



# Evaluación del impacto del Programa Alda Educa

Resultados de aprendizaje y cambios generados en 10  
escuelas del Departamento Central de Paraguay  
(2007-2011)

Cuadernos de Fundación Alda

4



# **Evaluación del impacto del Programa Alda Educa**

**Resultados de aprendizaje y cambios generados en 10  
escuelas del Departamento Central de Paraguay  
(2007-2011)**

**“EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA ALDA EDUCA”**  
**Resultados de aprendizaje y cambios generados en 10 escuelas del**  
**Departamento Central de Paraguay (2007-2011)**

**Investigador Principal:** Jordi Longás Mayayo, FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull

**Equipo de investigación:** Ada Cabrera Villalba, Fundación Alda  
 M<sup>a</sup> Victoria Fernández Puig, FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull  
 Lucía Paulo Cazères, Fundación Alda

**Grupo de Apoyo:** Equipo Técnico y Departamento de Comunicación de Fundación Alda

**Coordinación General de Proyectos:** Lucía Paulo Cazères, Fundación Alda

**Dirección Ejecutiva:** Alejandro Loza de Balanzó, Fundación Alda

**Tirada:** 500 ejemplares de distribución gratuita

**Fotografías:** Fundación Alda

**Diseño y diagramación:** Señalética

**Edición:** ©Fundación Alda, 2014

Israel 353 e/ Río de Janeiro y De la Residenta

Asunción – Paraguay

Tel. +595 21 21 04 98

comunicacion@fundacionalda.org

www.funda

- Este material fue creado por la Fundación Alda desde el Observatorio Socioeducativo Alda, en el marco del Convenio de cooperación técnica con la Corporación Andina de Fomento (CAF).

- Esta publicación utiliza la palabra: “niños” para referirse tanto a los niños como a las niñas, sin discriminación de género.

- Está autorizada la reproducción y la divulgación por cualquier medio del contenido de este material, siempre que se cite la fuente.

ISBN 978-99967-729-3-1

<b>1.- Introducción</b>	<b>6</b>
<b>2.- Contextualización y marco conceptual del Programa Alda Educa</b>	<b>9</b>
2.1.- El Programa Alda Educa: enamorados de la educación y de la escuela	11
2.2.- Principios “rectores” del Programa Alda Educa	12
2.2.1.- El alumno es el centro de la escuela	13
2.2.2.- La significatividad de los aprendizajes como fundamento didáctico	
2.2.3.- Un nuevo programa de actividades centrado en la comprensión, el descubrimiento, la creatividad y la autonomía	14
2.2.4.- Enfoque competencial: nuevos objetivos para guiar y evaluar la enseñanza	15
2.2.5.- El liderazgo de la educación: una llamada a directores y docentes	16
2.2.6.- La escuela democrática: construyendo la escuela de todos	17
2.2.7.- La escuela comunidad: corresponsabilidad educativa y construcción de redes	18
<b>3.- Estrategias para la mejora y el cambio</b>	<b>19</b>
3.1.- Capacitación profesional de docentes y directivos	
3.2.- Materiales y aplicaciones didácticas	
3.3.- Acompañamiento a profesionales	20
3.4.- Fortalecimiento institucional de la escuela	
3.5.- Involucramiento de los padres	21
3.6.- Trabajo en red	27
<b>4.- Compromiso con las escuelas públicas y populares: Asunción, Limpio y Villa Elisa, primer contexto de intervención</b>	<b>22</b>
<b>5.- Objetivos de la evaluación del Programa Alda Educa</b>	<b>25</b>
<b>6.- Método de evaluación</b>	<b>27</b>
6.1.- Metodología	
6.2.- Participantes	
6.3.- Instrumentos	29
6.4.- Procedimiento y análisis de datos	30
• Procedimiento de confección y aplicación de las pruebas	
• Análisis de resultados de rendimientos	
• Análisis de resultados de la percepción del cambio	

<b>7.- Resultados de aprendizaje: alumnos con más competencias</b>	<b>34</b>
7.1.- Resultados generales en 3º grado	35
7.2.- Resultados generales en 6º grado	39
7.3.- Resultados de Lenguaje y Comunicación en Castellano	43
7.4.- Resultados de Lenguaje y Comunicación en Guaraní	45
7.5.- Resultados de Conversación	46
7.6.- Resultados de Matemáticas	47
7.7.- Resultados de Sociales	48
<b>8.- ¿Qué está cambiando en las escuelas? Análisis de las claves de la innovación</b>	<b>50</b>
8.1.- ¿Querer y poder? Razones para no caminar	51
• Sistema educativo	
• Escuela	
• Dirección	
• Docentes	
• Alumnos	
• Padres/comunidad	
8.2.- De palancas y motores: Fundación Alda inicia la marcha	60
• Formación	
• Proyecto institucionalización	
• Materiales/Recursos	
• Intervención comunitaria	
8.3.- Procesos de cambio: la escuela camina	68
• Docentes	
• Directores	
• Escuela	
• Padres/comunidad	
• Alumnos	
• Sistema educativo	
<b>9.- Conclusiones: aprendizajes y propuestas para caminar hacia la educación necesaria</b>	<b>84</b>
• Acompañando a los profesionales en los procesos de innovación en la escuela: credibilidad, confianza y cercanía	86
• Cultura docente y organización escolar: pilares del cambio sostenible	87
• Escuela, padres y comunidad: la red invisible	
<b>Bibliografía</b>	<b>89</b>

## RESUMEN

En esta publicación se presenta todo el proceso metodológico seguido para llegar a los resultados de la evaluación del impacto del Programa Alda Educa en su aplicación sobre 10 escuelas del Departamento Central de Paraguay en el período 2007-2011. Se busca con este trabajo que la documentación del proceso metodológico sirva para que, en contextos similares, pueda ser replicada; y que los resultados del impacto del Programa Alda Educa animen nuevas intervenciones e investigaciones.

El diseño de la evaluación responde a un modelo mixto, que combina el análisis estadístico de los resultados de las pruebas diagnósticas de rendimiento escolar, con el análisis cualitativo de la percepción del cambio introducido en las escuelas que tienen los agentes participantes y protagonistas del proceso. Los resultados muestran evidencias significativas de progreso en el rendimiento de la mayoría de áreas evaluadas en 3º y 6º grado, muy destacables en todo lo referido a la comprensión que permiten valorar positivamente el Modelo Alda Educa. A su vez destaca la gran coincidencia en todos los agentes del cambio sobre los factores que han sido claves en el éxito del Programa: transferencia efectiva de las capacitaciones a la realidad cotidiana del aula, autonomía y desarrollo profesional docente, calidad humana de los acompañamientos, fortalecimiento institucional y, en definitiva, empoderamiento pedagógico en la medida que se ha dado un impulso al desarrollo de la profesionalidad docente. Los logros y evidencias de cambio apuntan hacia su valor de transferibilidad como política pública de mejora de la educación en el contexto paraguayo.

## AGRADECIMIENTO

*Expresamos nuestro agradecimiento, por su ayuda en el trabajo de campo y análisis de la información cualitativa, a los coordinadores y equipo técnico del Programa Alda Educa, y al Departamento de Comunicación de Fundación Alda; así como a Mireia Cunill y Percy Fernández, ambos de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull.*



## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de los años 90 la educación se ha integrado en la agenda pública de los países latinoamericanos y concretamente del Paraguay como asunto preferente. El compromiso con el derecho a la educación integral y permanente de todas las personas ya se recoge en la Constitución Nacional del Paraguay del año 1992 (Artículo 73) y el reconocimiento de su valor estratégico, dada la relación directa entre educación, competitividad y condiciones de vida, ha llevado a los sucesivos gobiernos del país a promover reformas y proporcionar nuevos insumos al Sistema Educativo (Ley General de Educación 1264/1998 y Plan Nacional de Educación 2024, entre otras iniciativas). Sin duda, el mejoramiento de la calidad de la educación en condiciones de equidad en todos los niveles del Sistema Educativo es una de las tareas de mayor desafío para los educadores, planificadores y políticos de nuestros países latinoamericanos en este siglo XXI (Lafuente, 2011).

El excelente informe de Progreso Educativo en el Paraguay (PREAL Instituto de Desarrollo, 2013) ofrece de forma clara y global una visión de conjunto del estado actual de la educación en el país. Resulta alentador constatar como dos indicadores con fuerte arraigo y gran trascendencia en los resultados globales, como son la baja cobertura del sistema y la baja permanencia o abandono prematuro, muestran tendencias positivas, sin negar con ello la necesidad de continuar mejorando. Sin duda, existen factores sociales (movimientos demográficos, asentamientos irregulares), estructurales (falta de equipamientos, comunicaciones, registros censales incompletos) y culturales (bajas expectativas ante la educación, desvalorización de la

escuela) que, unidos a la situación de pobreza material de muchas familias, explican la profundidad y complejidad del problema que dichos indicadores están manifestando.

Del citado informe, y se corrobora en las Metas Educativas 2021 propuestas por la Organización de los Estados Iberoamericanos para el continente (OEI, 2010), al menos tres grandes ámbitos de actuación emergen como prioritarios y urgentes: a) asegurar la equidad en el acceso a la educación de calidad; b) orientar los Sistemas Educativos hacia el objetivo de formar en competencias (actualmente estándares internacionales) con la consiguiente mejora en la capacidad para evaluar y pilotar el sistema; y c) fortalecer la profesionalidad docente y lo que podríamos denominar su “empoderamiento pedagógico”, mejorando tanto la formación como su integración y desarrollo personal y profesional en las escuelas.

Que la Escuela, aquí en mayúsculas, pues la entendemos como sistema nacional de provisión de educación de calidad para todos los ciudadanos, debe cambiar muchas prácticas y está obligada a recorrer un largo camino de mejora e innovación en la actualidad, nadie lo discute. Desde este axioma, Fundación Alda empezó su trabajo en Paraguay en el año 2003. Su planteamiento inicial,

basándose en un primer estudio de necesidades (UCA, 2005), se centró más por poner en el centro de su acción a los niños y comunidades educativas que en analizar las políticas públicas que en buena parte explican la situación de la educación en el país. Así, ante las bajas tasas de escolaridad, los escasos resultados de rendimiento escolar en primaria, la alta repitencia, el abandono escolar prematuro y la escasa promoción a estudios secundarios que caracteriza la escolarización de los pobres, Fundación Alda creyó oportuno poner la mirada sobre la escuela para analizar hasta qué punto es atractiva para los niños y adolescentes y, obviamente, para sus familias en estos contextos. Y eso guarda mucha relación con la autenticidad de lo que se hace y se vive en la escuela, con la utilidad de los aprendizajes, con el trato recibido y la dignidad reconocida, con las formas de relación social que se ponen en práctica y, en definitiva, con la apropiación del espacio, el tiempo y el contenido que supone la escuela. Cuando la escuela es un lugar positivo, un espacio de oportunidad, una experiencia de crecimiento en la que todos labramos nuestro futuro, parece difícil que alumnos y familias decidan prescindir de ella o incluso borrarla de sus vidas. Y de modo inverso, cuando la escuela moviliza sus resortes para ejercer una fuerza centrífuga sobre sus alumnos, es decir, no se interesa por los intereses de los niños, les obliga a aprender a todos lo mismo y de la misma manera, y clasifica a los alumnos en buenos y malos, parece

lógico que sólo permanezcan aquellos que consideren que su tiempo así invertido tendrá alguna recompensa.

Por ello, la Fundación Alda se propuso impulsar un Programa de acción multidimensional centrado en promover la mejora de la calidad educativa y monitorizar el cambio hacia una enseñanza más actual y adaptada a las necesidades de la infancia.

Desde entonces y hasta la actualidad Fundación Alda ha completado 4 proyectos o campañas de 3 a 4 años de trabajo intensivo en formación, acompañamiento y asesoría a docentes, directores y padres, principalmente, de grupos de escuelas de zonas carenciadas del país, ubicadas en Asunción y en los Departamentos: Central, Cordillera, Amambay, Alto Paraná, Presidente Hayes y Caazapá. El sumatorio de todos los proyectos completados supone una incidencia total sobre 22 escuelas, 151 docentes y 3.981 niños. El proyecto no se detiene y en el año 2011 se inició un quinto grupo de mejora con 18 escuelas nuevas. Por eso hoy, tras una sólida experiencia de implementación del Programa Alda Educa y cerrando un ciclo con este informe de evaluación que complementa la investigación sobre el Modelo Pedagógico Alda (ALDA, 2013), puede afirmarse que el camino recorrido por la Fundación aporta una valiosa experiencia de trabajo en los ejes prioritarios para la mejora educativa en el país que hemos señalado anteriormente.

Más allá de que el enfoque de trabajo del Programa Alda Educa se alinee con las orientaciones conceptuales más ambiciosas que reconocemos en la literatura reciente sobre innovación y aprendizaje en la escuela (OCDE, 2013), lo que resulta crítico ante la necesidad de pilotar la mejora a escala amplia (regional o nacional) es identificar qué estrategias y acciones son posibles y efectivas en el país. En este sentido, el marco general de trabajo definido por la investigación-acción resulta pertinente y recomendable. Obligatoria la educación debe inscribirse en



contextos específicos que, cada vez más, requieren la armonización de las miradas globales con las miradas y necesidades locales. Este hecho, que a nivel internacional explica el continuo fracaso de las políticas de mejora educativa por ser excesivamente rígidas, burocráticas y homogeneizadoras, lleva a concebir la mejora educativa como un proceso de aproximaciones sucesivas -de diálogo entre práctica, evaluación, reflexión y responsabilidad profesional- en el que es preciso mostrar y demostrar prácticas exitosas y transferibles.

En este marco debemos situar la evaluación que presentamos en este informe, cuya investigación, documentación de la metodología y descripción de los resultados se realizó gracias a la colaboración suscrita con el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). Quiere satisfacer de igual modo dos compromisos adquiridos libremente por la Fundación Alda: rendir cuentas y explicar los logros alcanzados con el Programa Alda Educa de mejora e innovación escolar; y contribuir a la sensibilización sobre qué mejora es posible y necesaria en la escuela del Paraguay. Para ello, se presenta en primer lugar una evaluación de rendimiento escolar mediante la comparación de los resultados en pruebas estandarizadas administradas en 3º y 6º grado de Educación Escolar Básica aplicadas con 3 años escolares de diferencia, siguiendo una estrategia de medida del progreso educativo a partir de los cambios en el rendimiento estudiantil. Por otro lado se realiza una evaluación cualitativa orientada a identificar aquellos insumos aportados al sistema (formación

docente, recursos, organización de centro) que son reconocidos por los propios agentes como más determinantes en el cambio producido.

De este modo, ambos estudios, concuerdan con las líneas más actuales de evaluación de los sistemas educativos seguidas por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y la Prueba Nacional SNEPE promovida por el Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay. En su conjunto, los resultados de



aprendizaje de los alumnos muestran significativas evidencias de mejora en rendimientos que completan otras evidencias de mejora igualmente importantes en la escuela (asistencia, tasas de escolarización, reducción de repitencias, valores, convivencia) y que ya han sido publicadas en el número 2 de la colección Cuadernos de Fundación Alda (ALDA, 2013). Además, el análisis de las percepciones del cambio y sus claves pedagógicas y organizativas por parte de los actores aportan claridad sobre qué acciones de innovación son posibles y cuáles son los efectos esperables.

Aparte de la íntima y justa satisfacción que la publicación de este estudio debe producir en los directivos y facilitadores de Alda, así como en los equipos docentes y cooperadoras de padres de las escuelas protagonistas, en tanto que reconocimiento de su buen hacer, esperamos que su lectura también resulte de interés para expertos y profesionales nacionales e internacionales. En una época en la que aunque nadie duda de la importancia de la educación parece que conseguir la inversión necesaria es música de otra sinfonía, resulta altamente ejemplarizante mostrar que sí es posible avanzar en la mejora de logros educativos en un tiempo corto cuando hay insumos razonables, contextualizados, y sobre todo un alto compromiso con la infancia y su educación. Este informe, que ayudará a la Fundación Alda a explicar a sus colaboradores y financiadores el valor que tiene la continuidad de su esfuerzo, esperamos que pueda contribuir también al debate nacional abierto en torno de la educación paraguaya.

## 2.- CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO CONCEPTUAL DEL PROGRAMA ALDA EDUCA

Cuando se pretende impulsar la mejora de la educación mediante cambios legislativos, más difícilmente se logra tener éxito. Y no es sólo porque la falta de recursos aparece como una dificultad casi insuperable. El escaso resultado de la mayoría de reformas educativas en todo el mundo se debe también a que su enfoque es excesivamente parcial y fragmentado, con frecuencia centrado casi exclusivamente en el currículum y las nuevas funciones que deben asumir los mismos docentes. Las líneas de investigación más recientes sobre la mejora del aprendizaje en las escuelas, encabezadas por el proyecto ILE (Innovative Learning Environments) de la OCDE (2013) en el que participan más de 50 países, confirman la importancia de librar la batalla de la calidad en cada escuela, mejorando sus recursos, ampliando su autonomía, capacitando a los docentes para asumir comprometidamente el desafío educativo, y abriendo los centros educativos a la comunidad y al mundo. Estos enfoques parecen difíciles de garantizar para toda la escuela pública, lo que supone un grave problema de inequidad con las poblaciones social y económicamente menos favorecidas.

Está confirmado que, independientemente de la calidad de la escuela, aquellos alumnos que viven

y crecen en entornos estimulantes y “nutritivos” intelectualmente consiguen una buena educación y sus posibilidades de futuro son máximas (Gil Flores, 2011; Galeano, 2013). En este sentido, nacer en una familia acomodada y con padres interesados por la educación parece predecir el éxito escolar. Eso confirma algunos análisis que explotan las pruebas PISA en España y que han identificado el nivel educativo de los padres (particularmente de la madre) como el factor más fuertemente correlacionado con el fracaso escolar (Ferrer, 2012). Por desgracia el nivel cultural suele estar asociado a las realidades de pobreza; a lo que se debe añadir la correlación existente entre ésta y el bajo rendimiento escolar por la negativa incidencia que tienen las carencias (vivienda, alimentación, salud, organización familiar, red social) sobre el desarrollo cognitivo de la infancia. Quien vive en contextos frágiles o vulnerables tiene mayor dificultad para conseguir el éxito escolar (Gil Flores, 2011), siendo por ello determinante que la escuela cumpla una función compensatoria.

En las sociedades modernas, cuando no se desarrollan políticas públicas orientadas a lo que podría denominarse “discriminación positiva”, el desarrollo “natural” de los sistemas educativos parece responder a las tesis del darwinismo social. Los grupos sociales con más recursos consiguen escolarizar a sus hijos en las mejores escuelas y, además, consiguen articular mejores ofertas educativas fuera de la escuela. Los grupos sociales más carenciados no escolarizan a sus hijos o lo hacen por menos tiempo y casi siempre en escuelas con escasos recursos humanos y materiales.

Por eso es preciso que en contextos de vulnerabilidad y riesgo social se realicen actuaciones específicas, que pueden definirse como estrategias



de discriminación positiva a favor de los alumnos cuyo entorno socioeconómico de pobreza condiciona en alto grado el éxito escolar. Es justamente desde este posicionamiento que la Fundación Alda lleva realizando una amplia estrategia de mejora de la educación a partir de una intervención multidimensional con la escuela y su entorno.

Concretamente, en el año 2004 se implementó el primer proyecto de Fundación Alda en Paraguay, denominado Programa Alda Educa, con la finalidad de dar apoyo pedagógico a las escuelas públicas para contribuir en la mejora de la calidad de la educación de niños y adolescentes. Con esta iniciativa de acción directa sobre la escuela ya comenzada, en el año 2006, la Fundación Alda creó un nuevo proyecto destinado a potenciar el desarrollo comunitario desde un enfoque socioeducativo, los Centros de Atención a la Comunidad (CAC). Al cobijo de esta iniciativa se han favorecido diversas acciones y programas, destacando la Educación Creativa (educación no formal diaria para niños, complementando su formación escolar), el Proyecto de Primera Infancia (servicio educativo diario tipo “jardín de infancia” con niños de 2 a 4 años), la Formación de Padres y Madres, los Talleres de Formación Profesional de jóvenes y adultos (vinculada a pequeños proyectos de auto-ocupación mediante gestión de microcréditos), y un continuo trabajo social y de dinamización comunitaria (campañas de promoción y vigilancia de la salud, censo, acompañamiento social, articulación vecinal). Más recientemente se ha iniciado el proyecto Joven

Adelante con la finalidad de acompañar a jóvenes con escasos recursos económicos y con buenos rendimientos en la escuela en su paso hacia la formación secundaria y la universidad.

Además de estos proyectos que identifican a la Fundación Alda y se desarrollan de forma continua cada curso, principalmente ubicados en Asunción, Villa Elisa, Guarambaré y Limpio (Departamento Central), se vienen realizando otros servicios de formación docente, asesoría y

evaluación educativa, y desarrollo comunitario, con carácter más puntual según acuerdos con la Administración, las ONG y empresas. En la línea de sensibilización e incidencia al entorno de la educación y la infancia en Paraguay, desde el año 2012 se ha articulado el Observatorio Socioeducativo Alda con una primera línea destinada a promover la investigación y su difusión mediante publicaciones en la que se inscribe este trabajo.

El crecimiento experimentado por la Fundación Alda en más de 10 años de trabajo en el Paraguay pone de manifiesto cuál es la naturaleza de su misión y compromiso con la mejora de la educación. La evolución de los proyectos, su distribución y su incidencia explican una visión global, más interesada en la calidad, complementariedad e integralidad de la acción socioeducativa que en conseguir la extensión en el número de destinatarios. La contribución que Fundación Alda querría hacer a la educación del Paraguay es la de pilotar experiencias de innovación y mejora educativa que ayuden a reflexionar sobre el necesario cambio educativo en el Paraguay y a modelar buenas prácticas para promover su transferencia cuando así se considere. En esa dirección van, aunque aparezcan como proyectos diferentes, los Programas Alda Educa, CAC y Joven Adelante, pues dibujan caminos posibles para una política educativa global que impulse la educación en los contextos más vulnerables y carenciados del país.

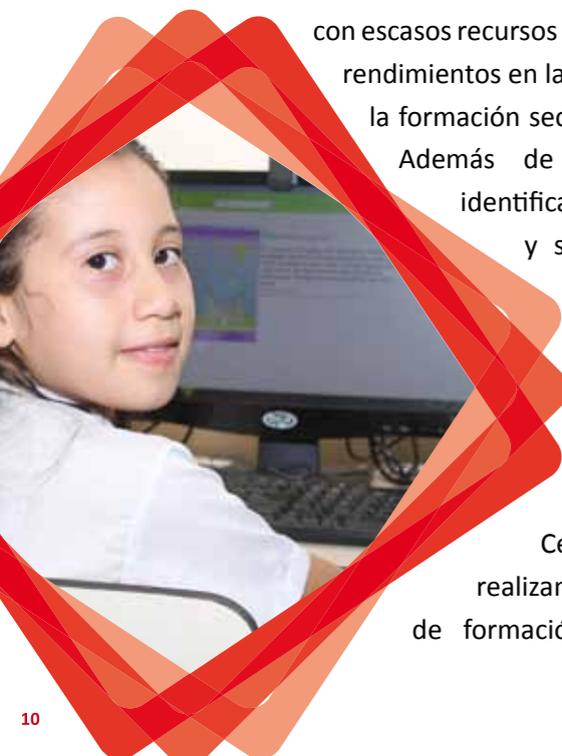
Sin olvidar este enfoque general, analizamos a continuación las características más distintivas del Programa Alda Educa.

### **2.1.- El Programa Alda Educa: enamorados de la educación y de la escuela**

La Fundación Alda lleva más de 10 años trabajando por la mejora de la educación en Paraguay desarrollando proyectos desde una mirada socioeducativa. Esto ha supuesto un acercamiento a algunas zonas del país golpeadas por la pobreza, donde la educación sigue siendo uno de los derechos fundamentales de los que está privada la infancia. En esos contextos se ha articulado una gran estrategia que busca la incidencia social desde la escuela, sin renunciar a apoyar una acción social que necesariamente, para no ser asistencial, genera procesos de aprendizaje en todas las personas y, por lo tanto, es educativa. Este alineamiento con lo que se considera la nueva pedagogía (Riera y Cívís, 2007), que supera la tradición académica –la que sitúa a la pedagogía en las aulas y a la pedagogía social como la “pedagogía de los marginados”- y recupera la tradición emancipadora de la pedagogía de Freire, lleva a mirar la escuela de modo holístico, inmersa en una compleja interdependencia con el sistema social. En este marco, la mejora de la escuela es también una mejora de la comunidad, y de modo simultáneo su mejora no es posible sin el compromiso de la comunidad. Al comprender que la

inclusión social pasa por la inclusión educativa, resulta que el cambio requerido en la escuela pasa por dirigir el foco de las preocupaciones, tradicionalmente centrado en el currículum, a las personas. Puede afirmarse, en consecuencia, que el objetivo de la innovación no es el edificio, el currículum o los materiales, sino atender a los alumnos, sus familias y los docentes según sus necesidades.

Esta mirada sobre la escuela, al principio del trabajo de Fundación Alda, más intuitiva que teorizada, se ha ido afinando y afianzando con la experiencia. En la primera fase, gracias al acuerdo establecido con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se trabajó con 6 escuelas de la ciudad de Luque. Se focalizó el apoyo en la formación docente y la creación de materiales que facilitaban un aprendizaje más significativo del currículum de primaria. La evaluación de esa primera experiencia y la investigación sobre “Necesidades y posibilidades del desarrollo educativo en sectores sin recursos del Gran Asunción” (UCA, 2005) mostró las debilidades del Programa piloto y dio un impulso definitivo al re-direccionamiento del Programa Alda Educa actual. El gran aprendizaje, que sostiene la capacidad innovadora del Programa hasta la fecha, fue descubrir que el cambio metodológico en la escuela no se produciría sin cambiar antes las miradas sobre la infancia, la educación y la función de la escuela. Y para lograrlo se comprendió que el camino no era cargar cada vez más las mochilas de los docentes con nuevas obligaciones y responsabilidades, aunque vinieran acompañadas de algunos recursos ingeniosos, porque éstos no podrían movilizar tanto peso. Era preciso trabajar con todos los afectados por la escuela, ayudar a las direcciones, apoyar a los docentes, involucrar a los padres, incluso abrir a los alumnos a una realidad en la que debían ser verdaderos protagonistas para que la escuela se pusiera a caminar. Se aprendió que la mejora de la educación no llegaría como resultado de un “movimiento de renovación pedagógica docente”, sino que debería



llegar de la mano de un “movimiento de renovación pedagógica de las escuelas”.

Y en ese aprendizaje de la Fundación Alda, la experiencia realizada con 12 escuelas de Asunción, Limpio y Villa Elisa entre los años 2007-2011 fue determinante. Tras renovar el acuerdo de colaboración con el MEC, la oportunidad de empezar la segunda versión del Programa Alda Educa con nuevas escuelas permitió monitorear una estrategia que incorporaba una mejor comprensión de la escuela como sistema. La acción multinivel (sobre los diferentes agentes y en diferentes ámbitos), intensiva y continuada respondía a los replanteamientos teóricos que la experiencia anterior exigía. En el período se recabaron muchos datos que confirmaron cambios positivos en indicadores de proceso y motivaron al equipo del Programa Alda Educa a escribir ordenadamente su propuesta (ALDA, 2013). Ese modelo, que actúa

como referente teórico para guiar la acción posteriormente desarrollada con nuevas

escuelas, explica que dado que en muchos de los barrios de las clases sociales bajas la escuela es el único servicio público accesible, debe cumplir un rol de centro de atención y encuentro de vecinos, articular redes sociales, y constituir una comunidad educativa (ALDA, 2013: pp. 10-11). Se entrelazan diversas ideas que dan significado y sentido a un modelo de escuela en el que aprenden los niños, pero que también permite y necesita del aprendizaje de todos. El triángulo escuela – familia – comunidad se apoya en una propuesta de aprendizaje socio-constructivista, de aprendizaje continuo, que busca empoderar a las personas y fortalecer a las comunidades mediante su desarrollo social y educativo.

Sus objetivos reflejan fielmente estos planteamientos (ALDA, 2013: 18).

*Objetivo general: Mejorar la calidad de la educación básica y preescolar que reciben niños y adolescentes en las escuelas públicas de barrios de escasos recursos.*

*Objetivo específico 1: Implementar un modelo de pedagogía de tipo moderno, constructivista y participativo, que genere un cambio en la práctica educativa y directiva.*

*Objetivo específico 2: Aplicar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en las comunidades educativas.*

*Objetivo específico 3: Extender la difusión del Programa Alda Educa a otras zonas geográficas conforme a las demandas de las escuelas.*

## 2.2.- Principios “rectores” del Programa Alda Educa

En el proceso de continua acción-reflexión en el que está inmersa la Fundación Alda, después del recorrido realizado y considerando los aportes de un amplio equipo de directivos, técnicos y facilitadores del Programa Alda Educa, presentamos a continuación lo que definimos como principios rectores del Programa, hasta la fecha no recopilados, pero que aparecen en diferentes documentos internos de trabajo y memorias anuales. Se trata, de algún modo, de proponer con motivo de esta publicación una relectura del marco teórico que sustenta

la acción del Programa Alda Educa. A efectos de esta investigación, disponer de esta explicitación ordenada de los ejes que fundamentan la acción desarrollada nos permitirá establecer la oportuna discusión de algunos resultados obtenidos.

### 2.2.1.- El alumno es el centro de la escuela

Los alumnos se sitúan en el centro de la escuela y mejorar sus oportunidades educativas es el objetivo preferente del Programa. El protagonismo de la infancia y la adolescencia en su proceso educativo, en su caminar como aprendices, es consecuente con las premisas de la educación en la sociedad actual – compleja, globalizada y democrática– según se afirma en la investigación internacional (OECD, 2013). En el contexto paraguayo son muchas las familias, docentes y escuelas inmersas en el tradicional modelo de autoridad, que por definición atribuye el conocimiento y la voz al adulto, y hace del aprendiz un sujeto receptor y pasivo. En consecuencia, aunque situar al alumnado en la centralidad de la escuela parezca una obviedad, en Paraguay resulta de especial relieve y una verdadera innovación.

