

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA EN ENTIDADES EDUCATIVAS DEL SECTOR PRIVADO SUBVENCIONADO DE LA CIUDAD DE PILAR

María Goretti Benítez Pérez¹

Universidad Nacional de Pilar – Paraguay

Recibido: 23/05/2022

Aprobado: 01/07/2022

RESUMEN

Este artículo abordó sobre la formación permanente del profesorado y la evaluación de la gestión académica en las entidades educativas Escuela Básica N° 536 Privada Subvencionada Donato González y la Escuela Básica N° 2384 Privada Subvencionada Antonio Barreto, correspondientes al distrito de Pilar, departamento de Ñeembucú, República del Paraguay. El objeto de estudio fueron las evaluaciones efectuadas por los docentes en servicio con relación a las prácticas de gestión académica, identificando los instrumentos aplicados para medir los conocimientos aprendidos en los cursos de formación, comparando los cambios que cada entidad educativa adquirió por la participación de docentes a los cursos de formación y especificando los tipos de prácticas pedagógicas ejecutadas. Se efectuó un trabajo de campo cuyo diseño de indagación fue no experimental y descriptivo, utilizando una estrategia cuantitativa. Se aplicó una encuesta por muestreo aleatorio simple a estudiantes de 1º, 2º y 3º grado además de entrevistas en profundidad a grupos de directivos, docentes, coordinadores pedagógicos y evaluadores. Los resultados demuestran que la evaluación realizada por los docentes en servicio aporta a las prácticas de gestión académica, genera cambio de actitudes, fundamental para el alcance de estándares educativos y sociales cualificados, donde los ambientes de aprendizaje brindan productividad al asociar lo nuevo con lo existente. Se concluye que la aplicación de los procedimientos evaluativos permite el desarrollo de prácticas pedagógicas novedosas, con las cuales los estudiantes asimilan de forma eficaz los conocimientos. Se avanzó en el análisis de la eficacia en la formación adquirida por medio de

¹ Doctora en Educación y Desarrollo Humano. (Universidad Nacional de Pilar). Correo Electrónico: mabenz45@gmail.com

un seguimiento, con el objeto de tomar decisiones, planteando modelos diversos de actuación profesional.

Palabras clave: Formación profesional – Evaluación de conocimientos anteriores – Ambiente de la clase – Enseñanza primaria – Papel del docente.

ABSTRACT

This article dealt with in-service teacher training and the evaluation of academic management in the educational entities Escuela Básica N° 536 Privada Subvencionada Donato González and Escuela Básica N° 2384 Privada Subvencionada Antonio Barreto, corresponding to the district of Pilar, department of Ñeembucú, Republic of Paraguay. The object of the study was the evaluations made by in-service teachers in relation to academic management practices, identifying the instruments applied to measure the knowledge learned in the training courses, comparing the changes that each educational entity acquired by the participation of teachers in the training courses and specifying the types of pedagogical practices implemented. Field work was carried out with a non-experimental and descriptive research design, using a quantitative-qualitative strategy. A simple random sampling survey was applied to students of 1st, 2nd and 3rd grades, in addition to in-depth interviews to groups of directors, teachers, pedagogical coordinators and evaluators. The results show that the evaluation carried out by in-service teachers contributes to academic management practices, generates a change in attitudes, fundamental for the achievement of qualified educational and social standards, where learning environments provide productivity by associating the new with the existing. It is concluded that the application of evaluative procedures allows the development of novel pedagogical practices, with which students effectively assimilate knowledge. Progress was made in the analysis of the effectiveness of the training acquired by means of a follow-up, with the purpose of making decisions, proposing diverse models of professional performance.

Keywords: Professional development - Classroom environment - Teacher's role - Professional training - Assessment of prior knowledge - Primary education - Teacher's role.

1. Introducción

Los cambios generados en el contexto social, así como el incremento de las exigencias y competencias al campo de la educación en áreas de lengua castellano-guaraní y matemática de enseñanza primaria de primer a sexto grado del programa curricular, propiciaron que el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de la República del Paraguay implementara en el año 2019 cursos de formación profesional, con el objetivo de que los maestros incorporaran saberes teóricos y prácticos para las situaciones de clases y con ello mejorar los resultados académicos obtenidos en dichas áreas pertenecientes a la Educación Escolar Básica (EEB). Esto fue acompañado por los directivos y técnicos institucionales y compartido con los estudiantes a través del desarrollo de actividades en las sesiones áulicas.

Con el transitar del año lectivo, dichas herramientas aprendidas en los cursos de formación se aplicaron y tuvieron un proceso variado en todas las instituciones del primer ciclo. Hubo casos en los cuales se ejecutaban y se aplicaban evaluaciones por etapa de año lectivo con relación a su implementación y, en otras, dificultades para llevar a cabo monitoreos con seguimiento a la gestión académica del docente y resultados en estudiantes con base en actividades adaptadas y aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese contexto, este artículo se centra en dos instituciones educativas seleccionadas del distrito de Pilar, departamento de Ñeembucú, República del Paraguay, denominadas “Escuela Básica N° 536 Privada Subvencionada Donato González” y la “Escuela Básica N° 2384 Privada Subvencionada Antonio Barreto”, cuyos docentes participaron en los cursos de formación.

Así, se indagó sobre las estrategias desarrolladas en los grados académicos y la aplicación conforme a lo compartido en los talleres por medio de acciones prácticas en el inicio, desarrollo y cierre de una clase a partir del uso de materiales didácticos. También, se revisó si el abordaje de la enseñanza de números, letras, palabras, frases, cuentos, entre otros, se ejecutó de un modo distinto al habitual y si ello posibilitó que el estudiante se familiarizara con un estilo de aprendizaje activo y participativo.

Lo expuesto resultó en una averiguación sobre el contexto pedagógico y organizativo de ambas entidades educativas del primer ciclo, con las formas y resultados de los monitoreos aplicados sobre el puesto de trabajo y si los estos acompañaron o no el logro de los objetivos institucionales y el desarrollo profesional individual.

Para ello, se revisaron las evaluaciones ejecutadas en los establecimientos educativos por los docentes participantes de cursos de formación y sus correspondientes prácticas pedagógicas, pues tal como lo expresó Miranda (2007) “todo estudio sobre eficacia de la formación

permanente según impacto pedagógico (creencias, conocimiento y práctica) y aprendizaje estudiantil permite comprender cómo cambian y se relacionan constructos según variables de procedencia” (p. 155-156). El docente al momento de participar en cursos de actualización considera varios factores como la remuneración adquirida, el interés por capacitarse, los alcances teóricos-prácticos y la mejora de la práctica laboral que pueden influir en la calidad docente y de gestión.

Las evaluaciones de la acción profesional docente fueron producto de planificaciones que posibilitaron visualizar los resultados que ellas generan, pues para Domínguez y otros (2015) “en los nuevos planes de formación permanente del profesorado se requieren mejoras en el proceso de evaluación considerando el impacto real en el aula con base en competencias profesionales docentes adquiridas” (p. 16). Las evaluaciones al ser registradas según los seguimientos institucionales pueden ser aplicadas a los conocimientos transferidos al aula con el objetivo de proporcionar aprendizajes variados en los estudiantes.

