

**Memorias 2015-2019 del Departamento de
Investigación y Evaluación**

**Unidades de Planificación, Investigación y
Evaluación**

**Programa de Planeamiento Educativo
CETP-UTU**

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Virginia Verderese

COORDINACIÓN

Gabriel Álvarez

DOCENTES INVESTIGADORES

Gloria Acosta, Andres Aquino, Andrea Araújo, Norma Gatto, Patricia Kelly, Guzmán
Papa, Alicia Parodi, Mario Pereira, Schubert Rodríguez y Lea Silva

Febrero de 2020

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS DE LAS UPIE

III. RESUMENES SEGÚN ABORDAJE:

A. Sistematización de experiencias

1. Sistematización de experiencias que protegen trayectorias educativas
2. Experiencia Educativa de Escuela Técnica de Guichón
3. Centros Educativos Asociados
4. Centros Educativos Comunitarios
5. Experiencias de Inclusión en grupos de Formación Profesional Básica (Plan 2007)
6. Ciclo Básico Tecnológico Nocturno en la Escuela de Administración y Servicios de Salto: Primera cohorte

C. Trayectorias educativas

7. Descripción del abandono temprano en los cursos del CETP
8. Censo de Estudiantes del Último Año de Educación Media Superior 2017: trayectorias educativas y laborales
9. Centros de la Red Mandela; Implementación de la Guía de la UNESCO (2017) para garantizar una educación inclusiva y equitativa en centros educativos del CETP

D. Mejora de aprendizajes y calidad de la educación

10. Evaluación Formativa en Línea
11. Congreso de Educación Litoral Norte: contribución al intercambio y debate educativo
12. Proyectos de egreso en dos grupos del Polo Educativo Tecnológico de Arrayanes
13. Proyectos de tutorías para exámenes en los centros
14. Evolución del perfil docente en contexto de expansión de la matrícula
15. Hacia un Proyecto Educativo de Centro: Una modalidad de acompañamiento institucional
16. Censo de Estudiantes del Último Año de Educación Media Superior 2017: Clima escolar: análisis cualitativo de la percepción de los estudiantes
17. Censo de Estudiantes del Último Año de Educación Media Superior 2017: Una aproximación a las valoraciones de los estudiantes sobre condiciones institucionales y pedagógicas desde un enfoque cuantitativo.

IV. REFLEXIONES FINALES

I. INTRODUCCIÓN

Las memorias del Departamento de Investigación y Evaluación (DIE) y sus Unidades de Planificación, Investigación y Evaluación (UPIE), del Programa de Planeamiento Educativo, presentan el resumen y la sistematización de los proyectos de trabajo realizados durante el período 2015-2019. Los resúmenes se agrupan en tres enfoques para el abordaje de lo educativo desde la investigación y la evaluación, estos enfoques son: a. sistematización de experiencias, b. trayectorias educativas, y c. mejora de los aprendizajes y calidad de la educación.

A su vez cada uno de los proyectos de trabajo se vincula con los Lineamientos Estratégicos (LE) y de los Objetivos Estratégicos (OE) elaborados por el Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). De hecho, los objetivos del DIE y sus UPIE responden al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad y su OE 3.7: Desarrollar líneas de investigación y evaluación educativas¹.

Las tres categorías de enfoque para el abordaje mencionadas no son mutuamente excluyentes. Por ejemplo, mediante el enfoque de la sistematización de experiencias se miran las acciones para la protección de las trayectorias, o desde el enfoque de las trayectorias se analizan acciones para la mejora de la calidad de la educación. Por tanto, la agrupación por enfoque para el abordaje de una temática permite ordenar de acuerdo a fines estratégicos.

La sistematización de experiencias es un enfoque que busca revalorizar las experiencias de los equipos docentes, que comprende la práctica y el saber docente cómo objeto de aprendizaje para la mejora de la experiencia pedagógica de los estudiantes. Busca además superar la fragmentación disciplinar de la trayectoria del estudiante generando espacios de reconocimiento y reflexión de los equipos docentes, para la discusión, planificación, evaluación y registro crítico de las acciones.

El enfoque de las trayectorias por su parte, procura producir conocimiento sobre las trayectorias educativas, sobre las dificultades y desafíos que las trayectorias de vida o que el sistema en si presentan, para que los estudiantes desarrollen sus trayectorias escolares de forma continua y completa.

¹ En el "Tomo I - Exposición de motivos" del "Proyecto de Presupuesto: Período 2015-2019" elaborado por la ANEP y sus desconcentrados. En dicho documento el CETP presenta al "Desarrollo de la Investigación" (páginas 208 y 234), en el marco de la política "Desarrollo de la Evaluación y la Investigación Educativa" (páginas 206 y 232) propuesta por ANEP. En los apartados propuestos por el CETP se presenta a las UPIE y se indica: Es así que estas unidades trabajan en dos líneas. Por un lado acompañan los procesos de investigación y evaluación que el CETP-UTU defina como pertinentes; y por otro desarrollan líneas de investigación/trabajo de acuerdo a las demandas y/o necesidades detectadas en cada región, en relación a las temáticas que estas unidades desarrollan. (ANEP, 2015: p. 209 y p. 235). En el apartado siguiente de este texto se detallan los OBJETIVOS DE LAS UPIE.

Por último, muy relacionado con el LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad, y sus objetivos; procura recuperar y analizar las acciones para la mejora de las condiciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada uno de los resúmenes presentados fue elaborado por los integrantes del DIE y de las UPIE, y da cuenta de un proyecto de trabajo concreto, cuya estructura tiene los siguientes elementos incluidos de forma implícita: Objetivos, metodología, alcance, relevancia, hallazgos principales e insumos para la política educativa. La formulación de los proyectos de trabajo se focalizó en las acciones (experiencias, prácticas, políticas, estrategias o formatos) orientadas por los LE y sus OE definidos por el CETP². De modo que cada resumen se asocia a los lineamientos y objetivos a los que responde. Los informes completos se encuentran en los Boletines UPIE de la Serie Educación e Investigación producidos por el DIE desde 2019. Invitamos a los lectores a remitirse a ellos.

La estructura de las Memorias 2015-2019 es la siguiente: en primer lugar se presentan los objetivos generales y específicos de las UPIE, en el capítulo siguiente se presentan los resúmenes de los 17 proyectos de trabajo principales agrupados por enfoque, y por último se incluyen breves reflexiones finales a modo de cierre.

² Ver CAPÍTULO 3: LINEAMIENTOS Y OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE LA ANEP del “Tomo I - Exposición de motivos” del “Proyecto de Presupuesto: Período 2015-2019” elaborado por la ANEP y sus desconcentrados.

II. OBJETIVOS DE LAS UPIE

OBJETIVO GENERAL 1: Contribuir al desarrollo de prácticas de planificación, investigación y evaluación en y con los centros en los que intervienen las UPIE orientadas a la mejora continua de sus procesos educativos.

Objetivos Específicos

1.1: Desarrollar un proceso de relacionamiento progresivo intra e interinstitucional con los centros educativos de cada región, a fin de relevar sus necesidades y demandas relacionadas con la planificación, investigación y evaluación de los procesos educativos.

1.2: Orientar e implementar planes de trabajo que permitan desarrollar proyectos para atender las necesidades y demandas relevadas, generando capacidades instaladas para la planificación, investigación y evaluación.

1.3: Relevar las prácticas actuales de registro, sistematización, análisis y uso de la información y el conocimiento, en relación a las temáticas que involucran a las UPIE.

1.4: Diseñar, implementar y monitorear los procesos de planificación, investigación y evaluación propuestos por las UPIE.

1.5: Coordinar con las áreas de CETP que intervienen en los territorios a fin de potenciar capacidades y recursos en el “desarrollo de los territorios”.

OBJETIVO GENERAL 2: Generar actividades y/o acciones de difusión e intercambio de las propuestas, avances y resultados de los proyectos, con los actores a nivel interinstitucional y académico (ANEP y UDELAR), institucional (CETP), y en particular, con los centros educativos (Escuelas e Institutos).

Objetivos Específicos

2.1: Contribuir al debate educativo y la reflexión pedagógica, publicando y presentando resultados e informes de los proyectos en todos los ámbitos de discusión de políticas y prácticas educativas.

2.2: Producir y publicar regularmente el Boletín UPIE con los informes de los proyectos.

III. RESÚMENES SEGÚN ABORDAJE

A. Sistematización de experiencias

1. Sistematización de experiencias que protegen trayectorias educativas (2016-2017)

Este trabajo contribuye al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad; y sus OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes, OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias. También favorece el LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida, y su OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades.

El proyecto Experiencias que protegen trayectorias educativas³ presenta la sistematización de doce experiencias que contribuyen a la protección de las trayectorias educativas de estudiantes, especialmente de enseñanza básica. Una sistematización desarrollada por quienes protagonizaron las experiencias en forma directa e indirecta: los integrantes de los equipos de dirección, educativos y de trabajo de los centros escolares, junto a los docentes investigadores de las UPIE y del DIE. Son experiencias que están inscritas en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTTE) de CODICEN y que, a la vez, se construyen como respuestas específicas en los centros educativos del CETP. Fueron identificadas, reconstruidas, analizadas y publicadas para compartir los aprendizajes generados e intercambiar a partir de ellos. Esta sistematización se plantea en diferentes planos y dimensiones. Por lo tanto, posibilita no una sino varias lecturas.

Estas lecturas se pueden realizar siguiendo tres dimensiones que están interrelacionadas pero que analíticamente son diferentes. Estas son: la dimensión conceptual, la dimensión metodológica y la dimensión política. En cada una de éstas se pueden identificar dos planos. Un plano específico, que tiene que ver con el tema que se sistematiza: la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes; y un plano general, que puede ser de interés para otros actores y en otros escenarios. En cuanto a la dimensión conceptual, en el plano específico el texto aporta a la precisión de qué se entiende en cada experiencia por protección de las trayectorias educativas de los estudiantes. A partir del análisis de cada una de éstas y de las doce experiencias en conjunto se aporta conocimiento sobre las estrategias, los contextos, los supuestos, las prácticas y las acciones que buscan dar respuesta y

³ Este resumen es un extracto del prólogo realizado por Cecilia Pereda (Universidad de la República), para el informe final de Sistematización de Experiencias educativas que protegen trayectorias educativas.

dan cuenta de la complejidad del problema. Se trabaja además la distinción entre los conceptos de “experiencias” y de “prácticas”. La noción de “estudiantes situados” merece también una atención especial en la lectura conceptual de este texto.

Las experiencias que se sistematizan son agrupadas en tres categorías que surgen del análisis. Estas son: acompañamiento socio-académico; descubrimiento y construcción de nuevos significados de la educación; y respuestas ante situaciones emergentes de riesgo educativo. En el plano general, las discusiones conceptuales sobre la protección de trayectorias, la distinción entre prácticas y experiencias, la construcción de nuevos significados, la atención a la emergencia y las consideraciones sobre el acompañamiento no sólo se plantean a los equipos de dirección y a los equipos de trabajo en los centros educativos. Forman parte de los procesos de intervención de otros técnicos y profesionales en los más variados ámbitos y escenarios de trabajo. Psicólogos, trabajadores sociales, enfermeros, psicomotricistas, educadores sociales y operadores en general podrán encontrar en este texto ideas y posicionamientos de los que nutrirse para la reflexión sobre su trabajo diario, dentro o fuera de la educación.

La dimensión metodológica suele encontrarse en todo trabajo de sistematización de experiencias. Esto responde a la sensación de incertidumbre que provoca la diversidad de enfoques y propuestas metodológicas acerca de qué es y cómo sistematizar. A ésta se enfrenta cualquiera que se haya aventurado a construir aprendizajes a partir de procesos de transformación singulares, únicos e irrepetibles. Este texto puede ser leído también en esa clave. En un plano general, es en sí mismo una propuesta acerca de cómo sistematizar. En el plano específico, el texto muestra cómo se trabajó para identificar, reconstruir, analizar y compilar experiencias de protección a las trayectorias educativas de estudiantes en educación media básica. Si los proyectos de trabajo de las UPIE se orientan a contribuir a la comprensión de los problemas que las políticas educativas abordan, éste aporta también a la comprensión de cómo intervenir en ellos y de cómo reconstruir y analizar estos abordajes.

