

*ProFuturo*

The background of the cover features a close-up photograph of several yellow pencils with sharpened tips and a pile of light-colored wood shavings. The pencils are arranged diagonally from the top left towards the bottom right. A dark blue rectangular box is overlaid on the right side of the image, containing the title and subtitle in white text.

# INFORME FINAL ESTUDIO CUALITATIVO

Guatemala y Zimbabwe

# ÍNDICE:

<b>01</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>Pág. 04</b>
<b>02</b>	<b>EL PROGRAMA PROFUTURO</b>	<b>Pág. 08</b>
<b>03</b>	<b>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>	<b>Pág. 10</b>
<b>04</b>	<b>CONCLUSIONES DE LA FASE TELEMÁTICA</b>	<b>Pág. 12</b>
	4.1 Generación de competencias docentes.	Pág. 13
	4.2 Transformación de prácticas pedagógicas de docentes.	Pág. 15
	4.3 Organización escolar y docente.	Pág. 16
	4.4 Intensidad de uso de los recursos ProFuturo.	Pág. 18
	4.5 Adecuación de contenidos educativos.	Pág. 20
	4.6 Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas.	Pág. 21
	4.7 Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje.	Pág. 22
	4.8 Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores.	Pág. 23
	4.9 Desarrollo y organización comunitaria.	Pág. 24
	4.10 Impacto de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo del programa.	Pág. 25
<b>05</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO EL INFORME (Tercera fase)</b>	<b>Pág. 26</b>
<b>06</b>	<b>GUATEMALA</b>	<b>Pág. 28</b>
	6.1 Metodología del trabajo de campo	Pág. 28
	6.2 Cuestiones generales	Pág. 29
	6.2.1 Contextualización: rasgos generales de actores, escuelas, comunidades y realidad socioeducativa.	Pág. 29
	6.2.2 Expectativas por la llegada del programa.	Pág. 30
	6.2.3 Valoración de la incorporación de la tecnología y la innovación para docentes y direcciones escolares.	Pág. 31
	6.2.4 Cambios en la comunidad educativa con la llegada del programa.	Pág. 34
	6.2.5 Impacto pandemia por COVID-19 en escuelas y adaptaciones del programa.	Pág. 39
	6.3 Hallazgos finales del trabajo de campo. Guatemala	Pág. 43
	6.3.1 Generación de competencias docentes	Pág. 43
	6.3.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes.	Pág. 44
	6.3.3 Organización escolar y docente.	Pág. 46
	6.3.4 Intensidad de uso de los recursos de ProFuturo.	Pág. 48
	6.3.5 Adecuación de contenidos educativos.	Pág. 50
	6.3.6 Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas.	Pág. 51
	6.3.7 Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje. El componente de atracción de las escuelas ProFuturo	Pág. 54
	6.3.8 Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores. Dinámicas de las familias.	Pág. 56
	6.3.9 Desarrollo y organización comunitaria.	Pág. 57
	6.4 Casillero metodológico del trabajo de campo	Pág. 60
<b>07</b>	<b>ZIMBABUE</b>	<b>Pág. 62</b>
	7.1 Metodología del trabajo de campo	Pág. 62
	7.2 Cuestiones generales	Pág. 63
	7.2.1. Contextualización: rasgos generales de actores, escuelas, comunidades y realidad socioeducativa.	Pág. 63
	7.2.2. Expectativas por la llegada del programa.	Pág. 63
	7.2.3. Valoración de la incorporación de la tecnología y la innovación para docentes y direcciones escolares.	Pág. 65
	7.2.4. Cambios en la comunidad educativa con la llegada del programa.	Pág. 67
	7.2.5. Impacto de la pandemia por COVID-19 en las escuelas y adaptaciones del programa.	Pág. 69

7.3. Hallazgos finales del trabajo de campo. Zimbabue.	Pág. 69
7.3.1. Generación de competencias docentes.	Pág. 69
7.3.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes.	Pág. 70
7.3.3. Organización escolar y docente.	Pág. 72
7.3.4. Intensidad de uso de los recursos ProFuturo.	Pág. 73
7.3.5. Adecuación de contenidos educativos.	Pág. 75
7.3.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas.	Pág. 75
7.3.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje.	Pág. 77
El componente de atracción de las escuelas ProFuturo.	
7.3.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores.	Pág. 78
7.3.9. Desarrollo y organización comunitaria.	Pág. 79
7.4. Casillero metodológico del trabajo de campo.	Pág. 81
<b>08 ProFuturo EN GUATEMALA Y ZIMBABUE. RESUMEN COMPARATIVO</b>	<b>Pág. 83</b>
8.1. Generación de competencias docentes.	Pág. 83
8.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes.	Pág. 84
8.3. Organización escolar y docente.	Pág. 86
8.4. Intensidad de uso de los recursos de ProFuturo.	Pág. 88
8.5. Adecuación de contenidos educativos.	Pág. 89
8.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas.	Pág. 89
8.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje. El componente de atracción de las escuelas ProFuturo.	Pág. 91
8.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores. Dinámicas al interior de las familias.	Pág. 92
8.9. Desarrollo y organización comunitaria.	Pág. 94
<b>09 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>Pág. 95</b>
9.1. Conclusiones con carácter general (Respuestas a preguntas de investigación).	Pág. 95
9.1.1. ¿Cómo era la escuela antes de la llegada del programa y cómo es ahora?	Pág. 95
9.1.2. ¿Cómo eran las personas beneficiarias antes del programa y cómo son ahora?	Pág. 96
9.1.3. ¿Se han producido cambios en la comunidad escolar por la llegada del programa?	Pág. 96
9.1.4. ¿Cuáles son las expectativas personales de las personas beneficiadas por el programa?	Pág. 97
9.1.5. ¿Existe una relación directa entre el modelo teórico y la implementación del programa en asuntos clave?	Pág. 98
9.2. Conclusiones específicas sobre el impacto del programa	Pág. 99
9.2.1. El impacto del programa en los niños y niñas estudiantes de las escuelas	Pág. 99
9.2.2. El impacto del programa en los docentes	Pág. 101
9.2.3. El impacto en la dirección escolar y en los <i>coachs</i>	Pág. 103
9.2.4. El impacto entre las familias y en la comunidad	Pág. 104
9.3. Recomendaciones	Pág. 106
9.3.1. Acceso a la plataforma	Pág. 106
9.3.2. Formación continua y seguimiento a beneficiarios/as	Pág. 106
9.3.3. Adecuación al currículum estatal y a las lenguas locales	Pág. 107
9.3.4. Fomento de la inclusividad	Pág. 107
9.3.5. Ampliación de la cobertura del programa	Pág. 108
9.3.6. Mejoras en el aprendizaje	Pág. 108
9.3.7. Fomento del desarrollo comunitario	Pág. 109
9.3.8. Seguimiento de la investigación cualitativa	Pág. 109
<b>10 Anexos</b>	<b>Pág. 110</b>
Anexo 1. Indicadores cualitativos de investigación y evaluación sobre productos y resultados.	Pág. 110
Anexo 2. Instrumentos utilizados durante la fase telemática	Pág. 113
Guion de entrevistas Guatemala (todos los actores)	Pág. 113
Guion de entrevistas Zimbabue (versión en inglés)	Pág. 120
Anexo 3. Instrumentos utilizados durante la fase de campo	Pág. 123
Guía de entrevistas a docentes	Pág. 123
Guía de entrevistas a <i>coach</i>	Pág. 127
Guía de entrevista a direcciones educativas	Pág. 130
Guía de entrevistas a padres y madres	Pág. 133
Guía de entrevista a líderes comunitarios	Pág. 135
Guía de trabajo para grupos de discusión padres y madres	Pág. 136
Guía de preguntas para producción audiovisual	Pág. 138



## 1. INTRODUCCIÓN

Este documento constituye a las conclusiones y recomendaciones del proceso de realización del estudio cualitativo en Guatemala y Zimbabue.

Pronto va a hacer dos años que se inició esta investigación que tenía por objetivo principal realizar un estudio cualitativo sobre las comunidades educativas y sus actores principales (docentes, direcciones escolares, asesores/as, niños/as y sus familias) de los centros donde interviene ProFuturo para identificar los cambios más significativos que han ocurrido en sus vidas en relación con el programa. Había que conocer la opinión, sentimientos y expectativas de los diferentes actores sobre los procesos relacionados con el programa ProFuturo en los que estaban inmersos.

Además, interesaba desde una perspectiva diacrónica tomar en consideración: el antes, el durante y el después. Es decir, analizar cómo era la situación en las comunidades educativas y las escuelas antes del desarrollo del programa de innovación educativa a través de las tecnologías del aprendizaje, cómo está siendo ahora y cómo se prevé que sea en el futuro.

En ese sentido, a través del estudio se proponía conocer:

-  Cuáles eran los efectos, los resultados, las consecuencias que los actores beneficiados o involucrados entendían, percibían y sentían que había tenido el programa ProFuturo, así como en qué medida todo eso estaba también relacionado con su participación.
-  Cuál era la idea que los actores tenían acerca de cómo sería el futuro, los retos de sostenibilidad si el programa seguiría funcionando en esas comunidades educativas de referencia, y cómo sería si el programa dejase de ejecutarse. Es decir, comprender cuáles eran las expectativas y la concepción de escuela futura que tenían los diferentes actores y la importancia que subjetivamente otorgaban al programa ProFuturo.

- ✓ Aprender de la vivencia de la gente dando voz y lugar a los protagonistas para construir una visión más integral y cualitativa del programa.
- ✓ Identificar oportunidades de mejora así como valorar y reforzar las cosas que se han hecho bien.
- ✓ Entender dinámicas positivas para reforzarlas. Y dinámicas negativas para reorientarlas.
- ✓ Conocer desde el terreno y la convivencia en el aula cómo interaccionan los diferentes actores con los equipos.
- ✓ Obtener información sistematizada sobre la utilidad del programa y elementos a considerar para su ejecución óptima, el seguimiento multidimensional, la evaluación integral, así como las condiciones para su sostenibilidad.

Para todo ello se planificó una intervención de investigación cualitativa que ha conllevado tres fases principales:

- 01 Fase de documentación, contextualización, identificación del ecosistema de actores, selección de la muestra y elección de las técnicas de investigación.
- 02 Fase de etnografía digital o telemática que incluyó entrevistas a distancia y realización de cuestionarios.
- 03 Fase de trabajo de campo que ha incluido entrevistas en profundidad, grupos de discusión, convivencia en las escuelas, conversaciones informales, grabaciones de audio, filmaciones de video, talleres, observación participante y análisis del discurso, cuyos resultados se presentan a continuación.

El informe está compuesto por el presente capítulo **1. Introducción**; el **2. El Programa Profuturo**, en el que nos referimos, de manera resumida, al programa, cuál es su objetivo principal, su misión y la forma de implementarlo;

el **3. Limitaciones del Estudio**, donde exponemos un resumen de las principales barreras encontradas en la realización del estudio en sus distintas fases; el **4. Conclusiones fase telemática**, donde se presentan las conclusiones de esta fase que sirvieron de guía para estructurar la metodología de la tercera fase y que facilitará la comprensión lectora de los hallazgos de esta fase y sus conclusiones en una sumativa del proceso investigativo.

El capítulo **5. Contextualizando el informe (tercera fase)** describe el proceso seguido para ejecutar el trabajo de campo de la tercera fase del estudio, antes de proceder a describir y analizar los hallazgos respectivos por país en los dos siguientes capítulos (**6. Guatemala y 7. Zimbabue**), organizando la información en cuatro aspectos:

- a) Metodología resumida del abordaje de trabajo de campo.
- b) Las cuestiones generales de cada país.
- c) Los hallazgos finales organizados en nueve aspectos identificados.
- d) La lista de las técnicas aplicadas por escuelas, grupos abordados y las fechas de las intervenciones.

El siguiente capítulo, **8. Profuturo en Guatemala y Zimbabue. Resumen comparativo de hallazgos** presenta, en forma comparativa, un resumen de los principales hallazgos por cada país.

En el capítulo **9. Conclusiones y recomendaciones**, explicamos un consolidado de conclusiones generales (referidas a las preguntas de investigación) y un grupo de conclusiones específicas organizadas sobre el impacto del programa en cuatro diferentes actores beneficiados del programa, todas ellas atendiendo a las preguntas principales que han guiado este estudio: las iniciales y las complementarias identificadas en las etapas previas, sobre todo en la fase telemática anterior. Para culminar este capítulo se enuncian un grupo de recomendaciones que el programa Profuturo debe tener presente para mejorar su intervención.

Finalmente, se presentan en anexo el esquema Indicadores cualitativos de investigación y evaluación sobre productos y resultados del programa ProFuturo y las guías de entrevistas utilizadas en ambas fases de la investigación: 2º telemática y la 3º de campo.

## Introducción

Durante todo este proceso se ha visto involucrado un número importante de recursos humanos. En la tercera fase relacionada con el trabajo de campo que aquí se presenta han participado:



**J. Daniel Oliva**  
(Dirección)



**James Campbell**  
(Transcripciones y control de calidad)



**Ángeles Ávila**  
(Coord. administrativa)

### Guatemala



**Curro Sánchez**  
(Coord. científica)



**Equipo de Camilo Pauk**  
(Filmación)



**Fidel Us**  
(Trabajo de campo)

### Zimbabue



**Raquel Cabello**  
(Coord. científica)



**Shamiso Moyo**  
(Trabajo de campo)



**Lucky Kawero**  
(Filmación)

También debemos recordar el trabajo durante las fases previas desarrollado por las antropólogas María Medio y Ana Pinilla, y más recientemente la labor de coordinación, todavía en marcha de edición y producción final, de los productos audiovisuales de Susana Álvarez y el resto del equipo de Labpossible. Por supuesto, los trabajos no habrían podido desarrollarse sin el apoyo de ProFuturo y sus contrapartes (organizaciones ejecutoras).

Este reconocimiento debe personalizarse en Iris Santos y Marian Álvarez en la sede, y en el terreno en Hugo Claudio, Gabriela Gaitán y Robson Moyo. Este equipo ha mantenido una homogenización del lenguaje inclusivo y de otros términos (docentes por maestros o profesores), que solo afectan el texto de este equipo, pero se respetaron los testimonios de las y los informantes (se encuentran en cursiva en los capítulos correspondientes de ambos países), por lo que se leerán indistintamente tal como han sido expresados y recogidos en las grabaciones (niños, maestros, profesores, docente, programa, proyecto, etc).

## 2. EL PROGRAMA PROFUTURO<sup>1</sup>

ProFuturo es un programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación “la Caixa”, que tiene como misión reducir la brecha educativa en el mundo, proporcionando una educación digital de calidad a niños y niñas de entornos vulnerables de Latinoamérica, el Caribe, África y Asia. Su objetivo es que docentes, direcciones de centros educativos, y niños y niñas desarrollen las competencias del siglo XXI necesarias para que puedan enfrentarse a los retos de la era digital.

ProFuturo trabaja por la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas, contribuyendo al cumplimiento del objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. Por ello, llega a centros educativos en entornos vulnerables, ya sean zonas urbanas o rurales.

Desde su nacimiento en julio de 2016, el programa se ha implementado en 40 países de Latinoamérica, el Caribe, África y Asia, beneficiando a 19,7 millones de niños y niñas y a más de 914 000 docentes.

Para llevar esto a cabo, ProFuturo propone tres modelos de intervención: un Modelo Integral de Educación Digital que actúa sobre elementos claves para lograr la calidad educativa; un Modelo de Refugiados adaptado a las necesidades de la educación en contextos de emergencia; y un Modelo Abierto de Educación Digital que ofrece contenidos educativos en abierto, accesibles en línea, y cursos de formación docente virtuales o presenciales. Todo ello con el objetivo de mejorar la educación a 25 millones de niños y niñas en entornos vulnerables en 2030, llegando a ser un referente mundial de la transformación e innovación educativas.

A través de experiencias de enseñanza-aprendizaje digitales innovadoras, el Modelo Integral de Educación Digital de ProFuturo potencia las habilidades pedagógicas y la apropiación tecnológica de las y los docentes, para que sean capaces de proporcionar la mejor educación a los niños y niñas, invitándoles a integrar la tecnología en el aula y fomentar el trabajo colaborativo.

---

<sup>1</sup> Información proporcionada por Profuturo, según su dossier informativo de 2021.



La clave del programa son las y los docentes, activadores del aprendizaje y pieza fundamental para lograr un cambio significativo en la calidad educativa. Por eso, ProFuturo centra muchos de sus esfuerzos en su formación, acompañamiento y soporte continuo.

La propuesta de ProFuturo implica, además, a todos los agentes educativos – direcciones escolares, familias y otros agentes sociales, educativos e institucionales– para garantizar que el programa tenga el máximo alcance y deje capacidad instalada en los lugares donde opera y que sus efectos perduren en el tiempo.

Uno de los componentes del Modelo Integral de Educación Digital es la comunidad de intercambio de conocimientos, un espacio creado para compartir experiencias de aprendizaje a través de metodologías de trabajo colaborativo. Asimismo, el Modelo cuenta con un sistema de monitorización y evaluación que permite medir los avances y resultados del programa para tomar decisiones sobre su evolución basadas en datos y evidencias cualitativas, y detectar oportunidades de mejora.

ProFuturo es un programa de educación global y abierto que trabaja con aliados, tanto del sector público como privado, en los diferentes contextos de intervención, para multiplicar el impacto en el ámbito de la educación.

En este sentido, ProFuturo colabora con una variedad de socios: desde pequeñas congregaciones religiosas con centros educativos a su cargo, hasta Ministerios de Educación, pasando por fundaciones, universidades, startups tecnológicas e instituciones globales como World Vision, Save the Children, ACNUR, Fundación Entreculturas/Servicio Jesuita al Refugiado, UNESCO, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de los Estados Americanos (OEA), Empieza por Educar y la red global Teach For All.

Para llevar a cabo su visión y misión, ProFuturo busca contribuir a la resolución de algunos de los múltiples factores que originan la brecha educativa en el mundo. En concreto, se centra en algunos elementos que afectan directamente a la calidad educativa: las dificultades de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender, así como las limitaciones de gestión y organización que tienen los centros educativos para mejorar el aprendizaje.

Para ello, ProFuturo cuenta con tres modelos educativos que, apoyándose en experiencias de aprendizaje-enseñanza innovadoras y en la tecnología, potencian el desarrollo de competencias del siglo XXI en docentes y estudiantes que se encuentran en entornos vulnerables, donde la brecha digital puede agravar la ya existente brecha educativa.

### 3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Ha de tenerse en cuenta la muy decisiva contrariedad de la pandemia, que tanto ha incidido en las dificultades para abordar algunos de los planteamientos y objetivos de partida. Todo ello ha derivado en dificultades en la realización del trabajo de campo y una más completa observación participante que indudablemente, sin invalidarlos desde el punto de vista cualitativo, ha afectado en parte al proceso de elaboración de los materiales producidos y las conclusiones obtenidas. Además, la selección de la muestra ha estado condicionada por la pandemia pues, como es razonable imaginar, se identificaron finalmente aquellas escuelas que “se podían visitar”. De realizarse futuras investigaciones, confiamos que en condiciones de normalidad libres ya de pandemia, la muestra podrá seleccionarse con criterios de representatividad más rigurosos.

El equipo investigador ha detectado desde el origen del estudio cierta presión orientadora por parte del cliente en el proceso de investigación, lo cual ha condicionado los resultados de un estudio cualitativo que, desde su planificación inicial, se pretendía plenamente crítico, independiente, holístico y participativo. Eso ha influido en la selección de las muestras, pero sobre todo en la elaboración de los instrumentos de investigación que debieron ser consultados, pactados y completados en comunicación con el cliente.

Por ello no se ha podido poner, de manera plena, en cuestión de la analítica el estudio en sí mismo, su concepción, su viabilidad y el alcance de las condiciones de posibilidad que ProFuturo tiene en tanto agente ejecutor. Algo que, de haberlo hecho, no solo habría permitido conocer en mayor medida, y llegado el caso corregir con mayor alcance que el logrado, aspectos disfuncionales de partida que

podiera existir en la aplicación y el desarrollo del programa, sino también un mejor tratamiento de algunos aspectos abordados en el trabajo de campo. También habría permitido una mejor comprensión semántica de las problemáticas expuestas por los destinatarios en las entrevistas individuales y de grupo, que no se agota en el discurso mismo ni en el contexto del trabajo de campo, sino que hay que buscarla en la concepción misma del programa y en las posibilidades organizativas y logísticas de su ejecución por parte de ProFuturo. Es cierto que sí se han identificado algunas disfunciones y ello permite generar recomendaciones de mejora, pero en futuras investigaciones, bajo otras condiciones, con seguridad esos hallazgos tendrán mayor entidad.

Obligado para un estudio cualitativo que se concibe de modo holístico, es conocer en qué consistió la presentación del programa y su contenido, para comprender mejor lo que se exponía y se prometía a los destinatarios, así como lo que estos entendían y esperaban. Por los problemas asociados a la pandemia no se ha contado con información suficiente al respecto, por lo que han existido dificultades para develar qué relación existía entre ese proceso de presentación y la reacción de los destinatarios.

Por tal motivo, el estudio ha tenido que asumir, en algunos de sus abordajes, un planteamiento epistemológico algo positivista en el que hay un sujeto de acción neutro y aproblemático (ProFuturo), y un objeto destinatario en el que cabe identificar toda la problemática que suponga la instauración y el desarrollo del Programa de Educación Virtual. Ello podría corregirse en futuras investigaciones.

En cuanto al proceder metodológico, es de lamentar la dificultad definitiva que ha supuesto la situación de pandemia para la práctica in situ de observación participante en las distintas comunidades, en las aulas y en el seno de las familias, pues muchas escuelas estaban cerradas y en las comunidades había cuarentenas y estaba limitada la libre movilidad. Y no solo por la formalidad metodológica que supone un estudio cualitativo que se pretende integral, sino también por las consecuencias que ello supone en el alcance de los trabajos de campo, exclusivamente centrados en la producción de discursos, individuales y grupales. Por supuesto, tales procedimientos son perfectamente válidos en sí mismos, pero el equipo investigador es consciente de que siempre adolecen, en mayor o menor

medida, de una fuerte carga subjetiva que puede ser objetivado con el diseño y la aplicación de la técnica, pero no con el alcance y la contrastación que propicia una observación participante más completa. En este sentido, se ha de prestar especial atención a la propuesta número 20 de las recomendaciones.

Ya en el apartado de metodología del primer producto se hizo alusión al carácter más o menos abierto del guion aplicado a un grupo, así como a su composición más o menos homogénea o heterogénea. Del grado de apertura y de la composición de los participantes depende en gran medida la contraposición de pareceres. Debido a las dificultades asociadas a la pandemia, los grupos se han constituido de modo homogéneo, en función de la identidad de los actores, y no de modo heterogéneo (*coach* y docentes, estudiantes y docentes, padres/madres y docentes). Esto ha dificultado la posibilidad de identificar más la disparidad de pareceres, la contraposición de perspectivas, según la posición de cada cual en el contexto del programa. En futuras investigaciones, bajo condiciones de normalidad libres de pandemia, se realizarán grupos más heterogéneos.

#### 4. CONCLUSIONES DE LA FASE TELEMÁTICA

A continuación, se presenta una relación de las principales conclusiones obtenidas en la fase telemática (anterior), en función de los diez ámbitos de análisis y evidencias preliminares que se identificaron dadas las limitaciones de esa fase de investigación a través de canales digitales.

Estas conclusiones representaron un ejercicio que pretendía identificar potenciales efectos, procesos clave y dinámicas sociales generadas en torno al programa, las cuales debían ser confirmadas y evidenciadas, con el suficiente nivel de profundidad, en la siguiente fase de investigación. Fueron tomadas como plataformas para iniciar la reflexión y fundamento para encarar convenientemente el trabajo de campo.

Como se hizo notar, en esta fase (telemática) se evidenció la dificultad de profundizar en el ámbito de las percepciones, actitudes, emociones y concepciones de los actores clave del programa, aspecto que se abordó en los hallazgos y conclusiones de esta última fase de la investigación.

### 4.1. Generación de competencias docentes

El análisis de los testimonios recogidos en ambos contextos ofrece una conclusión preliminar generalizada: el desarrollo de acciones de formación y soporte de los docentes en las escuelas, inicial y de forma continua mediante el apoyo de los equipos de *coach* en terreno, resulta imprescindible para posibilitar una implantación satisfactoria del programa.

La existencia de una brecha digital en ocasiones muy alta en las y los docentes y un temor y, en ocasiones, resistencia al cambio en los recursos educativos en el aula, apunta a la necesidad inexcusable del desarrollo de estos procesos formativos.

Desde el punto de vista de la generación efectiva de cambios competenciales, es necesario destacar que se ha apreciado una focalización de dicha formación en el uso tecnológico de las herramientas y recursos. En este sentido, nos encontraríamos ante una formación centrada en el uso específico de las herramientas tecnológicas y, en su caso, alfabetización informática básica, lo que constituye un primer nivel de generación de competencias digitales docentes.

En los testimonios recogidos se aprecia, por el momento, una recepción limitada por parte de docentes de los contenidos formativos dirigidos a producir una renovación metodológica, más allá de la que necesariamente genera el uso de un canal educativo (digital en este caso) diferente. Esto es, se empieza a modificar la práctica porque la herramienta lo requiere, en el marco de una sustitución del recurso educativo tradicional por uno digital. En ese sentido, iniciativas en marcha como la puesta en práctica del programa *Let's Innovate* parece suponer el salto cualitativo necesario en estos momentos en la intervención.

Sin embargo, a raíz de los testimonios recogidos, se puede concluir de forma tentativa, y a falta de contrastar en terreno, que dicha carencia se ha compensado parcialmente, bien con la labor del *coach* en la escuela, con la actitud de experimentación de las y los propios docentes e, incluso, con la propia capacidad de los recursos tecnológicos de generar la oportunidad a las y los docentes de repensar sus clases.

Prueba de todo ello lo constituyen las adaptaciones pedagógicas y prácticas educativas renovadas realizadas por docentes gracias al programa que se han evidenciado claramente.

Además, resulta relevante destacar que, como se indica más adelante, el mero hecho de permitir a estudiantes acceder a contenidos e información que por su contexto nunca estarían a su disposición con los recursos educativos existentes en las escuelas, especialmente en contextos vulnerables y de área rural, constituye una fuente de ampliación muy relevante de las posibilidades de aprendizaje de estos. En este sentido, por tanto, el contenido sí tiene, por sí mismo, un evidente valor de transformación.

Al margen del elemento esencial en la formación y apoyo docente realizado por las y los *coach* del programa, destaca el apoyo prestado por docentes facilitadores dentro de las escuelas, bien formalmente designados o mediante grupos informales que se han generado dentro de los claustros y que han permitido canalizar ese esfuerzo de innovación, experimentación y liderazgo de dichos docentes en beneficio de la generación de actitudes, habilidades y conocimientos en el resto de las y los compañeros docentes. Parecería, de forma tentativa, que la dinámica de generar dinamizadores internos en los equipos docentes constituye una buena práctica a seguir con detalle y validar.

### **En el contexto de Guatemala, existen algunas precisiones específicas que resulta relevante detallar:**

En primer lugar, se ha apreciado una demanda clara dirigida a reforzar el esfuerzo de formación que el programa es capaz de prestar a las y los docentes, específicamente de cara a la gestión del entorno de aprendizaje y la creación de experiencias educativas propias en la plataforma que permitan contextualizar los contenidos ProFuturo al contexto sociocultural, especialmente ante la carencia de recursos educativos en el idioma materno de las comunidades.

En esta intervención, adicionalmente a la formación dirigida al uso de recursos tecnológicos, se han podido recoger testimonios que apuntan al valor que ha supuesto para las y los docentes recibir formación específica en el ámbito de las actitudes y emociones frente a la tecnología y el cambio educativo, como sustrato básico para motivar la mejora y renovación de prácticas educativas.



Por otro lado, y atendiendo a las afirmaciones generalizadas de las y los *coach* participantes en esta fase de la investigación, se manifiesta la necesidad de reforzar significativamente la actividad de capacitación y acompañamiento, tanto en términos de horas y frecuencia de capacitación y a una mayor adecuación de esta a las necesidades reales de cada centro.

### En el caso de Zimbabwe, podemos destacar:

Se aprecia en los testimonios recogidos una demanda por mejorar la usabilidad de la plataforma. En este sentido, estos hallazgos apuntan a la necesidad de promover un empleo más eficaz y eficiente de los recursos y contenidos, mediante el refuerzo antes mencionado de la formación y el asesoramiento que el programa es capaz de prestar.

Por otro lado, se ha evidenciado un alto nivel de idoneidad, según los testimonios recogidos, con el modelo de formación en cascada desarrollado en estas escuelas, lo que ha permitido aprovechar el potencial de liderazgo y dinamización de determinados docentes de escuela como actores de cambio en sus centros educativos.



## 4.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes

En relación con la transferencia de las competencias generadas en las y los docentes a la realidad de sus prácticas educativas en el aula, es necesario diferenciar entre prácticas de planificación, impartición y evaluación docente.

Se ha apreciado en los testimonios recogidos, con carácter general, que la dotación de una herramienta que permite programar una secuencia instruccional y el acceso pautado a determinados contenidos, ha favorecido la planificación didáctica, centrada evidentemente en las horas de trabajo en aula con ProFuturo.



Por otro lado, la posibilidad de incorporar pruebas específicas de evaluación ha permitido, según los testimonios recogidos, mejorar la capacidad en docentes de analizar el desarrollo de capacidades en sus estudiantes y, adicionalmente, que la jefatura de estudios o perfiles de dirección escolar puedan realizar un seguimiento de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, desde el punto de vista de la impartición de contenidos y desarrollo de experiencias de aula, no se dispone de información suficientemente detallada y concluyente sobre la capacidad del programa de ofrecer y aplicar propuestas didácticas que renueven las metodologías de enseñanza, centrándose estas en ofrecer contenidos adicionales, presentados de forma interactiva, en un entorno digital que, como veremos posteriormente, tiene por sí mismo importantes efectos positivos en la concentración, dedicación de niños y niñas a las actividades y poder motivador hacia el aprendizaje.

Como se comentó en el apartado referido a la generación de competencias docentes, la profundización en ámbitos pedagógicos como metodologías activas centradas en el aprendizaje cooperativo, investigación, aprendizaje basado en el juego o la experimentación no han formado parte hasta el momento de la propuesta de formación docente. Según los testimonios recogidos, no pueden verse reflejados en las prácticas de aula. Según los técnicos de Profuturo sede, existe un nuevo plan formativo centrado en competencias docentes que no se ha podido implementar por la pandemia.

En este ámbito, no se han identificado diferencias relevantes en ambos contextos de investigación dignas de mención.

### 4.3. Organización escolar y docente

Es posible concluir, con las correspondientes precauciones por el alcance de esta fase de investigación, que se han evidenciado relevantes mejoras en las dinámicas de organización docente y escolar tras la llegada del programa ProFuturo a las escuelas.



Desde el punto de la organización y colaboración docente, el programa parece haber generado una mejora en las dinámicas de cooperación en el seno de los claustros, promoviendo actitudes y, en algunos casos, procesos formalizados, de aprendizaje mutuo en la innovación, experimentación y apoyo entre iguales.