Las acciones efectuadas institucionalmente transformarían el concepto de la evaluación, llegando a ser considerada como un acto de mejora continua en la labor ejercida, pues según Cáceres Muñoz en el libro de Miguel Martín-Sánchez y Tamar Groves (2016, citado en Veluz, 2007) “el oficio docente requiere una redefinición continua como actitud profesional el cual tiene que ver con la formación en y para el cambio constante, para el reciclado permanente, el saber y el aprendizaje para toda la vida” (p. 91). El docente reflexiona sobre su propia práctica asimilando acerca de las modificaciones efectuadas en la acción pedagógica, lo cual posibilita un impacto en su gestión y en la comunidad educativa.

Estas evaluaciones forman parte de la formación permanente del profesorado que, según casos españoles, en Europa se afianza como actualización profesional o medio de avance personal e institucional para responder a los avances de la sociedad.

Así, Serafín Antúnez (2009) sostiene que existe incertidumbre cuando se trata de establecer la utilidad y eficiencia de los programas de formación permanente de los profesionales de la educación escolar, pues se requiere aplicación y transferencia de los aprendizajes a las prácticas profesionales de las personas que se capacitan.

Por su parte, Manzanares y Galván-Bovaira (2012) inciden que la formación requiere pensar en la cultura individualista o centrada en el/la profesor/a y la cultura colegiada articulada en torno al proyecto del centro.

Aportan González y Barba (2014) la importancia de la formación reflexiva del docente a lo largo de la carrera profesional para ir revisando principios, propósitos y consecuencias de las acciones, analizando el contexto en que se desempeña para formar ideas acerca de la enseñanza.

Para Domínguez, Calvo y Vázquez (2015) el sistema educativo evolucionó provocando cambios significativos en la formación permanente del profesorado con mejoras en el proceso de evaluación para tener en cuenta no sólo la satisfacción del profesorado, sino también el impacto real en el aula.

En cambio, para América Latina, la formación implica una mejora de la práctica profesional con aumento en la introducción de acciones destinadas al desempeño de los estudiantes.

Estudios como el de Camargo Abello y otros (2004) en Colombia, sobre “Las necesidades de formación permanente del docente”, expresan que el rol actual del docente frente a los retos académicos, contextuales y sociales está asociado a la capacitación o formación para cambiar la naturaleza de la institución y estructurarla abierta y flexiblemente como una unidad de decisión para asegurar el cumplimiento de sus objetivos.

Por su parte, Miranda Jaña (2007) expone la incidencia que tienen los programas de formación permanente en el saber pedagógico según los propios docentes, necesitando mejorar con ello la preparación profesional y las prácticas de enseñanza, relacionando la evaluación con el contexto social en la que se implementa.

Ávalos (2007) plantea que en América Latina las propuestas y acciones de formación docente incluyen actividades que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos.

Bazán y otros (2010) concluyen que, para la mayoría de los maestros, la posibilidad de participar en el curso de formación continua significa también la posibilidad de introducir cambios e innovaciones en su práctica, de actualizarse y aprender cosas nuevas.

En Paraguay, la formación está condicionada por la reforma de los años 90 por la situación política y social que reglamenta la formación y designa a los Institutos Superiores como los encargados de la carrera docente y los cursos de actualización.

Al respecto, López de Castilla (2004) llega a la conclusión de que en Bolivia y Paraguay se efectuaron reformas educativas en la década de los noventa que han tenido opiniones críticas con relación a la ausencia de una activa participación de los docentes en la planificación, seguimiento y corresponsabilidad sobre sus resultados.

Rivarola (2006) dedujo que uno de los factores del deficiente nivel de aprendizaje constatado en las escuelas y colegios tiene relación con la competencia de los docentes, aunque no es el único.

Elías y Misiego (2017) concluyen que la política de formación docente no ha variado significativamente desde el inicio de la reforma educativa. Tanto el Plan 2020 (Original), el Plan 2020 (Actualizado) como el Plan 2024 (Vigente) formulan metas, objetivos y acciones similares en lo que respecta a la formación inicial y la formación en servicio.

Escobar y Aguilar (2020) quienes indagaron sobre “La formación y el ejercicio docente en Paraguay” concluyen que los Institutos de Formación Docente deben formar para que los futuros docentes puedan formular políticas, planes y programas actualizados para la formación y el posterior ejercicio de la docencia que apoye la labor de aula.

Con todo lo detallado a través de los estudios mencionados, se destaca la importancia de la formación permanente del profesorado como un apoyo a los docentes por medio de los variados programas y proyectos que, con diferentes énfasis, aporten al aprendizaje y desarrollo profesional con modalidades formativas que respondan a una visión escolarizada de la formación y que promueva cambios desde fuera de los centros que adapten al profesorado a las necesidades surgidas por los incesantes cambios socioeducativos percibidos como una exigencia profesional.

Así, esta formación es reconocida como un factor indispensable para asegurar unos altos niveles de calidad en la enseñanza y unos resultados educativos positivos por medio de la evaluación de la transferencia de la formación, revisada y monitoreada permanente con finalidad de asegurar la reflexión crítica, el desarrollo de temas adquiridos, la solución de casos que puedan presentarse y la posibilidad de que cada participante sistematice la información y su experiencia docente para impactar en su práctica profesional.

Por ello, el desarrollo profesional se asume como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y se inicia en el instante en que el sujeto se plantea y replantea su accionar de la carrera docente e implica una apertura hacia nuevos aprendizajes por medio de la evaluación (Rodríguez, 2009).

Con dicha evaluación se gestiona la calidad docente, cumpliendo al mismo tiempo una significación para la política de recursos humanos de la organización educativa e identificando los mecanismos de capacitación y los apoyos necesarios (Almenara y otros, 2018, citado en Duarte y Martínez, 2001), pues evaluar la práctica educativa envuelve, necesariamente, la

valoración de la práctica docente (Martínez, 2015). Por consiguiente, desde la práctica educativa, el docente debe dominar el conocimiento de su programa educativo.

Así, se plantea la hipótesis de que las evaluaciones realizadas por los docentes en servicio aportan a las prácticas de gestión académica, a ser indagada por medio de objetivos como describir el aporte de las evaluaciones realizadas por los docentes en servicio a las prácticas de gestión académica, identificar los instrumentos aplicados por las entidades educativas para medir los conocimientos aprendidos en los cursos de formación, comparar los cambios que cada entidad educativa adquirió por la participación de docentes a los cursos de formación en servicio y especificar los tipos de prácticas pedagógicas ejecutadas por los docentes participantes de los cursos de formación.

2. Metodología

El estudio comprendió un trabajo de campo cuyo diseño de indagación fue no experimental con alcance descriptivo (Hernández Sampieri, 2010). Se indagó en cada una de las entidades en estudio las evaluaciones aplicadas en la formación permanente del profesorado en servicio y si estas aportaron a las prácticas de la gestión académica.

Para ello, se desarrolló una estrategia cuanti- cualitativa con técnicas de recolección de datos como la entrevista en profundidad con guías y el análisis documental basado en insumos institucionales aplicado a grupos de dos directivos, ocho docentes, dos coordinadores pedagógicos y dos evaluadores. Se ejecutó la encuesta con un muestreo por disponibilidad utilizando el teléfono y aplicando un cuestionario estructurado a 222 estudiantes de 1º, 2º y 3º grado. De estos datos se analizaron las tendencias.