Finalmente, en cuanto a la dimensión política, entendiendo lo político como la construcción de lo que nos es común, aquello a lo que todos deberíamos tener acceso y que es de interés y es visible a todos (Rabotnikof, 2008), el texto también puede ser leído en estos dos planos. En el plano específico muestra cómo la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes contribuye a la realización del derecho a la educación de cada estudiante y, con éste, a su participación e integración en la sociedad. Muestra cómo desde el acompañamiento y la protección se aporta a la construcción de ciudadanía. Atender al plano general en esta dimensión permite detenerse no sólo en los procesos con los estudiantes sino también en el de los docentes e integrantes de los equipos educativos que los llevan adelante.

La experiencia de sistematización que aquí se presenta muestra cómo se puede articular el trabajo de los protagonistas más directos: integrantes de equipos directivos y de trabajo de los centros educativos, con el de los equipos de las UPIE y con el equipo del Programa Planeamiento Educativo a nivel central. Demuestra que es posible, aun con dificultades, combinar el trabajo de sistematización que puede ser realizado por actores externos a la experiencia con aquellos que la vivieron en forma directa y aquellos que se encuentran a medio camino entre la situación de unos y de otros. Claro que para esto es necesario dedicar tiempos y esfuerzos. Formar en capacidades investigativas, construir confianzas y relaciones a nivel intra e interinstitucional, de lo que también se da cuenta en este texto. Como producto de esos procesos, esta línea de trabajo muestra también cómo se puede aportar a la política educativa desde el conocimiento generado en la práctica. Estas tres dimensiones, y en cada una de ellas sus dos planos, están presentes en las dos grandes partes del informe. La primera comprende la presentación conceptual y metodológica al análisis transversal a las experiencias que se sistematizan. La segunda parte es el espacio para la reconstrucción y el análisis de cada una de las doce experiencias en particular. Las experiencias se presentan siguiendo un mismo guion organizador, pero no por esto se uniformizan, respetando la diversidad de propuestas, equipos, saberes y escenarios que se ponen en juego en cada una. Esta modalidad de presentación puede ser tomada como una cuarta clave de lectura, aquella que responde a las inquietudes por los formatos de escritura y de presentación de los productos de sistematización.

2. Experiencia Educativa de Escuela Técnica de Guichón (2019)

El estudio se inscribe en la línea de investigación referida a inclusión y mejora educativa. Desde esta perspectiva pretende dar cuenta de los aspectos más relevantes de la experiencia desarrollada en la Escuela Técnica de Guichón a partir del año 2015, en los cursos de Ciclo Básico Tecnológico (CBT), mostrando las innovaciones generadas en la experiencia de la Escuela. El objetivo general se centró en comprender y caracterizar la experiencia implementada en la Escuela entre los años 2015-2019, a partir de los significados que le atribuyen los sujetos que la protagonizan. Por otra parte los objetivos específicos se focalizaron en identificar y analizar los aspectos innovadores más relevantes de la experiencia; así como construir una descripción de la experiencia a partir de las voces de los diversos actores involucrados.

A fin de dar cuenta de los aspectos más relevantes de la misma, se elaboró un diseño metodológico cualitativo, de carácter exploratorio. Las técnicas utilizadas para el relevamiento de datos fueron la recopilación documental (datos secundarios) y los datos primarios se obtuvieron mediante tres entrevistas grupales a los participantes de la experiencia: once docentes, dieciocho estudiantes de CBT y diez egresados. El interés fundamental no es aquí la medición, sino la comprensión de

los procesos desarrollados; por lo que de las preguntas que se plantean giran en torno al significado que estos tienen para los sujetos que los protagonizan. La técnica de análisis utilizada, en el caso de las entrevistas, fue el análisis de contenido, ya que ésta técnica “se concentra en el contenido manifiesto, es decir, que consiste en analizar los contenidos expresados de forma directa e interpretar su significado” (Vázquez y Ferreira, 2005: 99).

La experiencia desarrollada en la Escuela Técnica de Guichón se inserta en los Lineamientos Estratégicos del Proyecto de Presupuesto de la ANEP (2015), estos son: 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Así como los Objetivos Estratégicos: OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes. OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil. Los mismos responden a las siguientes Metas de los ODS 2030: 4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos. 4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

El trabajo hizo posible identificar diferentes elementos tanto facilitadores como restrictores de la experiencia. Entre los elementos facilitadores de la experiencia se constatan:

- Todas aquellas acciones tendientes a lograr la permanencia y mejorar las condiciones de aprendizaje dentro del centro educativo. Especialmente aquellas que apuntan a un cambio en los vínculos docente-estudiante, propiciando espacios de intercambios extracurriculares e informales como es el caso del campamento.
- También las que apuntan a la promoción de instancias de participación de los jóvenes como ser las ferias, exposiciones, los intercambios con primaria e, indudablemente, el trabajo en proyectos. Dichas actividades promueven el sentido de pertenencia a la escuela a la vez que suscitan climas institucionales propicios para mejores aprendizajes.
- Las acciones tendientes a lograr la adecuada participación en la definición de los objetivos del Centro por parte de los docentes y adscriptos.
- La presencia de un fuerte liderazgo pedagógico por parte del Equipo de Dirección
- Contar con docentes que estén dispuestos al trabajo en equipo y con aptitud para deconstruir los contenidos programáticos a fin de lograr un trabajo integrado y multidisciplinar adecuado.
- La asignación de mayores espacios de coordinación integrada, exclusivos para atender a estos alumnos como sucede con el Plan FPB.
- La capacitación a docentes y adscriptos en nuevos formatos y prácticas tendientes al trabajo digital y la atención a la heterogeneidad que presentan estudiantes y la

diversidad de sus situaciones constituiría un aporte fundamental a sus prácticas y su profesionalidad.

- La figura del adscripto y del equipo de dirección se posicionan como un fuerte pilar del seguimiento del alumno y la atención a sus necesidades extra educativas que es, a la vez, otro aspecto del trabajo tendiente a lograr la permanencia de los estudiantes en el centro.

Entre los elementos a mejorar se encuentran:

- Las resistencias al trabajo compartido e integrado por parte de los docentes.
- La falta de acompañamiento desde las inspecciones de asignatura para llevar adelante el trabajo integrado y la deconstrucción de los programas, puede ser una restricción para su adecuado funcionamiento.
- El trabajo y las actividades extracurriculares pueden ser percibidos por los docentes como esfuerzos adicionales a las tareas docentes ordinarias.
- La inadecuada sensibilización de los “nuevos” docentes sobre los objetivos del proyecto de centro. El desconocimiento de los docentes de la experiencia puede ser un restrictor.
- La inadecuada sensibilización en relación a los objetivos del centro por parte de los docentes y adscriptos.

3. Centros Educativos Asociados (2017)

Los Centros Educativos Asociados (CEA) son una propuesta que vincula en un mismo predio a una escuela del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), con un centro educativo del Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP). Se instalan en espacios físicos en los que funcionan las escuelas de primaria y se desarrollan propuestas de Ciclo Básico Tecnológico (CBT). La contigüidad procura facilitar el tránsito entre la educación primaria y la media básica, así como posibilitar la construcción de proyectos formando una comunidad educativa.

La iniciativa CEA y el seguimiento efectuado por el equipo integrado, entre otros por las UPIE, contribuye principalmente al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida, y su OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades. También contribuye al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad; y sus OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes, OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.

El abordaje de esta experiencia se planificó desde dos objetivos centrales; analizar las principales características tanto del equipo docente de cada centro como de las actividades académicas realizadas con los estudiantes. Para esto se utilizaron

técnicas cualitativas, tales como entrevistas individuales y grupales, grupos focales y análisis de documentos.

En lo que respecta al alcance del proyecto, el abordaje se realizó en seis centros ubicados en diferentes barrios de contexto desfavorable del área Metropolitana. Escuela 371 (Cerro Norte), escuela 255 (Carrasco Norte), escuela 183 (Carrasco Norte), escuela 175 (Carrasco), escuela 354 (Barrio Municipal), escuela 230 (Puntas de Manga) y escuela 330 (Maroñas).

La relevancia que presenta este proyecto radica fundamentalmente en la potencialidad de la proximidad entre instituciones educativas, apostando al trabajo colaborativo y cooperativo especialmente en el interciclo, dando respuesta a las necesidades educativas de las comunidades en las que están insertas. Esto genera gran impacto en la comunidad, contribuyendo a la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes, ya que se apuesta a intercambios de índole académico y socioafectivo de los estudiantes.

Como principales hallazgos cabe destacar, tal como se mencionó anteriormente, que la cercanía física entre instituciones educativas colabora e incide directamente en la continuidad educativa de los estudiantes de la comunidad.

A modo de insumo para la política educativa se identifica, en primer lugar, que el procedimiento de asignación de horas de coordinación para la modalidad educativa de media (Ciclo Básico Tecnológico) obstaculiza el desarrollo del proyecto CEA como innovación y apropiación por parte de los docentes. Asimismo la implementación de la propuesta desde lo instrumental requiere que algunas condiciones estén dadas desde antes de iniciar los cursos y no en simultáneo, especialmente en lo que respecta a los aspectos edilicios.

En términos estrictamente pedagógicos, se destaca la fuerte demanda de los equipos educativos de otorgar tiempo remunerado para el encuentro y la planificación conjunta, tanto entre actores de instituciones vecinas como para aquellos del mismo centro.

4. Centros Educativos Comunitarios (2019)

El proyecto tiene como objetivo describir los Centros Educativos Comunitarios (CEC), haciendo foco en las dimensiones pedagógica y comunitaria a partir de la revisión de documentación y consultas a los actores de los centros. Lo que implica también, considerar las singularidades de las experiencias en relación a sus territorios. Se realizaron entrevistas presenciales a equipos docentes y coordinadores en cuatro de los seis Centros que permitieron el análisis cualitativo de los datos obtenidos. Sumado a esto se realizó un análisis documental a partir de

resoluciones y notas elaboradas por los equipos involucrados en el proyecto. Mientras que para el análisis cuantitativo se procesaron datos de matrícula y datos obtenidos de la base de datos informatizada.

La ANEP estableció cuatro elementos conceptuales para las políticas educativas del quinquenio. Los CEC toman, combinan y expresan estos cuatro elementos: *“Para garantizar un efectivo ejercicio del derecho a la educación, y teniendo en cuenta, ante todo, los superiores intereses de los estudiantes, se aplican cuatro elementos conceptuales interrelacionados: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.”* (ANEP 2014, p. 126). La investigación realizada es de carácter descriptivo y procura fomentar el conocimiento de una propuesta que contribuye al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida, especialmente a su OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades. Pero también contribuye al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad, y sus OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular, OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en el trayecto educativo obligatorio; muy especialmente al OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes y el OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

Los CEC se implementan a partir del 2014. Las primeras cinco experiencias fueron en Maldonado: Maldonado Nuevo y San Martín; y tres en Montevideo: Bella Italia, Casabó y La Teja. En 2015 se incorpora Casavalle, alcanzando los seis centros que permanecen hasta la actualidad, 2019. La matrícula de los centros alcanzan un máximo de entre 150 y 200 estudiantes, distribuidos generalmente entre dos turnos. Su propuesta innovadora se organiza desde una perspectiva alternativa con énfasis en las tecnologías, la que se centra en tres talleres: Audiovisual, Informática y Robótica, transversalizados por las áreas Matemática, Lengua, Filosofía para Jóvenes y Deportes y Recreación. Desde una perspectiva integrada, transdisciplinar y por proyectos se estimulan los procesos de aprendizaje. Esta organización pedagógica tiene como finalidad generar ámbitos de aprendizajes centrado en las personas, a partir de un currículo flexible y temas significativos que son tomados como punto de partida de nuevos aprendizajes. Se observa que esto favorece el tratamiento de temas que emergen de las interacciones entre estudiantes, docentes y comunidad.

El trabajo docente integrado se implementa por duplas, enriqueciendo las dinámicas del aula ofreciendo una perspectiva integrada del conocimiento. Este, se aborda mediante las estrategias de resolución de problemas y de desarrollo de proyectos de estudio, haciendo foco en los desafíos de la vida comunitaria local y los intereses de los adolescentes, en el contexto de un conjunto de orientaciones consensuadas por el equipo docente. Es importante resaltar la selección del cuerpo docente de los

CEC, la que responde a un llamado específico con un marcado perfil comunitario. Una de las fortalezas destacadas por los equipos docentes son las coordinaciones diarias. Estas favorecen la construcción de equipo, llegando a funcionar como un efectivo *“equipo de seguimiento y acompañamiento”*.