Estas dinámicas parecen haberse producido mediante palancas internas de cambio protagonizadas especialmente por *early adopters*, esto es, docentes que de manera formal o informal se anticipan en la adopción y uso de los recursos, adoptando un rol de docentes dinamizadores en las escuelas, lo que favorece el proceso de gestión del cambio del resto de compañeros.

Por otro lado, **se han evidenciado cambios positivos** a la hora de promover mejoras en la organización escolar, focalizados en este caso en la planificación y cuidado del uso de los recursos tecnológicos por parte de los diferentes docentes, aspecto forzado por la limitación de dispositivos disponibles en la escuela.

Por último, y compartido en ambos contextos, se han recogido testimonios de direcciones escolares y *coach* que apuntan el efecto positivo del programa a la hora de reducir la rotación de docentes en las escuelas, aspecto muy importante para la consolidación de la intervención y, en general, para la mejora y consolidación de las instituciones educativas, especialmente en un contexto vulnerable y rural.

En ese sentido, resulta también muy relevante **destacar el casi unánime testimonio recogido** en relación con la motivación y sentido de pertenencia para los docentes que supone la llegada del programa a la escuela. Según el equipo técnico de Profuturo, esto contrasta con los informes que llegan de las y los *coach*, donde **la motivación de las y los docentes es de 3 sobre 5**. Debemos poner especial atención a esta cuestión en el trabajo de campo.

3/5

Motivación de los docentes

Este cambio, presente de forma mayoritaria y, especialmente, tras la superación de determinadas barreras asociadas a las dificultades para gestionar el cambio en las prácticas docentes o el temor ante el uso de tecnologías sobre las que no disponen de suficiente competencia, permitiría concluir de forma tentativa, asociada a la reducción de la rotación antes mencionada, que el programa posee un alto potencial a la hora de mejorar el compromiso, la convicción y la satisfacción del docente con su carrera profesional y con su rol en la escuela.

Específicamente **en Guatemala**, se ha podido constatar de forma tentativa y a falta de profundizar en el terreno, el **logro por parte del programa a la hora de estimular el interés** en las y los docentes por aprender y compartir de forma conjunta.



En el caso de **Zimbabue**, ha resultado significativo el testimonio de un directivo de escuela que sugiere **el valor añadido que aportaría el programa a la hora de permitir el seguimiento y evaluación de la labor docente y el desarrollo** en niños y niñas gracias a los registros disponibles en el entorno “Gestión de clase”.

#### 4.4. Intensidad de uso de los recursos ProFuturo

Con carácter general **se aprecia un uso limitado** por estudiante y docentes **del entorno virtual de aprendizaje** “Gestión de clase” y sus contenidos. En este sentido, encontramos niveles de uso que en el mejor de los casos ascienden a 90 minutos semanales. Puesto que se han dado informaciones contradictorias y puesto que durante el proceso de socialización de este informe con los equipos de ProFuturo esta es una cuestión que ha sido discutida, solamente el trabajo de campo nos permitirá llegar a conclusiones definitivas.

Adicionalmente encontramos diferentes enfoques en ambos contextos, que posteriormente se describen, en cuanto al alcance del uso de la solución por parte de los diferentes niveles y grados educativos en las escuelas. Así, permitir el empleo de un mayor número de grados educativos, y por tanto de niños y niñas, necesariamente tiene como consecuencia una menor intensidad de uso, aunque, por otro lado, genera un menor nivel de desmotivación en las escuelas en las y los estudiantes que no tienen posibilidad de acceder a la tecnología por decisión del programa.

## Conclusiones de la Fase Telemática

Sin embargo, en cualquiera de los casos se estaría apuntando, de nuevo de forma tentativa, a la misma cuestión relativa a la intensidad de la intervención.

**En el caso de Guatemala**, se han encontrado testimonios que apuntan a un uso cercano a los 90 minutos semanales de los recursos ProFuturo por cada estudiante, utilizándose tan solo en el primer ciclo de educación primaria y concentrando su empleo en contenidos de Matemáticas y Ciencias Naturales.

**90**  
Minutos  
semanales

En este contexto, se evidencian importantes diferencias, a profundizar en la investigación en terreno, en relación con el acceso previo a la tecnología (y las consecuencias que esto puede provocar en las competencias digitales de docentes, niños y niñas) en contexto rural, casi nulo, frente a aquellos de contextos urbanos, donde el acceso a la tecnología es mayor.



**En el caso de Zimbabue**, se ha apreciado un uso sustancialmente menor, en torno a 30 minutos por estudiante, ampliando sin embargo el número de grados que acceden a ellos (hasta los 13 años). Además, se ha apreciado, según los testimonios recogidos, un incremento en el empleo de laptops y smartphones entre los profesores, tanto para trabajo como para aspectos personales.

**30**  
Minutos  
semanales

### 4.5. Adecuación de contenidos educativos

En relación con la idoneidad de los contenidos y recursos otorgados en el programa, es necesario realizar una diferenciación entre el entorno de aprendizaje, “Gestión de clase”, y los contenidos a disposición de los docentes en el banco de unidades didácticas y contenidos incluidos en él.

En el primer aspecto, se ha apreciado en general un nivel de satisfacción moderada, evidenciándose aspectos de mejora relacionados con la usabilidad y con la facilidad para desarrollar experiencias didácticas personalizadas por los propios docentes.

En ambos casos, no obstante, no se dispone de una información suficientemente representativa, aunque se puede concluir tentativamente que dichas carencias podrían ser resueltas con un refuerzo adecuado de la formación impartida y el acompañamiento prestado.

En el terreno de la idoneidad de contenidos, podemos concluir una valoración general, aplicable a los dos contextos de intervención, que evidencian la importante utilidad de los recursos ofrecidos a la hora de ampliar el rango de información y contenidos, los cuales, gracias a ProFuturo, quedan a disposición de docentes y estudiantes, especialmente en contextos rurales, donde la posibilidad de acceder a otros recursos educativos, online y especialmente en soporte papel, es muy limitada.

No obstante, encontramos algunas presiones muy ligadas al contexto de investigación, que podemos presentar de forma separada en función del país de intervención.

**En el caso de Guatemala**, se recoge una preocupación en *coach* y docentes sobre dificultades puntuales a la hora de utilizar los contenidos ProFuturo por problemas de descontextualización de estos, por un lado, por la ausencia de contenidos en la lengua materna de las comunidades y por otro por ser contenidos dirigidos a contextos culturales urbanos y occidentales, alejados de la realidad rural y cultural de estas comunidades. En cualquier caso, todas las escuelas, al menos formalmente, imparten sesiones en español. También se trata de una dificultad puntual y, sobre todo, asociada a los primeros grados de primaria.

Es en este contexto, además, donde las críticas asociadas a problemas de usabilidad en la creación de experiencias didácticas personalizadas más se hacen palpable.

Por otro lado, **en el caso de Zimbabue**, se aprecia una alta valoración de los contenidos existentes por cuanto les ayuda a desarrollar y fortalecer las competencias lingüísticas en inglés, idioma vehicular educativo pero que no es la lengua materna en las comunidades

### 4.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas

En relación con los resultados asociados a la mejora del aprendizaje por parte de niños y niñas de las escuelas de intervención, y a pesar de que es necesario tomar con extremada cautela estas primeras valoraciones, podemos concluir que existe una percepción general en docentes, direcciones escolares y *coach* que apuntan a una mejora de competencias asociadas a determinadas áreas de contenido o que generan un desarrollo en sus capacidades de aprendizaje.

En este sentido, encontramos un cierto consenso, por un lado, en la capacidad del programa (a través de sus contenidos) de mejorar un el desarrollo de las competencias lingüísticas en castellano e inglés, en Guatemala y Zimbabue respectivamente, siendo en ambos casos idiomas objeto de aprendizaje y que no constituyen su idioma materno.

Adicionalmente, de nuevo de forma consensuada, se ha evidenciado una percepción consensuada en cuanto a la capacidad del programa, a través del entorno de aprendizaje: la presentación visual de contenidos y las actividades interactivas en el entorno digital para desarrollar en los niños y niñas su capacidad de comprensión lectora y, con ello, mejorar sus competencias en lectoescritura.

En todo caso, hay que insistir, **estas conclusiones deben ser tomadas de forma tentativa** y únicamente como focos de análisis y estudio posterior de cara a obtener evidencia sólida de dichos resultados.

**En el caso de Guatemala**, como indicábamos, se aprecian consensos en cuanto a la capacidad del proyecto para estimular una mejora en el dominio del castellano, y por la propia dinámica de las actividades digitales, un estímulo a que niños y niñas deban concentrarse en la lectura y comprensión de contenidos.

Por otro lado, **en el caso de Zimbabwe**, reiteramos lo indicado en cuanto a la utilidad en términos de aprendizaje asociado a inglés y a la lectoescritura, destacando testimonios que apuntan a una contribución (por evidenciar de forma sólida) en el desarrollo del pensamiento abstracto y de la imaginación, asociado esto a la presentación visual de información en las diferentes propuestas de contenidos.

En este contexto, además, **se han encontrado testimonios vinculados al efecto positivo que el desarrollo de competencias digitales** podría tener en las y los estudiantes de cara a mejorar su futura empleabilidad.

### **4.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje**

Por otro lado, en el terreno de los efectos relacionados con la modificación de percepciones y actitudes en estudiantes (y por extensión sus familias) en relación con la utilidad de su proceso educativo, se puede concluir un nivel máximo de consenso en cuanto al efecto positivo muy relevante del programa en su motivación hacia la asistencia a la escuela y participación en el aula.

Esta motivación, como decimos, se traduce, según nuestros informantes, en un incremento notable de la asistencia y reducción del absentismo. Este efecto constituye un resultado a corto plazo que, inicialmente, se produce por la inclusión de tecnología en la escuela, pero que puede ser consolidado en el diseño e implementación de la intervención (a través de las experiencias educativas que se ofrece por la parte docente) y debe ser aprovechado como mecanismo de cambio para lograr una mejora en el aprendizaje.

En ese sentido, estos testimonios validarían, de forma tentativa, la secuencia causal de resultados plasmada en el Marco Conceptual de Modelo Integral ProFuturo.

Por otro lado, y en cuanto al efecto que puede tener en relación con la permanencia en la escuela, no se pueden proponer conclusiones, ni aun provisionales, sin suficiente evidencia.

En relación con el incremento de matrícula en las escuelas, nos encontramos con la misma situación antes descrita, pero es necesario apuntar la necesidad de profundizar sobre el potencial efecto adverso que pueda generar el programa en

determinados contextos donde genere un efecto reclamo de estudiantes y familias de otras escuelas, creando desequilibrios entre estas.

En ese sentido, **resulta destacable la propuesta de Zimbabwe**, donde el trabajo con el programa se ha extendido a todas las escuelas de Lupane, eliminando ese impacto negativo no deseado.

Específicamente **en Guatemala**, se ha podido apreciar un alto consenso en términos de mejora de la asistencia a clase, junto con una percepción interesante asociada a la mejora de la participación en el aula, especialmente en el caso de estudiantes con menor nivel de actividad en clase.

Por otro lado, **en el caso de Zimbabwe**, se ratifica igualmente que el programa ProFuturo sí ha supuesto un factor motivacional a la hora de asistir y participar en clase, adicionalmente por el mayor compromiso que padres y madres han adquirido en cuanto a la utilidad de la educación. Se han encontrado, además, testimonios que apuntarían a una mejora en la capacidad de escucha y atención de estudiantes.





Pendiente de obtener mayor evidencia al respecto, sí se han recogido testimonios en este contexto que apuntan a una mejora de la motivación por el aprendizaje, así como el desarrollo de algunas *soft skills* como el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la proactividad y la competencia investigadora.

### 4.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores

El efecto en padres, madres y adultos cuidadores de niños y niñas del programa parece, según los primeros indicios identificados, **una realidad apreciada** por docentes y direcciones escolares en ambas intervenciones.

Concretamente, parece visibilizarse especialmente en el terreno de la participación de las familias en los procesos escolares, muy especialmente en la mejora de la comunicación y colaboración entre docentes y personas cuidadoras.

Este resultado, apreciado a corto plazo, pudiera confirmar la contribución del programa a mejorar la actitud y compromiso de padres y madres, relación causal definida en la Teoría del Cambio del Marco Conceptual ProFuturo, especialmente en estos ámbitos:

-  Mejorar el reconocimiento y valoración de la figura docente entre las familias.
-  Mejorar el compromiso de padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
-  Mejorar el posicionamiento entre las familias de la escuela como centro de desarrollo para los niños y niñas.
-  Reforzar en el ámbito de la familia la necesidad de la asistencia y esfuerzo de sus hijos e hijas en su actividad escolar.

Estas conclusiones han de ser tomadas en consideración, pero, en todo caso, con las precauciones lógicas asociadas al nivel y profundidad de análisis que las metodologías digitales han permitido en esta fase.

### **4.9. Desarrollo y organización comunitaria**

En relación con las consecuencias de la llegada del programa en el ámbito comunitario, si bien se ha constatado que no constituye un proceso de intervención ni, consecuentemente, un nivel de resultados esperables, resultan relevantes algunos indicios apreciados en el caso de Zimbabue, que contribuirían al potencial del proyecto para fortalecer la organización y desarrollo de comunidades, pendiente de realizar la profundización correspondiente en la fase de investigación en terreno.

En todo caso, y a falta de la correspondiente comprobación en terreno, estos indicios señalarían un efecto positivo que constituirían en el futuro un ámbito de reformulación de la intervención, especialmente si se puede evidenciar que la implicación y desarrollo comunitario constituye un mecanismo de cambio relevante



para facilitar el logro de los objetivos del programa y, en definitiva, la misión de ProFuturo.

Resulta relevante, por su potencial ilustrativo, sintetizar aquí algunos de los principales ejemplos de desarrollo y compromiso comunitario apreciados en este contexto:

En primer lugar, se evidencian prácticas de organización comunitaria para proteger y mejorar la seguridad de los equipos tecnológicos en la escuela.

Por otro lado, en algunas comunidades sus miembros han contribuido económicamente a facilitar la instalación de suministro eléctrico necesario para la llegada del proyecto.

Por último, hemos apreciado tres aplicaciones comunitarias de los recursos del proyecto: por un lado, proveyendo a la comunidad de un servicio de carga de teléfonos móviles en la escuela, organización interna para el uso de los dispositivos y para la carga y conservación de estos. En segundo lugar, promoviendo el desarrollo de sesiones de información –formaciones dirigidas a adultos de la comunidad–, con recursos contenidos en la solución ProFuturo y, por último, aprovechando las horas en las que niños y niñas no están en la escuela para proveer de clases no formales y mejorar el nivel educativo de jóvenes que no pudieron acudir a Educación Secundaria.

### 4.10. Impacto de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo del programa

En relación con la capacidad del programa ProFuturo, en los dos países objeto de análisis, para facilitar la adaptación al contexto de COVID-19 de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha podido identificar, **principalmente en Guatemala**, una contribución positiva centrada en el desarrollo de acciones digitales de formación docente. Esta formación, según los testimonios recogidos, aportó a las y los docentes capacidades para afrontar la reformulación de la planificación del proceso de aprendizaje.

De forma complementaria, los equipos de docentes pudieron acceder mediante las herramientas digitales ProFuturo a contenidos educativos con el objetivo de facilitarlos posteriormente a niños y niñas, principalmente a través de soporte papel, tras la impresión y entrega de documentos en los domicilios de los estudiantes.

Esto permitió enriquecer la propuesta de contenidos que necesariamente debieron orientarse, en la primera etapa de la pandemia en Guatemala, al autoaprendizaje de niños y niñas en sus domicilios.

En ese sentido, si bien en Guatemala sí se identifican aportes concretos para compensar los efectos negativos en la educación en pandemia, en Zimbabue prácticamente fueron más limitados.

En este contexto, se aprecia un reenfoque de la intervención dirigido a facilitar una formación y apoyo en modalidad híbrida hacia los docentes, cuestión que en todo caso conlleva importantes dificultades en el contexto rural, debido a la prácticamente total ausencia de conectividad para estos docentes.

En todo caso, estas acciones complementarias fueron una contribución modesta que tan solo permitió minimizar de forma muy limitada los efectos de suspensión de la actividad educativa presencial y, de facto, la paralización del proceso educativo en los estudiantes.

## 5. CONTEXTUALIZANDO EL INFORME (Tercera fase)

El trabajo de investigación cualitativa se inició con **una primera fase de documentación, contextualización, identificación de actores claves y selección de las muestras** entre las comunidades educativas receptoras del programa ProFuturo en Guatemala y Zimbabue.

Con posterioridad se llevó a cabo la realización de la **fase telemática de investigación**, tras la cual se identificaron unos primeros hallazgos y conclusiones provisionales (estas últimas anteceden este capítulo) y que habrían de ser contrastados y confirmados durante la fase presencial.

Además, una vez presentado el informe de la fase telemática con estos resultados preliminares, tras el trabajo de consultas y participativo desarrollado con los diferentes equipos de ProFuturo, se señalaron una serie de temas a tener especialmente en cuenta durante el trabajo de campo, recogidos en la planificación inicial antes de la llegada al terreno.

Tomando todo eso en consideración, así como las preguntas iniciales y los objetivos principales de la investigación, se ha llevado a cabo un acercamiento con observación directa en Guatemala y Zimbabue, por lo que finalmente se ha podido contrastar lo dicho por las y los actores con lo observado por las y los investigadores.

Durante el desarrollo de este acercamiento, gracias a la observación participante y a través de la utilización de otras técnicas de investigación como las entrevistas, los grupos de discusión, el análisis de discurso y del comportamiento no verbal así como las grabaciones de video, se ha profundizado en el ámbito de las percepciones, sentimientos, visiones subjetivas, inquietudes, actitudes, emociones, ilusiones, miedos y concepciones de los actores claves del programa, así como en las dinámicas e interacciones de grupo, y en general en las expectativas e imaginarios individuales y colectivos.

Se han analizado las relaciones de significado que se dan en las comunidades educativas beneficiadas, lo cual ha permitido obtener una importante información, con la mayor representatividad posible para conocer el alcance del programa ProFuturo en la vida de las personas involucradas y qué transformaciones han conllevado la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como herramientas para la innovación docente en las escuelas.

Eso ha posibilitado, en un complejo contexto marcado por la pandemia del Covid-19 (en adelante solo pandemia), cerrar el proceso de investigación cualitativa desde el enfoque participativo, integral y multidimensional que caracteriza los trabajos del Grupo de Estudios Cualitativo del Instituto “Francisco de Vitoria” de la Universidad Carlos III de Madrid.

La validación del proceso se ha producido con la interpretación y sistematización de la información obtenida, desde la experiencia de trabajo de campo acumulada, la diversidad de informantes dentro de una misma comunidad de intervención, el contraste con la información tomada en otras comunidades y la triangulación en la fase final de todos los resultados.

A continuación y en los siguientes dos capítulos, **los resultados de esta tercera fase** (de campo y/o presencial) para los dos países en análisis: Guatemala y Zimbabue.

## 6. GUATEMALA

### 6.1. Metodología del trabajo de campo

El trabajo de campo se ha realizado finalmente en cuatro escuelas de nivel primario en los siguientes lugares:

01	Escuela Fé y Alegría No. 27	<b>Municipio</b> - Jocotán <b>Departamento</b> - Chiquimula
02	Escuela Rural Mixta Panisté	<b>Municipio</b> - San Cristóbal Verapaz <b>Departamento</b> - Alta Verapaz
03	Escuela Oficial Urbana Mixta Bilingüe Iximche	<b>Municipio</b> - Tecpán <b>Departamento</b> - Chimaltenango
04	Escuela Oficial Rural Mixta Choqui Centro	<b>Municipio</b> - Quetzaltenango <b>Departamento</b> - Quetzaltenango

El trabajo de campo, que estuvo condicionado por el impacto de la pandemia en Guatemala, tuvo que ajustarse a la apertura de las escuelas y se desarrolló en cuatro estancias de campo diferenciadas. Fue realizado con el apoyo de la organización ejecutora y el programa ProFuturo en Guatemala, de acuerdo al siguiente calendario:



Escuela Fe y Alegría No. 27 - 3 y 4 Agosto  
Escuela Rural Mixta Panisté - 10, 11 y 12 Agosto  
Escuela Oficial Urbana Mixta Bilingüe Iximche - 24 y 25 Agosto  
Escuela Oficial Rural Mixta Choqui Centro - 1, 2 y 3 Septiembre

Como se puede ver en detalle en el punto 4 del documento (que se presenta al final del informe relacionado con los hallazgos en Guatemala), en total se han entrevistado 37 personas y se han realizado 12 grupos de discusión. A continuación, se aporta un esquema de los colectivos involucrados en cada una de las técnicas:

<b>Grupos de discusión / talleres</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Cantidad</b>
Niños y niñas de 5to y 6to grados	4	Coach	4
Madres/padres	4	Direcciones escolares	4
Docentes	4	Madres / padres	10
		Docentes	12
		Líderes y lideresas comunidad	5
		Supervisores de educación	1
		Administradores	1

## 6.2. Cuestiones generales

### 6.2.1. Contextualización: rasgos generales de actores, escuelas, comunidades y realidad socioeducativa.

Las escuelas son principalmente rurales con excepción de la de Tecpán. Difieren en el tamaño de la matrícula y la infraestructura. Una tiene verdaderas dificultades de acceso, lo que se complica en invierno. Cada escuela está dirigida por un/a director/a y su equipo de docentes tiene una clase por grado.

Además, cada una cuenta con un “Comité de Padres de Familia” que está compuesto por representantes de padres y madres. Cada comité conoce del programa ProFuturo y lo apoya. Los demás padres y las madres generalmente también conocen el programa, lo aceptan plenamente y agradecen la oportunidad que se les brinda a sus hijos e hijas. La participación de las familias y la comunidad es indirecta, prestando su apoyo a nivel logístico y de seguridad para que el programa pueda llevarse a cabo.

El perfil de los niños, niñas y docentes es, en su mayoría, de origen maya, de las comunidades lingüísticas Ch’orti’, Poqomchi’, Kaqchikel y K’iche’, en menor proporción ladinos o mestizos. En cuanto al idioma, todos los niños y niñas mayas son bilingües, es decir, hablan el idioma maya y el español, aunque en algunos niveles bajos de primarias el manejo del español es muy básico.

Por otra parte, muy pocos niños y niñas tienen acceso en sus hogares a tecnologías de información a través de ordenadores, quienes acceden a algún dispositivo es por medio de teléfonos inteligentes que los adultos de la casa tienen.

## 6.2.2. Expectativas por la llegada del programa

La noticia de la llegada del programa generó expectativas sobre todo en las y los docentes, quienes la recibieron, por un lado, con alegría, pero también con miedo y cierto recelo. Esto se debía a que **muchos de los docentes no tenían una fuerte formación en las TIC**, ni en el uso de herramientas tecnológicas para realizar su trabajo. Era la primera vez que iban a contar con esa oportunidad pues en las escuelas, en general, no había ningún tipo de equipamiento y sí problemas generales de acceso a la red.

Las y los docentes entrevistados señalan que cuando les contaron sobre el programa sintieron un poco de incertidumbre y temores, ya que muchos dudaban de sus conocimientos y habilidades tecnológicas y digitales. Además, ellos se sentían responsables de que los niños y las niñas pudieran “arruinar” las tabletas. Fue vital el apoyo entre los docentes para asumir este desafío.

Por otra parte, el recelo entre algunos docentes se debía a que creían que el programa les implicaría más trabajo y responsabilidades. Muchos no imaginaron que la herramienta podría facilitarles su labor. Una docente, durante el grupo de discusión en **San Cristóbal Verapaz**, compartía que:



*“Una idea que nos daba miedo al principio es que era más trabajo porque era una tarea extra y nos preguntábamos: ¿A qué hora íbamos a dar matemáticas? ¿A qué hora íbamos a planificar? Pero luego nos dimos cuenta de que trabajar con la herramienta no era algo adicional, sino que nuestras actividades normales las podemos hacer usando la plataforma”.*

Esa sensación contradictoria entre inquietud inicial y oportunidad queda muy bien reflejada en las palabras de una docente de la escuela de **Tecpán**:



*“Para empezar todo cambio es difícil. A veces no manejamos mucho la tecnología y sí da temor, pero también lo vi como una oportunidad, como una forma en apoyar a los alumnos para que entren al mundo, que decía yo antes, tecnológico, porque hoy día, analfabeto ya no es aquella persona que no puede leer ni escribir, sino que ahora una persona analfabeta es aquella que no maneja la tecnología”.*

El ritmo de asimilación de la información y puesta en práctica entre las y los docentes no era similar. Algunos tuvieron que recibir un tratamiento personalizado, sobre todo aquellos de mayor edad, a los que se le hizo más difícil la incorporación de las herramientas tecnológicas. En ocasiones se trabajó fuera de los horarios habituales, para que todos lograran captar cada nuevo conocimiento.

Entre los padres y madres también el programa generó expectativas. La información inicial llegó, en su mayoría, mediante reuniones, donde se explicó sobre el programa y la importancia de trabajar con las tabletas. Luego fueron viendo que los niños y las niñas llegaban a casa muy entusiasmados porque comenzarían a utilizar tabletas.

Es cierto que al principio no eran plenamente conscientes de la oportunidad que iba a suponer para sus hijos e hijas. Inicialmente no todos entendían en qué consistía el programa. Lo vieron como una responsabilidad, ya que los estudiantes debían comprometerse a cuidar el equipo, por lo que algunos padres y madres temían que los dañaran y tuviesen que costear la reparación o sustitución de los equipos. Sin embargo, entre los niños y niñas reinó una sensación de emoción y curiosidad.

Debido también al temor ante los posibles robos del equipo en algunas comunidades, los padres y madres reforzaron las medidas de vigilancia hacia las escuelas cuando estas se quedaban solas.

### **6.2.3. Valoración de la incorporación de la tecnología y la innovación para docentes y direcciones escolares**

Tanto las y los docentes como las direcciones escolares indican que al principio fue un poco difícil, pero paulatinamente se dominó la herramienta. Al inicio se les dificultaba incluso conectar, encender, apagar los aparatos y hasta usar las contraseñas.

Las capacitaciones o formaciones obtenidas fueron esenciales, ya que posibilitaron que se comprendiera mejor la tecnología, y cómo usarla con cierta facilidad en los momentos en que se desarrolló el trabajo de campo. Ayudaron a ir cerrando las brechas digitales y tecnológicas entre las y los docentes. Decisiva fue la importancia de las y los *coach*, quienes han estado dispuestos a ayudar y atender todas las dudas, ya sea presencialmente o por vía telefónica, por lo cual están muy agradecidos los y las docentes y las direcciones escolares.

El *coach* de la escuela de **Jocotán** se refiere a este acompañamiento que ha proporcionado incluso por teléfono, al referirse precisamente a los temores aludidos:



*“Uno de los temores en los docentes es el: Yo no puedo. Es que yo, la verdad, ya tengo una edad avanzada. Más que todo con los docentes que no tuvieron la oportunidad de nacer en la era digital. Entonces ellos siempre se cerraban a que profe mire es que a mí me va a costar; profe es que yo no, yo, aunque usted me diga no me va a entrar en la cabeza. Para mí ha sido otro reto dentro de este programa porque yo me lo he propuesto y sí he visto que varios de los docentes que me indicaban todo eso han puesto interés y hoy en día, ya pueden utilizar el equipo, o igual siempre les he dicho que si tienen algún inconveniente o alguna duda, me pueden escribir o me pueden llamar que yo con mucho gusto estoy para apoyarles”. Y profundiza en su labor: “La principal actividad es poder observar la utilización de la maleta ProFuturo, seguidamente también les apoyo en ver si los dispositivos tienen suficiente carga para que puedan seguir utilizando. También estoy al pendiente de que el docente pueda crear sus clases de la forma correcta (...) Ellos también me piden el favor que les indique cómo se utiliza algún otro dispositivo que se encuentra dentro de la maleta. También cuando visito las escuelas, le podría decir, que les acompaño en relación a que algunos de los docentes son curiosos, ellos quieren seguir explorando la plataforma, entonces en su momento libre, lo que hacemos es que les voy explicando un poquito más de la utilización de la misma.”*



Por otra parte, indican las y los docentes que desde el inicio se contó con el equipamiento necesario para llevar a cabo las capacitaciones.

Sobre el cierre de brechas tecnológicas entre docentes, las y los informantes insisten en muchas de las entrevistas y grupos de discusión que las capacitaciones fueron fundamentales, pues la asistencia que les dieron para usar la herramienta incluía desde aprender a encender, usar y apagar las tabletas, pero que también se generó una dinámica de apoyo mutuo entre aquellos maestros que tenían más habilidades y conocimientos tecnológicos y aquellos que poseían menos.

Ese trabajo de cooperación entre docentes se ha dado en todas las escuelas. Aunque debido a los horarios de cada docente, no siempre es posible hacerlo en la jornada de trabajo, sin embargo, los que tienen menos capacitación inicial saben que siempre cuentan con el apoyo de algún compañero, aunque sea fuera del horario de clases, y eso les hace sentir bien. Todo ello ha reforzado mucho la sensación de seguridad y ha venido a sumarse a las capacitaciones promovidas por las y los *coach*.

Como ya se indicó, **la edad parece ser un aspecto significativo**, aunque no determinante en la disposición y aptitud para aprender a usar la herramienta. Una maestra de la escuela de Tecpán, la de mayor edad en el plantel (inició su carrera en 1982) indica que se le complica mucho usar la tecnología. A pesar de que la capacitación que recibió con la *coach* sobre el uso de la plataforma le fue de mucha ayuda, considera que por su edad y problemas de la vista el uso de la misma se le dificulta. El director de la escuela de Tecpán indica que un factor importante en el cambio de actitud de los docentes también fue posible gracias al liderazgo de las direcciones escolares.

Sobre el interés de las y los docentes la *coach* de **Tecpán** lo expresa del siguiente modo:



*“Los veo 100% interesados. Por la experiencia que he tenido hay docentes que desean aprender más, que desean crear contenido, que desean que sus estudiantes utilicen todo el tiempo también las tabletas. Por ello digo que sí hay interés, hay mucho interés por parte de los docentes”.*

La motivación inicial de algunos docentes puede relacionarse con la oportunidad que suponía llevar las nuevas tecnologías a estudiantes que no habían dispuesto nunca antes de ese tipo de herramientas. Así, una docente de la escuela de **Tecpán** reflejaba en la entrevista:



*“Fue motivador, me sentí contenta porque el hecho de darle algo diferente y sobre todo que sirva y que sea significativo para ellos fue una noticia muy, muy buena. La verdad es que a mí sí me motivó, me inspiró a dar lo mejor de mí también y motivar a los alumnos porque recuerde que muchas veces vienen de familias de escasos recursos y el tener una tableta en sus manos pues para ellos era grande, esa sonrisa en los ojos de ellos era inspirador, entonces sí, me inspiró bastante, motivó y me apoyó en mi labor docente”.*

#### 6.2.4. Cambios en la comunidad educativa con la llegada del programa

Como se ha señalado, en los inicios del programa los docentes (pero también los niños y las niñas) tuvieron temor e inquietud, pero esto se ha disipado con el uso. Esto se percibe en las direcciones escolares, docentes, *coach*, estudiantes, madres y padres, quienes se muestran muy satisfechos.