Las entrevistas a directivos y docentes de cada entidad fueron realizadas en el mes de abril y mayo. En cambio, los coordinadores pedagógicos y técnicos fueron entrevistados cada uno en una oportunidad durante el mes de mayo. La revisión documental fue efectuada en mayo. La cantidad de visitas a estas entidades se vio limitada al estar el distrito con medidas sanitarias de prevención debido al aislamiento por la pandemia generada por el Covid19, respetando protocolo y modalidad de cantidad de visitas por semana.

El total de muestra resultante (114 niños en la entidad educativa Donato González y 108 niños en la entidad Antonio Barreto) participó previa consulta y autorización telefónica de padres o encargados de familia, solicitando permiso y un tiempo para visitas domiciliarias, siempre cuidando las medidas sanitarias de distanciamiento. Se encuestó a los estudiantes en

los turnos que no tenían actividades escolares, preguntándoles sobre las acciones que ejecutaban sus docentes en aula, relacionadas con las nociones adquiridas en cursos de formación.

El trabajo de campo ejecutado, entre abril y mayo, en los domicilios particulares de los estudiantes fue con participación de los padres o encargados de familia durante el lapso de aplicación del cuestionario. Al ejecutar las encuestas, los niños y padres ya conocían la finalidad de la investigación, previa aclaración de la docente de cada grado en el grupo de WhatsApp antes de su aplicación, así los niños pudieron dar respuesta a cada pregunta al contar con los padres o encargados en el momento de su ejecución, pues estos apoyaron a los niños en caso de dificultad para la comprensión de las preguntas. Cabe destacar que los niños contaban con edades que van del 6 a 7 años en primer grado, 7 a 8 años en segundo grado y 8 a 9 años en tercer grado. En todo momento tanto padres como niños, demostraron apertura, buena predisposición y tiempo para responder a las preguntas.

En las entrevistas efectuadas a los directivos en sus oficinas, docentes en sus salas de clases, coordinadores pedagógicos y evaluadores en sus lugares de trabajo, se vivenció empatía y actitud de ayuda a la hora de responder a las preguntas. La secretaria en su lugar de trabajo manifestó predisposición para buscar los documentos solicitados y tiempo para responder a las preguntas referentes a ellos.

La aplicación del instrumento encuesta por medio del cuestionario a estudiantes de 1º, 2º y 3º grado constó de preguntas dirigidas a comparar los cambios que cada entidad educativa adquirió por la participación de docentes a los cursos de formación en servicio. Para ello se indagó sobre la forma en que cada docente de grado ejecutó su clase durante el año lectivo, las herramientas empleadas para ello, los tipos de tareas solicitadas con los recursos necesarios para completarlas, así como los resultados logrados por medio de las acciones docentes aplicadas.

El instrumento de entrevista a directivos estuvo dirigido a conocer la formación profesional de los miembros educativos con las modificaciones obtenidas, llegando a detallar las prácticas ejecutadas por los docentes en sus sesiones de aula con datos sobre los instrumentos ejecutados para medir el desempeño profesional docente y la evaluación a los programas de formación. Se indagó sobre los alcances obtenidos por las entidades con dicha formación, los logros de estudiantes y la forma de ampliación de la misión institucional, llegando a especificar los incentivos otorgados y las modificaciones docentes en su gestión.

La entrevista a docentes del primer ciclo se dirigió a explicar sobre la formación y su efecto para la gestión académica a través de los cursos asistidos y la experiencia adquirida con ello, así como la forma en que se modificó lo realizado en aula con incursión de lo asimilado en formación. La forma en que se planificó y la ayuda brindada por los miembros educativos con su abordaje e implementación para detectar inconvenientes atravesados y conocer los beneficios para la labor y los estudiantes. También, las producciones que se vivenciaron en la institución con los cambios introducidos al contexto pedagógico, la forma en que se evaluó la gestión y el apoyo brindado por los directivos y técnicos en el transitar de los mismos.

El instrumento, entrevista a coordinadoras pedagógicas se efectuó para especificar el modo en que se ejecuta el seguimiento a la labor docente en aula con los cambios planificados y realizados con la participación en cursos de formación. Con ello, se indagó en las necesidades que la institución satisface y en los inconvenientes surgidos con la formación de sus miembros. Se detectaron las destrezas que los docentes en formación adquieren con el modo en que se aplicaron diferentes instrumentos para evaluar el desempeño demostrado en el contexto pedagógico, valorando al mismo tiempo el aporte de los programas de formación al contexto institucional.

La entrevista a evaluadoras captó el modo en que se realiza el seguimiento a la labor docente en aula con la forma de acompañamiento dado, la colaboración brindada a docentes en formación y con dificultades para modificar lo realizado en aula haciendo uso de nuevos conocimientos asimilados. Los cambios curriculares producto de la formación y sus efectos en el contexto institucional con las producciones que efectuaron los nuevos ambientes de aprendizaje en la entidad. Finalmente, la forma en que se produjeron los cambios por las prácticas docentes evaluadas con las posibilidades que ello generó para los miembros educativos como para comunidad en general.

Para el análisis de documentos, se recogieron datos que posibilitaron conocer sobre la institución y los registros que posee en cuanto a la forma de aplicación de las clases por año lectivo, las resoluciones ministeriales que dan aval a la certificación de calidad educativa otorgada por la Dirección Departamental con las planificaciones docentes efectuadas donde se implementaron saberes adquiridos en formación. También, la forma en que la misión institucional fue ampliada con los datos de empleo de los conocimientos adquiridos en formación al contexto académico y las herramientas que fueron aplicadas a los miembros de la comunidad educativa para detectar falencias institucionales con el uso dado a los resultados

obtenidos. Finalmente, las modificaciones realizadas al accionar docente con base en sugerencias técnicas y el acompañamiento registrado a docentes en su accionar pedagógico.

3. Análisis de los resultados

Los resultados de campo se concretan en cuatro ítems que resumen las dimensiones de análisis: la formación profesional docente en entidades educativas, introducción de saberes adquiridos en formación a la acción pedagógica, evaluación a las acciones pedagógicas y consecuencias de la evaluación a la acción pedagógica.

3.1 Formación profesional docente en entidades educativas

El ejercicio profesional requirió, según entrevista a cada directora, de saberes previos para dirigir la gestión en varios sectores del campo educativo. Así lo menciona cada una:

“Los cursos de formación a los cuales asistí eran los promovidos por el Ministerio de Educación y Ciencias y el Nivel de Formación Docente y eran uso de la tecnología de la información y comunicación en aula y cursos de Extensión Universitaria (Ciencia - Ajedrez Pedagógico)” (MS, directora, Escuela Donato González, 17 de abril del 2021).

“Me capacité en Educación Inclusiva, cursos de uso de la tecnología de la información y comunicación en que sirven para mejorar lo que hacemos empleando estrategias didácticas variadas” (ZD, directora, Escuela Antonio Barreto, 3 de mayo del 2021).

En ese aspecto, según las docentes entrevistadas, los cursos de formación profesional apoyaron la labor docente en aula y fuera de ella. En ese aspecto mencionan que,

“Fueron leo, pienso y aprendo para afianzar la lengua castellana y guaraní a través de guías docentes y de cuadernillos para estudiantes de primer a tercer grado, así como curso sobre uso de materiales concretos para enseñar Matemática (MAPARA)” (PM, docente 1° grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021).