El CODICEN y la DISIE (2016), señala como componente clave del sistema de protección de trayectorias a los equipos de seguimiento y acompañamiento conformados en los centros por docentes designados como referentes. En los CEC los equipos docentes de los grupos áulicos son el equipo de seguimiento y acompañamiento, y cada docente es un efectivo referente de trayectorias, este hecho explica en buena medida la potencia de la propuesta.

Esto se cimienta en la estructura horaria del trabajo docente, porque favorece la construcción de vínculos del equipo, y especialmente con los estudiantes. En efecto, el hecho de que cada docente permanezca en el centro a lo largo de todo el turno; que los talleristas estén todo el horario con cada uno de los grupos toda la semana, y que los de las asignaturas transversales estén una jornada completa a la semana con cada grupo, aumenta significativamente las oportunidades de construir relaciones que fortalecen la pertenencia. Esto también es prerequisite de la evaluación del proceso del estudiante. Se destaca, a partir de lo recogido en las entrevistas, que cada docente construye, basado en el trabajo del equipo, una mirada integral del estudiante superando la fragmentación disciplinar. Así, se favorece el conocimiento sobre el estudiante y su singularidad, y la circulación de este entre los integrantes del equipo. La eficacia de la propuesta acerca de la revinculación se sustenta en que el porcentaje de estudiantes que se matriculan en cursos de media básica del CETP se incrementa anualmente 10 puntos porcentuales desde el 2016 hasta el 2019. Este indicador da cuenta de la consolidación y maduración de los procesos pedagógicos, así como del cumplimiento del objetivo de revinculación a la educación formal de una población vulnerable en lo social y en lo educativo.

En síntesis, esta experiencia combina componentes que han sido definidos como insoslayables para las políticas educativas transformadoras, por ejemplo, algunos de ellos son: currículo flexible e integrado, trabajo por proyectos a partir de problemas de la práctica en el entorno local, incorporación de la tecnología, mayor presencia y estabilidad los docentes en el centro escolar, más tiempo docente en el aula y en el centro para construir relaciones pedagógicas significativas, espacios remunerados para que los docentes tengan la posibilidad efectiva de constituir equipo y planificar la integralidad, foco en los intereses de los estudiantes, mayor vinculación de las familias y de la comunidad con los equipos, evaluación del proceso del estudiante orientado por la continuidad educativa. La propuesta con su formato escolar innovador desborda el interés de quien procura conocer una experiencia de revinculación al sistema educativo formal. Porque es además una lograda expresión sintética, eficaz y situada de componentes presentes en las

discusiones sobre el deber ser de una educación pertinente, accesible y adaptable a las necesidades, demandas e intereses de poblaciones específicas. Por esto, se recomienda fomentar la aproximación de todo el sistema educativo, para producir reflexiones que enriquezcan el aprendizaje institucional sobre las posibilidades de transformación educativa.

5. Experiencias de Inclusión en grupos de Formación Profesional Básica, Plan 2007 (2018)

Atendiendo los lineamientos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, se han impulsado experiencias en todo el territorio nacional favoreciendo la inclusión educativa de todos los estudiantes con énfasis en el interciclo. El presente proyecto se propuso visualizar y analizar aquellas cuya especificidad consiste en ser grupos de Formación Profesional Básica, Plan 2007 (FPB), en centros escolares de educación especial del CEIP. Una de las características distintivas de estas experiencias es que la gestión territorial depende de Inspección de Educación Especial, en cuatro de los cinco centros la matrícula de los grupos se compone con estudiantes egresados de las escuelas especiales y de estudiantes egresados de escuelas comunes. Si bien los grupos de FPB están ubicados en predios de centros del CEIP-Educación Especial, la gestión depende de una Escuela del CETP.

Esta propuesta contribuye al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida, con los OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades, y el OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. También contribuye al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad con los OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes, y especialmente el OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

Como objetivo general del proyecto se propuso sistematizar los significados, las percepciones y las prácticas de los equipos educativos de las experiencias inclusivas de FPB Plan 2007, radicados en escuelas del CEIP, año 2018. Dicho objetivo incluyó la realización de una reseña del proceso histórico sobre la conceptualización de la discapacidad y la inclusión, la descripción de las políticas y las acciones desarrolladas en los últimos años orientadas a la inclusión educativa, en la ANEP y más específicamente en el CETP. Asimismo se procuró recoger la voz de los equipos educativos en cada una de las experiencias para relevar los significados y las percepciones sobre las prácticas de inclusión, relevar diferentes modalidades de trabajo en las distintas experiencias. Finalmente se elaboró un informe a fin de generar y divulgar los primeros registros como antecedente en la Institución (CETP - UTU).

El abordaje metodológico se realizó desde una perspectiva cualitativa, a través de las técnicas de entrevistas individuales y grupales en profundidad, grupos focales y observación participante. Todas estas técnicas se llevaron a cabo a lo largo de las cuatro llegadas a territorio que se realizó por centro educativo seleccionado que participó de la experiencia.

El trabajo se llevó a cabo en cinco centros distribuidos de la siguiente forma: uno en Montevideo, uno en Canelones, uno en Durazno y dos en Cerro Largo.

La información relevada surge a partir de las perspectivas y experiencias de los diferentes actores en el mismo escenario de su vivencia, recogiendo sus voces a través de propuestas que se ajustan a sus características. Estos aportes son clave para el análisis junto a otras fuentes, tales como la normativa, los antecedentes y los sistemas de registro de bedelía. Se procura reconstruir la experiencia misma, desde el punto de vista de ellos, para reflexionar sobre ella con el fin de recuperar y revalorizar los aprendizajes. Así sistematizarlos y contribuir al proceso de mejora de las propuestas, tanto en aquellos aspectos que conciernen a la gestión como en cada uno de los centros educativos.

Uno de los hallazgos fundamentales radica en la fortaleza del colectivo docente parece estar íntimamente relacionada no sólo con la cultura institucional local, sino también con la cercanía de cada docente a la propuesta de la que participa.

El éxito de la presente propuesta educativa guarda estrecha relación con los diversos aspectos. En primer lugar, es importante que la divulgación de la propuesta se realice previo a los actos de elección de cargos docentes con el fin de que elijan estar quienes desean hacerlo. Esto también permite contar con instancias de formación en servicio a los docentes que elijan la propuesta en las que se reflexione, entre otras temáticas, sobre modelo social de explicación de la discapacidad y sus implicancias en la educación. Al mismo tiempo es imprescindible potenciar la grupalidad docente proporcionando oportunidades de encuentro entre los equipos educativos de experiencias similares en las mismas regiones y en todo el territorio nacional. Habilitar procesos de reflexión y discusión en torno a herramientas para el abordaje pedagógico de la situación de discapacidad, tales como el régimen de inclusión. Además, relevar información sobre las experiencias y prácticas compartidas en los encuentros y sistematizarla, con el fin de enriquecer los procesos de reflexión. Definir interinstitucionalmente un protocolo para la respuesta rápida ante situaciones de carencia de recursos para el sostenimiento de las propuestas. Asimismo, incrementar la frecuencia de instancias de acompañamiento por parte de los referentes pedagógicos del CETP.

6. Ciclo Básico Tecnológico Nocturno en la Escuela de Administración y Servicios de Salto: Primera cohorte

El trabajo de sistematización de la experiencia piloto del Ciclo Básico Tecnológico Nocturno (CBT Nocturno), implicó el seguimiento de la primera cohorte de estudiantes y sus docentes desde el año 2014, año de su implementación, hasta el 2016, año de egreso de la primera cohorte.

Los Objetivos que orientaron el trabajo en ese período fueron los de caracterizar la experiencia implementada en su diseño, sus objetivos, las líneas de acción y armado institucional dirigida a la inclusión de los estudiantes en su primer año. Comprender el desarrollo de la experiencia piloto del CBT Nocturno en las líneas de acción y armado institucional, dirigida a la inclusión de los estudiantes, en su segundo año. Identificar las estrategias y acciones puestas en juego por los referentes educativos para apoyar el egreso y propiciar la continuidad educativa de los que egresan. Esto contribuye a su vez al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida, y su OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades.

Se utilizó una metodología cualitativa, a partir del uso de técnicas primarias y secundarias para el relevamiento de datos; específicamente se utilizó la recopilación documental y se realizaron de entrevistas a todos los integrantes de la experiencia: equipo de dirección, docentes, adscripto, referente informático y alumnos; en los tres años de seguimiento.

La experiencia del CBT Nocturno no ha sido ampliada a otras Escuelas de la región y su permanencia en la Escuela se ha hecho de forma cíclica, cuando una cohorte ingresa al último grado, se realizan inscripciones para el primero.

El trabajo de acompañamiento de la experiencia piloto del CBT Nocturno semipresencial permitió profundizar en la comprensión de una experiencia de revinculación educativa y el registro de los aprendizajes que la misma originó en los responsables de la acción de enseñar (docentes, adscriptos, directores, entre otros), como así también de los logros que los alumnos alcanzan dentro de la propuesta.

La adaptación curricular que realizan los docentes de los contenidos, centrada en las capacidades de los alumnos, en lo que ellos pueden hacer; un sistema de evaluación implementado por los docentes que tiene la cualidad de ser flexible y variado; así como la adecuada sensibilización de los docentes, constituyen aspectos clave para que la experiencia funcione. El seguimiento que el equipo de dirección y la adscripta del grupo realizan en torno a las faltas, la realización y cumplimiento de tareas, ayudando a la integración al centro, así como a la atención a las demás necesidades concretas de los alumnos (alimento, ropa, entre otros); constituyó un punto importante de la experiencia.

La promoción de vínculos docente- alumnos más positivos y fuertes, así como la adecuación a las características educativas y vitales del alumnado, apoyándolo en todos aquellos aspectos al alcance de la institución, trabajando especialmente el fortalecimiento de su autoestima e incorporándoles rutinas y hábitos importantes

para su escolarización, demostró ser un factor destacado en su permanencia, egreso y continuidad educativa de los estudiantes, provenientes la mayoría de ellos de contexto de gran vulnerabilidad social y con experiencias previas de fracaso escolar muy marcada.

Una posible ampliación de la propuesta requiere de capacitación de los docentes en el uso de plataformas y recursos informáticos apropiados para los trabajos semi presenciales y apoyo técnico continuo. Para esto se considera necesario contar con un cargo de docente encargado de la Capacitación y Seguimiento del uso de Recursos Digitales y Gestión de Plataforma (R.D.G.P.). Los espacios de coordinación establecidos a semejanza del FPB, resultan fundamental para la propuesta.

B. Trayectorias educativas

7. Descripción del abandono temprano de cursos del CETP (2015)

Este estudio procura describir las características del estudiantado que abandona tempranamente los cursos de: Ciclo Básico Tecnológico (CBT), Formación Profesional Básica (FPB) y Educación Media Superior (EMS). Con el fin de reconocer las condiciones de la población estudiantil que el sistema no logra retener, así como los aspectos del sistema que pueden obstaculizar la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. Su objetivo general es describir las condiciones de los estudiantes que inciden en el abandono temprano de los cursos del CETP en 2015. Y el específico describir las características socioeducativas y socioeconómicas de los estudiantes que abandonaron los cursos, es decir antes de la primera reunión de profesores; e indagar sus percepciones sobre las experiencias educativas, las dificultades y problemas que experimentaron en los centros; y producir insumos para el diseño de próximas investigaciones sobre el abandono y las trayectorias educativas.

La investigación contribuye al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Y a la elaboración de insumos para desarrollar acciones que favorezcan el logro de los OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades, el OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS), para el OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. También es una contribución al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Especialmente a sus OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular, OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

Ante la ausencia de trabajos previos sobre el tema, con la modalidad que se emplea en este estudio, y en el contexto del subsistema UTU, el presente trabajo constituye una primera aproximación y por ello es de carácter exploratorio. En este sentido se procura describir en términos generales los distintos aspectos del problema. Se optó por un modelo multinivel para incluir las dimensiones que pueden estar relacionadas directamente con la trayectoria de los estudiantes, donde se incluyen el nivel individual, familiar y la experiencia educativa en el centro. Se caracteriza al grupo familiar en dos líneas de análisis: apoyo en las tareas escolares y comunicación que entablan los padres o tutores con referentes del centro educativo. Se analizan las características que predominan en el grupo familiar en relación a su condición socio educativa y socio económica. Se releva, además, la percepción de los estudiantes sobre factores institucionales asociados a la práctica de aula (modalidad pedagógico didáctica) y actividades extracurriculares. En relación al centro educativo se

observan las percepciones sobre las apoyaturas de tipo asistencial, la valoración de espacios educativos y la valoración de clima organizacional.

