonces también notamos nosotros de que fueron convencidos también por la estrategia probaron ellos que están en aula, probaron y vieron que funciona - ahhhhh funciona -si entonces ese es el cambio principal que hemos notado... pero el cambio en nosotros mismos los tutores, se trabajó nuestra actitud, se trabajó nuestra actitud, se nos sensibilizó” (TM)

Guía de preguntas aclaradoras

Para profundizar este relato fuimos realizando algunas preguntas: ¿Cuál es el cambio asumido por el proyecto en cuanto a la metodología o forma de capacitar a los docentes? ¿Entendemos qué es una formación en terreno?, ¿cómo se organiza? ¿Cuáles son los logros y dificultades? ¿Cómo sostener esta estrategia? ¿Cuáles son las nuevas capacidades asumidas por los docentes, existe un

instrumento para evaluarlas o monitorearlas? ¿Cuáles son las nuevas demandas o necesidades de los docentes?

Elementos de análisis

- Crear las condiciones para desarrollar el proceso de capacitación

En el inicio no siempre están dadas las condiciones formativas, hay docentes reacios a la nueva propuesta, faltan materiales, o existen prejuicios con relación a lo que el docente debe desarrollar. Es importante abrir un espacio para conocer estas inquietudes que muchas veces tienen fundamentos. Trabajarlas a partir de debates y explicaciones permite dar legitimidad a la nueva propuesta.

“... el primer año, una de las dificultades que hemos encontrado fue la resistencia de algunos docentes, principalmente aquellos que ya hace años están en el primer grado, como no veían así como una posibilidad que puedan hacer algo nuevo. Pero fue muy importante también que eso haya surgido, verdad, porque sí pudimos notar luego, cambios en la conducta de ellos verdad”.

“... después cuando trabajamos ya con la incorporación de la lengua materna, el inconveniente que hemos tenido y que afectó el desarrollo de los talleres, fue que los materiales no llegaban a tiempo, principalmente los que tienen lengua materna como L1 el guaraní,..., y eso influía en la actitud de los docentes, entonces teníamos que primero evacuar esas inquietudes, tomar nota si es necesario verdad, y una vez ya calmado los ánimos entonces trabajábamos ya sin inconvenientes verdad. También en relación al guaraní, yo creo que la dificultad también está en el preconceito del docente, por eso no todos los resultados lo tengo en mi poder porque no todos los resultados fueron totalmente fidedignos, porque justamente el docente prefería que le salga su L1 castellano total tienen todo y también tenemos en la mente de qué, ¿cómo yo voy a enseñar en guaraní?, el preconceito en relación al guaraní. Tuvimos así nosotros debates podemos decir inclusive acalorados así verdad, docentes, y dice - ¿para qué vamos a enseñar en guaraní? ¿Acaso vamos a usar el guaraní en la universidad? - perfecto y ahí nosotros también nos percatamos de que nuestros compañeros, docentes en su mayoría no están al tanto del programa de estudio, porque el programa de estudio nos indica, el tratamiento de la lengua, para primer segundo y tercer grado, sabemos que el guaraní es L1 si es L1 para .. y de alguna manera pudimos llegar a convencerles a trabajar, pero no en su totalidad, y son los aspectos a mejorar en el preconceito que tenemos en relación al guaraní” (TM).

- Asegurar las capacidades previas

Para poder implementar la nueva propuesta, el docente debe poseer algunas capacidades previas, debe ser capaz de aplicar lo que va a desarrollar con sus alumnos. Muchas veces iniciamos las capacitaciones con el supuesto que eso ya está instalado, pero las primeras observaciones de clase nos permiten descubrir que no es el caso. Es necesario entonces hacer algunos ajustes y desarrollar actividades previas al programa de capacitación.

“La capacidad, parte de la idea que los docentes puedan poner en práctica las estrategias de lectura comprensiva, son diferentes estrategias para cada clase, y por unidad, por ejemplo en la Unidad 1 se trabaja principalmente la estrategia de lectura comprensiva que es predecir, se trabaja predecir, se va desarrollando esa estrategia, ..., otra que es sintetizar, eeeee....., en algunos casos nosotros hemos encontrado mucha dificultad...vimos en las clases demostrativas de los docentes, tenían esa dificultad de que no les quedaba claro esa estrategia, y teníamos ese supuesto, que el docente de primer grado, sabe sintetizar, pero si no sabe, no puede ayudarlo a ese niño a que desarrolle esa estrategia, de ahí a que habíamos replanteado y empezamos nosotros a trabajar un mini taller para trabajar inferencia, inferencia ¿En qué consiste? ¿Qué es inferir? ¿En qué consiste? Y trabajábamos, ellos decían - aprendí lo que es inferir y aprendí lo que es sintetizar - que para sintetizar, bueno para empezar tengo algunos pasos, detectar ideas principales, secundarias, parafraseó verdad, y ahí entonces les ayudó a los docentes a que desarrollen esas estrategias, ... hemos notado nosotros, necesitamos trabajar más con los docentes, al principio pensábamos que no era necesario, pero sí era necesario, ... les propusimos actividades a nivel adulto, textos que sean con nivel adulto y dónde podríamos inferir, y ellos encontraron que fue muy oportuno ese taller,...” (TM)

- La pertinencia de la metodología

En los procesos de formación, la metodología es clave, es el elemento que permite generar confianza, producir cambio de actitud, concretar el proceso de enseñanza, la metodología es más que saber transmitir un contenido es también saber escuchar, crear las condiciones para que los participantes se sienten importantes. Salir de las clases magistrales, que son comunes, permite crear una relación más horizontal.

“Si, y para.... Nosotros trabajamos en talleres con temas específicos, son varios talleres que se realizan en una jornada, pero teniendo un tema específico verdad. Y ese cambio también hemos notado nosotros,

de haber trabajado en otras capacitaciones con otros grupos y con otros propósitos verdad. Otras capacitaciones con formadores verdad, esa metodología que hemos utilizado, el taller, teniendo un tema, desarrollar ese tema, con la participación activa de los docentes, notamos nosotros ahí esa.... A lo mejor fue el que permitió también que los docentes puedan tener un cambio de actitud, ellos siempre manifiestan y hemos notado nosotros, nosotros empezamos a experimentar, primeramente además de trabajar la estrategia con nosotros se trabajó la parte actitudinal, lo que es el desarrollo personal, de vuelta nosotros trabajamos así con los docentes, desarrollo personal, un momento que aprovechamos al máximo, le damos un tiempo prudencial al desarrollo personal activado de actividades donde uno pueda reflexionar sobre su práctica, la importancia de su desempeño, lo trascendente que es el trabajo del docente, y de eso empezaron también, nosotros notamos verdad que ellos se sentían bien, se sentían valorados, se sentían respetados, y en una zona no sé, como anécdota nos decían verdad – la primera vez que nos tratan así, la primera vez que nos tratan así, nunca tuvimos nosotros una capacitación así – nos decían verdad, porque siempre se han acostumbrado una capacitación verticalistas, el capacitador ahí arriba, y ahí los docentes como que están en otro nivel” (TM).

“Sin embargo nosotros hemos trabajado con ellos con un mecanismo diferente, al lado de ellos, conociendo su realidad, compartiendo sus inquietudes, siempre ellos nos decían - sabemos que ustedes no están en posición de solucionarnos nuestros problemas, todas las inquietudes verdad, pero nos escuchan - y para ellos era muy importante ese espacio que le dábamos para escucharles, para que puedan ellos contar esas inquietudes, esos quebrantamientos que ellos tenían, y yo creo ahí empezó ese cambio, logramos esa confianza y las actividades, sin problema ellos responden a las actividades, si hay que trabajar alguna teoría, si hay que elaborar un mapa conceptual, ellos elaboran, presentan si es que hay que demostrar una clase, ellos primeramente se prestan para ser alumnos, cuando nosotros somos quienes estamos demostrando la clase y después cuando a ellos les corresponde, a ellos analizan una clase y se, se se,.... disponen también a presentar a demostrar la clase verdad, son esos cambios que anteriormente no veíamos, nosotros mismos no habíamos vivenciado, todo era como ahí en frente el capacitador y ahí siempre como una clase magistral.