“Asistí a Gestión Educativa para docentes y directivos en el año 2018-2019 y me ayudó a desenvolverme mucho mejor con los directivos y compañeros” (EJ, docente 2° grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021)

“Los de Técnico docente en evaluación educativa, asesoría pedagógica para docentes de primer y segundo ciclo e innovación pedagógica en aula empleando recursos didácticos variados” (BD, docente 3° grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021)

Formarse resultó una finalidad de la institución misma, donde los enseñantes asumen su rol como actores de la institución al perfeccionar la enseñanza como finalidad a alcanzar (Ferry, 1990). Uno aprende y está en constante evolución al profundizar en las competencias a poseer

para responder a las exigencias de la disciplina enseñada con sus aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y filosóficos.

Los cursos de formación asistidos, según lo expuesto por los directivos, posibilitaron la adquisición de disciplinas, proyectos, conocimientos y cualidades de estudio de los trabajos educativos. En cambio, para los docentes el hecho de participar en ellos implicó acumular saberes y experiencia con nuevos bosquejos de acción, enalteciendo o cambiando lo habitualmente ejecutado, con aprendizaje variado para lidiar con las situaciones conflictivas presentadas dentro como fuera del aula entre docentes y otros miembros educativos. Formarse provee a uno de resultados para la propia gestión, reconociendo lo que se conoce y necesita conocer, con meta en un aprendizaje que desafíe a los estudiantes a la experiencia de la clase.

Las directoras al ser entrevistadas afirmaron que en las instituciones existieron seguimientos a las actividades formativas realizadas:

“A nivel institucional se aplicaron seguimiento a docentes e implicaron la entrevista individual con asesoramiento pedagógico a los docentes con debilidades, así como también la observación a través de indicadores de cumplimiento o no” (MS, directora, Escuela Donato González, 17 de abril del 2021).

“En la institución los seguimientos a docentes fueron la observación a través de indicadores con evaluación del desempeño remitido por parte del superior con sugerencias a ser implementadas en la labor en cierto lapso para luego ser evaluado nuevamente” (ZD, directora, Escuela Antonio Barreto, 3 de mayo del 2021).

Con los seguimientos se gestiona la calidad docente identificando los mecanismos a ser aplicados para apoyar al docente a mejorar su labor (Almenara y otros, 2018, citado en Duarte y Martínez, 2001). Al evaluar el desempeño, se emiten juicios de valor sobre el cumplimiento de las responsabilidades docentes en la enseñanza, con información sobre las competencias poseídas y las que requieren un seguimiento constante para su modificación. Las acciones ejecutadas coordinadamente entre directivos y técnicos promueven el trabajo en equipo y la ampliación de apoyo entre los miembros para lograr las metas institucionalmente propuestas.

Las observaciones a las clases ejecutadas por los coordinadores pedagógicos y evaluadores, según lo observado en los registros de evaluación documental, estuvieron registradas en informes institucionales y se relacionaron al modo en que se ejecutaron por periodo de año lectivo las clases. Estos fueron recabados mediante aplicación de instrumentos de observación en el año 2019 y de videos sobre las clases desde el ingreso de la pandemia con

indicadores de logro y no logro y de exposición con detalles de los comentarios evaluativos de este (Informe directivo y docente, Escuela Donato González, 19 de mayo del 2021). En la otra entidad dicho registro al accionar docente de aula se ejecutó mediante observación de clases en tiempo presencial y de los videos enviados a la coordinadora pedagógica para su edición y posterior entrevista en forma individual por semana para evaluar la semana de clases (Informe directivo y docente, Escuela Antonio Barreto, 18 de mayo del 2021).

Los estándares de calidad educativa que cada Escuela brindó a la comunidad estuvieron registrados en informes institucionales establecidos en biblioratos, los cuales al ser analizados especificaron que en la Escuela Donato González como en la Escuela Antonio Barreto, pertenecientes al área Educativa N° 1 de la Supervisión Educativa de la XII Región-Ñeembucú tuvieron certificación de calidad educativa dentro del proceso de seguimiento a la evaluación institucional expedida por el Ministerio de Educación y Ciencias en Resolución Ministerial N° 22780/2018.

Esta certificación documental de calidad educativa se obtuvo al pasar por varias evaluaciones anuales ejecutadas por técnicos de la Dirección Departamental en un periodo de tres años consecutivos. En cada año, los planes de mejora establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debían responder a las dificultades detectadas y trabajadas por ejes de intervención, logrando objetivos con involucramiento de los miembros de la comunidad educativa mediante proyectos y programas de formación asistidos por docentes e introducidos al aula con devoluciones evaluativas de estudiantes y familias en cada año lectivo por etapa académica.

Por ende, tanto los directivos como los documentos analizados enfatizaron en la labor y estimulación de la participación de docentes en cursos de formación. Además, alentaron la posibilidad de continuar con las mejoras y estipularon que la formación era el medio para llegar a los estándares de calidad pregonados por cada entidad.

Cada establecimiento, según coincidieron directivos y técnicos, con el acompañamiento a la labor promovió y ejecutó modificaciones en la forma de planificar el desarrollo y cierre de las clases con evaluación a la gestión en forma anual. A la vez por medio de lo observado en documentos institucionales, se evidenció que dichas observaciones de clases aplicadas por técnicos fueron registradas de forma diferente en los dos establecimientos: informes sobre su ejecución en una entidad, en la otra fue ampliación de los instrumentos de observación de clases con una indagación verbal a los docentes sobre lo ejecutado en aula.

3.2 Introducción de saberes adquiridos en formación a la acción pedagógica

Las estrategias adquiridas en cursos de formación por parte de los docentes, según entrevista a los directivos modificaron el actuar pedagógico, pues:

“Se lograron implementar trabajos en equipo como la incursión de talleres entre los docentes de primer y segundo ciclo para enseñar por medio de materiales concretos y reciclados las nuevas metodologías” (MS, directora, Escuela Donato González, 17 de abril del 2021).

“Se instaló el trabajo en equipo con mayor rigor, pues se hizo visible y a la vez se alimentó el trabajar con el otro para crecimiento de uno y de la institución” (ZD, directora, Escuela Antonio Barreto, 3 de mayo del 2021).

Al ser entrevistados, profesores y coordinadoras pedagógicas plantean acciones ejecutadas sobre las modificaciones en el contexto pedagógico.

“Se produjeron cambios generales en el curriculum y vinculadas a áreas de lengua y matemática, en mi caso introduje en lengua materna el uso de materiales concretos para castellano y guaraní” (PM, docente 1º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021).

“Yo en mis planificaciones modifiqué la estructura al hacerlas más cortas y sistemáticas en el desarrollo de contenidos usando recursos didácticos para la lectura en lengua y métodos de OMAPA para matemática” (GA, docente 3º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021).

“Se incursionó la sala letrada en aulas del primer grado para que los estudiantes aprendan las letras, sus sonidos y forma de escritura para luego observar la forma de empleo en textos” (MA, coordinadora pedagógica, Escuela Donato González, 17 de mayo 2021).

Los cambios ocurridos transforman el papel de los profesionales exigiendo modificaciones profundas en la organización del trabajo docente (Imbernon y Canto, 2013), construyendo durante la práctica competencias que inciden en el pensamiento educativo producto de una práctica redefinida y pensada aprendiendo a lo largo del proceso.

Las transformaciones pedagógicas planificadas y exteriorizadas tuvieron repercusiones de índole institucional y fuera de ella. Al dar a conocer lo trabajado en las entidades, se conoce lo realizado y se amplían las metas educativas.

