

Informe final

Hallazgos del estudio sobre modelo de gestión en escuelas de Nivel Transformación en Panamá y México

Elaborado por:

Raquel Valencia Zambrana (Gerencia de Estrategia y Evaluación)
José Manuel Carillo Extremera (Gerencia de Producto e Innovación)
Virginia Soto Sira (Gerencia de Estrategia y Evaluación)

Madrid, 15 de enero de 2025

UN PROGRAMA DE:



Contenido

1. Introducción	3
2. Justificación	3
3. Metodología	6
4. Contexto de estudio	10
4.1. Contexto Panamá	10
4.2. Contexto México	14
5. Resultados	19
5.1. Resultados Panamá	19
5.2. Resultados México	37
6. Síntesis de resultados	53
6.1. Similitudes	53
6.2. Diferencias	55
7. Conclusiones	57
8. Recomendaciones	58
9. Principales Buenas Prácticas Identificadas	60
ANEXOS	63
1. Diario de campo de Panamá	64
2. Diario de campo de México	68
3. Guiones de entrevistas en profundidad y grupos de discusión	75

1. Introducción

El presente informe constituye un resumen de los principales hallazgos identificados a partir del estudio cualitativo de ocho (08) escuelas clasificadas en nivel Transformación a través de la herramienta SAT en 2023, ubicadas en Panamá y México, las cuales se consideran casos de éxito en el Programa ProFuturo. El estudio ha tenido lugar entre junio y octubre de 2024, mediante visitas presenciales a las escuelas en las que se han utilizado diversas técnicas de recolección de información cualitativas como son las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y las observaciones no participantes.

La información recabada permite concluir que las escuelas en transformación poseen un modelo de gestión que facilita la incorporación del programa ProFuturo y que el mismo incluye tres elementos: planificación operativa, planificación e integración pedagógica y seguimiento continuo, los cuales son necesarios para que las escuelas puedan alcanzar un alto nivel de apropiación del programa ProFuturo. Asimismo, se puede confirmar que existe relación entre lo observado en las visitas de campo y la caracterización del nivel de transformación en la herramienta SAT, lo que implica que el SAT luce como una herramienta válida para determinar el grado de apropiación del programa en las escuelas. También fue posible identificar cuatro “escuelas outliers” en las que destaca la integración de la tecnología como recurso didáctico para apoyar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, sobre las que se requeriría mantener un seguimiento continuo para observar su desenvolvimiento y aprender de las buenas prácticas que realizan y que pudieran ser extendidas al resto de las escuelas con las que trabaja ProFuturo.

En este informe se recogen y sintetizan los principales hallazgos del estudio para cada país analizado y se realiza una comparativa entre ambos casos, describiendo diferencias y similitudes. Asimismo, se ofrecen una serie de conclusiones y recomendaciones extraídas del estudio. Finalmente, se destacan tres Buenas Prácticas identificadas, cuya sistematización e implementación podrían contribuir a la mejora del Programa.

2. Justificación

El primer punto que se debiera dilucidar sería qué se entiende por “casos de éxito” en el programa, algo a lo que se ha venido respondiendo durante el año 2023, conforme se ha ido desarrollando e implantando la herramienta SAT.

En el mes de septiembre del año 2023 se presentaron los datos iniciales de la primera aplicación de la herramienta SAT en 4.327 centros educativos activos en el Programa ProFuturo.

Los datos que arroja esta herramienta son proporcionados a través de dos fuentes principales de información: 1) datos de uso que se recogen de forma automatizada a través de las plataformas tecnológicas del programa y 2) datos obtenidos a través de encuestas a los coaches que realizan el acompañamiento a los centros educativos. Estos datos han ido alimentando una multiplicidad de indicadores considerados centrales para diagnosticar cómo está siendo la apropiación real de la propuesta que el Modelo Integral de intervención de ProFuturo ofrece a las escuelas, cuyo objetivo es colaborar con los centros educativos para alcanzar la transformación pedagógica mediante lo digital.