Para el relevamiento de los datos se realizó una encuesta telefónica una muestra representativa. El universo está integrado por los estudiantes que, estando inscriptos en algún curso de CBT, FPB o EMS en el año lectivo 2015, abandonaron los estudios al final del primer semestre de acuerdo a un listado provisto por la Bedelía Informática y está compuesto por 5314 estudiantes. Se utilizó una muestra estratificada en función de los distintos tipos de curso (CBT, FPB Y EMS). El número de casos seleccionado fue de 899 a nivel nacional.

Los datos obtenidos revelan que las mujeres abandonan más que los hombres y esta diferencia se incrementa con la edad. El peso del sexo en el CBT es menor en la inscripción al año siguiente, lo que puede estar relacionado con la vinculación del tipo de curso con el mundo del trabajo. Este hecho puede estar asociado a la situación en el mundo del trabajo que, fundamentalmente, las madres de los estudiantes que abandonaron reflejan en los datos analizados. Ellas tienen una participación menor en el mundo del trabajo, situación que se encuentra aún más frecuentemente en los niveles socioeconómicos más bajos. En los niveles económicos medios y altos se configura una inconsistencia entre los niveles educativos de los padres y de las madres en relación al nivel de formación exigido en sus trabajos. Existe un alto porcentaje en los niveles medios y altos a los que no se les requiere formación o acreditación de la misma para la función que desempeñan.

Se reconocen entonces dos situaciones diferentes según los niveles socioeconómicos. En los más bajos predominan los niveles educativos bajos, incluso menores al de los estudiantes que abandonaron. Y en los más altos, mayor participación en el mundo del trabajo, pero en puestos que no requieren formación o acreditación de la misma. En el primer caso, el análisis es evidente o ha sido efectuado por diversos estudios, pero en el segundo se observa una inconsistencia que puede ser, en términos hipotéticos, resultado de la existencia de significados sociales de la educación contruidos de forma tal que quedan desconectados de las condiciones de existencia de las familias. En este contexto, si no se requiere formación para alcanzar niveles socioeconómicos medios o altos, la importancia de la educación formal técnica, tecnológica y profesional puede quedar en cuestión.

Por otra parte el nivel educativo familiar, indicado por el nivel educativo de la madre, incrementa conjuntamente con el apoyo recibido en las familias para realizar tareas escolares. Ahora bien, los niveles educativos elevados en los adultos referentes, en relación al nivel en el que abandonaron los estudiantes, son escasos, muy escasos en la muestra.

En cuanto a la experiencia educativa en el centro escolar, no se evidencian serios problemas de relacionamiento entre los estudiantes que abandonaron ni de relacionamiento entre estudiantes y docentes ni entre docentes. Relativamente pocos de los encuestados perciben situaciones de violencia o discriminación, siendo los más moderados los de ciclo básico. Tampoco se evidencian dificultades en la valoración de la atención a estudiantes por parte de los docentes, ni de sus prácticas educativas, en general una proporción importante de los estudiantes que abandonaron valoran positivamente las diferentes modalidades de las prácticas de aula. Solo se percibe el siguiente matiz, aquellos que acumulan menos fracasos escolares son los que proporcionalmente valoran más las prácticas participativas, en cambio los que acumulan más fracasos son los que en mayor proporción valoran positivamente las prácticas poco participativas. Se observa además, que el estudiantado de menores recursos manifiesta un mayor desconocimiento o afirma la inexistencia de clases de apoyo o tutorías en sus centros educativos. En síntesis, si bien los estudiantes no manifiestan dificultades en la integración social, la integración académica puede ser un desafío, es posible plantear ciertos indicios de dificultades para la integración académica.

Los estudiantes que abandonaron tempranamente, en proporciones considerables, no acumulan experiencia en el subsistema, es decir su trayectoria no estaba afianzada en la institución. Lo que puede evidenciar, dificultades para la integración académica de aquellos que se reinsertan o proceden de otro subsistema. A este desafío se agrega la baja inserción laboral basada en logros educativos de los referentes adultos de las familias de los estudiantes. Esto además, afecta de modo diferenciado a los sexos y en consecuencia, según los roles de género asignados socialmente. De modo que a los desafíos del sistema educativo en general, el subsistema UTU puede estar sumando el desafío de una mayor vinculación al mundo del trabajo. Esto podría favorecer la contención de los varones y desfavorecer la de las mujeres de niveles socioeconómicos más bajos, con referentes adultos femeninos con menor participación en el mercado de trabajo. También la estrecha relación educación-trabajo, que caracteriza al subsistema, puede ser desafiante para los que proceden de ámbitos familiares cuyas estrategias no pasan por el sistema educativo para el incremento del nivel socioeconómico.

En general, la fuerte relación que la UTU sostiene y ha sostenido históricamente con la producción y el trabajo, es una de las características más atractivas para los estudiantes que proceden de familias trabajadoras. No obstante, según se ha señalado, en relación a las características de los estudiantes relevados, esta misma relación puede poner en tensión la decisión de estudiar en la enseñanza técnica. Es recomendable reflexionar sobre esto, e incorporar en las estrategias pedagógicas acciones y prácticas que contribuyan a resignificar la educación técnica, tecnológica y profesional; para los estudiantes cuyos contextos sociofamiliares no producen significados firmes de la educación para el trabajo. Y por último, los centros educativos y el subsistema parecen no evidenciar la presencia de dispositivos de

apoyo y contención eficaces para los estudiantes de niveles socioeducativos familiares más desfavorecidos. Este aspecto, puede estar relacionado con el anterior y reforzarlo.

8. Censo Nacional de Estudiantes del Último Año (CENEUA) de Educación Media Superior del CETP (2017)

Este trabajo procura producir información pertinente que contribuya al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Y aporta además, a la elaboración de insumos para desarrollar acciones que favorezcan el logro del OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS), y el OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. También es una contribución al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Especialmente a sus OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular, OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

El CENEUA de Educación Media Superior (EMS), se aplicó en setiembre de 2017, continuando el proceso de evaluación institucional. El DIE y las UPIE, estuvieron a cargo del diseño y aplicación del cuestionario, así como del análisis de los datos producidos. Esta es la cuarta edición del mismo, y el primero realizado en el período. En la edición 2012 se planteó que *“Conocer las características sociodemográficas, las condiciones de vida y las expectativas de los estudiantes tiene interés central para cualquier institución educativa que pretenda desarrollar políticas exitosas que atiendan las necesidades específicas de su población”*.

El Censo se desarrolla en el marco del programa de seguimiento de egresados, el que consiste en el *“análisis longitudinal de generaciones de egresados, a efectos de conocer la inserción laboral, así como la trayectoria educativa y ocupacional posterior a su egreso, buscando establecer la incidencia del CETP-UTU en el proceso”*. El objetivo central es *“conocer y evaluar las características y las necesidades específicas de su población estudiantil, específicamente en lo concerniente al vínculo entre educación y trabajo”*. También en la introducción del informe se establece el objetivo principal en los siguientes términos: *“relevar las características y perfiles de los estudiantes del último año de los cursos de Nivel II, conocer sus percepciones acerca de la formación recibida en el CETP-UTU, así como indagar en sus expectativas y proyecciones educativas y laborales.”* (CETP, 2014: 9-10)

Por otra parte, el énfasis en la protección de las trayectorias educativas exige la aproximación a las trayectorias reales. Se consultó a los estudiantes que habían

interrumpido sus estudios, cuál fue el motivo principal de la interrupción. El trabajo, en todas las ediciones fue declarada la razón principal. En 2017, el 46% de las mujeres y el 60% de los hombres que habían interrumpido el curso de EMS que están finalizando, declararon que el motivo principal de la interrupción fue el trabajo. De modo que la trayectoria laboral como parte de la trayectoria de vida, debe tener una consideración central para asegurar la continuidad escolar en la educación media, y más específicamente en la técnica profesional. En este estudio, la trayectoria laboral y la escolar constituyen o se integran en la trayectoria educativa. En cuanto a las trayectorias laborales se relevó información de la situación actual, al momento de ser censados, mediante las preguntas utilizadas en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para determinar su situación actual. También se incorporan las preguntas que permiten determinar la ocupación, así como el rubro de la unidad productiva en la que trabajan, el tipo de relación laboral, la realización de aportes y la carga horaria semanal. Considerando que en buena medida son estudiantes que aún no se han incorporado al trabajo, o lo están haciendo mediante su primera experiencia laboral, se consultó sobre si su trabajo actual es su primer empleo. Se aplicaron preguntas retrospectivas que permiten relevar información similar sobre el primer trabajo, de haberlo habido, así como del trabajo de los jefes del hogar de origen. De esta forma se reconstruyeron las trayectorias laborales y define cuatro tipos fundamentales: la de estudiantes que no trabajan y nunca lo hicieron, los que trabajaron y actualmente no lo hacen, los que trabajan actualmente en su primer trabajo, y por último los que trabajan y tuvieron varios trabajos antes del actual. Estas cuatro categorías se ordenan de acuerdo con el grado de integración al trabajo.

Por lo expuesto, en la edición 2017, se profundiza en el relevamiento de datos para la descripción de las trayectorias escolares y laborales integradas en la trayectoria educativa, y sus posibles relaciones como partes integradas en sus trayectorias de vida. Así es que se toman las dimensiones relevadas en las ediciones anteriores, y además se hace foco con mirada retrospectiva, sobre las experiencias laborales y escolares.

Las preguntas que guían el estudio son: ¿Cuáles son sus principales características socios demográficos y socioeconómicos? ¿Cuáles son las características principales de sus trayectorias escolares? ¿Cómo se relaciona su trayectoria laboral con la escolar? ¿Cuáles son las valoraciones sobre los distintos aspectos de su experiencia escolar en el centro y en el aula?

El cuestionario del CENEUA 2017 se aplica mediante plataforma informática, el formulario fue diseñado en conjunto por el DIE y el Departamento de Informática. La aplicación se realizó desde el 17 agosto hasta fines de setiembre. Los estudiantes ingresaron mediante usuario (cédula de identidad) y clave, la cual por razones de seguridad cambiaba diariamente. Los integrantes de las UPIE asesoraron y capacitaron a los referentes de los centros educativos designados, tanto en la

preparación como en el proceso de aplicación. Completaron el formulario 9.185 estudiantes. El marco censal lo conforma la base de matrícula de los cursos de tercer año de Educación Media Tecnológica (EMT); el segundo año de Educación Media Profesional (EMP), el Bachillerato Profesional (BP), el tercer año del Bachillerato Figari (BF) y el cuarto año de Curso Técnico (CT). De este modo se cubre los últimos años de las propuestas de Educación Media Superior (EMS). En la etapa de seguimiento del proceso de aplicación, se verificó que el 30 % de los estudiantes que estaban matriculados no asistían con regularidad o habían dejado de asistir. Considerando que, de acuerdo con la matrícula al 30 de abril de 2017 los estudiantes registrados en los últimos años de los cursos señalados son 13.964, los 9.185 estudiantes censados representan el 94 % de los que están asistiendo en el período de aplicación del Censo.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca la generación de extraedad. De acuerdo a lo observado, el 90% de los estudiantes finalizaron sin extraedad la educación Primaria, esta relación cae a 75% para el egreso de la EMB. Consecuentemente se incrementa la extraedad baja y media al egreso de la EMB. Al finalizar este nivel los estudiantes sin extraedad caen 14 puntos porcentuales, y la extraedad baja⁴ aumenta 10 puntos. De modo que, 1 de cada 10 estudiantes experimenta su primer fracaso escolar en la EMB. Al final de este trayecto, todavía la extraedad media y alta son bajas, suman el 7%. La extraedad se agudiza en la EMS, el grupo de estudiantes sin extraedad cae dramáticamente 44 puntos porcentuales (de 75% a 31%), y además aumenta significativamente la extraedad media y alta. El 59% de los que no habían experimentado extraedad, lo hace por primera vez en la EMS. Se destaca que, es en el trayecto de la EMS donde se observa el incremento significativo de la extraedad alta, del 4% en la EMB alcanza el 23% en la EMS.