Ello supone reconocer a cada niño y adolescente como sujeto individual, con circunstancias, capacidades y necesidades singulares que deben ser acogidas en la escuela, con un mismo derecho inviolable a la educación y a ser tratado con respeto y cuidado.

Poner al alumno en el centro también significa proclamar que en el proceso educativo los “aprendices” son los actores principales, esenciales en la construcción del necesario clima de colaboración como base del aprendizaje. Por este motivo las actividades deben centrarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas y el crecimiento de cada alumno, desarrollando las potencialidades propias y generando en cada alumno el compromiso por aprender. Las actividades, la clase y la escuela misma se deben concebir de modo que se potencie al máximo la autonomía de los alumnos, desarrollando en ellos habilidades meta-cognitivas y una progresiva capacidad de auto-regulación del propio proceso de aprender (Dumont, Instance y Benavides, 2010). Los alumnos saben qué les interesa, qué dificultades tienen y qué es aquello que les ayuda, les obstaculiza, les desmotiva y les anima. Contar con ellos para que aprendan mejor es un descubrimiento al que están convidados todos los docentes y educadores.

En el sentido expuesto, y como proceso educativo en el desarrollo de las competencias de ciudadanía y participación democrática en las que está comprometida la escuela, los alumnos deben tener voz, expresada en el diálogo con los educadores, en los grupos de clase y en todos aquellos foros y mecanismos que se arbitren para canalizar su participación.

### 2.2.2.- La significatividad de los aprendizajes como fundamento didáctico

La base de la motivación y el involucramiento de los alumnos en la escuela la encontramos en la autenticidad de los aprendizajes que en ella realizan. Partiendo de que la curiosidad y la necesidad de aprender son características generales que impulsan a avanzar a todos los humanos desde su nacimiento, en la medida que la escuela proporciona oportunidades de aprendizaje que conectan con el contexto cultural y las necesidades de la infancia el aprendizaje deviene útil

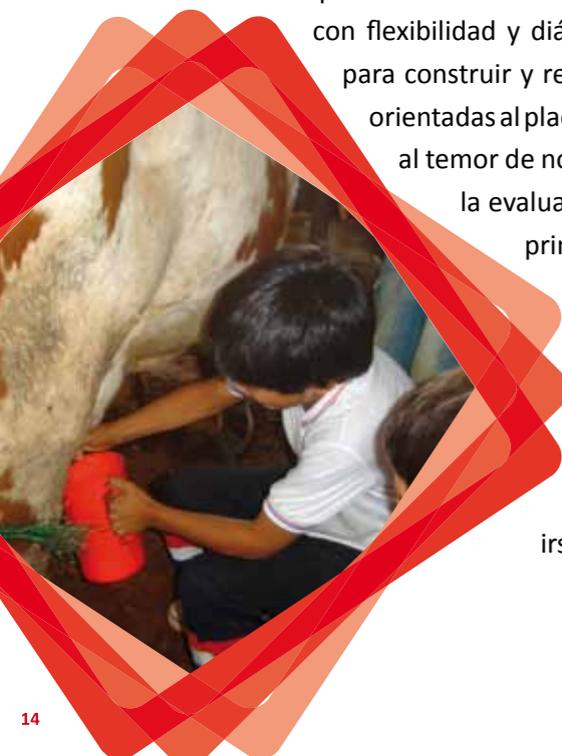


y estimulante. En esta conexión subyace la base de lo que se denomina aprendizaje significativo. Es importante destacarlo porque en contextos de pobreza y bajos niveles socioculturales (progenitores sin estudios, nulo acceso a recursos culturales) el choque entre la cultura escolar (currículum) y la del alumnado puede suponer una brecha insalvable. Cuando lo que se produce en las aulas no deviene significativo, la infancia y adolescencia construye su identidad al margen de la cultura escolar en sí misma y lo que ella representa (Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2011).

Siguiendo a Dumont et al. (2010), podemos afirmar que el aprendizaje resulta de la relación dinámica entre emociones, motivación y cognición, de modo que el reto es hacer el aprendizaje más efectivo, no necesariamente más entretenido, aunque sea mejor que se den ambas cosas. En ese proceso, la conexión entre los nuevos saberes y los conocimientos e intereses del alumno es determinante. Se precisa a la vez la organización jerárquica del conocimiento en estructuras cada vez más complejas, lo que permite su transferencia a situaciones nuevas, y la conexión horizontal, tan vinculada al aprendizaje auténtico porque promueve un entendimiento más profundo.

Las consecuencias didácticas de esta concepción de la enseñanza-aprendizaje son múltiples y no corresponde a este espacio analizarlas en profundidad. Al menos, insistir en la necesidad de programar las actividades de aprendizaje de modo abierto,

adaptadas a las características de los alumnos, con flexibilidad y diálogo continuo, pensadas para construir y reconstruir con los demás, orientadas al placer de descubrir antes que al temor de no saber. Con esa finalidad, la evaluación debe jugar un papel primordial si efectivamente se orienta hacia la regulación del propio aprendizaje, facilitando el reconocimiento de los logros y las dificultades que deben irse superando.



Además, en el caso de los contextos populares en los que incide el Programa este enfoque requiere de la máxima imaginación y sensibilidad. Las culturas y saberes de origen, generalmente ignorados en los planes de estudios, y la realidad de un contexto poco rico en estímulos educativos plantean el desafío de construir desde aquello existente para abrir a la infancia a un mundo complejo, rico en oportunidades, pero del que fácilmente pueden quedar excluidos. La formación facilitada por la escuela debe ser útil para la vida, vinculada a una realidad que clama por ser mejorada y que convierte en significativo a todo proceso educativo que apunta a la emancipación de los individuos y las comunidades. La alfabetización, las habilidades sociales, los conocimientos pre-profesionales, el cuidado del medio ambiente o la salud, entre otros, se apuntan como una agenda pertinente y significativa en las escuelas de los barrios carenciados y excluidos.

### **2.2.3.- Un nuevo programa de actividades centrado en la comprensión, el descubrimiento, la creatividad y la autonomía**

Una consecuencia directa de considerar los postulados del aprendizaje significativo es el reconocimiento de que el aprendizaje empieza en cada niño, en su talento y capacidades a desarrollar. Lo fundamental en la enseñanza primaria es construir las bases que han de permitir a cada persona seguir aprendiendo, dotarla de la

compleja competencia de “aprender a aprender”. Y con esa finalidad cobra sentido concentrar los esfuerzos en la comprensión y el espíritu de descubrimiento. Comprender y expresar, plantearse dudas, explorar e indagar respuestas, analizar y discutir, volver a comprender y expresar. La investigación confirma que los estudiantes en niveles medios y avanzados son más persistentes y eficaces cuando pueden manejar sus recursos y lidiar con los obstáculos de forma eficiente (Dumont et al., 2010). Por lo tanto, en primaria es preciso priorizar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral y escrito, con gran énfasis en la comprensión, y proporcionar oportunidades continuas para el descubrimiento, guiado o no, el desarrollo de la creatividad y el ejercicio de la autonomía personal. Se aprende probando, ensayando, experimentando, reflexionando y sistematizando. No hay que esperar a que las competencias de experimentación y el sentido investigativo se despierten sólo en los niveles universitarios. Desde el preescolar debe instalarse la pedagogía del descubrimiento.

El enfoque representa en buena parte una pequeña revolución metodológica en el sistema educativo del Paraguay, dominado por un modelo docente tradicional o transmisor (Imbernón, 2002) y con una estructura rígida de niveles/materias que presupone un desarrollo homogéneo del alumnado. La organización de rincones temáticos, pequeñas investigaciones,

salidas pedagógicas, trabajo por proyectos, organización de grupos cooperativos, etc. son recursos y estrategias didácticas sobradamente experimentadas que el Programa Alda Educa pretende implementar en las escuelas que apoya. A nivel internacional los investigadores y expertos se muestran unánimes en repensar lo que se enseña y cómo se enseña, considerando más importante la calidad que la cantidad del aprendizaje (OECD, 2013).

### **2.2.4.- Enfoque competencial: nuevos objetivos para guiar y evaluar la enseñanza**

La adopción del modelo de competencias como guía para la enseñanza obligatoria a nivel internacional resulta incontestable (Sarramona, 2000; Monereo y Pozo, 2007; Bolívar, 2010; Pedrós, 2012). Adoptando este nuevo enfoque como motor de cambio, se observa cómo la sucesiva aplicación de las pruebas PISA en muchos países está generando cambios positivos en sus sistemas educativos. También las Metas Educativas 2021 fijadas por la Organización de Estados Iberoamericanos incorpora, como meta número cinco, la necesidad de ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática (OEI, 2010). A su vez, el anteriormente citado Informe de Progreso Educativo en Paraguay identifica la necesidad de establecer esfuerzos para lograr una educación basada en competencias, aunque en las aulas predomina el aprendizaje memorístico y hay poca motivación en el descubrimiento de saberes, entre otras razones, además de las estrictamente vinculadas a la mejora de los aprendizajes, para disponer de un sistema de estándares que defina lo que constituye un nivel de desempeño adecuado y mejore el sistema nacional de evaluación (PREAL, 2013: 9). La adopción de las competencias como guía del cambio en las escuelas en las que interviene el Programa Alda Educa se alinea con esta corriente innovadora.



El enfoque de las competencias como guía de la educación tiene su origen en el clásico informe Delors (1996), en su propuesta de ampliar la función de la escuela desde un sentido claramente instrumental (aprender a conocer y aprender a hacer) hacia la plenitud de la educación (aprender a vivir juntos y aprender a ser), en una llamada abierta a aprender a lo largo de toda la vida. Sin duda, el concepto de competencia es complejo y lleno de matices, como se demuestra al revisar la multitud de aproximaciones de autores de relieve que propone Roca (2013). Siguiendo al citado autor, proponemos definir las competencias como: una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, siendo las competencias clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para asegurar la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Roca, 2013: 59). Así pues, las competencias contribuyen al éxito en la vida y a organizar una sociedad que funciona bien, son importantes para los sujetos y el grupo, y se asocian a la capacidad de relacionarse bien, cooperar, resolver conflictos, comprender el funcionamiento social y sus diferentes contextos, defender los propios derechos, elaborar proyectos y planes de vida personales. Este nivel de competencias, que en su máximo desarrollo no tiene límites, se apoya en un nivel básico de lo que actualmente podría definirse como alfabetización: uso de lenguaje hablado y escrito (comunicación); de números, símbolos y lógica (lenguaje matemático); de tecnologías de la información; y de ciertos conocimientos sociales y científicos; que deben permitir interactuar con el entorno con autonomía y seguir aprendiendo en el futuro. Este nivel es el

que marcaría la línea de base de la enseñanza obligatoria en cualquier sistema educativo y hacia el que el Programa Alda Educa entiende debe dirigir sus esfuerzos en su intervención en la enseñanza primaria.

### 2.2.5.- El liderazgo de la educación: una llamada a directores y docentes

La concepción antigua de la escuela identifica la institución con un edificio, una infraestructura. En

ella el docente actúa, es algo parecido a un escenario, y se da la enseñanza, que no siempre es aprendizaje. Con el pasar del tiempo se administran las píldoras de conocimiento prescrito desde las unidades administrativas de programación de la educación. Cada maestro es responsable de hacer llegar a niños de su grado aquello que les corresponde. La escuela es pues un soporte, un contenedor de lo que cada docente debe desarrollar. Lejana imagen de lo que hoy se entiende por organización: grupo humano articulado, unido por finalidades complejas y relaciones de colaboración e interdependencia. Este concepto más actual, vinculado a las necesidades de gestión del conocimiento y que se ha definido como “organizaciones que aprenden”, es el que Fundación Alda quiere promover en la Escuela.

Conseguir cambiar este modelo, estático, basado en la tarea docente como actividad individual, en el cumplimiento de la norma y el desarrollo de sistemas burocráticos como formas de control, por el de la “escuela que aprende” (Gairín, 1999 y 2000; Santos Guerra, 2000) es un propósito de alcance institucional que guía al Programa Alda Educa.

Convertir la escuela en un proyecto vivo, en proceso continuo de construcción y recreación, adaptando la educación a las necesidades cambiantes de la sociedad y las nuevas generaciones, abierta al mundo y los avances tecnológicos y del conocimiento, no sucede de

forma espontánea. Los profesionales que trabajan en la escuela están llamados a liderar ese proceso, a construir esa escuela inclusiva y hacer del trabajo un proyecto vital y capaz de ilusionar a todos. Hargreaves y Fink (2008) defienden un liderazgo sostenible, centrado en cualidades asociadas al crecimiento que necesita la escuela más que en tipologías de personas y cargos. Porque el liderazgo que se requiere no es el de la persona iluminada, heroica, salvadora de los demás. Más bien debe concebirse como una función que pueden y deben asumir personas diferentes, desde sus distintos roles en la escuela, repartiendo el peso de una responsabilidad grande y bella. Algunas características de este nuevo liderazgo distribuido (Spillane, 2006) entre el equipo son: la habilidad para activar imaginarios colectivos de nuevos escenarios más esperanzadores y metas posibles que lleven a cada uno a dar lo mejor de sí mismo; capacidad y talante para mediar y resolver los conflictos; recursos para desarrollar el trabajo en equipo; sentido estratégico y competencias de organización; valores éticos y principios educativos.

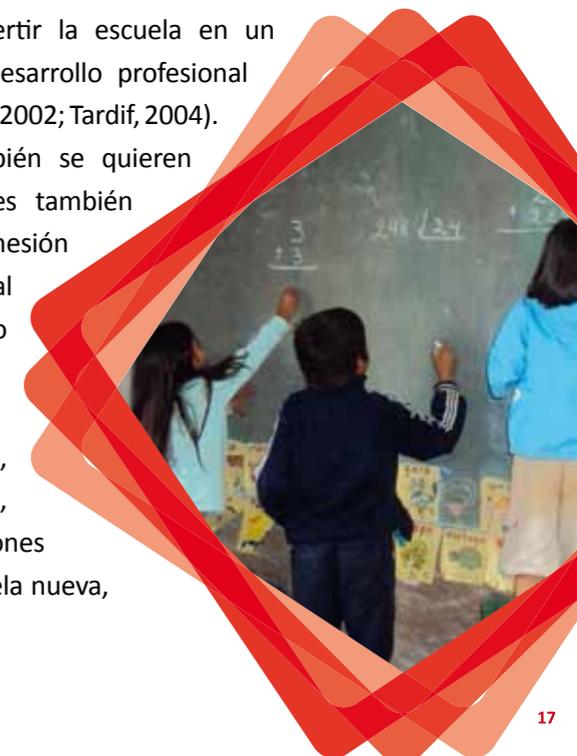
Desde el Programa Alda Educa se considera que la escuela-organización es la unidad de cambio, el lugar donde se construyen las prácticas docentes y se hacen o no sostenibles, y se quiere invitar a directores y docentes a ampliar la perspectiva de su mirada, generalmente focalizada en el aula, para abarcar la totalidad de la institución y convertirla en verdadero

proyecto educativo. Diversos pasos debe asumir este nuevo liderazgo de la escuela: compartir el mismo sentido de liderazgo de la innovación para el aprendizaje como equipo docente; superar las resistencias y frenos que dificultan el cambio; revisar prácticas y repensar modelos; integrar a todos (alumnado y familias) en un proyecto centrado en conseguir un aprendizaje más eficiente; fortalecer la organización e institucionalización de la escuela; y construir, en definitiva, entornos más nutritivos culturalmente y cognitivamente que estimulen el aprendizaje de alumnos, docentes y familias.

### 2.2.6.- La escuela democrática: construyendo la escuela de todos

El modelo pedagógico que promueve la Fundación Alda, con una enseñanza abierta y flexible, poniendo al alumnado en el centro y buscando la colaboración de todos en la construcción de un sólido proyecto educativo, necesariamente cuestiona el modelo de organización escolar tradicional y la calidad de las relaciones sociales y el clima escolar. Las organizaciones que gestionan conocimiento, y la escuela es una de ellas, necesitan profesionales capacitados, autónomos en su desempeño e implicados en el desarrollo de la colectividad. Esta profesionalidad supone, sin duda, una motivación y disposición de las personas a involucrarse en un proyecto, pero también un contexto organizativo que estimula y favorece esta integración. El clima positivo, de respeto y diálogo, centrado en cómo mejorar los aprendizajes, consensuando propuestas construidas desde evidencias de evaluación, debe convertir la escuela en un entorno de continuo desarrollo profesional (Gairín, 2000; Armengol, 2002; Tardif, 2004).

Estas condiciones también se quieren para los alumnos, pues también se pretende su adhesión voluntaria y generosa al aprendizaje y al proyecto de escuela. Diálogo, confianza, proyecto abierto, convivencia, construcción conjunta, emergen como condiciones y atributos de una escuela nueva, por hacer.



Superar la organización jerárquica y burocrática para adaptar la escuela a los nuevos requerimientos sociales no es tarea simple. Son muchas décadas de perpetuación de un modelo vertical, en el que el conocimiento se distribuía de arriba hacia abajo mediante los cuerpos orgánicos de los estados. Pero en el siglo XXI, al menos dos poderosas fuerzas empujan a la escuela hacia este cambio necesario. La eclosión de la “sociedad red” ha cambiado radicalmente la producción y distribución del conocimiento, haciendo insostenible un modelo de enseñanza cerrado en los libros y cuadernos que prolongan la voz del docente. El inmenso conocimiento a libre disposición nos convierte a todos en aprendices y, como docentes, nos plantea el reto de cómo enseñar a manejar provechosamente todo eso. Y como segunda fuerza, no menos importante, emerge la exigencia de democracia verdadera en todo el mundo, un sueño que sabemos no llegará fortuitamente, pues requiere de personas entrenadas en la convivencia, en el arte de ponerse de acuerdo y con sentido de ciudadanía. Algunas investigaciones y debates en España sobre las escuelas más exitosas confirman esta tendencia (Martínez, Badia y Jolonch, 2013; Consejo Escolar del Estado, 2014). En Paraguay, todavía en pleno desarrollo de su joven democracia, el currículum pero también el quehacer escolar deben fomentar la formación de ciudadanos que actúen en pro de una cultura democrática.

### **2.2.7.- La escuela comunidad: corresponsabilidad educativa y construcción de redes**

La mejora educativa en la sociedad de la complejidad es un reto que afecta a diversas instancias: la administración, las escuelas, los padres, el contexto social e incluso a los medios de comunicación. En el nuevo paradigma de la sociedad en red, el reto de mejorar la educación es tarea de todos y no sólo de la escuela. El modelo que defiende la Fundación Alda apunta en esta dirección. El principio que debe sustentar este avance es el de la corresponsabilidad educativa. Su cumplimiento lleva a agregar la labor de todos –familia, docentes, directivos, agentes comunitarios- en pos de una educación de calidad y comprometida en fomentar los valores de ciudadanía que compartimos. Desde el trato dado a cada niño por todos los ciudadanos, al esfuerzo de cada familia por mejorar sus competencias educativas, o la labor paciente y comprometida de la escuela, como también en la gestión del espacio público y la creación de nuevos recursos

educativos más allá de la escuela, se concreta este principio.

En cuanto al proyecto de escuela y su función social, la aplicación de este principio por parte de la Fundación Alda la lleva a proponer dos grandes líneas de acción. La primera, como horizonte, pensar en la escuela como lugar de encuentro, con iguales intereses, de la infancia, sus familias y el equipo docente. Pensarla como comunidad, con participación e integración de los padres y las madres, pero también como comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). La segunda es concebir a la escuela, también a sus miembros, como nudos de una red socioeducativa amplia y multinivel, interdependiente, que genera sinergias y alienta a la colaboración (Civís y Longás, 2014). En ese entramado de apoyo mutuo, que supone incrementar el capital social de la escuela y la propia comunidad, la escuela actúa como centro de la educación en el barrio, colabora con la comunidad, así como participa en foros más amplios a nivel de municipio, departamento o sistema educativo para intercambiar recursos y experiencias, también para participar en la construcción de nuevos escenarios educativos.

## **3.- ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA Y EL CAMBIO**

El Programa Alda Educa pretende incidir en la mejora de la escuela impulsando cambios a niveles conceptuales, organizativos y didácticos. El despliegue curricular de la enseñanza en base al desarrollo de competencias es una de las metas de este cambio, que a su vez, para hacerlo sostenible, precisa del fortalecimiento institucional de las escuelas. Sin duda, tres líneas de acción son las principales: a) la formación y el acompañamiento continuo e intensivo a docentes y directores de escuelas públicas en servicio, b) la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional, y c) el fortalecimiento del tejido comunitario alrededor de la escuela, principalmente mediante la colaboración con las Cooperadoras Escolares.

Fundación Alda mantiene un apoyo continuado e intenso durante 4 años a las escuelas que participan en el Programa. Una vez seleccionadas y formalizados los acuerdos de colaboración, se ponen en marcha las estrategias que de forma más pormenorizada se describen en los siguientes apartados.

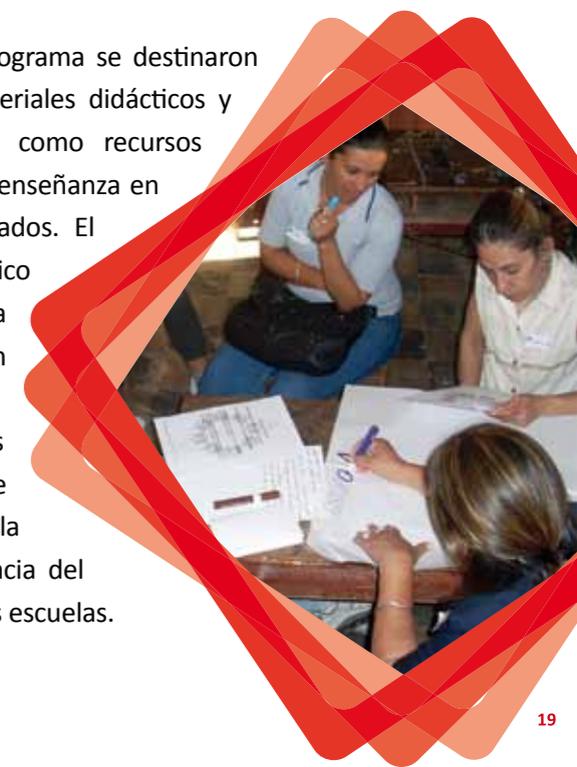
### **3.1.- Capacitación profesional de docentes y directivos**

El Programa Alda Educa organiza talleres de capacitación para docentes y directivos escolares. Se desarrollan con metodologías activas, en coherencia con la propuesta metodológica que se quiere impulsar. Los contenidos son muy diversos –bases bio-psico-pedagógicas de la infancia y su implicación en contextos de vulnerabilidad, didácticas específicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, dinámicas de grupo, acción tutorial, evaluación, organización escolar,- y siempre se busca la transferencia y aplicación directa en los contextos de trabajo.

También se realizan capacitaciones para familias, gestores de las Cooperadoras Escolares y referentes comunitarios. El objetivo siempre es aumentar las competencias educadoras y el compromiso en un mismo proyecto: mejorar los aprendizajes y fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela. También se aprovecha en ocasiones la escuela para capacitar en otros ámbitos de interés y necesidad de las familias con el objetivo de ayudar a su desarrollo y autonomía.

### **3.2.- Materiales y aplicaciones didácticas**

Desde los inicios del Programa se destinaron recursos a generar materiales didácticos y aplicaciones educativas como recursos para el desarrollo de la enseñanza en las diversas áreas y grados. El departamento pedagógico de la Fundación no ha dejado de trabajar en este sentido, aunque cada vez existe más acopio de recursos que se van agregando en la medida que la experiencia del Programa avanza en más escuelas.



En contextos carenciados la falta de materiales y recursos representa un importante obstáculo para la enseñanza. Aunque Fundación Alda intenta hacer algunos aportes, se trabaja especialmente con propuestas ingeniosas, que ayuden a despertar la creatividad para aprovechar los recursos presentes en cada comunidad y escuela. De todos modos, el trabajo de implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas está significando una importante fuente de recursos educativos para docentes y alumnos. Esta línea se inscribe en el conjunto de la propuesta, apoyada por la formación específica, al ser considerada como un recurso muy importante pero uno más en la dirección de modernizar las metodologías de enseñanza.

### 3.3.- Acompañamiento a profesionales

El acompañamiento de docentes y directores es la estrategia más costosa en recursos humanos y económicos. Una vez que los profesionales han participado en los primeros talleres de capacitación tienen el encargo de llevar a la práctica del aula y la escuela esos aprendizajes. Ese trabajo en terreno es acompañado por un facilitador de Fundación Alda que de modo regular asiste a la escuela y participa de las actividades. A través de un plan personalizado, con observación y evaluación continuada más momentos compartidos de reflexión sobre la práctica, los facilitadores Alda siguen individualmente los procesos de aprendizaje de cada profesional, resuelven sus dudas, sugieren ideas y animan a reflexionar sobre la práctica. Se trata, de algún modo, de un proceso organizado que combina entrenamiento, acción y reflexión, parejo a los modelos de desarrollo de directivos de empresa que en el mundo anglosajón se conocen como coaching.

### 3.4.- Fortalecimiento institucional de la escuela

Una acción imprescindible para dar cohesión al cambio, dar coherencia y articulación a las propuestas de mejora y, muy especialmente, asegurar

su sostenibilidad es el apoyo a la institucionalización de la escuela. La herramienta principal es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), liderado por la dirección escolar. Esta herramienta busca incorporar a la escuela en un sistema de gestión, es decir, analiza necesidades, selecciona prioridades y, una vez definidos los objetivos, organiza los recursos y se preocupa por la evaluación. En su diseño y aprobación se busca involucrar a docentes, representantes de padres, organizaciones comunitarias y a otros agentes locales con interés y responsabilidad por la educación. La estrategia supone una innovación en el país al concretar de forma efectiva, mediante técnicas pedagógicas y organizativas, la voluntad expresada de empoderar a las comunidades y equipos docentes y ver la escuela como la unidad de acción para la mejora de la calidad educativa.

Complementariamente a este proceso, el Programa Alda Educa también provee de formación y tecnología para realizar un proceso continuo de seguimiento y evaluación del cambio. Por un lado la evaluación continua, de clara orientación formativa, mediante el seguimiento de indicadores establecidos desde el proyecto y acordados con los equipos y la reflexión que se genera al analizar conjuntamente la información. Por otra las estrategias para valorar resultados e impacto, también con indicadores descriptivos de incidencia, inventario de insumos, pruebas de aprendizaje y la activación de algunas

investigaciones para profundizar en aspectos concretos de la experiencia. El carácter global de la evaluación sobre el conjunto del proyecto institucional resulta así una poderosa estrategia para el aprendizaje docente y la consolidación de la escuela.

### 3.5.- Involucramiento de los padres

El acercamiento a los padres y madres se realiza en primer lugar a través de los hijos, de la aproximación de lo que se pretende en el proyecto y lo nuevo que sucede en las aulas con la intermediación de los tutores. Se pretende que los propios alumnos, con su ilusión y lo que explican de la escuela, motiven a los padres a conocer mejor la escuela y a compartir los objetivos de mejora del aprendizaje. Reuniones grupales y también entrevistas individuales, centradas sobre todo en poner en valor los aciertos, el talento de los niños, y sus oportunidades. Los padres, cansados de recibir malas noticias o de aparecer como ignorantes o culpables ante la escuela, se abren así a un nuevo estilo de relación más productivo y gratificante. Todo ello incentiva el desarrollo de las Asociaciones de Cooperadoras Escolares (ACE), que permite involucrar de forma organizada a las familias en la gestión del PEI y atrae otras iniciativas comunitarias. Las capacitaciones son una estrategia citada que apoya esta línea de acción.

### 3.6.- Trabajo en red

Finalmente, desde la escuela y con la escuela, se trabaja a lo largo de los cuatro años para fortalecer la acción comunitaria. Las dinámicas de trabajo con padres, madres y agentes comunitarios –reuniones, asambleas, formación, grupos de discusión– son en sí mismas oportunidades formativas en metodología comunitaria que enriquecen a los participantes y su liderazgo. La escuela contribuye también con sus actividades al desarrollo de redes sociales entre familias y adultos. Cuando es posible, la colaboración con servicios de salud, trabajadores sociales y otras instancias municipales está permitiendo una mejor atención integral (en red) de los niños, especialmente los que presentan mayor necesidad o riesgo.

La escuela se integra también en el conjunto de “Escuelas Alda”, participando de este modo de oportunidades formativas, intercambios de buenas prácticas, publicaciones, e incluso nuevos proyectos de mejora educativa y atención a la infancia. En algunos territorios se trabaja para articular una propuesta educativa que alcance más allá de la escuela, con ofertas de educación creativa en el contra-turno escolar, actividades deportivas o culturales, apoyo a la excelencia, etc. La organización de la colaboración de los diferentes agentes implicados o potencialmente implicados en la educación se apunta como camino iniciado pero de largo alcance y potencialidad.



#### 4.- COMPROMISO CON LAS ESCUELAS PÚBLICAS Y POPULARES: ASUNCIÓN, LIMPIO Y VILLA ELISA, PRIMER CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

La Fundación Alda centra gran parte de su intervención en el Departamento Central (Paraguay), que tiene el mayor número de pobres absolutos del país. Después del pilotaje inicial del Programa Alda Educa en Luque, en el período 2004-2006, se inició una nueva aplicación del Programa en 12 escuelas de Asunción, Limpio y Villa Elisa con inicio en el año 2007 y finalización en el año 2011. Posteriormente se ha continuado el trabajo en las mismas poblaciones, ampliando el número de escuelas participantes en el Programa e implementando proyectos como los Centros de Atención a la Comunidad.

La selección de esta región del país como zona preferente de la acción de la Fundación Alda no es casual. Dada la misión de la Fundación de trabajar por la mejora educativa en la escuela pública de contextos populares y carenciados, se encargó una primera investigación para conocer las necesidades y oportunidades educativas, realizado por la Universidad Católica y asesorado por el grupo PSITIC de la Universidad Ramon Llull (UCA, 2005), que determinó esta elección.