Pero los talleres de FORDOC fueron más vivenciales, el eje es la confianza, la confianza, yo valoro muchísimo ese aspecto verdad, porque ellos después en el 2015 cuando se empezó, llego una etapa que se tenía que hacer el monitoreo, lo que ellos pedían, que seamos nosotros quienes monitoreemos, quienes observemos la clase de ellos, porque decían – ellos son los que entienden, ellos nos encaminaron así,

y nosotros queremos que ellos observen nuestra clase, porque ellos van a saber si es que nos equivocamos, dónde podemos corregir, ellos van a poder ayudarnos – y esas manifestaciones yo creo que es fruto de esa confianza, inclusive nosotros nos habíamos ido en otro lugar, en el primer año, luego ya no nos fuimos, pero hasta ahora ese vínculo se mantiene para cualquier.... para alguna pregunta, alguna consulta siempre recurren a nosotros verdad, entonces.... para empezar entonces” (TM)

- Un fuerte énfasis en la práctica

Durante los talleres es importante generar momentos de prácticas durante los cuales los participantes analizan una guía de desarrollo de clase y buscan como aplicarla. Durante esos momentos algunos actúan como docentes y otros como observadores, estos dos roles permiten asimilar las pautas de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...ellos llegaron a hacer sus prácticas con nosotros, nosotros le llamábamos la clase demostrativa, ellos primeramente ..., toman la guía y analizan, y empezamos a aclarar todos los puntos, y llegado el momento entonces entre ellos seleccionan a uno para que pueda pasar a hacer el papel de docente y luego, el compañero para el papel de alumno. Nosotros también hemos implementado a un grupo que sean observadores, porque hay un formulario llamado pautas de acompañamiento, y mirando la clase, el desarrollo, si se cumplen todos los pasos, si se enfatizó en lo que se debe enfatizar en esa clase verdad, y luego un momento donde aprovechamos para compartir, y si es necesario mejorar, ajustar su práctica verdad” (TM)

- Instalación progresiva de capacidades

Como principal cambio en cuanto a las estrategias de capacitaciones, los participantes señalan la delegación de responsabilidades y la transmisión de competencias. Éstas al final deben darle una mayor autonomía a los equipos zonales y locales. De esta forma, cambian los roles, pasan de una implementación desde el nivel central hacia un acompañamiento y validación de los diseños.

“...algunos cambios que hemos vivenciado, verdad, primeramente en relación a las capacitaciones llamadas FORDOC. Al principio los compañeros del equipo central, de educación escolar básica del MEC. ... nos acompañaban, y de alguna manera entonces nos iban encaminando, también la agenda de cada capacitación era elaborado por ese equipo, y posteriormente a medida que fuimos adentrándonos también nosotros y adquiriendo también algunas habilidades, ...hacer

la agenda, elaborar el guión, ya nos dieron esa.... responsabilidad de adquirir esa autonomía, ..., y formamos un equipo de referente ... y eso se comparte con la gente de Juntos, y también el MEC aprueba, entonces se distribuye a los tres IFD para que se pueda implementar ese guión, ese guión técnico” (TM).

- Validación de la capacidad instalada

Es importante tener una idea clara de cuándo están instaladas estas capacidades. Los relatos nos permiten contar con algunos elementos a tener en cuenta: conocer la esencia de la propuesta, sus pasos y actividades... pero también descubrir las habilidades de un formador como la capacidad de detectar nuevas necesidades de los docentes y buscar las formas de responder... eso se logra no solo a través del desarrollo de contenidos sino más bien a partir de la puesta en práctica, la prueba de la validez de las nuevas propuestas en terreno.

“El equipo técnico central del MEC ... nos acompañaron, primeramente nos capacitaron en la estrategia, porque era un estrategia que a lo mejor conocíamos así muy en forma superficial, pero llegamos a conocer la esencia desde un primer momento, cuáles son sus sustentos, la manera en que se implementa, los momentos didácticos, las actividades específicas que se deben realizar, se deben enlazar, articular..., al año siguiente nos siguieron acompañando con la estrategia y ya para el mes de mayo ya se incorporó lo que es la educación bilingüe... Esto surgió a raíz de las primeras capacitaciones con los docentes, notábamos esa necesidad de tener en cuenta la situación lingüística .. se llevó a cabo la aplicación del test de competencia lingüística. Esa actividad también para nosotros fue de mucha importancia y novedosa, porque si bien hemos tenido contacto en nuestra formación inicial como docentes verdad..., pero así en forma práctica no hemos tenido ese acercamiento. Entonces, en febrero del 2016 tuvimos nosotros el entrenamiento de cómo se lleva a cabo la aplicación del test, la utilización del test, luego nosotros los tutores trabajamos con los docentes, para que posteriormente ellos puedan llevar a cabo con sus alumnos verdad” (TM)

- La capacidad de reflexionar sobre lo desarrollado

La capacidad se instala primero por la adquisición de una estructura a través de la aplicación de un plan de trabajo o una guía, pero sobre todo por la posibilidad de comprender el proceso realizado a partir de esta aplicación. Eso pasa por la instalación de un momento de análisis al final de la práctica, un momento de reflexión sobre la práctica, es en este momento que se realiza la conexión entre la teoría y la práctica.

“... el mejor cambio que hemos experimentado, ..., de realizar las actividades teniendo una estructura, una guía de trabajo, y en relación a ese trabajo..., realizábamos las actividades, pero luego al término, no nos acostumbramos a hacer la reflexión, eso yo encuentro de mi parte una capacidad que fui desarrollando. La reflexión en relación a la práctica, la práctica, la reflexión, y también el poder conectar lo que es la teoría con la práctica, a medida que íbamos desarrollando nuestro trabajo con las capacitaciones, notábamos esa conexión en lo que es la teoría y pudimos comprender en tal momento, en tal actividad, nosotros estamos respondiendo a una teoría, estamos respondiendo a un sustento pedagógico específico verdad. Entonces en eso también hemos avanzado,....” (TM)

- El monitoreo y seguimiento

La única forma de asegurar que lo aprendido se concreta en la práctica es a partir de una estrategia continua de acompañamiento y monitoreo. Esa estrategia permite darle una continuidad a la capacitación, si no, corre el riesgo que quedarse al nivel de las palabras.

“... trabajar siempre con la actitud de los docentes, y también el monitoreo, para mí es un supuesto, verdad, de que si en la mayoría de las escuelas se implementó correctamente y está dando frutos, es porque hubo un monitoreo, porque siempre las capacitaciones se dan, ... se terminan... y felices y contentos y nos retiramos todos, pero queda ahí y no hay ese seguimiento, sin embargo con LPA se hace ese seguimiento yo creo que para que se pueda sostener esto, se tiene que continuar con el equipo de trabajo el monitoreo y el acompañamiento a los docentes” (TM).

- Una evaluación efectiva

La evaluación es una estrategia sistemática e intencionada debe recabar las evidencias de los procesos realizados y contemplar las diferentes dimensiones de la propuesta (talleres y aplicación en aula). Debe ser coherente con el sentido de la propuesta, es decir que si se busca construir un nuevo sistema de interacción, la evaluación debe pasar de una situación de control externo a una situación de diálogo y confianza.

“Sí, le hemos solicitado el portafolio de evidencias, en el mismo se incluye dos momentos, su participación en el FORDOC y su desempeño en aula, entonces les pedíamos que hagan como un informe, y también un relatorio de los temas que han trabajado en el taller, en las capacitaciones, luego le solicitamos cómo llevaban a cabo

eso en aula, verdad, y les pedíamos que también ellos nos faciliten trabajos de sus alumnos, siempre le indicábamos un trabajo representativo, no precisamente aquel que está muy bien, sino también uno que se demuestre que todavía necesita más apoyo, que haga ese contraste. Y ellos entregan, nosotros trabajamos conforme a indicadores, luego les damos las observaciones. ... hemos encontrado, en los inicios, todo era transcripción, o cualquier otra actividad, pero no reflejaba que la estrategia ha sido implementada en su clase. ... Se tiene que visualizar en el trabajo de los alumnos la aplicación de la estrategia, si es una clase en donde pedía trabajar escritura espontánea por ejemplo, tiene que haber evidencia de que su alumno trabajo escritura espontánea, ya sea en su cuaderno o alguna hoja ..., por lo menos esa fue la forma donde nosotros pudimos entrar más en contacto, ... hemos tenido la oportunidad de ir a los monitoreos pero solamente en algunos lugares llegábamos para asistir a una clase verdad. Hemos estado nosotros promedio una vez observando una clase" (TM).

En cuanto a la resignificación del rol de los IFD

Preguntas aclaradoras: Organización de los IFD ¿cómo se organiza la formación desde los IFD?, ¿cómo se coordinan o articulan los IFD? ¿Están los IFD en condiciones de responder a las nuevas demandas de los docentes? ¿Es responsabilidad de los IFD de formar los otros actores: supervisores, directores, padres? ¿Cómo hacerlo? ¿El proyecto se propuso llegar a todas las escuelas del departamento es factible sostener esta estrategia? ¿Cuál sería el rol y la función del supervisor dentro del sistema de formación (supervisar, controlar, monitorear...)? ¿Cómo se comunican o articulan con los tutores?

- Trabajo con los docentes y coordinadores pedagógicos

Dentro de la división de las tareas de formación los tutores de los IFD se dedican al trabajo con los docentes y coordinadores pedagógicos. La formación de los formadores, de los supervisores y de los directores está en mano de los especialistas temáticos.