El factor decisivo para la extraedad escolar, y también para las opciones de trayectoria escolar es el que conceptualizamos como “el grado de integración al trabajo”. Se identificaron cuatro tipos de trayectoria laboral con significancia para las dimensiones educativas. Estos tipos son: los que “(I) no trabajan y nunca trabajaron”, los que “(II) no trabajan pero trabajaron anteriormente”, los que “(III) trabajan actualmente en su primer empleo” y los que “(IV) trabajan y tuvieron otro/s trabajo/s anteriormente”. Estas cuatro categorías se ordenan en niveles de integración en el trabajo. De la categoría I a la IV incrementa el grado de integración. Dentro de la categoría (I) el 46% de los estudiantes no registra extraedad, en cambio dentro de la categoría (IV), la de mayor integración, el 13% no registra extraedad. Además, en la categoría de mayor integración (IV) el 72% de los estudiantes tiene 3 o más años de extraedad, y en la de menor integración (I)

⁴ Las categorías de extraedad resumen la siguiente información: “Sin extraedad” se agrupan los estudiantes que alcanzan los trayectos finales de los cursos con la edad teórica. Con “Extraedad baja” los que tienen 1 y 2 años más de la teórica, con “Extraedad moderada” los que tienen 3 y 4 años más. La “Extraedad alta” agrupa a los que tienen 5 o más años.

apenas el 14% registra ese nivel de extraedad. En síntesis, desde la perspectiva de la trayectoria obtenemos una mayor asociación entre la integración al trabajo y la extraedad escolar.

Los datos aquí presentados dan cuenta de la importancia de considerar la trayectoria educativa más allá de la trayectoria escolar: aquella contiene a esta, pero la trasciende. Esto significa que deberíamos reconocer en la formación de las nuevas generaciones otros espacios que hoy se consideran poco relevantes o, mejor dicho, que la educación de los jóvenes requiere de la acción convergente de diferentes espacios (Romano, 2017). Esto implica superar la contraposición entre trabajo y estudios. Es necesario que las políticas educativas para la protección de las trayectorias impliquen a los actores involucrados en el mundo del trabajo para la formación, acreditación, y protección de los derechos educativos de toda la población.

Es imposible presentar en el espacio disponible en estas Memorias la totalidad de datos y hallazgos producidos en relación a las trayectorias. Hasta el momento se han redactado tres informes a partir de los datos censales, aquí se resume el de trayectorias. En los apartados 14 y 15, incluidos en el enfoque sobre Mejoramiento de los aprendizajes y la calidad de la educación, se presentan los resúmenes de los trabajos sobre valoración de los estudiantes de la experiencia escolar.

9. Centros de la Red Mandela; Implementación de la Guía de la UNESCO para garantizar una educación inclusiva y equitativa en centros educativos del CETP (2019)

El trabajo se encuentra enmarcado en los lineamientos de la ANEP referidos al Sistema de Protección Trayectorias Educativas, del mismo se desprenden dos proyectos coordinados conjuntamente con la Mesa de Inclusión con énfasis en discapacidad coordinada por DSIE. La mesa se reúne periódicamente desde 2017, el Programa Planeamiento Educativo participa desde el inicio por ser el referente institucional del SPTE, se invita por el tenor al Programa de Educación Básica en 2018, el cual participó en dos instancias.

La Mesa resuelve trabajar coordinadamente los dos proyectos de cooperación desde marzo de 2019, uno internacional y otro nacional.

Proyecto Internacional: El 'Proyecto Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema Educativo de Uruguay: pedagogía en clave de diferencias', fue presentado por los Planeamientos Educativos de CODICEN y Desconcentrados a Eurosocial en 2017, a fines de 2018 se aprueba su desarrollo por EUROsociAL+ y Fundación ONCE; el cual es implementado en 2019.

Proyecto Nacional: Proyecto Centros Mandela en Media, surge de la Mesa DSIE durante el 2018, su diseño e implementación por Resolución en CETP-UTU quedó a

cargo de los Programas de Educación Básica y Planeamiento, por licencia médica sólo fue desarrollado por el segundo Programa informando de cada acción al primero.

El proyecto Eurosocietal tiene como objetivo “fortalecer las capacidades del sistema educativo uruguayo para garantizar la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad”. De acuerdo a lo planteado en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO, los principales objetivos de las intervenciones en materia de investigación en educación inclusiva, responden a la necesidad de identificar el estado de situación de las políticas educativas a fin de visibilizar y potenciar como oportunidades y desafíos, las principales problemáticas y obstáculos que se identifiquen al respecto. Si bien la Guía presenta la posibilidad de análisis en cuatro dimensiones, en 2018 se abordó las primeras dos; en lo relativo a Conceptos y Declaraciones sobre Políticas. Las otras dos dimensiones que refieren a prácticas educativas de centro y prácticas de aula se trabajaron con los equipos de gestión de centro, con docentes y estudiantes de los Centros Mandela.

El proyecto procura favorecer el alcance de los OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes, y especialmente el OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil. También el OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. Los cuales responden al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad.

Las UPIE trabajan en el objetivo del Proyecto Mandela: Sistematizar los procesos institucionales como las prácticas de gestión territorial, de centro y de aula desde el modelo social de la discapacidad. El cual se implementó con el segundo producto del Proyecto desarrollado por Eurosocietal y la Mesa DSIE, aportando al objetivo específico ‘Profundizar el conocimiento sobre formatos de inclusión (en lo referido a planificación y seguimiento de apoyos y ajustes, mecanismos de información y estrategias de centro educativo) con especial énfasis en el interciclo educación primaria - educación media.’ Para ello se estructuró en base a la Guía de Educación Inclusiva de la UNESCO aprobada en el 2017, la cual facilita la generación de herramientas para el trabajo en y desde las instituciones educativas aportando a un plan de seguimiento de los centros de educación tecnológica, en principio que tienen una propuesta educativa en Educación Media Básica. De esta forma, aporta una mirada nacional sobre el estado de la educación en materia de inclusión, haciendo énfasis en el interciclo Primaria-Media para aquellas personas con discapacidad.

El trabajo de campo de estos proyectos está diseñado desde un abordaje cualitativo - cuantitativo, que contempla desde revisiones bibliográficas de marcos legales de referencia, hasta entrevistas en profundidad con actores de diferentes niveles, tanto políticos como educativos, grupos focales con estudiantes delegados y familias de

estudiantes con discapacidad, entrevista en profundidad (biografía) de estudiantes que egresan en 2018-2019 de las distintas modalidades de educación tecnológica. Se trabajó con siete Centros a nivel nacional del CETP cuatro ubicados en el interior del país en los departamentos de Salto, Cerro Largo, Durazno, San José y tres en la ciudad de Montevideo. Participaron un total de 178 personas, entre ellos se encuentran integrantes de equipos de dirección, docentes, educadores y adscriptos

Los participante fueron seleccionados por los equipos de dirección, de acuerdo a los los siguientes criterios: a. participación voluntaria; b. convocatoria a coordinadores de EDI; y c. convocatoria a todos los docentes de uno o dos grupos de FPB.

Las herramientas aplicadas fueron: a. entrevistas a actores educativos (equipos de gestión, coordinadores pedagógicos, adscriptos, educadores, docentes de área, maestras de taller); b. grupo focal con delegados docentes; y c. Biografía de vida

Insumos para la política educativa: darle continuidad en 2020, se están resumiendo los insumos para la Mesa de DSIE como para los distintos Departamentos de Planeamiento Educativo (diseño Curricular por las propuestas educativas).

C. Mejora de aprendizajes y calidad de la educación

10. Evaluación formativa en línea (2017-2019)

En el 2016 el CODICEN⁵ convoca a un grupo de trabajo formado con integrantes de los subsistemas de enseñanza media, con el fin de que presente una propuesta de trabajo para la implementación de la Evaluación Formativa en Línea (EFL) mediante la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA) para el desarrollo y aplicación de las pruebas a los estudiantes de media básica. Este grupo presenta un documento borrador a fines del año 2016 el cual es revisado y aprobado por las autoridades del CODICEN. Los integrantes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) y de su Departamento de Evaluación de Aprendizajes (DEA) hacen una convocatoria a los distintos actores del CETP y CES para la conformación de grupos de trabajo para la difusión y realización de las pruebas de la EFL. En el ámbito del CETP se convoca a los inspectores de las tres áreas principales vinculadas, e integrantes del equipo del Programa de Planeamiento Educativo y de Educación Básica. Consecuentemente la Dirección convoca a las UPIE. El trabajo colaborativo entre el equipo de inspectores y el equipo de UPIE iniciado en 2017 continúa en las ediciones 2018 y 2019, actualmente (febrero de 2020) se está preparando la edición 2020.

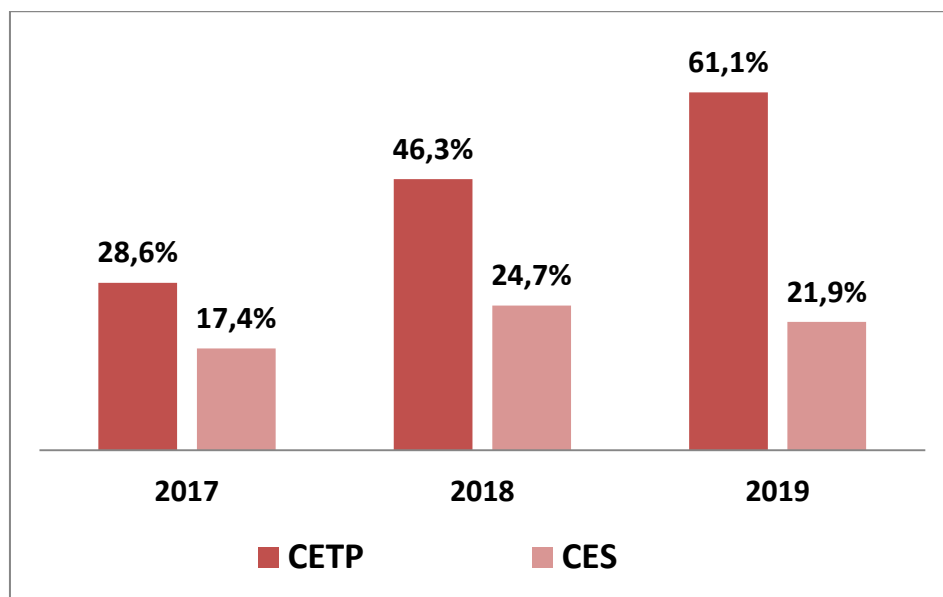
El ciclo de EFL contribuye al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad, y sus OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes. OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil. Muy específicamente al OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias, y el OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.

Las UPIE colaboraron en el proceso de revisión de las pruebas participando en el análisis y discusiones en torno a la propuesta junto a los inspectores y los integrantes del DEA. No obstante, el aspecto que demanda mayor participación e involucramiento es el de la difusión de la EFL y acompañamiento del proceso de aplicación y análisis de los resultados de las pruebas en los centros escolares, en todo el territorio nacional. Este esfuerzo exige la participación de la mayoría de los integrantes del equipo UPIE desde marzo a junio de cada año. Sin embargo el trabajo produjo un incremento constante de la proporción de estudiantes que

⁵ La evaluación formativa se plantea en el eje de política educativa 5. Educación de calidad en el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 y se la define de la siguiente forma: *“Normalmente se utiliza el término “evaluación formativa” para designar a las evaluaciones cuyo propósito principal es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado”* (ANEP, 2015: 138)

realizan las pruebas cada año, alcanzando la el porcentaje más alto en 2019 tal como lo exhibe la siguiente gráfica.

Porcentaje de estudiantes inscriptos en EMB que realizó las pruebas por desconcentrado, cada año del trienio 2017-2019



Fuente: DIEE, elaboración propia

Si bien la evolución de este indicador es alentadora, no es suficiente. El *“propósito principal (de las evaluaciones formativas) es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado”* (ANEP, 2015: 138). La participación del estudiantado es básica para la producción de resultados que sean tomados como insumos para que los equipos educativos de los centros desarrollen estrategias para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si esto no se logra la EFL no cumple su propósito principal. La dificultad es que para evaluar el alcance del cumplimiento de su propósito ulterior no existen indicadores que se puedan construir a partir de la actividad en la plataforma SEA. En consecuencia, y de acuerdo al objetivo UPIE *contribuir al desarrollo de capacidades instaladas en los centros para la planificación y evaluación*, se diseñaron intervenciones en los centros, que permitan promover y recuperar las experiencias de intercambios y reflexiones de los docentes sobre los resultados de las pruebas, así como la modificación de sus prácticas.