La capital del país, Asunción, junto con el gran cinturón de municipios que la circundan, muestra una gran concentración poblacional desde hace más de 30 años.

Después de constituir el 29,7% de la población total del Paraguay en 1972, actualmente se aproxima al 40% de los más de 6.500.000 habitantes del país (6.451.122 habitantes en el año 2010, según datos de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos), concentrados en un espacio que no llega al 1% de la superficie del territorio nacional. En este período el peso relativo de la población de Asunción capital se ha

reducido (pasó del 16,5 % del total en 1972 al 9,9% en 2002) y la tasa de crecimiento es prácticamente nula en este último decenio, mientras que en el mismo período se ha duplicado en el Departamento Central. Responde al intenso fenómeno migratorio producido en las últimas décadas: los habitantes de las zonas rurales buscan mejores oportunidades y se instalan, muchos de ellos, en las grandes áreas urbanas. En los actuales "cinturones de la pobreza" muchas familias ocupan terrenos, edifican sus sencillas casas fuera de la legalidad y se ven obligados a vivir en condiciones de hacinamiento y baja salubridad.

La pobreza en Paraguay es la cuestión social más crítica y desafiante por su extensión y persistencia. Aproximadamente 2.200.000 personas se sitúan en el umbral de la pobreza (casi el 60% en situación de pobreza extrema) en los años 2008-2010 según datos de la DGEEC, lo que supone que 1 de cada 3 ciudadanos del Paraguay vive en condiciones infrahumanas. La proporción es mayor (50% de la población) si atendemos a los informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y las estadísticas de la UNESCO. Los efectos, especialmente cuando hablamos de pobreza extrema, son devastadores pues afectan la

nutrición, las mínimas condiciones de vida saludable, las relaciones sociales, el porvenir laboral, el acceso a la educación y el éxito escolar, y desemboca en la exclusión social (Galeano, 2013).

En Paraguay la desigualdad social es muy profunda. Datos de 2001 confirmaban que el 20% de los hogares más pobres accedía apenas al 3% de los ingresos totales en el hogar mientras que el 20% más rico disponía del 60% de ingresos. Afinando más la horquilla, diversos estudios confirman que el 40% más pobre del país (los que viven en el umbral de la pobreza relativa o extrema) acceden al 10% del total de ingresos generados en el país. Mientras que el 10% más rico de la población percibe el 40% de los ingresos totales. Estas cifras ubican al Paraguay entre los países más desiguales del continente y del mundo.

En los barrios más afectados por la pobreza, en la periferia de las ciudades, la calidad de la vivienda es precaria. Las casas más antiguas suelen estar construidas con ladrillos y material cocido, aunque se alterna con maderas, chapas, plásticos y cartones, el material que casi exclusivamente sirve para levantar muchas de las casas de nueva implantación. En esta situación de precariedad no son extrañas las situaciones de hacinamiento y promiscuidad. Los barrios cuentan con equipamientos mínimos, como son alumbrado, provisión de agua

y algunos accesos empedrados. Pero existen importantes asentamientos sin apenas estas condiciones mínimas de habitabilidad.

En gran parte de la población rural y desplazada en los procesos de migración interior por razones económicas existen verdaderas dificultades por controlar el censo. Aunque se han dado importantes avances en los últimos años, todavía hay gran número de menores sin registrar en todo el país. Se estima que se producen en un año alrededor de 170.000 nacimientos, aunque se registran entre ochenta y noventa mil.

En relación a las privaciones que afectan a la salud la infancia es el sector poblacional más afectado. Se estima que la tasa de mortalidad infantil antes del año de vida es del 38-40 por mil nacidos vivos (Encuesta permanente de hogares 2004 de la DGEEC). El 20,5% de la infancia con edad inferior a los 5 años tiene desnutrición leve, el 10,9% de la infancia comprendida en esa franja de edad sufre desnutrición crónica, llegando hasta el 5% los niños menores de 5 años que padecen desnutrición aguda (EPH, 2004. Dirección de Programas de Salud del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social). La cobertura de seguro médico tan sólo alcanza al 17% de niños y adolescentes paraguayos, siendo más beneficiados los residentes en ciudades. Estos datos promedio para el país adquieren mayor gravedad en los asentamientos, barrios y municipios carenciados a los que nos hemos referido.

La mayoría de adultos de las áreas suburbanas que trabaja lo hace en la capital, en empleos informales como recicladores o trabajo doméstico, en fábricas y en la construcción. La venta callejera o ambulante es otra actividad frecuente. Son numerosas las familias desarticuladas, generalmente mantenidas por madres solas. Los condicionantes socio-laborales y la precariedad económica dificultan la vida cotidiana de las familias e



hipoteca el desarrollo integral de la infancia. Son frecuentes los embarazos prematuros, en niñas adolescentes, y la violencia intrafamiliar.

Alrededor del 50% de la población adulta tiene entre 1 y 6 años de escolaridad. El mismo análisis realizado sobre la población en edad de trabajar indica que el 80% se ha escolarizado entre el primer y sexto grado, aunque sólo la mitad de ellos (40% de la población activa) consiguió terminar 6º grado. Se explica que este sea el horizonte de muchos niños, presionados desde su casa para incorporarse al trabajo tempranamente y aportar algunos ingresos a la familia. El nivel de estudios aprobados por la población es consistente con la tasa de analfabetismo. Datos oficiales indican que la tasa de analfabetismo absoluto es del 5,4% (OEI, 2010) y la reducción de este fenómeno, especialmente entre las mujeres y en el área rural, es uno de los logros nacionales en los últimos 30 años. No se disponen de datos fiables que analicen el analfabetismo funcional. A tenor de la perspectiva introducida por las competencias básicas y ante las nuevas necesidades de alfabetización digital, un cálculo más exigente de esta variable arrojaría cifras escandalosas, especialmente en las periferias urbanas y el mundo rural.

La cobertura escolar ha crecido notablemente en los últimos 10 años. No obstante las tasas de escolaridad sitúan a Paraguay entre el grupo de países de la cola (OEI, 2010). La tasa neta de matrícula en la enseñanza inicial (pre-jardín, jardín y preescolar en Paraguay) es del 30,4%. Según las mismas fuentes, la tasa neta de escolarización en el nivel de enseñanza primaria es del 87,5%. Se estima que alrededor del 47% de la infancia de las zonas más desfavorecidas ingresa tardíamente a la escuela, un 6% de alumnos abandona la escuela antes de finalizar 6º grado, y más del 30% no continúa estudiando en la etapa secundaria. Concretamente, la tasa neta de escolarización secundaria es del 63,7%. Tratándose de resultados medios para el país, cabe señalar de nuevo que la proyección de estos indicadores sobre las zonas carenciadas en las que actúa la Fundación Alda precisa una corrección negativa, sobre todo en la continuidad de estudios secundarios que raramente supera el 35-40% de la matrícula de estudios primarios (OEI, 2010; PREAL, 2013).

Por lo común, las municipalidades trabajan con las comunidades por medio de las comisiones vecinales que se organizan en la zona. Concretamente en algunas áreas en las que trabaja la Fundación Alda están presentes las Consejerías Municipales por los Derechos del Niño, la Niña y el Adolescente (CODENI), servicio municipal permanente y gratuito de atención, promoción y defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia. Realiza trabajo social, con atención a denuncias de maltrato doméstico, funciones de mediación en conflictos familiares, asesoramiento legal o coordinación con otros estamentos y organizaciones civiles, municipales o gubernamentales. En general el tejido de organizaciones sociales, cívicas y culturales es prácticamente inexistente o muy débil. Educativamente apenas se encuentra nada más que las escuelas. Algunas están en situación de precariedad material por la deficiencia de las construcciones o la falta de mantenimiento, con sanitarios mal acondicionados, espacios de juego sin estructurar y sin la mínima regulación climática de las aulas. En muchas escuelas hay dificultades de acceso motorizado en días de lluvia y escaso servicio de transporte público, obligando a niños a realizar caminatas de más de una hora para asistir a la escuela. No hay servicios o instituciones que atiendan a la primera infancia. Tampoco acostumbran a existir instituciones que ofrezcan actividades educativas, deportivas o culturales fuera del horario escolar.

## 5.- OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ALDA EDUCA

Durante el desarrollo del Programa Alda Educa se han realizado múltiples estrategias de evaluación, además de la evaluación de necesidades y oportunidades a la que nos referimos en apartados anteriores. Las primeras iniciativas se centraron en evaluar el diseño del Programa en todo lo referente a contenidos y estrategias, mediante la organización de grupos internos de discusión y la participación de expertos que de forma puntual o más continua han colaborado con la Fundación. Desde el inicio, la Fundación ha dedicado tiempo y recursos a registrar información de la implementación del Programa en las diferentes escuelas, así como algunos resultados de incidencia del mismo, según una estructura sistematizada de indicadores definida por el equipo y aprobada externamente, en la evaluación que acompaña la solicitud de los proyectos de cooperación a las agencias internacionales con las que Alda colabora. Acompañando este trabajo sistemático de recogida de información descriptiva, se han realizado algunas investigaciones cualitativas y un estudio de caso, publicados en la colección Cuadernos de Fundación Alda. También señalar que en la primera aplicación del Programa en Luque se realizó una evaluación de rendimientos utilizando pruebas propias en el año 2006. Además de informar de los logros en adquisición de competencias básicas

alcanzados por los alumnos que participaban en el Programa en aquel momento, la experiencia sirvió también para realizar un primer pilotaje de los instrumentos que finalmente se han utilizado en esta investigación.

Aunque han pasado más de dos años desde el cierre de la aplicación del Programa 2007-2011, pensamos que tiene sentido publicar los últimos resultados de su evaluación. Y no como ejercicio de complacencia o por el justo reconocimiento que merece aquella valiosa experiencia, sino porque al hacerlo se obtiene una mirada holística de las aportaciones y efectos del Programa que pueden ser de gran utilidad en el diseño de nuevas estrategias de mejora y renovación de la escuela pública paraguaya. En las innovaciones educativas emergen diversos ámbitos a considerar para valorar hasta qué punto son fiables y producen mejoras que deban ser tenidas en consideración: la verificación de la mejora de los aprendizajes competenciales como evaluación del logro o impacto (Ferrer, 2012; Pedrós, 2012); los cambios que se producen en los docentes (Tardif, 2004) y en los centros que apuntan hacia la sostenibilidad de la mejora (Gairín, 1996; Bolívar, 1997); y el efecto e importancia de la implicación de las familias, padres y madres, en la mejora del éxito educativo (Elboj et al., 2002). En consecuencia, desde el Programa Alda Educa se generan diversas cuestiones que guían esta investigación: ¿Se han producido mejoras en los aprendizajes de los alumnos a raíz de la implementación del Programa de la Fundación Alda? ¿Reconocen los docentes y directores cambios importantes y los relacionan con las hipotéticas mejoras? ¿Cómo han respondido las familias ante las propuestas de cambio y cuál ha sido su relación con el aprendizaje de los hijos? ¿La



propuesta del Programa Alda Educa tiene valor de transferibilidad a otras regiones y escuelas de Paraguay? Por todo lo dicho, a continuación se describen los objetivos que se pretende alcanzar con esta investigación.

*Objetivo general:*

*Evaluar la intervención de la Fundación Alda en las escuelas para mejorar la educación en la enseñanza primaria mediante su Programa Alda Educa considerando su enfoque teórico y la implementación práctica realizada.*

*Objetivos específicos:*

*1. Analizar los resultados de las pruebas de competencias aplicados en niños de escuelas beneficiarias del Programa Alda Educa entre los años 2007 y 2011.*

*2. Evaluar la percepción del cambio que tienen los diferentes actores que lo han promovido y liderado.*

*2.1. Identificar cuáles han sido los cambios o innovaciones percibidas.*

*2.2. Identificar qué palancas han generado los cambios percibidos.*

*2.3. Identificar los principales obstáculos o dificultades que han frenado o frenan la innovación y el cambio propuesto.*

*3. Valorar el Programa Alda Educa a la luz de los resultados obtenidos para realizar recomendaciones de mejora para su posterior desarrollo y transferencia.*



## 6.- MÉTODO DE EVALUACIÓN

### 6.1.- Metodología

Se realiza una investigación principalmente descriptiva e interpretativa, de carácter mixto o multi-método, dado que combina metodología cuantitativa y cualitativa, para explicar el impacto del Programa en las escuelas del período 2007-2011. A partir de la verificación de la mejora de rendimientos de aprendizaje y la triangulación de los resultados obtenidos con el análisis de la información facilitada por los participantes se espera identificar los factores que explican los cambios observados.

La valoración de las mejoras en rendimientos de las áreas seleccionadas se realiza mediante: a) una comparación longitudinal de resultados obtenidos en dos momentos (inicial y final) en las mismas escuelas, y b) comparación con un grupo control. Los resultados obtenidos se presentaron al equipo directivo y facilitadores de Alda, que mediante la técnica de grupo de discusión participaron en su interpretación y valoración.

El análisis de la percepción de los cambios que hacen los protagonistas y la interpretación de los mismos se fundamenta en las tradiciones de la fenomenología y la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), en

un proceso deductivo al principio, en cuanto que parte de algunas categorías previas marcadas por el modelo de acción del Programa que se quieren explorar, e inductivo después en cuanto se recogen y analizan en bruto las opiniones de los participantes y los atributos emergentes. Nos proponemos, en consecuencia, confirmar el tipo e intensidad del impacto en rendimientos producido en tres años y analizar el valor de esta intervención a partir de la narrativa de los agentes que están propiciando el cambio.

Con este diseño se busca obtener una mayor comprensión del funcionamiento del Programa, su enraizamiento comunitario y su capacidad para generar mejoras en los procesos educativos la escuela. Consideramos que se trata de aprendizajes útiles a la Fundación Alda y al conjunto de la comunidad científica en tanto que se investiga cómo mejorar la escuela desde la colaboración de múltiples agentes en contextos deprimidos por la pobreza.

### 6.2.- Participantes

En todos los casos la inclusión de las escuelas en la experiencia ha venido precedida de acuerdos con el Ministerio de Educación y Cultura y de procesos de presentación del Programa a las escuelas que, valorada la implicación que requería, formulaban solicitud de adhesión al Programa. En función de la disponibilidad de los equipos docentes y de la comunidad, evaluada de forma cualitativa por Alda, se estableció la selección definitiva.

En la evaluación de mejora de los aprendizajes según el rendimiento en pruebas participaron niños de 3º y 6º grado de Educación Escolar Básica de 10 escuelas del Departamento Central: General Máximo Santos (Nº 170), República de El Salvador (Nº 175), Juan de Salazar (Nº 863), Inmaculada Concepción de María (Nº 2381), Ever Faustino Beaufort (Nº 3654), José del Rosario Pavón (Nº 4721), Municipal Mbocayaty (Nº 5549), Santa Rosa (Nº 5633), San Roque González de Santacruz (Nº 6107) y Virgen de la Candelaria (Nº 7316). En la primera administración de las pruebas, al inicio de la aplicación, participaron 12 escuelas pero 2 de ellas causaron baja a efectos de esta evaluación, una porque no completó el

asesoramiento hasta el año 2011 y otra porque por dificultades de agenda no completaron la administración de todas las pruebas en su segunda aplicación.

Como grupo control se utilizaron las mismas pruebas aplicadas inicialmente en las escuelas que se incorporaban a la nueva aplicación del Programa y que coincidían en el tiempo. Concretamente fueron las siguientes: Pedro P. Peña (Nº 298), Alejo Robadín Mamet (Nº 472), Lomas Valentinas (Nº 476), María Auxiliadora (Nº 1988), Santa Librada (Nº 4213), Divino Niño Jesús (Nº 4720), San Juan Bautista (Nº 4723), Fray Luís de Bolaños (Nº 4724), Niño Jesús (Nº 6558), Virgen del Carmen (Nº 6938), Lic. Santiago Picaguá Bordón (Nº 7065) y Bolivariana Carmen Soler (Nº 7547). Se trata también de escuelas públicas, ubicadas en los mismos territorios y con similares características contextuales a nivel socioeconómico y sociocultural.

Se decidió realizar las mediciones en una muestra constituida por niños de 3º y 6º grado por ser considerados finales de ciclos de la Educación Escolar Básica, de igual modo que se venía proponiendo en las pruebas SNEPE. Dado que las pruebas se administraron en días diferentes el número de alumnos y alumnas que las realizaron no fue estable en todas ellas. Para evitar sesgos excesivos en el análisis de resultados se siguió el criterio de considerar casos perdidos las pruebas que no tenían más de un 20% de respuestas. La muestra final de pruebas de alumnos que se han analizado en esta investigación según grado y áreas se describe con más detalle en la Tabla 1.

**Tabla 1: Muestra de pruebas de rendimiento por áreas, grupos y grado**

	Grupo	3º Grado			6º Grado		
		Casos	Perdidos (*)	Válidos	Casos	Perdidos (*)	Válidos
Castellano	2007	288	9	279	240	84	156
	2011	287	31	256	246	99	147
	Control	488	126	362	320	127	193
Guaraní	2007	288	23	265	240	101	139
	2011	289	56	233	245	149	96
	Control	814	224	590	320	261	59
Conversación	2007	267	0	267	242	3	239
	2011	207	10	197	240	6	234
	Control	545	86	459	323	1	322
Matemáticas	2007	271	11	260	244	12	232
	2011	212	2	210	248	3	245
	Control	634	45	589	321	13	308
Sociales	2007	262	2	260	239	1	238
	2011	257	5	252	262	0	262
	Control	428	89	339	326	1	325

(\*) Se han considerado casos perdidos las pruebas con más del 40% de preguntas sin responder.

En la segunda estrategia evaluativa, destinada a conocer las percepciones de los promotores del cambio que se pretendía introducir en las escuelas, se ha optado por organizar grupos de discusión con los diferentes actores promotores del cambio y analizar pequeñas entrevistas y testimonios filmados a otras personas de los grupos de interés en los que respondían a alguna de las cuestiones planteadas en la investigación. Se realizan tres grupos de discusión organizados por roles dentro del proceso de cambio: directores, docentes, y facilitadores Alda. En total se ha dispuesto de información facilitada por 25 personas, según la siguiente tipología: 8 directores (D1 a D8); 10 docentes (“profes”, P1 a P10); 4 facilitadores de Alda (asesores, A1 a A4); 3 padres representantes de Cooperadoras o comunidad (C1 a C3).

### 6.3.- Instrumentos

Para la evaluación del rendimiento en los aprendizajes por parte de los alumnos de las escuelas en las que está colaborando la Fundación Alda se ha conseguido la información utilizando pruebas objetivas estandarizadas de respuesta múltiple. Las pruebas evalúan la adquisición de competencias básicas de las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Sociales, adaptando las propuestas de Sarramona (2004) y en consonancia también con el trabajo desarrollado por SNEPE.

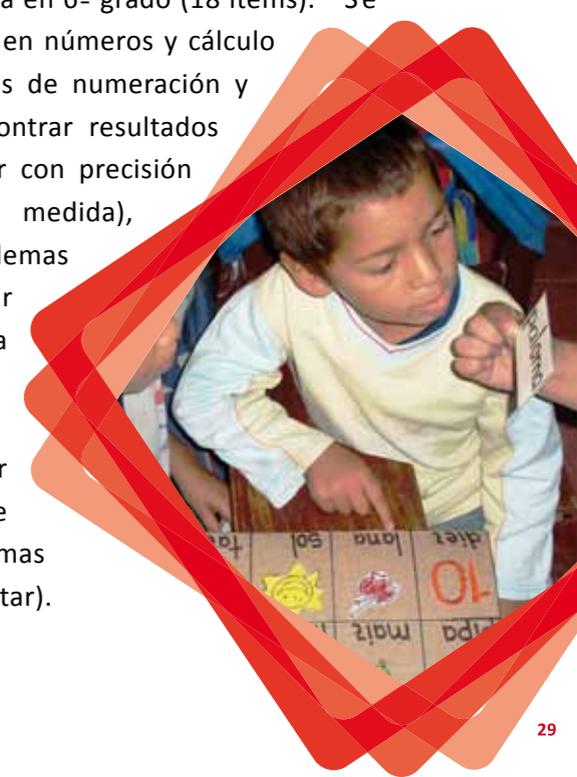
Las pruebas se diseñaron teniendo presente el currículum de Paraguay y pensando en una aplicación posible que, en todos los casos, supone que cada prueba no debe necesitar para su resolución de un tiempo superior a 45-50 minutos. El aporte de docentes y asesores expertos consultados permitió disponer de una propuesta de pruebas ajustada. Las pruebas siguen la estructura y dimensiones competenciales descritas a continuación.

En el área de Lengua y Comunicación se administran las siguientes pruebas:

- a) En 3º grado: castellano (14 ítems), guaraní (18 ítems) y conversación en el idioma escogido (4 ítems).
- b) En 6º grado: castellano (18 ítems), guaraní (17 ítems) y conversación en el idioma escogido (4 ítems).

Se evalúa mediante prueba oral la capacidad de lectura y la expresión oral (expresión oral adecuada a la situación comunicativa, con orden y claridad, en una conversación guiada). Mediante prueba escrita, la comprensión de textos (comprensión textual inferencial/interpretativa) y la expresión o comunicación escrita (producir textos adecuados a la necesidad comunicativa, con orden y claridad, y corrección lingüística).

En el área de Matemáticas se administra una prueba en 3º grado (19 ítems) y una prueba en 6º grado (18 ítems). Se evalúan competencias en números y cálculo (aplicación de sistemas de numeración y operaciones para encontrar resultados exactos), medida (usar con precisión criterio unidades de medida), resolución de problemas (planificar y seguir alguna estrategia para resolver problemas matemáticos) y geometría (reconocer y usar técnicas de representación de formas para describir o proyectar).



En el área de Sociales se administra una prueba en 3º grado (14 ítems) y una prueba en 6º grado (15 ítems). Se evalúan competencias en ciudadanía (conoce y aplica el enfoque de derechos y valores democráticos), espacio y tiempo (sitúa en el tiempo y el espacio acontecimientos históricos relevantes), habilidades sociales y autonomía (razona y/o argumenta con criterio ante situaciones sociales planteadas propias de la edad).

Para la evaluación de las percepciones del cambio que tienen los actores promotores del mismo se ha obtenido la información mediante grupos de discusión y entrevistas individuales realizadas en el año 2013. Se han organizado 3 grupos de discusión con directores de las escuelas participantes (grupo 1), docentes de las escuelas participantes (grupo 2) y técnicos de la Fundación Alda que participaron como facilitadores en las escuelas de la muestra (grupo 3). Los tres grupos de discusión se han centrado en tres cuestiones: a) explicar los cambios más destacados que se habían producido, b) valorar cuáles eran las palancas de cambio o acciones que habían sido efectivas, y c) identificar y explicar cuáles habían sido los obstáculos o dificultades a superar. Las entrevistas analizadas han correspondido a directores que no participaron en el grupo de discusión y representantes de padres. Están grabadas en vídeo, con motivo de agrupar testimonios en la jornada Tejiendo Redes Socioeducativas que la Fundación Alda organiza anualmente para compartir buenas prácticas.

En todos los casos se pedía comentar qué cambios se destacaban y una valoración de la aportación del Programa Alda Educa.

#### 6.4. Procedimiento y análisis de datos

Procedimiento de confección y aplicación de las pruebas:

Las pruebas se elaboraron y pilotaron en el año 2006, al finalizar la primera aplicación del Programa Alda Educa en Luque. Se realizó una primera selección de las competencias básicas que prioritariamente se querían evaluar y que fueron valoradas como viables dado que no existían condiciones para administrar un número elevado de pruebas en las escuelas. Se tuvo en cuenta la propuesta nacional SNEPE de evaluación de rendimientos, el marco teórico desarrollado en España al respecto y el trabajo real, realizado en “terreno” por los docentes. Para cada competencia se propusieron ejercicios y actividades adecuados al grado, con la ayuda de docentes de las 6 escuelas participantes y facilitadores del Programa. El diseño final de las pruebas correspondió al equipo de Fundación Alda (coordinadora de evaluación, asesoría pedagógica y asesor externo), dando a todas las pruebas escritas un formato equivalente, pruebas objetivas de respuesta múltiple, con 4 ítems de respuesta posibles para cada cuestión y de las que sólo una es correcta. La prueba oral (lectura y conversación) se barema mediante registro de observación según lista de indicadores.

La primera administración permitió depurar los ítems de las pruebas, dejando fuera aquellas preguntas que habían generado claras dificultades de comprensión entre los alumnos y los que no

discriminaban porque el número de aciertos o errores superaba el 80% de respuestas. En todo momento el criterio principal fue el de validez de constructo, según expertos en currículum y docentes de la etapa, evitando repeticiones y procurando cerrar las pruebas con 20 ítems cada una, aparte de las pruebas orales de Lenguaje y Comunicación.

Se administraron las pruebas al inicio de la experiencia, con alumnos que finalizaban 3º y 6º grado (año 2007) y al final de la implementación del Programa en las escuelas, con alumnos que finalizaban 3º y 6º grado (año 2011). También en el año 2011, con alumnos de 3º y 6º grado que finalizaban curso, se administraron las pruebas en las escuelas que iniciaban un nuevo grupo y período de implementación del Programa Alda Educa. Estas pruebas, destinadas a evaluar el tipo de progreso mediante su comparación con los rendimientos al final de 2014, han sido utilizadas en esta experiencia como grupo control por tratarse de una muestra ubicada en el mismo territorio y responder a las mismas características sociales, culturales y económicas que el grupo 2007-2011. En la administración de las pruebas estaba presente personal de la Fundación Alda. Algunas incidencias en diversas escuelas, principalmente en la aplicación de las pruebas del año 2011, motivaron la decisión de eliminar algunos ítems después de un nuevo análisis estadístico, dejando la prueba tal

como se describe en el apartado anterior para asegurar la consistencia de la comparación realizada.

Cabe señalar las dificultades que se han presentado en los diferentes momentos de administración de las pruebas, derivadas de las características de las escuelas. La más destacable es la falta de costumbre de los alumnos a realizar este tipo de actividad. El formato de respuesta múltiple les era desconocido, también el uso de una prueba externa y la presencia de un aplicador ajeno al centro. Las pruebas en su primera versión resultaron excesivamente largas. Por lo general se evidenció una gran dificultad para permanecer más de 30 minutos concentrados en una sola tarea. En dos terceras partes de los grupos hubo gran dificultad para trabajar individualmente y en silencio, con interrupciones, preguntas a la maestra o compañeros. Cabe decir que las condiciones de algunas aulas no facilitaron la actividad, con escasa iluminación, mobiliario insuficiente, ruido exterior y altas temperaturas. Por lo general las condiciones mejoraron en la mayoría de escuelas en la segunda administración de las pruebas, transcurridos 4 años. Al realizarse las pruebas en días diferentes ha habido cierta mortandad de casos no explicada. El conjunto de dificultades contextuales ha limitado la aplicación de pruebas de mayor fiabilidad para evaluar las competencias seleccionadas como claves en la Educación Primaria, tal como se diseñaron inicialmente. Por tal motivo es aventurado utilizar los resultados obtenidos para establecer comparaciones con resultados de otras investigaciones nacionales o internacionales. No obstante sí resultan válidas a nivel interno del Programa Alda Educa en tanto que permiten comparar los rendimientos de los alumnos en diferentes momentos de aplicación al mantenerse las pruebas estables.

#### Análisis de resultados de rendimientos:

Los resultados de las pruebas se vaciaron en hojas Excel por personal



de Alda. Posteriormente fueron traspasadas al programa de análisis estadístico SPSSv.20 para realizar el correspondiente análisis.

La variable género no ha supuesto un criterio de estratificación al no presentar diferencias significativas en los resultados, tratándose a todos los alumnos como grupo único, y estratificando en función de los grados y las áreas evaluadas. Los indicadores empleados para entregar los resultados son promedios directos de las respuestas correctas y desviación típica. Para el análisis de la significatividad de las diferencias entre las aplicaciones 2011, 2007 y grupo control se realizan pruebas ANOVA. Al no aportar información relevante se ha desestimado presentar los resultados para cada ítem y se presentan los resultados de rendimiento por área y competencia evaluada.

Para facilitar una lectura de los resultados más afinada se ha calculado la distribución de alumnos para cada área y competencia según 4 niveles que corresponden a intervalos del 25% de respuestas. Los resultados se expresan en porcentaje de alumnos para cada nivel, siendo nivel muy alto >75% de respuestas correctas, nivel alto 75- 51% de respuestas correctas, nivel medio 50-26% y nivel bajo <25%.

Con los resultados ya elaborados se ha realizado una sesión de trabajo en la que han participado 3 directivos de la Fundación Alda (responsable pedagógico y 2 coordinadores del Programa Alda Educa), 6 facilitadores del Programa (4 de ellos no habían participado de la experiencia 2007-2011) y un investigador, asesor externo de la Fundación Alda. El objetivo de este grupo de discusión ha sido discutir los resultados obtenidos y contrastar de forma conjunta las interpretaciones. Éstas se han integrado en esta memoria en la presentación de los resultados.

### **Análisis de resultados de la percepción del cambio:**

Los grupos de discusión y las entrevistas fueron grabados en vídeo. Posteriormente se han transcrito en archivo Word (72 páginas de texto, arial 11 con interlineado simple) y se han traspasado al Programa de análisis cualitativo Atlas-Ti (versión 5.5) para su análisis. Se han analizado los contenidos de 3 dimensiones predefinidas que constituían el guión de los grupos de discusión: tipos de cambio, palancas o generadores del cambio, y frenos u obstaculizadores del cambio, partiendo de algunas categorías previas previstas a modo de organizadores. Se presentan a continuación:

#### **1. Cambios producidos**

- Docentes
- Dirección
- Escuela
- Padres/ comunidad
- Sistema educativo
- Alumnos

#### **2. Palancas del cambio**

- Materiales
- Formación
- Asesoría/ acompañamiento
- Proyecto institucionalización
- Intervención comunitaria

#### **3. Frenos y dificultades del cambio**

- Docentes
- Dirección
- Escuela
- Padres/ comunidad
- Sistema educativo
- Alumnos

En todo momento del análisis se previó realizar codificaciones de sub-categorías o atributos emergentes no previstos (clasificadores que utilizamos para agrupar el mismo grupo de ideas o percepciones). Aunque los ejes, definidos en parte por la propuesta de intervención del Programa Alda Educa, responden a una lógica deductiva vinculada a las necesidades de gestión del Programa –es preciso verificar el mérito y valor de la propuesta teórica del diseño del Programa-, esta parte de la investigación también permanece abierta a incorporar todas las cuestiones planteadas por los actores y que son inducidas de su experiencia y valoración.