Los docentes entrevistados sobre los trabajos que solicitaron realizar a los estudiantes haciendo uso de saberes adquiridos en la formación explicitaron que:

“Se completaron cuadernillos de trabajo preparados por cada docente, producción de textos orales y escritos en castellano y guaraní, así como exposiciones grabadas sobre contenidos de ciencias” (PM, docente 1º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021).

“Se crearon juegos informáticos para presentar problemas de la vida cotidiana en vida social, problemas matemáticos para explicar sus pasos y forma de solución, así como cuentos para exponerlos en murales de la institución” (EJ, docente 2º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021).

“Se elaboraron herbarios para pequeñas huertas a ser realizadas y cuidadas en la casa, así como elaboración de experimentos para expresar los estados de la materia que explicados en videos” (GA, docente 3º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021).

Las entrevistas a los docentes posibilitaron conocer que los trabajos planificados en aula encaminaron a los estudiantes hacia el desarrollo de competencias propias del grado.

“Se ejecutaron trabajos prácticos basados en el área de lengua y matemática para la puesta en práctica de habilidades en dicción, deletreo, lecturas cortas y conteos, así como la elaboración de trabajos de presentación oral en ciencias” (PM, docente 1º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021).

“Los proyectos multidisciplinares realizados por grados del ciclo en forma conjunta con los simulacros hicieron posible que los estudiantes practiquen capacidades de los contenidos enfatizados por grado” (EJ, docente 2º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021)

“Las pruebas evaluadas a estudiantes en dicción en cuanto a conocimientos en diferentes áreas de lengua, matemática y ciencias aumentaron en el segundo y tercer grado” (GA, docente 3º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021)

La formación es el resultado de la institución misma, donde el rol asumido de ser actores principales de la enseñanza repercute en las acciones pedagógicas del docente (Ferry, 1990). Se propicia el desarrollo y perfeccionamiento profesional de la enseñanza como finalidad a ser alcanzada, con relación del conocimiento y la ejecución, mejorando las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales del educador al incursionar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje al contexto educativo para promover el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes.

Las destrezas adquiridas en cursos de formación fueron demostradas, según dijeron docentes y técnicos, en el contexto pedagógico al concretizar las acciones con los estudiantes, fortaleciendo a la entidad en las enseñanzas dadas virtualmente, instalando con ello la cultura de trabajo en equipo con actuaciones de autogestión y demostrando apertura para que los estudiantes se sientan cómodos a la hora de aprender y asimilar lo aprendido. Al mismo tiempo, con dichos trabajos se entrenaron habilidades sobre saberes cognitivos, procedimentales, actitudinales y de emprendimiento antes y durante la ejecución de dichas acciones.

Al analizar documentos por entidad educativa, se observó que los resultados adquiridos debido a las modificaciones pedagógicas implementadas en el establecimiento Escuela Donato González tuvo Resolución de ejecución N° 1171/2017 según la circular N° 3/2017 expedida por la Dirección Departamental y se enfatizó en el contexto pedagógico. En cambio, en la Escuela Antonio Barreto dicha modificación tuvo la circular N° 4/2017 con Resolución Departamental N° 1211/2017 con resultados obtenidos en el contexto pedagógico y comunitario.

Abordar la práctica desde una orientación global posibilita integrar conocimientos, habilidades, disciplinas, proyectos y cualidades de estudio que involucran a miembros de la comunidad educativa (Vezub, 2007), planteando trabajos que acumulen saberes de la experiencia y enriquezcan lo habitualmente ejecutado para enfrentar los retos que la sociedad impone a la educación.

La elaboración e incursión de modificaciones pedagógicas, según coincidieron los directivos, surgió de las dificultades detectadas en aula que tuvieron que ser tratadas, previa sensibilización y ostentando a que se instala una cultura institucional modificando lo realizado por cada miembro en su función. Los docentes coincidieron porque asimilaron que las metas por entidad se modificaron y con ello la formación. Lo asimilado tendría que observarse en el quehacer pedagógico y con repercusión en la comunidad educativa, pues dichas modificaciones pedagógicas produjeron cambios curriculares en ambas entidades, con resultado en el contexto pedagógico que ha posibilitado una enseñanza más contextual y dirigida a casos concretos, empleando materiales variados en la planificación y ejecución de actividades a ser realizadas por estudiantes.

Al observar informes institucionales sobre registros de evidencias docentes con saberes formativos aplicados en planes, se visualizó que en la entidad educativa Donato González hay detalles de los trabajos ejecutados por estudiantes haciendo uso de los saberes docentes. Estos fueron detallados por semestre y correspondieron al área de ciencias, lengua, trabajo y tecnología y salud (Planificaciones de clases y Proyectos Curriculares, Escuela Donato González, 19 de mayo del 2021). En cambio, en la otra entidad dichas evidencias docentes implicaron trabajos realizados y presentados por estudiantes en carpetas por cada materia de grado y entregados en la entidad, previa selección por grado, en cada etapa del semestre de año lectivo (Legajo e Informe docentes de gestión, Escuela Antonio Barreto, 18 de mayo del 2021).

Los documentos analizados demuestran que cada entidad posee incursión de saberes adquiridos en formación al contexto académico. En el caso de la Escuela Donato González se

ejecutaron proyectos pedagógicos con apoyo de las familias a través de la presentación de paneles del tiempo, salas letradas para el área de lengua en el año 2019, las cuales se registraron por año lectivo con informes redactadas sobre su resultado para estudiantes y comunidad educativa (Proyectos pedagógicos e Informe técnico, Escuela Donato González, 19 de mayo del 2021). En cambio en la Escuela Antonio Barreto se ejecutaron proyectos pedagógicos y comunitarios con presentación de trabajos con metodologías variadas en el área de lengua como elaboración de cuentos, carpetas creativas, exposiciones orales de estudiantes sobre evolución de la lectura y escritura en los tres grados del primer ciclo, y en matemática como juegos empleados con materiales reciclados en el aprendizaje de la adición, sustracción, multiplicación, así como talleres de concientización sobre el Síndrome de Down desde hace cuatro años, registrados en informes elaborados por año lectivo (Proyectos pedagógicos, comunitarios, Informe directivo, Escuela Nuestra Antonio Barreto, 18 de mayo del 2021).

Cada entidad educativa destinó recursos, según coincidieron directivos, docentes y documentos consultados, para facilitar la formación de sus miembros, promoviendo su difusión con el objetivo de consolidar su ejecución y continuidad, con aplicación dentro del aula como fuera de ella con el fin de afianzar los objetivos del Proyecto Educativo Institucional con acciones ejecutadas desde las diversas áreas. También, procesos de reconocimiento profesional asumiendo la evolución de las competencias al asociarse a los contextos, pedagógicos y comunitarios, base de toda competencia demostrada en el campo de profesional.

Con relación a las encuestas aplicadas a los estudiantes de 1º, 2º y 3º grado de los turnos mañana y tarde sobre las adaptaciones realizadas por los profesores en el año lectivo 2021, respondieron que en la Escuela Donato González en un 44 % las clases fueron dictadas por videos, 26 % que dichas clases fueron más cortas, 14 % que hubo tareas enviadas y explicadas por grupo creado en WhatsApp, 9 % que las salas estaban ambientadas con números y letras y 7 % que las clases fueron dictadas por Zoom o Meet. En cambio, en la Escuela Antonio Barreto las adaptaciones implicaron en un mayor porcentaje dar clases por plataformas de Zoom y Meet (44 %), clases más cortas (28 %), que dichas clases fueron enviadas y retroalimentadas (21 %) y que la ambientación de la sala incluía paredes con números y letras (7 %).