"Para el inicio estuvimos ya casi la mayoría de los docentes del IFD, empezamos a recibir esa formación, y principalmente ese fue el mecanismo de selecciónen este caso de nuestra directora que nos asignó esa responsabilidad, y entonces algunos si les corresponde salir a otro lugar entonces, tenemos ese compromiso de trasladarnos al lugar que se nos ha asignado, esa es la organización" (TM).

"La formación, la de los supervisores y directores suele ser desarrollada por Juntos y su equipo de consultores, para trabajar por

ejemplo en la educación bilingüe y la parte de desarrollo comunitario ..principalmente con los docentes trabajamos, bueno, los docentes y coordinadores pedagógicos son los que nos corresponden, también asisten los técnicos de supervisión y los supervisores, verdad, pero ellos tienen otro espacio de formación, los supervisores tienen otro espacio de formación que le llama FORSUP pero si es que nos solicitan también apoyamos esas capacitaciones, ... y conforme a lo que nos solicitan desde coordinación y supervisión también apoyamos FORDIR, la formación de los directores" (TM)

- Articulación de las funciones

Poco a poco se fue instalando un modelo de organización basado en la repartición de las responsabilidades y la articulación de las diferentes funciones que se complementan. Unos asumen la capacitación (tutoras de IFD y especialistas), otros el acompañamiento en terreno (coordinadores y técnicos) y otros que monitorean (supervisores).

"... de alguna manera los coordinadores pedagógicos fueron nuestro brazo largo también, para poder trabajar, porque ellos son los que están más en terreno, o está en escuela de área,..., entonces es quien les asiste, les acompaña, y observa las clases verdad, y en todo caso son los técnicos de supervisión, ...ellos están adentrados también con la estrategia y tienen suficiente información también para poder si es necesario ayudarle a que pueda mejorar, ajustar alguna actividad, algún aspecto que falta mejorar... ellos cobraron protagonismo verdad, muy oportuno esa decisión de poder entrenarles con la estrategia porque ellos... están más cerca del docente, está y si es necesario les ayuda, y esa cercanía ayuda mucho para los docentes... la mayoría de los coordinadores pedagógicos son muy dinámicos, son muy dinámicos y están cumpliendo el rol que les corresponde" (TM).

"Nosotros tenemos una experiencia muy positiva, nuestro equipo con la zona de supervisión trabajamos en ese sentido, el rol que desempeña la supervisora es realmente un acompañamiento pedagógico, porque para empezar ella asiste en los talleres, conoce la estrategia, conoce las necesidades e inquietudes de sus docentes, y ella tiene toda esa predisposición de acudir al terreno, ella misma observa las clases de sus docentes, y responder a las necesidades de sus docentes.... creo que esa articulación entre supervisor y los tutores a través de la directora también, funciona ... no hay una diferenciación jerárquica, y entonces la supervisora tiene esa atribución entonces dinamiza" (TM)

“Los supervisores se encargan de aplicar los Instrumentos de monitoreo tanto a los docentes como también a los alumnos hay un instrumento que se le aplica. Una guía de observación, pautas de acompañamiento le llaman, es una guía de observación que es para observar la clase del docente... en este caso un formulario con los indicadores bien claros verdad para observar los diferentes momentos didácticos del aula verdad o sea que si de esa clase... y también está una batería de test, que se le aplica al niño y se le va ubicando en los niveles, tanto de lectura como de escritura” (TM9).

- Asumir la continuidad del proyecto

Hoy las tutoras de los IFD se ven en condición de asumir la continuidad del programa en su diseño actual el 1º ciclo, pero también con un proceso de actualización permanente ven que pueden asumir otros desafíos. Van también elaborando materiales necesarios para el desarrollo de las capacitaciones.

“Yo creo que sí, siempre he mencionado de que los tutores de los tres IFD ya tienen capacidades instaladas, y también en los docentes, hemos digamos, acumulado vivencias, aprendizaje en todo este tiempo y podemos nosotros continuar trabajando con los docentes, Además hemos tenido la oportunidad también de corregir algunas falencias nuestras, ..., y yo creo que sí estamos en condiciones, estamos en condiciones” (TM)

“Sí, yo creo que sí, estamos nosotros, estamos en condiciones, para poder trabajar con la sostenibilidad de este primer ciclo verdad, y también porque no, la articulación necesaria con el segundo ciclo, pero siempre va ser también muy necesario, muy importante, también actualizarnos, actualización permanente para nosotros también, para poder responder a las necesidades también verdad, porque es la mejor manera” (TM).

“...además guión para el tratamiento de segunda lengua, también hemos estado trabajando con una recopilación de materiales, es un material del MEC y que no se estaba utilizando verdad, y eso también estuvimos trabajando, pero no exhaustivamente como debería ser por el tiempo disponible... Son principalmente para segunda lengua, son canciones, son adivinanzas, un cuento corto, trabalenguas, materiales didácticos, para que les ayude al docente a planificar su L2,... con L1 ellos no planifican, porque está totalmente planificado la clase, ellos lo que tienen que hacer es implementar el paso a paso, actividad por

actividad, pero sin embargo con L2 tenían que planificar, y esa fue una situación que tuvimos que trabajar” (TM).

- Creación de la Unidad de innovación educativa

Para asegurar su continuidad el programa se va dotando de diferentes equipos, dentro de los cuales, la Unidad de Innovación Pedagógica actúa como grupo impulsor.

Elementos resaltantes del análisis del proceso de formación continua en Caazapa

- a) El elemento clave en todo proceso de formación continua es descubrir los pasos o procesos necesarios para convencer al docente de cambiar de práctica, hacer que ellos descubran que la nueva propuesta es una buena idea y que “sí funciona”.
- b) El primer paso consiste en tener en cuenta las realidades, necesidades, capacidades, condiciones en las cuales trabajan los docentes. Muchos diseños de capacitación parten del supuesto que las condiciones ya están instaladas, pero ciertas realidades nos hacen descubrir que es necesario generar módulos previos para construir las bases de un nuevo proceso. Para eso es necesario visitar las escuelas, dialogar y escuchar a los docentes en su labor cotidiana.
- c) Estos programas de capacitación deben ser acompañado de un sistema de evaluación del desempeño docente para conocer sus realidades.
- d) El segundo paso es el de articular el desarrollo de la capacitación con las otras líneas de acciones del proyecto. La formación continua implica una fuerte fase de experimentación y práctica, para eso el docente debe contar con los materiales, insumos y acompañamientos necesarios.
- e) Consolidar las capacidades, el docente participante debe vivenciar la nueva propuesta y desarrollar las mismas capacidades (lingüísticas, investigativas, participativas, lógicas...) que él debe trabajar con sus alumnos. Los talleres deben ser coherentes con el desarrollo de las nuevas prácticas a adquirir por el docente. A través de nuevas formas de interacciones y organización, el docente toma conciencia de cómo transformar su aula en un espacio más dinámico. Estas nuevas interacciones y sistema de organización son las bases del mejoramiento de las prácticas.
- f) En este sentido, la metodología de los talleres es clave, permite crear una relación más horizontal y ganar la confianza de los docentes. Los guiones deben concebirse como una propuesta metodológica para conseguir metas y competencias y no como una suma de contenidos a desarrollar.

- g) Dentro de estas metodologías, en el inicio, los materiales didácticos juegan un papel central, en forma casi conductista. Pero a medida que se afianzan las capacidades los docentes van recreando sus propios materiales.
- h) Los talleres, como espacios de capacitación deben tener una continuación a través de la práctica, el docente debe replicar, experimentar, adaptar lo aprendido. Pero para que sea formativa esta práctica debe contar con un proceso de acompañamiento y monitoreo.
- i) Una de las diferencias entre la metodología de la formación inicial y de la formación continua, es que esta última debe movilizar los conocimientos prácticos y empíricos de los docentes. Para eso la “reflexión sobre la práctica” es clave, los talleres deben contener espacios de análisis de las prácticas instaladas y los círculos de aprendizaje son espacios vitales para desarrollar esta propuesta metodológica.
- j) La reflexión sobre su práctica es lo que permite al docente validar los elementos de la nueva propuesta y terminar diciendo “eso funciona”.
- k) La validez debe ser la preocupación constante de los formadores y de los equipos de acompañamiento y seguimiento. Existen diferentes niveles de validez, pero el equipo que conduce el proyecto debe tener la certeza que poco a poco la propuesta toma sentido para los participantes (es válida para su contexto, niveles de capacidades, realidades de sus alumnos, paradigma de educación).
- l) La validez se instala a través de la toma de conciencia, el interés cognitivo, la experimentación, la confrontación con la realidad, durante todos estos momentos el proyecto debe contar con instrumentos de monitoreo y evaluación que permitan dar cuenta de los procesos realizados por los participantes.
- m) Definidos de esta forma, las funciones de un IFD implementando estrategias de formación continua son complejas y múltiples y nos obligan a definir un nuevo sistema organizativo articulado con otros actores (supervisores, coordinadores pedagógicos, directores).
- n) También implica una nueva relación con el MEC Central, a partir de la cual el nivel central, a través de sus especialistas instala la nueva propuesta para dejarla poco a poco en mano de los tutores de los IFD que van implementándola y adaptándola a cada contexto.
- o) Al final del proceso los IFD se transforman a través de la Unidades de Innovación y de Investigación en el espacio de implementación de las propuestas educativas bajo el seguimiento de los equipos centrales.
- p) El tema de los costos y de la eficiencia es un aspecto central en el momento de implementar estrategias de capacitación. También el tema de la sostenibilidad de las líneas de acción implementadas a través de Programas.