Las y los docentes indican haberse familiarizado con la tecnología como un medio de enseñanza. El principal reto fue adaptarse al uso de la herramienta, por las dificultades que generaba, pero como indica la directora de la escuela de Quetzaltenango:



*“El programa nos empujó a aprender a usar mejor la tecnología y nos preparó a este escenario de pandemia donde el uso de la computadora y programas son obligatorios”. Una adaptación que significa un gran cambio en las y los docentes. Por ser la plataforma bastante funcional: “uno puede desarrollar sus actividades como maestro, tanto la planificación, la propia impartición y evaluación con un gran auxilio”,* indica una docente de la escuela de **San Cristóbal Verapaz** durante el grupo de discusión.

**El director de la escuela de Tecpán** considera que la mayor transformación con la llegada del programa ha sido *“el cambio de actitud y la aceptación de la parte tecnológica (...) Hoy por hoy ya todos manejan (se refiere a las y los docentes) su grupo WhatsApp, elaboran vídeos, ya transfieren vídeos, califican tareas digitales. Entonces obviamente ese es un gran cambio de actitud”*.

Para las y los estudiantes ha implicado mayores habilidades tecnológicas y digitales, pero también mayores aprendizajes debido a los contenidos que ofrece la herramienta. Para las y los docentes, los cambios en los niños y las niñas son muy claros, pues indican que además de haber ganado mayor familiaridad y habilidad digital y tecnológica, aprenden más rápidamente los contenidos, han desarrollado también más habilidades blandas como la cooperación y el trabajo en equipo, muestran mayor interés en llegar a la escuela, así como mayor sentido de responsabilidad y orgullo de pertenencia a una escuela puntera.

A su vez, los infantes han pasado de tener una actitud despistada o desinteresada a estar motivados y alegres, se les veía sonreír cuando trabajaban en el aula con las tabletas, según constatamos durante el desarrollo del trabajo de campo o cuando se han realizado los grupos de trabajo con ellos. **Una docente de Tecpán** indica que:



*“El día en que tocaba usar las tabletas los niños molestaban menos y había más silencio en la clase porque platicaban menos. Además, ese día casi no faltaban a la escuela. Incluso había niños que traían sus propios audífonos (auriculares) para poder concentrarse más y tener una mejor experiencia”*.

En los niños y las niñas, además de tener más interés y motivación, se ha despertado más cooperación y solidaridad entre ellos, así como mayor responsabilidad. El programa también promovió el trabajo en equipo y el apoyo mutuo entre estudiantes y también entre docentes.

En cuanto a la forma de enseñar, el programa ha generado una forma novedosa por medio del uso mismo de las tabletas, lo que hace el ejercicio de enseñanza y aprendizaje más dinámico y entretenido.

Por su parte, la familia señala que sus hijos e hijas, con la llegada del programa, están aprendiendo más rápido y que *“han desarrollado mucho su mente con la nueva forma de aprendizaje”* (**Padre de estudiante de escuela de Jocotán**).

Los padres y las madres detectan que los niños y las niñas van más motivados gracias al programa, especialmente aquellos días en los que tienen clase con las tabletas. **Un padre de la escuela de Tecpán** afirma: *“Mi hija estaba atenta al día que le tocaba. La verdad es que sí la vi motivada y decía una vez me lo enseñaron y ya sé manejarlo. Es divertido, se aprende mucho”*.

Las y los docentes consideran que, si bien se procuran trabajar todas las materias y en todas ayudó mucho la tableta, a las y los estudiantes inicialmente les ayudó mucho en la lectura y en lenguaje. Para los estudiantes es más rápido aprender, leen y escriben con mayor rapidez.

Por otra parte, la herramienta posibilita el ahorro de materiales, considerando que se hace solo un par de veces por semana: *“se hacen menos carteles y material de apoyo porque la plataforma trae mucho contenido de apoyo”* (**Maestra de San Cristóbal Verapaz**).

En cuanto a si hay diferencia de aprendizaje con la plataforma entre niñas frente a niños, **la directora de Jocotán** opina que: *“se observa cierta diferencia debido a que las niñas son más tímidas y temerosas producto de la crianza en casa, y esto contribuye a que se les dificulte preguntar y resolver sus dudas y a ser más temerosas con el uso de las tabletas”*.

Sin embargo, esta opinión es exclusiva del caso de Jocotán, ya que en las otras escuelas opinan que no hay diferencias entre niñas y niños en cuanto al desarrollo de las habilidades tecnológicas para el uso de la herramienta. **Una docente de San Cristóbal Verapaz** es clara al respecto pues no ha detectado ningún sesgo de género en la utilización de la tableta entre niños y niñas. *“Todos trabajan igual, no hay nada de diferencia. A las niñas no tiende a costarle más que a los niños. Igual, incluso cuando están ahí, si un niño no sabe la niña le enseña, si la niña no sabe el niño le enseña, es un trabajo en equipo, a veces, como le digo, cuando a veces viene el tema un poco elevado, pero están en 2do, ejemplo, pero al niño se le dificulta eso, entonces se ayudan entre ellos, da igual sean niños o niñas”*.

En cuanto a la lengua, las direcciones escolares indican que, si bien los niños y las niñas son maya hablantes, la mayoría domina el español, por lo que no implicó una dificultad para entender los temas de la plataforma. Salvo, con la excepción de los primeros cursos de la escuela de Jocotán, donde sí se identifican algunas dificultades iniciales para el manejo de las tabletas, porque las y los estudiantes de los primeros cursos no manejan bien el castellano y eso retrasa mucho las intervenciones.

Un aspecto relevante es que, dado que las escuelas pueden atender a educandos con necesidades especiales, las y los docentes observaron que el uso de las tabletas fue eficaz en el proceso de aprendizaje de estos niños y niñas, pues lograban entender mejor los temas y realizar los ejercicios (experiencias de las escuelas Quetzaltenango y San Cristóbal Verapaz).

Al respecto nos referimos a tres testimonios que nos parecen especialmente ilustrativos. Dos de ellos han formado parte de las grabaciones que se han realizado para los productos audiovisuales y el tercero está incluido en una entrevista en profundidad. El primero es el de **la directora de la escuela de Quetzaltenango**, quien nos habla de un niño con problemas de aprendizaje que a su vez sufría una enfermedad grave:



*“entonces fueron dos cosas que teníamos que trabajar con él de una gran manera, pero gracias al apoyo de la profesora Amparo, junto con la educación especial y ProFuturo trabajamos de la mano y logramos que este estudiante llegara a sexto, venciendo tanto el cáncer como desarrollando sus habilidades de una gran manera. Ahora podemos decir que él está en un segundo básico y es un buen estudiante con un promedio de nivel medio”.*

Por su parte **la directora de la escuela San Cristóbal Verapaz** recuerda:



*“el caso de una niña que viene de una familia disfuncional, ha tenido muchos conflictos y siempre mostró problemas de conducta muy serios. Para nosotros ha sido muy difícil trabajar con ella. Le es muy difícil captar también su atención en lo que se refiere a sus tareas. Cuando llegaron las tabletas, yo vi a una niña diferente. Para mí fue*



*muy satisfactorio verla trabajar de una forma tan bonita. Y fue su motivación total, porque se marcó un cambio en ella, en su conducta, en su forma de actuar y en la relación con sus compañeritos, y también le permitió a ella mejorar en cuanto a su rendimiento académico”.*

**La coach de la escuela de Quetzaltenango** habla de otro caso en la entrevista, al tiempo que recalca la utilidad de la herramienta y los cambios que ha generado la llegada de ProFuturo.



*“Yo tuve oportunidad de ver como los docentes trabajaban con los niños, y un caso muy particular era el de un niño que tenía una discapacidad, el niño no leía, pero él trabajaba con la tableta e interpretaba todo el contenido que estaba ahí. Pero no leía porque no quisiera sino por el problema que él tenía, entonces la maestra cada vez que le tocaba trabajar la tableta con ese niño le trataba de prestar atención, incluso la tutora nos enseñó cómo el niño interpretaba todo solo viendo las imágenes.”.*

Los impactos y cambios, más allá de esta atención específica hacia las y los niños con necesidades especiales, y así lo indican todas y todos nuestros informantes, son muy buenos en contextos en los que por primera vez han llegado estas herramientas tecnológicas, para desplegar nuevas oportunidades de formación. En ese sentido **el coach de Jocotán** indica que:



*“Una cuestión muy relevante es la familiaridad de los niños de regiones rurales con la tecnología, en cuanto a los impactos positivos que tiene en ellos”.*

En contextos que, como se profundizará más adelante, las familias no tienen acceso a este tipo de dispositivos y las escuelas no contaban con nada parecido.

### 6.2.5. Impacto de la pandemia por COVID-19 en las escuelas y adaptaciones del programa

Actualmente, debido a la situación de la pandemia, las niñas y niños están asistiendo, en la mayoría de las escuelas, dos veces por semana en pequeños grupos, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, según el semáforo de alerta que tiene el Ministerio de Salud para medir el nivel de contagio por municipios. En ese sentido las escuelas presentan diferentes contextos pandémicos: algunas están parcialmente abiertas y otras han pasado largos períodos a puertas cerradas.

**Un aspecto que resaltan los padres y madres** y los mismos estudiantes, es que **la actual situación ha estado marcada por la tristeza y la angustia** para los niños y las niñas por las medidas restrictivas, la imposibilidad de asistir a las escuelas y de relacionarse entre sí. La tristeza se mengua, sin embargo, cuando pueden asistir, aunque sea irregularmente a los centros escolares, como el caso de la escuela de Jocotán y San Cristóbal Verapaz, quienes han podido usar las tabletas al menos una vez cada dos semanas en la modalidad de burbujas o pequeños grupos.

**Sin embargo, hay casos diferentes** como los que nos comenta una **madre de San Cristóbal Verapaz**: *“En esta pandemia mi hijo ha seguido estudiando, pero muchos de los niños dejaron de hacerlo porque se tuvieron que poner a trabajar o porque la modalidad actual ya no les llama la atención. Necesitan que se les anime desde la casa”*.

El desánimo es mayor si no asisten al menos de manera irregular a la escuela, como reitera una madre: *“Si bien los niños se habían motivado con el proyecto, actualmente sin poder venir a la escuela y trabajando únicamente con guías para resolver en casa, los niños se han desmotivado y muchos ya no quieren seguir estudiando. Pero la pandemia ha hecho que también ellos se adapten y que se auxilien de la tecnología para resolver sus tareas”* (grupos de discusión padres/madres de **Tecpán**).

La formación y capacitación que las y los docentes reciben de las y los *coach* se vio fuertemente afectada por la pandemia, de manera que actualmente se ha reducido significativamente.

No obstante, **la coach de Tecpán** nos informa sobre las capacitaciones durante la pandemia:



*“Capacitaciones hemos tenido virtuales, presenciales, no. Hemos desarrollado diversas capacitaciones virtuales desde el inicio de la pandemia. Ellos se conectan desde casa. Todas son encaminadas a lo tecnológico, pero también el año pasado tuvimos lo que fue una capacitación en donde los docentes se pudieron conectar (solo docentes seleccionados) y llevamos a cabo con ellos una interacción sobre la plataforma, una introducción o recordatorio de cómo es que se utiliza. Ahora bien, la mayoría de las capacitaciones que damos sí son encaminadas a lo tecnológico con diversos temas educativos. Les tratamos de mostrar aplicaciones para que ellos puedan utilizarlas y se les haga más fácil la labor docente”.*

Si bien la pandemia ha representado un retraso muy grande en la educación de todos los niños y niñas, un padre de **un estudiante de la escuela de San Cristóbal Verapaz** nos dice que: *“lo que aprendieron con el proyecto, usando la tableta, los está ayudando ahora en pandemia. Ya que muchas actividades de su aprendizaje las deben hacer ahora por medio del teléfono”.*

El programa, sin saber ni proponérselo, preparó a la escuela a familiarizarse con lo digital, lo cual en los momentos actuales ha sido clave para enfrentar una educación a distancia, apoyada por el uso de la tecnología.

Como señala **la directora de la escuela de Quetzaltenango**: *“El programa nos empujó a aprender a usar mejor la tecnología y nos preparó a este escenario de pandemia donde el uso de la computadora y programas son obligatorios”.*

**Una docente de Quetzaltenango** se refiere al compromiso de los padres y madres para adaptarse a los tiempos de pandemia, de tal manera que sus hijos e hijas pudieran seguir las clases. *“Tuvieron que hacer un esfuerzo. Muchos padres de familia inclusive nos comentaban que algunos tuvieron que meterse a créditos porque ellos no querían que sus hijos se quedaran sin estudiar. Entonces nosotros como escuela vemos el medio y la forma como apoyarlos inclusive mandándoles tareas,*



*hojas de trabajo aquí cada viernes para que ellos vengan, pero los padres optaron para la seguridad de la salud, en este caso pues hacer el esfuerzo de comprarles este aparato, ya sea un celular o una computadora, los que tienen más recursos una computadora, pero los que tienen varios hijos son los que rotan los celulares por horario porque no pueden comprar 5 o 6 celulares para poder recibir la clase (ahí está lo complicado). Eso es lo complicado”.*

Algunas familias han preguntado si pueden llevarse a casa las tabletas para apoyar, ahora en pandemia, la educación de sus hijos e hijas, como dice una madre de la escuela de **San Cristóbal Verapaz**: *“Sería muy bueno que ellos pudieran tener la tableta en casa y así poder seguir con sus estudios, ya que ellos por medio de la tableta estaban aprendiendo muy bien”.* La misma opinión tuvieron padres y madres de Tecpán y Quetzaltenango (grupos de discusión respectivos).

En **Tecpán** los padres exhiben poca información actual sobre el programa, debido a que, desde marzo de 2020, cuando inició el período de pandemia, las y los niños ya no han utilizado la herramienta. Los recursos que envían los profesores no siempre están disponibles para las y los estudiantes por las dificultades de acceso a internet en contextos de especial vulnerabilidad.

Una madre en el grupo de discusión de **San Cristóbal Verapaz**, que a la vez que agradece la oportunidad que supone la intervención de ProFuturo para sus hijos e hijas, pone de manifiesto de manera cruda y directa la situación que se vive en algunas comunidades de la zona: *“Entonces por esa razón pues muy agradecido con la ayuda, y es cierto que, por ejemplo yo tengo cuatro niños que están en esta escuela, y el otro pues este ya está en 1ro básico, yo me trasladé a una aldea donde no hay luz todavía hasta el momento”.*



En la entrevista con **el coach de Tecpán** se ponen claramente de manifiesto estas dificultades: *“Lo que me han comentado los docentes es que ellos desean llegar hacia los niños y las niñas pero estos no tienen las posibilidades de tener un dispositivo móvil, de tener acceso a internet. Inclusive nosotros trabajamos en la realización de diversos materiales que van encaminados, que tienen relación con el CNB (Currículum Nacional Base), entonces al momento de que nosotros*



*queremos compartir estos materiales a las escuelas nos topamos con esta necesidad porque, como ellos dicen: miren, nosotros podemos comunicarlo a (tenemos 40 alumnos) pero lo podemos comunicar a unos 20, porque lastimosamente los padres de familia también no tienen los recursos para poder tener un dispositivo móvil; entonces esto dificulta”.*

Sobre cómo ha tenido que adaptarse la labor de los coach en estos complicados tiempos de pandemia se nos informa:



*“Estamos realizando otras labores, viendo de qué manera apoyamos con esto de la pandemia, vemos si el apoyo de la familia al momento en que nosotros les compartimos material (este material es sobre Formación ciudadana, hay Expresión Artística, Productividad y Desarrollo), les enviamos estos tres tipos de material a ellos semanalmente, y hemos visto el apoyo de la familia. Los materiales los enviamos a través de WhatsApp”.*

Como señala **la coach de Quetzaltenango**, en tiempo de pandemia su actividad se ha reducido debido a las circunstancias.



*“Generalmente nosotros hacemos visitas a escuelas cuando hacemos limpieza y actualización del equipo, cuando necesitamos alguna firma de inventario o firmas de algunas certificaciones, y por lo general como estuvimos bastante tiempo en rojo, las escuelas estuvieron cerradas, entonces únicamente la comunicación era por teléfono, WhatsApp, con los directores y cuando ellos nos decían que estaban aquí, pues veníamos a hacer visita para ver el equipo y ver cómo iban avanzando”.*



### 6.3. Hallazgos finales del trabajo de campo. Guatemala

#### 6.3.1. Generación de competencias docentes

Las competencias docentes se vieron mejoradas en lo concerniente a las habilidades digitales y tecnológicas. Pero también, indica **la directora de la escuela de San Cristóbal Verapaz**, el programa *“mostró otras formas de enseñar, una forma más dinámica”*.

Con respecto al desarrollo o mejoramiento de competencias, **una docente de Quetzaltenango** nos cuenta que, en el marco del programa aprendieron, gracias a capacitaciones específicas, *“técnicas innovadoras para aplicar en la enseñanza con los niños y niñas”*.

Las prácticas pedagógicas se dinamizaron con el uso de la plataforma ya que, según **un docente de Jocotán**, *“permite que se involucren las fases de planificación, en el momento de identificar los temas que ofrece la plataforma y planificar el uso de la plataforma para impartir ese tema; la impartición propiamente y hasta la evaluación, ya que los temas disponen de evaluaciones en la propia plataforma, haciéndose estas con las tabletas”*.

Las y los docentes indican que dentro del ámbito de las competencias docentes lo que más les ha ayudado a mejorar el programa es la planificación, así como la investigación, ya que la plataforma ofrece información adicional de los temas que se imparten. En ese sentido **una docente de Jocotán** indica que: *“En cuanto a competencias mejoradas en los maestros gracias al programa es la capacidad investigativa, ya que la plataforma ofrece bastante información sobre cada tema y amplía los conocimientos que el maestro tiene”*.

**El coach** que cubre la escuela de **San Cristóbal Verapaz** entiende claramente que la herramienta ha venido a constituir un refuerzo que genera dinámicas activas de aprendizaje y contenidos más novedosos. Mejora las competencias, pero, por supuesto, no sustituye plenamente los contenidos o las metodologías que ya usaban las y los docentes con anterioridad a la llegada del programa: *“Yo siento que al final de cuentas ellos lo ven ahora como un refuerzo a lo que ellos enseñan. Lo usan como un apoyo. No es sustitutivo. No, porque hay cosas que ellos tienen que hacer en el aula, lo combinan”*.

En general, las y los docentes, las direcciones escolares y *coach* indican que una habilidad que aún no desarrollaron la mayoría de las y los docentes es la creación de contenidos propios en la plataforma. Si bien explican que la misma ofrece amplia información sobre todos los temas, se requieren algunos muy específicos. La mayoría de las y los docentes estaban capacitándose para llevar a cabo este proceso, pero fue suspendido por la pandemia.

**El director de la escuela de Tecpán** explica esas dificultades a la hora de crear recursos propios por cuestión de tiempo y reclamando mayor capacitación.



*“Algunos hicieron intentos, pero muy esporádicos. Pero que sea la práctica cotidiana y que ya todos ahí estén subiendo sus propios recursos y agregándole contenido temático a la plataforma para enriquecerla eso no se ha dado aún. Se necesita un poco más de capacitación. Además, el tiempo que tenemos aquí, cinco horas, dividirlos en programa, en comisiones, en atención a padres de familia, qué tiempo habrá para subir los recursos propios”.*

Al respecto de las competencias en los idiomas mayas (Ch'orti', Poqomchi', Kaqchikel y K'iche') ninguno de las y los docentes entrevistados desarrolló contenidos propios en dichos idiomas. Tampoco las direcciones escolares o las y los *coach* pudieron identificar ese tipo de desarrollos competenciales.

Algunos docentes parecen tener conciencia o información de que quizás el acompañamiento de ProFuturo termine, por lo que deben ser autosuficientes para dar sostenibilidad práctica por sí mismos al programa, consolidando competencias y mejorando el uso de la herramienta.

### 6.3.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes

Los cambios en la forma de enseñar han estado directamente vinculados a la adquisición de las nuevas competencias y a las nuevas oportunidades generadas a nivel práctico por la herramienta. Las prácticas pedagógicas se han visto transformadas principalmente en la misma transformación digital que han tenido las y los docentes al desarrollar contenidos usando la plataforma. Para impartir una

clase con la plataforma, guiando a las y los estudiantes y el uso de la tableta, las y los docentes asumieron un cambio de mentalidad en cuanto a la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Una docente de San Cristóbal Verapaz** nos comparte que: *“Los cambios logran abarcar todos los momentos del proceso de aprendizaje, planificación, impartición y evaluación. Pero hay que cargar los temas los días viernes y eso es tiempo que hay que considerarlo, pero se logra hacer si se planifica bien el tiempo”*.

Otro reto importante que las y los docentes han tenido y esto es parte de un cambio en la práctica docente educativa es que: *“Los maestros debemos hacer una labor de contextualización debido a que algunos temas tienen una alta complejidad para el nivel de los niños de la escuela”*, de acuerdo al testimonio de **una docente de Jocotán**. Lo que implica que las y los docentes deben adecuar los temas y enfocarlos al contexto de la comunidad, usando ejemplos y situaciones que las y los niños entiendan mejor.

Las y los docentes afirman que ha habido un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estaban acostumbrados a las clases tradicionales con el pizarrón y otros materiales de apoyo, pero a partir de la implementación del programa todo se ha vuelto más dinámico y atractivo. Los niños y las niñas desean asistir a clases aun estando enfermos. Las direcciones escolares y las y los *coach* motivaban a las y los docentes para que aprendieran rápido y convirtieran sus clases en algo novedoso.

En relación a algunos cambios concretos en la forma de enseñar a raíz del programa, **la directora de Jocotán** afirma que



*“Siento que nos ha motivado a innovar y a utilizarlo de forma más creativa porque, por ejemplo, la plataforma tiende a dar la opción de ocultar actividades o visibilizar alguna para todos, y cuando uno visibiliza una actividad permite corregir o explicar”*.

La plataforma ayuda a planificar, impartir y evaluar. **Una docente de la escuela de Tecpán** comenta respecto a las nuevas posibilidades de evaluación: *“Cuando fallaban en alguna respuesta era regresar y buscar dónde se había equivocado y eso es*

*algo que no pasa cuando son las clases tradicionales, porque se les devuelve el examen y guardan la hoja y hasta ahí terminó. En cambio, ahí creaba la curiosidad de volver a ver otra vez el tema y entonces digo yo que sí se lograba el objetivo porque si no aprendió a la primera, a la segunda se le quedaban las respuestas”.*

### 6.3.3. Organización escolar y docente

La llegada del programa a las escuelas generó un reparto de tiempos y espacios, de responsabilidades y de organización entre las y los docentes, bajo la coordinación de las direcciones escolares y con el acompañamiento de las y los *coach*. En algunas escuelas se han designado docentes responsables de apoyo a las direcciones escolares para gestionar debidamente la utilización de las tabletas y la organización de las capacitaciones, así como el aseguramiento de los equipos.

Con la instalación de la herramienta y la llegada de las maletas se ha promovido significativamente el trabajo en equipo en el aula y en la escuela, ya que estudiantes y docentes se apoyan entre sí. Esto se pudo escuchar en todas las escuelas visitadas. En Quetzaltenango, de acuerdo a lo que una docente nos compartió, incluso: *“Se formó un grupo que se llamaba Niños Colaboradores y era un grupo de alumnos con habilidades tecnológicas que ayudaban a los demás”.*

Tanto en **Quetzaltenango** como en las otras instituciones educativas de los demás municipios seleccionados para el estudio, se generaron dinámicas de apoyo entre todos los miembros de las escuelas para explicarse o asistirse en aspectos que se dificultaban, lo que puede resumirse en las siguientes formas, algo que, como se verá más adelante también, se reproduce en Zimbabue:

Niños y niñas apoyando a otros niños y niñas

Niños y niñas apoyando a docentes

Docentes apoyando a niños y niñas

Docentes apoyando a docentes

**Una docente de Quetzaltenango comenta** sobre los marcos de colaboración y trabajo en equipo renovado, generados internamente en las escuelas a partir de la llegada del programa: *“La colaboración tanto docentes-docentes y niños-niños y niños-docentes es una forma de cómo trabajar en equipo, y cómo tienen ellos también que aprender a ser disciplinados y a ser responsables con lo que no es de nosotros”.*

Un aspecto señalado por otra docente es que: *“Cuando los grupos de alumnos son muy grandes, más de 20, es muy difícil para uno como maestra darle seguimiento a los niños que se atrasan con los ejercicios en las tabletas”* (grupo de discusión de docentes en **Tecpán**). Esto sucede sobre todo cuando las escuelas tienen grupos muy grandes por aula. En casos como **Quetzaltenango**, la estrategia es buscar el apoyo de otros estudiantes más avezados tecnológicamente, aunque ciertamente puede ser muy abrumador para un solo docente en el aula que aún no domine bien la herramienta.

En cuanto a la relación de las madres y padres y docentes, en todas las escuelas, de acuerdo a los resultados de las entrevistas, en general ha sido buena y en el marco del respeto. Se ha reforzado y los padres y madres participan algo más de las actividades escolares a través de los Comités de Padres de Familia. Una madre de **Jocotán** nos dice que: *“la relación entre los maestros y con los padres de familia siempre ha sido buena, pero con el proyecto la relación se volvió mejor y los maestros se ven más motivados”*.

Una docente de la escuela de **Quetzaltenango**, en la entrevista en profundidad, aborda un tema importante: el ahorro de tiempo por usar la tableta en la explicación de sus clases, lo que indudablemente ha repercutido en la organización escolar para la impartición de los programas académicos. Ella ve **una ventaja** en *“el ahorro de tiempo con la tecnología, en la tableta hacían cinco o seis actividades, quizás yo pasaba toda una semana dándoles las clases, ¿por qué? Porque estarles explicando cada oración qué significa o estar haciendo el dibujo en la pizarra, o si yo hago el cartel, el tiempo para hacer un cartel cuando la tecnología tira en cuestión de segundos. Es muy, muy significativo la maximización de los recursos”*.

El programa ha contribuido a una reducción de costos en material didáctico gracias a la utilización de las tabletas, como señala la directora de la escuela de **Jocotán**: *“Una quiere pasar una hoja de trabajo y no tiene los recursos económicos como para sacar fotocopias para todos los niños, viene uno y puede utilizar las tabletas con las hojas de trabajo que yo les decía, entonces sin necesidad de imprimir, ni sacar fotocopias los niños y las niñas tienen el acceso a esa hoja de trabajo y en cierto momento ahora reduce los costos que uno pueda tener”*.

Un empleo adicional que le dieron a la plataforma y las tabletas en la escuela de **Jocotán**, fue como herramienta para llevar a cabo la elección de la junta del gobierno escolar, donde las y los estudiantes votaron usando las tabletas previamente cargadas con las planillas participantes. Esto emocionó mucho a las y los estudiantes, quienes lo destacaron en el grupo de discusión, y también a los docentes, identificando otros usos complementarios que tiene la herramienta para facilitar tareas en la escuela.

Por otro lado, no hay que olvidar que en un primer momento la llegada de los equipos tecnológicos implicó que las escuelas se organizaran para garantizar la seguridad de los mismos.

Los docentes de **Jocotán** nos cuentan durante el grupo de discusión que: *“Debido al temor a los posibles robos del equipo en algunas comunidades los padres y madres en colaboración con la dirección del colegio y los propios profesores, reforzaron las medidas de vigilancia hacia las escuelas cuando estas se quedaban solas los fines de semana y días de descanso”*. Se trata de un apoyo de la comunidad al programa que, por supuesto, ha repercutido también en la organización interna de la escuela. En ello la dirección escolar y las y los docentes no han sido ajenos.

En general, las escuelas visitadas no presentan niveles altos de absentismo y la deserción es relativamente baja. La directora de **San Cristóbal Verapaz** lo explica de esta manera: *“En general se debe a la buena gestión de la escuela, pero el proyecto ha aportado en la reducción de estos al hacer de esta un lugar más atractivo y motivador para los niños. El programa hace más atractiva la escuela, que de por sí tiene buena gestión”*. Más adelante se aborda de nuevo este punto que indudablemente está asociado también a una buena organización interna y al control sobre la asistencia.

### 6.3.4. Intensidad de uso de los recursos de ProFuturo

El uso de la herramienta en las escuelas visitadas varía de una sesión semanal a dos, con un promedio de una hora por sesión. Ciertamente la información recopilada es muy variada al respecto. Hay diferencias entre grados en cada escuela, ya que algunos, sobre todos los de cuarto a sexto de primaria, la usaban hasta dos veces por semana.



En las escuelas en donde el empleo es de una sola sesión por semana se aduce a que las tabletas son pocas para el número de estudiantes. La variación también depende de si el o la docente tiene un mejor manejo de la herramienta y una mejor predisposición a la tecnología.

Por otra parte, hay una clara diferencia entre las y los estudiantes del primer ciclo, es decir primero, segundo y tercero de primaria, y los de segundo ciclo, cuarto, quinto y sexto, ya que los más pequeños presentan más problemas en ingresar a la plataforma (ya sea porque escriben y leen más lento o porque olvidan su contraseña y usuario). Esto genera retrasos significativos, que les absorbe hasta un tercio del tiempo de la sesión programada. De hecho, en algunas escuelas sobre las que se ha investigado, las y los niños de primeros cursos no utilizan las tabletas. En otras, por ejemplo, San Cristóbal Verapaz, sí.

En el grupo de discusión de docentes en **Jocotán** una de las docentes indicó que: *“En cuanto a los niños de los primeros años de primaria, se les dificulta el uso de las tabletas debido a que aún es muy bajo el nivel de lectura y escritura que manejan. Además, debido al lenguaje se dificulta la comprensión de algunos temas”. Por otra parte, también indica “que en algunos temas le parece que el nivel es muy elevado para los alumnos de dichos grados. Por ello priorizan a los alumnos de los grados de cuarto, quinto y sexto”.*

Sobre la dificultad de los más pequeños, una docente de **Quetzaltenango** nos indica que: *“La herramienta era usada por alumnos de tercero primaria en adelante, pero se hicieron pruebas para primero y segundo con resultados muy positivos, sobre todo en cuanto al apoyo a la lectura”. En su opinión “si se pudiese usar una hora diaria, sería mucho mayor el impacto que se causaría en los niños y su aprendizaje”.*

Una docente de **Quetzaltenango** que tiene una valoración muy positiva del programa a lo largo de la entrevista, al tiempo que aborda los cambios acontecidos en la forma de enseñar, se lamenta por el número limitado de dispositivos con los que se cuenta: *“Lamentablemente no se podía trabajar todos los días por las maletas que solo eran dos y teníamos que rotarlas. Una vez a la semana, pero no era porque no la queríamos utilizar sino porque tenía que hacer rotar, estamos hablando de que aquí en la escuela tenemos 600 estudiantes, entonces si las dos maletas en total*

*creo que son 58 tabletas, no eran suficientes estos recursos para poderlos aplicar todos los días, inclusive lo platicábamos con la directora”.*

Cuando la directora de la misma escuela aborda en la entrevista en profundidad la motivación de las y los docentes que utilizan las tabletas se refiere de paso a la frustración que tienen aquellos otros docentes de otros cursos que no disponen de ellas y al tiempo limitado de uso con el que en general se cuenta debido al número de estudiantes y el número de tabletas.

Las y los docentes son conscientes que en la labor de los *coach* también está “controlar” cómo y cuánto tiempo utilizan las tabletas en clase. No parece que este control sobre los tiempos y la intensidad de uso les incomode.

### 6.3.5. Adecuación de contenidos educativos

De acuerdo con la opinión de todos los y las docentes, así como las direcciones escolares entrevistadas, los contenidos de la plataforma de ProFuturo son altamente concordantes con el que establece el Currículum Nacional de Base (CNB por sus siglas).