Para interpretar los resultados, además de que la percepción de cada persona es singular, debe considerarse que cada escuela también lo es, de forma que su proceso está condicionado por la propia historia, sus condiciones contextuales y las características de sus recursos humanos y materiales. Eso supone que no todas las afirmaciones son asumidas al ciento por ciento por todos los agentes. Para tener indicios de su consistencia se han calculado las frecuencias con la que se hace referencia a las categorías y cuando aparecen los atributos, así como el número de participantes que aporta información. De todos modos, en los grupos de discusión el acuerdo sobre una idea no se confirma únicamente con la frecuencia en que es citada, puesto que es habitual que la concordancia de ideas se apruebe silenciosamente. En este caso nos interesa más el análisis de la argumentación, observar la conexión de ideas y la estructura semántica de los relatos entrelazados por los participantes, único modo de comprender los significados profundos que se intercambian y reconstruyen en el mismo proceso investigativo.



## 7.- RESULTADOS DE APRENDIZAJE: ALUMNOS CON MÁS COMPETENCIAS

Antes de presentar los resultados cabe señalar que en cualquier situación las pruebas sólo miden una parte pequeña del aprendizaje. Aunque en la práctica escolar son un instrumento muy utilizado para evaluar el rendimiento del alumnado, bien saben los docentes de sus limitaciones y que en la práctica la evaluación ajustada requiere triangular información de cada alumno recabada con instrumentos diversos y realizar un proceso continuo de observación. Muchos alumnos ante las pruebas de evaluación, más cuando son externas y administradas por personas ajenas a la escuela, se sienten presionados y rinden por debajo de sus posibilidades, otros pueden mostrar bajo rendimiento al desinteresarse de la actividad por no tener efectos directos sobre su calificación. Además debemos considerar que, debido a los factores contextuales comentados, el diseño de pruebas reducidas y las condiciones de su administración suponen otra fuente de limitaciones a la hora de dar valor absoluto a nuestra evaluación. En cualquier caso nos inclinamos a pensar que los resultados obtenidos muestran conocimientos y competencias de nivel inferior al que tienen los alumnos, aunque es insuficiente respecto a los objetivos de calidad que perseguimos.

Otra reflexión que queremos compartir, previa a la presentación de los resultados, se refiere a la imposibilidad de realizar una comparativa rigurosa entre los rendimientos de los alumnos de las escuelas de la muestra Alda 2007-2011 con los rendimientos de otros escolares del país (pruebas SNEPE) o a nivel internacional (PISA). Las pruebas que aplicamos son menos sofisticadas en su diseño y han pasado menos controles metodológicos de confianza. Pero

además tampoco se dispone de una discusión seria y de estándares claros sobre el desarrollo de competencias en la enseñanza obligatoria en Paraguay y casi nos atrevemos a decir que en la mayoría de países de la región. En nuestro caso, las pruebas que desarrollamos no se alejaban de la propuesta realizada por el sistema SNEPE y se inspiraron en las primeras pruebas de este tipo que se empezaban a desarrollar en España a inicios de la pasada década. Nos tememos que una aplicación rigurosa de las actuales pruebas PISA, cada vez más evolucionadas y precisas en el enfoque de evaluar competencias, podrían marcar un nivel competencial tan bajo que los resultados difícilmente serían discriminatorios a efectos de graduar estrategias de mejora. En resumen, debemos aceptar que nuestras evaluaciones tienen valor en clave interna, como medida de impacto del Programa Alda Educa, y que no admiten comparativas sólidas con otras pruebas nacionales o internacionales. Tan sólo nos proponemos señalar, cuando sea el caso, la coincidencia o no de nuestros resultados con tendencias observadas en otras investigaciones.

Entrando en materia, el resultado de nuestra evaluación nos permite afirmar que en general los rendimientos escolares según las pruebas administradas han mejorado

con la acción desarrollada desde el Programa Alda Educa prácticamente en todas las áreas en los dos grados. Se confirma tanto en la comparación interna de resultados entre 2011 y 2007 de la muestra objeto de la evaluación, como en su comparación con el grupo control. Aunque las mejoras se producen en todas las áreas analizadas globalmente, el análisis de significatividad por dimensiones muestra solidez en el avance de algunas competencias clave y resultados no tan destacables o nulos en otras. La mejora aparece de forma algo superior en 3º grado (1º ciclo) que en 6º grado (2º ciclo). Posiblemente la gran mejora en la asistencia a clase de los niños en los primeros cursos de la escolarización y los cambios metodológicos introducidos expliquen los resultados, pues es en estas edades tempranas cuando tiene más efecto la relación educativa continuada y una enseñanza más horizontal, lúdica, flexible y estimulante.

Finalmente, en esta primera valoración general, también es preciso destacar los resultados de algunas áreas. Han sido muy positivos en Lenguaje y Comunicación en castellano, con énfasis en la mejora de la comprensión (en este caso en las dos lenguas oficiales). Se nos antoja una competencia clave y muy trabaja desde el Programa, con indudables efectos de mejora sobre todas las áreas y que previsiblemente ha de llevar a mejores aprendizajes de los alumnos en el futuro. Menos relevantes son las evidencias de mejora en Guaraní,

aunque también se han dado. En Matemáticas, aunque se observan mejoras significativas, los resultados medios son bajos en los dos grados, más si se comparan con los rendimientos medios de las otras áreas, algo que parece ser la norma en la educación primaria del país (PREAL, 2013).

### 7.1.- Resultados generales en 3º grado

En la Tabla 2 se presenta los resultados de comparar las medias de respuestas correctas para cada prueba en general y sus correspondientes dimensiones en 3º grado entre la aplicación de las pruebas en el curso 2011 y en el curso 2007, antes de iniciar el Programa. Se observan diferencias estadísticamente muy significativas en la mejora de resultados en Castellano, Matemáticas y Sociales, y significativas en Guaraní, no es así en Conversación.



**Tabla 2: Comparación de medias entre pruebas ALDA 2011 y ALDA 2007 de 3º grado**

	ALDA 2011			ALDA 2007			Diferencias	F	Sig.
	N	Media	Des.Típ.	N	Media	Des.Típ.			
<b>Castellano</b>	256	6,16	2,99	279	4,70	2,68	1,46	20,05	**
Comprensión	256	2,72	1,53	279	2,04	1,33	0,68	12,01	**
Escritura	256	2,01	1,10	279	1,28	1,01	0,74	34,15	**
Lectura	256	1,42	1,76	279	1,38	1,43	0,04	0,66	
<b>Guaraní</b>	233	6,15	3,19	265	5,94	2,82	0,22	2,85	
Comprensión	233	4,81	2,36	265	4,71	2,10	0,09	4,35	*
Escritura	233	0,85	0,86	265	0,64	0,74	0,21	2,27	
Lectura	233	0,50	1,13	265	0,58	1,02	-0,08	2,04	
<b>Conversación</b>	197	1,12	2,60	267	3,19	3,42	-2,07	0,44	
<b>Matemáticas</b>	210	7,26	2,79	260	5,56	2,41	1,70	56,26	**
Número/Cálculo	210	2,68	1,54	260	2,26	1,46	0,42	10,84	**
Medida	210	1,56	1,02	260	1,07	0,88	0,49	35,05	**
Resol. Problemas	210	1,28	0,90	260	1,06	0,90	0,21	8,90	**
Geometría	210	1,74	1,01	260	1,17	0,94	0,57	45,21	**
<b>Sociales</b>	252	7,59	2,14	260	6,23	2,38	1,36	37,59	**
Ciudadanía	252	2,79	0,90	260	2,27	0,92	0,52	37,07	**
Espacio/ Tiempo	252	3,20	1,34	260	2,42	1,30	0,78	37,87	**
Habilidades soc.	252	1,60	0,66	260	1,54	1,07	0,06	0,22	

\*p<0,05; \*\*p<0,01

En relación al Grupo Control, en la Tabla 3 se puede comprobar que las diferencias estadísticamente significativas en la mejora de rendimientos se dan en todas las áreas.

**Tabla 3: Comparación de medias entre pruebas ALDA 2011 y GRUPO CONTROL de 3º grado**

	ALDA 2011			ALDA 2007			Diferencias	F	Sig.
	N	Media	Des.Típ.	N	Media	Des.Típ.			
Castellano	256	6,16	2,99	362	5,69	2,48	0,47	20,74	**
Comprensión	256	2,72	1,53	362	2,43	1,34	0,29	16,31	**
Escritura	256	2,01	1,10	362	1,82	1,04	0,19	36,61	**
Lectura	256	1,42	1,76	362	1,44	1,26	-0,02	0,13	
Guaraní	233	6,15	3,19	590	3,82	2,19	2,34	99,36	**
Comprensión	233	4,81	2,36	590	2,63	2,17	2,17	126,74	**
Escritura	233	0,85	0,86	590	0,85	0,81	0,00	6,69	**
Lectura	233	0,50	1,13	590	0,34	0,75	0,16	7,35	**
Conversación	197	1,12	2,60	459	0,95	2,94	0,17	40,51	**
Matemáticas	210	7,26	2,79	589	5,64	2,45	1,61	36,03	**
Número/Cálculo	210	2,68	1,54	589	3,37	1,83	-0,70	42,96	**
Medida	210	1,56	1,02	589	0,65	0,84	0,91	86,03	**
Resol. Problemas	210	1,28	0,90	589	0,73	0,92	0,55	31,90	**
Geometría	210	1,74	1,01	589	0,89	1,06	0,85	54,16	**
Sociales	252	7,59	2,14	339	6,91	2,26	0,68	22,99	**
Ciudadanía	252	2,79	0,90	339	2,50	0,99	0,29	19,36	**
Espacio/ Tiempo	252	3,20	1,34	339	3,07	1,32	0,13	26,43	**
Habilidades soc.	252	1,60	0,66	339	1,34	0,70	0,26	8,31	**

\*p<0,05; \*\*p<0,01

El análisis de la información proporcionada por la doble comparación (Tabla 2 y Tabla 3) permite presentar a continuación los resultados más relevantes por áreas.

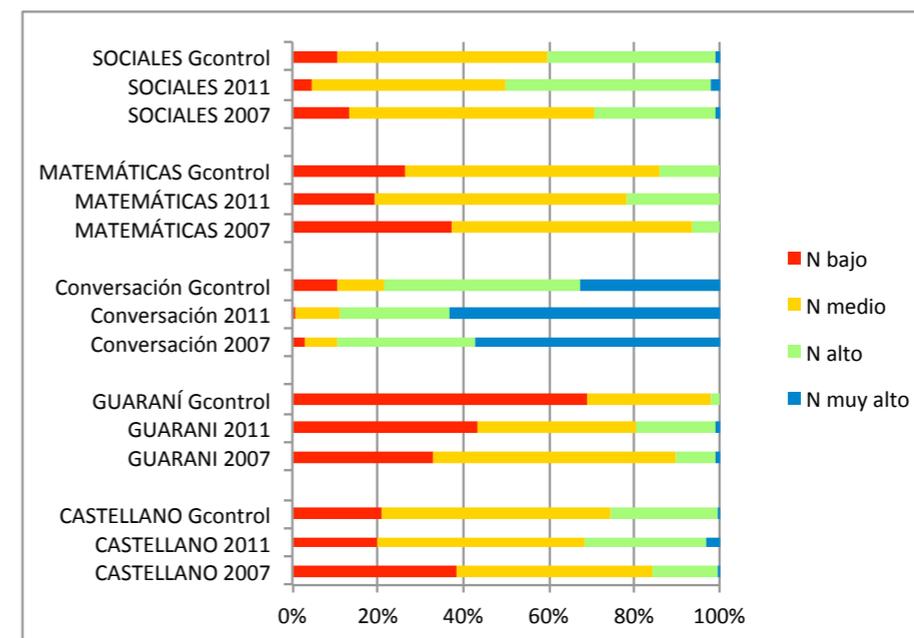
Las diferencias en la prueba de Castellano son de efectos equivalentes en las dos comparaciones (F= 20,05 en 2007 y F= 20,74 en GC), siendo Comprensión (F= 12,01 en 2007 y F= 16,31 en GC) y Escritura (F= 34,15 en 2007 y F= 36,61 en GC) las dimensiones responsables de este resultado general y en las que la mejora queda contrastada suficientemente. También destaca la mejora de rendimientos en Comprensión en Guaraní (F= 4,35 en 2007 y F= 126,74 en GC). Los resultados de Conversación son controvertidos pues sólo indican mejora muy significativa respecto al Grupo Control (F= 40,51) y ningún avance en las escuelas de la muestra.

En Matemáticas la mejora de rendimientos es muy significativa en los resultados generales (F= 56,26 en 2007 y F= 36,03 en GC) y esta valoración es extensible a todas las dimensiones, siendo Medida (F= 35,01 en 2007 y F= 86,03 en GC) y Geometría (F= 45,21 en 2007 y F= 54,16 en GC) las dimensiones con efectos de mejora más consistentes.

En el área de Sociales hay diferencias muy significativas en los resultados generales (F= 37,59 en 2007 y F= 22,99 en GC). Las dimensiones de Ciudadanía (F= 37,07 en 2007 y F= 19,36 en GC) y Espacio/Tiempo (F= 37,87 en 2007 y F= 26,43 en GC) son las que sustentan esta mejora.

El Gráfico 1 permite establecer de modo visual la comparación de los resultados a partir de la estratificación de las respuestas en 4 niveles. Dado que los niveles medio e inferior suponen un total de respuestas correctas inferior al 50% y que las pruebas están diseñadas desde el enfoque de competencias básicas para el grado, a excepción de Conversación los resultados obtenidos son bajos, independientemente de que se haya producido mejora a raíz de la implementación del Programa Alda Educa. Cerca del 50% de alumnos alcanza niveles aceptables en Sociales, algo más del 30% de alumnos muestra rendimientos aceptables en Castellano y alrededor del 20% en Guaraní y Matemáticas. El número de alumnos con niveles muy altos es prácticamente testimonial en todas las áreas. Los histogramas también permiten valorar que, de modo general, apenas aumentan los niveles altos en 3º grado pero sí se reducen los niveles bajos. Podría interpretarse que el cambio de estrategias metodológicas y la incidencia en seguimiento y acción tutorial tiene incidencia en una mejor inclusión educativa, y no así, al menos de momento, sobre lo que se podría considerar excelencia.

**Gráfico 1: Resultados generales de las pruebas por áreas en 3º grado.**



La justa interpretación de los resultados precisa de un análisis más detallado por competencias dado que los resultados globales de cada área son la agregación final de todas ellas. Algunos niveles bajos en algunas competencias tienen un impacto negativo sobre la media de cada prueba, pero es cierto que en algunas dimensiones las mejoras son muy significativas y valiosas tanto porque validan líneas del Programa Alda Educa como, muy especialmente, por la hipotética incidencia de mejora de los aprendizajes dado su carácter estratégico. En siguientes apartados de este capítulo se analizan dichos aspectos.

## 7.2.- Resultados generales en 6º grado

En la Tabla 4 se presenta los resultados de comparar las medias de respuestas correctas para cada prueba en general y sus correspondientes dimensiones en 6º grado entre la aplicación de las pruebas en el curso 2011 y en el curso 2007, antes de iniciar el Programa. Se observan diferencias estadísticamente muy significativas en la mejora de resultados en Castellano, Guaraní, Conversación y Sociales, no así en Matemáticas cuya mejora es significativa debido a los avances en la competencia de Resolución de problemas.

**Tabla 4: Comparación de medias entre pruebas ALDA 2011 y ALDA 2007 de 6º grado**

	ALDA 2011			ALDA 2007			Diferencias	F	Sig.
	N	Media	Des.Típ.	N	Media	Des.Típ.			
Castellano	147	12,57	2,52	156	10,82	3,05	1,75	29,46	**
Comprensión	147	5,43	1,76	156	4,68	1,96	0,75	12,22	**
Escritura	147	1,75	0,77	156	1,81	0,85	-0,06	0,41	
Lectura	147	3,58	0,73	156	3,20	0,84	0,38	17,58	**
Guaraní	96	9,15	2,64	139	6,73	2,30	2,42	55,72	**
Comprensión	96	3,15	1,66	139	2,80	1,54	0,35	2,70	
Escritura	96	0,91	0,87	139	0,48	0,61	0,42	19,38	**
Lectura	96	3,65	0,68	139	3,07	0,84	0,57	30,85	**
Conversación	234	3,50	0,89	239	3,22	0,99	0,28	10,59	**
Matemáticas	245	4,09	2,13	232	3,71	1,96	0,38	4,17	*
Número/Cálculo	245	1,25	1,00	232	1,34	0,94	-0,08	0,87	
Medida	245	0,91	0,89	232	0,85	0,83	0,06	0,52	
Resol. Problemas	245	1,07	0,95	232	0,77	0,81	0,29	13,14	**
Geometría	245	0,86	0,71	232	0,75	0,70	0,12	3,21	
Sociales	262	8,67	2,37	238	7,74	2,02	0,94	22,38	**
Ciudadanía	262	2,95	1,10	238	2,88	1,04	0,07	0,50	
Espacio/ Tiempo	262	2,68	1,18	238	1,99	0,93	0,69	52,54	**
Habilidades soc.	262	3,04	1,09	238	2,87	1,26	0,18	6,26	*

\*p< 0,05; \*\*p<0,01

En relación al Grupo Control, en la Tabla 5 se puede comprobar que las diferencias estadísticamente significativas en la mejora de rendimientos se dan en todas las áreas menos en la prueba de Conversación.

**Tabla 5: Comparación de medias entre pruebas ALDA 2011 y GRUPO CONTROL de 6º grado**

	ALDA 2011			ALDA 2007			Diferencias	F	Sig.
	N	Media	Des.Típ.	N	Media	Des.Típ.			
Castellano	147	12,57	2,52	193	10,02	2,57	2,56	84,09	**
Comprensión	147	5,43	1,76	193	3,28	1,62	2,14	135,94	**
Escritura	147	1,75	0,77	193	2,03	0,82	-0,28	10,47	**
Lectura	147	3,58	0,73	193	3,15	0,89	0,43	22,41	**
Guaraní	96	9,15	2,64	59	6,92	2,39	2,23	28,08	**
Comprensión	96	3,15	1,66	59	2,15	1,48	0,99	14,16	**
Escritura	96	0,91	0,87	59	0,71	0,89	0,19	1,79	
Lectura	96	3,65	0,68	59	2,93	0,87	0,71	32,47	**
Conversación	234	3,50	0,89	322	3,49	0,80	0,01	0,02	
Matemáticas	245	4,09	2,13	308	3,54	1,77	0,55	11,04	**
Número/Cálculo	245	1,25	1,00	308	1,24	0,91	0,02	0,04	
Medida	245	0,91	0,89	308	0,66	0,72	0,25	13,09	**
Resol. Problemas	245	1,07	0,95	308	0,88	0,89	0,18	5,37	*
Geometría	245	0,86	0,71	308	0,76	0,73	0,10	2,86	
Sociales	262	8,67	2,37	325	7,57	2,24	1,10	33,35	**
Ciudadanía	262	2,95	1,10	325	2,68	1,12	0,27	8,80	**
Espacio/ Tiempo	262	2,68	1,18	325	2,09	1,07	0,59	40,19	**
Habilidades soc.	262	3,04	1,09	325	2,80	1,20	0,24	6,26	*

\*p< 0,05; \*\*p<0,01

El análisis de la información proporcionada por la doble comparación (Tabla 4 y Tabla 5) permite presentar a continuación los resultados más relevantes por áreas.

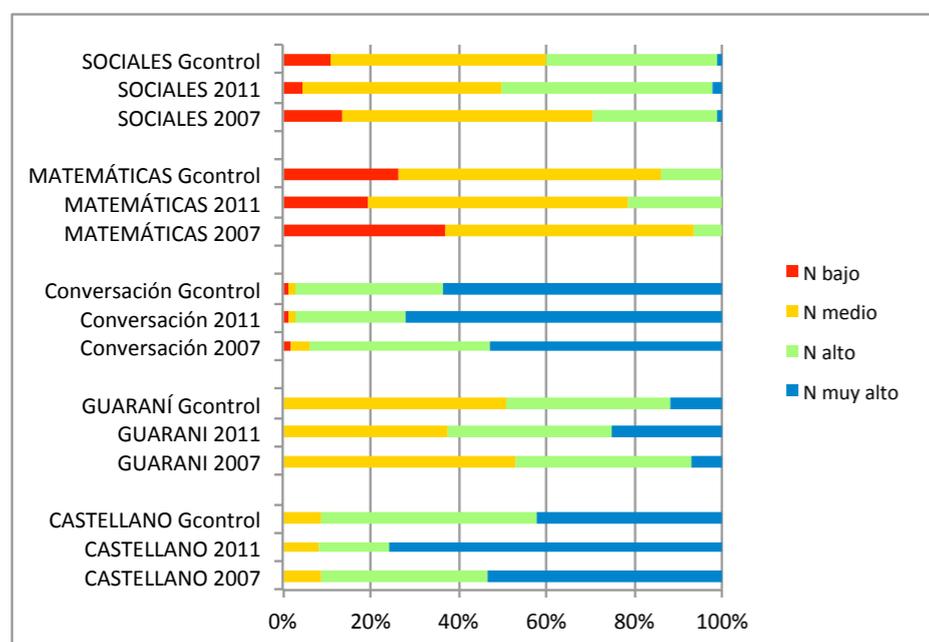
Las diferencias en la prueba de Castellano son de efectos equivalentes y muy significativas en las dos comparaciones (F= 29,46 en 2007 y F= 84,09 en GC), siendo Comprensión (F= 12,22 en 2007 y F= 135,94 en GC) y Lectura (F= 17,58 en 2007 y F= 22,41 en GC) las dimensiones con más influencia en este resultado general y en las que la mejora queda contrastada suficientemente. También destaca la mejora de rendimientos en Guaraní (F= 55,72 en 2007 y F= 28,08 en GC), coincidiendo en la dos comparaciones los buenos resultados en Lectura (F= 30,85 en 2007 y F= 5,37 en GC). Los resultados de Conversación no son definitivos dado que sólo indican mejora muy significativa respecto del año 2007 y con un efecto moderado (F= 10,59).

En Matemáticas la mejora de rendimiento es muy significativa en los resultados generales con efectos moderados (F= 4,17 en 2007 y F= 11,04 en GC). Esta valoración se debe principalmente a mejoría en las dimensiones de Medida (sólo significativa en GC con F= 13,09) y Resolución de Problemas (F= 13,14 en 2007 y F= 54,16 en GC).

En el área de Sociales hay diferencias muy significativas en los resultados generales (F= 22,38 en 2007 y F= 33,35 en GC). La dimensión de Espacio/Tiempo (F= 52,54 en 2007 y F= 40,19 en GC) es la que debido a su importante efecto sustenta esta mejora.

El Gráfico 2 permite establecer de modo visual la comparación de los resultados a partir de la estratificación de las respuestas en 4 niveles. Dado que los niveles medio e inferior suponen un total de respuestas correctas inferior al 50% y que las pruebas están diseñadas desde el enfoque de competencias básicas para el grado, los resultados obtenidos son buenos o aceptables en Lenguaje y Comunicación (Castellano, Guaraní y Conversación), bajos en Sociales y muy bajos en Matemáticas, independientemente de que en general se observe una mejora tras la implementación del Programa Alda Educa. Más del 90% de alumnos alcanza niveles aceptables o muy buenos en Castellano y Conversación, alrededor del 50% en Sociales y tan sólo el 20% alcanza un rendimiento aceptable en Matemáticas. El número de alumnos con niveles muy altos es importante en las áreas de Lenguaje y Comunicación, inexistente en Matemáticas. Podría interpretarse que en 2º ciclo se concentran esfuerzos en Lenguaje y Comunicación, acentuándose en este período el compromiso por trabajar explícitamente la Comprensión y quizás un mayor interés por el Guaraní. A pesar de la mejoría en rendimientos observada en el área de Matemáticas, los resultados en esta área son preocupantemente bajos.

**Gráfico 2: Resultados generales de las pruebas por áreas en 6º grado**



La justa interpretación de los resultados precisa de un análisis más detallado por competencias dado que los resultados globales de cada área son la agregación final de todas ellas. Aunque los niveles

son bajos en algunas competencias y tienen un impacto negativo sobre la media de cada prueba, es cierto que en algunas dimensiones las mejoras son muy significativas y valiosas tanto porque validan líneas del Programa Alda Educa como, muy especialmente, por la hipotético incidencia de mejora de los aprendizajes dado su carácter estratégico. En siguientes apartados de este capítulo se analizan dichos aspectos.

La Comprensión ha sido una competencia muy trabajada desde el Programa, no sólo en el área de Lenguaje y Comunicación, sino desde el conjunto de áreas tal como se ha visto reflejado en los Proyectos Educativos Institucionales.

No se encuentra una explicación clara sobre el mejor nivel de Guaraní en las escuelas de la muestra de 2007 en relación al Grupo Control al ser todos los centros del mismo contexto. Quizás podría haber diferencias en el perfil de algunos docentes de la muestra aunque no nos ha sido posible contrastarlo. Señalar al respecto que es un hecho en Paraguay el haber considerado históricamente al Castellano la lengua culta y por tanto preferente en las aulas, con frecuencia ha dejado a criterio y capacidad de cada docente el desarrollo del bilingüismo y/o el uso normalizado del Guaraní. Sí supimos del dominio del Guaraní en los docentes de las escuelas participantes en la aplicación 2007-2011 así como de su buena predisposición inicial para trabajar con la Fundación Alda y asumir los planteamientos del asesoramiento, en todo momento defensores de incorporar el Guaraní a la escuela con el máximo rango. La selección de escuelas que se han utilizado como grupo control, siendo del mismo contexto, no ha contado con los mismos grados de libertad al venir muy condicionada por la elección realizada desde el MEC.

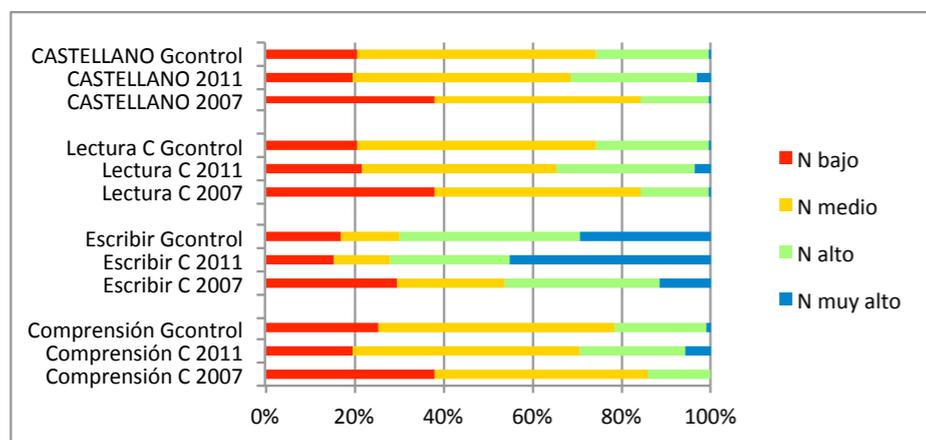
### 7.3.- Resultados de Lenguaje y Comunicación en Castellano

Los resultados por niveles de rendimiento de 3º grado (Gráfico 3) y 6º grado (Gráfico 4) muestran avances en los dos ciclos de primaria en Comprensión. Esta competencia ha sido trabajada con insistencia desde el Programa Alda Educa con los docentes. Las estrategias para desarrollarla precisan de retroalimentación constante, algo que continuamente colisiona con la tradición educativa en general –de familias y docentes- y la realización de clases magistrales, unidireccionales, muy presente en todas las etapas del Sistema Educativo paraguayo. Pensamos que en las escuelas se presentan déficits en diálogo y reflexión sobre el acto comunicativo con los niños, prácticas muy necesarias para desarrollar las capacidades lingüísticas y comunicativas.

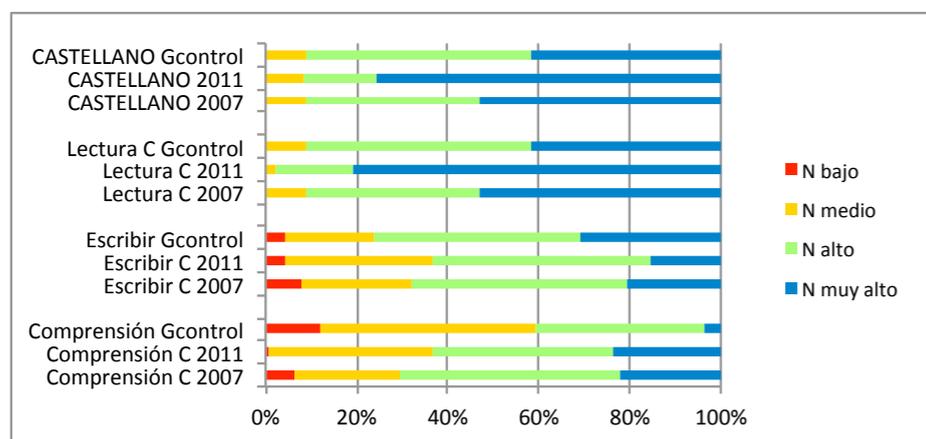
En relación a la Lectura se observan progresos, muy importantes en 6º grado. Las escuelas han tenido acceso a libros y materiales para favorecer esta competencia, pero sobre todo han incorporado estrategias novedosas, del tipo “lectura silenciosa” (tiempo semanal para leer en silencio) o “club de lectura” (préstamo de libros), que pueden explicar la mejora. La lectura tiene efectos decisivos en la adquisición y dominio del lenguaje de forma natural -vocabulario, estructuras, ortografía, comprensión-, en el ensanchamiento del horizonte cultural y en el desarrollo de la creatividad. La expresión escrita se beneficia del hábito de lectura. A pesar de los esfuerzos realizados y los buenos resultados, queremos señalar que en general los niños del país leen poco y puede ser un buen proyecto conseguir que los libros ganen espacio y tiempo más allá de la escuela.