4.2. Investigación

El relato: “Sistematización de UNICREE”

“La unidad surge el 27 de febrero del año 2013, a partir de un Convenio Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC); la Gobernación del departamento de Itapúa; la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) y la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Campus Universitario de Itapúa (UC).

El MEC, a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) tiene como finalidad promover, estimular y fomentar la investigación e innovación educativa, relacionadas especialmente con la educación paraguaya, impulsando la generación de nuevos conocimientos a través de programas, proyectos, actividades e iniciativas.

El CIIE propicia la creación de una Unidad de Investigación en el Centro Regional de Educación “General Patricio Escobar” (UNICRE) del departamento de Itapúa, constituyéndose en el organismo organizador del proyecto que integra instituciones como la Secretaría de Educación de la Gobernación de Itapúa, la UNI y la UCI.

El MEC por Resolución N° 432/2013 del 9 de agosto del año 2013 reconoce la Unidad de Investigación del Centro Regional de Educación de la ciudad de Encarnación (UNICRE).

En ese contexto se elabora el plan estratégico de la unidad para el período 2013-2017 donde se plasmó como objetivo y meta lo siguiente: objetivo general: Desarrollar, asesorar, promocionar y difundir investigaciones que buscan mejorar el desarrollo y la calidad de la educación en el departamento de Itapúa. Y como meta general: Mejorar la calidad educativa del departamento de Itapúa, utilizando como fundamento investigaciones realizadas por docentes. Del objetivo general y la meta general se desglosan los siguientes objetivos específicos: Identificar las áreas y las líneas de investigación a ser trabajadas durante el período 2013-2017, Planificar, ejecutar y asesorar de proyectos de investigación en el ámbito educativo e Impulsar la formación del docente en investigación” (UNICREE 2017).

Este texto-relato, es la presentación del documento de sistematización elaborado por el equipo de la Unidad de Investigación del CRE de Encarnación. Presenta el inicio del proceso realizado.

Un primer grupo focal se realizó con los tres miembros actuales de la Unidad de Investigación.

En un segundo momento se profundizó la discusión con la participación de las autoridades del CREE y de la Gobernación, en una reunión con la Directora General, la Directora de Formación Docente del CREE y la secretaria de Educación de la Gobernación.

El proceso de instalación de la Unidad.

“El proyecto de crear una Unidad de Investigación existe desde el año 2005, en esta época se quería fortalecer la formación en metodología de la investigación. Teníamos proyectos de investigación como parte de la formación docente. En el PEI del CREE aparecía la idea de fortalecer la investigación a partir de los resultados de una evaluación institucional. Fue una iniciativa de la directora de formación docente en esta época. Existe una asignatura de investigación-acción de investigación pero no existía un espacio formalizado. Tampoco contamos con un registro de las investigaciones realizadas en el CREE” (GF, técnicos UI).

En 2013, se crea la Unidad a partir de una resolución, de la organización de la Unidad y de la definición de los roles. Se trabajaba la investigación-acción en el CRE, era una forma de analizar las experiencias, el equipo participo de un encuentro en el CONEC sobre este tema.

“No teníamos infraestructura, ni internet. Teníamos horas asignadas, pero sin recursos. No sabíamos por dónde empezar” (GF, técnicos UI).

En 2014 se organizó un foro de investigadores docentes en Itapuá, se presentaron varios protocolos de investigación al CIIE.

“Uno de los principales temas fue la escasa lectura comprensiva, pero el CIIE no lo aceptó. Y se concretó otro: diagnóstico de la situación del analfabetismo en Itapuá” (GF, técnicos UI).

2016, se equipa el centro con muebles e internet.

“Iniciamos el diseño de un nuevo proyecto de investigación sobre la oferta de formación profesional de jóvenes y adultos con relación a las necesidades laborales. La idea fue realizar una caracterización de cada distrito. (GF, técnicos UI).

En 2017 el trabajo se concentró en la difusión de los resultados de la investigación y la realización de la memoria de los 5 primeros años de la Unidad.

“La memoria visualizó lo recorrido, ahora sabemos dónde ir. La socialización de los resultados se hizo en las diferentes instituciones educativas, el objetivo era de hacer conocer la Unidad de Investigación, los resultados del trabajo y ayudar a la toma de decisión. 2017 fue un año de crisis, no teníamos bien claro lo que va pasar. Teníamos tres metas:

- *Conseguir el acuerdo del CIIE con relación a un nuevo protocolo de investigación*
- *Realizar un artículo científico*
- *Terminar la memoria” (GF, técnicos UI).*

“En octubre recibimos la visita del equipo del CIIE y se aclararon bastante las cosas. Ahora tenemos también una resolución legal que respalda nuestro nombramiento y nuestro trabajo. Antes teníamos una resolución de creación de la Unidad de investigación pero nunca se definió el tema de los recursos humanos. A partir de la nueva resolución, se llamó a concurso y presentamos nuestras carpetas, es el CIIE que definió a partir de entrevistas” (GF, técnicos UI).

La organización de la Unidad

Las primeras acciones se centran en formar en investigación:

- Instalar la investigación dentro de la institución
- Formación continua, círculos de aprendizaje, instalar la investigación-acción como práctica de formación continua dentro del CREE.
- Asesoramiento-acompañamiento.
- Sacar adelante proyectos de investigación.
- Fomentar la investigación para tomar decisiones.
- Desarrollar la investigación al nivel departamental para construir políticas departamentales (para eso es necesario articularse con la gobernación y el consejo departamental).

A partir de estas ideas la Unidad se definieron tres líneas de trabajo:

1. Formación de docentes en investigación.
2. Definición de líneas de investigación, a partir del análisis de las debilidades del departamento.
3. Definir un plan estratégico (sirve ahora como modelo para las otras unidades).

Pero, según los actores locales, nunca recibieron un apoyo fuerte de parte del MEC, fue un proceso lento, muy lento.

La Unidad no cuenta con recursos propios para la realización de sus actividades (movilidad, copias). Para desarrollar los proyectos se solicita recursos de la Gobernación a través de su secretaria de educación. Los recursos se consiguen por cada acción y no en forma presupuestaria y eso funciona por las buenas relaciones que tienen con la secretaria de educación de la gobernación que fue directora del CRE pero no hay garantía institucional, si cambia la persona se puede perder el acceso a estos recursos. En el convenio inicial existe la idea de hacer y contar con un presupuesto anual.

La Unidad de investigación debe trabajar con los colegas de formación docente.

Uno de los principales problemas es la dificultad de constituir un equipo estable, en 2017 contaban con 40 horas pedagógicas por mes. Para el 2018 serán 80 horas.

“Por ejemplo una técnica presta 130h en la institución y 40 para la unidad pedagógica” (GF, técnicos UI).

“Para cumplir con los proyectos debemos utilizar horas extras cuando debemos terminar una publicación, leer muchos materiales...” (GF, técnicos UI).

En cuanto a la colaboración con otras universidades, sirve para intercambiar experiencias, pero existen muchos celos interinstitucionales, es difícil articular, pero podríamos definir un tema departamental común y realizar diferentes investigaciones, tesis... No se concretó todavía esta idea pero esa es la meta. El convenio actual permite trabajar con la Universidad Nacional y la Universidad Católica.

“En 2018 hay que renovar el convenio, incluir a las municipalidades y a la coordinación gubernamental” (grupo focal técnicos UI).

Algunas ideas para un posible organigrama definido por los participantes:

- La coordinación debe ejercerla la directora con el equipo.
- Debe existir dentro del CREE y no estar ligada a un nivel, debe instalar la cultura de la investigación en todos los niveles. Por ejemplo en las ferias de innovación se evidencia que los niños ya tienen sus investigaciones.
- El consejo departamental tiene una visión amplia, es positivo.
- En el nuevo convenio ser más explícito en cuanto a los niveles y tipos de decisiones que tomar.
- Definir de quien dependemos, a quien rendir cuenta.

Según los participantes del grupo focal, los criterios para fortalecer la UNIDAD son: autonomía, recursos, articulación interinstitucional. Estos criterios se inscriben en la perspectiva de una gestión descentralizada, pensando a las

Unidades de Investigación como espacios descentralizados. Eso implica también construir un nuevo tipo de tutoría. Es un cambio de paradigma, de cultura.

“Fortalecer la Unidad debería permitir acompañar a los docentes del CREE. Podemos analizar los resultados de las pasantías desde una perspectiva investigativa” (GF, técnicos y autoridades UI).