Son pocos los temas del CNB que en la plataforma de ProFuturo no se encuentran, por otra parte, la plataforma tiene muchos más temas que el CNB y esto puede ser de apoyo para el trabajo docente.

Una docente de **Quetzaltenango** nos indica que: *“Una ventaja de la plataforma es que ofrece contenidos con mucha más información y recursos, por lo que es más avanzada en algunos temas que los que tiene el CNB. Si bien algunos temas del CNB no se encontraban en la plataforma, pero eran muy pocos, o en algunos casos los temas tienen títulos diferentes”.* De manera que es probable que los temas estén en la plataforma, pero estén con un nombre diferente al que aparece en el CNB, como lo sostienen otros y otras docentes y coach.

Por su parte, **la directora** de la misma escuela que la docente anterior reconoce la riqueza de los contenidos del programa, incluso muy por encima del CNB:



*“Yo creo que el programa ha sobrepasado las competencias que el CNB indica, porque de hecho lo hemos platicado con los compañeros, incluso en Sociales, marcábamos mucho que trae demasiado y los niños se enamoran de eso. No es lo mismo plantearles a ellos en el pizarrón nada más un mapamundi, que ellos verla a través de una tableta. Sociales, por ejemplo, está muy amplio y es algo más práctico para nosotros, ahí sobrepasó la competencia del CNB a nivel Guatemala. Entonces sí, la plataforma tiene mucho avance a lo que nosotros tenemos marcado dentro de las competencias”.*

Otra docente de **Quetzaltenango** nos informa que: *“Entre los temas que recuerda que se trabajaron con buena fijación y se le facilitó a ella explicar, debido a la calidad de las ilustraciones, animaciones, videos y explicaciones, están los sistemas del cuerpo humano, el agua y su ciclo, el derretimiento de los polos, entre otros temas de la materia de Ciencias Naturales”.*

Sobre en qué contenidos la tableta ayudó más a fijar conocimiento a los y las estudiantes y que resultaban más interesantes, una docente de **Tecpán** indica: *“Yo utilizaba más en Ciencias Naturales; los temas eran muy interesantes, bastante material y muy práctico. La verdad es que la herramienta apoyaba para que los temas fueran prácticos, contextualizados también; porque si les vamos a hablar de otros países significa conocer el propio, eso es una limitante, porque no van a entender nada, pero el hecho que sea contextualizado al medio en que ellos se desenvuelven también eso llama al interés de los niños y niñas.”*

### 6.3.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas

Muchos han sido los efectos positivos en cuanto al aprendizaje de las niñas y los niños: desde la mejor fijación de contenidos y un aprendizaje más rápido hasta la motivación para atender y concentrarse en el aula.

La motivación es un tema que los padres y madres consideran un elemento muy visible. Un padre de **Jocotán** indica que: *“en los beneficios que he observado en mi hijo es que está más motivado para asistir, casi no ha faltado a la escuela a menos que yo le pida ayuda en el trabajo. Pero ahora se ve más atento en la escuela. Se le*

*queda más lo aprendido y es más rápido con las matemáticas. La enseñanza sin tabletas y con tabletas, la diferencia es que se ven mayores adelantos en mi hijo en menos tiempo”.*

Una docente de **San Cristóbal Verapaz** indica: *“Los niños se volvieron más participativos, tenían menos miedo de opinar y tenían mayor curiosidad, eso era evidente en el aula”.*

Según otra docente de **Tecpán**, la tableta motivaba a las y los niños a la hora de evaluarse: *“Les encantaba evaluarse porque el resultado es inmediato y si obtenían una calificación baja, podían repetir la evaluación para obtener una mejor calificación, lo que les permitía repasar los contenidos”.*

Asimismo, les despertó a las y los estudiantes el interés y la capacidad investigativa, lo que era muy oportuno ya que: *“Como padres con poca escuela se nos hace difícil ayudar a nuestros hijos con los temas de las tareas, pero sabiendo ellos ya usar más la tecnología ellos logran investigar y resolver sus dudas con menos ayuda”*, según cuentan las familias de **Tecpán** en el grupo de discusión.

En cuanto a competencias y capacidades de aprendizaje, los niños y niñas han mejorado las habilidades tecnológicas y digitales en competencias lectoras, de autoaprendizaje, así como de habilidades aritméticas, que es una de las asignaturas que más ha gustado por la forma interactiva, dinámica y divertida en que la plataforma explica los temas.

En el grupo de discusión con las y los docentes en Jocotán, decían que los niños y niñas *“han mejorado su razonamiento lógico, expresan más ideas con mayor facilidad, asimismo han mostrado más creatividad en sus clases y el aprendizaje de algunas asignaturas como las matemáticas es más fácil”.*

A pesar de que la herramienta les ha ayudado mucho en todas las materias, así como en la lecto-escritura, parece ser que en las matemáticas son más evidentes los avances, según se ha reiterado en los diversos testimonios.

Otro aspecto en que ha mostrado ser de mucha ayuda la tableta y la plataforma, es en el aprendizaje del idioma castellano. Los grupos de discusión de docentes en **Jocotán** indicaban que: *“Debido a que los niños y las niñas en el momento de llegar por primera vez a la escuela dominan casi solo su idioma materno, o sea el Ch’orti’*,

*se hace un esfuerzo adicional por parte de nosotros para que aprendan el castellano, a escribirlo y leerlo. Por eso la plataforma es un auxiliar muy importante para los niños y niñas en su reto por aprender el español. Por ejemplo, los audios de los contenidos son bastante claros y esto es de mucha ayuda para ellos”.*

Ante la pregunta de si la plataforma debería tener contenidos en idioma local, en este caso Chortí, o en castellano, uno de los padres que participó en el grupo de discusión de **Jocotán** responde: *“Pues para mí deberían estar los dos porque así dominan los dos idiomas, el castellano y el Chortí, patrimonio de los ancestros que no debe de perderse”.*

Por su parte las y los docentes y la directora de **San Cristóbal Verapaz** nos cuenta que: *“Los niños de la escuela son en su mayoría poqomchi, pero generalmente tienen dificultades en el dominio del idioma español en los primeros años, preprimaria y primero de primaria. En ese sentido, la herramienta ayuda al aprendizaje del español”. El tema del idioma es ciertamente complejo, pues los padres prefieren, en su zona, que las clases se les impartan a sus hijos en castellano. “Los padres de familia siempre expresan lo mismo: aquí queremos que no se les hable Poqoman a los niños porque tienen que aprender el español. Todo es el español, entonces tratamos también de que valoren su idioma materno, su cultura, su riqueza, porque cuando el niño domina bien el español, ya no quiere hablar el Poqomchi. Y yo lo he recalado mucho, más con los más grandecitos: siéntanse orgullosos, todos ustedes son bilingües, para adquirir una plaza yo tuve que hacer un examen de Poqomchi, ustedes ya lo saben, yo tuve que estudiar y ustedes ya lo saben, siéntanse orgullosos”.*

Para mejorar más aún el impacto del aprendizaje en las y los estudiantes, un docente de **Jocotán** lo tiene muy claro: *“en primer lugar tendría que prepararnos mejor a nosotros los docentes, porque a mí, todavía me cuesta un poco y si uno conociera todo no tuviera miedo, tal vez como una sugerencia, que recibieran un poquito más de práctica, más charlas, más prácticas de los técnicos y las personas encargadas de eso, pues a mí me gustaría conocer”.*

Parece que el programa no solo ha mejorado la formación de los niños y niñas en cuanto a los contenidos académicos, las materias principales o las competencias tecnológicas, sino que tal y como señala una madre de **Quetzaltenango** también

han aprendido valores cívicos como honestidad, responsabilidad. Su hija *“aprendió cómo comportarse, compartir más con los compañeros, cómo actuar en clase, le ayudó bastante en el aprendizaje y en poder convivir y compartir con los compañeros”*.

### 6.3.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje. El componente de atracción de las escuelas ProFuturo

Un aspecto relevante que ha cambiado, como se ha referido antes, en la actitud de las y los estudiantes, de acuerdo a un docente de **Jocotán**, es *“la asistencia de las niñas y niños a la escuela, ya que ha mejorado, sobre todo el día en que les toca usar la tableta. La herramienta los ha motivado mucho, tanto en la asistencia como en la participación en el aula”*.

La comunicación y colaboración entre los niños y niñas, así como la disciplina y el nivel de atención muestran indicadores muy positivos.

Una docente en el grupo de discusión de **Quetzaltenango** se refiere con un caso concreto a cómo el programa ha evitado la deserción en las escuelas: *“Recuerdo que ese año tuve un niño que ya no quería venir a estudiar, prácticamente él iba a desertar de esta situación y por las tabletas fue que él se quedó y la mamá estaba bastante complacida y contenta”*.

La herramienta ha contribuido a que las y los estudiantes de comunidades aledañas se sientan atraídos por las escuelas donde se imparten clases con tabletas. Una docente de **Jocotán** indica que: *“Niños de otras aldeas prefieren venir a esta escuela o han dicho que preferirían venir a esta”*. Una docente de **San Cristóbal Verapaz** comenta un caso: *“Fíjese que el año pasado, un niño que estudiaba en una institución privada, pero como él vivía acá y de plano su primo le decía de que aquí usaban tableta, él pidió estudiar acá, el año pasado lo inscribieron y como él nunca había usado tableta era el más emocionado de todos”*. Otra docente de la misma escuela señala: *“Es por eso que todos quieren traer a sus hijos acá, pero ya no hay espacio, no tenemos espacio suficiente para recibir más niños”*.

No solo las y los estudiantes se motivan, sino que existe también un interés general por parte de las y los docentes y las direcciones escolares de otras escuelas por el programa ProFuturo. Una docente de **Quetzaltenango** en su entrevista en profundidad señala cómo en otros centros escolares de la zona les gustaría tener también el apoyo de ProFuturo: *“Son pocas las escuelas que lo tienen y la mayoría pues quisiera tenerlo porque de verdad es una gran ayuda, un apoyo grandísimo que uno tiene con estos programas. Sí he platicado y me han dicho: ¿y cómo se hará para ingresar? Pues la verdad creo que es el supervisor el que podría darles la orientación. ¿Y qué requisitos? Uno de ellos es tener un espacio seguro donde guardar el equipo y que uno no se lleve el equipo a su casa, y perfecto, así debe ser”*.

Otro padre de **Jocotán** indica que: *“Las oportunidades de trabajo en el futuro serán mejores con el proyecto porque lo que está aprendiendo será de ayuda para encontrar mejores trabajos, porque en la aldea lo que hay son solo las labores del campo”*.

Sin embargo, a pesar de que la actitud y el compromiso de niños y niñas se haya visto fortalecida y deseen seguir con sus estudios, muchas veces eso lo determina la situación económica de la familia o el acceso a los centros educativos, tal como nos lo comenta una madre de **Jocotán**: *“Yo quisiera que siguiera estudiando primero básico, pero aquí en la aldea no hay instituto de estudios básicos, la única forma de hacerlo es viajar todos los días al pueblo y eso no es posible por el costo del pasaje”*. De acuerdo con las y los docentes, el programa brinda más información a las y los estudiantes y el hecho de acercarse y familiarizarse de mejor manera con la tecnología les permite imaginar otras opciones de trabajo para el futuro. Así, una maestra de **San Cristóbal Verapaz** indica que: *“los niños, al tener más información y una mejor experiencia en la escuela, desean seguir estudiando y ser profesionales”*.

El programa implementa una base tecnológica desde temprana edad. Acerca y familiariza a los niños y niñas con la tecnología en una época en que ese conocimiento es muy demandado. Además, ha fortalecido otras habilidades, tales como la de liderazgo y el trabajo en equipo. Amplía los horizontes y permite que las y los estudiantes consideren otras alternativas para su futuro, mediante una experiencia innovadora e enriquecedora para ellos.

Por otro lado, hay que mencionar que la motivación de los niños y niñas está asociada a su vez a un cierto sentido de responsabilidad y cuidado hacia los equipos. Uno de los docentes participantes en el grupo de discusión de **San Cristóbal Verapaz** se refiere en estos términos: “Incluso responsabilidad se ve desde chiquitos porque se les ha enseñado que tienen que cuidar el equipo porque al final les va a servir no solo ese año, lo van a seguir usando los años posteriores”.

### 6.3.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores. Dinámicas al interior de las familias

La reacción de los padres y madres frente a los avances de sus hijos e hijas en la escuela debido al programa es evidente; una reacción positiva expresada en opiniones de apoyo y satisfacción por los cambios que han visto. Esto ha generado un mayor compromiso de las familias hacia la educación de sus hijos e hijas; se han involucrado más y se interesan por lo que logran en la escuela, así como por el futuro profesional.

Al respecto un padre de **San Cristóbal Verapaz** señala que: *“Como padres estamos motivados con el proyecto y nos hace comprometernos en apoyar a nuestros hijos y velar porque ellos se esfuercen en sus estudios. Y estamos conscientes de que este proyecto no está en todas las escuelas. A pesar de que nuestra familia se fue a vivir a otra comunidad, seguimos asistiendo a esta escuela por los recursos que ofrece el proyecto”*.

La motivación de las familias ha traído consigo una mejor relación y comunicación con las y los docentes. Los padres y las madres se preocupan más por los estudios de sus hijos e hijas, están más pendientes y en un mayor compromiso hacia la educación de estos. Eso se ve en su participación más asidua en las reuniones escolares. Sin embargo, también existen limitaciones de las familias a la hora de apoyar a sus hijos e hijas, en gran medida estructurales. Así un docente de **Jocotán** es realista a la hora de establecer estas limitaciones del apoyo de los padres y madres. *“Es muy poco, por el conocimiento que los padres tienen y también por su cultura digo yo, les cuesta un poco entender, en las clases a distancia los padres y las madres tienen que apoyarlos, pero es muy poco porque la realidad, la mayoría son analfabetos aquí en las comunidades”*.



El programa ha provocado interés en padres y madres y estudiantes de otras comunidades, de tal manera que, como cuenta un padre de **San Cristóbal Verapaz**: *“algunos niños de otras comunidades viajan desde lejos, animados por sus padres, para venir a esta escuela porque les parece mejor. El proyecto llama la atención y genera interés de otros padres”*.

Además, ha ayudado a aumentar la comunicación e interacción entre los niños y niñas y sus familias, ha creado un mejor ambiente familiar. Una madre de **Jocotán** indica que: *“ahora está más animado, él me cuenta qué ha visto y qué hizo en la escuela, cómo ha hecho sus tareas y me las enseña y me dice cómo las hizo, me habla de eso”*.

### 6.3.9. Desarrollo y organización comunitaria

Las comunidades de las escuelas donde opera el programa que fueron visitadas presentan únicamente efectos indirectos o secundarios del desarrollo del programa. Es decir, el programa tiene un impacto en la comunidad educativa, pero el impacto comunitario es muy limitado, ya que las comunidades tienen además de la agenda educativa otras prioridades como **infraestructura, agua, saneamiento, seguridad**, entre otras necesidades.

Sin embargo, el apoyo del programa, al potenciar las capacidades de las y los estudiantes, trae consigo avances que la comunidad reconoce y siente como suyos.

Las familias indican que también el programa constituye un mayor apoyo de los niños y niñas a los adultos en casa, ya que sus habilidades tecnológicas adquiridas permiten que resuelvan ciertas dudas de los adultos, básicamente en cuanto al uso de los celulares. En la medida en que mejoren sus habilidades, auxilian de mejor forma a la familia a resolver y comprender situaciones que a ellos les cuesta por no saber leer y escribir.

Los propios padres y madres consideran que el mejor apoyo que ellos pueden brindar al programa es enviar a los niños y niñas a la escuela y evitar que la abandonen por causa, generalmente, de que tengan que trabajar para apoyar económicamente en casa. Asimismo, muchas familias no enviaban a sus hijas e hijos pequeños a

la escuela, a los primeros grados, por lo que también consideran que enviándolos es parte de ese apoyo, para que inicien desde temprana edad sus estudios, lo que aporta al dinamismo de las escuelas.

Si la comunidad no apoya el programa, puede que este no funcione. La aceptación por parte de las familias parece ser un factor determinante. Que los estudiantes puedan proyectarse en el futuro, es un aspecto que los padres y madres valoran del programa, como una especie de reforzamiento comunitario para la posteridad. Así, un padre de **Jocotán** dice que: *“su hijo quisiera ser doctor o arquitecto”*, algo que en la comunidad es muy poco común. En general, la plataforma ofrece información y experiencias que estudiantes de otras escuelas no tienen, por lo que la comunidad valora especialmente a las escuelas ProFuturo como las más preparadas y las que ofrecen una mejor educación en la zona.

En cuanto al aporte del programa para los futuros empleos de las niñas y niños (aspecto que redundaría en el desarrollo de las comunidades), una madre de **San Cristóbal Verapaz** opina que: *“cuando saben sobre tecnología pueden tener mejores trabajos en el futuro, porque los trabajos donde piden saber de tecnología pagan mejor”*.

Un docente de **Jocotán** tiene claro, por su parte, que el programa está teniendo efectos positivos en la reducción de la brecha digital (en contextos de gran vulnerabilidad socioeconómica en los que no existen apenas ordenadores, teléfonos inteligentes o incluso televisiones en muchos hogares), por lo que eso impactará también a nivel comunitario: *“Realmente el impacto que ha tenido las soluciones que ProFuturo nos ha presentado a los centros educativos, ha sido bastante positivo desde su llegada puesto que nuestras comunidades están en áreas netamente marginadas y en la mayoría sin ningún tipo de acceso a Internet, los estudiantes antes de la llegada de las soluciones de ProFuturo no conocían un dispositivo móvil”*.

Y continúa en relación con las posibilidades de mejora en el futuro de las y los estudiantes: *“No solo los estamos preparando en cuanto a todas las áreas y metodologías que se requieren, sino que le estamos dando el plus de tener el acercamiento a dispositivos tecnológicos, a tener una mirada más amplia del mundo. No solo estamos en la comunidad viendo lo que pasa en nuestra comunidad, tenemos una*

*mirada más allá ahora de todo el contexto que le rodea y eso les va a ayudar en el futuro”.*

Por su parte, los niños y las niñas de Quetzaltenango se imaginan en profesiones de mayor reconocimiento y sueñan con ser “veterinario”, “doctora”, “diseñador gráfico”, “enfermera”, “abogado”, “pintora”. Alguno incluso se plantea sacar dos carreras. Los de San Cristóbal Verapaz quieren ser “doctor”, “abogado”, “policía”, “pastor”, “enfermera”, “ingeniero”, “mecánico”.

Sin embargo, las proyecciones futuras de niños y niñas no siempre son tan ambiciosas. Por ejemplo, los niños y niñas con los que se ha trabajado en **Jocotán** cuando se les pregunta qué quieren ser de adulto, la mayoría de los chicos contesta (las chicas callan) que “albañil”. Aunque de todos modos supondría una elevación en el estrato socioeconómico y laboral si lo comparamos con sus padres que se dedican en su gran mayoría “al cultivo del maíz”, como los mismos niños informan.

No solo es analizable la cuestión desde la perspectiva de futuro, sino que a lo largo del trabajo de campo se han identificado ya experiencias personales exitosas. Así una madre en el grupo de discusión de **Quetzaltenango** pone de ejemplo a su sobrino, quien se formó con las tabletas de ProFuturo y ha seguido sus estudios, incluso dice que quiere ser ingeniero en informática.



**La directora de la escuela de Quetzaltenango** pone un ejemplo también exitoso. *“Brandon y su hermana Camila, cuyos papás son de escasos recursos, cuando salieron de sexto me decían que ellos iban a seguir estudiando, que gracias al programa habían conseguido una beca aquí por los altos puntos que tuvieron. Entonces, CLAI que es una asociación también que ayuda a los niños de escasos recursos, los apoyó con beca y por eso es que ellos ahorita siguieron estudiando y seguro que tienen un gran futuro”.*

Un líder comunitario de San Cristóbal Verapaz informa que han solicitado a la directora de la escuela que las y los estudiantes que ya han terminado sus estudios puedan continuar manejando las tabletas. Al tiempo apunta las dificultades tan básicas a las que se enfrentan como, por ejemplo, la falta de acceso a internet. En la misma localidad otra líder comunitaria se refiere a como desde su organización apoyan al mejoramiento de las infraestructuras de la escuela, pero al tiempo se

desespera por la falta de recursos que lastra su buena voluntad. Un tercer líder comunitario de la zona (en las entrevistas se detecta una cierta conflictividad al interior de las organizaciones de referencia) abunda en el apoyo que se presta desde la comunidad a la escuela.

#### 6.4. Casillero metodológico del trabajo de campo

Escuela - Jocotán	Técnica		Colectivo	Participantes	Sexo		N° Actividad
	Grupo	Entrevista			H	M	
	x		Niños 5° y 6° grado	10	x	x	1
x		Madres y padres	10	x	x	2	
	x	Maestro	1	x		3	
x		Maestros/as	10	x	x	4	
	x	Madre	1		x	5	
	x	Padre	1	x		6	
	x	Maestra	1		x	7	
	x	Maestra	1		x	8	
	x	Administrador	1	x		9	
	x	Coach	1	x		10	

Escuela - San Cristóbal Verapaz	Técnica		Colectivo	Participantes	Sexo		N° Actividad
	Grupo	Entrevista			H	M	
	x		Maestros/as	11	x	x	11
x		Niños 5° y 6° grado	10	x	x	12	
	x	Maestra	1		x	13	
x		Madres y padres	10	x	x	14	
	x	Padre	1	x		15	
	x	Padre	1	x		16	
	x	Madre	1		x	17	
	x	Líder comunitario	1	x		18	
	x	Madre	1		x	19	
	x	Directora	1		x	20	
	x	Coach	1	x		21	
	x	Maestra	1		x	22	
	x	Maestra	1		x	23	

Escuela - Tecpán	Técnica		Colectivo	Participantes	Sexo		N° Actividad
	Grupo	Entrevista			H	M	
			x	Maestra	1		x
	x		Madres y padres	7	x	x	25
	x		Maestros/as	9	x	x	26
		x	Maestra	1		x	27
		x	Maestra	1		x	28
		x	Director	1	x		29
		x	Coach	1		x	30
	x		Niños 5° y 6° grado	8	x	x	31
		x	Madre	1		x	32
		x	Padre	1	x		33
		Telefónica	Supervisor de educación		x		34

Escuela - Quetzaltenango	Técnica		Colectivo	Participantes	Sexo		N° Actividad
	Grupo	Entrevista			H	M	
		x		Maestros/as	10	x	x
		x	Maestra	1		x	36
		x	Maestra	1		x	37
		x	Directora	1		x	38
	x		Madres y padres	4	x	x	39
		x	Madre	1		x	40
		x	Abuela	1		x	42
	x		Niños 5° y 6° grado	4	x	x	42
		x	Maestra	1		x	43
		x	Lideresa	1		x	44
		x	Lideresa	1		x	45
		x	Coach	1		x	46

## 7. ZIMBABUE

### 7.1. Metodología del trabajo de campo

El trabajo de campo se ha realizado en cinco escuelas de primaria en el distrito de Lupane: Lupane, Kusile, Manase y Mlonyeni, Daluka, entre mediados de septiembre y principios de octubre, con una estancia de tres días en cada una de las escuelas. Se siguió el siguiente calendario:

	Territorio	Organización ejecutora	Fecha		
Escuela de...	Kusile		13/09	14/09	15/09
	Lupane		16/09	17/09	20/09
	Daluka		21/09	22/09	23/09
	Mlonyeni		24/09	27/09	28/09
	Manasa		29/09	31/09	1/10

Como se puede ver en detalle en el punto 4 (en este documento al finalizar toda la información sobre Zimbabue), en total se han entrevistado a 20 personas (11 de ellas mujeres y 9 hombres) y se han realizado 19 grupos de discusión. A continuación, se aporta un esquema de los colectivos involucrados en cada una de las técnicas:

Grupos de discusión	Nº	Entrevistas	Nº
Clases de primaria de 2º a 6º curso	9	Coach	3
Madres/padres	5	Directores/as	5
Profesorado	5	Madres/padres	5
		Profesorado	5
		Líderes y lideresas comunidad	2

## 7.2. Cuestiones generales

### 7.2.1. Contextualización: rasgos generales de actores, escuelas, comunidades y realidad socioeducativa

Las escuelas son principalmente rurales con variaciones en el tamaño de la matrícula, la infraestructura y en zonas peri-urbanas, rurales y rurales aisladas. Cada escuela está dirigida por un/a director/a y su equipo de docentes y tiene una clase por grado, con la excepción de la escuela de Daluka, que es la más grande, con más de 900 niños y niñas y casi 20 docentes.

Cada escuela se ha organizado a partir de un Comité de Desarrollo Escolar (SDC) que está compuesto por representantes de padres y madres, docentes y líderes comunitarios. Cada comité está al tanto del programa ProFuturo y lo apoya. Los padres y las madres generalmente también conocen el programa y lo apoyan materialmente de distintas maneras, tal como se comentará posteriormente.

La participación de las familias y la comunidad, por tanto, es indirecta, prestando su apoyo a nivel logístico y de seguridad para que el programa pueda llevarse a cabo, aunque no participan directamente utilizando el material del ProFuturo.

### 7.2.2. Expectativas por la llegada del programa

Tanto el cuerpo docente como las familias esperan que el programa sea un proceso que permita introducir a las y los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías, ahora tan demandadas en el mundo laboral digitalizado de las zonas urbanas, así como la reducción del absentismo escolar, y la continuación de sus estudios hacia los siguientes niveles educativos como la secundaria y la universidad.

Estas expectativas se ven de manera generalizada en todas las escuelas, independientemente de su entorno cercano. Así se puede corroborar en los testimonios de **la directora de Mlonyeni:**



“La tasa de absentismo ha bajado, porque los alumnos saben que no en todos los lugares podrían tener acceso a estas herramientas, así que vienen con más ganas”.

Y lo confirman las y los estudiantes de Daluka y Mlonyeni: *“Quiero seguir, acabar la secundaria y seguir aprendiendo, me gustaría seguir estudiando hasta ser mayor y poder ir a la universidad”, y familias de Mlonyeni miembros del Comité de Desarrollo Escolar: “(...) Antes, los niños y niñas no tenían mucho conocimiento sobre tecnología, ahora es algo bueno que puedan aprender (...). Incluso si terminan la escuela será más fácil para ellos encontrar trabajo porque tendrán competencia digital básica. Antes, no era fácil encontrar trabajo por falta de habilidades y uno tenía que asistir a cursos cortos para aprenderlas”, “(...) Es algo nuevo para los padres. Nunca pensamos que nuestros niños y niñas en áreas marginadas aprenderían usando tabletas. Como padres, estamos felices de que nuestros hijos e hijas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que los niños y niñas que aprenden en las zonas urbanas”.*

En este sentido, la expectativa más común entre el personal docente era relativa al contenido curricular de ProFuturo. Sin embargo, el uso del contenido a veces se ve condicionado ya que la plataforma no contiene todo el contenido del plan de estudios en algunas materias como Ciencias o Agricultura. Según se desprende de las reuniones con **docentes en Kusile**: *“el contenido de ProFuturo no se ajusta al 100% al nuevo currículo”, “Hay desajustes en algunas asignaturas, por ejemplo, en Ciencias con el tema de Energía. A veces el contenido es diferente al del nuevo currículo y pasa también con la asignatura de Agricultura”.*

Además, la ausencia de la principal lengua local, el Ndebele, reduce el uso general de la plataforma y la mayoría de las y los docentes entrevistados, excepto uno, dijo que no eran capaces de subir contenidos en su propia lengua por falta de conectividad y acceso a documentos fuente en la misma. Esto ha supuesto una menor expectativa respecto a los contenidos disponibles en la plataforma, ya que los equipos docentes han tenido que traducir constantemente los contenidos del inglés al Ndebele para facilitar la comprensión de las y los estudiantes.

El uso de inglés como lengua vehicular en la plataforma de ProFuturo también supone limitaciones para su utilización por parte de los niños y niñas cuyas competencias de lecto-escritura, especialmente en inglés, no están consolidadas, sobre todo entre los más pequeños. Así lo explica una **docente de Kusile**: *“Otro reto (...) es que nuestros alumnos no saben leer bien, algunos solo entienden imágenes. Este*



*proyecto está diseñado para niños y niñas que sí saben leer instrucciones. Incluso cuando intentaba apuntar en la pizarra las letras para que las reconozcan, no lo entendían. Quizá sería buena idea adaptar el programa de ProFuturo con imágenes o audios".* Algo parecido acontecía en algunas comunidades de Guatemala con niños y niñas maya.

Un deseo general del profesorado es que en próximas ediciones se plantee la inclusión de contenidos en el idioma local, lo cual aumentaría la motivación inicial tanto de las y los estudiantes como del cuerpo docente, o el hecho de poder tener conectividad para bajar contenidos.

### 7.2.3. Valoración de la incorporación de la tecnología y la innovación para docentes y direcciones escolares

La información previa del trabajo de campo telemático mostraba **un grado extra de motivación de 3 puntos sobre 5**. El trabajo de campo ha podido corroborar que este resultado se producía como consecuencia de una motivación inicialmente polarizada, relacionada con los distintos niveles de exposición previa y de preferencias hacia las TIC.

**3/5**

Motivación de los docentes

**Existen, por tanto, dos grupos de docentes:**

Los más jóvenes y más familiarizados con la tecnología

Los que no usan ni saben usar las TIC.

En esto la situación parece coincidir con lo que acontecía (al menos en el inicio del programa) **en Guatemala**, tal y como se ha expuesto con anterioridad.

Las generaciones más jóvenes de docentes, con una mayor apertura y motivación hacia las nuevas tecnologías, han adoptado la plataforma y han visto las ventajas que su uso supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden subir documentos en la plataforma para la planificación de las lecciones, usar los recursos que vienen en la plataforma, y complementar las lecciones con otros recursos adicionales como

el proyector. Se sienten motivados por las facilidades y flexibilidad que les puede aportar la solución ProFuturo para su docencia, así como la reducción de su carga de trabajo. Así lo argumenta **el director de la escuela de Kusile**:



*“Antes de la llegada del proyecto ProFuturo, a los profesores les costaba buscar información adecuada y organizarse para preparar las clases a mano porque suponía mucho trabajo extra. A veces incluso les desmotivaba por la carga de trabajo que suponía. Además, para los alumnos algunas clases no eran tan atractivas como ahora (...) Diría que ha sido una solución a un problema inherente de la profesión de docentes, con una carga de trabajo grande, así que gracias a ProFuturo por traer estos dispositivos nuevos”.*

Por otro lado, la generación anterior de docentes, con menor conocimiento previo sobre el uso de las nuevas tecnologías, en un principio tuvo reticencias hacia el uso de la plataforma. Esto se puede apreciar en la entrevista a **una de las coach de Daluka**:



*“Al principio he tenido que formarles para que se familiaricen con la plataforma y desarrollen las habilidades necesarias. Quizá no tenían los conocimientos suficientes para usar la plataforma, así que a veces me llamaban para que les ayudara e hicimos varias formaciones. Uno de los retos más relevantes quizá eran los docentes más mayores que nunca habían tenido formación con las TIC”.*

Su desconocimiento hace que tengan ciertos miedos al uso de los dispositivos, enfocándose en dificultades como el tiempo que tardan los niños y las niñas de los grados inferiores en comenzar la sesión en las tabletas, en comparación con el uso de los métodos de enseñanza tradicional como papel, libros de texto y pizarra. Este grupo tiene además ciertos “miedos”, como atestigua la coach de Kusile, a que se rompan las tabletas sabiendo el alto precio que ha supuesto para ProFuturo. Algo parecido ocurría en Guatemala.