Los 12 indicadores incluidos en la herramienta SAT se agrupan en dos grandes bloques de criterios:

Criterios de Diagnóstico de apropiación

1. Cumplimiento de metas
2. Frecuencia de uso pedagógico de las plataformas
3. Motivación de los docentes participantes
4. Compromiso del equipo directivo
5. Cuidado y mantenimiento del equipamiento
6. Docentes responsable o líderes del proyecto competentes
7. Integración de la tecnología ProFuturo y la innovación en prácticas metodológicas en el proceso de enseñanza

Criterios para definir el plan de trabajo

8. Motivación de docentes que no son participantes
9. Seguridad de recursos tecnológicos
10. Disponibilidad de equipamiento tecnológico
11. Formación y asesoramiento docente
12. Disponibilidad de conectividad operativa

A partir de estos datos recabados a través de los dos grupos de criterios y sus indicadores, es posible clasificar las escuelas en función a su nivel de apropiación en 5 grandes categorías: inicial, básico, medio, avanzado y de transformación.

Se puede afirmar que estamos ante una primera aproximación del “estado del arte” de las escuelas donde ProFuturo ha trabajado y en las que se pudiera apreciar, especialmente a través de la rúbrica rellena por los centros, cómo estaría siendo la intervención de ProFuturo.

La rúbrica a la que se hace referencia es un cuestionario sobre los centros educativos que fue cumplimentado por los coaches (con su conocimiento de la escuela y teniendo en cuenta el trabajo realizado con el centro durante el año) para revisar y ayudar a la catalogación de los centros. Por tanto, se trata de una rúbrica de desempeño y apropiación que consta de 21 ítems y que responden a 18 indicadores integrados en 12 criterios de diagnóstico y plan de trabajo.

En la siguiente tabla se puede observar cómo se categorizan las escuelas, de acuerdo con el grado de cumplimiento de los criterios de diagnóstico de apropiación del programa (Desempeño tecno-pedagógico en el mismo).

CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO APROPIACIÓN/DESEMPEÑO							
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	CUMPLIMIENTO DE METAS DE BENEFICIARIOS	FRECUENCIA DE USO PEDAGÓGICO	MOTIVACIÓN DOCENTES PARTICIPANTES	COMPROMISO DEL EQUIPO DIRECTIVO	CUIDADO Y MANTENIMIENTO DEL EQUIPAMIENTO	DOCENTES RESPONSABLES O LÍDERES DEL PROYECTO COMPETENTES	INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA E INNOVACIÓN EN PRÁCTICAS METODOLÓGICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA
ESCUELAS NIVEL INICIAL APROPIACIÓN	Al menos 1 BAJO		BAJO	BAJO			
ESCUELAS NIVEL BÁSICO APROPIACIÓN	ALTO/BAJO	ALTO/BAJO			BAJO*		
ESCUELAS NIVEL MEDIO APROPIACIÓN	ALTO	ALTO			ALTO*	BAJO	BAJO
ESCUELAS NIVEL AVANZADO APROPIACIÓN	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	Al menos 1 BAJO	
ESCUELAS DE TRANSFORMACIÓN	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO

Tras la aplicación de la herramienta SAT 2023 se realizó un análisis en profundidad de los resultados obtenidos. Los resultados de este análisis apuntan a que las escuelas de nivel de Transformación pueden ser consideradas como “mejores prácticas” en lo relativo a ciertos parámetros de desempeño centrales para la transformación tecnopedagógica de los centros educativos. Por tanto, se recomendó analizar más detenidamente, mediante técnicas cualitativas, los modelos de gestión que asumen las escuelas en nivel Transformación para incorporar ProFuturo, así como determinar los distintos actores claves que intervienen en ellos y sus roles diferenciales.

Asimismo, el análisis mencionado permitió puntualizar que, para la seleccionar las escuelas para la indagación cualitativa, se debía tomar en cuenta cómo se distribuyen las escuelas de cada país en esta categoría, pudiendo así visualizar aquellos países con un mayor porcentaje de escuelas en nivel Transformación. De este modo, los países con mejores resultados en este sentido fueron: Panamá, Perú, México y Zimbabwe. Sin embargo, en el caso de Perú y Zimbabwe no fue posible organizar la recolección de información en terreno. En el primer caso, porque el calendario escolar no permitía realizar visitas a la zona en el período en que los investigadores estaban disponibles para su realización. Y, en el caso de Zimbabwe, porque no se pudo disponer del presupuesto necesario. Por ello el estudio se centró en Panamá y México.