Con relación a los tipos de tareas que los docentes solicitaron realizar, manifestaron que en la Escuela Donato González en un 39 % fue completar el cuadernillo, 21 % emplear materiales reciclados en contenidos, 18 % leer en clases en ambos idiomas, 13 % hacer videos sobre lecturas hechas en el hogar y un 9 % crear números con materiales. En la otra institución,

las tareas implicaron en un 35 % completar el cuadernillo, 23 % leer en clases en ambos idiomas, 19 % crear números con materiales, 14 % usar materiales reciclados y 9 % hacer videos sobre lecturas en el hogar.

Con relación a las acciones docentes aplicadas al aula, mencionaron que en la Escuela Donato González un 33 % ampliaron capacidad de suma, resta y conteo, 22 % aprendieron a leer y escribir, 18 % aumentó en desempeño grabando videos, 14 % mayor rendimiento en idioma guaraní y matemática y en un 13 % mejoraron al resolver situaciones problemáticas. En cambio, en la Escuela Antonio Barreto un 28 % aprendieron a leer y escribir, 22 % aumentaron capacidad de suma, resta y conteo, 20 % mejor rendimiento en lengua guaraní y matemática, 19 % mejor capacidad para resolver situaciones problemáticas y 11 % mejoraron en desempeño grabando videos.

Las acciones docentes aplicadas reflejan la acción profesional mejorada por el aprendizaje resultante de la tarea formativa (Medina y Domínguez, 2001) al constituirse dicha acción en una actividad de asimilación y reelaboración de la práctica y pensamiento sobre ella, comprendiendo y tomando decisiones adecuadas a la realidad, situación y grupo de estudiantes.

Las formaciones posibilitaron al docente indagar e incorporar materiales de apoyo para trabajar con los estudiantes, planificando lecciones sistemáticas con secuencias de aprendizaje en los momentos didácticos. Ello propició que los estudiantes demostraran dominio de destrezas necesarias para cumplir con las capacidades de cada materia. Los estudiantes coincidieron al enfatizar que lograron adquirir conocimientos por medio de acciones realizadas con instrucciones y apoyo de los docentes, como en las modificaciones al llevar a cabo las adaptaciones de las clases, tareas empleando recursos variados para demostrar dominio en las materias y afianzar otras de poco dominio por la diversidad de actividades realizadas en corto tiempo y en horario diferenciado.

3.3 Evaluación a las acciones pedagógicas

Las directoras entrevistadas detallaron que ejecutaron incentivos como medida de acciones que impulsaran a los docentes al perfeccionamiento de la acción docente en aula:

“Las prácticas pedagógicas se modificaron en aula por medio de aplicación de sellos de felicitaciones a aquellos docentes que realizan su trabajo en tiempo y forma, así como una gratificación con reconocimiento en soporte papel y digital” (MS, directora Escuela Donato González, 17 de abril 2021).

“La acción docente fue modificada por la aplicación de la autoevaluación sobre la propia función por medio de círculos de aprendizaje quincenales y el reconocimiento a través de certificados entregados” (ZD, directora Escuela Antonio Barreto, 3 de mayo 2021)

Al analizar documentos en estas entidades educativas sobre los instrumentos aplicados para detectar falencias institucionales al respecto del accionar pedagógico en aula, se observó que una de ellas presentó informes institucionales sobre entrevistas realizadas a padres según necesidad de cada niño y niña del grado, pero no se aplicaron dichas entrevistas con la intención de detectar falencias institucionales del accionar docente en aula (Informes técnicos y de gestión directiva, Escuela Donato González, 19 de mayo del 2021). En cambio, en la otra entidad los informes institucionales fueron obtenidos mediante la aplicación de encuestas a padres de cada niño y niña de cada grado para detectar falencias institucionales sobre el accionar docente en aula al culminar cada semestre de la etapa lectiva anual como de la gestión directiva (Informes técnico y de gestión docente y directiva, Escuela Antonio Barreto, 18 de mayo del 2021).

Al analizar documentos de informes institucionales sobre uso de resultados obtenidos con base en los instrumentos aplicados a la comunidad educativa para detectar falencias institucionales, se evidenció que en una entidad no hay información sobre los resultados obtenidos (Informes técnicos y de gestión directiva, Escuela Donato González, 19 de mayo del 2021). En cambio, en la otra entidad, se evidencia que cuentan con informes institucionales sobre resultados de falencias institucionales al accionar docente en aula y que se ejecutó por grado a través de entrevista a docentes y cuestionario virtual a padres de familia en ambos semestres del año lectivo para ser usados en plan de mejora por etapas (Informes técnicos y de gestión directiva, Escuela Antonio Barreto, 18 de mayo del 2021).

La evaluación del accionar docente es un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de las funciones y responsabilidades directivas, técnicas y académicas (Martínez-Chairez y otros, 2016). La calidad en que se lleva a cabo valora y posibilita conocer la forma en que se ejecuta el proceso de enseñanza y aprendizaje con información sobre el desarrollo propiciado por estudiantes a través de un seguimiento permanente.

La modificación del accionar pedagógico docente en aula y sus implicancias para la entidad educativa se incentivó, según directivos, con miras a obtener una evaluación que posibilite un plan de mejora sobre debilidades detectadas y puestas en práctica para ser

cumplidas en etapas, con resultados a ser divulgados a la comunidad educativa siguiendo las metas institucionales establecidas y las que aún faltan por lograr.

Para que ello ocurra, el equipo técnico brindó colaboración y acompañamiento a docentes con dificultades en sus planificaciones y posterior ejecución, observándose que se registraron aplicación de instrumentos para detectar si las modificaciones se evidenciaron en la entidad y si se aplicaron los resultados arrojados, obteniéndose que en una entidad se indagó con los padres, pero sobre información referente a dificultades del estudiante, no así de las modificaciones realizadas por docente, por ende no hubo informe sobre uso de resultados arrojados; en cambio en la otra entidad si abarcó la indagación a padres sobre la gestión académica y directiva, llegando a usarse los resultados obtenidos en mejoras a planificarse.