Los equipos docentes han recibido una formación presencial y online por parte de las organizaciones ejecutoras a través de las y los coach designados para cada escuela acerca del uso de dispositivos. Como en el caso de Guatemala, el impacto, en general, ha sido muy positivo para el cuerpo docente, ya que les han ayudado

a comprender adecuadamente el uso de la plataforma. En todas las entrevistas se afirman que además este apoyo ha sido continuado y las y los coach han estado siempre a su disposición para resolver posibles dudas respecto a su uso. Según comenta **un docente de Kusile**: *“He tenido una formación sobre cómo usar y conectar los dispositivos de ProFuturo. También nos han formado sobre las actividades de ProFuturo”*.

El coach de la ONG World Vision, organización ejecutora a nivel local, ha apoyado el proceso formativo en la escuela de Kusile aclarando dudas sobre su uso. Así, tal como comenta **el director de Kusile**:



*“La formación recibida por parte de World Vision nos permitió aprender a manejar los dispositivos y se han realizado también talleres con docentes de varias escuelas para fomentar el uso de las herramientas”*.

Tal como se puede apreciar en los testimonios de **docentes de Kusile y Mlonyeni**, este proceso formativo es sumamente importante para que los equipos docentes puedan familiarizarse y motivarse en el uso de la plataforma: *“Algunos de nosotros (los docentes) no habíamos tenido nunca clases de informática. Ahora esta diferencia de conocimientos se ha reducido gracias a la formación con las herramientas y las tabletas (...) Y yo, que tenía muy pocas nociones de TIC, me he motivado mucho y me ha dado ganas de seguir aprendiendo sobre el tema”*.

### 7.2.4. Cambios en la comunidad educativa con la llegada del programa

Como se ha podido atestiguar en las entrevistas y los grupos de discusión durante el trabajo de campo, la llegada del programa supuso inicialmente grandes expectativas respecto a la educación de los niños y niñas y a la mejora de la calidad de la labor docente. Principalmente debido al hecho de que las y los estudiantes de las zonas rurales iban a tener acceso a las TIC, al igual que los de las zonas urbanas. Esta cuestión permitiría reducir la brecha educativa que existe entre las áreas rurales y urbanas, y su futuro desarrollo en el mundo laboral. Tal como se ha podido apreciar en las entrevistas y grupos de discusión, ProFuturo ha conseguido cambios en las escuelas a nivel metodológico y organizativo, en la motivación docente y del alumnado, y en la calidad de los contenidos y procesos de aprendizaje.

Según señalaba el **director de Kusile**:



*“El programa ProFuturo ha aportado muchas mejoras, por ejemplo, ha facilitado el proceso de enseñanza para los docentes y ha regalado una experiencia muy interesante a los niños. Ahora los docentes pueden preparar más rápidamente las clases, los alumnos tienen mejor acceso a la educación en distintas situaciones sin la necesidad de estar presencialmente”. Por su parte el director de Daluka apuntaba: “Antes de la llegada de ProFuturo, la enseñanza era un poco complicada. Era complicado porque en la escuela no teníamos suficientes libros de texto y material para los profesores, pero con la llegada de las tabletas es mucho más fácil enseñar ahora”.*

Según la opinión generalizada de las direcciones de los centros educativos, todos han adoptado el programa y tienen altas expectativas con respecto a cómo su alumnado y equipos docentes se han beneficiado y se beneficiarán de ProFuturo. En este sentido, y tal como se comenta más en detalle a lo largo de este informe, se han organizado con los equipos docentes para el uso planificado de las tabletas. Asimismo, cuentan con el apoyo de las familias a través de los Comités de Desarrollo Escolar para cualquier apoyo adicional que pueda ser necesario para el buen funcionamiento del programa ProFuturo.

El Ministerio de Educación Primaria y Secundaria (MoPSE), representado por la oficina de educación del distrito, considera fundamental la apuesta por la innovación y la educación digital en un mundo cada vez más digitalizado e interconectado. Sin embargo, no cuenta con los recursos necesarios para proporcionar dicha tecnología a todo el alumnado de primaria y secundaria. Es por ello que ha agradecido y apoyado al programa ProFuturo.

Según comenta la **coach de Kusile**, *“el Ministerio de Educación ha venido para lanzar el programa, la oficina local nos apoya mucho”.*

En este sentido, no solo ha complementado el trabajo del Ministerio de Educación, sino que también ha favorecido la visión positiva de familias y comunidades respecto al valor de la educación como herramienta de desarrollo de las nuevas generaciones.

Tal como argumenta un padre **miembro del Comité de Desarrollo Escolar de Mlon-yeni**: *“La introducción de las tabletas de ProFuturo fue una bendición, el programa llegó en el momento adecuado cuando el gobierno estaba introduciendo el nuevo plan de estudios en las escuelas”.*

## 7.2.5. Impacto de la pandemia por COVID-19 en las escuelas y adaptaciones del programa

La pandemia generada por la Covid-19 ha supuesto muchas complicaciones para la educación. Las escuelas estuvieron cerradas durante largos períodos de tiempo y las tabletas se quedaron guardadas en dichas instituciones. En muchas ocasiones, esto supuso un retroceso al punto de partida del inicio del programa ya que, principalmente las y los estudiantes más pequeños, y también parte de las y los docentes, se olvidaron de algunos de los conceptos y del manejo sobre las TIC aprendidos antes de la llegada de la pandemia.

Todo ello se observa en los testimonios del grupo de discusión de **docentes de Lupane**: *“Hacen falta más formaciones ya que no es suficiente. Tener algo de repaso para no olvidarlo todo después de 6 meses”*, y en **docentes de Masana**: *“Tendría que haber habido una solución para que los niños usaran las TIC durante el confinamiento. Cuando las escuelas estaban cerradas, no podían aprender”*. Sin embargo, con la vuelta de las y los estudiantes a las aulas se han reactivado y ha habido actividades de refuerzo para las y los docentes.

## 7.3. Hallazgos finales del trabajo de campo. Zimbabue

### 7.3.1. Generación de competencias docentes

Tal como ya se dijo en el primer informe elaborado tras la fase telemática, desde el punto de vista de la generación efectiva de cambios competenciales, se ha apreciado una focalización de la formación ofrecida a los equipos docentes en el uso tecnológico de las herramientas y recursos y, en su caso, alfabetización informática básica, lo que constituye un primer nivel de generación de competencias digitales docentes.

Así, los equipos docentes han mejorado sus competencias relativas al uso de las nuevas tecnologías y el apoyo y seguimiento a las y los estudiantes. De esta manera, han observado mejoras en la organización, planificación y preparación de las clases, y en el uso de los contenidos de la plataforma para la impartición de asignaturas como Inglés, Ciencias, Matemáticas y Agricultura. Han podido también incorporar recursos nuevos a sus clases, como elaboración de test, visualización de vídeos, realización y subida de fotos, etc. Los recursos tecnológicos permiten a los equipos docentes repensar sus clases y generar cambios en las mismas, tal como se aprecia en el testimonio de la **coach de Daluka**:



*“Los profesores encuentran el contenido en línea y los pueden usar en clase, para compensar la falta de libros de texto, la plataforma hace que vayan explorando más allá del contenido curricular”.*

Todas estas actividades han comenzado a formar parte de las técnicas pedagógicas del cuerpo docente. Sin embargo, tal como se comenta más adelante, el limitado tiempo del que disponen docentes y estudiantes para interactuar con las tabletas limita el avance pedagógico en este sentido.

Además, las dificultades mencionadas anteriormente de algunos docentes para subir y crear nuevos documentos en la plataforma y las limitaciones en el uso de algunos recursos como medios de enseñanza complementarios a las tabletas, como es el caso del proyector, ha sido limitado en algunas escuelas. Tal como comenta un docente de la escuela de **Daluka**, el proyector era demasiado pequeño y la batería del servidor no era suficiente como para permitir su uso prolongado. O, tal como comenta una docente de la escuela de Manasa respecto a la limitación del uso del proyector, debido en su caso a la ausencia de cortinas en el aula que permitan ver la proyección.

### 7.3.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes

El programa ProFuturo ha transformado las prácticas pedagógicas de las y los docentes en la medida en que les ha ayudado a utilizar herramientas distintas a las tradicionales (papel, pizarra y libros de texto). Aunque como se decía en el informe anterior, y en este se corrobora, esto no ha supuesto un cambio metodológico en

el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Es decir, las tabletas suponen un apoyo muy valorado, pero no un cambio en los métodos de enseñanza habituales de las y los docentes. Tal como se comentó en el primer informe, la profundización en ámbitos pedagógicos como metodologías activas centradas en el aprendizaje cooperativo, investigación, aprendizaje basado en el juego o la experimentación no han formado parte hasta el momento de la propuesta de formación docente; por lo que no pueden verse reflejados en las prácticas de aula.

De esta manera, las tabletas han permitido una cierta práctica pedagógica más adaptada a las necesidades formativas de las y los estudiantes a partir de los distintos tipos de contenidos que esta ofrece. Ya no es solo los libros de texto y los ejercicios, ahora tienen materiales en vídeo, imágenes, ejercicios interactivos y la posibilidad de iniciarse en la navegación por los contenidos de ProFuturo, online. Así, tal como comentan algunos de las y los coach, esto ayudó también a estudiantes con mayores dificultades para el aprendizaje, ya que podían aprender contenidos de manera más visual, mediante vídeos, y realizando actividades relacionadas con estos contenidos. Tal como comenta **una docente de Mlonyeni**: *“(…) por ejemplo, en matemáticas en mi clase con alumnos con dificultades les fue muy útil, varias actividades eran muy motivadoras para ellos, y parecían tener menos dificultades a usar las tabletas de lo que me esperaba”*.

Además, el trabajo de campo ha corroborado que el programa ha mejorado la motivación de los equipos docentes, y la interacción entre docentes. En este sentido, los que tienen un mayor manejo de las tabletas asisten a los docentes con más dificultades. Esto supone un buen intercambio entre los y las docentes sobre el uso de la plataforma, y un cambio en torno a cómo conciben las relaciones entre ellas y ellos. Algo que también ha acontecido en Guatemala, tal y como se ha expuesto previamente. Esto se puede apreciar en testimonios de **docentes de Mlonyeni**: *“Hemos tenido que sentarnos juntos, debatir acerca de la organización de las clases, ayudarnos entre todos”*, o del **director de Kusile**:



*“ProFuturo ha ayudado a los docentes a trabajar en equipo porque han tenido que compartir experiencias y resolver problemas acerca del uso de las tabletas. Así que han podido compartir ideas, dificultades”*.

### 7.3.3. Organización escolar y docente

Al momento de realizar este estudio, solo una escuela participante del mismo, la de Kusile, tiene un laboratorio de computación y las cuatro escuelas restantes llevan a cabo las lecciones de ProFuturo en sus aulas habituales. Aunque ya se está construyendo un laboratorio de computación en la primaria de **Daluka** con la ayuda, incluso, de las propias familias. Esto significa que, en los casos en los que no existe aula de computación, las tabletas se transportan de una clase a otra cuando llega el momento de la lección.

Ello hace que se observen nuevos métodos de organización y planificación en los centros educativos para asegurar que todo el personal docente y las y los estudiantes puedan acceder a los recursos de ProFuturo. Tal como comenta **el director de Kusile:**



*“El almacenamiento y uso de las tabletas era algo nuevo, pero aquí en nuestra escuela tenemos un aula de informática muy grande en la cual guardamos el material. Allí los alumnos usan las tabletas, cierran los maletines y los siguientes profesores vuelven a utilizarlos. Lo dejamos todo en esta aula para respetar los horarios que hemos establecido para el uso de las distintas clases”, y un docente de la misma escuela: “Teníamos un calendario con los horarios por días y por clases, para reservar el aula de informática una vez a la semana. Los materiales se quedaban en el aula de informática, así que se turnaban las clases para ir al aula de informática”.*

En las escuelas donde no existe aula de informática, la planificación se realizaba de otra manera, tal como se aprecia en el **testimonio del director de Daluka:**



*“Tenemos un calendario para ProFuturo, así que cuando les toca, los profesores vienen al despacho, cogen las maletas y lo llevan a su aula con los alumnos”.*

Esta planificación y organización también la usaban los equipos de coach, tal como atestigua la de **Daluka:** *“En cada escuela hay un calendario así que sigo esta tabla con horarios semanales para ir a las clases y apoyar, observar y escuchar a los docentes”.*



Como se comentaba en el informe previo (fase telamática), en relación a un supuesto ahorro en los costes relacionados con el material didáctico por parte de los centros educativos, en el trabajo de campo se ha podido corroborar que en casi todas las escuelas las aplicaciones aportadas por las tabletas de ProFuturo han permitido reducir un poco el uso y la compra de material de papelería. Estos materiales eran muy demandados por parte de los equipos docentes para escribir, hacer ejercicios o incluso continuar con la explicación de la lección. Ahora, con las laptops, cuando les toca la lección con las tabletas pueden realizar su labor docente sin la necesidad de rotuladores o papel para escribir.

Adicionalmente, y como comentan las y los docentes y las direcciones escolares de los centros educativos, los contenidos ya creados en la plataforma han supuesto una reducción de la carga de trabajo de las y los docentes. De esta manera han podido aprovechar los contenidos de la propia plataforma para la impartición de asignaturas, así como la asignación directa de pruebas y tareas a los estudiantes. Este es un cambio especialmente valorado, tal como aprecia la **directora de Mlonyeni**:



*"Antes tenían mucho papeleo por hacer, pero ahora que están usando las tabletas y se han digitalizado, es más cómodo para ellos enseñar con estos soportes".*

Las y los docentes también señalan que ahora son capaces de monitorizar el aprendizaje realizado por las y los estudiantes, así como las tareas realizadas. Esto permitiría un seguimiento más personalizado de las necesidades pedagógicas del mismo, aunque no se observa en el trabajo de campo más que un nivel de seguimiento a nivel general y agregado de estudiantes.

### 7.3.4. Intensidad de uso de los recursos ProFuturo

En términos generales, la mayoría de las lecciones duran una hora en las aulas. Tal como se expuso en el apartado anterior, cada escuela tiene un horario y una planificación para el uso de las tabletas.



La frecuencia de acceso a las tabletas es de, al menos, una vez a la semana, aunque se observan diferencias notables en cuanto al aprovechamiento de las sesiones según el grado escolar en el que se encuentre las y los estudiantes:

### En los grados más bajos, de 1° a 3° grado:

Necesitan más tiempo para iniciar sesión en la plataforma y prácticamente la mitad de la sesión se consume en esta cuestión. A veces incluso tienen problemas para recordar su contraseña de usuario y escribirla, lo que supone ciertos retos para el desarrollo de la clase. En este sentido, no se observan diferencias según el tamaño de las escuelas. Algo parecido se recogía para el caso de Guatemala.

### En los grados superiores, de 4° a 7° grado:

Tienen un manejo más fluido y pueden realizar un uso más frecuente de las tabletas. Se observa incluso que las y los docentes les dejan hacer un uso más prolongado y autónomo de las tabletas mediante el autoaprendizaje. Son estos cursos más avanzados en la lecto-escritura, los que más partido le sacan a los contenidos de la plataforma.

Tanto el equipo docente como parte de los padres y las madres coinciden que la frecuencia actual de uso, una vez por semana, es insuficiente y que debería ampliarse. Señalan como limitantes el número reducido de tabletas y el acceso más intensivo a practicar con las mismas. Esto coincide con el tiempo recomendado por ProFuturo para el uso de la plataforma de, al menos, dos a tres veces por semana.

Por ello, la intensidad de uso podría aumentar si se aumenta la posibilidad de su frecuencia de empleo a lo largo de la semana. Tal como comenta **el director de Kusile:**



*“Los alumnos han tenido formación en clase con sus profesores. Quizá habrían necesitado más horas para familiarizarse con los dispositivos y no tener que compartir los dispositivos entre diferentes clases y alumnos (...) Creo que mi expectativa sería que el proyecto se extienda en el tiempo para que cada alumno de cada curso pueda tener su propia tableta para tener mayor acceso a la información y mejorar*



*sus habilidades con la tecnología porque ahora, al ser compartido entre alumnos, dificulta el proceso. Para mi escuela me gustaría aumentar el número de tabletas y el tiempo que le dedicamos para que todo sea más fácil para los profesores y los alumnos”.*

### 7.3.5. Adecuación de contenidos educativos

Tal como ya se comentó anteriormente, **la plataforma contiene entre el 40% y el 80%** del nuevo plan de estudios de nivel primario realizado por el Consejo de Exámenes Escolares de Zimbabue (ZIMSEC), dependiendo de la asignatura, según los grupos de discusión llevados a cabo con el personal docente.

Las materias con el **porcentaje más alto** en términos de coincidencia con el contenido curricular se corresponden con **Inglés, Ciencias y Matemáticas**.

Asimismo, **el idioma Ndebele no se incluyó en la plataforma**. En este sentido, el uso de la lengua local podría haber aumentado el uso de la plataforma entre las y los estudiantes que, en determinados contextos como el de Kulise, solo hablan ese idioma.

### 7.3.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas

Las TIC estimulan la curiosidad y la capacidad exploratoria de los niños y las niñas. El programa ha aumentado sus niveles de concentración, como lo atestiguan las y los docentes, las direcciones escolares y sus familiares. **Los niveles de alfabetización en TIC han aumentado junto con una mejora en el inglés hablado y en la comprensión general** de los conceptos científicos vistos en el aula. En este sentido, comenta el **director de Kusile**:



*“Ha habido bastante cambio en los alumnos ya que hemos observado nuevos comportamientos, y un cambio drástico. Ahora están más interesados en la educación e interactúan mucho. Están más cómodos para comentar dificultades que tienen. Su curiosidad y motivación han aumentado porque a todos les gusta tener que usar*



*las tabletas. También ha aumentado el grado de independencia porque tienen que seguir las instrucciones en la pantalla e interactuar con los recursos multimedia. La concentración también ha mejorado mucho porque son unos dispositivos muy interesantes para ellos, entonces aumenta la motivación y curiosidad, así que las tabletas han cambiado mucho el aprendizaje”.*

También comentan al respecto las y los estudiantes de Daluka:



*“He podido entender más cosas usando las tabletas, por ejemplo, la reproducción vegetal (...) Usando ProFuturo podemos encontrar más información que necesitamos, cosa que no podíamos hacer sin ProFuturo”.*

Además de las mejoras evidentes en la lecto-escritura, la motivación por el propio aprendizaje con contenidos visuales y el desarrollo de algunas competencias blandas, **ha permitido que estudiantes de los cursos superiores de 5° a 7° grado realicen un uso más autónomo de las tabletas** y se desarrollen mediante el autoaprendizaje directo a partir de sus contenidos. Sin embargo, hay que recalcar que estas cuestiones solo han sucedido en los grados superiores, por lo que los beneficios no son iguales entre las y los estudiantes.

En general, se considera que el programa puede mejorar el futuro de los niños y las niñas a largo plazo, según las y los docentes y los familiares, ya que han estado expuestos al mundo digital de las nuevas tecnologías, lo que les podría dar acceso a nuevos puestos de trabajo diferentes a los que existen en el entorno rural de sus padres y madres. Así, tal como dice **la coach de Daluka**:



*“La probabilidad de que encuentren trabajo en el futuro aumenta con el manejo de las TIC, ya que tendrán más oportunidades y estarán mejor posicionados en el mercado laboral”.*

Adicionalmente, algunos padres y madres confirman igualmente esta mejora en el inglés y los conocimientos a partir del uso de las tabletas, aludiendo a que ya pueden usar los teléfonos móviles solos e incluso ayudarles con su manejo en casa.

### 7.3.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños y niñas hacia su proceso de aprendizaje. El componente de atracción de las escuelas ProFuturo

La implementación del programa ha provocado una actitud muy positiva entre las y los estudiantes, ya que pueden aprender divirtiéndose e interactuando con los contenidos de la propia aplicación. Esto ha supuesto un aumento en la motivación de niños y niñas para asistir a la escuela. Tal como dice el director de Daluka: “La llegada de las maletas ha sido una fuente de motivación muy grande porque antes no teníamos ni siquiera un ordenador. Los dispositivos son una motivación para la escuela, la comunidad y los alumnos, hacen que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea mucho más fácil para todos. Creo que ahora tienen más interés en aprender que antes. Disfrutan más usando los ordenadores que los libros, y eso les motiva más. La actitud hacia el aprendizaje ha cambiado, ahora disfrutan del proceso. Es muy interesante verlos cuando tienen clases con ProFuturo porque se lo están pasando bien, participan, usan los dispositivos e incluso hacen preguntas”. Asimismo, **el director de Kusile argumenta:**



*“Los niños venían muy ilusionados cuando sabían que íbamos a aprender con ProFuturo. La concentración y curiosidad del alumnado ha crecido mucho y se notaba en el ánimo de todos”.*

Esto también ha supuesto una reducción en el absentismo escolar, al menos en lo que respecta a los días en que se utilizan los recursos de ProFuturo y que de momento es de una vez a la semana. Como comenta uno de los padres de la escuela de **Mlonyeni**, *“los niños se despiertan con mayores ganas de ir a la escuela que antes, y no se saltan las clases el día de su lección con las tabletas”.* En un caso particular, como comenta uno de los padres de la escuela de Kusile, *“su hijo ha dejado de esconder los deberes que tenía de clase, y ahora además de hacer la tarea desea volver a la escuela”.* Y en palabras de **la directora de Mlonyeni:**



*“(…)La tasa de absentismo ha bajado, porque los alumnos saben que no en todos los lugares podrían tener acceso a estas herramientas, así que vienen con más ganas”.*

A pesar de esta actitud, todavía no se ha corroborado que un estudiante participante en el programa tenga mayores probabilidades de terminar la enseñanza primaria. Aunque la plataforma ha aumentado la atención de las y los estudiantes durante las clases, esta es una cuestión a largo plazo y que solo se podría comprobar en términos de una investigación más longitudinal.

Como se comenta en las entrevistas, las y los estudiantes desean ascender a secundaria y a la universidad si se les presenta la oportunidad. De esta manera, el programa promueve la continuación de sus estudios entre las y los estudiantes. En este sentido las y los docentes piensan que gracias a su uso las y los estudiantes tendrán más oportunidades y motivación de un futuro mejor con el uso intensivo de herramientas digitales. Tal como argumenta **el director de Kusile**:



*“Estos dispositivos ofrecen una misma solución a varios problemas. El acceso permite a los alumnos el uso de las tabletas también fuera del aula para obtener más información acerca de la educación secundaria y universitaria. Así, les permite aspirar a más y tener ganas de seguir aprendiendo, buscar más información y ayudar a mantener la motivación del alumnado”.*

### 7.3.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores

Los padres y madres generalmente aprecian los beneficios del programa en la mejora de los conocimientos que han adquirido sus hijos e hijas. Esto se puede apreciar en comentarios de **padres y madres de Kusile**: *“Los ordenadores ayudan a nuestros niños, aunque no tengamos dispositivos en casa, pero creo que les ayuda para no quedarse atrás con la tecnología”, “Creo que les ayuda a tener más nociones de TIC, hacer lo que los niños y niñas hacen en otras escuelas o ciudades y así no quedarse atrás con la tecnología”.*

En casa han visto cómo sus hijos e hijas ahora saben utilizar sus teléfonos inteligentes y les muestran a los padres y las madres cómo utilizarlos. Esta cuestión ha permitido, como comenta uno de los padres de un **estudiante de Lupane**, incluso estrechar la relación entre padres/madres e hijos/as, pues se valora el conocimiento que pueden aportar a la casa y a sus familiares: *“Ha habido cambios positivos en la dinámica*

*familiar, ahora interactuamos más con los niños escuchándolos explicar sobre las tabletas y también les damos para usar nuestros teléfonos en casa. Mi hijo me ayuda a usar mi teléfono y esto fortalece nuestras relaciones".* Algo parecido expresaban algunas madres informantes en Guatemala.

Los padres y madres participan principalmente a través del Comité de Desarrollo Escolar (SDC), mediante diversas actividades como la asistencia a reuniones convocadas por las escuelas, y diferentes acciones de apoyo a los centros educativos, como la compra de protectores de pantalla para las tabletas (en Mlonyeni), la instalación de paneles solares (en Kusile), o la construcción de un laboratorio de computación (en Daluka).

En este sentido la escuela de primaria de Daluka, junto con la instalación de un Fondo de TIC, ha permitido comprar más tabletas para niños y niñas. También han apoyado para asegurar que las escuelas sean seguras para el cuidado del material del programa. De esta manera, se confirma que **el compromiso de padres y madres con la enseñanza de las nuevas tecnologías que aporta ProFuturo es muy alto y valoran el proceso de aprendizaje que están teniendo sus hijos e hijas.** *"Me he dado cuenta de que la escuela también depende de nuestra implicación como padres".*

Como ya se había identificado en la fase telemática, también muchos de los padres y madres se han movilizado para la obtención de fuentes alternativas de energía. En este sentido, **algunas familias del distrito de Lupane se han movilizado para pagar la electricidad a la Autoridad de Suministro de Electricidad de Zimbabue (ZESA) y pagar a una persona para que vigile el aula donde se guardan las tabletas.** Este aporte es de gran valor, teniendo en cuenta las dificultades que existen en el país en relación con el abastecimiento energético.

### 7.3.9. Desarrollo y organización comunitaria

La comunidad, en general, aprecia y valora el programa, a pesar de no participar directamente en él. Tal como se ha comentado en el apartado anterior, el personal docente y direcciones escolares así como las familias, son quienes se han organizado para garantizar la continuidad del programa mediante la aportación de distintos

medios materiales. También existen casos, como en la escuela de Lupane, donde los líderes comunitarios se han organizado para arreglar la valla que protege la escuela y contratar a un guardia para cuidar las laptops que se encuentran en el centro.

La incorporación de la tecnología en las escuelas en contextos rurales de vulnerabilidad constituye una oportunidad de inclusión social de los niños y niñas, generando un poderoso efecto de superación de barreras y de igualdad de oportunidades, especialmente en un universo actual hiperconectado, donde la exclusión del mundo digital es, a la vez, un factor de exclusión social, profesional o económico. En ese sentido, el acceso a la tecnología se convierte en una poderosa herramienta inclusiva. Así se puede observar en las declaraciones del **director de Kusile**:



*“En África, (...) el uso de las tabletas sigue siendo algo tabú o un privilegio, pero la introducción en las clases ha hecho que los niños enseñen a sus familiares en casa, así que ha motivado mucho a la comunidad. Ha fomentado mucho la interacción entre los alumnos y sus padres en casa porque los niños y las niñas pueden ahora ayudar con la tecnología a la gente más mayor y a la comunidad en general. Ha sido una solución útil no solo para la escuela sino también para la comunidad en general, y al ver que funcionaba en la escuela lo han apoyado aún más. Gracias a ProFuturo, algunos padres incluso compran a sus hijos las tabletas porque quieren que sigan aprendiendo”.*

De los grupos de discusión con padres y madres de **Mlonyeni**, se desprenden observaciones acerca de la reducción de la brecha tecnológica. *“Antes pensábamos que las TIC eran solo para las zonas urbanas. La llegada de ProFuturo ha reducido la brecha entre los entornos rurales y urbanos, ahora nuestros hijos e hijas pueden ir a la ciudad y no sentirse fuera de lugar”.* Lo mismo declara un miembro del Comité de Desarrollo Escolar de **Mlonyeni**: *“Es algo nuevo para los padres y madres. Nunca pensamos que nuestros niños y niñas en áreas marginadas aprenderían usando tabletas. Como padres, estamos felices de que nuestros hijos e hijas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que los que aprenden en las zonas urbanas”.*

Esta cuestión evidencia una fuerte organización entre los padres y madres para dar continuidad al programa, quienes valoran los beneficios que puede aportar a sus



hijos e hijas en relación con la mejora de posibilidades de empleo y de trabajo en el futuro, lo cual se corrobora también con la observación de **la coach de Daluka**:



*“Tendrán más oportunidades teniendo una competencia digital básica, tendrán más oportunidades en el mercado laboral”.*

#### 7.4. Casillero metodológico del trabajo de campo

	Técnica		Colectivo	Sexo	
	Grupo	Entrevista		H	M
Escuela - Kusile	x		Clase 2° primaria		
	x		Clase 6° primaria		
	x		Padres y madres		
	x		Profesorado		
		x	Coach		x
		x	Director	x	
		x	Madre		x
		x	Docente	x	

	Técnica		Colectivo	Sexo	
	Grupo	Entrevista		H	M
Escuela - Lupane	x		Clase 2° primaria		
	x		Padres y madres		
	x		Docentes		
		x	Líder comunidad	x	
		x	Director	x	
		x	Docente		x
		x	Madre		x

# Zimbabwe

Escuela - Daluka	Técnica		Colectivo	Sexo	
	Grupo	Entrevista		H	M
		x	Coach		x
	x		Clase 3° primaria		
	x		Clase 6° primaria		
	x		Padres y madres		
	x		Docentes		
		x	Director	x	
		x	Docente		x

Escuela - Mlonyeni	Técnica		Colectivo	Sexo	
	Grupo	Entrevista		H	M
	x		Clase 3° primaria		
	x		Clase 5° primaria		
	x		Docentes		
	x		Padres y madres		
		x	Directora		x
		x	Docente		x
		x	Líder comunidad	x	
		x	Madre		x
		x	Padre	x	

Escuela - Manasa	Técnica		Colectivo	Sexo	
	Grupo	Entrevista		H	M
	x		Clase 3° primaria		
	x		Clase 6° primaria		
	x		Padres y madres		
	x		Docentes		
		x	Directora		x
		x	Padre	x	
		x	Docente	x	
		x	Coach		x

## 8. ProFuturo en Guatemala y Zimbabwe. Resumen comparativo de hallazgos

Los hallazgos encontrados en la fase de trabajo de campo que complementan y/o ratifican los hallazgos en la fase anterior (fase telemática) se presentan en forma comparativa con la finalidad de facilitar la comprensión de las conclusiones finales a las que este equipo ha llegado y que refuerzan las conclusiones provisionales de esa fase (ver capítulo IV de este informe). Los mismos están organizados de acuerdo a los nueve aspectos en los que los hallazgos han sido organizados en cada país.

### 8.1. Generación de competencias docentes

#### Guatemala

Las competencias docentes se vieron mejoradas en lo concerniente a las habilidades digitales y tecnológicas dado que mostró alternativas que se lograron gracias a capacitaciones específicas.

Las prácticas pedagógicas se dinamizaron con el uso de la plataforma ya que permiten planificar, impartir y evaluar los temas desde los recursos de ProFuturo.

Las y los docentes indican que lo que más les ha ayudado a mejorar el programa es la planificación, así como la investigación, ya que la plataforma ofrece información adicional de los temas que se imparten.

A pesar de que mejora las competencias, no sustituye plenamente los contenidos o las metodologías que ya usaban

#### Zimbabwe

Tal como ya se dijo en el informe de la fase telemática, se ha apreciado una focalización de la formación ofrecida a los equipos docentes en el uso tecnológico de las herramientas y recursos y, en su caso, alfabetización informática básica, lo que constituye un primer nivel de generación de competencias digitales docentes.