En consecuencia, el trabajo realizado en cada uno de los tres ciclos tuvo como objetivo principal obtener conocimiento sobre las experiencias del uso de la EFL como herramienta pedagógica, para la mejora continua de los procesos educativos y contribuir en la evaluación con y en los centros educativos. Este diseño de investigación tuvo un enfoque cualitativo y se realizó bajo la forma de investigación exploratoria. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y entrevistas grupales, las que se aplicaron en 14 centros en todo el país cada año, 4 centros de

la región Metropolitana y 2 por Campus Regional. Los centros fueron seleccionados de acuerdo al nivel de aplicación de la prueba.

Si bien se avanzó notablemente en la cobertura de la aplicación de la EFL, queda mucho por hacer en cuanto a la utilización con fines formativos de los resultados de la prueba. Según el análisis de los datos cualitativos relevados se observa que es necesario superar la percepción de que se trata de la aplicación de un mero instrumento de medición y que “otros” analizaran los resultados. De los relatos de los equipos docentes se desprende que las pruebas son percibidas desde los centros como una exigencia o un requerimiento externo y ajeno a la institución. Una acción que podría repercutir positivamente en la percepción de los protagonistas es la inclusión de la prueba en el temario de las salas docentes que se realizan antes del comienzo de las clases. De esta manera, los involucrados son informados con antelación, lo que habilita tiempos de planificación, organización y sensibilización con la propuesta desde una perspectiva colaborativa y colectiva, enfatizando el fortalecimiento de la gestión docente.

Si bien uno de los propósitos de la EFL que el docente trascienda prácticas de evaluación fragmentadas en las que se jerarquiza la responsabilidad individual frente a los resultados obtenidos por sus estudiantes. Esto todavía no se logra, son escasas las referencias a reflexiones colectivas, y menos aún a acciones de ese tenor para el abordaje de las dificultades evidenciadas en los resultados de las pruebas. Se observa que la estructura del trabajo docente es un obstáculo para avanzar en este sentido, exceptuando la propuesta del FPB Plan 2007 los docentes no cuentan con tiempos de trabajo de equipo por grupo áulico.

El componente tecnológico que caracteriza a esta prueba requiere especial atención. En términos generales, los problemas técnicos relacionados a la conectividad o a la ausencia de máquinas para todos los estudiantes surgen como una constante. No obstante, la valoración de la Evaluación, en general es favorable y se ha incrementado con cada nueva edición. Es recomendable sostener el énfasis y continuar destacando los logros de algunos centros que se apropiaron de la propuesta y la utilizan creativamente.

11. Congreso de Educación Litoral Norte: contribución al intercambio y debate educativo (2016-2018)

El Congreso de Educación Litoral Norte, surge como una idea fuerza en el equipo de UPIE del Campus Regional Educativo Tecnológico (CRET) del Litoral Norte, al realizar el balance final del año 2014; al constatar en la región una abundante cantidad de trabajos en investigación, proyectos y prácticas pedagógicas diversas, implementadas para dar respuesta a las diversidades de los estudiantes. Los Integrantes del Equipo UPIE Litoral Norte (Lic. Prof. Lea Silva; Prof. Angelina

Cabrera y Mtro. Tec. José Luis De Paula) entendíamos que una forma de alentar su desarrollo y sistematización, pasaba por proporcionar un espacio de difusión, intercambio, aprendizaje y reflexión, donde visibilizar las mismas. Con el respaldo del Director del CRET Litoral Norte, Prof. Mario Albornoz y de las Inspectoras Regionales Prof. Mary Farías y Prof. Mag. Miriam Souza; en conjunto con las Comisión Departamental de Educación (CDE), se llevaron adelante en el Período 2015 – 2019, tres ediciones del mismo. Contribuyendo así al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad y su OE 3.7: Desarrollar líneas de investigación y evaluación educativas.

Los Objetivos que alentaron cada una de las ediciones del Congreso fueron:

- Generar un espacio de encuentro e intercambio tendiente a promover el diálogo y la reflexión entre los actores educativos.
- Contribuir a la difusión de la diversidad de experiencias, producciones e investigación en materia educativa
- Contribuir a los procesos de formación continua.
- Promover la colaboración entre actores e instituciones relacionadas a la educación.

El congreso instrumentó una metodología basada en una Convocatoria abierta a presentación de trabajos según las bases propuestas por la Organización, un Tribunal de Dictaminación estudia las mismas y comprueba su pertinencia. El funcionamiento del Congreso es en base a Mesas Temáticas que funcionan en simultáneo por las que los participantes pueden optar libremente. Aunque el Congreso tenía la intención de ser Regional, los ponentes y los conferencistas que en él han participado han sido de todo el país e incluso del exterior.

La primera Edición del Congreso de Educación Litoral Norte se realizó el 20 y 21 de noviembre de 2015, en las instalaciones del CERP Litoral Norte de Salto, con la consigna “Compartiendo desafíos de la educación media actual en nuestra región”. Durante el primer Congreso se debatieron tres temas a través de Mesas Temáticas para cada uno de ellos: Procesos educativos en poblaciones diversas; Gestión y Políticas Educativas; y Prácticas educativas. En esa oportunidad se presentaron en simultáneo: 40 Ponencias y se desarrollaron 4 Talleres. En esta primera Edición se contó con el aporte de más de 80 Ponentes y Talleristas; 6 Moderadores de Mesas Temáticas (2 por cada una) y más de 170 participantes acreditados, sin contar a quienes no se acreditaron.

La segunda Edición del Congreso se realizó el 16 de noviembre de 2016, en la sede del CENUR Salto, coincidiendo con los 60 años de la UDELAR en el departamento. La consigna en esta ocasión fue “Inclusión y mejora educativa: caminos para lograrlo”; se trabajó en torno a cuatro ejes temáticos: Procesos educativos en poblaciones diversas; Gestión y Políticas Educativas; Prácticas educativas; y Formación Docente. En esa edición se presentaron 50 Ponencias, se contó con la contribución de 130 Ponentes; 8 Moderadores y más de 150 participantes

La tercera edición del Congreso de Educación Litoral Norte, se llevó a cabo el día 16 de noviembre de 2018, en la ciudad de Artigas, bajo la consigna “La Educación del Siglo XXI: Desafíos y Proyecciones”.

Esta tercera edición, estuvo organizada de forma conjunta por la Comisión Departamental de Educación de Artigas; la Comisión Descentralizada de Artigas; el CENUR Litoral Norte Artigas y UPIE) Norte. Las 31 ponencias desarrolladas durante la jornada, reunió a 66 ponentes, 200 participantes y 10 Moderadores en cinco mesas, cuyas temáticas fueron: Prácticas Educativas; Procesos educativos en poblaciones diversas; Procesos de formación y Actores de la educación; Gestión y Políticas Educativas.

Es recomendable mantener y ampliar estos espacios, en formato de Congreso, Jornadas o Coloquios, con el fin de favorecer el debate educativo y fomentar la reflexión pedagógica orientada a la mejora de la calidad de la educación. Esto permite comunicar y revalorizar las experiencias, las investigaciones y toda forma de producción de conocimiento sobre la educación. Es de interés además, que la experiencia se replique en otras regiones.

12. Proyectos de egreso en dos grupos del Polo Educativo Tecnológico de Arrayanes (2019)

El estudio surgió a partir de la inquietud planteada por la directora del PET Arrayanes quien visualizó la diversidad de abordajes en los proyectos finales de los grupos de egreso de Nivel II en las diferentes orientaciones del centro educativo. Este es presentado aquí como un modelo de intervención en un centro educativo solicitada por el equipo de dirección, y desarrollado a medida de las necesidades de fortalecimiento de las capacidades para la planificación y la evaluación. Lo cual contribuye al OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil. Muy específicamente OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas.

El trabajo se abordó desde la metodología sistematización de experiencias con el fin de promover la reflexión colectiva y recoger la riqueza de las experiencias docentes. La formulación del objetivo de la presente investigación se realizó de forma conjunta entre el equipo de gestión y el equipo de investigación UPIE, quienes acordaron registrar, describir, reconstruir y reflexionar sobre el proceso de realización del proyecto final y su impacto en estudiantes y docentes.

Los ejes de la sistematización apuntaron a reconocer las coincidencias y diferencias entre las estrategias utilizadas para el desarrollo del proyecto en el centro y las pautas preestablecidas, así como identificar aciertos y dificultades surgidas en la implementación de los mismos. Al final del proceso, se identificaron los siguientes desafíos: la no conformación del equipo docente desde el inicio de los cursos dificulta la implementación y el seguimiento del Proyecto final. El involucramiento de todos los docentes en el proyecto constituyó una demanda de todos los entrevistados. Para muchos docentes es difícil adaptarse al trabajo en proyecto y la no existencia de espacios específicos para la coordinación y puesta a punto del

Proyecto Final dificulta la comunicación y la coordinación. La asignatura Análisis y Producción de Textos (APT) fue considerado como esencial para ayudar a los jóvenes en el diseño y armado del informe del proyecto, sin embargo, dicha asignatura no se encuentra en la currícula del año de egreso.

De la implementación del presente proyecto surgieron diversos hallazgos que es necesario tener en cuenta a la hora de pensar el trabajo en proyecto. Resulta imprescindible buscar mecanismos que permitan la conformación de los equipos docentes antes del inicio de clases. Es necesario establecer líneas de acción precisas y específicas en común y para ello es fundamental la generación de espacios de intercambio en el que se encuentren todos los docentes de un mismo grupo. Esto permite acompañar a los estudiantes de forma conjunta y coordinada, evitando contradicciones que perjudiquen el buen desempeño de los estudiantes. Por último, surgió como insumo la relevancia de brindar al colectivo docente oportunidades de formación en la temática de proyectos.

13. Proyectos de tutorías para exámenes en los centros (2018)

El presente proyecto tuvo como principal objetivo reunir y sistematizar información sobre los avances en la implementación del “Proyecto de Tutorías para exámenes” que sostiene el CETP desde el 2015, el cual propone un sistema de acompañamiento del estudiante que presenta dificultades en las actividades académicas o de aquellos alumnos que deban rendir exámenes de cursos anteriores. El Proyecto de Tutorías para exámenes contribuye a los LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida y sus OE 2.2: Promover la universalización de la Educación Media Básica (EMB) a través de sus diferentes modalidades, OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS). OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. Y el LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad, en sus OE 3.2: Propender a la extensión del tiempo pedagógico en distintas modalidades en el trayecto educativo obligatorio, OE 3.3: Desarrollar propuestas educativas innovadoras centradas en los estudiantes, OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil, y el OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes. Especialmente en Lengua, Matemática y Ciencias.

El trabajo incluyó la lectura de una serie de documentos oficiales para relevar las directrices y las pautas para la implementación del Proyecto en los centros, específicamente en el ámbito de la EMS con la finalidad darle un marco al relevamiento las acciones llevadas a cabo en las Escuelas del país en el año 2018. Por otra parte, mediante un formulario electrónico aplicado a todos los equipos de

dirección de todos los centros con propuestas de EMS se relevó información en torno a tres principales interrogantes: ¿qué estrategias desarrollan los centros que protejan las trayectorias educativas de sus estudiantes?, ¿qué acciones desarrolla cada centro para cumplir con estos objetivos? y ¿cuáles son los problemas que se presentan en cada institución educativa que impiden el desarrollo de las acciones llevadas a cabo con estos fines?

Se procuró indagar además, cómo se había instalado en cada escuela el Proyecto de Tutorías, teniendo en cuenta las características singulares de cada región, su alumnado, la cultura institucional y actores institucionales involucrados. Se observa según lo relevado que se han organizado en la mayoría de los centros del país, actividades de tutorías comprometiendo a todos los actores de la institución con el seguimiento de los alumnos que así lo requieren. Las escuelas realizan, de una forma u otra, diversas acciones tendientes a la protección de trayectorias, estando alertas a los diversos indicadores que revelan riesgos de desvinculación y teniendo muy claro cuáles son las principales dificultades que presenta la población estudiantil.

No obstante se requiere una unificación de criterios en cuanto a la planificación y la evaluación de las tutorías, además, las estrategias deberían ser acompañada por instrumentos de recolección de información precisos y estandarizados que permitan el monitoreo de la evolución del proyecto de tutorías a nivel nacional sin dejar de lado las particularidades territoriales y de cada centro.

En general los actores de los centros valorizan favorablemente el proyecto de tutorías en cuanto estrategia de apoyo a la preparación de exámenes. Pero a su vez, identifican claramente dos grandes dificultades en la implementación del mismo: uno, la concreción del espacio temporal de la tutoría dado el mecanismo de canje de horas establecido, y otro, la motivación de los estudiantes a asistir. Este último aspecto, es considerado un desafío por muchos centros educativos. Y debería formar parte de la preocupación del sistema educativo en su conjunto.