3.4 Consecuencias de la evaluación a la acción pedagógica

Las entrevistas a las directoras especificaron que con la evaluación a la formación se ejecutaron cambios en la acción pedagógica como:

“Cambió el modo en que los docentes planifican, entendiendo que el cambio no daña, sino que haga que uno crezca y se fortalezca en su labor diría de clase y fuera de ella” (MS, directora Escuela Donato González, 17 de abril 2021)

“Se modificó el curriculum académico y las transferencias al aula como la introducción de capacidades departamentales al Proyecto Educativo Institucional y el establecimiento de estrategias didácticas en los planes anuales” (ZD, directora Escuela Antonio Barreto, 3 de mayo 2021)

Los docentes del primer ciclo declararon en sus entrevistas que los cambios curriculares efectuados a las planificaciones de aula evidenciaron:

“Resultados positivos produjo los cambios curriculares en el rendimiento de estudiantes al mejorar capacidades sobre manejo de lengua escrita y oral, producción de textos en ambos idiomas, así como aplicación de razonamiento lógico a casos dados” (PM, docente 1º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021)

“Se mejoró la capacidad de aplicar recursos tecnológicos aprendidos en aula a la realización de tareas y en el manejo de nociones básicas de matemática” (GF, docente 2º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021)

Uno de los cambios curriculares fue la evaluación del desempeño, que modificó acciones habitualmente ejecutadas, pues:

“Las actuaciones evaluadas modificaron la planificación al tener que detallar cada paso a dar, desde el inicio hasta el cierre, también los ejercicios de estudiantes tuvieron que elaborarse

para que ellos empleen un aprendizaje constructivista” (PM, docente 1º grado Escuela Donato González, 18 de abril 2021)

“Las actuaciones más explicativas y demostrativas de las clases, con planes más operativos que sintéticos, donde se plasmaba cada paso a dar, explicando y solicitando más actividades a los estudiantes posibilitó las prácticas evaluadas” (EJ, docente 2º grado Escuela Antonio Barreto, 4 de mayo 2021)

“Se modificaron el inicio, desarrollo y cierre o sea los momentos didácticos al promover un aprendizaje significativo antes que uno memorístico con las prácticas evaluadas, y eso conllevó un cambio en la estructura de elaboración del plan” (ZL, evaluadora Donato González, 17 de mayo 2021)

La evaluación a la tarea docente de tipo formativa afianza la labor profesional al requerir un estilo de aprendizaje singularizado y mejorado, incrementando el conocimiento y ampliando el saber permanentemente (Medina y Domínguez, 2001). Un aprendizaje profesional compuesto de una actividad de aprovechamiento y reelaboración de la experiencia y concepción de la formación, comprendiendo la propia tarea y tomando decisiones más apropiadas a la realidad, situación exteriorizada y grupos de trabajo.

Las prácticas evaluadas produjeron efectos en la acción pedagógica del docente al momento de planificar e implementar cambios en el actuar de aula con evaluaciones propias de lo realizado, detectando fortalezas y debilidades plasmadas en soporte papel por unidad trabajada en una entidad. En cambio, en la otra institución las actuaciones se centraron en los recursos tecnológicos y disminuyeron su tiempo al limitarse a videos para explicar dichas clases.

Por ende, el accionar pedagógico en aula sometido a evaluaciones directivas y técnicas arrojó resultados por las acciones de incentivo y acompañamiento brindado, promoviendo con dichas aplicaciones la comprensión de la implicancia de modificar las acciones diarias mediante la implementación de estrategias metodológicas que suscitaron la visualización de prácticas pedagógicas variadas en cada semestre del año lectivo, divulgadas a la comunidad educativa mediante instrumentos que indagaron sobre la forma en que se ejecutaron dichas modificaciones y sobre la gestión directiva y académica brindada.

4. Conclusiones

Se puede concluir que las evaluaciones realizadas por los docentes en servicio aportaron a las prácticas de gestión académica al posibilitar la descripción de las entidades educativas

Escuela Básica N° 2384 Privada Subvencionada Antonio Barreto y Escuela Básica N° 536 Privada Subvencionada Donato González, pues los profesionales en ejercicio se encuentran actualizados en conocimientos por los cursos de formación profesional realizados en forma autogestionada o auto aprendida, a la vez los dan respuesta a las exigencias que el MEC propone a cada Escuela dentro del sistema educativo.

En ese sentido, hubo un redireccionamiento de la organización del contexto curricular y la formación en servicio de los directivos y docentes, estableciendo consensos para lidiar con los requerimientos de calidad educativa y asumiendo como punto de partida el desarrollo profesional, base de la constante actualización.

Para que ello se concrete, miembros docentes y directivos acudieron a formaciones en servicio promovidas por el MEC en áreas a ser priorizadas como lengua y matemática, con la intención de mejorar en el profesionalismo de los docentes y, por ende, en el logro de capacidades por parte de los estudiantes que acrecienten competencias académicas de cada grado. A la vez, la participación en los cursos fue evaluada por una entidad educativa para registrar las fortalezas y debilidades en función de lo asimilado por los docentes asistentes y de su modo de aplicación a las clases por grado, con sus respectivas evaluaciones dirigidas a los miembros que conforman la comunidad educativa.

El proceso implicó una autoevaluación de las funciones de todos los miembros y una reflexión sobre modificaciones a implementar para alcanzar estándares de calidad propios de los objetivos establecidos como entidades y especificados en los Proyectos Educativos, brindando cada entidad oportunidades mediante acciones activas y enfocadas al desarrollo de habilidades por la incursión de estrategias metodológicas variadas a los momentos didácticos de aula, empleando herramientas tecnológicas y materiales concretos obtenidos en el medio circundante, apoyándose en los padres de familia.

La evaluación ejecutada por directivos y técnicos al proceder docente en aula permitió comparar los cambios adquiridos por cada entidad, obteniendo datos sobre el modo en que las acciones solicitadas se han plasmado en planificaciones y actividades de estudiantes, logrando visualizar por medio de los portafolios producciones sobre contenidos asimilados y habilidades adquiridas en áreas de lengua castellano- guaraní y matemática, fortaleciendo capacidades conforme al rendimiento demostrado al finalizar las etapas y año respectivamente.

La supervisión y apoyo a las modificaciones pedagógicas forjadas estaban estipuladas en informes por año de realización, a lo que se agrega que una entidad mantuvo una comunicación

en mayor escala con los padres de familia para que puedan aportar sugerencias que apunten a mejorías en la labor pedagógica.

Se visualizaron planificaciones didácticas y un procedimiento colaborativo para la presentación de actividades y actualización constante, creando un nuevo esquema directivo para coordinar técnicamente la supervisión y el apoyo a los cambios con metodologías claras a implementarse con base en un diálogo y acompañamiento constante, ameno y de aprendizaje, por los retos requeridos por el mismo Ministerio de Educación.

Dicha situación produjo cambios en la estructura organizativa y en el contexto pedagógico que al ser reglamentados, monitoreados y registrados en informes por cada entidad, lograron identificar los instrumentos aplicados por las entidades educativas para medir los conocimientos asimilados en cursos formativos, describiendo en forma detallada las formas de implementación y cimentaron la comprensión de los cambios y sus consecuencias para el crecimiento de la oferta de calidad educativa, detectando debilidades para impulsar la autoevaluación y reflexión permanente como medio de sostén de un modelo de dirección cimentado en la evaluación supervisada para la elaboración de mejoras, implementando la toma de decisiones y el uso de estrategias planificadas.

Al evaluar dichas acciones ejecutadas, se fueron retroalimentando la gestión académica y directiva al haber acompañamientos en los quehaceres del contexto áulico y fuera de ello, que propiciaron enseñar a usar el pensamiento en la resolución de actividades variadas de los contenidos programáticos, a través del empleo de materiales concretos y de los recursos tecnológicos para expresar saberes, pensamientos, sentimientos y opiniones reflexivas hacia los planteamientos. Así también, la gestión directiva incursionó en las modificaciones del contexto curricular, organizativo y de valoración de las actividades realizadas por los miembros institucionales al posibilitar observaciones de lo ejecutado, entrevistas y acompañamiento técnico que afiancen la labor diaria de los profesionales docentes.