Los equipos docentes han mejorado sus competencias relativas al uso de las nuevas tecnologías y el apoyo y seguimiento a las y los estudiantes. De esta manera, han observado mejoras en la organización, planificación y preparación de las clases, y en el uso de los contenidos de la plataforma para la impartición de asignaturas como Inglés, Ciencias, Matemáticas y Agricultura. Han podido también incorporar recursos nuevos

las y los docentes con anterioridad a la llegada del programa.

En general, las y los docentes, las direcciones escolares y coach indican que una habilidad que aún no desarrollaron la mayoría de las y los docentes es la creación de contenidos propios en la plataforma, proceso que se estaba desarrollando cuando fue suspendido por la pandemia.

Al respecto de las competencias en los idiomas mayas (Ch'orti', Poqomchi', Kaqchikel y K'iche') ninguno de las y los docentes entrevistados desarrolló contenidos propios en dichos idiomas. Tampoco las direcciones escolares o las y los coach pudieron identificar ese tipo de desarrollos competenciales.

a sus clases, como elaboración de test, visualización de vídeos, realización y subida de fotos, etc. Los recursos tecnológicos permiten a los equipos docentes repensar sus clases y generar cambios en las mismas.

Las dificultades mencionadas de algunos docentes para subir y crear nuevos documentos en la plataforma y las limitaciones en el uso de algunos recursos como medios de enseñanza complementarios a las tabletas (caso del proyector), ha sido limitado en algunas escuelas.

### 8.2. Transformación de prácticas pedagógicas de docentes

#### Guatemala

Los cambios en la forma de enseñar han estado directamente vinculados a la adquisición de las nuevas competencias y a las nuevas oportunidades generadas a nivel práctico por la herramienta. Para impartir una clase con la plataforma, guiando a las y los estudiantes y el uso de la tableta, las y los docentes asumieron un cambio de

#### Zimbabue

El programa ProFuturo ha transformado las prácticas pedagógicas de las y los docentes en la medida en que les ha ayudado a utilizar herramientas distintas a las tradicionales (papel, pizarra y libros de texto). Aunque como se decía en el informe anterior, y en este se corrobora, esto no ha supuesto un cambio metodológico en el proceso de ense-

mentalidad en cuanto a la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro reto importante que las y los docentes han tenido y esto es parte de un cambio en la práctica docente educativa es que deben adecuar los temas y enfocarlos al contexto de la comunidad, usando ejemplos y situaciones que las y los niños entiendan mejor.

Otro cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que estaban acostumbrados a las clases tradicionales con el pizarrón y otros materiales de apoyo, pero a partir de la implementación del programa todo se ha vuelto más dinámico y atractivo. Los niños y las niñas desean asistir a clases aun estando enfermos. Las direcciones escolares y las y los coach motivaban a las y los docentes para que aprendieran rápido y convirtieran sus clases en algo novedoso.

ñanza-aprendizaje en el aula. Es decir, las tabletas suponen un apoyo muy valorado, pero no un cambio en los métodos de enseñanza habituales de las y los docentes.

Tal como se comentó en el primer informe, la profundización en ámbitos pedagógicos como metodologías activas centradas en el aprendizaje cooperativo, investigación, aprendizaje basado en el juego o la experimentación no han formado parte hasta el momento de la propuesta de formación docente; por lo que no pueden verse reflejados en las prácticas de aula.

De esta manera, las tabletas han permitido una cierta práctica pedagógica más adaptada a las necesidades formativas de las y los estudiantes a partir de los distintos tipos de contenidos que esta ofrece; materiales en vídeo, imágenes, ejercicios interactivos y la posibilidad de iniciarse en la navegación por los contenidos de ProFuturo, online.

Además, el trabajo de campo ha corroborado que el programa ha mejorado la motivación y la interacción entre docentes. En este sentido, los que tienen un mayor manejo de las tabletas asisten a los docentes con más dificultades. Esto supone un buen intercambio entre los y las docentes sobre el uso de la plataforma, y un cambio en torno a cómo conciben las relaciones entre ellas y ellos.

### 8.3. Organización escolar y docente

#### Guatemala

La llegada del programa a las escuelas generó un reparto de tiempos y espacios, de responsabilidades y de organización entre las y los docentes, bajo la coordinación de las direcciones escolares y con el acompañamiento de las y los *coach*.

En algunas escuelas se han designado docentes responsables de apoyo a las direcciones escolares para gestionar debidamente la utilización de las tabletas y la organización de las capacitaciones, así como el aseguramiento de los equipos.

En todas las escuelas en estudio se generaron dinámicas de apoyo entre todos los miembros de las escuelas para explicarse o asistirse en aspectos que se dificultaban, lo que puede resumirse en las siguientes formas:

- Niños/as apoyando a otros niños/as
- Niños y niñas apoyando a docentes
- Docentes apoyando a niños y niñas
- Docentes apoyando a docentes

En cuanto a la relación de las madres y padres y docentes, en todas las escuelas, en general ha sido buena y en el marco del respeto. Se ha reforzado y los

#### Zimbabue

Al momento de realizar este estudio, solo una escuela participante del mismo, la de Kusile, tiene un laboratorio de computación y las cuatro escuelas restantes llevan a cabo las lecciones de ProFuturo en sus aulas habituales. Aunque ya se está construyendo un laboratorio de computación en la primaria de Daluka con la ayuda, incluso, de las propias familias. Esto significa que, en los casos en los que no existe aula de computación, las tabletas se transportan de una clase a otra cuando llega el momento de la lección.

En las escuelas donde no existe aula de informática, la planificación se realizaba de acuerdo a la organización del uso de las herramientas en la que las y los docentes tienen que acudir al despacho de la dirección escolar a retirar las maletas de ProFuturo para trasladarlos al aula.

En relación a un supuesto ahorro en los costes relacionados con el material didáctico por parte de los centros educativos, en el trabajo de campo se ha podido corroborar que en casi todas las escuelas las aplicaciones aportadas por las tabletas de ProFuturo han permiti-

padres y madres participan algo más de las actividades escolares a través de los Comités de Padres de Familia.

Otro aspecto a resaltar es el ahorro de tiempo usando los recursos de ProFuturo, lo que indudablemente ha repercutido en la organización escolar para la impartición de los programas académicos.

El programa ha contribuido a una reducción de costos en material didáctico gracias a la utilización de las tabletas; escuelas sin recursos no tienen que invertir en fotocopiar material didáctico para compartir con estudiantes.

Un uso adicional que le dieron a la plataforma y las tabletas en la escuela de Jocotán, fue como herramienta para llevar a cabo la elección de la junta del gobierno escolar, donde las y los estudiantes votaron usando las tabletas previamente cargadas con las planillas participantes.

do reducir un poco el uso y la compra de material de papelería. Estos materiales eran muy demandados por parte de los equipos docentes para escribir, hacer ejercicios o incluso continuar con la explicación de la lección. Ahora, con las laptops, cuando les toca la lección con las tabletas pueden realizar su labor docente sin la necesidad de rotuladores o papel para escribir.

Adicionalmente los contenidos ya creados en la plataforma han supuesto una reducción de la carga de trabajo de las y los docentes, porque los han utilizado para la impartición de asignaturas, así como la asignación directa de pruebas y tareas las y los estudiantes. Este es un cambio especialmente valorado.

Las y los docentes también señalan que ahora son capaces de monitorizar el aprendizaje realizado por las y los estudiantes, así como las tareas realizadas. Esto permitiría un seguimiento más personalizado de las necesidades pedagógicas del mismo, aunque no se observa en el trabajo de campo más que un nivel de seguimiento a nivel general y agregado de estudiantes.

#### 8.4. Intensidad de uso de los recursos de ProFuturo

##### Guatemala

El uso de la herramienta varía de una sesión semanal a dos, con un promedio de una hora por sesión. Hay diferencias entre grados en cada escuela, ya que algunos, sobre todos los de cuarto a sexto de primaria, la usaban hasta dos veces por semana, sobre todo porque los del primero a tercero tenían más dificultades para su correcta utilización; leen y escriben más lento y olvidan con más facilidad sus username y contraseñas y las y los docentes tenían más o menos conocimiento y predisposición del uso de la tecnología.

Sin embargo, tanto para docentes, como para las direcciones escolares, se evidencia la frustración que tienen aquellos otros docentes de otros cursos que no disponen de ellas y al tiempo limitado de uso con el que en general se cuenta debido al número de estudiantes y el número de tabletas.

##### Zimbabue

En términos generales, la mayoría de las lecciones duran una hora en las aulas, cada escuela tiene un horario y una planificación para el uso de las tabletas, cuya frecuencia de uso es de, al menos, una vez a la semana, aunque se observan diferencias notables en cuanto al aprovechamiento de las sesiones según el grado escolar en el que se encuentren las y los estudiantes:

- En los grados más bajos, de 1° a 3° grado: necesitan más tiempo para iniciar sesión en la plataforma y prácticamente la mitad de la sesión se consume en esta cuestión (olvido de contraseña y username y dificultades para escribirlas)
- En los grados superiores, de 4° a 7° grado: tienen un manejo más fluido y pueden realizar un uso más frecuente de las tabletas. Se observa incluso que las y los docentes les dejan hacer un uso más prolongado y autónomo de la

tabletas mediante el autoaprendizaje. Son estos cursos más avanzados en la lecto-escritura, los que más partido le sacan a los contenidos de la plataforma.

- Tanto el equipo docente como parte de los padres y las madres coinciden que la frecuencia actual de uso es insuficiente y que debería ampliarse. Señalan como limitantes el número reducido de tabletas y el acceso más intensivo a practicar con las mismas.



## 8.5. Adecuación de contenidos educativos

### Guatemala

De acuerdo con la opinión de todas las y los docentes y direcciones escolares consultados, los contenidos de la plataforma ProFuturo son altamente concordantes con el que establece el CNB. Son pocos los temas del CNB que en la plataforma de ProFuturo no se encuentran, mientras que la plataforma tiene muchos más temas que el CNB y esto puede ser de apoyo para el trabajo docente.

Los contenidos que la solución Profuturo ayudó más a fijar conocimiento a los y las estudiantes y que resultaban más interesantes es en Ciencias Naturales y Matemáticas.

### Zimbabue

La plataforma contiene entre el 40% y el 80% del nuevo plan de estudios de nivel primario realizado por el Consejo de Exámenes Escolares de Zimbabue (ZIMSEC), dependiendo de la asignatura, según los grupos de discusión llevados a cabo con el personal docente.

Las materias con el porcentaje más alto en términos de coincidencia con el contenido curricular se corresponden con Inglés, Ciencias y Matemáticas.

El idioma Ndebele no se incluyó en la plataforma. El uso de la lengua local podría haber aumentado el uso de la plataforma entre el alumnado que, en determinados contextos como el de Kulise, solo habla ese idioma.

## 8.6. Efectos en la mejora del aprendizaje en niños y niñas

### Guatemala

Se destacan varios efectos positivos en cuanto al aprendizaje de las niñas y los niños: desde la mejor fijación de contenidos y un aprendizaje más rápido hasta la motivación para asistir a la escuela y atender, concentrarse y participar en las actividades en el aula, según se

### Zimbabue

Las TIC estimulan la curiosidad y la capacidad exploratoria de los niños y las niñas. El programa ha aumentado sus niveles de concentración, como lo atestiguan las y los docentes, las direcciones escolares y sus familiares. Los niveles de alfabetización en TIC

desprende de testimonios de madres y padres y docentes.

Asimismo, la solución de Profuturo les despertó a las niñas y niños estudiantes el interés y la capacidad investigativa, lo que era muy oportuno en las condiciones en que sus padres y madres con pocos estudios no sabían ni podían ayudar a sus hijas e hijos con los temas encomendados en la escuela por su falta de preparación escolar.

En cuanto a competencias y capacidades de aprendizaje, los niños y niñas han mejorado las habilidades tecnológicas y digitales en competencias lectoras, de autoaprendizaje, así como de habilidades aritméticas, que es una de las asignaturas que más ha gustado por la forma interactiva, dinámica y divertida en que la plataforma explica los temas.

A pesar de que la herramienta les ha ayudado mucho en todas las materias, así como en la lecto-escritura, parece ser que en las matemáticas son más evidentes los avances, según se ha reiterado en los diversos testimonios.

Otro aspecto en que ha mostrado ser de mucha ayuda la tableta y la plataforma, es en el aprendizaje del idioma castellano. El tema del idioma es ciertamente complejo, pues los padres

han aumentado junto con una mejora en el inglés hablado y en la comprensión general de los conceptos científicos vistos en el aula.

Además de estos avances (mejoras evidentes en la lecto-escritura, la motivación por el propio aprendizaje con contenidos visuales y el desarrollo de algunas competencias blandas), la solución ProFuturo ha permitido que estudiantes de los cursos superiores de 5° a 7° grado realicen un uso más autónomo de las tabletas y se desarrollen mediante el autoaprendizaje directo a partir de sus contenidos. Sin embargo, hay que recalcar que estas cuestiones solo han sucedido en los grados superiores, por lo que los beneficios no son iguales entre las y los estudiantes.

En general, se considera que el programa puede mejorar el futuro de los niños y las niñas a largo plazo, ya que han estado expuestos al mundo digital de las nuevas tecnologías, lo que les podría dar acceso a nuevos puestos de trabajo diferentes a los que existen en el entorno rural de sus padres y madres.

prefieren, en su zona, que las clases se les impartan a sus hijos en castellano. Sin embargo, para mejorar más aún el impacto del aprendizaje en las y los estudiantes, las y los docentes afirman que este proceso tiene que pasar por una mejor capacitación hacia ellos y ellas.

Parece que el programa no solo ha mejorado la formación de los niños y niñas en cuanto a los contenidos académicos, las materias principales o las competencias tecnológicas, sino que también han aprendido valores cívicos como honestidad, responsabilidad.

Los contenidos que la solución Profuturo ayudó más a fijar conocimiento a los y las estudiantes y que resultaban más interesantes es en Ciencias Naturales y Matemáticas.

### **8.7. Efecto en la actitud y compromiso de niños/as hacia su proceso de aprendizaje. El componente de atracción de las escuelas ProFuturo**

#### **Guatemala**

Un aspecto relevante que ha cambiado en la actitud de las y los estudiantes es su asistencia a la escuela y su participación en clase, sobre todo el día que les toca utilizar la tableta. Se evidencia que la comunicación y colaboración entre los niños y niñas, así como la disciplina y el nivel de atención muestran indicadores muy positivos.

Además, la solución ProFuturo ha contribuido a que las y los estudiantes de comunidades aledañas, incluso aquellos cuyos padres pueden pagarle una escuela privada, se sientan atraídos por las escuelas donde se imparten clases con tabletas.

#### **Zimbabue**

La implementación del programa ha provocado una actitud muy positiva entre las y los estudiantes, ya que pueden aprender divirtiéndose e interactuando con los contenidos de la propia aplicación. Esto ha supuesto un aumento en la motivación de niños y niñas para asistir a la escuela.

Esto también ha supuesto una reducción en el absentismo escolar, al menos en lo que respecta a los días en que se utilizan los recursos de ProFuturo y que de momento es de una vez a la semana.

Existe también un interés general por parte de las y los docentes y las direcciones escolares de otras escuelas por el programa ProFuturo.

Sin embargo, a pesar de que la actitud y el compromiso de niños y niñas se haya visto fortalecida y deseen seguir con sus estudios, muchas veces eso lo determina la situación económica de la familia o el acceso a los centros educativos superiores en los casos de niñas y niños que quisieran continuar con sus estudios en el entorno socioeconómico de esta investigación.

De acuerdo con las y los docentes, el programa brinda más información a las y los estudiantes y el hecho de acercarse y familiarizarse de mejor manera con la tecnología les permite imaginar otras opciones de trabajo para el futuro.

A pesar de esta actitud, todavía no se ha corroborado que un estudiante participante en el programa tenga mayores probabilidades de terminar la enseñanza primaria. Aunque la plataforma ha aumentado la atención de las y los estudiantes durante las clases, esta es una cuestión a largo plazo y que solo se podría comprobar en términos de una investigación más longitudinal.

Sin embargo, las y los estudiantes desean ascender a secundaria y a la universidad si se les presenta la oportunidad. De esta manera, el programa promueve la continuación de sus estudios entre las y los estudiantes. En este sentido las y los docentes piensan que gracias a su uso las y los estudiantes tendrán más oportunidades y motivación de un futuro mejor con el uso intensivo de herramientas digitales.

### 8.8. Compromiso de padres, madres y adultos cuidadores. Dinámicas al interior de las familias

#### Guatemala

La reacción de los padres y madres frente a los avances de sus hijos e hijas en la escuela debido al programa es evidente; una reacción positiva expresada en opiniones de apoyo y satis-

#### Zimbabue

Los padres y madres generalmente aprecian los beneficios del programa en la mejora de los conocimientos que han adquirido sus hijos e hijas.

facción por los cambios que han visto. Esto ha generado un mayor compromiso de las familias hacia la educación de sus hijos e hijas; se han involucrado más y se interesan por lo que logran en la escuela, así como por el futuro profesional.

La motivación de las familias ha traído consigo una mejor relación y comunicación con las y los docentes. Los padres y las madres se preocupan más por los estudios de sus hijos e hijas, están más pendientes y en un mayor compromiso hacia la educación de estos. Eso se ve en su participación más asidua en las reuniones escolares.

Sin embargo, también existen limitaciones de las familias a la hora de apoyar a sus hijos e hijas, en gran medida estructurales.

Sin embargo, ha ayudado a aumentar la comunicación e interacción entre los niños y niñas y sus familias, ha creado un mejor ambiente familiar.

En casa han visto cómo sus hijos e hijas ahora saben utilizar sus teléfonos inteligentes y les muestran a los padres y las madres cómo utilizarlos. Esta cuestión ha permitido incluso estrechar la relación entre padres/madres e hijos/as, pues se valora el conocimiento que pueden aportar a la casa y a sus familiares.

Los padres y madres participan principalmente a través del Comité de Desarrollo Escolar (SDC), mediante diversas actividades como la asistencia a reuniones convocadas por las escuelas, y diferentes acciones de apoyo a los centros educativos, como la compra de protectores de pantalla para las tabletas (en Mlonyeni), la instalación de paneles solares (en Kusile), o la construcción de un laboratorio de computación (en Daluka) y junto con la instalación de un Fondo de TIC, ha permitido comprar más tabletas para niños y niñas.

También han apoyado para asegurar que las escuelas sean seguras para el cuidado del material del programa.

Como ya se había identificado en la fase telemática, algunas familias del distrito de Lupane se han movilizado para pagar la electricidad y pagar a una persona para que vigile el aula donde se guardan las tabletas.

Esto también ha supuesto una reducción en el absentismo escolar, al menos en lo que respecta a los días en que se utilizan los recursos de ProFuturo y que de momento es de una vez a la semana.

## 8.9 Desarrollo y organización comunitaria

### Guatemala

Las comunidades de las escuelas donde opera el programa que fueron visitadas presentan únicamente efectos indirectos o secundarios del desarrollo del programa. Es decir, el programa tiene un impacto en la comunidad educativa, pero el impacto comunitario es muy limitado, ya que las comunidades tienen además de la agenda educativa otras prioridades como infraestructura, agua, saneamiento, seguridad, entre otras necesidades.

Las familias indican que también el programa constituye un mayor apoyo de los niños y niñas a los adultos en casa, ya que por sus habilidades tecnológicas (de la solución Profuturo adquiridas en la escuela) les permiten que resuelvan ciertas dudas de los adultos, básicamente en cuanto al uso de los celulares y en cierta medida las cuentas de gastos en casa. En la medida en que mejoren sus habilidades, auxilian de mejor forma a la familia a resolver y comprender situaciones que a sus madres y padres les cuesta por no saber leer y escribir.

### Zimbabue

La comunidad, en general, aprecia y valora el programa, a pesar de no participar directamente en él. La comunidad educativa en su conjunto se ha organizado para garantizar la continuidad del programa mediante la aportación de distintos medios materiales. También existen casos, como en la escuela de Lupane, donde los líderes comunitarios se han organizado para arreglar la valla que protege la escuela y contratar a un guardia para cuidar las laptops que se encuentran en el centro.

La incorporación de la tecnología en las escuelas en contextos de vulnerabilidad rurales constituye una oportunidad de inclusión social de los niños y niñas, generando un poderoso efecto de superación de barreras y de igualdad de oportunidades, especialmente en un universo actual hiperconectado, donde la exclusión del mundo digital es, a la vez, un factor de exclusión social, profesional o económico.

Los propios padres y madres consideran que el mejor apoyo que ellos pueden brindar al programa es enviar a los niños y niñas a la escuela y evitar que la abandonen por causa, generalmente, de que tengan que trabajar para apoyar económicamente en casa.

En general, la plataforma ofrece información y experiencias que estudiantes de otras escuelas no tienen, por lo que la comunidad valora especialmente a las escuelas ProFuturo como las más preparadas y las que ofrecen una mejor educación en la zona.

El programa está teniendo efectos positivos en la reducción de la brecha digital (en contextos de gran vulnerabilidad socio-económica en los que no existen apenas ordenadores, teléfonos inteligentes o incluso televisores en muchos hogares), por lo que eso impactará también a nivel comunitario y en la mejora de las posibilidades futuras de las y los estudiantes.

## 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tras la sistematización y triangulación de los resultados y la elaboración del informe del trabajo de campo que en páginas anteriores se ha recogido, como se indica en la metodología del trabajo general de este estudio cualitativo, se fundamentó en los resultados de la fase II (telemática), a continuación se exponen las principales conclusiones y recomendaciones finales que resumen los hallazgos y orientaciones de mejora en relación con los dos contextos investigados. Las conclusiones se han organizado en dos grupos, las de carácter general que responden a las preguntas de investigación y las de carácter específico que responden al impacto del programa en los diferentes actores.

### 9.1. Conclusiones con carácter general (Respuestas a preguntas de investigación)

#### 9.1.1. ¿Cómo era la escuela antes de la llegada del programa y cómo es ahora?

Con carácter general, los entrevistados que conocían la escuela antes de la llegada del programa manifiestan cómo esta ha cambiado. E identifican también la utilidad del mismo, relacionándolo con la equidad y calidad educativa y con la posibilidad de llevar a cabo buenas prácticas en metodologías de intervención socio-educativa.

Se ha confirmado, con carácter general, la importante utilidad de los recursos ofrecidos a la hora de ampliar el rango de información y contenidos, los cuales, gracias a ProFuturo, quedan a disposición de docentes y estudiantes. Muy especialmente en contextos rurales, donde la posibilidad de acceder a otros recursos educativos, online y especialmente en soporte papel, es muy limitada.

### **9.1.2. ¿Cómo eran las personas beneficiarias antes de la llegada del programa y cómo son ahora?**

El programa en su conjunto ha tenido un impacto muy positivo en las comunidades educativas, al ampliar, con la introducción de la tecnología en la escuela, el rango de herramientas y prácticas pedagógicas y las posibilidades del ejercicio de enseñanza-aprendizaje, facilitar el desempeño docente en las actividades de planificación, seguimiento y evaluación, mejorar el desarrollo competencial en niños y niñas, así como el ambiente y la organización escolar.

Igualmente se valora de manera muy positiva la posibilidad que ofrece la herramienta de llevar a cabo experiencias pedagógicas propias relacionadas con los contextos locales de intervención, aunque hasta el momento no se hayan desarrollado en gran número.

### **9.1.3. ¿Se han producido cambios en la comunidad escolar por la llegada del programa?**

La valoración de todos los actores que forman parte del ecosistema socioeducativo relacionado con los contextos investigados (direcciones escolares, coach, docentes, estudiantes, padres, madres y líderes comunitarios), que han participado en los grupos de discusión y talleres participativos o que han sido grabados para los documentales o píldoras audiovisuales acerca de los impactos generales del programa, es muy alta.

A su vez, ha aumentado la motivación e interés de profesores y estudiantes, ha aportado contenidos novedosos y reforzado el liderazgo y la gestión de las escuelas. Todo ello puede vincularse también a la generación de un sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa diferente e innovadora.



Todos los integrantes de las comunidades educativas y aquellos otros actores involucrados directamente o indirectamente con el programa se sienten motivados, afortunados u orgullosos de formar parte de esta iniciativa promovida por ProFuturo. También es una percepción compartida que el programa puede ayudar a evitar el absentismo escolar, pues motiva y contribuye desde los contenidos de calidad, con herramientas innovadoras y seguridad para que los niños y niñas beneficiados continúen en etapas escolares superiores (secundaria e incluso, en los casos más avanzados, universidad). Se eleva así la tasa de superación de los estándares educativos de grado y etapa. Esto último es especialmente significativo en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica como los investigados, donde los niños una vez que terminan primaria difícilmente continúan sus estudios.

Existe una sensación general, en la que parecen coincidir los principales actores con los que se ha trabajado, de que el programa ha ayudado en su caso a mejorar los sistemas educativos locales y regionales (esto último para el caso de la región de Lupane en Zimbabue donde ProFuturo tiene presencia en toda la región) desde el punto de vista de práctica metodológica, competencia digital docente, organización escolar, resultados entre estudiantes, generación de motivaciones añadidas, apuesta por la educación digital y avance curricular.

### **9.1.4. ¿Cuáles son las expectativas personales de las personas beneficiadas por el programa?**

Todos los actores con los que se ha trabajado, tanto en la fase telemática como en la presencial, desean una escuela en el futuro en la que se refuercen y aumenten las aplicaciones tecnológicas para la mejora educativa y la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, imaginan que en el futuro la escuela pueda contribuir a seguir cohesionando a la comunidad y que favorezca un buen desarrollo profesional para los niños y niñas que pasan por sus aulas.

En definitiva, se han detectado, mediante las diferentes fases de investigación, que los actores involucrados sienten que el desarrollo de un programa centrado en la generación de procesos de innovación, a través de las tecnologías del aprendizaje, constituye una oportunidad extraordinariamente relevante para estimular cambios en sus vidas, con un impacto positivo también a nivel comunitario.

### 9.1.5. ¿Existe una relación directa entre el modelo teórico y la implementación del programa en asuntos clave?

Además, se muestran convencidos de la utilidad del programa en lo relativo a la reducción de la brecha tecnológica, la inclusión social y la mejora del desarrollo comunitario. Lo que demuestra que la introducción de la tecnología en la escuela ha sido percibida por los diferentes actores como una poderosa herramienta con fines pedagógicos, pero también inclusiva desde una perspectiva social.

Existe una percepción general de que el programa ha conseguido que, en escuelas de comunidades en vulnerabilidad social, se acerquen por primera vez las herramientas tecnológicas, favoreciendo así la reducción de las brechas digitales entre aquellas escuelas más beneficiadas y aquellas en situación de exclusión.

El programa está contribuyendo, por lo tanto, al menos indirectamente, al fortalecimiento comunitario, debido al efecto de la llegada de la tecnología a las comunidades como elemento dinamizador y generador de oportunidades de acceso a la información y de superación de la brecha digital.

Tampoco se cuenta con un mecanismo de seguimiento cualitativo que permita identificar posibles sesgos de género, en el sentido de que las niñas pudiesen encontrar mayores dificultades que los niños en el aprovechamiento de los recursos. Ahora bien, no todo ha sido positivo, pues se han identificado algunas carencias en lo relativo, por ejemplo, al número pequeño de equipos en relación con el número de estudiantes y al limitado uso de la herramienta en la mayoría de las escuelas. También la ausencia de formaciones específicas y bien sistematizadas tendentes a generar un marco de mayor aprovechamiento de las posibilidades de educación on line en un contexto marcado todavía por la persistencia de la pandemia del Covid 19.

Por otro lado, el programa no ha sido capaz de incluir contenidos en idioma local (Ndebele y lenguas mayas) y contextualizados socioculturalmente sobre la base de modelos de educación bilingüe e intercultural. Por lo tanto, la herramienta no es capaz de aportar todo su potencial, al no estar adaptada a los marcos de diversidad cultural sobre los que se interviene.

Además, en el caso concreto de Zimbabue, los contenidos curriculares de materias importantes no se ajustan al currículum nacional aprobado por el Ministerio de Educación, por lo que se requiere una actualización.

También cabe mencionar que, a pesar de que la labor de las y los *coaches* es altamente valorada, no se han conseguido generar dinámicas, más allá de experiencias puntuales, de generación de recursos propios por parte de los docentes.

## 9.2. Conclusiones específicas sobre el impacto del programa

### 9.2.1. El impacto del programa en los niños y niñas estudiantes de las escuelas

La intervención ha generado un impacto muy positivo en los niños y niñas, al acercarlos de una forma efectiva y pertinente a la tecnología digital para favorecer sus procesos formativos. Además de que los ha motivado y los ha hecho sentir incluidos en el mundo de la tecnología.

En ambos países, se ha mejorado, tal y como se identificó en la fase telemática y se ha confirmado durante el trabajo de campo, el interés de las y los estudiantes hacia el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la proactividad y la competencia investigadora o indagadora.

El aprendizaje ha sido más rápido, efectivo y con mejor fijación. La escuela en general se ha configurado desde la llegada del programa como un lugar más atractivo e ilusionante. Las clases en las que se utilizan las tabletas son las más demandadas y las que más interesan a los estudiantes.

El compromiso de niños y niñas en relación con el proceso de aprendizaje es incuestionable. **Gracias a ProFuturo se ha incrementado la asistencia a clase, la participación en el aula y se ha generado un ambiente colectivo de interés general.**

Las transformaciones más concretas en relación con la formación de niños y niñas han estado relacionadas con el rápido aprendizaje de diferentes materias y el mejoramiento en las capacidades.

Las y los docentes indican que ha mejorado su razonamiento lógico, expresan las ideas con mayor facilidad, asimismo han mostrado más creatividad en sus clases. La **mejora en el aprendizaje se ha producido en materias troncales** tan importantes como Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales.

Además, tal y como se ha confirmado en la fase final de trabajo de campo y ya se identificó en la fase telemática, la presentación visual de contenidos y las actividades interactivas en el entorno digital parece influir en la capacidad de comprensión lectora de niños y niñas. También han mejorado las competencias en escritura.

El programa ha permitido ofrecer a las y los estudiantes una base tecnológica a temprana edad, lo cual es valorado por ellos, pero también por docentes, padres y madres. Los acerca y familiariza con la tecnología en una época en que ese conocimiento es muy demandado y a una edad en que es de fácil asimilación.

Algunos de los aspectos que han contribuido a mejorar el aprendizaje de niños y niñas han sido las mayores posibilidades para la planificación, seguimiento y evaluación por parte de las y los docentes, el acceso a contenidos actualizados, de calidad y bien sistematizados, así como a recursos más dinámicos y divertidos. Asimismo, **la motivación extra que ha conllevado contar con esas herramientas** en clase debe ser tomado en consideración como otro elemento que ha posibilitado el referido avance.

Además, el programa **ha incrementado un sentimiento de responsabilidad** entre las y los estudiantes (para el cuidado de las tabletas) y de mayor compañerismo y cercanía, al aumentarse las actividades colectivas en un ambiente de mayor diversión.

Entre los aspectos que han limitado el aprendizaje destacan algunos problemas relacionados con la lengua utilizada en la herramienta, especialmente entre los niveles más bajos de primaria que, como se ha reflejado, no manejan bien el castellano o el inglés. También el limitado acceso a las tabletas en cuanto a su tiempo de utilización, así como las consecuencias de los confinamientos por la pandemia.