14. Evolución del perfil docente en contexto de expansión de la matrícula (2018)

En 2017 un equipo consultor externo con participación de la Dirección de Programa de Planeamiento Educativo y de la Coordinación del DIE realizó el estudio “Evolución del perfil docente en el contexto de expansión de la matrícula”. El trabajo implicó el procesamiento estadístico de datos de fuentes secundarias: información administrativa producida por diferentes programas, relacionados con la carrera docente. El informe realizado describe la evolución en el número de docentes desde 2005 hasta 2017, sus características sociodemográficas, la formación docente (medida a través de la titulación docente y la experiencia en la docencia), la asignación de horas, la rotación docente y el ausentismo, en el marco de un

aumento en el número de estudiantes. El estudio surge a instancias de la Dirección de Planeamiento Educativo y del Consejo, y responde a la preocupación por el conocimiento del cuerpo docente, de sus características principales, y de la forma en que se ha transformado en el marco del proceso de expansión de la matrícula verificado en los últimos años. La información presentada, es un aporte para situar la reflexión sobre las políticas para el fortalecimiento de la carrera docente en el CETP.

El estudio se alinea al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Y los OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes, y el OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. Pero especialmente contribuye con información para la realización de los Objetivos Estratégicos del LE 4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente. Específicamente los OE 4.1: Fortalecer la formación inicial de grado de docentes, OE 4.2: Estimular la titulación docente, OE 4.3: Profundizar la política de desarrollo de los posgrados docentes, OE 4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes, y el OE 4.5: Profundizar la política de salud laboral y ocupacional de los docentes.

En el estudio se señala que la expansión de la matrícula representa un paso importante en el acceso a educación de nuevos sectores de la población. Con esta mejora en el acceso, la UTU se pliega a una dinámica regional abocada a la universalización de la educación media y enfrentada al desafío de asegurar un acceso con calidad. El desafío es doble, en el sentido de que no solo requiere la incorporación de nuevos docentes que tengan la formación técnica y pedagógica adecuada, sino que exige adaptar los programas y las capacidades docentes a las necesidades de estudiantes con perfiles socioeconómicos de mayor vulnerabilidad. Adicionalmente, la rapidez de los cambios tecnológicos y la necesidad de generar una oferta acorde a las necesidades cambiantes del mundo del trabajo generan aún mayores exigencias de capacitación y renovación permanente en el cuerpo docente de la institución.

Entre los hallazgos se destaca que en pocos años CETP ha logrado reacomodar la oferta docente sin comprometer las ratios de horas docentes por alumno ni el tamaño de los grupos. La expansión del cuerpo docente se observa además a nivel de todo el país, con un crecimiento algo mayor en las regiones Este y Noreste y en la zona Metropolitana (Montevideo y Canelones). Es notorio el esfuerzo de la institución por ofrecer horas de coordinación y de acompañamiento a los estudiantes, buscando una mayor personalización de los procesos educativos y una adaptación a estas nuevas cohortes con nuevas necesidades.

Sin embargo, el proceso de crecimiento no ha estado exento de desafíos. Uno de los principales problemas es el de la formación docente, vinculada a la titulación y a los años de educación docente formal. Solo 2 de cada 5 tienen actualmente título en

formación docente. Entre los docentes que recién ingresan al sistema, solo 1 de cada 10 tiene título docente.

La baja titulación es la expresión de varios fenómenos. Por un lado, la matriculación en carreras docentes no ha acompañado el ritmo de la expansión de la matrícula, y la tasa de culminación en estas carreras de formación se mantiene baja, ambos aspectos probablemente asociados a los escasos incentivos salariales para titularse y a la falta de prestigio social de la carrera docente. Por otro lado, hay ofertas de orientaciones técnicas para las que no existe formación docente disponible. Los problemas de articulación entre el CETP y el Consejo de Formación en Educación y la falta de flexibilidad para plantear opciones de formación más adaptadas a la situación de los docentes de enseñanza técnica limitan la oferta de opciones de formación. La falta de titulación de los docentes en educación media resulta ser más grave en los centros educativos más desfavorecidos.

La alta especificidad de las asignaturas técnicas del CETP genera problemas para su actualización y hace difícil la formulación de propuestas de actualización genéricas. El sistema de evaluación docente tampoco plantea incentivos para que los docentes se capaciten una vez que acceden al cargo.

Por último, menos del 20% de los docentes tiene un cargo efectivo. Estos bajos niveles de efectividad generan inestabilidad en la carrera y desestimulan el ingreso a la profesión. La necesidad del CETP-UTU de adaptarse a la diversidad que exige el sector productivo y el dinamismo cada vez mayor de las tecnologías requieren repensar la formulación de los llamados a efectividad, que hoy se definen a niveles muy específicos y susceptibles al cambio, y que, por esta misma razón, se ofrecen en una relación muy por debajo de la cantidad de cargos disponibles. Una política de efectividad más acorde a los cargos docentes que hoy requiere la institución implicaría repensar las definiciones de cargos por los que se concursan y ofrecer alternativas de formación permanente en servicio.

15. Hacia un Proyecto Educativo de Centro: Una modalidad de acompañamiento institucional (2019)

La propuesta tiene como objetivo específico orientar e implementar planes de trabajo, en centros escolares, que permitan desarrollar proyectos para atender necesidades y demandas relevadas, generando capacidades instaladas para la planificación, investigación y evaluación. Y atiende a los LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad, en sus OE 3.6: Mejorar sustantivamente los aprendizajes, y el OE 3.7: Profundizar líneas de investigación y evaluación educativas. Contribuye al LE 4: Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente. Específicamente al OE 4.4: Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes.

La selección de los centros que participaron en 2019 estuvo a cargo de la Junta de Inspectores del Área Metropolitana, quienes recomendaron, en base a criterios de relevancia y pertinencia, trabajar con un conjunto de centros educativos con diferente grado de prioridad. A posteriori se seleccionó, entre otras, a la Escuela Técnica Malvín Norte en la medida que reunía las condiciones institucionales y, complementariamente, por estar en curso una reforma edilicia que tendrá un fuerte impacto en la Institución a corto plazo.

El acompañamiento institucional consistió en realizar una formación en servicio a un grupo acotado de docentes que voluntariamente se inscribieron luego de un proceso de sensibilización impulsado por el Equipo de Dirección. Se procuró conceptualizar algunos lineamientos de Gestión y Planificación Estratégica y, en ese marco, presentar la herramienta Proyecto Educativo de Centro (PEC), desde una perspectiva conceptual y metodológica. Luego de la capacitación se conformó un grupo impulsor del PEC que tuvo como objetivo conducir, junto al Equipo de Dirección, el proceso de elaboración del Proyecto Educativo en dos etapas. En una primera se realizó un diagnóstico situacional, se trazaron objetivos y posibles planes de acción. En una segunda etapa y luego de la elaboración del PEC, el grupo impulsor tuvo como objetivo liderar y monitorear el proceso de implementación.

La propuesta en cuestión se apoyó en las líneas de acción que se estaban desarrollando en el Centro Educativo, con visión sistémica basada en un diagnóstico de alcance institucional que trascendiera la fragmentación por cursos y niveles (aunque reconociendo la especificidad) y, como consecuencia de ello, arribar a un objetivo común que derivara en prácticas colaborativas orientadas por criterios compartidos. En este marco se planteó fortalecer en el Centro Educativo capacidades de gestión que permitieran sostener un proceso de desarrollo institucional. Para esto, se promovieron instancias de reflexión reconociendo la integración heterogénea de los docentes por su pertenencia institucional, transversalizando los cursos y niveles e identificando problemas institucionales y objetivos nucleadores en las dimensiones constitutivas: Pedagógico – Curricular, Organizacional, Administrativo – Financiera, Comunitaria e Infraestructura y Equipamiento.

La capacitación consistió en cinco instancias temáticas en la que se abordaron; i) Gestión de Centro y Planificación Estratégica, ii) Matriz de Marco Lógico del Proyecto, iii) Diagnóstico Situacional, iv) Plan de Acción y Situación Objetivo, v) Sistema de Evaluación y Sistema de Información. Paralelamente a cada instancia, se promovió el intercambio y se aplicó una pauta para relevar información conformando un conjunto de evidencia que aportó a un primer Informe de Avance. Este informe se trabajó oportunamente con el Equipo de Dirección y el Grupo Impulsor. Al término de todo el proceso, se elaboró un documento conteniendo un conjunto de problemáticas y posibles objetivos generales y específicos asociados,

así como un posible mismo plan de acción que permitiera implementar y monitorear las actividades.

La experiencia permitió ratificar la metodología de trabajo, la elaboración de un PEC contribuye a fortalecer la gestión institucional en la medida en que promueve un clima de trabajo más colaborativo y más centrado en la dimensión pedagógico – curricular y, al mismo tiempo, permite desarrollar prácticas educativas más potentes y significativas centradas en la realidad de los estudiantes de la Institución de referencia. En 2020 se facilitará la herramienta a los centros escolares que manifiesten interés.

16. Censo de Estudiantes del Último Año de Educación Media Superior 2017: Clima escolar: análisis cualitativo de la percepción de los estudiantes (2018)

El presente Estudio se enmarca en el Programa de Seguimiento de Egresados, en particular en el CENEUA presentado en el numeral 7 de estas memorias. Y busca favorecer el LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Y aporta además, a la elaboración de insumos para desarrollar acciones que favorezcan el logro del OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS), y el OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. También es una contribución al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Especialmente a sus OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular, OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

En el formulario censal se incluyeron preguntas abiertas para profundizar en las valoraciones de los estudiantes sobre las condiciones institucionales y pedagógicas que predominan en los centros escolares a partir de sus experiencias; y que debería cambiar y por qué. Con los datos cualitativos es posible “triangular” con la evidencia relevada mediante escalas Likert en la medida en que las líneas de análisis de ambos estudios son “convergentes o consistentes entre sí”. Con ambos Estudios es posible brindar mayor consistencia a la evidencia relevada, contextualizando y enriqueciendo los niveles de análisis. Otra línea de análisis incluida en el presente Estudio es una valoración de los Espacios de Representación Estudiantil, entendidos como espacios de “apropiación y dotación de significado”, al mismo tiempo que de “toma de decisiones” en relación a las prácticas educativas (en el sentido genérico del término). Siendo un verdadero intersticio institucional que empodera a los Estudiantes.

En cuanto a la metodología de análisis: En relación a los problemas identificados se sistematizaron las valoraciones y posteriormente se categorizaron en descriptores.

Luego se identificaron y agregaron los descriptores en dimensiones o áreas temáticas (se identificaron ocho) y se cuantificaron los descriptores para tener un relevamiento cuantitativo de las ocurrencias, procurando un criterio de representatividad. En relación a la fundamentación de los problemas se categorizaron las valoraciones en las mismas dimensiones o áreas temáticas que se emplearon en relación a los problemas a efectos de su “comparabilidad” y se citaron textualmente procurando un criterio de “representatividad”. En este caso no se estableció un criterio de agregación por descriptor y, como consecuencia de ello, no se cuantificó ya que se consideró que más que la cantidad lo relevante es el concepto implícito en la valoración.

A posteriori se elaboró una matriz cotejando las valoraciones de los problemas identificados con la fundamentación que se explicita en relación a los mismos, procurando identificar niveles de correspondencia (resaltamos en color verde) y de desfase (resaltamos en color amarillo). De esta forma se aporta información relevante que procuramos analizar en el Informe.

La primera constatación es que al indagar sobre los problemas que se identifican en relación al funcionamiento del centro educativo los estudiantes se expresan con precisión y es posible establecer claramente descriptores. Mientras que al fundamentar, esto es, al indagar por qué suceden esos problemas, es posible identificar tres tipos de respuestas; i) una valoración de deseo o deber ser genérica, ii) fundamentación del problema identificado con niveles razonables de correspondencia, iii) una valoración que aparece desfasada del problema identificado, esto es, al fundamentar tienden a posicionarse desde una perspectiva positiva y proactiva sobre el funcionamiento del Centro Educativo y el desempeño de sus actores. De alguna manera los ítems I y III se solapan y contienen la mayor parte de las valoraciones. A modo de hipótesis y, sintéticamente, este fenómeno estaría asociado al concepto cultura institucional (aspectos subyacentes sobre el sentido y la finalidad de la educación, principios y valores que los expresan y prácticas institucionales que se jerarquizan) que se transmite intergeneracionalmente entre los adultos y desde ellos hacia los estudiantes a través de discursos y prácticas explícitas e implícitas (currículo oculto) y es naturalizado por los estudiantes y expresado en la forma de ver y sentir la Institución.