El hecho de propiciar los seguimientos instaron al directivo y formador a centrarse en las labores cotidianas para conocer lo efectuado en las funciones, creando nuevos ambientes donde el aprendizaje adquirido en formación trascienda a los estudiantes, posibilitando el desarrollo y fortalecimiento de los saberes mediante una interacción y apertura hacia las nuevas formas de aprender, como una capacidad profesional crucial para el mantenimiento del sistema educativo y por el reconocimiento social que ello genera a la propia labor.

Los ambientes de aprendizaje con las evaluaciones registradas dentro del proceso institucional especificaron los tipos de prácticas pedagógicas ejecutadas por docentes, basadas en actuaciones más explicativas y demostrativas de las clases, con planes más operativos que sintéticos, detallando cada paso a dar desde el inicio hasta el cierre, promoviendo un aprendizaje significativo antes que uno memorístico que conllevó a un cambio en la estructura de elaboración del plan, en el autoaprendizaje sobre cursos relacionados a la incursión de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para paliar inconvenientes a la hora de presentar actividades y responder a las situaciones generadas con la comunicación docentes-estudiantes y padres de familia.

Aparece un aprendizaje significativo en los estudiantes debido a las capacidades demostradas en cada materia por etapa lectiva, manifestando conocimientos y procedimientos sobre los contenidos solicitados por las materias respectivas y expuestos en portafolios de evidencias. A la vez, en una entidad hubo estudiantes que participaban de competencias de matemática entrenados por los mismos docentes de área en compañía de los padres de familia, habiendo invitaciones enviadas en formato digital y existiendo apertura para que los docentes enseñen en horas extracurriculares los ejercicios que dificultaban la comprensión en forma individual.

Con los procedimientos ejecutados por los docentes en su quehacer como base de las evaluaciones a las prácticas de gestión académica, se fueron detectando falencias como entidad educativa, que resultaron en cambios introducidos en una entidad como parte de una cultura institucional de evaluación constante al quehacer educativo, con empleos de metodologías que promovieron estrategias variadas de planificaciones y de actividades para estudiantes, con involucramiento de los padres de familia al ser anualmente encuestados sobre el trabajo institucional ejecutado con los hijos y su consecuencia en el logro o no logro de las capacidades solicitadas para cada materia en el año académico correspondiente.

En síntesis, ambas entidades reconocen que la evaluación realizada por los docentes en servicio aportan a las prácticas de gestión académica por el crecimiento que genera, fundamental para el alcance de estándares educativos y sociales cualificados, donde los ambientes de aprendizaje brindan productividad al asociar lo nuevo con lo existente, aplicando procedimientos que desarrollen la práctica por medio de la experimentación y apreciación, e indagando con los estudiantes sobre lo asimilado y la forma en que lo hicieron, para llegar a un análisis sobre la eficacia de la formación adquirida y manifestada en aula por medio de un

seguimiento que posibilite tomar decisiones que involucren el balance con modelos adecuados de actuación profesional.

Con lo expuesto, se recomienda para futuros trabajos de investigación ahondar en entidades educativas públicas sobre la evaluación docente a la labor pedagógica, profundizando en la reflexión sobre la enseñanza, la identidad docente, la reingeniería laboral y las condiciones socioculturales de los estudiantes; estimando el impacto del aprendizaje profesional en las competencias de los estudiantes e informando para encontrar modelos de enseñanza a ser consideradas para las políticas a nivel distrital y prácticas escolares sobre la formación de maestros y mejora profesional.

5. Referencias Bibliográficas

- Almenara, J., Llorente, M. y Morales, J. (2018). Evaluación del desempeño docente en la formación virtual: ideas para la configuración de un modelo *RIED*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). 261-279. Obtenido en: https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825014/html/#redalyc_331455825014_ref23
- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 10. 1-6. Obtenido en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/350>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2). 77-99. Obtenido en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>
- Bazán Ramírez, A., Castellanos Simons, D., Galván Zariñana, G. y Cruz Abarca, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064006.pdf>
- Camargo Abello, M., Calvo, G., Franco Arbeláez, M. C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F. y Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7. 79-112. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>

- Domínguez, J. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1). 11-18. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.72>. Obtenido en: https://www.researchgate.net/publication/283683238_Evaluacion_de_la_formacion_permanente_del_profesorado_enfoque_de_resultados_Evaluation_of_permanent_teacher_training_approach_of_results/link/56883db008ae1e63f1f73a9e/download
- Elías, R. (2017). *Dossier ponencias internacionales: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil*. Seminario Internacional: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay y en América Latina. Paraguay: Editorial Arandurá. Investigación para el Desarrollo-CONACYT, PROCIENCIA, FONACIDE. Obtenido en: https://www.researchgate.net/publication/339883213_Investigacion_y_Politicas_en_la_formacion_docente_en_Paraguay_Argentina_y_Brasil/link/5e6a57e992851c6debe02bf1/download
- Escobar, A. y Aguilar, M. (2000). La formación y el ejercicio docente en Paraguay. *Revista Plan y Desarrollo. CEPAL*. 1-45. Obtenido en: <https://repositorio.cepal.org/discover?query=Escobar%2C+Alice%3B+Aguilar%2C+Mar%3B+ADa+%282000%29.+La+formaci%C3%B3n+y+el+ejercicio+docente+en+Paraguay.+Paraguay.+Revista+Plan+y+Desarrollo.+CEPAL.++>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Primera edición. México: Editorial Paidós. 130 p. Obtenido en: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>
- González Calvo, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Editorial McGraw-Hill: México. 656p.

- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41. 1-12. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- López de Castilla, M. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Bolivia, Paraguay y Perú segunda parte. *Revista UNESCO PROEDUCA GTZ*. 1-216. Obtenido en: <https://scholar.google.com/scholar?client=firefox-b-d&um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:3qHSByJlz17gnM:scholar.google.com/>
- Manzanares Moya, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-101*, 359. 1-17. Obtenido en: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_formacion_permanente_del_profesorado.pdf
- Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Colección Ágora, n. 5. Serie Educación, 5. España. 114p. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/677373.pdf>.
- Martínez - Chairez, G., Guevara - Araiza, A.; Valles - Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 12(6). 123-134. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martínez, J. (2015). ¿Cómo hacer de la evaluación un instrumento para la profesionalización docente? *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública. Departamento de Gestión Pública y Departamento de Estudios Políticos y de Gobierno*, IV(2). 167-194. Obtenido en: <http://www.remap.ugto.mx/index.php/remap/article/view/136/118>
- Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. (2001). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la formación permanente de los entornos comunitarios. *Revista Enseñanza*, 19. 353-383. Obtenido en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70720/Formacion_del_formador_de_personas_adult.pdf?sequence=1
- Miranda, C. (2007). ¿Qué hace a la formación permanente eficaz? Avances conceptuales y propuesta de evaluación 1. *Revista Investigaciones en Educación*, 7(1). 133-162. Obtenido en: https://www.researchgate.net/publication/327208909_QUE_HACE_A_LA_FORMACION

ON_PERMANENTE_EFICAZ_AVANCES_CONCEPTUALES_Y_PROPOSTA_D
E_EVALUACION_1/link/5b80249ea6fdcc5f8b6469b9/download

Rivarola, D. (2006). *Paraguay: reforma educativa y crisis de la docencia*. Biblioteca digital OEI. 1-41. Obtenido en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/24900509/paraguay-reforma-educativa-y-crisis-de-la-docencia-oei>

Rodríguez Moncada, E. (2009). Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1). 137-150. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096007.pdf>