La Escritura muestra avances importantes en 3º grado, no así en 6º grado. La mejora en la asistencia y el trabajo específico, podríamos decir que preventivo, para fortalecer la expresión escrita en el primer ciclo que ha impulsado el Programa Alda Educa podrían explicar la mejora. Nos consta que, en general, se escribe poco en la escuela y que se dedican esfuerzos que podrían ser excesivos a aspectos formales –caligrafía, ortografía, presentación, etc.-, mientras que es más infrecuente trabajar los aspectos argumentativos –estructura narrativa, morfosintaxis, etc.- que son los más determinantes de esta competencia. A escribir se aprende escribiendo. Aunque para los docentes es una actividad que sobrecarga de trabajo por lo que supone de correcciones, nos consta que algunas escuelas a la vista de estos resultados han incorporado en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) compromisos para fortalecer la lectura y la escritura de forma continuada, mediante actividades semanales regulares.

**Gráfico 3: Resultados de Lenguaje y Comunicación en Castellano de 3º grado**



**Gráfico 4: Resultados de Lenguaje y Comunicación en Castellano de 6º grado**

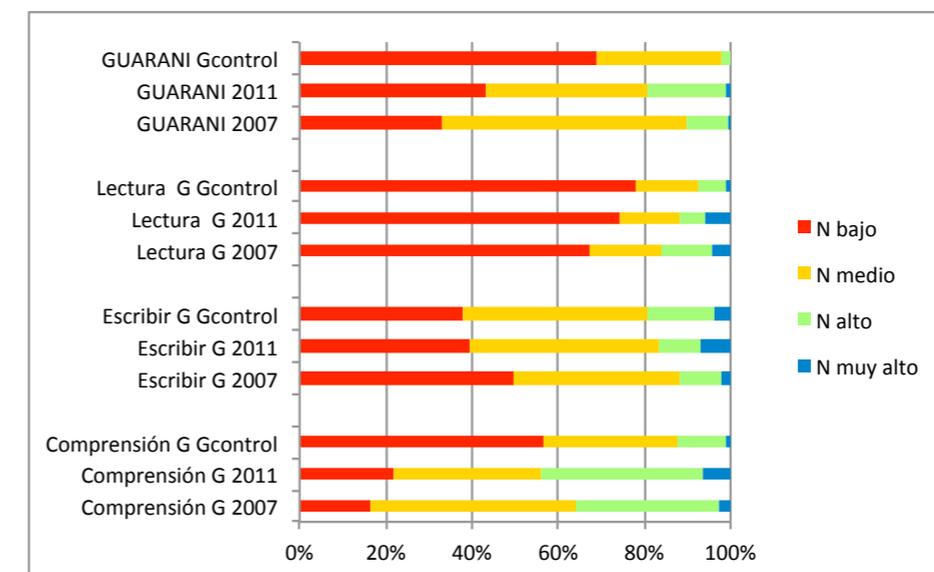


#### 7.4.- Resultados de Lenguaje y Comunicación en Guaraní

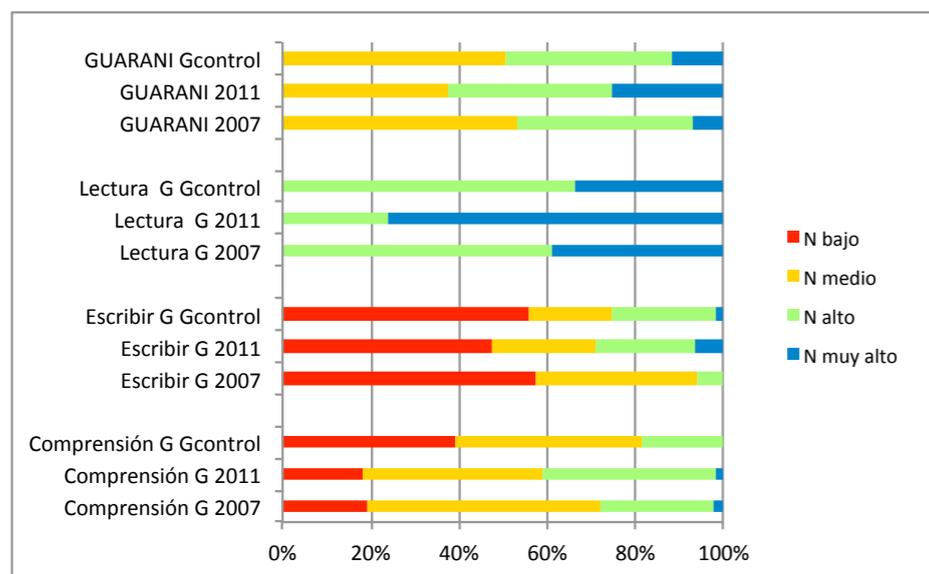
Los resultados por niveles de rendimiento de 3º grado (Gráfico 5) y 6º grado (Gráfico 6) muestran escasos avances en 3º grado y una mejora significativa en 6º grado. De todos modos, tal como se señaló en 3º grado se dieron avances significativos en Comprensión (Tabla 2), resultado que es coherente con los obtenidos en el área de Castellano. En 6º grado se obtienen mejores resultados en los niveles de Lectura, tal como sucede en Castellano, y que suponemos está relacionado con la intensificación general de las estrategias de lectura entre los alumnos que hemos comentado. La Escritura muestra una mejora significativa sólo en relación al grupo 2007 (Tabla 4), posiblemente por la introducción explícita del trabajo sobre esta competencia desde el Programa Alda Educa.

Para gran parte de los niños el Guaraní es la lengua materna y, como dijimos, el Castellano la lengua escolar. Las características de ambos idiomas son bien distintas, ya que el Guaraní se transmite principalmente de forma oral y su gramática es todavía objeto de discusión, no estando tan estructurada y reglamentada como sucede con el Castellano, lo que supone una dificultad añadida en su uso escolar. La complejidad de su interacción en el aula podría influir sobremanera en los resultados, pero su análisis escapa a las posibilidades de nuestra investigación. No obstante nos parece de gran relevancia plantear en el futuro investigaciones desde la perspectiva de la didáctica, y no sólo de la didáctica del lenguaje. Las tendencias actuales marcan como más efectiva la coexistencia lingüística desde un primer momento y la focalización desde la escuela en las competencias lingüísticas básicas y que podemos considerar transversales en la comunicación. En este marco, los aspectos formales de cada lengua no son los prioritarios en las primeras etapas, aunque no dejen de ser necesarios y no deban abandonarse. En cualquier caso ha de valorarse el bilingüismo o el “trilingüismo” si se piensa en la incorporación del inglés en la enseñanza primaria y secundaria como una gran riqueza. Pero también debe considerarse como una mayor complejidad que cuestiona muy seriamente la limitación que representan jornadas escolares tan reducidas.

**Gráfico 5: Resultados de Lenguaje y Comunicación en Guaraní de 3º grado**



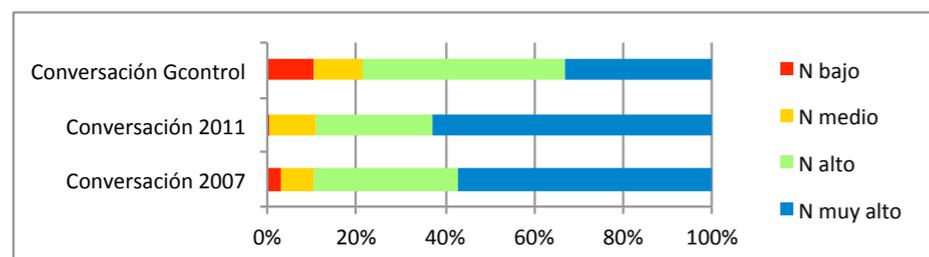
**Gráfico 6: Resultados de Lenguaje y Comunicación en Guaraní de 6º grado**



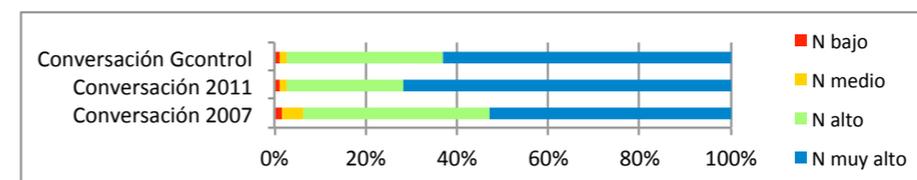
**7.5.- Resultados de Conversación**

Los resultados por niveles de rendimiento de 3º grado (Gráfico 7) y 6º grado (Gráfico 8) muestran los niveles más elevados de todas las pruebas. Aunque el análisis de significatividad varía en función del grupo de comparación para los dos grados, tal como se indicó en los apartados 7.1 y 7.2 (Tablas 2, 3, 4 y 5) hay mejoría en los resultados 2011. La propuesta del Programa Alda Educa da mucha importancia a la construcción de la escuela como centro abierto y democrático, en la que el diálogo entre todos debe ser una constante. Ello supone un cierto cambio cultural lento, con implicaciones que van mucho más allá de esta competencia, pero los resultados podrían indicar cierto grado de incidencia de esta propuesta de cambio.

**Gráfico 7: Resultados de Conversación (Lenguaje y Comunicación) de 3º grado**



**Gráfico 8: Resultados de Conversación (Lenguaje y Comunicación) de 6º grado**



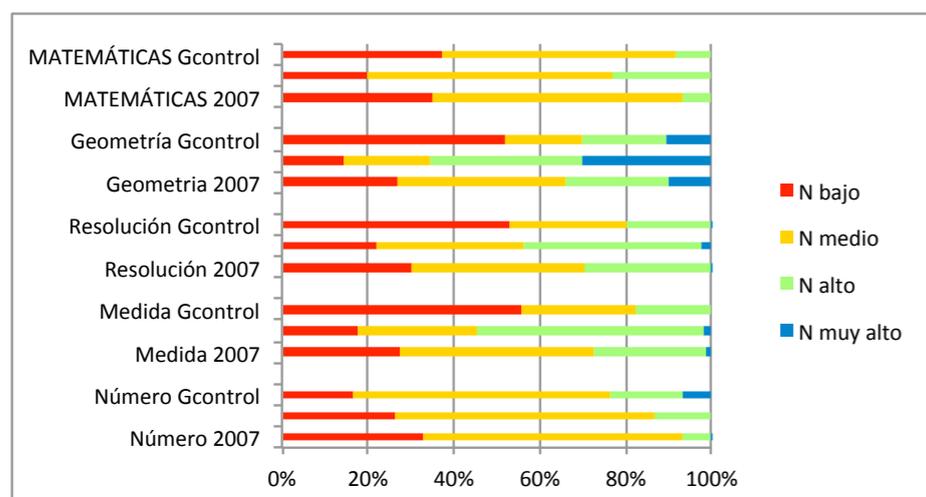
**7.6.- Resultados de Matemáticas**

Los resultados por niveles de rendimiento de 3º grado (Gráfico 9) y 6º grado (Gráfico 10) muestran niveles más elevados en las pruebas 2011, siendo más importantes en el primer ciclo que en el segundo donde las mejoras tienen menor grado de significatividad (Tablas 4 y 5). No obstante, como se ha dicho, los niveles son bajos y plantean la necesidad de trabajar en el futuro de un modo específico y preferente las competencias del área. En 3º grado hay mejoría muy significativa en las competencias de Medida, Resolución de Problemas y Geometría, aunque tan sólo en Geometría el nivel medio es moderadamente aceptable. En 6º grado mejora la Resolución de problemas y Medida.

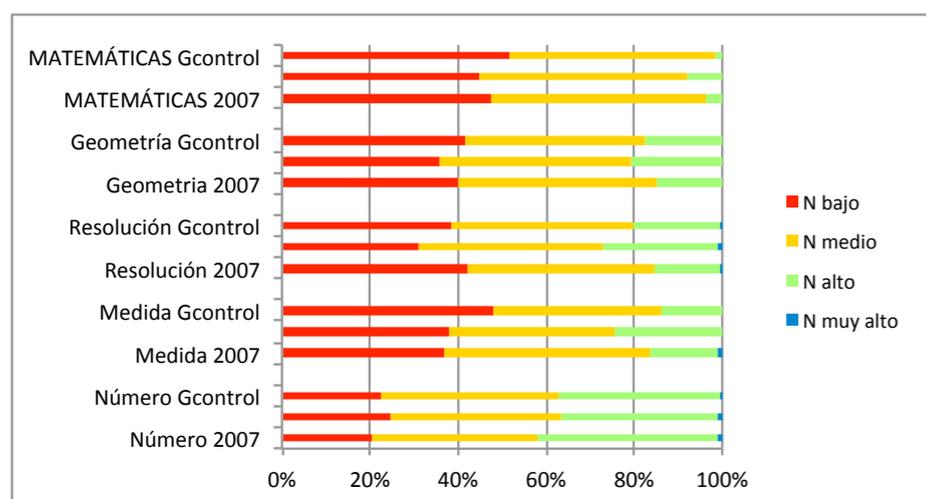
Como hemos podido observar en terreno, tradicionalmente el trabajo dentro del área de Matemáticas se ha focalizado en el cálculo numérico y la repetición de algoritmos. El Programa Alda Educa, dado su propuesta de buscar un aprendizaje más significativo de los niños, ha intentado dar más valor –por lo tanto dedicar más tiempo y actividades- al uso de las Matemáticas para comprender la realidad e interactuar con el entorno. Ello ha supuesto dar mayor consideración a áreas del currículum como Medida y Geometría que con frecuencia han estado algo olvidadas. La mejora en Resolución de problemas, aunque moderada, podría guardar relación con la mejora general en Comprensión observada en las áreas de Lenguaje y Comunicación. La metodología de proyectos y la incorporación de materiales y estrategias manipulativas, iniciadas en algunas escuelas del Programa Alda Educa, podrían ayudar a avanzar en el área.

Dos aspectos anteriormente comentados podrían afectar decisivamente sobre los bajos niveles en Matemáticas, con independencia de que en la evaluación la muestra analizada presente mejores rendimientos. El primero tiene relación con el número de horas reales dedicadas a trabajar las competencias del área. El total de horas semanales y anuales dedicado a la escuela es bajo en comparación con otros países e inferior al 50% del tiempo dedicado por los alumnos de los llamados países del Norte. En este escenario, la fragmentación de áreas y la lógica decantación hacia el Lenguaje y la Comunicación no estarían ayudando a lograr rendimientos mínimamente aceptables. Además, como segunda cuestión a analizar, sugerimos valorar la influencia del bilingüismo sobre el rendimiento matemático. Trabajar el área en lengua no materna podría estar condicionando a la baja los rendimientos.

**Gráfico 9: Resultados de Matemáticas de 3º grado**



**Gráfico 10: Resultados de Matemáticas de 6º grado**



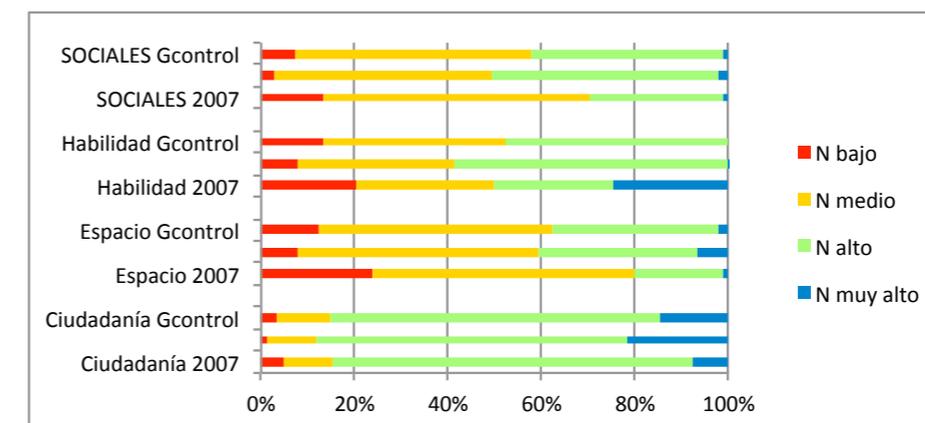
### 7.7.- Resultados de Sociales

Los resultados por niveles de rendimiento de 3º grado (Gráfico 11) y 6º grado (Gráfico 12) muestran niveles más elevados en las pruebas 2011 para los dos ciclos. No obstante, los niveles de rendimiento son modestos siendo Ciudadanía la que obtiene mejores resultados en todos los grupos evaluados.

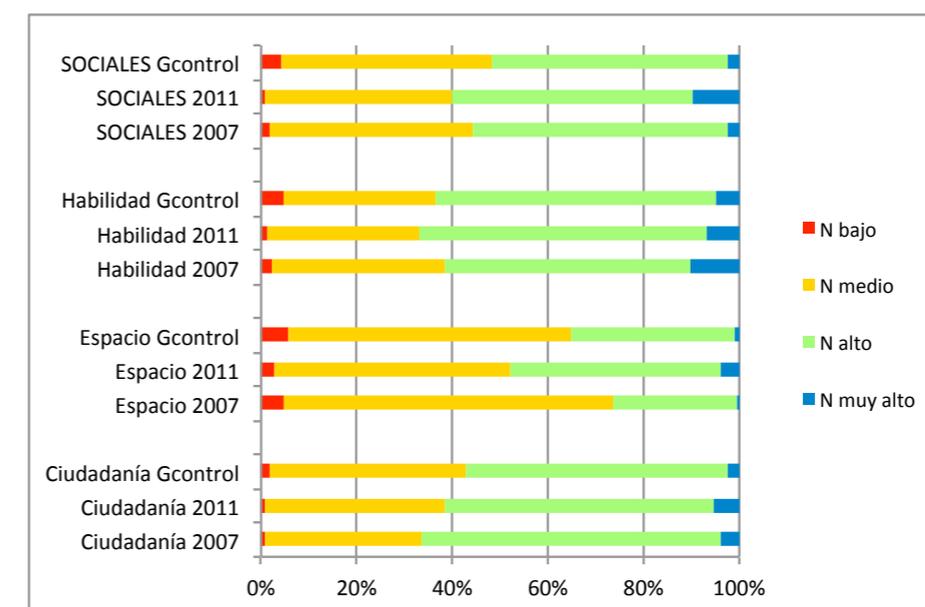
En ambos ciclos se mejora el rendimiento de la dimensión Espacio/ Tiempo. Con frecuencia se ha trabajado la historia de modo descriptivo y anecdótico, como acumulación de hechos y nombres no necesariamente significados para los alumnos. Aunque esta dimensión no ha sido trabajada de modo preferente por el Programa Alda Educa, sí se ha buscado avanzar en todo lo referente a la comprensión de los hechos históricos, buscando la capacidad de situar en el eje espacio-temporal la sucesión de fenómenos y su relación. El nivel en la competencia de Ciudadanía mejora en 3º grado, no en 6º grado, mientras que de modo inverso mejoran las Habilidades Sociales en 6º grado sin hacerlo en 3º grado. Se pueden haber

seguido en las escuelas estrategias dispares entre los diferentes ciclos, aparte de que ciertos contenidos del área pueden haberse trabajado de modo insuficiente en los primeros cursos por las habituales dificultades con la asistencia y continuidad escolar afectan más a primer ciclo de primaria.

**Gráfico 11: Resultados de Sociales de 3º grado**



**Gráfico 12: Resultados de Sociales de 6º grado**



## 8.- ¿QUÉ ESTÁ CAMBIANDO EN LAS ESCUELAS? ANÁLISIS DE LAS CLAVES DE LA INNOVACIÓN

La confirmación de mejoría en los aprendizajes en los alumnos de las escuelas de la muestra, que se deriva de los resultados de rendimiento presentados en el capítulo anterior, nos lleva a preguntarnos sobre qué ha cambiado o está cambiando en las escuelas asesoradas por Fundación Alda en el período 2007-2011. También nos interesaría conocer la profundidad y continuidad del cambio. La investigación cualitativa que hemos realizado no puede confirmarnos estos aspectos, aunque sí nos aproxima a comprender el fenómeno de mejora educativa generado. Sin duda, valorar el impacto diferido del Programa Alda Educa deberá hacerse a más largo tiempo y con metodologías más sofisticadas. Pero es preciso destacar el estimable valor de analizar las percepciones de los protagonistas del proceso que dinamizó Fundación Alda –facilitadores de la Fundación, directores escolares, docentes y miembros destacados de la comunidad además de padres- por haberse obtenido dos años después de la finalización de la implementación del Programa en las escuelas. La visión retrospectiva más el proceso de filtrado al que el tiempo somete a cualquier programa permiten señalar la relevancia de la información recopilada, especialmente de aquellas valoraciones en las que coinciden diversos actores de los distintos grupos de interés.

Hemos presentado en los primeros capítulos de esta publicación los ejes que articulan el Programa Alda Educa, tanto en forma de principios como de las estrategias desarrolladas. Ahora podremos reconocer cuáles de ellos parecen quedar y cuál ha sido su utilidad a juicio de los protagonistas. En este terreno, nada mejor que la percepción de los profesionales y familias sobre qué aprendieron, qué ha sido útil o qué siguen aplicando.

Como hilo argumental que nos ayude a presentar los resultados de la investigación cualitativa hemos organizado tres apartados a partir de la metáfora del camino. En primer lugar analizamos el lugar de partida: las piedras en el camino o mochilas excesivamente pesadas que no permitían avanzar satisfactoriamente. Estos obstáculos, frenos o dificultades, según quién los explica, que dificultaban el proceso de cambio y que no necesariamente han desaparecido. Como se verá muchos factores son de carácter estructural y contextual, pero también se incide en aspectos centrales de la cultura docente y escolar que parecen estar muy arraigados en la escuela paraguaya.

Después analizamos los factores, estrategias o recursos que han servido de palancas o motores del cambio iniciado. Las mechas que se encendieron para hacer “explotar” el proceso o las llaves que activaron la maquinaria. Está bien demostrado que los avances educativos siempre son de carácter sistémico, pues no hay una condición por más que alcance la excelencia que sea capaz de revertir situaciones deficitarias. El análisis confirma la relación interactiva e



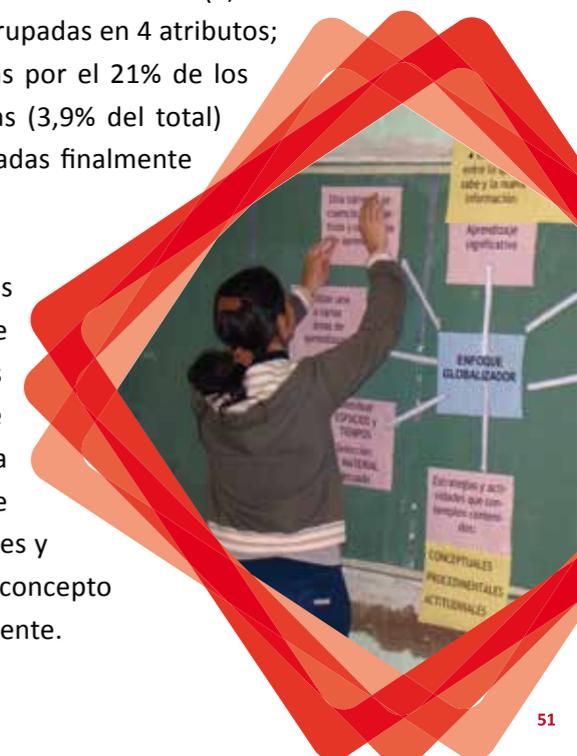
interdependiente de aquellos factores a los que atribuimos razones de causalidad, lo que no diluye reconocer la importancia dada en nuestra investigación a las capacitaciones, el acompañamiento continuo, el fortalecimiento institucional y el involucramiento de los padres y la comunidad en la escuela.

Finalmente, en el tercer apartado se abordan los cambios producidos o que se están produciendo, aquellos que aparte de la mejora en los resultados de aprendizaje nos permiten decir que la escuela camina. Algunos son pequeños, quizás frágiles, otros apuntan hacia un largo recorrido, pero en su conjunto reflejan una mirada diferente sobre la escuela, más positiva, más esperanzada y optimista, más cargada de autoestima. Se han aplicado estrategias y técnicas a nivel de escuela y de aula, se han fortalecido equipos, pero sobre todo emergen nuevas concepciones sobre la escuela, la infancia, la educación y la profesión docente como la base de los cambios introducidos.

### 8.1.- ¿Querer y poder? Razones para no caminar

De las 25 personas que han participado en la investigación como informantes clave un total de 19 han aportado opiniones que han sido codificadas como frenos, obstáculos o dificultades del proceso de cambio que desde el Programa Alda Educa se quería impulsar. Se han analizado 76 unidades de significado, organizadas mediante 41 códigos en 32 atributos distribuidos entre las 6 categorías de análisis prefijadas. De los diferentes grupos de interés quienes aportan más información son los facilitadores de la Fundación Alda y dos terceras partes de las personas que ocupan cargos de dirección. Quizás su perspectiva más global o de conjunto sobre la escuela y el cambio experimentado les permite realizar un análisis más crítico de la situación de partida. Por orden de frecuencias, se ha recopilado información de frenos en relación a: 1) Docente: 26 entradas (34,2 % del total) aportadas por el 73% de los actores, 11 codificaciones ordenadas finalmente en 9 atributos; 2) Sistema Educativo: 20 entradas (26,3 % del total) aportadas por el 58% de los actores, 8 codificaciones ordenadas finalmente en 6 atributos; 3) Escuela: 18 entradas (23,7% del total) aportadas por el 73% de los actores, 14 codificaciones ordenadas finalmente en 11 atributos; 4) Dirección: 5 entradas (6,6% del total) aportadas por el 26% de los actores, 5 codificaciones agrupadas en 4 atributos; 5) Padres y comunidad: 4 entradas (5,3% del total) aportadas por el 21% de los actores, 1 codificación y 1 atributo; y 6) Alumnos: 3 entradas (3,9% del total) aportadas por el 16% de los actores, 2 codificaciones ordenadas finalmente en 1 atributo.

Los frenos más relevantes podríamos agruparlos en torno de las actitudes personales y el modelo o cultura docente/escolar que tanto a nivel de los profesionales como de las organizaciones es mayoritario en Paraguay. En relación a las actitudes se puede resumir que diversas razones generan respuestas de resistencia o inmovilismo en las personas, docentes y directores que se ven inmersos en el Programa. En cuanto a los modelos docentes y escolares pesa la tradición, lo que siempre se ha hecho, y un concepto restringido de la función de la escuela y la responsabilidad docente.



A continuación comentamos el contenido expresado para todas estas categorías siguiendo un orden sistémico, empezando por la categoría más externa o global como es el nivel de Sistema Educativo, para ir acercándonos a la escuela organización, la dirección, los docentes y finalmente los destinatarios de la educación, alumnos e indirectamente familias. En la Figura 1 se representan las relaciones jerarquizadas y su interdependencia tal como han emergido de la comparación y el contraste de la información analizada. Un buen resumen de todas ellas quizás sea el reflejado en el título de este sub-apartado: el aprendizaje en general, también el aprendizaje de los profesionales y de las organizaciones, necesita de actitud y predisposición positiva, pero ésta suele ser antes el resultado de disponer de las capacidades suficientes que una disposición negativa por falta de voluntad.

### Sistema educativo

De forma consistente se expresa el sentimiento de estar aislado, a nivel individual como profesional y también como centro educativo. De esta cierta sensación de abandono se señala de forma genérica a la Administración educativa y sus estructuras de gestión, que se ven alejadas y ajenas a la realidad que se vive en las aulas. Un docente explica que muchas veces nos lanzan... siempre, cada año: “tienen que hacer esto, tienen que hacer lo otro...” Pero no te dicen cómo (P2). Otro docente expresa la desconfianza ante la mejora educativa del país si el Ministerio sigue trabajando de la forma que está trabajando, pues me parece que no vamos a correr, ni siquiera estamos caminando (P6).

De algún modo esta experiencia es coherente con el modelo de educación y escuela tradicional que caracteriza al país, de marcado carácter burocrático y más preocupado por definir normas e imponer requisitos. En relación al modelo de capacitación docente o formación continua oficial una directora expresa sus dudas:

*Ahora sobre cómo aprenden me queda un poco de ruido. Está tan enraizado todo el sistema de trabajo en los modelos tradicionales... Que aprendan lo que es aprendizaje significativo con un enfoque constructivista a veces queda opacado por unas circunstancias que ni ellos mismos son conscientes... Unas variables que vienen de la Supervisión, del Ministerio, de las condiciones... que limitan mucho lo que tienen que hacer (D2).*

En este marco rígido, orientado al cumplimiento administrativo, la Supervisión cumple con su función de control y también es vista como alejada de la dura realidad escolar.

*Unas variables que nos frenaban son externas: chocamos mucho con el tema de las Supervisiones, las políticas, eh... Sobre todo los técnicos de Supervisión quienes están en la misma dinámica de que escucharon algo, les dices que tienen que hacer algo en las escuelas, entonces van a la escuela y dicen: “hagan esto”. Pero no tienen mucha claridad. Entonces, cuando nosotros les planteábamos sobre un determinado*

*tipo de trabajo, la misma Supervisión venía y decía: “No, esto no se hace así”. Pero no porque el trabajo o cualquier planteamiento que nosotros le hayamos dado esté mal, sino porque cómo ellos desconocen el tema, entonces se veían obligados a que se realice desde su perspectiva. Entonces había como una confrontación, que lo teníamos que manejar con pinzas, porque era extremadamente delicado (A1).*

*Me cuesta mucho a mí trabajar en clave pedagógica con la Supervisión. Porque cualquier proyecto que se ha de hacer desde la escuela encuentran algún obstáculo y van a decir que no. Para las salidas pedagógicas, por ejemplo, no nos dieron permiso,... Pero lo hice porque... soy cara dura... No encuentro un apoyo por parte de ellas. La Supervisión no facilita nada, pero no sé si es a mi escuela nada más... (D2).*

Tan sólo se nombran algunas excepciones que cuando se producen reciben el reconocimiento de todos los profesionales, principalmente porque su autoridad se deriva no sólo de su jerarquía sino de su conocimiento y su disponibilidad para acompañar procesos.