El desarrollo del primer proyecto de investigación

El primer proyecto de investigación tenía como título: “DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN ALFABETIZADA DE LOS DISTRITOS DEL DEPARTAMENTO DE ITAPÚA AÑOS 2014- 2015”. Según el texto introductor del informe final:

El objetivo general de esta investigación fue describir la situación de la atención educativa brindada a las personas alfabetizadas en el departamento de Itapúa. La población estuvo constituida por la Directora General de Educación Permanente del MEC, el Coordinador Departamental de Supervisiones de Itapúa, 6 (seis) Supervisores Técnico Pedagógicos del Nivel III de Itapúa, 35 (treinta y cinco) Directores de Centros Educativos de Educación Permanente, 97 (noventa y siete) facilitadores y 487 (cuatrocientos ochenta y siete) participantes. Se realizó una investigación de diseño no experimental considerando que no se manipularon variables en el ambiente. El enfoque de la investigación fue mixto. Lo cuantitativo se evidenció a través de la medición de las variables relacionadas a la situación de la atención educativa brindada a las personas alfabetizadas en el departamento de Itapúa. En tanto que lo cualitativo, se realizó a través de datos orientados a la comprensión de los significados y puntos de vista de los sujetos involucrados en el estudio, los resultados arrojados por la investigación demuestran que en los Centros Educativos asisten participantes con un rango de edad promedio de 14 a 19 años predominando participantes del sexo femenino. Entre los participantes que son jefes de familia se destacan tanto varones como mujeres de un rango de edad de 20 a 30 años, tienen como mínimo 1 (uno) hijo y máximo 9 (nueve). En su mayoría son laboralmente activos dedicándose a: mecánica, albañilería, agricultura y servicio doméstico. Con relación a la implementación de los programas EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) en el año lectivo 2015 en el departamento de Itapúa se desarrollan: Educación Básica Bilingüe, Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas y Formación y Capacitación Laboral. Las dificultades identificadas son: escasa condición económica de la población

participante que en muchas ocasiones causa la deserción, poca disponibilidad de recursos para los Centros (rubros, materiales didácticos, infraestructura) que imposibilitan la ejecución eficaz de los mismos. No obstante la inserción de estas personas al Sistema de Educación Permanente presenta varios logros y/o beneficios como ser: calidad de vida, mejora la situación laboral, logra la superación personal, ayuda familiar, aprenden a leer, por lo que se desenvuelven mejor, llegan a culminar sus estudios, mejora su autoestima, aprenden un oficio (UNICREE, 2016).

“La publicación tiene sus defectos pero la hicimos con nuestras condiciones, no tenemos mucho tiempo y espacio para escribir” (GF, técnicos UI).

“Es importante importante que la Unidad tenga sus investigaciones, para eso debe contar con más autonomía” (GF, técnicos y autoridades UI).

Con relación al nuevo proyecto de investigación sobre la formación profesional se ve necesario analizar cómo presentar un proyecto a otras instituciones como SINAFOCAL y CONACYT para financiarlo. Es más bien buscar la forma de compartir recursos, formar equipos con técnicos de otras instituciones para aplicar las encuestas.

“Presentar un proyecto antes del cambio de gobierno” (GF, técnicos UI).

Articulación con el CIIE

“En el inicio no teníamos bien claro el vínculo con el CIIE. Fuimos aclarando, la presentación de los diferentes protocolos, fue un ejercicio para aprender. El equipo fue priorizando propuestas de acuerdo a un diagnóstico realizado en el departamento. Pensábamos que el primer tema sobre los niveles de comprensión lectora era un tema interesante pero quedó sin efecto. Ahora con la experiencia pensamos que deberíamos insistir más y llevar adelante nuestras ideas” (GF, técnicos UI).

En cuanto a la articulación con el CIIE

“...la distancia retrasa los procesos, son idas y vueltas por correo, correcciones con sí y con no, y al final se decidió publicar sin tener la aprobación total del CIIE” (GF técnicos y autoridades UI).

Lo que afectó son los cambios en el CIIE, hubieron muchos cambios en el MEC y en el CIIE

“El CIIE más evalúa que acompaña, necesitamos contar con más acompañamiento, se aprende en el caminar” (GF, técnicos UI).

Pero sobre todo es una relación de aprendizaje:

“...aprendimos a usar SPSS, a estructurar proyectos e informes de investigación” (GF, técnicos UI).

El concepto de investigación

Es necesario instalar la cultura de la investigación en todos los niveles del CRE.

“Es difícil comprender la importancia de la investigación solo en la formación docente y esta tarea se debe realizar en todos los niveles” (GF, técnicos y autoridades UI).

De esta forma poco a poco la Unidad de Investigación fue creciendo.

“De hecho, según la última reunión, el CIIE nos dijo que ya no necesitamos pedir su aval para aprobar los temas. Y con la asignación de personas en la Unidad de Investigación ya estamos en mejores condiciones. Falta conseguir más horas para los recursos humanos todavía y un presupuesto que permite cubrir los gastos de movilidad, conectividad, copias...” (GF, técnicos UI).

“El concepto de investigación para nosotros se relaciona con la innovación, los resultados de las investigaciones deben ayudarnos a innovar. Siempre trabajamos sobre la base de supuestos, ‘creemos que’, son intuiciones basadas en observaciones empíricas, pero no tenemos datos científicos. Necesitamos resultados más científicos, detectar factores, conocer mejor las realidades. Nuestra visión es trabajar a partir de la producción de conocimientos” (GF técnicos y autoridades UI).

Los alumnos entrevistados opinaron que la investigación es necesaria porque hay muchos cambios en el campo de la educación, es necesario actualizarse. Para ellos su preocupación durante las prácticas es descubrir cómo llegar a los alumnos, como hacer una enseñanza más significativa, captar el interés de los alumnos, motivar. Para eso debemos leer más, investigar. Informarnos. Las pasantías son espacios para aprender, primero se basan en observaciones y después en prácticas. La evaluación se realiza con el docente que observó.

Elementos resaltantes del dialogo con la Unidad de Investigación del CRE de Encarnación

Algunos puntos importantes señalados durante los diálogos con los diferentes participantes del CREE de Encarnación fueron:

- a) El análisis del contexto, la Unidad de investigación nace con un deseo de producir conocimientos científicos sobre las realidades educativas del departamento, reconoce que para gestionar el cambio y las innovaciones es necesario entender mejor estas realidades, los alumnos entrevistados señalan la importancia de actualizarse, de investigar para responder mejor a los desafíos y a los intereses de los alumnos.
- b) La importancia de los procesos, si bien ya sabemos que la investigación se aprende haciendo, es como si cada nuevo proyecto es un redescubrimiento de esta idea.
- c) La investigación es un trabajo en equipo y en este caso pretende movilizar los diferentes niveles del CREE y establecer trabajos interinstitucionales con las Universidades de Encarnación. Eso implica crear una nueva forma de gestión y de interacciones.
- d) Cada proyecto puede ser el pretexto para movilizar nuevos actores y nuevas instituciones públicas, en esta dinámica la UNICREE debe aparecer como un espacio articulador.
- e) Las experiencias y capacidades desarrolladas por UNICREE durante estos diferentes proyectos obligan a repensar la relación con el CIIE, esta relación debe apuntar a una mayor autonomía pero también a un fortalecimiento del proceso de acompañamiento para lograr mayores desafíos y capacidades. Las relaciones deben ser más horizontales basadas en un diálogo y análisis de los procesos realizados.
- f) Es importante incorporar el concepto de gestión en redes, articulándose con otros espacios de investigación.
- g) Lo señalado hasta ahora nos obliga a pensar un nuevo organigrama con espacios políticos de decisión, espacios técnicos de implementación, espacios de asesoramiento, espacios de práctica, espacios de difusión y socialización.
- h) En cuanto a lo político es necesario definir el nivel o los niveles de decisión, quedo claro que UNICREE depende de la dirección general del CREE por ser una herramienta al servicio de todos los niveles, pero debe existir un nivel de decisión más operativo de gestión de la UNIDAD y un nivel más macro como un consejo interinstitucional (con las instituciones que firman el convenio) o el Consejo Departamental de Educación.
- i) En cuanto al nivel técnico, para enfrentar los desafíos del crecimiento de la UNIDAD es importante identificar quien es el responsable de cada línea de acción, y a su vez cada responsable debería contar con un equipo de implementación que puede involucrar a actores que no son de la UNIDAD (docentes, estudiantes, investigadores de otras instituciones).
- j) La UNIDAD nace con la intuición de conectar la investigación con la práctica, a través de la investigación-acción es importante profundizar esta idea, transformando las evaluaciones sobre las prácticas y pasantías en pequeños ejercicio de análisis y de investigación.