Los niños y niñas imaginan un futuro en el que la escuela siga contando con esas herramientas digitales que dinamizan las clases, les permitan acceder a contenidos y recursos interesantes y a nuevos modelos de enseñanza. Asumen, dependiendo de su grado de madurez, que la formación que están recibiendo les puede permitir, si se esfuerzan, continuar sus estudios en los siguientes niveles con mayor garantía y tener un buen futuro profesional para ayudar a sus familias y a sus comunidades de referencia.

### 9.2.2. El impacto del programa en las y los docentes

Entre las y los docentes el programa ha generado un proceso de actualización y un resultado final de aprendizajes significativos en cuanto a la tecnología digital como herramienta auxiliar en su trabajo. Con carácter general, se ha producido un incremento necesario de habilidades digitales y tecnológicas.

Se han confirmado una serie de temores e inquietudes iniciales entre un sector del personal docente en cuanto a los equipos. Eran temores puntuales que se disiparon, tal y como se ha demostrado, durante el proceso de implementación del programa, gracias al acompañamiento de las y los *coach* y las facilidades otorgadas. Al respecto, también hay que recordar el apoyo de otros docentes más jóvenes y familiarizados con las nuevas tecnologías que ha sido muy importante para la superación aludida. Así, se han identificado procesos internos de capacitación donde docentes generalmente más jóvenes resolvieron las dudas de los demás docentes, generalmente los de mayor edad.

Este apoyo entre docentes ha ayudado no solo a disipar los temores e inquietudes, sino a cerrar la brecha digital entre quienes tenían más conocimientos tecnológicos y aquellos que poseían menos. Además, ha creado un sentimiento de cooperación y unidad entre las y los docentes. Ello ha conllevado a que en la actualidad incluso los más temerosos o inquietos en los primeros momentos de la llegada del programa utilicen la tecnología con facilidad.

Durante la fase telemática se identificaron avances en la generación de competencias docentes relacionadas con una alfabetización informática general que abría posibilidades en el proceso de enseñanza. Estos primeros hallazgos

se han confirmado durante el trabajo de campo. Los contenidos aportados por la herramienta han ofrecido alternativas de enseñanza para las y los docentes, aumentado el acceso a la información, posibilitado los procesos de transformación y mejora en el aula, y generado mayores posibilidades de aprendizaje entre las y los estudiantes.

Los contenidos y facilidades del programa **han mejorado también las competencias docentes** generales. La actualización tecnológica ha favorecido otras formas de enseñar, más dinámicas y, a su vez, más motivadoras. También ha influido muy positivamente en las actividades de planificación, seguimiento y evaluación. La herramienta ha promovido, a través de los cursos de formación y la práctica docente, el incremento, por necesidad o por interés personal, de las competencias investigadoras entre el profesorado.

**Ha permitido programar, de manera secuencial, las actividades en clase** y un acceso progresivo a los contenidos académicos, lo que ha repercutido, como se ha expresado, en la mejora de la planificación didáctica. Paulatinamente, parece que están progresando los modelos de impartición de contenidos con metodologías de enseñanza más dinámicas y propuestas didácticas más atractivas y atrevidas.

A su vez, **las y los docentes han mejorado su labor** en lo relativo al seguimiento y análisis del desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes, así como en todo aquello que tiene que ver con los procesos de evaluación, trabajando habitualmente con test y herramientas de autoevaluación.

El programa ha impactado también muy positivamente en todos aquellos aspectos relacionados con la organización escolar y docente. **Ha fomentado la cooperación** en el seno de los claustros e inspirado procesos formalizados de aprendizaje mutuo para el manejo más eficaz de la herramienta, la innovación, experimentación y apoyo entre profesores.

Parece también, tal y como se apuntó en la fase telemática de investigación y se ha confirmado durante el trabajo de campo, que **se ha reducido la rotación entre docentes**, al hacer de las instituciones apoyadas por el programa escuelas más atractivas, a pesar de que la mayoría están en zonas rurales y alejadas de centros urbanos.

Aunque no hemos podido identificar transformaciones estructurales en la forma de enseñar, sino adaptaciones al entorno virtual, ni tampoco la generación a gran escala de recursos propios, lo cierto es que la herramienta es valorada como una oportunidad para ello. Lo que sí se ha identificado es cómo, gracias a las tabletas, los docentes ahorran tiempo y optimizan los recursos, lo que contrasta con las sensaciones iniciales (cuando iban a llegar las maletas) que los llevaron a pensar que ProFuturo les daría más trabajo.

Imaginan un futuro con más tabletas, con mayor uso de las mismas, acompañados de capacitaciones adaptadas a los contextos y en los que puedan mejorar sus competencias, innovando y contribuyendo a la formación de sus estudiantes, para ofrecerles oportunidades en el plano educativo, profesional y personal, colaborando a fomentar el desarrollo comunitario.

### 9.2.3. El impacto en la dirección escolar y en las y los *coachs*

A su vez, el programa ha posibilitado que las direcciones escolares reorienten la organización de la escuela. La herramienta ha fomentado una mejor planificación y coordinación centrada en el uso de los recursos tecnológicos, pero que se ha proyectado en otros ámbitos como las tareas de coordinación, responsabilidades y uso de los espacios.

Eso ha hecho que las direcciones escolares asuman mayor responsabilidad y que hayan visto incrementadas sus funciones. En ocasiones se han apoyado formal o informalmente en docentes de confianza que han asumido el rol de responsables del programa ProFuturo dentro de la comunidad educativa.

Gracias a la herramienta las direcciones escolares pueden, a su vez, **realizar un seguimiento más ajustado de los procesos de enseñanza y aprendizaje**, con datos con los que antes no contaban. El programa **ha permitido ahorrar material escolar**, lo que siempre es del agrado de las direcciones escolares, quienes suelen manejar presupuestos muy bajos, especialmente en las escuelas públicas.

En general, las direcciones escolares se sienten satisfechas con la presencia del programa, orgullosas del desarrollo del mismo y del compromiso de las y los docentes y estudiantes. Se muestran, por otro lado, especialmente atentas y preocupadas por las consecuencias derivadas de la pandemia.

Imaginan una escuela libre de Covid, en la que (son conscientes de que ProFuturo no estará siempre allí) se haya asegurado la sostenibilidad del programa, gracias a la consolidación de nuevas competencias docentes entre su equipo docente y la activación de procesos de generación de recursos propios que saquen el máximo partido a la herramienta. Además, desearían que llegasen más maletas con más dispositivos. En ello docentes y direcciones escolares coinciden.

Por su parte, las y los *coach* han sido testigos de los cambios acontecidos en la escuela y son conscientes de que su labor ha sido indispensable para que se hayan producido esas transformaciones desde el punto de vista competencial, de las prácticas pedagógicas, la motivación general y la organización de los centros.

En la actual etapa marcada por la pandemia han debido readaptar su labor a un contexto en gran medida caracterizado por la no presencialidad. Se muestran con sincero orgullo de la labor realizada, pues han superado etapas y dificultades, y en general han dinamizado relaciones de compañerismo con docentes y direcciones escolares. Se ha detectado un buen ambiente de trabajo entre estos actores, lo que redundaba en motivación para encarar cambios y desafíos.

### 9.2.4. El impacto entre las familias y en la comunidad

Las familias de los niños y niñas (padres, madres, abuelos/as, adultos cuidadores, hermanos/as mayores), la gran mayoría en situación de especial vulnerabilidad socioeconómica, **valoran muy positivamente la llegada del programa.**

**Han notado un cambio en la motivación e ilusión de sus hijos e hijas**, han detectado que han mejorado sus aprendizajes y además se han apoyado en ellos para resolver problemas informáticos básicos al interior de los hogares, beneficiándose de los conocimientos adquiridos por aquellos gracias al programa. Los niños y niñas se sienten más útiles dentro de casa, y los padres y madres manifiestan orgullo y satisfacción por los avances de sus hijos y encuentran muy provechosa la ayuda que reciben de ellos a un nivel tecnológico primario.

Además, al menos indirectamente la implicación en la educación de sus hijos e hijas apoyándolos en casa también ha mejorado, al sentirse ellos igualmente más



motivados. Aunque esto no es algo generalizable pues muchos padres y madres tienen importantes carencias formativas que les impiden dar acompañamiento académico, aunque sea mínimo, a sus hijos.

Han incrementado en muchos casos la interacción con las y los docentes y se han implicado en las escuelas, interesándose por el desarrollo y evolución del programa. Participan más en los procesos escolares, se interesan por el uso de las tabletas, por su cuidado, por los trabajos en el aula y, a su vez, la relación con el personal de la escuela se ha vuelto más fluida y asidua. Manifiestan que se ha incrementado la comunicación con sus hijos e hijas gracias a que estos comparten los avances en el aula con las tabletas.

Sueñan con una escuela reforzada y mejorada, de hecho, se involucran en ocasiones en tareas de apoyo, reforma y cuidado de las mismas, para que sus hijos e hijas puedan recibir la formación que les permita escalar socialmente. Pese a que muchos de ellos apenas tienen formación, son conscientes que la capacitación en el campo tecnológico es, en estos tiempos, condición de posibilidad para tener una buena profesión. Están convencidos de que gracias al programa el futuro será mejor para sus hijos e hijas.

Tal y como se desprende de los resultados presentados, el programa ha favorecido, aunque sea indirectamente, el contacto con la tecnología para las personas adultas, a través de sus hijos e hijas o nietos, lo que ha supuesto para muchas de ellas la posibilidad de incorporar información útil en su desarrollo personal o profesional.

Por su parte, las comunidades observan con interés el desarrollo del programa y a través de sus líderes representativos y de las organizaciones locales de referencia, directa o indirectamente, también contribuyen en la medida de sus modestas posibilidades al desarrollo del mismo, a través de un interesante proceso de retroalimentación que sitúa la mejora de las escuelas y de la formación de los niños y niñas como base para la mejora comunitaria en el futuro.

Se han identificado algunas experiencias puntuales de apoyo, aunque sea indirecto de los padres y madres, y desde un entorno comunitario, al programa, sobre todo colaborando en temas relacionados con la infraestructura, suministro eléctrico, los recursos y la seguridad en las escuelas.

Además, el programa parece fortalecer la autoestima comunitaria, y la sensación de pertenencia, aspecto clave para fomentar procesos de desarrollo local. A través de las técnicas de investigación se ha evidenciado un compromiso comunitario general enfocado a salvaguardar el buen desarrollo del programa, lo que impacta positivamente en la misión de ProFuturo.

### 9.3. Recomendaciones

Aunque todas las recomendaciones que presentamos a continuación están dirigidas a Profuturo, las hemos organizado en ocho aspectos para ayudar a su comprensión:

#### 9.3.1. Acceso a la plataforma

01

Simplificar los procedimientos de acceso a la plataforma y continuar trabajando en los procesos de mejora relacionados con el uso de la misma.

#### 9.3.2. Formación continua y seguimiento a beneficiarios/as

02

Mantener de manera sostenida los procesos de formación a través de las y los *coach* para un uso más eficaz y eficiente de los recursos. Aumentar el acompañamiento general de estos, quienes generan seguridad entre los docentes.

03

Optimizar la herramienta de ProFuturo (en un contexto de pandemia que no parece vaya a resolverse en corto plazo), programando, por parte de las y los *coach*, procesos de formación específicos para docentes y estudiantes, adaptados a potenciales situaciones de suspensión de las clases y paralización de la actividad en la escuela.

04

Ofrecer a las y los docentes formación en el ámbito de las actitudes y las emociones frente a la tecnología y el cambio educativo.

05

Fomentar cursos de formación específicos para docentes responsables del programa dentro del centro escolar, asegurando la sostenibilidad del mismo más allá de la presencia o no de ProFuturo el día de mañana.

06

Colaborar en el establecimiento de mecanismos de acompañamiento, tutorización, apoyo y seguimiento para aquellos estudiantes formados por el programa que obtienen buenos resultados escolares y están interesados en continuar con sus estudios.

### 9.3.3. Adecuación al currículum estatal y a las lenguas locales

07

Seguir mejorando y actualizando el contenido de la plataforma al currículum estatal, pues se han identificado problemas al respecto, especialmente en Zimbabue.

08

Incorporar contenidos en lenguas locales y dotar al programa de una contextualización sociocultural y lingüística. Se ha de tomar en consideración la diversidad étnica y lingüística de los contextos de intervención. El programa debe asumir un enfoque bilingüe e intercultural.

### 9.3.4. Fomento de la inclusividad

09

Establecer, a través de las y los *coach* y en coordinación con las direcciones escolares y la participación de las y los docentes, protocolos de seguimiento, adaptados culturalmente, para la prevención de posibles discriminaciones indirectas de las niñas en el aprovechamiento de los recursos de las tabletas.

10

Aprovechar de manera sistematizada las potencialidades formativas de la herramienta, para ofrecer una educación adaptada a los niños y niñas con necesidades especiales. Durante la investigación se han identificado buenas experiencias al respecto que habría que replicar o al menos tomar en consideración.

11

Prestar especial atención a los niños y niñas de cursos más bajos de primaria que no manejan bien el castellano (Guatemala) o el inglés (Zimbabue) y cuyo aprovechamiento de la herramienta es limitado.

### 9.3.5. Ampliación de la cobertura del programa

12

Estar especialmente atentos ante un posible potencial efecto reclamo de las escuelas de ProFuturo, prestigiadas por la participación del programa, frente a otras que en circunstancias parecidas no cuenten con esta oportunidad, creando en determinados contextos desequilibrios entre escuelas, docentes, familias, comunidades, y conflictividad social.

13

Trabajar en la implementación del programa en escalas regionales como en el modelo de Lupane, evitando comparaciones entre escuelas dentro de una misma región.

### 9.3.6. Mejoras en el aprendizaje

14

Aprovechar el efecto motivador de la inclusión de tecnología en la escuela para consolidarlo en el desarrollo e implementación de la intervención, y enfocarlo como mecanismo de cambio y mejora en el aprendizaje.

15

Profundizar en ámbitos pedagógicos como metodologías activas centradas en la experimentación, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en el juego para generar un verdadero cambio estructural en los modelos de enseñanza.

16

Aumentar el número de dispositivos en cada escuela para que la utilización y la intensidad de uso se incremente. De tal manera que se puedan atender a más niños y niñas y por más tiempo, para que puedan aumentar los cambios en la capacidad de aprender de las y los estudiantes e incluso puedan generarse cambios más profundos en sus vidas, en sus familias e impactos a nivel comunitario.

17

Fomentar el desarrollo de experiencias didácticas personalizadas por los propios docentes y adecuadas al contexto local y sociocultural. Todo ello debe ser ayudado desde las actividades de formación y acompañamiento.

### 9.3.7. Fomento del desarrollo comunitario

18

Facilitar el acceso de los recursos a la comunidad, más allá de la escuela, colaborando en procesos de formación no formal, ofreciendo por ejemplo algunas tabletas a las organizaciones locales de la sociedad civil legitimadas y de referencia.

19

Aumentar la relación con las organizaciones e instancias comunitarias, pues si bien las y los líderes comunitarios así como los padres y madres (que forman parte de la comunidad) entrevistados tienen una valoración positiva del programa, se ha identificado poca interacción y conocimiento comunitario (más allá de algunas excepciones) en relación con el proceso de implementación y desarrollo del mismo. El programa debe abrirse más a la comunidad y la comunidad conocer mejor el programa.

### 9.3.8. Seguimiento de la investigación cualitativa

20

Finalmente, tras la información recopilada y la experiencia acumulada desde la perspectiva de la investigación cualitativa, se recomienda confirmar estos resultados que aquí se han presentado con otra ronda de investigación, directamente ya en el campo (evitando si es posible la fase telemática) en contextos diferenciados, con el objetivo de tener, desde una perspectiva cualitativa, una visión más integral y tomando en consideración las lecciones aprendidas durante estos dos años de trabajo. Para ello se propone abordar un proceso de investigación cualitativa en comunidades educativas apoyadas por ProFuturo, en Sudamérica y el Norte de África, de modo que se pueda ampliar el foco de investigación y comparar resultados. De esa manera, con esa muestra añadida en otras dos regiones geográficas, si se confirman parte de los hallazgos, se podrá afirmar que las conclusiones, valoraciones y recomendaciones recogidas, son en gran medida replicables en otros contextos de intervención. Con ello entendemos que se obtendrá la base que permitirá elaborar una guía metodológica general para la investigación cualitativa del programa ProFuturo.

## 10. Anexos

### Anexo 1. Indicadores cualitativos de investigación y evaluación sobre productos y resultados del programa ProFuturo

<b>Técnica</b>	<b>Descripción breve</b>	<b>Fuente</b>	<b>Técnica</b>
Control de mantenimiento y seguridad de equipos tecnológicos	Valoración de las prácticas de custodia, mantenimiento y uso adecuado del equipamiento tecnológico	Espacios de almacenamiento / aulas y otros espacios de aprendizaje	Seguimiento in situ: observación
Alineación del programa de centro con la innovación y tecnologías del aprendizaje	Valoración de la plasmación en el programa de centro de un plan de innovación y tecnología educativa	Proyecto de centro educativo	Seguimiento in situ: análisis documental
Planificación que optimiza el uso de los recursos en el centro	Valoración de la eficacia en la planificación de espacios de aprendizaje y recursos tecnológicos a disposición del centro	Calendario / planificación de uso de equipamiento tecnológico	Seguimiento in situ: análisis documental
Integración de la educación digital en la programación educativa	Valoración de la incorporación de actividades didácticas (y sistemas de evaluación) específicamente dirigidos a la innovación a través de las tecnologías de aprendizaje en la programación del aula	Planificación didáctica	Seguimiento in situ: análisis documental
Reducción de la resistencia al cambio docente	Valoración de la capacidad del programa para contribuir a la superación de barreras en los docentes a la incorporación de metodologías de innovación que incorporen recursos de educación digital	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal

## Anexo 1

Fomento de la colaboración docente	Valoración del estímulo del programa a la co-creación y desarrollo conjunto de recursos e iniciativas de innovación educativa	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
Mejora de la competencia digital docente	Valoración del nivel de dominio y cambio de competencias digitales docentes: técnicas, metodológicas y relacionales	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
		Aulas y otros espacios de aprendizaje	Seguimiento in situ: observación
Mejora del compromiso de docentes con la escuela	Valoración de la contribución del programa para mejorar la motivación, compromiso con su labor profesional y reducir la rotación docente y directiva en las escuelas	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
Fomento del aprendizaje activo de estudiantes	Valoración del cambio en prácticas metodológicas orientadas a la colaboración, investigación y producción de conocimiento por estudiantes Mejora de la dinámica de relación y participación de los estudiantes en el aula y la escuela	Aulas y otros espacios de aprendizaje	Seguimiento in situ: observación
Mejora de la dinámica de relación y participación de los estudiantes en el aula y la escuela	Valoración del cambio actitudinal producido por la incorporación del programa en la atención escolar, reducción de conflictos, contribución a la colaboración entre estudiantes y el estímulo de dinámicas de liderazgo y participación infantil	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
		Personas adultas cuidadoras	
		Estudiantes	
Mejora de capacidades de estudiantes	Valoración de la mejora efectiva en los niveles de competencia curricular – superación escolar	Resultados educativos / Pruebas de evaluación aplicadas en la escuela	Seguimiento in situ: análisis documental
		Docentes – Directivos	
		Personas adultas cuidadoras	Entrevista individual / grupal
		Estudiantes	

# Anexo 1

Mejora de las oportunidades de desarrollo personal para la vida adulta de estudiantes	Valoración de la contribución del programa a la transición de los estudiantes a la vida adulta (empleabilidad y competencia digital)	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
		Personas adultas cuidadoras	
		Alumnado egresado	Historia de vida
Contribución a la inclusión educativa	Valoración del impacto en la mejora de las oportunidades educativas de estudiantes con dificultades de desarrollo socio-educativo	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
		Personas adultas cuidadoras	
		Estudiantes	
		Alumnado egresado / Personas adultas cuidadoras	Historia de vida
Mejora del compromiso educativo de estudiantes	Valoración del cambio en la motivación, asistencia, esfuerzo y compromiso por la superación escolar	Docentes – Directivos	Entrevista individual / grupal
		Personas adultas cuidadoras	
		Estudiantes	Historia de vida
		Alumnado egresado / Personas adultas cuidadoras	
Mejora de las dinámicas de relación intrafamiliar	Valoración del cambio que el programa puede aportar en las dinámicas de comunicación y relación familiar	Personas adultas cuidadoras	Entrevista individual / grupal
Compromiso de la comunidad con la educación	Valoración de la contribución comunitaria a la hora de reforzar recursos, capacidades, relevancia y seguridad de la escuela por la comunidad	Personas adultas cuidadoras	Entrevista individual / grupal
		Estructuras de participación comunitaria	
		Instancias de liderazgo comunitario	
Contribución al desarrollo de capacidades y procesos de participación comunitaria	Valoración del aprovechamiento comunitario de los recursos y espacios de la escuela, especialmente teniendo en cuenta el papel positivo de la tecnología para facilitar el aprendizaje, participación y gestión en las comunidades	Personas adultas cuidadoras	Entrevista individual / grupal
		Estructuras de participación comunitaria	
		Instancias de liderazgo comunitario	



Anexo 2. Instrumentos utilizados durante la fase telemática

Guion de entrevistas Guatemala (todos los actores)

Objetivos	Preguntas OE	Sub-preguntas	Docentes	Coach	Directores	Docente dinamizador
<p><b>0.- Conocer los datos generales de lxs informantes calificados que nos permitan identificar su opinión sobre el programa y compararla entre sí y con otrxs actores.</b></p>	<p>¿Quiénes son l@s informantes calificados de esta fase de la investigación?</p>	Fecha cuestionario	X	X	X	X
		Nombre informante	X	X	X	X
		Sexo/género informante: Hombre / Mujer / Otro	X			
		Edad informante. (abierta. un rango adecuado)	X			
		Provincia/Departamento (de realización de encuesta):	X	X	X	X
		Municipio (localidad) (de realización de encuesta):	X	X	X	X
		Municipio /localidad: (del lugar oficial de residencia)	X	X	X	X
		Nivel educativo alcanzado (Secundaria / Normalista (técnico) / Licenciatura / Maestría /Otro (Señalar)	X	X	X	X
		Centro escolar	X	X	X	X
		Cargo	X	X	X	X
		Años de experiencia docente	X	X	X	X
		Años de servicios en el centro escolar	X	X	X	X
		Breve presentación personal: (descripción personal sobre su actividad docente, expectativas/intereses profesionales, tu relación con el director de la escuela y el resto del staff: y tu valoración sobre tu acogida al llegar a esta escuela)	X			

## Anexo 2

Objetivos	Preguntas OE	Sub-preguntas	Docentes	Coach	Directores	Docente dinamizador
<b>1.- Conocer cómo era la escuela y las personas beneficiarias antes de la llegada del programa y compararla con cómo es ahora (p.e. Qué cosas ya no ocurren, qué cosas ocurren ahora, etc.)</b>	Descripción de la comunidad educativa en la actualidad (después de la llegada del proyecto Profuturo)	Los niños/as continúan estudiando al finalizar la Educación Primaria? Si no, ¿cuáles son las actividades más comunes que pasan a realizar?	X		X	
		¿Las familias requieren de la ayuda de lxs niñxs para tareas productivas? Favor detalle brevemente diferenciando por sexo.	X		X	
		¿Cómo es el clima de convivencia entre los niños/as, tanto en la escuela como en la comunidad? ¿Cómo se manifiesta?	X		X	
		Si existe, ¿qué soluciones se implementan? Favor detalle a nivel comunitario, familiar y escolar (centro educativo)	X		X	
		¿Con qué tipo de recursos o materiales didácticos cuentan en la escuela?	X		X	
		¿Cómo y con qué frecuencia los docentes y estudiantes hacen uso de ellos?	X		X	
		¿Dispone de aulas independientes por grados?	X		X	
		¿Tienen las madres y padres de familia participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijxs? Favor detalle brevemente diferenciando por sexo.	X		X	
		¿Cuáles son los rasgos más distintivos de la administración escolar en relación a la administración de los recursos?			X	
		¿Considera que los docentes son favorables al uso de la tecnología en el aula?			X	
		¿Cree que ha supuesto mucho esfuerzo adaptar la forma de enseñar al incluir la tecnología?			X	
	¿En qué condiciones estaba la escuela antes de iniciar el programa? Relacionado con la instalación eléctrica y espacios de custodia y carga de los equipos			X		X
		¿Cómo era el proceso de enseñanza en el aula antes de la llegada del programa? ¿Disponían de algún recurso tecnológico?	X		X	

## Anexo 2

<p><b>1.- Conocer cómo era la escuela y las personas beneficiarias antes de la llegada del programa y compararla con cómo es ahora (p.e. Qué cosas ya no ocurren, qué cosas ocurren ahora, etc.)</b></p>	<p>Descripción de la comunidad educativa en la actualidad (después de la llegada del proyecto Profuturo)</p>	<p>¿Qué materiales se utilizaban habitualmente?</p>	X		X	
		<p>¿Qué metodología de enseñanza empleaba? ¿Aplicaba metodologías activas en el aula, investigación, trabajo cooperativo u otras?</p>	X		X	
		<p>¿Cómo define la calidad del equipamiento (Pupitres, pizarras, materiales, etc.) antes de la llegada del proyecto?</p>	X		X	
		<p>¿Tu formación y experiencia previas han facilitado el desempeño de tu labor dentro del programa de ProFuturo en la escuela?</p>	X		X	X
	<p>Cambios relevantes producidos en los actores clave por la llegada del proyecto a la comunidad</p>	<p>¿Ha cambiado la participación de lxs estudiantes desde la llegada del proyecto?</p>	X			X
		<p>¿Ha mejorado el mantenimiento de la infraestructura educativa desde la llegada del proyecto?</p>	X		X	X
		<p>¿Ha influido en algo la llegada del programa en la relación de madres y padres con sus hijos? Por ejemplo: a) el compromiso de los padres/madres con que sus hijos vayan a la escuela, b) orgullo por tener a sus hijos en la escuela, c) nuevas actitudes y comportamientos de apoyo a la escuela</p>	X		X	X
		<p>¿Cree que ha mejorado la relación de madres y padres con profesores y dirección escolar?</p>	X		X	X
		<p>¿Identifica algún cambio en el comportamiento y/o actitudes de los docentes a partir del programa, para bien o para mal?</p>		X	X	
		<p>¿Identifica algún cambio en las creencias de los docentes a partir del programa, para bien o para mal?</p>		X	X	
		<p>¿Cree que el programa ha ayudado a que los docentes quieran continuar trabajando en la escuela?</p>		X	X	
		<p>¿Cree que el programa ha ayudado a que los docentes quieran continuar trabajando en la escuela, o si el programa ha ayudado a fomentar un sentido de permanencia de docentes que aporte valor a la escuela?</p>		X	X	

<p><b>1.- Conocer cómo era la escuela y las personas beneficiarias antes de la llegada del programa y compararla con cómo es ahora (p.e. Qué cosas ya no ocurren, qué cosas ocurren ahora, etc.)</b></p>	<p>Cambios relevantes producidos en los actores clave por la llegada del proyecto a la comunidad</p>	<p>¿Cree que el programa ha ayudado a que los docentes quieran profundizar o continuar su formación?</p>		X	X	X
		<p>¿Identifica algún cambio (positivo o negativo) en la participación de los estudiantes desde que comenzó el programa?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha mejorado la motivación de los estudiantes por la escuela?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha mejorado la relación entre estudiantes?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha mejorado el comportamiento y disciplina en el aula?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha contribuido a aumentar la participación activa en las actividades, y/o el estímulo por el autoaprendizaje?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha aumentado la motivación para continuar su carrera educativa?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha aumentado el interés por la tecnología en alumnos/as? ¿Y en los docentes?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha mejorado la asistencia a clase?</p>	X			X
		<p>¿Cree que el programa ha logrado la llegada de nuevos estudiantes a la escuela?</p>	X			X
<p>¿Cree que ha habido limitantes en su escuela para adaptar el programa? ¿Y elementos facilitadores? ¿Cuáles son los más relevantes?</p>	X			X		

## Anexo 2

	Uso de la tecnología	¿El uso de las tabletas y los contenidos ProFuturo ha supuesto algún cambio en la forma de enseñar? Describa qué tipo de prácticas han dejado de realizarse y cuáles se han incluido	X			X
		¿Puede describirnos cuál es la frecuencia con que utiliza la tecnología en el aula? Si es posible, indíquenos un número de horas a la semana por clase, aproximadamente	X	X	X	X
		¿Qué tipo de adaptaciones tuvo que realizar en las soluciones tecnológicas para adaptarlo a la circunstancias socio-culturales de la comunidad?		X		X
<b>2.- Identificar las expectativas personales de las personas beneficiadas por el programa (qué quieren ser en el futuro, cómo sueñan su escuela, cuál es su maestro/a ideal, etc.)</b>	Expectativas de los directores/docentes sobre la escuela	¿Ud asume su rol en la escuela como algo pasajero o permanente? Nos gustaría conocer los motivos por los que tiene interés en continuar o cambiar de escuela	X		X	
		¿Qué planes o expectativas tiene en relación a la mejora y desarrollo de su escuela en el futuro?	X		X	X
		En concreto, ¿cómo cree que evolucionará el uso de la tecnología en la escuela en los próximos años?	X		X	X
		¿Qué expectativas cree que tienen las madres y padres de familia sobre el programa ProFuturo?	X	X	X	X
		¿Cree que han cambiado algunos otros aspectos en la comunidad con la llegada del proyecto?	X	X	X	X
	¿Cómo fue la primera aproximación a las percepciones ante el programa?	¿Qué expectativas tuvo cuando conoció la llegada próxima del programa? Indique si, bajo su punto de vista, dichas expectativas se han cumplido	X	X	X	X
		Bajo su punto de vista, ¿cree que tenía antes del proyecto los conocimientos y habilidades suficientes para utilizar la tecnología y contenidos en el aula?	X	X	X	X

## Anexo 2

	¿Cuál es la experiencia de los docentes en la comunidad?	¿Está realizando o se ha planteado participar en nuevos cursos o programas de formación?	X	X	X	X
		En caso de tenerlas, ¿Cuáles son las principales dificultades para poder continuar con su formación docente?	X	X	X	X
	¿Cuáles son las expectativas sobre el programa y tu futuro?	¿Qué es lo que más te apasiona de este programa?	X	X	X	X
		¿Qué deseos/sueños tienes en lo personal motivado por el programa?	X	X	X	X
		¿Puedes decirnos de qué manera Profuturo puede contribuir con esos deseos?	X	X	X	X
	<b>3.- Comprender los principales cambios percibidos que provoca el programa en la comunidad escolar (funcionamiento de los centros, desempeño personal, dinámica familiar, prácticas comunitarias).</b>	Bajo su punto de vista, ¿Cree que tenías antes del proyecto los conocimientos y habilidades suficientes para utilizar la tecnología y contenidos en el aula? ¿Cuáles eran tus principales carencias formativas en ese momento?	X		X	X
Según tu experiencia, ¿cuáles han sido los mayores desafíos a los que te has enfrentado/te enfrentas en el desempeño de tus tareas para ejecutar las acciones del programa PF?		X		X	X	

## Anexo 2

<p><b>4.- Conocer y analizar el efecto de los cambios identificados en la comunidad escolar (funcionamiento de los centros, desempeño personal, dinámica familiar, prácticas comunitarias) y si esos cambios/impactos son perceptibles para las personas que les rodean y cómo describen esas personas lo que ha cambiado.</b></p>	<p>¿Consideras que la formación impartida dentro del programa PF ha sido suficiente para acompañar a escuelas y docentes en la implementación del programa?</p>		X	X	X
	<p>¿Qué actividades se han llevado a cabo para concientizar sobre la necesidad de cuidar, mantener y dar continuidad del programa?</p>	X		X	
	<p>¿Cuáles son los efectos de la Covid a corto y largo plazo? ¿O cómo afecta la Covid en la implementación del programa ProFuturo?</p>	X	X	X	X
<p><b>5.- Impacto de la pandemia del coronavirus</b></p> <p>¿De qué forma el virus ha modificado el proceso de enseñanza aprendizaje?</p>	<p>¿Podría indicarnos las principales etapas que la pandemia COVID-19 ha pasado en su comunidad? Indique las principales fechas en las que se produjeron esas etapas</p>	X	X	X	X
	<p>¿Podría indicarnos los principales efectos que la pandemia ha tenido en su centro escolar, los docentes y estudiantes?</p>	X	X	X	X
	<p>¿Cuál es el estado actual de su centro escolar (abierto, semi abierto, cerrado)?</p>	X		X	
	<p>Indíquenos por favor la forma en la que se están dando las clases actualmente (presenciales, virtuales, mixtas o ninguna de las anteriores)</p>	X	X	X	
	<p>¿Podría darnos su opinión en relación a las oportunidades y desventajas de la educación presencial frente a la educación virtual?</p>	X	X	X	X
	<p>¿Cree que el programa Profuturo ha ayudado a reducir los efectos negativos de la pandemia en relación con la suspensión de las clases?</p>	X	X	X	X

## Guion de entrevistas Zimbabwe (versión en inglés)

### Interview for teachers and principal

1. In your opinion, how would you describe the socioeconomic conditions of the families of the students at your school?

---

2. In general, do boys or girls continue studies after completing primary school?

---

3. What are the main causes of school dropout?? If necessary, detail the differences between boys and girls

---

4. How would you describe the climate of coexistence among the children, both at school and in the community?

---

5. What kind of resources or teaching materials did the school have before the project arrived?

---

6. How do you define the quality of the equipment (desks, blackboards, materials, etc.) before the arrival of the project?