Se identificaron ocho dimensiones asociadas a problemas, siendo las principales; espacios escolares (23%), gestión docente (15%), gestión no docente (14%) y oferta educativa (13%). Si bien la información no se analizó por variables de contexto ya que resultaría demasiado extenso el proceso de análisis y sistematización de la información, se arribó a un conjunto de evidencia o “estado de situación” que pone en el debate aspectos relevantes de las condiciones institucionales y pedagógicas de los Centros. Complementariamente, a partir de las valoraciones de los estudiantes arribamos a otros dos hallazgos interesantes, en primer lugar a un concepto de calidad en educación y, más precisamente, en calidad del trabajo

docente. El concepto al que se arribó refiere a cuatro ámbitos Institucionales; Acceso a la oferta educativa en Territorio (nivel macro), Meso o Centro Educativo como Organización (infraestructura, equipamiento y ambiente o clima educativo en el marco de los vínculos inter personales), estrategias didáctico –pedagógicas y sus impactos o nivel de aula (nivel micro sistema) para lo que se jerarquiza la formación docente y “fuga hacia adelante” o continuidad en educación y trabajo (exo sistema).

En segundo lugar, el marco conceptual se construyó a través de un proceso inductivo, esto es, a partir de las referencias de los estudiantes. Es posible arribar, a través de métodos deductivos, esto es, a partir del marco conceptual, a un conjunto de indicadores relevantes o enriquecidos que podrían constituirse en insumos interesantes de futuros Estudios en el Área. Una última consideración; los espacios de representación estudiantil no parecen ser espacios apropiados por la mayoría de los estudiantes. Los indicadores en consideración (conoce, participa, valora su funcionamiento y cambios logrados) adquieren significado por atributo de los estudiantes; género y tramos de edad. En tercer lugar, los cuatro indicadores están concatenados, como resulta esperable. En cuarto lugar, los niveles de “conocimiento y participación en este tipo de espacios” disminuyen en forma significativa para el período 2012–2017. Bachillerato Figari es el Curso /ámbito institucional mejor ponderado al respecto. Finalmente, la ponderación de su funcionamiento y cambios logrados a partir de estos Espacios se distribuyen en proporciones similares entre valoraciones “positivas” y “neutrales” (ni buenos ni malos), lo que podría implicar una valoración positiva implícita.

17. Censo de Estudiantes del Último Año de Educación Media Superior: Una aproximación a las valoraciones de los estudiantes sobre condiciones institucionales y pedagógicas desde un enfoque cuantitativo (2018)

Esta investigación, al igual que la de los numerales 7 y 14 de estas memorias es un capítulo del CENEUA 2017, y procura dar cuenta de las valoraciones de los estudiantes sobre un conjunto de aspectos que hacen a las condiciones de estudio desde una perspectiva institucional, organizacional y relacional, que incluye las prácticas educativas. Se busca indagar sobre condiciones objetivas y subjetivas que tienen impactos directos e indirectos en los climas educativos que predominan en el centro, desde el enfoque cuantitativo. Abordando el análisis de las preguntas cerradas mediante escalas Likert, del formulario censal.

También contribuye al LE 2: Universalización de la escolaridad obligatoria y fortalecimiento de la educación a lo largo de toda la vida. Y aporta además, a la elaboración de insumos para desarrollar acciones que favorezcan el logro del OE 2.3: Incrementar sostenidamente los egresos y la revinculación en la Educación Media Superior (EMS), y el OE 2.4: Generar dispositivos que contribuyan al proceso de universalización de la educación a lo largo de toda la vida. También es una

contribución al LE 3: Mejorar los aprendizajes proporcionando una educación de calidad. Especialmente a sus OE 3.1: Desarrollar políticas de mejoramiento curricular, OE 3.4: Adecuar los centros educativos en su organización y sus prácticas, atendiendo la diversidad de su población estudiantil.

Se incluyeron en el análisis tres lineamientos y sus indicadores asociados; 1. Evaluación del Curso⁶, 2. Organización del Centro Educativo⁷ y 3. Equipo Docente del espacio técnico, tecnológico y profesional⁸. La información fue analizada por línea de análisis a partir de frecuencias univariadas y mediante tablas comparativas por los siguientes criterios; período de tiempo (Años 2012-2017), Campus Regional (contexto geográfico) y Curso (contexto institucional). Complementariamente, se incluye para cada indicador un análisis de la distribución de los sectores productivos que componen cada curso con un criterio geo referenciado (Montevideo, Canelones y Resto del Interior). Finalmente, se analizaron los indicadores por atributos de los estudiantes; género, edad, niveles de extraedad y trayectoria laboral.

Para el período 2012-2017 se brindaron las opciones de respuestas, la situación empeoró, estamos en una situación similar y la situación mejoró. Se observa una situación inicial (año 2012) relativamente favorable en la mayor parte de los indicadores pero no se constata una mejora en los mismos para el Año 2017, en el transcurso de cinco años “empeoraron levemente” o “se mantienen igual”. Sólo mejoraron su desempeño 3 en 12 indicadores.

Introducimos el campus y el curso como un referente empírico más inmediato. La distribución de las valoraciones en ambas variables de contexto es consistente confirmando un hallazgo más estructural. En Evaluación de Curso y Valoración del Equipo Docente predomina en forma significativa las valoraciones “en acuerdo/positivas”. Si consideramos la opción “neutral” como un acuerdo implícito las valoraciones se incrementan muy significativamente. No obstante persiste un porcentaje en “desacuerdo” (cuya moda alcanza la cuarta parte). Mientras que en Organización del Centro Educativo predomina en forma significativa las valoraciones “neutras”, con una distribución algo menor en las colas; buena /muy buena y mala /muy mala. Observamos que “entre los Campus” y “entre Cursos” no hay una distribución distintiva. Sólo señalar que EMT es el que presenta mayor nivel de “en desacuerdo” en la mayor parte de los indicadores. Mientras que Bachillerato Figari presenta los mayores niveles de acuerdo, en mayor medida en Equipo Docente. En

⁶ Valoración de conocimientos recibidos, Equipamiento e Instrumental, Práctica de Taller y laboratorio, Utilidad del Proyecto de fin de curso, El Curso colma las expectativas.

⁷ Calidad de los espacios físicos donde recibes el Curso, uso de los espacios físicos donde recibes el Curso, Atención brindada por los Equipos No Docentes, Difusión de información relevante asociada al Curso.

⁸ Asistencia regular, Equipo Docente promueve actividades que permiten aprender, Equipo Docente demuestra receptividad a las inquietudes y dudas de los estudiantes.

la distribución por Campus y Curso está implícita la distribución por Centro Educativo.

Si consideramos en forma desagregada los indicadores observamos que los más instrumentales presentan los mayores niveles de “disconformidad” (dotación de Equipamiento e instrumental y práctica de Taller y Laboratorio). Mientras que los que hacen a la infraestructura (calidad y uso de los espacios físicos) están mejor valorados. Si comparamos con 2012 se parte de una valoración predominantemente positiva y mantiene una tendencia inercial (ni mejora, ni empeora), esto es, no hubo inversión significativa en este rubro. Si consideramos los atributos más cualitativos identificamos tres situaciones con distribución dispar; predomina una valoración positiva en valoración de conocimientos recibidos y el curso colma mis expectativas (aunque menor que en el Año 2012). Mientras que mejora la valoración sobre la utilidad del Proyecto final si comparamos con Año 2012. Los aspectos más relacionales mejoran su desempeño; la atención brindada (como consecuencia de mayor dotación de recurso humano) y la difusión de información relevante (por la incorporación de tecnología).

Finalmente, en los indicadores de estrategias didáctico-pedagógicas predominan valoraciones positivas, si comparamos con el Año 2012. En el período se constata un corrimiento de valoraciones en desacuerdo hacia valoraciones “neutras”, lo que denota un proceso de mejoría. Analizamos los indicadores a partir de la distribución de los sectores productivos desagregando por curso y, en cada uno de ellos, por contexto territorial (Montevideo, Canelones y Resto del Interior). En BP y EMP se observa una distribución similar. En Montevideo la mayor parte de los sectores productivos se concentran en la opción de respuesta más crítica en relación a los indicadores de referencia. Mientras que en el Resto del Interior la mayor parte de los sectores productivos se concentran en la opción de respuesta que denota niveles de acuerdo. En el caso de Canelones se presenta una “situación intermedia”. En el caso de EMT se incrementa la concentración de los sectores productivos en la opción de respuesta que denota mayores niveles en desacuerdo en relación a los indicadores de referencia en los tres contextos territoriales, en mayor medida en Canelones.

Cabe acotar que se presenta la información desagregada al respecto en el Informe. No se encontraron diferencias significativas en la distribución de los indicadores de referencia si consideramos los atributos; niveles de rezago y trayectoria laboral. Los atributos no discriminan en forma significativa la distribución de los indicadores, tal como a priori podría considerarse. A modo de hipótesis podríamos señalar que los estudiantes incorporan y expresan un marco valorativo influido por su experiencia escolar al margen de sus condiciones objetivas. Este fenómeno puede estar ligado al concepto que desarrollan los adultos referentes sobre cómo funciona el centro y cuáles son sus problemas principales (estado de situación) y este relato se

transmite inter generacionalmente a los estudiantes quienes lo naturalizan en sus valoraciones.

IV. REFLEXIONES FINALES

El DIE y sus UPIE desarrollaron diversos proyectos a lo largo del período, esta diversidad es de carácter metodológico, temático, y de enfoque. Cada uno responde a necesidades concretas de un subsistema complejo y con una diversidad de propuestas educativas que no tienen paralelo en el sistema educativo. El CETP abarca los niveles de enseñanza media básica, media superior y terciaria, con más de 70 orientaciones. Necesariamente los equipos de trabajo de las UPIE debieron adoptar posturas flexibles para dar respuesta adecuada a los requerimientos de información y construcción de conocimientos pertinentes. No obstante, la complejidad de la tarea no limitó la productividad y la capacidad de respuesta.

La planificación, la investigación y la evaluación son cada una de ellas actividades también complejas y de extrema importancia para una institución educativa que asume la responsabilidad de formar para el trabajo y la ciudadanía. Sin embargo, y a pesar de la considerable producción de insumos y del desarrollo de acciones concretas, todavía el impacto de los conocimientos y de la información producida puede ser mucho mayor. Los resultados de las acciones y de las investigaciones resumidas en las Memorias 2015-2019 han sido expuestos y discutidos en espacios externos a la institución tales como Jornadas de Investigación de las Facultades de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAE; así como en varios Congresos de Educación organizados por distintas instituciones. También se han presentados en espacios institucionales como la Junta de Directores, y las Juntas de Directores de Campus, además se presentaron en Juntas de Inspectores y se compartieron con equipos de trabajo de los diferentes Programas de la Institución como de la ANEP. No obstante, el nivel de exposición puede incrementarse para facilitar la generación de debates informados, y sobre todo contribuir a la elaboración e implementación de las políticas.

Por otra parte, si bien los informes dan cuenta de las acciones en el marco de las políticas definidas para el quinquenio, también contribuyen a identificar las líneas de trabajo sobre las que se produjo experiencia. Contribuyen también a caracterizar esa experiencia y a valorar sus luces y sombras. Es recomendable tomar en cuenta la producción de conocimiento realizada por las UPIE tanto como equipo de trabajo, así como en conjunto con otros equipos internos y externos a la institución, para caracterizar la gestión en el quinquenio que finaliza.

V. BIBLIOGRAFÍA

ANEP (2015). “Tomo I - Exposición de motivos” del “Proyecto de Presupuesto: Período 2015-2019”, disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%C3%ADodo%202015-019%20-%20Tomo%20I%20%E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>

CODICEN (2016). Propuesta para un Sistema de protección de trayectorias educativas. <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>

Rabotnikof, N. (2008). “Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas” Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 32, septiembre, 2008, pp. 37-48, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador.

Romano, A. (2017) Pensar trayectorias educativas integrales. Suplemento Dínamo, La Diaria, 17 de abril de 2017. Uruguay. Consultado por última vez el 12 de agosto de 2019: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/4/pensar-trayectorias-educativas-integrales/>

VÁZQUEZ, M. Y FERREIRA, M. (2005). “Análisis de los datos cualitativos.” En M. Vázquez et al, Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud (págs. 97-110). Barcelona: Bellaterra.