- k) Para cumplir con estas diferentes propuestas es necesario dotar la UNIDAD de mayores recursos (humanos y financieros), una forma de lograrlo es a través de mayor inversión institucional (con un sistema de metas y rendición de cuentas) pero también fortaleciendo la capacidad de elaborar proyectos de investigación para CONACYT.
- l) Finalmente, es necesario contar con una hoja de ruta con criterios e indicadores que permitan medir los pasos realizados. Estos criterios deben ser capaces de dar cuenta de la instalación progresiva de una cultura de la investigación en la formación, las prácticas de los docentes y los espacios de gestión educativa. Para transformar la educación es necesario entender mejor sus desafíos.

CONCLUSIONES FINALES

Esta investigación buscó producir conocimientos para contribuir al fortalecimiento de la gestión de los Institutos de Formación Docente mediante la resignificación de sus funciones y el desarrollo de la investigación.

Hablar de un cambio en la misión y las funciones de los IFD nos obliga a pensar primero en los cambios que afectan al trabajo de los docentes: ¿Cuál es la esencia del trabajo del docente en el siglo XXI y en que consiste exactamente formar docentes capaces de actualizarse y adaptarse a los cambios, hoy?

Para poder responder a esta pregunta se optó por una metodología de investigación-acción que buscaba escuchar las experiencias de docentes y formadores, y asociarlos a la producción de conocimientos y propuestas.

En el inicio del trabajo de acuerdo con los datos obtenidos a través de las primeras reuniones con el equipo técnico se optó por tres ejes: (i) especialización de la formación docente; (ii) formación continua; (iii) unidad de investigación.

En la definición de la problemática de este trabajo explicamos que la gestión del cambio en educación implica la construcción de procesos generados en forma articulada entre diferentes campos de acción (socio pedagógico, socio organizacional, socio político), lo que a su vez debe permitir el traspaso de un sistema de acción centrado en la innovación a otro centrado en la institucionalización. Lo socio pedagógico es donde opera la construcción de nuevas prácticas de parte de los docentes; lo socio organizacional implica la construcción de nuevos modelos de gestión institucional más acorde con la complejidad de las realidades sociales actuales; y lo socio político se relaciona con la forma de diseñar e implementar programas y políticas educativas. Estos tres niveles van de par para lograr un cambio significativo en el campo de la educación, eso implica también realizar una transformación estructural de las prácticas pedagógicas, gestión institucional y política, lo que implica instalar las innovaciones en las rutinas de los diferentes niveles del sistema educativo. Estamos frente a una doble tensión: vertical (entre los diferentes niveles) y temporal (entre innovación e institucionalización). Lo explicamos de la siguiente forma: la dificultad de institucionalizar el cambio se traduce por el hecho (i) que la innovación se instala en el discurso de los actores pero sin producir un verdadero cambio de actitud o de prácticas; (ii) que los cambios organizacionales no se traduzcan al nivel de las instituciones en una verdadera práctica de participación y de definición de proyectos colectivos; (iii) que la innovación afecte sólo a un pequeño grupo generando la sensación de una estrategia puntual y marginal al resto del sistema educativo.

Para entender y trabajar estas tensiones propusimos una metodología basada en la reflexión sobre las prácticas. De esta forma la investigación-acción se sitúa en el paradigma del conflicto, teniendo en cuenta la conflictividad del juego social pero también de las capacidades de acción de los individuos y grupos sociales en una sociedad dividida.

Varios son los autores que escribieron sobre la relación entre investigación y el oficio de docente dentro de ellos podemos señalar: la competencia específica del docente en contexto de incertidumbre es descubrir “que hacer” (Perrenoud, 1996), la pedagogía fronteriza (Giroux, 1992), los usos del relato para entender y analizar las prácticas escolares (Brunner, 2003, Van Campenhoudt, 2005), la investigación-acción-participante (Fals Borda, 1987, Freire, 1968), los profesores como intelectuales (Giroux, 1990), el cambio de objeto investigativo: la investigación educativa más bien que investigación sobre la educación (Aguilar, 2002).

Carames Boada (2010) afirma que “Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible”. La investigación debería enseñarnos acerca de lo educativo, es decir entender el acto y espacio de enseñar y aprender, y el oficio del educador. Pero este acto y oficio parece cada vez más imposible.

En Paraguay, desde su creación el Centro de Investigación e Innovación (CIIE), trabajó para diseñar una agenda de investigación en educación dentro del Ministerio de Educación y Ciencia. En los fundamentos de su propuesta reconoce que la investigación en el campo educativo puede caracterizarse como escasamente institucionalizada y visibilizada.

Las dimensiones de análisis de esta investigación se fundamentaron en la necesidad de pensar la formación docente desde su complejidad y aspecto dinámico. En forma muy resumida y parafraseando a Perrenoud (2000) la formación docente podría centrarse en el desarrollo de una nueva competencia que es la capacidad de definir ¿Qué hacer?. “Su competencia es saber lo que hace, lo que supone idealmente un trabajo regular de desarrollo personal y análisis de prácticas” (Perrenoud 2000, p. 45). De esta forma nuestra mirada investigativa buscó observar cómo las estrategias de formación y capacitación integran las siguientes dimensiones o categorías de análisis:

- Los pasos de una innovación, desde una perspectiva constructivista. La innovación es el resultado de la movilización progresiva de diferentes tipos de capacidades de parte de los docentes relacionadas con necesidades concretas.
- La tensión innovación-institucionalización. En educación el problema no es de tener ideas nuevas sino de encontrar la forma de instalar estas ideas en las realidades de cada aula.

- El proceso de reflexividad o cambio de representaciones sociales. Los cambios de prácticas se inician a partir de la toma de conciencia o la posibilidad de explicar y analizar esta práctica. Es este proceso de conciencia o de reflexividad que inicia el proceso de transformación de las representaciones sociales.
- El problema de la resistencia al cambio (Giroux, 1992), para lograr este proceso de toma de conciencia es necesario transformar el oficio de docente pasando de un docente o futuro docente como receptor de conocimiento a un actor reflexivo.
- La relación estrecha entre la capacitación y la producción de conocimiento (investigación).
- Necesidad de medición. Para poder observar o medir la eficiencia de estos procesos de capacitación es necesario contar con nuevos criterios e indicadores. En este sentido existen diferentes tipos de criterios de validez (que permiten observar la transformación efectiva de las representaciones sociales): la validez de resultado y la validez del proceso relacionada en la calidad y pertinencia del desarrollo metodológico, la validez democrática debe ayudar a construir relaciones más horizontales en equipo, la validez relacionada al grado de toma de conciencia y la validez de los conocimientos producidos.
- La complejidad y la diversidad versus las necesidades burocráticas: la idea que los estudiantes presentan historias, experiencias, culturas diferentes no alcanza la lógica de la pedagogía gestionaría.

En esta perspectiva debemos entender la formación inicial y la formación continua no solo como una estrategia definida por un poder organizador sino como una iniciativa de los docentes preocupados por su profesionalización.

El trabajo de campo se dividió en dos fases: una primera de acercamiento a las tres experiencias y de análisis documental; una segunda basada en el análisis de las experiencias con grupos de actores locales.

Al final de la primera fase pudimos observar el énfasis puesto en:

- La necesidad de definir nuevos procedimientos
- La necesidad de diseñar e instalar una estrategia de acompañamiento
- El énfasis en los procesos más que en los resultados.
- El cambio en el centro de la formación que no es el contenido a desarrollar sino más bien la respuesta a necesidades de los actores locales.

El descubrimiento de estas nuevas necesidades o énfasis se confrontan con resistencias estructurales:

- La poca flexibilidad de los procedimientos.
- El fuerte énfasis en los materiales o convenios como instrumentos de mediación.

A partir de estas constataciones, las tres estrategias: formación continua, especialización e investigación, ya no aparecen como tres estrategias distintas u opcionales para los IFD sino más bien como estrategias complementarias. En las experiencias analizadas se encuentran con más o menos intensidad en los diferentes casos. Estas estrategias son formas de instalar en los docentes las competencias necesarias para enfrentar situaciones complejas. Pero estas estrategias no son suficientes; deben complementarse con otras como el acompañamiento y el monitoreo. Y sobre todo ya no se conciben más como “bajadas” sino como procesos interactivos que deben producir una reflexión sobre la práctica.

Durante la última fase de la investigación, lo que se buscó, a través de entrevistas y grupos focales, fue profundizar y validar estos elementos de análisis. Optamos por realizar este trabajo con dos casos el proceso de formación continua de Caazapa y la creación de una Unidad de Investigación en el CRE de Encarnación.