---

7. Did they have any technological resources?

---

8. Do you have independent classrooms by grade?

---

9. Do Parents participate in the teaching-learning process of their students?

---

10. Do you consider that teachers were favorable to the use of technology in the classroom?

---

11. What teaching methodology did you use? Did you apply active methodologies in the classroom, research, cooperative work or others?

---



12. Do you identify any changes in the behavior and / or attitudes of teachers from the program?

---

13. Do you think the program has helped teachers want to continue working at the school?

---

14. Do you think the program has helped teachers want to deepen or continue their training?

---

15. Do you think the program has improved the relationship between students?

---

16. Do you think that the program has contributed to increasing active participation in activities and / or encouragement for self-learning?

---

17. Do you think the program has increased motivation to continue your educational career?

---

18. Do you think the program has increased students' interest in technology?

---

19. Do you think the program has improved class attendance?

---

20. Do you think the program has brought new students to the school?

---

21. Please indicate any other changes you have seen in the students

---

22. Do you think the relationship between parents with teachers and school management has improved?

---

23. Do you think the arrival of the program has had any influence on the relationship of parents with their sons and daughters?

---

24. To what extent has the organization, communication and joint work between teachers changed?

---

25. Could you tell us what kind of changes have occurred in your work as a school principal since the arrival of the project?

---

26. Do you think that some other aspects in the community have changed with the arrival of the project?

---

27. Do you think there have been limitations in your school to adapt the program? And facilitating elements? What are the most relevant?

---

28. What expectations did you have when you learned about the upcoming arrival of the program? Indicate whether, in your view, these expectations have been met

---

29. Has the use of tablets and ProFuturo content led to any change in the way of teaching? Describe what types of practices have stopped and which have been included

---

30. Can you describe to us how often teachers use technology in the classroom?

---

31. Do you consider that the training given within the PF program has been sufficient to accompany schools and teachers in the implementation of the program?

---

32. Do you know if teachers taking or have you considered participating in new courses or training programs?

---

33. Do you assume your role in the school as something temporary or permanent? We would like to know the reasons why you are interested in continuing or changing school

---

34. What wishes / dreams do you have personally that you think the program can help you with?

---

35. Could you tell us the main effects that the pandemic has had on your school, teachers and students?

---

36. Do you think that the Profuturo program has helped reduce the negative effects of the pandemic in relation to the suspension of classes?

---

37. Could you give us your opinion in relation to the opportunities and disadvantages of face-to-face education compared to virtual education?

---

38. What must be improved?

---

39. What discontinues?

---

40. Biggest impact.

---

### Anexo 3. Instrumentos utilizados durante la fase de campo

#### Guía de entrevistas a docentes

Cuestiones a tener en cuenta para obtener información cualitativa y valoración de los docentes participantes en las entrevistas:

---

¿Cómo recibieron la llegada del Programa? ¿Qué sensaciones y expectativas generó?

---

¿Cómo valoran las acciones de formación y soporte otorgados por el Programa?

---

¿Si contaron, las formaciones iniciales, con el equipamiento necesario?

---

¿Cuál es el tiempo promedio de intervención de los *coach* en las escuelas objeto de la investigación?

---

¿Las formaciones han contribuido a ir cerrando la brecha digital entre los docentes?

---

¿Utilizan la tecnología con mayor facilidad?

---

¿Los contenidos proporcionados por el Programa han contribuido en la mejora de las competencias docentes? Que ejemplifiquen

---

¿Cómo valora la usabilidad de la plataforma?

---

¿Se han producido transformaciones concretas en la forma de enseñar, más allá del uso funcional de la tecnología?

---

¿Cómo valora la transformación de las prácticas pedagógicas docentes desde la llegada del programa?:

Planificación

Impartición

Evaluación docente

---

¿Ha tenido la posibilidad de crear recursos digitales propios adaptados a su contexto, escuela y comunidad?

---

¿Cuál es el tiempo aproximado de uso promedio de la herramienta educativa por los estudiantes?

---

¿Qué idea tiene en relación con la intensidad del uso de las herramientas?

---

¿Resulta suficiente?

---

¿Qué número y tipo de actividades con los recursos ProFuturo son los que realiza principalmente en su clase? ¿Utiliza los dispositivos para otras actividades, al margen de las clases y contenidos disponibles en Gestión de clase?

---

¿El programa Profuturo ha influido de alguna manera en las dinámicas de cooperación y organización docente?

---

¿Es un factor de motivación para usted la llegada del programa?

---

¿Ha habido una mejora en la relación entre profesores gracias al Programa?

---

¿Qué valoración general hace de los recursos proporcionados? ¿Habría algo que mejorar al respecto?

---

¿Con la llegada del Programa se ha identificado una mayor motivación entre los niños y niñas? ¿Qué ejemplos explicarían esta mayor motivación?

---

¿El programa ha mejorado las competencias y capacidades de aprendizaje de niños y niñas?

---

¿Cuál es la relación entre la llegada del programa y el aumento de la asistencia a clase de los alumnos? ¿Y en la participación?

---

¿Cómo valora la motivación de los alumnos hacia el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la proactividad y la competencia investigadora e indagadora desde la llegada del Programa? ¿Ha habido cambios al respecto?

---

¿Se han apreciado mejoras en las competencias y aprendizaje de estudiantes? ¿En qué ámbitos o materias?

---

¿Está ayudando la solución educativa de ProFuturo a mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes en español (para contextos de habla no hispana)?

---

¿Cómo afecta el uso de los recursos ProFuturo a la concentración y esfuerzo de los estudiantes en la realización de las actividades escolares?

---

¿Se ha reducido el nivel de absentismo y deserción escolar en las escuelas de Lupane y Guatemala desde la llegada del Programa?

---

¿Ha contribuido a atraer a más estudiantes a la escuela? En caso afirmativo, ¿proceden de otras escuelas o eran estudiantes que han abandonado la escuela?

---

En relación a las niñas, ¿Podría describirnos si aprecia alguna diferencia en el uso de la tecnología frente a como lo hacen los niños?

---

Del mismo modo, ¿los padres y madres estimulan de forma diferente a niñas y niños a la hora de participar en las actividades del programa, especialmente en el uso de la tecnología?

---

¿Considera que el programa ha generado algún cambio, positivo o negativo, en la actitud, participación o desempeño educativa de las niñas?

---

¿Cómo cree que el programa podría mejorar más el impacto en el aprendizaje de estudiantes?

---

¿Ha producido algún cambio en las expectativas de futuro de niños y niñas en su desarrollo educativo? (continuar la educación secundaria, por ejemplo)

---

¿Cree que, a largo plazo, el programa ayudará a mejorar las oportunidades laborales de niños y niñas de la escuela?

---

¿Ha habido una mejora en la relación entre alumnos y profesores gracias al Programa?

---

¿Supone algún tipo de resistencia hacia el aprendizaje el hecho de que el programa no contemple las lenguas locales? (para contextos donde existan)

---

¿Cómo valoran los padres y las madres el Programa de Profuturo?

---

¿Conocen los padres y madres, en opinión de los docentes entrevistados, las oportunidades que ofrece?

---

¿Participan más en las tutorías y procesos escolares?

---

¿Están más implicados o no hay cambios identificados al respecto desde la llegada del programa hasta la actualidad?

En opinión de los docentes entrevistados, ¿hay cierta implicación comunitaria (autoridades, líderes, asociaciones, organizaciones locales) en relación con el proyecto?

---

Del mismo modo, ¿ha apreciado cambios en la implicación de las autoridades educativas locales, regionales o nacionales con la escuela tras la llegada del programa?

---

¿Ha ofrecido algún tipo de oportunidad, herramienta o solución el Programa ante las limitaciones generadas por el Covid 19?

---

¿Ha cambiado en opinión de los docentes entrevistados la escuela desde la llegada de Profuturo?

---

¿Cuáles cree que son las posibilidades de sostenibilidad de los recursos, contenidos, capacidades generadas por el programa en la escuela?

---

Por último, indíquenos sus expectativas personales en su carrera profesional como docente en la escuela ¿Ha aumentado su motivación por continuar su labor en esta escuela?

---

### Guía de entrevistas a *coach*.

Cuestiones a tener en cuenta para obtener información cualitativa y valoración de los *coach* participantes en las entrevistas

---

¿Qué importancia tiene su trabajo como *coach*?

---

¿Su labor es reconocida por los docentes?

---

¿Hubo temores en los equipos al inicio de la intervención eran puntuales?

---

¿Qué tipo de temores eran? ¿Se mantienen actualmente?

---

Respecto a las formaciones, ¿están enfocadas en la generalidad de los docentes o en aquellos que, de inicio, estaban más preparados?

---

¿Cuál es el tiempo promedio de intervención de los *coach* en las escuelas objeto de la investigación? ¿Qué actividades de apoyo y acompañamiento realizar principalmente?

---

¿Se han producido transformaciones concretas en la forma de enseñar, más allá del uso funcional de la tecnología?

---

¿Cómo valora la transformación de las prácticas pedagógicas docentes desde la llegada del programa:

Planificación

Impartición

Evaluación docente

---

¿Cuál es el tiempo aproximado de uso promedio de la herramienta educativa por los estudiantes? ¿Resulta suficiente?

---

¿Qué número y tipo de actividades con los recursos ProFuturo son los que realiza principalmente los docentes en sus clases? ¿Utilizan los dispositivos para otras actividades, al margen de las clases y contenidos disponibles en Gestión de clase?

---

¿Están generando los docentes contenidos contextualizados culturalmente y en su lengua natal? ¿Desde los *coaches* lo han intentado promover?

---

¿Cuál es el porcentaje de Curriculum Nacional Base (CNB) contemplado en la plataforma?

---

¿Se están generando recursos propios a nivel local?

---



¿En opinión de los *coach* ha cambiado la escuela y la actitud de los docentes desde la llegada del Programa?

---

¿En opinión de los *coach* ha mejorado la competencia digital docente?

---

¿Tienen todavía a día de hoy los docentes problemas de comprensión acerca de la gestión de la plataforma educativa?

---

¿Según lo que han podido identificar los *coach*, ha generado el programa una motivación extra entre los docentes para mejorar su desarrollo profesional?

---

¿Qué mejoras cree que se han producido en los estudiantes de la escuela?

- Aprendizaje de competencia digital
  - Mejora las competencias curriculares
  - Desarrollo de habilidades blandas: trabajo en equipo, autonomía, concentración.
  - A largo plazo, mejora de su empleabilidad
  - Reducir absentismo, superación y mantenimiento en la escuela
- 

¿Cree que, a largo plazo, el programa ayudará a mejorar las oportunidades laborales de niños y niñas de la escuela?

---

¿Los padres y madres valoran el Programa de Profuturo?

---

En su opinión, ¿hay cierta implicación comunitaria (autoridades, líderes, asociaciones, organizaciones locales) en relación con el proyecto?

---

Del mismo modo, ¿ha apreciado cambios en la implicación de las autoridades educativas locales, regionales o nacionales con la escuela tras la llegada del programa?

---

¿En su opinión hay una apuesta en el país por la educación digital en las escuelas?

---

¿El programa ha ofrecido alternativas, soluciones o herramientas ante el cierre de las escuelas?

## Guía de entrevista a direcciones educativas

Cuestiones a tener en cuenta para obtener información cualitativa y valoración de los directores participantes en las entrevistas

¿Existían entre los docentes, temores iniciales hacia el programa o la tecnología?

---

¿Se han superado?

---

¿Qué ha cambiado en la escuela desde la llegada del Programa?

---

¿Dentro de los perfiles profesionales del profesorado, los más capacitados o motivados, han servido de puente entre los docentes y los *coaches*?

---

¿Se han generado cambios entre los docentes en la forma de enseñar por el uso de la solución educativa propuesta por ProFuturo?

---

¿Ha habido una mejora en la relación entre profesores gracias al Programa?

---

¿Ha contribuido el programa a la retención o atracción de maestros en la escuela que usted dirige?

---

¿Ha mejorado la motivación entre los docentes gracias al Programa?

---

¿Cuál es el porcentaje de Curriculum Nacional Base (CNB) contemplado en la plataforma?

---

¿Se están generando recursos propios a nivel local? ¿Se promueven desde la dirección?

---

¿Cuál es el tiempo aproximado de uso promedio de la herramienta educativa por los estudiantes?

---

¿Qué ha cambiado en el desempeño educativo de niños y niñas?

---

¿Tienen los niños y niñas mayor o menor facilidad para el trabajo con las herramientas en función de variables étnicas o de su entorno local?

---

¿Existe alguna relación entre la superación y mantenimiento en la escuela y la lengua materna?

---

¿Qué número y tipo de frecuencia tienen las actividades desarrolladas por los niños y niñas?

---

¿Hay motivación entre los estudiantes por el Programa?

---

¿Cómo afecta el uso de los recursos ProFuturo a la concentración y esfuerzo de los estudiantes en la realización de las actividades escolares?

---

¿Se ha reducido el nivel de absentismo y deserción escolar en las escuelas de Lupane y Guatemala desde la llegada del Programa?

---

¿Ha habido un aumento en la motivación para el aprendizaje (incluidas las habilidades sociales (como el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la proactividad y la competencia investigadora) en las escuelas desde la llegada del Programa?

---

¿Ha contribuido a atraer a más estudiantes a la escuela? En caso afirmativo, ¿proceden de otras escuelas o eran estudiantes que han abandonado la escuela?

---

¿El programa puede ayudar a promover la continuidad de los estudiantes hacia otros niveles educativos?

---

¿Cree que, a largo plazo, el programa ayudará a mejorar las oportunidades laborales de niños y niñas de la escuela?

---

En relación a las niñas, ¿Podría describirnos si aprecia alguna diferencia en el uso de la tecnología frente a como lo hacen los niños?

---

Del mismo modo, ¿los padres y madres estimulan de forma diferente a niñas y niños a la hora de participar en las actividades del programa, especialmente en el uso de la tecnología?

---

¿Considera que el programa ha generado algún cambio, positivo o negativo, en la actitud, participación o desempeño educativa de las niñas?

---

¿Ha habido una mejora en la relación de la escuela con sus antiguos alumnos y otras organizaciones públicas y privadas con interés en la educación?

---

¿Por la experiencia acumulada en la dirección, ha habido algún tipo de resistencia entre las familias ante la llegada de las nuevas soluciones tecnológicas? ¿Se mantienen estas resistencias?

---

¿Se generan oportunidades de acceso a la información y de superación de la brecha digital en las familias y otros adultos de la comunidad?

---

¿Se ha producido una reducción de costes en materiales didácticos gracias al Programa?

---

¿Cómo ha sido la motivación de la participación de las familias en el programa?

---

¿Los padres y madres participan más en las actividades relacionadas con la escuela y la formación de sus hijos/as?

---

A juicio de la dirección ¿Existe impacto del programa a nivel comunitario?

---

¿Qué ha supuesto COVID 19 para la escuela y para el programa?

---

¿El programa ha ofrecido alternativas, soluciones o herramientas ante el cierre de las escuelas?

---

En opinión de los docentes entrevistados, ¿hay cierta implicación comunitaria (autoridades, líderes, asociaciones, organizaciones locales) en relación con el proyecto?

---

Del mismo modo, ¿ha apreciado cambios en la implicación de las autoridades educativas locales, regionales o nacionales con la escuela tras la llegada del programa?

---

Durante el periodo de cierre de escuelas, ¿Ha contribuido el programa a crear planes de trabajo para los estudiantes en sus casas? ¿Cómo lo ha hecho?

---

¿Han existido sinergias entre el Programa y la Escuela para ofrecer soluciones o herramientas ante el contexto de pandemia?

---

Por último, indíquenos sus expectativas personales en su carrera profesional como directivo/a de escuela? ¿Ha aumentado su motivación por continuar su labor en esta escuela?

### Guía de entrevistas a padres y madres

Cuestiones a tener en cuenta para obtener información cualitativa y valoración de padres y madres participantes en las entrevistas.

---

¿Cómo era la escuela antes de la llegada de ProFuturo y cómo es ahora?

---

¿Qué ha cambiado en su opinión el funcionamiento de los centros escolares a los que asisten sus hijos/as?

---

¿Han tenido la oportunidad de conocer en detalle el Programa?

---

¿Cree que beneficiará a la escuela y a la educación y desarrollo de sus hijos/as?

---

¿Ha identificado en sus hijos mayor motivación para acudir a la escuela? ¿Y a los docentes de la escuela?

---

¿Ha apreciado una mejora de los resultados educativos de sus hijos desde la llegada del programa?

---

## Anexo 3

En caso afirmativo, ¿En qué aspectos concretos y materias ha mejorado el desempeño de sus hijos?

---

¿Cree que a largo plazo, el programa ayudará a mejorar las oportunidades laborales de sus hijos?

---

¿Existe por el uso de la tecnología, una mayor interacción entre padres, madres e hijos?

---

¿Está más motivado como padre / madre a participar en las dinámicas de la Escuela?

---

¿En alguna medida ha mejorado su capacidad en el uso de la tecnología gracias al programa?

---

¿Cómo es la relación con los docentes? ¿Y con la dirección?

---

¿Los padres y otros adultos de la comunidad utilizan los equipos para otras actividades de capacitación, información...?

---

¿Considera que los adultos de la comunidad, incluyendo padres y madres, deben implicarse para garantizar la sostenibilidad del programa?

---

¿Cuáles son las expectativas personales de niños y niñas, en relación a su desarrollo personal y educativo en opinión de sus padres?

---

¿Cuáles son las expectativas de madres y padres en cuanto al desarrollo personal y educativo de sus hijos?

---

¿Ha modificado de alguna forma el programa las posibilidades de superación escolar (primaria) y continuidad hacia niveles superiores?

---

¿La comunidad se ha interesado por el Programa?

---

¿Los padres y madres hablan en los espacios comunitarios del Programa?

---

¿El programa tiene efectos positivos en la comunidad?

---

¿El programa de ProFuturo ha proporcionado alguna alternativa formativa ante la imposibilidad de acudir sus hijos a las clases por las consecuencias de la pandemia?

---

### Guía de entrevista a líderes comunitarios

Cuestiones a tener en cuenta para obtener información cualitativa y valoración de líderes comunitarios participantes en las entrevistas

¿Se han dado efectos positivos a nivel comunitario por la llegada del Proyecto?

---

¿Se han dado efectos adversos a nivel comunitario por la llegada del Proyecto?

---

¿Qué efectos en la enseñanza de docentes y aprendizajes se han producido?

---

¿Cree que, a largo plazo, el proyecto ayudará a mejorar las oportunidades laborales de niños y niñas de la comunidad?

---

¿Cree que ha aumentado la participación de padres y madres que forman parte de la comunidad hay en la dinámica escolar de sus hijos? ¿Ha aumentado el interés en el Proyecto?

---

¿En los espacios comunitarios se hablan y sus integrantes se preocupan por el desarrollo del proyecto?

---

¿Los padres y otros adultos de la comunidad utilizan los equipos para otras actividades de capacitación, información...?

---

¿Considera que los adultos de la comunidad, incluyendo padres y madres, deben implicarse para garantizar la sostenibilidad del proyecto?

---

¿Cómo afecta la llegada de la tecnología a las comunidades y las familias?

---

¿Existen limitaciones de comprensión y manejo del idioma español en contextos indígenas? ¿Afecta esto al Proyecto?

¿Se producen nuevas dinámicas comunitarias en los contextos rurales?

---

¿Existen o se han creado grupos de educación no formal que se beneficien?

---

¿Existen iniciativas comunitarias de apoyo al proyecto?

---

¿Qué papel debe jugar la comunidad y sus líderes de cara al mantenimiento y sostenibilidad del proyecto?

---

### Guía de trabajo para grupos de discusión padres y madres

Nos interesa obtener información cualitativa y valoración de padres y madres participantes en el grupo focal acerca de:

#### Visión global de la escuela y los cambios obtenidos gracias al programa

- Situación de la escuela y la comunidad previa a la llegada del programa: cohesión comunitaria, compromiso con la escuela, situación socioeconómica de las familias e implicación en el desarrollo educativo de sus hijos, recursos educativos a disposición de la escuela, apoyo previo que la escuela recibe de las autoridades educativas.
- Conocimiento del programa ProFuturo
- Cómo ha ido desarrollándose y si han tenido información sobre los objetivos y alcance del programa
- ¿Qué ha cambiado, a grandes rasgos, tras la llegada del programa, en la comunidad educativa y la escuela?

#### Valoración sobre cambios en los procesos y resultados educativos

- Motivación de los niños y niñas.
- Mejora en el aprendizaje de sus hijos/as.
- Interés por continuar su desarrollo educativo tras la educación primaria.



### Valoración sobre participación de padres y madres, posibles cambios en las dinámicas familiares e implicación comunitaria

- Participación e implicación de los padres y madres en las actividades escolares y el proceso educativo de sus hijos/as.
- Cambios en las dinámicas familiares.
- Relación del programa con la comunidad: uso de recursos del programa, apoyo en el sostenimiento del programa e impacto en la comunidad.

### Contexto COVID

- Dificultades que han debido afrontar las familias en contexto COVID.
- Mecanismos de adaptación del proceso educativo que la escuela ha puesto en marcha.

### Expectativas de futuro: sostenibilidad y desarrollo del programa

- Expectativas personales de las familias en relación con la mejora de la escuela.
- Perspectiva de familias sobre las posibilidades de sostenibilidad de los recursos, contenidos, capacidades.

### Guía orientativa de preguntas para la grabación audiovisual

#### Orientaciones para las cámaras

Antes de empezar el entrevistador que será en investigador les pondrá en situación con algo así:



Tal y como comentamos después de la entrevista te voy a hacer algunas preguntas que ya respondiste y que me gustó mucho lo que dijiste, y ahora lo vamos a hacer delante de la cámara. Mírame a mí, si quieres, que a lo mejor te es más cómodo, y me contestas lo que me contestaste ayer.

*Por favor, me dices tu nombre, tu responsabilidad*

La persona entrevistada explica si es docente, director/a, etc. Si es padre o madre que diga si de un niño o niña o varios y las edades de los niños, y si es alumno/ que diga a que grado asiste.

#### Preguntas para el profesorado y la dirección

¿Cómo eran las dinámicas en el centro antes de la llegada del programa ProFuturo? (el contexto previo a la llegada de Profuturo a la escuela, las limitaciones y barreras del proceso educativo y mencionar principales cambios, tan sólo mencionados, que ProFuturo ha generado en la escuela)

---

¿Ha habido cambios en los docentes y en la dirección?

---

Podrían describir en detalle los principales cambios que han supuesto para usted su participación en ProFuturo (como el investigador/a ya habrá identificado esos cambios, se trata de preguntar sobre lo que ya respondieron en la entrevista pero esta vez delante de la cámara) Si se han visto durante las entrevistas sería interesante que hablasen sobre los siguientes temas

---

¿En qué medida se siente más motivado y con más ganas de ser profesor gracias a su participación en ProFuturo?

---

¿Qué formación han recibido y para qué les ha servido, cómo la ponen en práctica?

---

¿Ha realizado cambios en su forma de enseñar? ¿Cuáles? ¿Por qué?

---

¿Qué se hace diferente, qué metodologías y actividades de aula se han incorporado al proceso educativo?

---

¿Cómo prepara las clases desde que empezó a trabajar en el proyecto? ¿Cuáles son los cambios en la gestión y organización de las clases?

---

¿Nota si ha habido cambios en la gestión y organización del centro escolar? ¿Cuáles y qué opina de estos cambios?

---

¿Cómo se organizan para usar la maleta a nivel de la escuela?

---

¿Qué cambios ha notado en los alumnos por el proyecto? (ha habido cambios en la motivación para ir a la escuela, el acceso a nuevos contenidos, cambios actitudinales, de implicación en su aprendizaje, y el desarrollo de habilidades para la vida)

---

¿Ha habido cambios en la concentración del alumnado en clase y cuales?

---

¿Ha habido cambios en el interés por el aprendizaje, en la participación y colaboración de los alumnos?

---

¿En qué medida cree que ProFuturo ha contribuido a mejorar habilidades blandas: cambios actitudinales, de implicación en su aprendizaje, y el desarrollo de habilidades para la vida?

---

¿Se ha mejorado el compromiso por la superación escolar y la continuación de su proceso educativo? (Mantenimiento en la escuela y reducción de absentismo. Esfuerzo e interés por superar la etapa de educación primaria. Aumento de expectativas de continuar su itinerario educativo en la educación secundaria.)

---

¿Ha notado algún cambio en la comunidad desencadenado por la llegada del proyecto ProFuturo?

---

¿Qué espera en el corto, medio y largo plazo? (expectativas sobre su vida, su escuela y su comunidad)

---

¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado y se enfrentan y herramientas con las que se enfrentan a ellos? (dificultades y avances en la apropiación, sostenibilidad de la intervención tanto por los cambios en los docentes como por los recursos, oportunidades de mejora)

### Preguntas para madres y padres y líderes comunitarios

¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado y se enfrentan y herramientas con las que se enfrentan a ellos? (dificultades y avances en la apropiación, sostenibilidad de la intervención tanto por los cambios en los docentes como por los recursos, oportunidades de mejora)

---

¿Ha habido cambios en los docentes y en la dirección?

---

¿Podrían describir en detalle los principales cambios que han supuesto para usted su participación en ProFuturo?



Como el investigador/a ya habrá identificado esos cambios, se trata de preguntar sobre lo que ya respondieron en la entrevista pero esta vez delante de la cámara. Si se han visto durante las entrevistas sería interesante que hablasen sobre los siguientes temas:

¿En qué medida sus hijos más motivado y con más ganas de ir a la escuela gracias a su participación en ProFuturo?

---

¿Nota si ha habido cambios en la gestión y organización del centro escolar?

---

¿Cuáles y qué opina de estos cambios?

---

¿Cómo se organizan para usar la maleta a nivel de la escuela?

---

¿Qué cambios ha notado en sus hijos por el proyecto? ¿y en las niñas especialmente? ¿les gusta aprender más? ¿Tienen interés por investigar y/o trabajar en grupo? ¿Ha cambiado de idea sobre lo que quiere hacer después de terminar primaria?

---

¿Ha notado algún cambio en la comunidad desencadenado por la llegada del proyecto ProFuturo?

---

¿En qué medida sus hijos están más motivado y con más ganas de ir a la escuela gracias a su participación en ProFuturo?

---

¿Nota si ha habido cambios en la gestión y organización del centro escolar? ¿Cuáles y qué opina de estos cambios?

---

¿Cómo se organizan para usar la maleta a nivel de la escuela?

### Preguntas para *coaches*

¿Ha habido cambios en los docentes y en la dirección?

---

Podrían describir en detalle los principales cambios que han supuesto para usted su participación en ProFuturo



Como el investigador/a ya habrá identificado esos cambios, se trata de preguntar sobre lo que ya respondieron en la entrevista pero esta vez delante de la cámara. Si se han visto durante las entrevistas sería interesante que hablasen sobre los siguientes temas:

¿En qué medida se siente más motivado y con más ganas de ser profesor gracias a su participación en ProFuturo?

---

¿Qué formación han recibido y para qué les ha servido, cómo la ponen en práctica?

---

¿Ha realizado cambios en su forma de enseñar? ¿Cuáles? ¿Por qué?

---

¿Cómo prepara las clases desde que empezó a trabajar en el proyecto? ¿Cuáles son los cambios en la gestión y organización de las clases?

---

¿Nota si ha habido cambios en la gestión y organización del centro escolar? ¿Cuáles y qué opina de estos cambios?

---

¿Ha notado algún cambio en la comunidad desencadenado por la llegada del proyecto ProFuturo?

---

¿Qué espera en el corto, medio y largo plazo? (expectativas sobre su vida, su escuela y su comunidad)

---

¿Cuáles son los retos a los que se han enfrentado y se enfrentan y herramientas con las que se enfrentan a ellos? (dificultades y avances en la apropiación, sostenibilidad de la intervención tanto por los cambios en los docentes como por los recursos, oportunidades de mejora)

### **Preguntas para niñas y niños**

Será necesario contar con los perceptivos permisos legales de los responsables de los niños y niñas a entrevistar.

---

¿Qué hacéis en la clase ahora y qué diferencia hay con lo que hacíais antes?

---

¿Han cambiado tus profesores la forma de enseñar? ¿qué te parece?

---

¿Tú has cambiado algo? ¿En qué?

---

¿Te gusta más ir a clase o igual? ¿por qué?

---

¿Hay diferencias en clase entre niñas y niños? ¿pueden hacer lo mismo las niñas que los niños en temas de tecnología y aprendizaje?

---

¿Qué es lo que más te gusta ahora?

---

¿Trabajáis en grupo, investigáis, qué hacéis con la tecnología?

---

¿Quieres seguir aprendiendo?

---

(Para niñas) ¿Cómo te sentías en la escuela antes de Profuturo? ¿Ha habido algún cambio?

# *ProFuturo*

Madrid, Junio de 2022

**uc3m** | Universidad **Carlos III** de Madrid



Universidad  
Carlos III de Madrid  
[www.uc3m.es](http://www.uc3m.es)