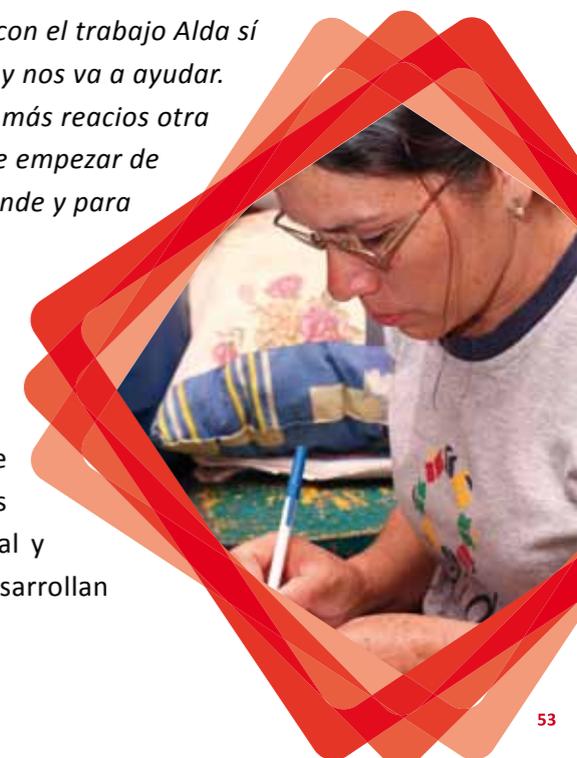
*Yo tengo apoyo... No hay ningún problema gracias a Dios. Tenemos mucho apoyo desde la Supervisión. No es lo más normal acá, a diferencia de la capital. Pero en nuestro caso es muy respetuosa. Sí, es muy respetuosa (D1).*

De una forma más puntual se valoran dos cuestiones que también hemos englobado dentro de las razones de sistema y que provocan inestabilidad en los proyectos educativos. Una es la conflictividad laboral y el escaso entendimiento entre sindicatos y gobierno cuando se traduce en días de huelga, que en períodos recientes han llegado a hipotecar cursos enteros. La otra es la dificultad de gestionar plantillas o equipos docentes estables y vinculados a proyectos de escuela. La movilidad de docentes y directores en ocasiones se ve como una amenaza para desarrollar las propuestas de mejora que propugna el Programa Alda Educa.

*Porqué se iban cambiando los docentes, los que ya estaban con el trabajo Alda sí tenían esa mentalidad de vamos a hacer y nos va a facilitar y nos va a ayudar. Pero si por ahí se cambiaba a personas de ese grupo ya eran más reacios otra vez, se notaba que el trabajo venía de arriba. Y se tenía que empezar de nuevo, explicar lo que significaba el proyecto con Alda, del dónde y para dónde, la meta otra vez (P2).*

### Escuela

Un obstáculo importante que se ha tenido que ir venciendo, pero que sigue lastrando en algunas escuelas, es lo que hemos codificado como “modelo restringido”. Nos referimos a una concepción de escuela limitada a su dimensión formal y estructural: contenedor de aulas, docentes y niños que desarrollan



las directrices ministeriales. La escuela más que un proyecto educativo al cual sumarse, como profesionales, alumnos o padres, se identifica como una estructura cerrada y burocrática.

*Sentimos que era una revolución porque nosotros también teníamos una estructura, un trabajo muy cerrado. Y cuando llegó Alda fue como cambiar un poco de todo, es como darnos las oportunidades de compartir (P4).*

También hay una asociación de la “escuela antigua” con tensiones y problemas de convivencia:

*Cuando no hay armonía en un grupo, cuando no hay dominio es muy difícil que se produzca un aprendizaje significativo y a partir de eso también nos adentramos a un mundo que parecía un poco imposible (P3).*

Queda constancia que no se da la misma vivencia en todas las escuelas, sobre todo en la misma intensidad, pero sí hay coincidencia en que el modelo de organización es precario: faltos de recursos (D2: Anteriormente nosotras no podíamos hacer nada porque nosotras no teníamos recursos); sin reuniones de equipo (P1: no podíamos realizar ese trabajo que nosotros hacíamos con los docentes, de que nos reuníamos en un horario y realizábamos nuestro trabajo, ya sea planeamiento, ya sea proyecto); y con escasa coordinación (P6: muy difícil trabajar a veces en forma articulada, en todos los grados).

La falta de espacios y tiempos comunes para trabajar sobre la escuela y alimentar el sentido de pertenencia, aunque en parte se debe a limitaciones de tipo estructural como la definición de la jornada profesional y las condiciones laborales, se interpreta también como una limitación del modelo. De algún modo en el modelo extendido de escuela no se concibe la necesidad de este tipo de trabajo a nivel docente ni se anticipa su incidencia sobre la mejora de los aprendizajes.

### Dirección

Los directores de escuela también aparecen como prisioneros de un modelo con pocos horizontes, sin más ambición que cumplir con la norma y que no hayan incidentes destacables. El sueño de una escuela diferente, más abierta y democrática, participativa, con involucramiento de sus miembros y orientada a un proyecto común colisiona con el modelo jerárquico y burocrático del que, de algún modo, se sienten guardianes.

*Una de las cuestiones más difíciles de vencer era el tema del rol de las directoras, que asuman que ellas son la cabeza de la institución y que tienen que estar con las familias, con los docentes, con los niños y no solamente en la parte administrativa, que es cumplir con la Supervisión (A3).*



El modelo, aparte de ser cerrado, cuenta con pocos recursos y al no basarse en una cultura colaborativa conlleva una gran sobrecarga de las direcciones. Esta experiencia es la que seguramente genera al nivel de dirección más resistencia, pues se interpreta el Programa Alda Educa como otro experimento en el que los resultados están por venir pero que lo que seguro traerá es más trabajo y nuevas dificultades. Afirma una directora que estábamos muy liadas en la escuela, con nuestras obligaciones que son muchas. La gestión administrativa es muy pesada y la llevamos todas nosotras (D3). Más concretamente lo explica un facilitador:

*Al final todo recae como sobrecarga en la dirección: es él que tiene que firmar, es él que tiene que presentar, es él que tiene que llevar... es él que tiene que capacitar. O sea que tiene veinte, treinta planillas (fichas) que a cada tanto se le está solicitando para que haga los papeles. Las directoras nos decían: “Mira, ya no doy abasto, tengo que hacer esto...” A nivel directivo están solas, lo tienen que resolver todo. Sólo algunas escuelas sí que tienen una vicedirectora, una secretaria y es quien les lleva las cuentas,... Pero la mayoría de nuestras escuelas no, lo tienen que hacer todo, todo,... y al final pedirle que vaya a formación, que visite el aula de sus docentes, les resultaba un tanto pesado, ¿verdad? Por todo lo que significaba la marea esta de pedidos, de imprevistos todo el día, todo el día... Una práctica del sistema que impide hacer nada más (A1).*

La capacitación reducida, especialmente en las competencias que requiere un modelo más abierto y centrado en la gestión de un proyecto y su mejora es en estas circunstancias otra dificultad que emerge en los grupos de discusión: en directores la escasa formación, la poca preparación es una gran dificultad, lo normal es que algunos docentes pasen a ocupar cargos directivos sin que haya esa preparación para el nuevo cargo (A1).

### Docentes

La resistencia de los docentes al cambio, como tal, es referida por casi el 50% de los participantes en la investigación y es la principal fuerza negativa que, a juicio de todos los interesados, debió superarse. Una directora explica: es como que ellos tomaron como algo impuesto que Fundación Alda se viniera a trabajar con nosotros (D3). En general es definida como una actitud cerrada. Y hay gran coincidencia en afirmar que superar esta actitud inicial fue un proceso largo y ganado a base de paciencia, dar confianza, desbloquear prejuicios y recopilar evidencias. El temor a quedar en evidencia, el miedo a emprender un proyecto inútil y la perspectiva de tener un trabajo excesivo cuando se acumula el cansancio y las condiciones laborales son precarias se encuentran en la base de esta actitud.

*Pero a la hora de decirles que hay que trabajar un poco más, ahí era el gran problema. Así como cuando nosotros los primeros días cuando vino Alda y parecía que nos asustábamos, ¿verdad? Porque había trabajo, trabajo, trabajo,... (P9).*



*Pensaban que el cambio es mucho trabajo, la idea que tenían de lo que les rogábamos, “la Fundación trae mucho trabajo”, porque hay una dificultad para pasar de hacer lo mínimo a hacer lo necesario para el aprendizaje. Cuando llegamos a la escuela estaba instalada la idea de “bueno, ya es suficiente, ya con eso da, con eso ya se avanza...” (A2).*

La conexión entre las diferentes argumentaciones sobre los frenos docentes dibuja un bucle o espiral negativa que tiene efectos de inmovilización o resistencia, lo que hemos dicho que se expresa como actitud cerrada o actitud dura. La escasa formación (A4: en los docentes la escasa formación, la poca preparación nos parecía una barrera insuperable), la reducida capacidad (A3: el problema no era que no lo quisieran implementar, sino que no entendían, o no llegaban a captar la idea fundamental), reduce la autonomía y la capacidad para experimentar y abrir nuevos caminos. Ni se profundiza ni se quiere profundizar. No se comparte, no hay necesidad de ello, tampoco espacios para hacerlo, y si los hubiese, posiblemente el compartir sea vivido más como un riesgo que como una oportunidad de aprender. Este individualismo, al que se llega desde la práctica cotidiana docente, también lo alimenta el modelo escolar al que nos hemos referido. Es causa y efecto: la cultura docente que se tiene como profesionales y se vive como colectivo es de carácter restringido, cerrada, contrapuesta a los principios básicos del constructivismo: aprender siempre, aprender con los otros, aprender en contexto, aprender reflexivamente. En palabras de un facilitador de Fundación Alda:

*Para que se instale un nuevo posicionamiento sobre la educación se requiere mucho tiempo y continuidad. Hablamos de una cuestión cultural densa, como me decía una docente: “Hace dieciocho años que enseño y ahora me venís a decir que tengo que cambiar...” Pero ahí entraron en esa dinámica y uno se pregunta ¿cómo tres años pelean contra dieciocho? Hasta que vayan comprendiendo todo y se vayan apropiando y vayan entendiendo... Porque no es cuestión de aludes, sino de que permanezca. Porque uno sabe, ignora, se traba, le cuesta avanzar... Entonces prueba, llega, se traba... y por allí nos llaman, por ahí nos preguntan, por ahí quieren seguir... Es otro elemento que creo que es importante también de señalar, ese querer ir creciendo, ese querer seguir preguntando, esa curiosidad que antes ni se les antojaba... Pensaban: “Cuanto menos me molesten, mejor”. Y claro, nosotros queríamos otro posicionamiento profesional (A2).*

### Alumnos

Las dificultades económicas y la pobreza sociocultural que rodea a los alumnos es la principal dificultad que se destaca para conseguir resultados mejores, pero hay coincidencia en valorar que propiamente no es un freno sino un gran desafío, pues ésta es la realidad que se debe afrontar en gran parte de las escuelas públicas del país.



### Padres/comunidad

De igual modo se comenta la situación de carencias económicas y culturales de las familias. También el temor a quedar en evidencia, los sentimientos de inferioridad, la falta de tiempo al estar muy ocupados buscando recursos para subsistir o el desinterés por la educación de los hijos pueden ser argumentos que dificultan la aproximación y la colaboración de las familias con la escuela. Pero es innegable la existencia de malas experiencias en la relación familia- escuela porque la escuela, de forma general, tiende a sacarse de encima a los padres y a culpabilizarlos por el comportamiento y rendimiento de los hijos. Alguna directora expresa una “lucha tremenda con los padres” (D6) más fruto de una mala relación enquistada y de una tradición instalada de no colaboración por aquello que es objetivo común y, al final, debería unir a familias y escuelas: el aprendizaje de los niños.





## 8.2.- De palancas y motores: Fundación Alda inicia la marcha

De las 25 personas que han participado en la investigación como informantes clave un total de 19 han aportado opiniones que han sido codificadas como palancas o generadores del cambio experimentado en las escuelas y la docencia. Se han analizado 47 unidades de significado, organizadas mediante 29 codificaciones en 15 atributos, distribuidos entre las 5 categorías de análisis prefijadas. Por orden de frecuencias, se ha recopilado información de palancas del cambio en relación a: 1) Asesoría (modelo o tipo de acompañamiento): 20 entradas (42,5% del total) aportadas por el 68,4% de los actores, 10 codificaciones ordenadas finalmente en 4 atributos; 2) Formación (capacitación): 17 entradas (36,2% del total) aportadas por el 47,3% de los actores, 10 codificaciones ordenadas finalmente en 3 atributos; 3) Proyecto de Escuela (o proyecto de institucionalización): 4 entradas (8,5% del total) aportadas por el 21% de los actores, 4 codificaciones ordenadas finalmente en 4 atributos; 4) Materiales: 3 entradas (6,4% del total) aportadas por el 15,8% de los actores, 3 codificaciones agrupadas en 3 atributos; 5) Intervención comunitaria: 3 entradas (6,4% del total) aportadas por el 15,8% de los actores, 2 codificación y 1 atributo.

La palanca más relevante como promotora del cambio experimentado según valoran los participantes en la investigación ha sido la capacitación de docentes y directores (en este orden) que es el resultado de: formación de calidad y su transferibilidad a la práctica cotidiana. El valor de uso, la posibilidad de llevar con éxito a aula o a la escuela lo aprendido destaca como lo más valioso en las percepciones de directores y docentes. Un factor clave para el éxito de la transferencia ha sido el modelo de acompañamiento, implicado, cercano y ajustado a la realidad de los profesionales y las escuelas. La coherencia entre la capacitación (formación + acompañamiento) y el modelo de escuela propuesto es la combinación que ha permitido cimentar los cambios experimentados, pues parece demostrada la necesidad de que las propuestas a nivel institucional y de aula respondan a los mismos planteamientos pedagógicos.

A continuación comentamos el contenido expresado para todas estas categorías siguiendo el orden de frecuencias que, de forma muy clara en este caso, significa también el orden por densidad o peso atribuido al cambio que ha promovido el Programa.

En la Figura 2 se representan las relaciones jerarquizadas y su interdependencia tal como han emergido de la comparación y el contraste de la información analizada.

Si bien algunas palancas aparecen como las más robustas, el propio mapa conceptual explica la trama compleja e interdependiente de las estrategias y fuerzas que activaron el cambio en las 10 escuelas de la muestra.

### Asesoría/acompañamiento

La asesoría realizada responde a un modelo que ha combinado el acompañamiento personal y la creación de un pequeño sistema común de escuelas Alda que daba cobertura conjunta e identidad de proyecto de mejora.



La asesoría individualizada ha llegado a cada escuela como tal y se ha personalizado en cada docente y cada director en su realidad concreta y cotidiana. Ha consistido en un proceso de supervisión y entrenamiento (coaching) prolongado, durante al menos tres años. El modelo está inventado, no es una patente de Fundación Alda, pero en la combinación de continuidad o persistencia y el estilo de acercamiento o relación propio, muy cuidado por la Fundación, se encuentra la clave del éxito logrado. Así lo percibe una directora:

*Y nos llevó a poner mucho empeño en probar lo que nos traían la gente de Alda. Nos decían: "Esto lo podés usar", pero también cómo lo podíamos usar. Y si resultaba, nos resultaba,... El constante interés que demostraban por nuestro aprendizaje hizo que se produjese ese cambio (D5).*

Concuerda plenamente esta percepción con la que aflora en el grupo de discusión con facilitadores:

*... sumarle a esto el método de persuasión; una persuasión tranquila, sin atropellos, pero que está ahí, que sea constante: "vamos a procurar, vamos a probar, vamos a procurar, vamos a probar...". Nos tiene que salir con una paciencia, lo que más nos faltaba como trabajar en paciencia: "no me sale hoy, a la siguiente probamos a ver qué sale; si no salió la siguiente, probamos a ver qué sale..." (A4).*

Podríamos enmarcar el estilo de asesoramiento dentro del concepto de proximidad. Aunque la expresión literal no es utilizada por los participantes en la investigación, sí se expresa en los diferentes grupos de interés la cercanía, el involucramiento real. Ante el temor de fiscalización, quizás de la reprimenda (nos preguntamos hasta cuándo se asociará la imagen de castigo a la de aprendizaje), se valora por parte de todos que los facilitadores tuviesen la capacidad de formar parte del equipo, hasta podríamos decir que del paisaje de la escuela.

*Nos sentíamos reacios al principio porque creíamos que nos iban a controlar. Pero realmente fue un acompañamiento, fue agarrarnos de la mano, caminar juntos y aprender. Y eso es lo más lindo, esa familiaridad con que siempre nos trataron, el que nos sintamos protegidos y apoyados realmente por nuestros asesores y adentrarnos en este maravilloso mundo de cambios, porque es maravilloso cuando vemos los resultados positivos que nos dejó y nos sigue dejando (P5).*

*Una palanca fundamental para la apertura de los docentes a recibirnos y a abrirse a que podamos llevarles cosas nuevas es el hecho de que en la mayoría de los casos ellos sentían que nosotros éramos uno más de ellos. En el sentido de que formábamos parte un poco de su clase, de la escuela. No nos percibían como alguien que estaba cargado de conocimiento y que iba a ir a: "Vos, vos no sabes nada y yo soy la que sé..." (A3).*

El respaldo humano ante los desafíos y las dudas que surgían se relaciona en los textos analizados con el buen trato.

*Eso lo aprendí de Alda, pues siempre están con toda amabilidad, nunca se negaron hasta ahora. Que yo digo que la gente de Alda... no sé... tienen algunos requisitos súper especiales para seleccionar a los asesores que está ahí, porque todos se caracterizan por esa amabilidad. Yo constaté ese sentir y yo se*

lo agradezco. A parte de brindarnos la parte material como ya le he dicho, yo resalto eso, porque valoro mucho ese apoyo que la persona da, porque eso es lo que vale, y lo demás viene por añadidura (D7).

Sin que se deje de valorar por ello el conocimiento experto (P10: *Nuestra asesora era buena, aprendimos muchísimo con ella, conocía mucho del tema, hace años que está trabajando en educación, que es profesora, ahí es lo que marca la diferencia*) y la exigencia que se respiraba en la base del proceso (P9: *yo siempre digo y siempre tengo en cuenta que esa persona que más nos exige es la que más recordamos, lo mismo nos pasó con Alda*).

Por parte de directores, docentes y facilitadores cobra una gran importancia la función ejemplarizante del trabajo y la presencia del equipo Alda en las escuelas, ya sea para acompañar a docentes en sus aulas o en las reuniones conjuntas, capacitaciones de padres, etc. Este modo de aprendizaje, que Bandura ya lo definió en cuanto al poder social que tiene la imitación o identificación con modelos, ha sido ampliamente reflexionado en el equipo de facilitadores:

*Los directores de 2007, por ejemplo, decían: “Alda... Alda es puntualidad, Alda es respeto, Alda es paciencia...” Y se planteaban “cómo nosotros no vamos a tener paciencia, cómo no vamos a implementar, cómo no vamos a estar ahora con los niños... si ellos nos ponen de ejemplo, nos están dando... nosotros tenemos que ser como ellos, cómo ellos logran... Y como directora, yo con mis docentes, voy a lograr paciencia, y así como ella me tiene paciencia a mí para conseguir que yo me sienta cuarenta minutos a escuchar la devolución de mi escuela, me voy a sentar con mis docentes a...” Yo creo que un poco esa forma de trabajar y de llegar a las escuelas con Alda que es ejemplo hace que asimilen y es una palanca que facilita (A2).*

En la revisión del modelo de asesoría diversos participantes destacan e incluso teorizan sobre la importancia de reflexionar desde y sobre la práctica: nos sentamos en una dinámica de análisis que se fue también incorporando dentro de las prácticas (A4). Este “nuevo” hábito se va instalando tanto en los acompañamientos individuales como en las reuniones de equipo docente y con la dirección, buscando comprender mejor las necesidades, definiendo prioridades y revisando las estrategias que poco a poco se incorporan en la escuela.

*Y lo más importante es que nos ayudaban para hacer lo que podíamos. Porque anteriormente, en las capacitaciones, nos íbamos al taller y veníamos. Si aplicábamos, bien; si no lo aplicábamos, pues no lo aplicábamos. En cambio con Alda no sucedió eso. Nos íbamos a los talleres, pero luego tuvimos el acompañamiento para ver si eso que tuvimos en el taller tenía el valor suficiente en la escuela. Y si no valía la pena, pues nadie nos obligaba a seguir con eso, pero cada docente nos dábamos cuenta del valor que tenía y como lo podíamos ir utilizando (D5).*

Una estrategia institucional de la Fundación Alda para apoyar el proceso de mejora ha sido el facilitar el intercambio entre los docentes y directores de las escuelas, construyendo progresivamente una red de relaciones personales e institucionales. Las actividades de capacitación –los talleres- o los encuentros de directores en parte han cumplido esta función de compartir. La experiencia culmen de esta estrategia es la jornada anual Tejiendo Redes Socioeducativas: *La jornada de “Tejiendo Redes” que teníamos era de*

*gran valor para nosotros. Más que todo es compartir, porque eso no se hace, hasta entonces no tuvimos nosotros ni una jornada así donde sinceramente se integraban las escuelas (P6).* Se reconocen dos funciones importantes: dar visibilidad a lo que se ha hecho bien, ganando reconocimiento, y aprender de otras experiencias positivas que se presentan y que tienen credibilidad porque se explican entre iguales y con el aval de la práctica.

*Yo aprendí muchísimo con los compañeros, también en “Tejiendo Redes”. Porque tener la oportunidad de compartir con otras compañeras es bueno, cada persona tenemos cosas enriquecedoras por dentro y estás aislada. Entonces, tener esa oportunidad de muchos años de trabajar juntos y enriquecernos con el trabajo de cada uno, y la oportunidad de ver el mejor trabajo, la mejor estrategia,... y estás mirando, escuchando y viendo (P7).*

Resulta destacable, como también se reconoce actualmente en la literatura sobre desarrollo profesional, que el mejor aprendizaje es el que se da a partir de experiencias positivas y compartiendo buenas prácticas.

### Formación

La formación merece un alto reconocimiento como palanca de cambio, aunque en sus inicios resultó una tarea ardua por ser generalmente en sábados, días no laborables, y de larga duración (toda la jornada). La formación era teórico-práctica, buscando siempre la aplicación directa y, como se ha visto en las páginas anteriores, tuvo en el proceso de acompañamiento su gran aliado.

Hay unanimidad en valorar la calidad de los talleres:

*Los talleres de formación que teníamos con ellos. Los talleres de formación eran señores talleres, señores talleres, preparados con todo, bien armados. Pasaban ocho horas... cansados de trabajar pero no... no aburridos, no agobiados; al contrario, contentos. Era una jornada intensa y éramos todos felices... Y éramos felices porque lindo, lo pasamos lindo, aprendimos muchas cosas. Incluso esos talleres se hacían interesantes por todo lo que nos decía el docente, los planteamientos. Otro factor... palanca fuerte y que hasta hoy día no alcanza. Sí, una de las palancas bien, bien definidas era el tema del taller (A1).*

Y los contenidos o utilidades profesionales que más se destacan son: a) la organización del trabajo, todo el tema del plan trimestral,... manejar todo lo que es el programa de cada grado (P1); b) el aprendizaje de estrategias innovadoras y las aplicaciones didácticas, que directamente son herramientas para el docente en el aula (D1); c) la productividad de estrategias de nivelación (P8); d) la orientación pedagógica y el seguimiento de alumnos (D2); elaborar indicadores e instrumentos de evaluación (P3), e) la formación para directivos (D5).



Pero si algo emerge en el análisis de los discursos es la posibilidad real de transferir la formación a la práctica de la escuela, el valor de uso, su aplicabilidad. Se destacó anteriormente al revisar las percepciones sobre el asesoramiento y también aquí reproducimos literalmente otra unidad textual que expresa no sólo ese valor de utilidad, sino muy especialmente la satisfacción que siente el profesional de saberse avanzando y mejorando su competencia.

*Todo es gracias a lo que nos enseñó Alda, ¿verdad? Los asesoramientos, las capacitaciones.... Yo nunca falté a ninguna sola capacitación porque era tan motivante, a mí me motivaba, yo siempre llevaba algo de las jornadas y en la semana ya practicaba, y en la semana ya daba resultados. Había cosas que asustaban porque parecía demasiado difícil: "Pero ¿cómo vamos a hacer...?" Pero se hacía, se hace, y si no sale hoy, sale después, porque la asesora viene y te dice: "¿Por qué no hacemos así?" (P8).*

A la luz de la teoría entendemos que la posibilidad de transferir la formación y de hacerlo con un acompañamiento experto tiene el acierto de combinar las claves del éxito de la capacitación docente más presentes en la literatura especializada: formación en contexto, considerando la práctica y los problemas reales que se deben afrontar, y reflexión sobre la práctica. Una actitud investigativa que nos acerca a los modelos de profesional reflexivo o práctico reflexivo que necesita la nueva escuela.

### Proyecto institucional

Con peso muy inferior al de las valoraciones que hemos comentado hasta aquí, sí hay un reconocimiento más implícito que explícito en muchas percepciones sobre el interés de tener o aspirar a un modelo de escuela más coherente con los principios que guían las capacitaciones. Tener una escuela que deja innovar, que busca mejorar y que, dentro de sus limitaciones, alienta este proceso es necesario para sostener el cambio. En ocasiones esta valoración emerge en los grupos de discusión en contraste con la experiencia de escuela cerrada y ausencia de apoyo que se ha presentado con mayor detalle en el apartado anterior. La concepción más global o comunitaria de la escuela, que es responsabilidad de todos, y el trabajo en equipo como una prolongación de lo que se venía experimentando en los acompañamientos.

*Alda no solamente trabajó en la parte pedagógica con los profesores, trabajó la dimensión de la dirección, trabajó con la comunidad, y todo hizo mejorar el trabajo con los niños... (D2).*

*Trabajamos en equipo. Estoy muy contenta en la escuela porque tanto la dirección como los profesores y la comunidad en sí trabajamos juntos (D1).*

*El sentido de equipo, el sentido de pertenencia, la visión de que la otra es una persona, que no solamente vamos para cobrar y a estar ahí, sino que ese sentimiento de responsabilidad y ese ver un poquito más a esa persona que a un mero objeto, eso es lo que hizo con nosotras Alda (D3).*

### Materiales/Recursos

Con menor densidad se apuntan como palancas de cambio de un segundo nivel más complementario, la disposición de buenos recursos técnicos y materiales.

Por un lado la amplitud de recursos técnicos a los que se tuvo acceso: lo que yo destaco de Alda es que cuando uno tenía que tener un instrumento, un plan, ya sea anual o diario, había una persona que indicaba cómo se podía hacer (P9). También en esta dirección se enfatiza la calidad de las guías didácticas, y como algo muy asumido, aunque representó una aportación importante y totalmente innovadora, el acceso a las TIC, tanto para el manejo de los equipos docentes como para su uso didáctico con los alumnos.

### Intervención comunitaria

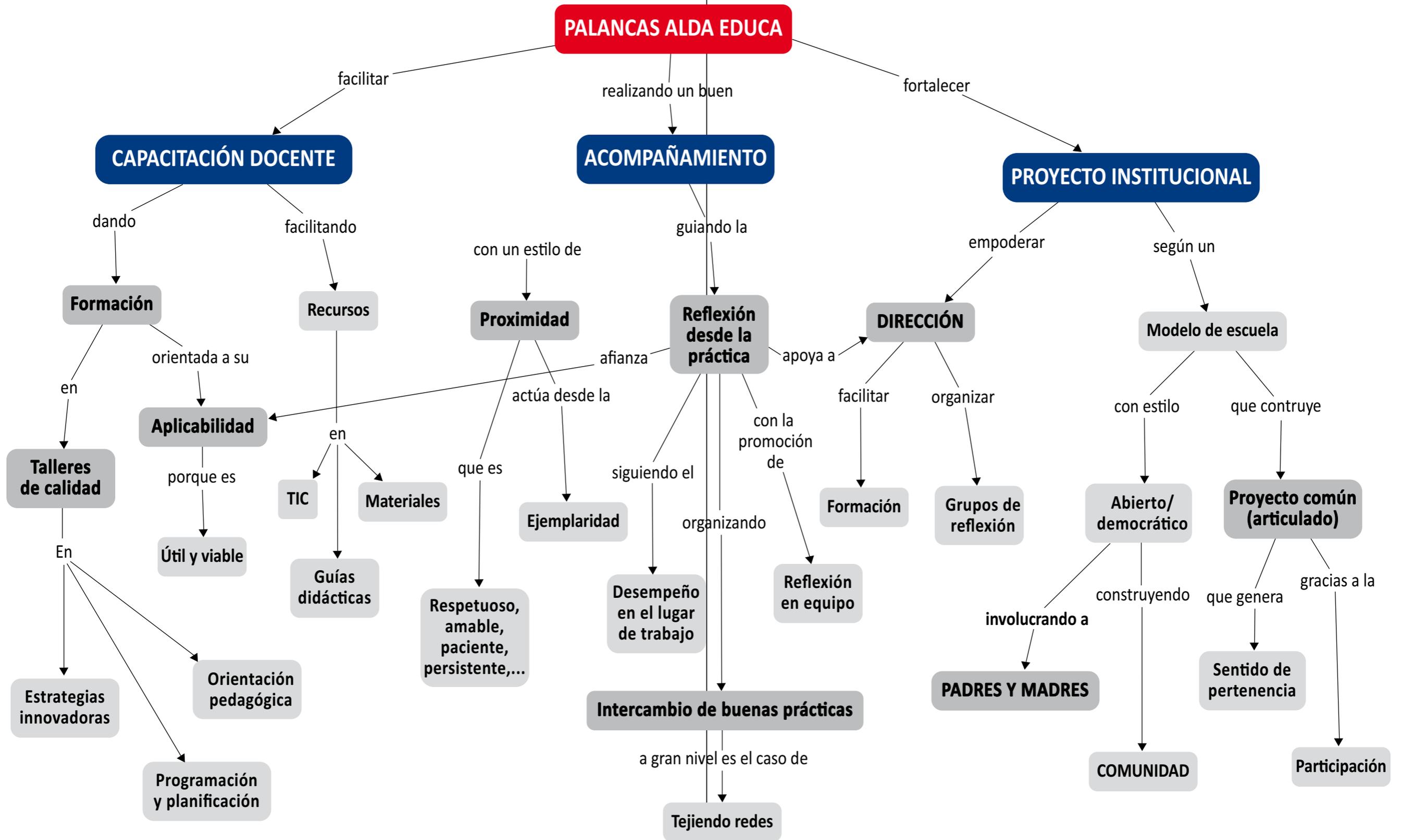
No en primera instancia, la intervención de tipo comunitario, abriendo la escuela a los padres y a la comunidad, la situamos a partir de nuestro análisis como una palanca complementaria. La concepción de apertura a padres y comunidad se entiende como coherente con el proceso de apertura de la propia dirección, de los docentes y de las metodologías. Pero a la larga parece haber sido una estrategia inclusive más beneficiosa en relación a la sostenibilidad del cambio de modelo.