Los datos obtenidos durante esta segunda nos permitieron tener una visión más profunda del proceso de transformación de los IFD:

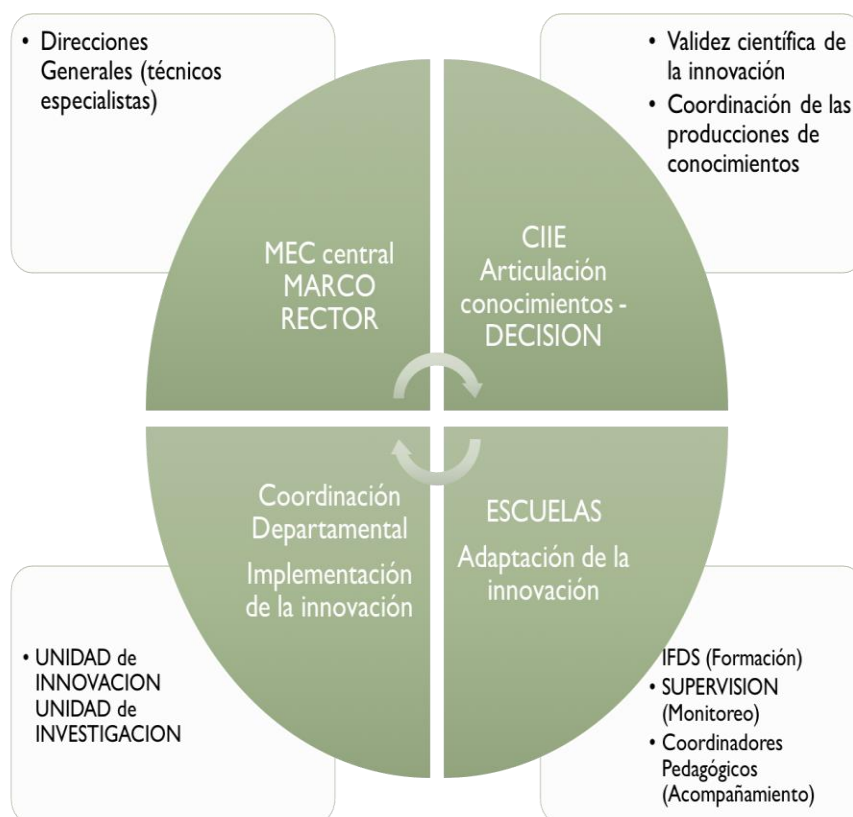
- a. Validamos la idea que la esencia de un proceso de formación es hacer que los docentes descubran que la nueva propuesta es una buena idea y que “sí funciona”.
- b. Esta propuesta debe tener en cuenta sus realidades, necesidades, capacidades previas y condiciones en las cuales trabajan los docentes. Para lograrlo es necesario que los tutores de los IFD tenga la posibilidad de visitar las escuelas, dialogar y escuchar a los docentes en su labor cotidiana.
- c. La posibilidad y capacidad de analizar sus contextos, aparece como un elemento clave en el proceso de resignificación de los IFD. Es necesario producir conocimientos científicos sobre las realidades educativas de sus zonas de influencia para gestionar los cambios e innovaciones. Es necesario entender estas realidades para responder mejor a los desafíos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- d. Es necesario ver el trabajo de resignificación como un proceso basado en logros y errores: la investigación se aprende haciendo, encontrar estrategias adecuadas de formación se hace en contacto con las realidades.
- e. Estos procesos de formación-investigación son el resultado de trabajos en equipo y de movilización de diferentes actores locales y zonales. Eso implica crear una nueva forma de gestión y de interacciones.

- f. Cada proyecto puede ser el pretexto para movilizar nuevos actores y nuevas instituciones públicas u organizaciones sociales.
- g. La capacitación y la investigación deben articularse con las otras líneas de acciones de los proyectos y programas. La formación continua implica una fuerte fase de experimentación y práctica, para eso el docente debe contar con los materiales, insumos y acompañamientos necesarios.
- h. La resignificación de los IFD implica un trabajo creativo al nivel de las metodologías de los talleres, son estas metodologías que permiten crear una nueva cultura profesional basada en una relación más horizontal. Los docentes deben sentirse como actores del cambio educativo.
- i. Para consolidar las capacidades, deben articular la teoría con la práctica: el docente participante debe vivenciar la nueva propuesta y desarrollar las mismas capacidades que él debe trabajar con sus alumnos. Las nuevas interacciones y sistema de organización son las bases del mejoramiento de las prácticas. La práctica es lo que permite al docente replicar, experimentar, adaptar lo aprendido y lograr un mayor grado de autonomía.
- j. Para que sea formativa esta práctica, se debe contar con un proceso de acompañamiento y monitoreo. La formación continua moviliza los conocimientos prácticos y empíricos de los docentes. Para eso la “reflexión sobre la práctica” es clave, los talleres deben contener espacios de análisis de las prácticas instaladas y los círculos de aprendizaje son espacios vitales para desarrollar esta propuesta metodológica. La reflexión sobre su práctica es lo que permite al docente validar los elementos de la nueva propuesta y terminar diciendo “eso funciona”.
- k. La validez se instala a través de la toma de conciencia, el interés cognitivo, la experimentación, la confrontación con la realidad, durante todos estos momentos el proyecto debe contar con instrumentos de monitoreo y evaluación que permitan dar cuenta de los procesos realizados por los participantes. El equipo que conduce el proyecto debe tener la certeza que poco a poco la propuesta toma sentido para los participantes.
- l. Definidos de estas formas las funciones de un IFD implementando estrategias de formación continua y de investigación son complejas y múltiples y nos obligan a definir un nuevo sistema organizativo articulado con otros actores.
- m. También implica una nueva relación con el MEC Central, a partir de la cual el nivel central a través de sus especialistas instala la nueva propuesta para dejarla poco a poco en mano de los equipos de los IFD que van implementándola y adaptándola a cada contexto. Esta relación debe apuntar a una mayor autonomía, pero también a un fortalecimiento del proceso de acompañamiento para lograr mayores

desafíos y capacidades. Son relaciones más horizontales basadas en un dialogo y análisis de los procesos realizados.

- n. Eso nos obliga a pensar nuevos organigramas con espacios políticos de decisión, espacios técnicos de implementación, espacios de asesoramiento, espacios de práctica, espacios de difusión y socialización.
- o. Estos espacios deben ser espacios de participación social efectiva, donde los participantes son representantes de sus sectores y donde las decisiones se toman a partir de criterios y consensos.
- p. Es en esta perspectiva que hay que fortalecer las coordinaciones departamentales
- q. En esta redefinición de los modelos de gestión, es importante incorporar el concepto de gestión en redes, articulándose con otros espacios de investigación e implementación de programas o innovaciones educativas.
- r. Al final del proceso los IFD se transforman a través de las Unidades de Innovación y de Investigación en el espacio de implementación de las propuestas educativas bajo el seguimiento de los equipos centrales.
- s. En el trabajo de fortalecimiento de los IFD es necesario pensar la captación y gestión recursos. Para desarrollar actividades de seguimiento e investigación, es necesario contar con nuevos recursos. Este tema limita mucho la posibilidad de innovar.
- t. En esta perspectiva es importante pensar la firma de convenios interinstitucionales.
- u. Existen recursos como FONACIDE, BECAL, CONACYT pero el uso de estos recursos debe entrar en un plan de gestión. Se señaló el problema de docente becados por BECAL, y a la vuelta de su formación internacional no encontraron espacios y posibilidades de desarrollar sus nuevas capacidades.
- v. Finalmente, es necesario contar con una hoja de ruta con criterios e indicadores que permitan medir los pasos realizados. Estos criterios deben ser capaces de dar cuenta de la instalación progresiva de una cultura de la formación continua y de la investigación formativa, las prácticas de los docentes y los espacios de gestión educativa. Para transformar la educación es necesario entender mejor sus desafíos.
- w. En anexo ponemos un inicio de plan de trabajo para integrar los aprendizajes metodológicos de esta investigación en actividades de sistematización de las actividades de innovación desarrolladas por los IFD.

A partir de estas propuestas deberíamos imaginar un nuevo sistema organizativo, redefiniendo los roles y funciones de los diferentes niveles y articulando las estrategias de acción.



En este nuevo modelo de gestión:

- El MEC asume un papel de ente rector garante de la calidad de los programas instalados en sus diferentes escuelas. En sus diferentes direcciones, los equipos de especialistas van desarrollando las innovaciones pedagógicas a partir de nuevos aportes, pero también a partir de la sistematización de las experiencias desarrolladas en las diferentes zonas.
- El CIIE es la institución que impulsa y coordina la producción de conocimientos necesaria para la toma de decisión y seguimiento de las políticas.
- Las coordinaciones departamentales con sus Unidades de Innovación Pedagógica y de Investigación son los espacios de implementación de los programas e innovaciones educativas.

Los tutores de IFD, con los equipos de supervisión y los coordinadores pedagógicos aseguran la llegada y la adaptación de las propuestas en cada escuela.

Bibliografía

- Abrie J. C., (1994), « L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique », dans Guimelli Ch. (Eds.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 73-84.
- Aguilar M.J. (2002) Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA. Barcelona, Bellaterra.
- Akrich M., Callon M., Latour B. (éd.) (2006), *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses, « Sciences sociales ». Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines ParisTech.
- Anderson, G. A., (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.). En I. (. Sverdllick, *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Anisur Rahman, M. y Fals Borda, O. (1991) *Un repaso de la IAP. En Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP; Santafé de Bogotá. 37-50 pp.
- Bachelard G. (1965) *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J.Vrin, Paris, 1965.
- Bartolome, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos. *Bordón*, 40 (2), 277-295.
- Becker H. S. 2002, *Les ficelles du métier*, La Découverte, Paris.
- Bertaux, D. (1997) Los relatos de vida. Una perspectiva etnosociológica. París, Éditions Nathan, 1 (traducción Ibetty Jourdan).
- Bonardi C. y Roussiau N. (1999), *Les représentations sociales*, Paris Dunod.
- Bourdieu P. y Passeron J. C., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P., (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. (1977), *La Ilusión Biográfica. Razones Prácticas*. España, Anagrama, Colección Argumentos.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Carames, M. (2010). Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible. En Contreras J. y Pérez de Lara N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. 199-210). Madrid: Ediciones Morata.
- CEPEC (2010) Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular “La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores”. Fundación Editorial El perro y la rana. Caracas.
- Demellenne D., (2003), *Demanda potencial de educación inicial y preescolar. Expectativas y necesidades de actores de 15 comunidades del Paraguay*. MEC, Asunción.
- Demellenne D., (2006), “Contexto sociocultural de la educación inicial en Paraguay”, en

- Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar. Aportes del simposio latinoamericano de la calidad de la educación preescolar*, MEC, Asunción.
- Demellenne D., (2010) “Análisis del proceso de Reforma Educativa en Paraguay” en *Realidad Social del Paraguay – II*, CEADUC, UCA, Asunción. pp.594-630.
- Demellenne D., (2014), “La méthode d’analyse en groupe comme instrument de gestion et d’évaluation dans le cadre de réformes éducatives paraguayennes” en *Le sociologue comme médiateur? Accords, désaccords et malentendus. Hommage à Luc Van Campenhoudt*, Bruxelles, Université Saint Louis.
- Demellenne D., 2005 *Estudio sobre la educación para la población rural en Paraguay*. Proyecto FAO – UNESCO – DGCS ITALIA – CIDE – REDUC.
- Draelants F., (2006), « *Politiques d’éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l’enseignement secondaire en Belgique francophone* ». Tesis doctoral en sociología, Université Catholique de Louvain.
- Dubet F., (1994), *Sociologie de l’expérience*, Paris: Éd. Seuil.
- Dupriez V. et Cornet J., 2005, *La rénovation de l’école primaire, comprendre les enjeux du changement pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997), *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Fondep (2008) *Guía para el Acompañamiento Pedagógico en las Regiones*
- Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Gadotti M., (1979), *L’éducation contre l’éducation L’Age d’Homme*, Lausanne.
- Habermas J., 1980, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.
- Giroux H, A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Mexico: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Legasa.
- Gutiérrez, A. (1994) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Habermas J. (1980). *Connaissance et intérêt*. Paris, Galimard.
- INTEF. (2005). *Asesoría pedagógica. Módulo 4: La práctica reflexiva*. España
- Informe proyecto elaborado por Equipo de becarios de Itapúa (2017).
- Informe Proyecto elaborado por Celsa Cabrera IFD General Aquino, (2017).
- Informe Proyecto elaborado por Docentes del Profesorado de Educación Inicial de Formación Docente del Centro Regional de Educación, Dr. José Gaspar R. de Francia (2017).
- Informe Proyecto elaborado por equipo de becarios de Alto Paraná (2017)
- Informe Proyecto elaborado por Equipo de formadores de Alto Paraná (2017)
- Informe Proyecto elaborado por Equipo de la Coordinación Departamental Caaguazú (2017)

- Informe Proyecto elaborado por Equipo Docentes Escuela Básica No 369
 “Gral. José Gervasio Artigas” (2017).
- Informe Proyecto elaborado por Equipo Formación Docente Capitán
 Miranda (2017)
- Lascoumes P., (1996), *Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage": l'analyse des processus de* Página 23 de 24
Page 23 of 24 *changement dans les réseaux d'action*
publique, La Gouvernabilité, CURAPP, Paris, Presses universitaires de France,
 1996, pp. 325-338.
- Lera Carmen y otras: “Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar
 otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social” in
[http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.](http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf)
[pdf](http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf) Consultado el 2 de noviembre 2015.
- MEC (2013) *Curso de especialización en didáctica de las áreas de comunicación y*
matemática para docentes y coordinadores pedagógicos de la educación escolar
básica. Módulo 3: Asesoramiento pedagógico. Asunción.
- MEC (2017). *Propuesta de Agenda de Investigación en Educación.* MEC, CIIIE.
 Asunción: MEC.
- Mériaux O., (1995), “*Référentiels, représentations(s) sociale(s) et idéologie*”, dans Faure
 A., Pollet G. & Ph. Warin (dir), *La Construction du sens dans les politiques*
publiques. Débats autour de la notion de référentiel, Paris, Éditions L’Harmattan,
 1995
- Muller P., (1995), « *Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde*
», dans Faure A., Pollet G. & Ph. Warin (dir), *La Construction du sens dans les*
politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel, Paris, Éditions
 L’Harmattan
- Muller P., (2000), “*L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie*
politique de l'action publique », dans *Revue française de science politique*, vol
 50, n°2
- Muller P., (2005), « *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique.*
Structures, acteurs et cadres cognitifs. », en *Revue française de science*
politique, vol 55, n°1
- OEI (2017a) TDR formación, especialización y actualización de los agentes
 educativos en Primera Infancia. Documento interno. Asunción - Paraguay
- OEI (2017b). Informe final de consultoría Modulo 7 y 8. Documento de
 trabajo. Asunción - Paraguay
- OEI (2017c). Plan de asesoría y acompañamiento Modulo 8. Documento de
 trabajo. Asunción - Paraguay
- Perrenoud P. (2004), “*Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*» en
 «*L'école six ans après le décret missions*”, GIRSEF, Belgique. TARDIF M., 2002,
Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ:Vozes.
- Perrenoud ph., (1996), *Enseigner agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, ESF,
 Paris. perrenoud, Ph., 2002, *A pratica reflexiva no ofício do professor:*
profissionalização e razão pedagógica, Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*, Porto Alegre,

- Artmed Editora. (trad. en castellano de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris). : Disponible en:
- Perrenoud, Ph. (2009). Construir competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud. Universidad de Ginebra. Disponible en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf
- Perrenoud, Ph. (s.f.) Diez nuevas competencias para enseñar. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Sagastizabal, M. A., Perlo, C, (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: La Crujia.
- UNICREE (2016), *Diagnóstico de la población alfabetizada de los distritos del departamento de Itapúa años 2014- 2015*, Encarnación MEC-UNICREE.
- UNICREE (2017). *Sistematización de la Unidad de Investigación del Centro Regional de Educación de Encarnación "Gral. Patricio Escobar"*. UNICREE años: 2013-2017. Encarnación. MEC-UNICREE
- Van Campenhoudt L., Chaumon J.M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe*, Dunod, Paris.
- Van Campenhoudt L., Ruquoy D., Quivy R. (1989) *Malaise à l'école, les difficultés de l'action collective*, FUSL, Bruxelles

Anexo 1. Metodología de sistematización y valoración de las innovaciones desarrolladas por los IFD

Fundamentos

“La Sistematización de Experiencias es un proceso político, dinámico, creador, interactivo, sistémico, reflexivo, flexible y participativo, orientado a la construcción de aprendizajes, conocimientos y propuestas transformadoras, por parte de los actores sociales o protagonistas de una experiencia en particular, mediante el análisis e interpretación crítica de esa experiencia a través de un proceso de problematización”(CEPEP, 2010)

La sistematización de experiencias pedagógicas es una herramienta potente para producir reflexividad sobre estas experiencias e iniciar procesos de valoración e intercambio.

Objetivos

- Fomentar la difusión de experiencias innovadoras entre IFD
- Desarrollar las innovaciones pedagógicas como insumos para transformar los IFD
- Crear una red de intercambio de experiencias entre IFD

Pasos

1. Creación de un equipo impulsor de la experiencia
2. Diseño de la estrategia de sistematización y de su guía metodológica
3. Capacitación de un referente por IFD en la metodología de sistematización
4. Acompañamiento del proceso de sistematización de las experiencias de innovación
5. Análisis y organización de las experiencias recolectadas
6. Difusión a través de una página web, publicación, seminario...

UNIDAD EJECUTORA DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

Coordinación de Proyectos de Formación Docente

PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA

PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA

PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA

PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA

PROCEMA



PROCEMA



PROCEMA



Fondo para la Excelencia de
la Educación y la Investigación



TEKOMBO'E
HA TEMBIKUAA
MOTENONDEHA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS

TETÃ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo ñande raperã ko'ãga guive
Construyendo el futuro hoy