*Algo muy importante el tema del acompañamiento de los padres, el trabajo así más cercano con ellos, en cuanto a las clases abiertas. Y cómo aprendimos justamente a salir un poquito más de lo que es nuestro grado, ahí encerrados entre cuatro paredes, para pensar en toda la escuela y, como decía la compañera, dar a conocer lo que sabíamos y compartir con los demás. Entonces todo eso yo realmente lo rescato y es muy valioso para mí (P2).*

*Una palanca muy importante fue la participación de la comunidad, el aglutinar a la comunidad en torno a la escuela, al centro educativo... Porque para nuestro sistema educativo da igual que el docente se preocupe de que el alumno aprenda, y no pasa nada con el docente que sólo está con su alumno y pasa el año. En cambio, al movilizar a los padres, el capacitar a los padres, el hacerles creer en la educación de sus hijos, trabajar con los derechos de los niños, como dijeron,... se genera algo diferente, porque es la comunidad que está cerca, es la comunidad que llega a la escuela, plantea sus ideas en base a sus capacitaciones, incluso también se organiza para cubrir necesidades... Y aunque las necesidades sean estructurales ¿verdad? ya hay una comunidad que se preocupa más de sus niños, que se plantea aquello que puede hacer en la escuela (A4).*



Figura 2: Mapa conceptual síntesis de las palancas generadoras de cambios utilizadas por el Programa Alda Educa



### 8.3.- Procesos de cambio: la escuela camina

Las 25 personas que han participado en la investigación como informantes clave han aportado sus opiniones sobre qué cambios se han generado en las escuelas. Se han analizado 137 unidades de significado, organizadas mediante 60 códigos en 37 atributos distribuidos entre las 6 categorías de análisis prefijadas. Por orden de frecuencias, se ha recopilado información de cambios a nivel: 1) Docente: 51 entradas (37,3 % del total) aportadas por el 80% de los actores, 24 codificaciones ordenadas finalmente en 11 atributos; 2) Padres y comunidad: 31 entradas (22,6% del total) aportadas por el 72 % de los actores, 7 codificaciones ordenadas finalmente en 4 atributos; 3) Escuela: 27 entradas (19,7% del total) aportadas por el 56% de los actores, 9 codificaciones ordenadas finalmente en 9 atributos; 4) Dirección: 14 entradas (10,2% del total) aportadas por el 44% de los actores, 9 codificaciones ordenadas finalmente en 7 atributos; 5) Alumnos: 10 entradas (7,3% del total) aportadas por el 28% de los actores, 7 codificaciones ordenadas finalmente en 6 atributos; y 6) Sistema Educativo: 4 entradas (2,9 % del total) aportadas por el 12% de los actores, 4 codificaciones ordenadas finalmente en 2 atributos.

Los cambios a nivel docente son los que acaparan más contenido y densidad en la información analizada. En segundo lugar cobra importancia todo lo referente a la aproximación hacia los padres y su involucramiento en la escuela, incluida la relación con la comunidad y la función comunitaria de la escuela. En parte se refuerza también con el modelo de escuela que se discute, en donde la apertura a la comunidad es un elemento clave. La función directiva tiene un importante reconocimiento, en gran parte porque se vincula a su peso en la aproximación a los padres y la comunidad, y a su apoyo pedagógico que en gran medida guarda relación con el fortalecimiento institucional. Quizás pueda sorprender la escasa presencia de afirmaciones que certifican cambios en los aprendizajes. Hay unanimidad en aceptar la veracidad de esta información que no ha precisado de mayores ratificaciones, quizás por obvia para los participantes en los grupos de discusión. Finalmente resulta evidente, por la escasa frecuencia de informaciones y por su contenido, que no se han generado cambios a nivel de Sistema Educativo (tampoco se pretendía). Tan sólo se recaba alguna opinión sobre el valor y necesidad de estar integrados en proyectos de mejora a nivel más amplio que el del centro educativo.

A continuación comentamos el contenido expresado para todas estas categorías siguiendo el orden que facilita más la comprensión global: cambios en los profesionales (docentes y dirección), cambios en el modelo de escuela, cambios en la relación con padres y comunidad, efectos de cambios en los alumnos y algunas reflexiones respecto al Sistema Educativo como marco de las escuelas. En la Figura 3 se representan las relaciones jerarquizadas y su interdependencia tal como han emergido de la comparación y el contraste de la información analizada.

### Docentes

Hay acuerdo en expresar un cambio en la actitud general ante la aparición del Programa Alda Educa en las escuelas y, más genéricamente, ante su objetivo de mejorar la educación. Si la resistencia al cambio es una dinámica común en las organizaciones, se comprende que en el caso que nos ocupa las razones para sentir temor o fragilidad podían ser numerosas. Un facilitador lo expresa así: Se convirtieron en docentes más abiertas, menos recelosas, perdieron el miedo,... (A4). Pero en la mayoría de escuelas fue el resultado de un proceso, no se ganó rápidamente, y a ello contribuyó el constante interés que demostraban por nuestro aprendizaje (D5). El cambio de actitud se relaciona, aunque no claramente incluso se apunta a que puede ser la causa, con una nueva conciencia, una mayor asunción de responsabilidad en la tarea. Fue decir, bueno... no hacíamos lo suficiente, y ahora estamos empezando a hacer lo que tenemos que hacer (A3).

El cambio de actitud se pudo ver en la manera de encarar la formación –los talleres de capacitación– que literalmente una directora explica así:

*Tenían el hábito de asistir a los talleres organizados y convocados por el Ministerio, que era: si iban, iban, si no, no. Decían a las siete, y llegaban a las ocho, entre una y otra cosa empezaban a las nueve, cortaban por el almuerzo y a las doce terminaban. Y con Alda pasan a tener que estar en un taller donde se decía a las siete, y son las siete, a decir se termina a las cuatro y media, y se termina a las cuatro y media,... a no habituar a que el día de las convocatorias para los talleres se convertían en días para ir a atender algunas gestiones... A decir: ¡no! convocamos para los talleres. Ese fue un cambio interesante y es uno de los elementos también que impactó, que quedó fuerte en todo el grupo de docentes (A1).*

Incluso ante las tensiones y dificultades que generan las huelgas docentes, a veces continuadas y largas en el país, la actitud de preocupación por los niños ocupó un espacio hasta la fecha inexistente:

*...yo les decía que nos documentamos primero, y después decidimos: vamos a reflexionar ¿Todos queremos huelga? o ¿Todos no queremos huelga? Porque enviamos a una representante y los demás a seguir trabajando en el lugar, porque no se puede tener la escuela cerrada un mes con tantos alumnos que no aprenden... Y eso es un cambio de actitud, ¿verdad? (D3).*

La mejora docente se centra principalmente en la adquisición de competencias docentes que resultan innovadoras. En un sentido amplio es la afirmación más unánime que hemos recabado. En ocasiones se afirma que eran conocimientos o habilidades que ya se tenían, pero que estaban olvidadas o simplemente no se ponían en práctica. Pero para la mayoría fue un proceso de desaprender y volver a aprender (A4). Un proceso lento, continuado, que supuso gran entusiasmo por aprender, porque la profesora que más aplicaba las estrategias luego generaba en los niños más entusiasmo (A2). Los participantes en los



grupos de discusión destacan la adquisición de competencias de programación didáctica (hablan de planificación y organización de las clases, el trimestre, la secuencia de actividades y tener al día la documentación) y la ampliación de recursos didácticos para trabajar con los alumnos. Una docente explica que se apreciaban muchas mejoras en el trabajo de los docentes con los alumnos, donde las estrategias utilizadas son mucho más activas... no se reducen a la pizarra y la tiza. Ahora el trabajo es diferente, el enfoque es diferente (P1). Otro docente explica que aprendimos a trabajar con los niños de forma diferente. El proceso ya incluía el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo que implica salir fuera, con juegos,... aprendimos a trabajar de formas abiertas, que es lo que más a los niños les gusta (P9). Las estrategias citadas como innovadoras y que especialmente los docentes valoran en cuanto a su efectividad son: trabajar con proyectos; salidas pedagógicas, clases abiertas, rincones, revista, lectura silenciosa, proyectos articulados con las compañeras y dinamización de patios (P2, P4, P5, P6, P9, A1, A2, D3, D6,...). Presentamos tres testimonios, de entre los diferentes que hemos analizado, que expresan el valor que han tenido las estrategias para abrir la mirada a otras formas de enseñar y aprender que van más allá de la motivación o aprendizaje que cada técnica genera en sí misma.

*Nos dimos cuenta de que podíamos salir de las cuatro paredes de la clase.... Salimos del método tradicional, de copiar en el pizarrón y ya está, y que el alumno se llene de ritos y la mente se vaya vacía... Entonces con Alda, en las prácticas pedagógicas, hemos logrado mejorar eso (D5).*

*Nuestra pared (del aula) era el trabajo de los chicos. Entonces había producción de los chicos, no en el cuaderno, había producciones en hojas blancas, en papel sulfito, papel madera, gracias a los materiales que nos proveía también Alda para trabajar en esa forma. Y yo opté por trabajar de esa forma, y que los chicos vean los trabajos todos los días (P2).*

*En el taller de comunicación hay fichas, hay sílabas, hay oraciones, ¿hecho con qué? Con materiales que se reciclaron, o sea que con cartón viejo, con cartón de leche. Eso nosotros lo reciclamos con los niños, cortamos, hacemos nuestro a, e, i, o, u, el abecedario, las sílabas, de acuerdo a lo que vamos dando. Y eso, ellos tienen un día de taller de comunicación, los viernes, y ponen la mesa como ellos quieren, ponen ahí sus fichas, y empiezan a armar, a formar palabras, a escribir, a formar oraciones... (P4)*

El trabajo desarrollado para disponer de materiales didácticos se identifica como un efecto de la apertura a las nuevas metodologías, también del cambio de actitud o de mirada, que busca ampliar las posibilidades de trabajo en el aula. En las escuelas que participaron en el Programa la falta de material es una carencia importante, pues sus recursos son escasos y las familias apenas trabajan para la subsistencia o están en el umbral de la pobreza. Pero algunos docentes de la carencia han hecho virtud, pues han desarrollado su creatividad y la de sus alumnos.



Alda nos fortaleció como profesionales, nos encaminó, nos enseñó a utilizar esos recursos que creíamos que no teníamos. Eh... de cartón podíamos hacernos materiales, de las basuras podíamos hacer nuestro almacén, era enseñarnos también a empezar a aprender también con nuestros alumnos, a saber utilizar todos esos recursos, recursos que teníamos y no veíamos, porque tal vez no sabíamos cómo íbamos a utilizar (P3).

*Estoy tratando de innovar mis clases para que no sea todo muy monótono. Hasta los vecinos de mi casa ya me conocen, me traen materiales: "Seguro que vos vas a utilizar eso, seguro que sí". Y ya vengo con mi carga en la escuela, ya estoy ahí. Y mis hijos y todos me dicen: "Qué vas a hacer de eso". Y yo: "De repente no sé, pero de algo me va a servir". Y así estoy mismo en la clase, ¿verdad?, siempre buscando algo y hasta los niños a veces se dan cuenta: "¿Profe qué vamos a hacer de ese...? (P8).*

También el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la escuela que propició el Programa se ha valorado como oportunidad y recurso pedagógico. No obstante, para lo que a priori representa el recurso y la extrema dificultad de que llegue a las escuelas populares, es relevante que apenas se destaque.

Parte de los cambios destacados también hacen referencia a la mirada sobre la infancia: comprender mejor los procesos de aprendizaje, las necesidades de niños, sus bases bio-psico-sociales, pueden haber ayudado a cambiar las actitudes y compromisos educativos. También cambiar algunas actitudes puede haber generado un mayor acercamiento a los alumnos. Seguramente como proceso continuado, la apertura de la escuela, ampliar y flexibilizar metodologías, trabajar por niveles (todas son estrategias presentes en la información analizada) ha aumentado en muchos docentes el interés por cada alumno, individualmente, por entender cómo aprende y, dentro de las posibilidades, adaptar la docencia a las posibilidades y capacidades detectadas. Afirma un docente: luego aprendimos a pensar de esa manera, aprendimos a pensar, pensando en nuestros chicos (P9).

Además de lo dicho se destaca que se aplicaron estrategias y técnicas para sistematizar dentro de las rutinas docentes el interés por los niños, primero como personas, después como aprendices: realmente había una de las estrategias que nosotros proponíamos hacer, al iniciar la clase, que es toma de contacto: reconocer cómo vienen sus niños, saber con qué ideas vienen, interesarse por ellos (A2). Una docente afirma:

*Todo eso nos ayudó también a familiarizarnos más con mis alumnos, "¿por qué no vino?, ¿qué problema tiene?" y no: "No vino, pues ya no vino". Es eh... investigar y ver más allá de lo que es mi sala de clases (P2).*

La incidencia del cambio metodológico sobre muchas otras categorías analizadas es muy importante. Todo en la escuela está en relación. Como sistema vivo hay una interdependencia real y continua entre sus elementos (personas, finalidades, contenidos, procedimientos, materiales). Pero el aula, como expresión del acontecer diario, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje cristaliza en mayor medida, es el centro de la escuela y por consiguiente todo aquello que ayude al docente en su gestión

tiene un gran impacto. Sin duda, el sentimiento de competencia, el aprendizaje de los alumnos, el reconocimiento de los padres y, en definitiva, la autoestima profesional, conforman un círculo virtuoso al que la comunidad educativa debe entregarse.

Empujados por todo ello, se han recopilado hasta 16 codificaciones relacionadas de algún modo con la satisfacción y autoestima profesional que genera saberse más competente, tener más éxito y alcanzar reconocimiento. Sólo los facilitadores manejan conceptos densos de significado como “cultura docente” o “profesional reflexivo”. Los docentes que básicamente, me atrevo a decirlo, no pensaban en su tarea, en su práctica, no analizaban, no reflexionaban, empezaron a analizar y a reflexionar su práctica, a cuestionarse incluso... (A1). A su modo una directora expresa un parecer común en su grupo de discusión que refleja ese desarrollo profesional buscado: gracias al apoyo del Programa Alda Educa, nosotros renacimos e incorporamos estrategias para seguir mejorando nuestra práctica (D5). Un docente afirma: haber estado con Alda nos marcó a nosotros como profesionales: “Ah, vos estuviste en Alda, entonces sabés tal cosa y tal cosa...” (P5).

Han sido bastantes actores participantes en la investigación los que han reflexionado sobre el incremento de trabajo, lo arduo del desafío y que al principio les parecía una carga excesiva. Pero paralelamente aparecen informaciones relevantes en cómo al ganar seguridad y confianza en lo que hacían, al verificar los aprendizajes docentes y ver la mejora de resultados que éstos generaban se convertía finalmente en una fuente de satisfacción. De repente lo que hacíamos, ¿verdad?, servía y nos ayudaba a entenderlo (D1) o sí, se veía que los docentes disfrutaban de las actividades que hacían con sus alumnos y que sus alumnos en sí desarrollaban las capacidades que ellos iban seleccionando para esos proyectos (P4). La conexión entre reflexión compartida, desarrollo profesional, identidad docente y satisfacción queda bien reflejada en estas opiniones de los actores principales (docentes y dirección):

*....porque ves que creces personalmente, porque al saber compartir vos estás creciendo. Anteriormente yo digo que era una isla, porque no es que no querías, es que no sabías cómo valorar la persona que estaba contigo. Entonces lo realizado te ayuda, te da la oportunidad de crecer en forma personal, y lo más importante es crecer en forma profesional (P9).*

*Todo ese aprendizaje, los docentes se daban cuenta, y se daban cuenta... ahora sí ya lo adquirimos como... como nuestro. Y lo practicamos, con... con tanto placer, porque nos da buenos resultados (D3).*

*Entonces yo digo que Alda, a nosotros, nos dio un espacio de ser importante. A partir de ese momento subió mi autoestima, me sentí más importante y dije: “Anteriormente teníamos en nuestra boca escuelita. ¡Ahora no! Escuela, Escuela...” (D8).*

Una última valoración codificada está relacionada con este último texto que comenta D8. El reconocimiento externo viene a confirmar la validez de las competencias docentes adquiridas y practicadas. Llega por caminos diversos, de familias, de los propios alumnos con su mayor motivación. Pero la autoestima y el orgullo profesional reforzado compensan el esfuerzo realizado

muy significativamente cuando viene de colegas de profesión o del mismo sistema. Con motivo de una formación organizada por el Ministerio con docentes de la zona, un docente explica lo siguiente:

*Después fuimos un referente en las capacitaciones. A mí me llegó todo el modelo que Alda nos enseñó,... Nosotros implementamos, estábamos más entrenados, éramos más activos y usábamos muchísimo. Y lo que hicimos nos sirvió y recibimos felicitaciones de Supervisiones y de compañeros, también porque hicimos los trabajos abiertos y pudimos transferir nuestra experiencia (P1).*

### **Directores**

Los participantes en la investigación coinciden en destacar la importancia del rol directivo en las escuelas y cómo éste se fue alineando con los objetivos del cambio, asumiendo un liderazgo que se define como muy novedoso en el contexto paraguayo. Se ha comentado que un obstáculo detectado fue el modelo escolar burocrático y rígido, para el cual también se requiere un perfil directivo determinado. En el grupo de discusión de docentes se afirma que Los directores estaban encerrados, y apareció un nuevo rol de dirección (P6). También la valoración es ampliamente confirmada por el equipo de facilitadores: Y allí estaban los directores encerrados en su despacho y muy poco enterados de lo que acontece en la escuela, a un director que está metido en todo este proceso, comprometido e insistente (A3).

Una directora comenta: Otra de las cosas que he aprendido y muy bien también es diferenciar el rol que tengo de la tareas que tengo que cumplir. Diferenciar las diversas dimensiones a las cuales tengo que atender. Aprendí a priorizar las necesidades de la escuela. Aprendí a darle valor al fruto de nuestro trabajo y a esos niños (D8). En esta expresión hay un reconocimiento implícito de la necesidad de superar un patrón, el vivido hasta el momento, que relega a la dirección a una función de control y generalmente poco satisfactoria, alejada de la función más rigurosamente pedagógica. No es de extrañar que desde una tradición de gestión escolar muy jerarquizada, la delegación de tareas y confiar responsabilidades a más miembros de la comunidad escolar se destaca como un cambio positivo que ha generado mayor productividad y mejores resultados. En ello coinciden los diferentes grupos de interés:

*Sí, estaba la figura del director, y los docentes cada uno en su grado pero independientemente planificaban y entregaban sus planificaciones y lo llevaban a la práctica, pero no había una cuestión de que el director acompañaba a esos procesos. Y después, ya con la intervención, como que se fue viendo ese poder delegar sus funciones en otros, y que otras personas y no sólo la dirección podía trabajar con los docentes, y se reforzaba porque los docentes estaban capacitados y con otra manera de trabajar (A3).*



*Para nosotras era algo nuevo. Y vamos delegando la responsabilidad. Esa palabra clave, delegar antes no existía y ahora se hace. Y no hace falta ser la directora, también lo dice un compañero (D1).*

Algunas directoras y algunos docentes, en grupos separados, comentan la necesidad de hacer de la escuela una organización democrática. Esta expresión viene a conceptualizar esa experiencia sentida de apertura, contar con los demás, apostar por el diálogo y favorecer el trabajo en equipo. Se refleja con claridad en la referencia textual siguiente: *El enfoque que tengo como directora es diferente, el abrirse a los demás es lo que de repente, a mí, como escuela, me hacía falta. Estábamos haciéndola poquitos, y a poquitos: hacer equipo y abrirnos hizo que fuese totalmente diferente (D1).*

Sobre el valor del equipo hay unanimidad y alta relevancia en los textos analizados. Repartir la tarea, sentirse acompañado, aprender juntos, articular las acciones, ver lo que no se veía, son expresiones frecuentes que utilizan los participantes en la investigación para justificar y también reivindicar una experiencia nueva. Cabe señalar que la organización escolar ceñida al horario lectivo y las dedicaciones docentes contempladas en su jornada laboral han sido un impedimento real para encontrar tiempos y espacio para el trabajo en común. Y en este sentido algunas estrategias organizativas, la creatividad de algunas direcciones y la buena voluntad de muchos puso en marcha una experiencia, la de hacer equipo, que ahora se entiende valiosa y a la que no se quiere renunciar.

La ampliación de las funciones directivas, o mejor dicho, su redimensión, parece bien asumida por los directores que participan en esta investigación y en todos los casos resulta muy bien acogida por los docentes. A todo ello se señala que ha contribuido tanto la capacitación específica realizada con las direcciones como su participación en las capacitaciones docentes, consiguiendo con ello un nivel de dominio suficiente que les ha permitido trabajar directamente con los docentes. Afirma un docente: *Yo quiero destacar la labor de los directores que tuvieron capacitación con Alda. Porque a mí me tocó trabajar con tres. Distintos trabajos hicimos, ¿verdad? Pero fue muy importante trabajar con directores que sí están o estaban en el proyecto, porque hablamos el mismo idioma (P10).*

Por último, en la visión conjunta del cambio de rol o asunción de nuevas funciones directivas destacar que la gestión de equipo y el saber delegar, por un lado, y realizar un acompañamiento pedagógico, por otro, figuran como los cambios más consistentes vinculados a la mejora experimentada. Sobre todo apropiarse de la dimensión pedagógica (A1), que entre otras acciones supone poder entrar en el aula, sugerir ideas a un docente o articular para toda la escuela algunas líneas de aprendizaje prioritarias, supone un cambio determinante para una dirección escolar renovada y promotora de mejores entornos de aprendizaje.



## Escuela

Tres grandes ideas o líneas fuerza centran las percepciones del cambio a nivel de centro educativo. La más recurrente, y a la que nos hemos referido anteriormente, es el desarrollo del trabajo en equipo y la colaboración a nivel institucional. Justamente en muchas de las escuelas más exitosas a nivel internacional se identifica la cultura de la colaboración como la clave de la mejora y de su sostenibilidad. Lo explica bien un docente: *Y también vimos que dentro de la escuela, solos era imposible lograr nuestros objetivos, por eso empezamos a lograr en común a partir de la unidad entre los padres y todos los referentes de la comunidad (D5).*

Otro cambio importante, aunque se haya producido con ritmos diferentes, ha sido el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI, y en su versión más actual Proyecto Operativo Anual, POA), técnica de gestión escolar para priorizar acciones según las necesidades y, desde esa decisión de tipo estratégico, articular los esfuerzos y tareas de los miembros de la escuela. Para nosotros, conocedores de modelos escolares de otros países, nos sorprende que este cambio sea valorado como avance e innovación, pero tanto la información recabada como el contraste con otros trabajos de campo en Paraguay nos confirman su interés ante la fragilidad institucional que frecuentemente caracteriza a la escuela pública. Más allá de la utilidad concreta de esta estrategia directiva, su valor principal se encuentra en su función de catalizadora del diálogo y los consensos, algo fundamental para avanzar de forma coherente en la compleja tarea educativa. En palabras de un docente:

*Realizamos muchísimas cosas con las compañeras de forma articulada, trabajando, y hasta hoy no nos olvidamos de nuestras salidas pedagógicas con las clases abiertas, aulas abiertas, los trabajos que hacíamos en el patio, con los rincones,...Y siempre estamos tratando de seguir con todo eso. Realmente la escuela está continuando con el proyecto (P5).*

Relacionado con la cultura de la colaboración, la promoción del trabajo en equipo o la construcción desde el diálogo de un Proyecto Educativo que define las metas y estrategias comunes, emerge como tercera gran línea escolar la valoración del clima de convivencia y acogida, un sentido de bienestar que muchos teóricos de la organización definen como clima positivo. Un 40% de los participantes en la investigación se expresan en este sentido. Si les agregamos las personas que destacan su satisfacción personal o profesional y aquellas que valoran el acompañamiento personal, el buen trato o la acogida, podríamos construir una meta-categoría alrededor del bienestar en la escuela que expresan magistralmente algunos actores clave:

*También nosotros aprendimos a colaborar bastante uno con el otro, nos relacionamos, ya no es más ese trabajo de la profesora de tal grado en su grado, la profesora de tal grado en su grado; sino que aprendimos también a relacionarnos nosotros, a conocernos un poco más y a valorarnos nosotros también como personas. Eso fue lo bueno, lo lindo que yo viví... es lo que yo tengo gravado de la escuela en mi mente, porque trabajamos bien con las compañeras, ahí formalizamos una familia (P6).*

*Y lo más importante, que todos vengan a la escuela con alegría, tanto niños, padres de familia, como docentes y miembros de la ACE. Que cuesta, ¿verdad? Pero poniéndole ganas, ganas de querer superar, de demostrarles a ellos que pueden. Simplemente yo estoy ahí motivándoles, y luego hacemos nuestras las evaluaciones. ¡Hasta eso con Alda logramos! (D7).*

De igual modo que a nivel docente el reconocimiento externo parece ser una experiencia nueva y muy valorada, entre otras razones porque es vista como resultado del cambio, como algo que confirma que el camino recorrido ha sido el adecuado, algunas opiniones también reflejan el valor de la imagen positiva que proyecta la escuela. Cierta orgullo por el trabajo bien hecho como equipo docente parece emerger de las opiniones de docentes y direcciones. El más explícito lo formula una directora en su grupo de discusión:

*De repente vienen los padres y quieren meter a los niños ahí porque Alda estuvo. Hasta tuvimos el lujo de rechazar alumnos porque eran demasiados ya, no se podía más, de 32 a 35 en cada grado. Era impresionante tener un preescolar lleno... ¡Dios mío! Pero realmente eso marcó la diferencia, y pensamos: "Pienso que es porque gracias al equipo de Alda, el equipo que ustedes también están trabajando, se da eso que los padres nos admiran... y ven muchísimo eso de que sus hijos están bien y aprenden, nosotras estamos con la emoción y con los saludos..." Realmente marcó eso la diferencia (D3).*

#### **Padres/comunidad**

La apertura de la escuela a las familias y su involucramiento es señalada como muy uno de los cambios más relevantes generados por el Programa Alda Educa, siendo muy productiva y beneficiosa. Agregando matices más del 60% de participantes así lo expresa. La distancia entre padres y escuela es la respuesta adaptativa a dos lógicas que se complementan. La escuela se muestra distante, normativa y quiere protegerse.

*Anteriormente las maestras no atendían a los padres, tenían que venir derechitos junto a mí. Yo les atendía, y si yo no les atiendo nadie les atiende en la escuela. No tenían que molestar a los docentes, los padres tienen que respetar la hora de los docentes, no tenían que venir en horas de clase y yo solamente les recibía en mis horas de audiencia. Entonces, nosotros mismos creamos una barrera para que no haya ese contacto. Desde el momento en que trabajamos con Alda empezamos a cambiar nuestro trato con ellos, a atenderles, a dejarles pisar la escuela, a recibirles (D5).*

Y los padres y madres, muchos analfabetos y saturados de preocupaciones, eluden implicarse en la educación de sus hijos.

*También nosotros nos acercamos a los padres, porque los padres son muy cerraditos. Eso es lo que a nosotros nos cuesta más, trabajar con los padres, porque piensan ellos que sus niños han de estar sentados de siete a once en la silla y así únicamente aprenden. Cuando, por ejemplo, salen a jugar a la comba o a la pelota ellos creen que no están aprendiendo, que así ellos están perdiendo el tiempo. Entonces a nosotros nos cuesta muchísimo enseñarles que no, que así aprenden. Primero*

*hacemos una reunión de padres y ahí lo primero lo trabajamos con los padres, y una vez que ellos ya entiendan tu sistema de trabajo ya ellos mismos se acercan. Yo tuve padres que inclusive se fueron a trabajar conmigo con las fichas porque les cuesta leer y escribir. Y entonces yo busco formas o estrategias para llegar a ellos (P6).*

Pero el proceso de acercamiento por parte de la escuela (directores y docentes) a los padres y madres fue una estrategia constante, desde prácticamente el primer año del Programa, que se fue instalando. Afirma un facilitador: creo que en las familias quedó el aprendizaje de que son parte de la escuela, "tenemos voz, nos tienen que escuchar en la escuela", eso quedó también bien afianzado (A1). Se reconocen múltiples efectos positivos: los padres confían más en la escuela y colaboran en la medida de sus posibilidades, por parte docente se conoce mejor a los niños, se les entiende y se mejora la relación. Ese proceso ayuda al aprendizaje, también al reconocimiento del aprendizaje por parte de los padres y madres, que conlleva al reconocimiento de la labor docente y la aceptación del maestro. La mejora de la asistencia a clase por parte de los niños o el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación a partir de un trabajo por niveles que había generado la incomprensión y oposición de padres son algunos ejemplos explicados que ilustran el cambio.

Una docente comenta que en su escuela se empezaron a utilizar los celulares para comunicar con padres y que fue muy positivo. La comunicación, el diálogo y el esfuerzo de todos por llegar a acuerdos cambiaron los prejuicios y han contribuido a generar un mejor clima de convivencia y colaboración.

Y el trato es lo que más a ellos les hizo sentir esa confianza para acercarse más a la escuela. Gracias al diálogo estamos pudiendo salir, nada más dialogando, negociando, podemos ir saltando los inconvenientes que tenemos ya con los padres, con la comunidad, con las ACE, con el mismo colegio (P4).

También este giro ha supuesto organizar la participación de los padres mediante su involucramiento en las Asociaciones Cooperadoras Escolares (ACE). Dentro de la escasez de recursos, estas asociaciones cuando funcionan pueden sumar voluntades tanto para sumar esfuerzos en actividades escolares como para conseguir algunas aportaciones de las familias o gestionar ayudas públicas.

*La escuela se pueda dar cuenta que podía abrir las puertas a las familias. Tenían mucho miedo a poder dar la participación a los padres, y llegaban los padres y era como que ellos andaban buscando donde meterse para no hablar con ellos. Sin embargo, al trabajar, al acompañarlos a las visitas a las familias con ellos y también con las ACE (Asociaciones Cooperadoras Escolares, equivalente a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos), ellos se fueron dando cuenta que eso era importante y que aportaba la ocasión de mejorar el trabajo con los alumnos y los recursos escolares (A1).*



Es muy consistente el valor dado, especialmente en el grupo de discusión de docentes y directores, a las clases abiertas en las que participan padres y madres. Esta estrategia de acercamiento permite a las familias conocer qué se hace en la escuela, ver tareas elaboradas por los hijos. También en ocasiones un padre o madre puede ayudar con sus conocimientos a desarrollar una clase, con sus conocimientos de artesanía, carpintería o cocina, por ejemplo. Pero a su vez este nexo de la escuela con las familias fortalece las competencias educativas de los padres y madres. Las maestras se convierten en ejemplo de cómo educar y descubren que el trato amable al niño y el diálogo, por ejemplo, dan buenos resultados y estimulan. O bien empiezan a valorar la necesidad del juego en los niños y cómo aprenden a través de él. La autoestima y competencia educativa de los padres, afirma una directora, sí creció, porque los mismos niños les decían a sus padres: “Vamos, te enseñamos esto...” y veían con orgullo sus producciones y todo lo que aprendía (A2).

El acercamiento también ha permitido a la escuela desarrollar capacitaciones de padres y madres, con muy buena asistencia, en las que con el apoyo del equipo docente, especialmente la dirección, se involucraron los facilitadores. Estas reuniones de capacitación con las familias, eran dinámicas, eran atractivas, eh... “yo les cuento a mis vecinas que hicimos eso; y entonces en la próxima reunión ya se va la otra. No va a ser de un día, de hoy a mañana, pero el proceso fue a mayor participación” (A1).

Finalmente, contrastado en todos los grupos de discusión y en las entrevistas a padres y representantes comunitarios, emerge cierta conciencia de desarrollo comunitario en sentido recíproco. La escuela, con su trabajo construye comunidad, pues incide en muchas familias, deviene ejemplo de relación democrática y forma a padres y madres. La propia actividad de aula, los temas seleccionados y el modo de trabajarlos impactan, como cuando por ejemplo se ha trabajado con los alumnos temas medioambientales. El proyecto de residuos y sus efectos en la salud moviliza a las familias e incide en la mejora del barrio. Un docente explica: eso es lo que aprendimos también, cómo mejorar la comunidad es algo que está dentro de la escuela (P10). De algún modo puede apreciarse una toma de conciencia diferente por parte docente de la función de la escuela, de sus posibilidades de erigirse en un centro de dinamización y educación de la comunidad.

*Con Alda aprendimos a no ser docentes solos, a no ser niños por un lado, padres por otro. Aprendimos a que ir juntos hace que mejore la comunidad, y no solamente el niño aprende más, hace que la comunidad sea mejor cada día (D6).*

Fruto de esta evolución en algunas escuelas se están impulsando otros programas, como son un Centro de Atención a la Comunidad o un plan de mejora educativa en la zona, en colaboración con la Fundación Alda y la municipalidad. Las sinergias que puede desencadenar el proyecto de escuela abierta o, según terminología pedagógica,

comunidad de aprendizaje parecen encontrar una explicación clara en esta afirmación de un líder comunitario entrevistado:

*Se dijo que la educación era compartida. Ahí más me interesó porque eh... nosotros como ciudadanos nunca tenemos esa responsabilidad de la educación de nuestros hijos, siempre les culpamos a los profesores, a las profesoras, pero nunca asumimos esa responsabilidad de compartir... Entonces, al decir la educación es compartida, me interesó mucho y más me va interesando porque entonces yo puedo también esmerarme como pareja (C3).*

## Alumnos

En el reconocimiento de cambios en los alumnos hemos recabado pocas codificaciones aunque de modo implícito docentes y directores tienen integrado que los aprendizajes mejoran. Quizás en nuestra investigación se produce también el efecto de que los participantes conocían previamente algunos avances de los resultados de las pruebas de rendimiento, de modo que el análisis de los cambios se hacía desde la premisa de que los alumnos mejoraron. También puede ser el resultado de una especie de “etnocentrismo”, de modo que docentes y directores al preguntarles libremente qué mejoró interiorizan principalmente qué cambió en ellos, en su manera de trabajar o en el ejercicio de sus responsabilidades. Las percepciones de cambio en los alumnos más explícitas las proporcionan los facilitadores que aunque accedían a las escuelas regularmente no convivían con los niños todo el tiempo. Para un facilitador, lo más destacable en su asesoramiento fue que sólo se veían cambios en los niños cuyos docentes se apropiaban del método y eran continuos en la utilización de las estrategias, y eran importantes en motivación e interés (A3). Reforzando esta idea: incluso llamaba la atención que cuando íbamos para un acompañamiento y los mismos chicos ya decían: “vamos a buscar lo que estuvimos haciendo con el profe”. Los niños eran muy conscientes de nuestra intervención (A1); o también: con los docentes que llegaban a apropiarse de la aplicación didáctica se veía tanta producción de sus alumnos, sobre todo en la parte escrita, en la parte verbal y en la parte plástica también (A2).

Se han destacado en los grupos de discusión mejoras en autonomía, expresión oral, expresión escrita y el desarrollo de actividades manipulativas y creativas, muchas con recursos de plástica. Viniendo de un modelo rígido, transmisor, en la que el alumno quedaba relegado a un rol muy pasivo, la incorporación de juegos, dinámicas grupales, muchas estrategias participativas y basadas en la colaboración, parece que a los docentes les cueste certificar el nivel de los aprendizajes, pero sí afirman que aprendieron muchas cosas nuevas, que cambió su actitud, que ayudaban en las clases o hacían materiales didácticos para trabajar la escritura o los números, por ejemplo. Es representativa de la opinión docente la siguiente explicación:

*...y sí, se veía que los docentes disfrutaban de las actividades que hacían con sus alumnos y que sus alumnos en sí desarrollaban las capacidades que ellos iban seleccionando para esos proyectos (P4).*

Precisa mucho más una facilitadora cuando se trata de describir las dinámicas que se estaban activando:



*Una de las cosas que más me llamó la atención de los docentes es el tema de la expresión oral de sus alumnos. Ellos te decían: “¡Pero ahora ellos te hablan! Te preguntan, te cuestionan, te dan ejemplos... No son esos niños callados de antes”. Esa era una cuestión que a mí siempre me daba gusto escuchar, los docentes se daban cuenta que sus alumnos sí podían empezar a hacer y que creaban esos momentos de rondas de diálogo, de trabajo fuera del aula, y que les daban esa oportunidad de seguir creciendo (A3).*

Incluso una docente comenta que lo hacíamos bien, y veíamos el fruto, a los niños felices, contentos (P3), incorporando al discurso ese sentido de bienestar pedagógico que aparece como meta de la “nueva” escuela, proyecto común, inclusiva de todos sus miembros. Y en relación a la infancia, si cabe, esta cuestión es aún más preferente, como surgió en un grupo de discusión, en verdad se... se incorporaron los derechos de los niños (A1).

### **Sistema educativo**

Como se apuntó al inicio de este apartado la categoría Sistema Educativo está silenciada en la investigación. No era éste el objetivo de la implementación del Programa en las escuelas, sin negar con ello que el contexto normativo, institucional y administrativo en el que se desenvuelve la escuela determina gran parte de su actividad. Las únicas 4 codificaciones realizadas sobre los textos analizados que hemos incorporado a esta categoría apuntan más bien a cierta nostalgia o deseo de contar con estructuras de apoyo. Si en las discusiones han emergido con valoraciones negativas los sentimientos de soledad, en contraposición con la alta valoración dada al trabajo en equipo y el compartir, también parece que la tarea en cada escuela aunque haya mejorado se identifica como trabajar en una isla en medio del océano. El apoyo que supone formar parte de un programa o proyecto colectivo, con gente fuera de la escuela que acompaña y produce para la escuela lleva a afirmar que estoy muy contenta porque para mí es un quebranto menos que una institución a mi cargo también esté apoyada por un proyecto (D6).

La preocupación se amplía en referencia a la sostenibilidad del proyecto: Los conocimientos y la formación quedan, pero es como que no se implementa en la totalidad. Y faltaría como ese organismo, el que está ahí vigilando, a ver si estás haciendo... Bajó la tensión (D3). E incluso se amplía en forma de una mayor preocupación por el conjunto de la educación de los niños del municipio, ya no sólo de la escuela. Algunas directoras coinciden al plantear la necesidad de un proyecto de zona:

*Y a mis colegas, directoras de área, yo las alentaría también a que visiten un poco y compartan con las instituciones que están en este proyecto, para ver si todos no nos sumamos y hacemos un buen trabajo en las instituciones educativas (D6).*

Desde la Fundación Alda se organizan las jornadas Tejiendo Redes Socioeducativas, donde se intercambian buenas prácticas y los equipos docentes comparten y reciben reconocimiento. Esta función de “sistema” es muy valorada y añorada por las escuelas que acabaron su aplicación en 2011. De algún modo se reclama ese calor y mantenerse unidos a lo que nos atrevemos a denominar

red de mejora o red de renovación. La red, como metáfora y como estructura, que conecta a niveles diferentes –equipo docente, escuela, comunidad, zona, sistema- quizás es lo que reivindica esta docente:

*La ayuda de Alda en mi comunidad no viene solamente en la escuela, sino que se extiende mucho más. Mi directora les incluyó cuatro instituciones más, creo que son dos las que no estaban en Alda (se refiere a un incipiente proyecto de trabajo en red local, de desarrollo comunitario a partir de conectar las escuelas del barrio). Y ella agarra y les dice: “vengan y prueben y hagan”. Y ella habla también cuando ellos ven los resultados, porque quedarnos con lo que sabemos ahora es como aislarnos otra vez. Lo bueno sería extender más, ayudar más para que ellos también funcionen, porque es un estirar del carro todos juntos. Tejer redes sociales y educativas (P8).*





## 9.- CONCLUSIONES: APRENDIZAJES Y PROPUESTAS PARA CAMINAR HACIA LA EDUCACIÓN NECESARIA

Llegados al cierre de la investigación propuesta para evaluar el impacto del Programa Alda Educa en su aplicación con 10 escuelas de Asunción y del Departamento Central en los años 2007-2011, podemos concluir que se han logrado los objetivos propuestos.

En primer lugar se han presentado los resultados de rendimientos escolares a partir de las pruebas objetivas diseñadas por Alda. Con las limitaciones derivadas del tipo de instrumentos utilizados y las dificultades de aplicación, se puede concluir que el Programa Alda Educa ha incidido positivamente en la mejora de los rendimientos escolares en los alumnos de la muestra provenientes de 10 escuelas públicas populares y ubicadas en entornos carenciados y de pobreza. Se han identificado mejoras en 3º y 6º grado, prácticamente en todas las áreas evaluadas (Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Sociales). Los progresos más importantes se han producido en el área de Castellano y muy particularmente, en el conjunto de las pruebas, se constatan mejoras en la competencia Comprensión. A pesar de las mejoras evidentes, cabe señalar que la agrupación de los alumnos según niveles de rendimiento muestra niveles bajos, muy especialmente en el área de Matemáticas, de acuerdo

con lo observado en pruebas administradas a nivel nacional (PREAL, 2013). Para nosotros la mejora observada no es en ningún caso un punto de llegada, simplemente apunta hacia un camino que es necesario recorrer en el país en concordancia con el propósito de alcanzar una educación de calidad para todos. Como afirma Lafuente (2011), la inclusión escolar no significa necesariamente la inclusión en el conocimiento, la verdadera meta educativa que alienta la escuela.

En segundo lugar, mediante la evaluación cualitativa realizada, se ha podido analizar la percepción del cambio que tienen los diferentes actores que lo han promovido y liderado. Se han identificado los obstáculos que han frenado el cambio, también las palancas que lo han activado y la naturaleza de los cambios, ricos y complejos, a los que se ha llegado. Todo cambio tiene una parte de realidad y otra de deseo. Como la realidad social misma, es el fruto de la construcción social de los protagonistas y en su misma narrativa se constatan a la vez logros y la determinación por seguir avanzando en el sentido iniciado. En su conjunto hay una valoración positiva y altamente esperanzadora que incide sobre todo en los aspectos más profundos de la cultura profesional y la cultura organizacional. Apenas se apuntan debilidades o emergen revisiones críticas que lleven a replantear en profundidad el Programa Alda Educa. Sí anotar que pesa la limitación de recursos, una realidad que parece crónica en las escuelas y sus familias, situando también a la Fundación en una tensión difícil de solventar entre la eficacia y la sostenibilidad de las acciones de apoyo a la mejora de la educación si se consideran los recursos humanos y materiales de que dispone.

Durante la presentación de resultados se han realizado algunas valoraciones o discusiones con el propósito de satisfacer el tercer objetivo que nos habíamos planteado: valorar el Programa y realizar recomendaciones de mejora. En este capítulo final de conclusiones nos entretendremos un poco más en estas cuestiones globales –de programa pero también de mejora educativa- que para nosotros han supuesto un nuevo aprendizaje o la confirmación de aspectos que ya intuíamos. Pensamos que compartirlos puede resultar de interés para todas aquellas personas e instituciones comprometidas con la reforma y la mejora educativa en Paraguay.

Es obligado señalar que a nivel escolar, cuando se trabaja sobre un grupo de escuelas muy especialmente, el cambio es de naturaleza frágil. Lo es por su carácter sistémico: la escuela es interdependiente de muchos factores que no dependen de ella. Aunque a tenor de los análisis cualitativos se apunten cambios de profundidad –nuevas concepciones y nuevas prácticas que se asocian a mejores rendimientos- las fuerzas centrípetas del mismo Sistema Educativo junto a fenómenos de movilidad docente, cambios de planificación territorial e incluso migraciones u otros fenómenos con incidencia demográfica sitúan a la escuela como un ligero barquito en medio del océano.

Aunque nos constan los esfuerzos que se realizan desde la Administración por avanzar, no podemos dejar de repetir que el Sistema Educativo se percibe como cerrado, rígido, burocrático y, en definitiva, refractario al cambio. De modo impersonal parece actuar como una losa sobre la Supervisión, las direcciones y los docentes. Nos preguntamos, cuando además los recursos son escasos, a dónde puede agarrarse un profesional si no hay verdaderos equipos y proyectos comunes. Y una parte de la losa es la cultura restringida docente y escolar, una especie de velo que acompaña la imagen de lo que es el trabajo docente y la función de la escuela que es preciso romper para poder avanzar. A nadie escapa, y se ha puesto en evidencia en esta investigación, el predominio de un tipo de aprendizaje memorístico, poco significativo, y bastante despreocupado de la motivación de los alumnos, algo que resulta imprescindible para empujar al descubrimiento de saberes. Posiblemente este velo gris, oscuro, cubre la escuela y también el imaginario de muchos docentes acomodados a un perfil tan poco exigente como en el fondo insatisfactorio. Asumiendo este análisis, nos sumamos a las conclusiones del informe PREAL (2013: 9) cuando señalan la importancia de descentralizar la gestión educativa e involucrar a las asociaciones de padres y madres en la mejora y sostenimiento de las escuelas.

Tampoco suma a favor de la mejora educativa el poco tiempo de escolarización anual fruto de la media jornada y la ratio de días reales de clase por curso, aún más reducido en muchos niños en las comunidades populares en las que trabaja el Programa Alda Educa. Habrá que ver con el tiempo el efecto de proyectos de educación más allá de la escuela, de orientación recreativa pero con clara intención de promover el desarrollo de competencias en los niños, como el proyecto Centros de Atención a la Comunidad de Fundación Alda. Su implementación es muy reciente para tener resultados contrastados en forma de rendimientos escolares, pero parece de absoluta lógica trabajar por ganar tiempo educativo para la infancia más allá de la escuela.



Otro punto crítico es la capacitación docente, de hecho es el núcleo duro del Programa Alda Educa y de donde viene su evolución como Programa hasta su situación actual. Desde todas las perspectivas, la formación y capacitación docente son insuficientes en el país y se nos antoja que sin abordar esta cuestión con el máximo rigor y persistencia no se pueden esperar grandes cambios en el Sistema Educativo. Es pues pertinente preguntarse para cuándo una reforma de la educación superior que permita la formación inicial que requiere la nueva escuela paraguaya. Y quizás, por qué no, la incorporación de nuevos perfiles profesionalizados de apoyo a la escuela, como asesores o supervisores pedagógicos por centros y, aún más necesario, educadores sociales o dinamizadores comunitarios. Todo ello sin negar, de ningún modo, la necesidad de no culpabilizar al cuerpo docente actual, trabajando con ellos de la mejor manera, con la máxima calidad y eficiencia, buscando asegurar la mejor formación continuada o formación en servicio, así como su bienestar. Creemos que en esta dirección la experiencia del Programa Alda Educa en el país sí representa un aporte valioso y significativo.

Para finalizar, entrando en aquello más específico que destacaríamos de nuestra investigación en forma de aprendizajes que hemos logrado, pero también en forma de propuestas, tenemos el atrevimiento de formular tres reflexiones para la necesaria mejora educativa en el Paraguay en torno de: la capacitación y el acompañamiento que los profesionales necesitan; la cultura docente y escolar necesaria; y el modelo de escuela hacia el que se debería ir evolucionando.

- **Acompañando a los profesionales en los procesos de innovación en la escuela: credibilidad, confianza y cercanía**

Si algo queda confirmado en nuestra investigación, desde la triangulación de las informaciones

aportadas por facilitadores, directores y docentes, es el valor máximo de los acompañamientos o asesoramientos en terreno, estrategia que ha resultado determinante para el cambio que se ha producido. La formación docente siempre plantea el reto de asegurar su transferencia y su sostenibilidad en el día a día escolar. Más allá de los cursillos o jornadas, más allá del valor de la formación en sí misma respecto al conocimiento de destrezas y técnicas, la importancia de la formación en servicio se mide por el grado de instalación de los aprendizajes y, por encima de cualquier otra cuestión, de la competencia reflexiva. En este proceso de capacitación el contexto de trabajo habitual de cada docente puede actuar como catalizador o como inhibidor de la formación. La cultura de cada centro, marcada por sus liderazgos y tradiciones, puede ser un medio profesional abierto y promotor de la innovación o todo lo contrario, un medio donde prima la acomodación y el inmovilismo. Si en las escuelas hubiese personal directivo o servicios de apoyo docente permanente, que cubriesen la función de asesoría, no nos cabe duda que el avance de la capacitación docente sería muy notable. Pero además, y en eso la investigación aporta luz, la asesoría que se percibe más eficaz es la que acompaña desde la cercanía y el respeto, con conocimiento experto, pero sobre todo con la capacidad y humildad de ponerse a caminar al lado del docente. Credibilidad y confianza emergen como los factores claves en el acompañamiento.

- **Cultura docente y organización escolar: pilares del cambio sostenible**

En la medida que los docentes son capaces de construir contextos de oportunidad (para el aprendizaje, para el desarrollo del talento, para dar cauce a la creatividad) los aprendizajes crecen. Y además se socializan formas de hacer, hábitos profesionales, que se retroalimentan y actúan como espirales positivas. La cultura docente ampliada es una lanzadera para los profesionales que les empuja a vencer el miedo ante las incertidumbres y a atreverse a experimentar desde su trabajo. Algo muy característico de la cultura docente abierta que se necesita es la capacidad y el hábito de reflexionar desde y sobre la práctica: evaluar las necesidades, comprender los procesos, analizar las nuevas situaciones y realizar nuevas prácticas sobre esas situaciones. La capacidad de reflexión sobre la práctica es una competencia clave para innovar y encontrar nuevos caminos que aporten mejores aprendizajes a los alumnos. Autores de gran influencia en la pedagogía avalan este perfil nuevo, reflexivo e investigador antes que transmisor, que debe distinguir al docente (Sarramona et al., 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987). Entre esta nueva concepción de las funciones y la profesión docente y el modelo de escuela no debería haber diferencias. La escuela bien articulada, abierta al cambio, promotora de la evaluación, construida desde el trabajo en equipo, es la que deviene un contexto de aprendizaje rico, un contexto de oportunidad en el

que alumnos y docentes aprenden conjuntamente. Jugando, manipulando, experimentando, dialogando, es como los aprendices construyen su conocimiento y aprendizaje.

- **Escuela, padres y comunidad: la red invisible**

La escuela debería ser, a nuestro entender, el verdadero centro de las políticas para mejorar la educación. Pero no cualquier escuela, sino la escuela abierta, participativa y democrática que lleva a todos los grupos de interés a comprometerse en el mejor proyecto educativo posible. La escuela entendida como un bien de la comunidad, que sirve a la comunidad, con la que establece una interacción positiva, fecunda, es a la vez que una institución con mayor capacidad para generar aprendizaje un importante activo del capital social comunitario. Actualmente, fruto de la “hiper-especialización” de la escuela que se da en muchos lugares del mundo, parece haberse diluido el concepto de escuela-comunidad, quizás arcaico o en desuso para algunos. La buena escuela se identifica con frecuencia con el número de ordenadores, la calidad de las instalaciones de ocio, la existencia de laboratorios de idiomas. Pero la escuela no puede desconectarse de su contexto. Y aunque en el siglo XXI, la escuela inevitablemente debe ser una ventana abierta al mundo, debe inducir a todos –familias, docentes y alumnos- al aprendizaje continuo, rescatando de nuestra investigación la importancia de la escuela-comunidad. Este modelo enraíza plenamente con la cultura y tradición comunitaria de las gentes y los pueblos del Paraguay. A nuestro entender la revalorización de la escuela-comunidad está sucediendo también en muchos otros lugares del mundo, a veces re-conceptualizado con una nueva semántica: “comunidades de aprendizaje”, “comunidades de práctica”, “escuela abierta”, etc. De un modo u otro, estas tendencias de la pedagogía moderna no hacen más que actualizar a la luz de los nuevos conocimientos de la psicología y la pedagogía un saber ancestral que afirma un antiguo adagio africano:



“para educar un solo niño se necesita toda una tribu”. Hemos visto, y destacamos de nuevo, que la escuela proyecto educativo, que une, que anima a la colaboración, que genera procesos de adhesión e identificación de niños, docentes, familias, líderes comunitarios es la que se vincula a los procesos de mejora que hemos analizado y, nos atrevemos a aventurar, la que puede ser más sostenible y tener más futuro en el país.

Como colofón final sólo nos queda decir que las metas que se persiguen están lejanas y el camino que debe realizarse es arduo y complejo. Sin duda, el Programa Alda Educa aporta una experiencia limitada a un grupo de escuelas, docentes y niños. Pero a pesar de ello, aporta una experiencia valiosa, rigurosamente desarrollada, evaluada y continuamente reflexionada. Una experiencia que supone una innovación destacada en Paraguay, alineada con los modelos teóricos de mejora escolar que marcan la tendencia internacional. Con la valentía de implementar y someter a evaluación su programa, la Fundación Alda da prueba también de los valores y el sentido de nueva profesionalidad que defiende y que deben ayudar a construir en el país esa nueva cultura docente y escolar que se necesita.



## BIBLIOGRAFÍA

- Armengol, C. (coord.) (2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona: Praxis.
- Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (cord.) (2010). Competencias básicas. Urduliz: Wolters Kluwer.
- Bonals, J. (2008). El trabajo en equipo del profesorado. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano, Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Castillo, S. (coord.) (2003). Compromisos de la Evaluación Educativa. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Civís, M. y Longás, J. (2014). Redes socioeducativas: estrategias de colaboración interinstitucional ante el desafío de la mejora educativa. Educación XX1. UNED. En prensa.
- Consejo Escolar del Estado (España) (2014). Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Actas del XXII encuentro de Consejos Escolares autonómicos y del Estado, 8-10 de mayo de 2014. En línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroceayedocumentofinaljpa.pdf?documentId=0901e72b8194fe50>
- Constitución Nacional del Paraguay (1992). Paraguay; Constitución Política de 1992. En línea: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Paraguay/para1992.html>
- Delors, J. (Dir.) (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Interbaccional sobre educación para el siglo XXI. París: Organización de la Naciones Unidas.
- Dirección de Programas de Salud del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (2006). Encuesta permanente de hogares 2004. Asunción: MSP y BS.
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2004). Encuesta permanente de hogares 2003/2004 (EPH 2004). Asunción: DGEEC. Accesible en línea: [www.dgeec.gov.py](http://www.dgeec.gov.py)
- Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC) (2010). Compendio estadístico del Paraguay. Asunción: DGEEC. Accesible en línea: [www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Compendio2010](http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Compendio2010)
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD Publishing.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Ferrer, F. (2012). PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. Revista española de educación comparada 19, 11-16.
- Franco Araujo, Z. (coord.) (1996): Evaluación del aprendizaje en 1r ciclo. M.E.C.
- Gairín, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Educar, 27, UAB.

Galeano, L.A. (2013). Pobreza en Paraguay: cuestión social crítica y desafiante. *Acción* 339, 4-7.

Gil Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154.

Gómez, J. (1997). *Construcció d'instruments de mesura*. Barcelona: UOC.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en los estados español y latinoamericanos. *Educar*, 20, pp. 15-25.

INCE/ OCDE (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid: MECD.

Lafuente, M. (2011). La educación primaria en la región. Entre las deudas y las incertidumbres del devenir ¿A qué futuro nos inscribimos? *DEBATE* 08, SITEAL. En línea: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_debate08\\_completo\\_20120424.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate08_completo_20120424.pdf)

Ley General de Educación, nº 1264/ 1998. Ministerio de Educación y Culto. República del Paraguay.

Longás, J. (2006). *Fundación Alda. Evaluación de Competencias Básicas en la Enseñanza Primaria en Paraguay*. Documento interno no publicado. Fundación Alda.

M.E.C. (sd). *Currículum de enseñanza primaria*. Asunción: M.E.C.

M.E.C. (1999). *Pruebas SNEPE*. Asunción: M.E.C.

M.E.C. (2002). *¿Cuánto aprenden nuestros niños? Informe SNEPE 2001-2002. Programa Escuela Viva*. Asunción: MEC.

M.E.C. (2004). *Evaluación del proceso de aprendizaje para el nivel inicial*. Asunción: M.E.C.

M.E.C. (2004). *Marco curricular de la educación inicial. Programa de mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar*. Asunción: Unidad coordinadora de programas MEC-BID.

Martínez, M., Badia, J. y Joloch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ministerio de Educación y Cultura. República del Paraguay (2011). *Plan Nacional de Educación 2024*. Asunción: M.E.C. En línea: <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2344>

Monereo, C. y Pozo, J.I. (coord.) (2007). *Competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía* 370, 8-94.

OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. En línea: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. En línea: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf><http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Pedrés, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada* 19, 139-172.

Riera, J. y Civís, M. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.

Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Síntesis.

Ruiz, J.M. (2004). *Cómo hacer evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

Ruiz-Román, C.; Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F.J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación* 322, 255-288.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Sarramona, J.; Noguera, J. i Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata: Madrid.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

UCA – Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (2005). *Necesidades y posibilidades de desarrollo educativo en sectores sin recursos del Gran Asunción*. Asunción: Fundación Alda.





ISBN 978-99967-729-3-1

*En esta publicación se presenta todo el proceso metodológico seguido para llegar a los resultados de la evaluación del impacto del Programa Alda Educa en su aplicación sobre 10 escuelas del Departamento Central de Paraguay en el periodo 2007-2011. Se busca con este trabajo que la documentación del proceso metodológico sirva para que, en contextos similares, pueda ser replicada; y que los resultados del impacto del Programa Alda Educa animen nuevas intervenciones e investigaciones.*

*Sin duda es una experiencia limitada a un grupo de escuelas, docentes y niños. Pero a pesar de ello, aporta una experiencia valiosa, rigurosamente desarrollada, evaluada y continuamente reflexionada. Una experiencia que supone una innovación destacada en Paraguay, alineada con los modelos teóricos de mejora escolar que marcan la tendencia internacional. Con la valentía de implementar y someter a evaluación su programa, la Fundación Alda da prueba también de los valores y el sentido de nueva profesionalidad que defiende y que deben ayudar a construir en el país esa nueva cultura docente y escolar que se necesita.*

con el apoyo de:



BANCO DE DESARROLLO  
DE AMÉRICA LATINA



Israel 353 e/ Río de Janeiro y  
De La Residenta  
Asunción, Paraguay  
Tel. + 595 21 21 04 98  
[comunicacion@fundacionalda.org](mailto:comunicacion@fundacionalda.org)



[www.facebook.com/FundacionAlda](http://www.facebook.com/FundacionAlda)

[twitter.com/FundacionAlda](https://twitter.com/FundacionAlda)

[www.fundacionalda.org](http://www.fundacionalda.org)

**La Fundación Alda** es una entidad sin fines de lucro que implementa, desde el año 2003, proyectos socioeducativos en zonas vulnerables de Paraguay. Los principales proyectos gestionados por la Fundación Alda en sus diez años de trabajo son: Proyecto Alda Educa, Centros de Atención a la Comunidad, Proyecto Joven Adelante, Programa Limpio Sur y el Observatorio Socioeducativo Alda.