A continuación, se muestran las tablas que recogen la distribución cuantitativa, según las categorías SAT, de las escuelas participantes en el programa ProFuturo en Panamá y México:

Tabla 1. Escuelas ProFuturo en Panamá categorizadas según SAT 2023

Nivel de apropiación	Nº de Escuelas	% del total
Iniciales	5	6%
Básicos	9	11%
Medios	21	25%
Avanzados	4	5%
Transformación	44	53%
TOTAL	83	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados SAT 2023.

Tabla 2. Escuelas ProFuturo en México categorizadas según SAT 2023

Nivel de apropiación	Nº de Escuelas	% del total
Iniciales	40	17%
Básicos	141	61%
Medios	27	12%
Avanzados	9	4%
Transformación	13	6%
TOTAL	230	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados SAT 2023.

Finalmente, el análisis también permitió identificar la necesidad de hacer foco de investigación en aquellas escuelas que cumplen con el criterio número 7 “*Integración tecnología e innovación en prácticas metodológicas en el proceso de enseñanza*”, que constituye el indicador distintivo presente en la totalidad de escuelas en nivel de Transformación. Este criterio, junto a otras variables que serán descritas más adelante en este documento, constituyeron la base para seleccionar y componer la muestra de escuelas participantes en el estudio.

3. Metodología

Tal y como se mencionó anteriormente, a partir del análisis en profundidad realizado sobre los resultados de la implementación de herramienta SAT, se han logrado identificar una serie de temáticas clave a indagar con mayor profundidad. Para ello, se ha decidido abogar por un enfoque cualitativo, que permita ahondar en las mismas, con base a los objetivos que se proponen a continuación:

Objetivo general

Identificar y describir factores presentes en el modelo de gestión de escuelas ProFuturo de nivel Transformación de Panamá y México, para describir aspectos replicables que contribuyan a la mejora en los niveles de apropiación del programa.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar elementos distintivos del modelo gestión y la forma en que se incorpora ProFuturo en ese modelo, en escuelas ProFuturo de nivel Transformación en Panamá y México.
- Identificar actores claves y analizar los roles que ejercen en la gestión de escuelas ProFuturo de nivel Transformación de Panamá y México.
- Analizar, en las escuelas ProFuturo de nivel Transformación de Panamá y México, posibles fuentes de datos a partir de la selección de los siguientes indicadores de impacto priorizados en estudiantes:
 - Mejora de calificaciones oficiales.
 - Disminución del absentismo escolar.
 - Aumento de la culminación de la primaria.
- Proponer recomendaciones acerca de aspectos replicables que contribuyan a la mejora en los niveles de apropiación del programa.

- Identificar buenas prácticas presentes en la gestión del programa en las escuelas de nivel transformación, que pudieran ser sistematizadas para la mejora de la apropiación de Profuturo en otras escuelas participantes.

Definición metodológica

Esta investigación cualitativa se caracteriza por su carácter etnográfico, es decir, la inmersión que el investigador realiza en el objeto de estudio, en este caso la comunidad educativa. En efecto, la presencia del sujeto observador se convierte en un factor de contraste con respecto a lo que los actores observados afirman sobre sí mismos y sobre el proyecto. De este modo, la investigación triangula las principales fuentes de datos: informes y datos secundarios del proyecto y el programa, los testimonios de los actores y las claves de la observación propia del método etnográfico.

Para la recogida de los testimonios de los actores claves se ha optado por entrevistas en profundidad. La entrevista en profundidad es una técnica dentro del enfoque cualitativo cuyo fin es obtener información mediante una conversación profesional para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales. En general, se utiliza la entrevista en profundidad cuando se quiere investigar fenómenos dispersos espacialmente o fenómenos que ocurrieron en el pasado, para cumplir con un doble objetivo: conocer los sucesos, es decir, las prácticas; o conocer las perspectivas de los sujetos. Esto implica que cuando los sujetos hablan de sus prácticas o de lo que ha ocurrido también dan su opinión sobre el tema, pues siempre hablan desde su perspectiva.

La entrevista en profundidad, estructurada o semi-estructurada, se distingue de la encuesta o cuestionario en aspectos fundamentales como la utilización de preguntas abiertas, que se desarrollan de forma prolongada, y el encadenamiento de los temas al hilo de lo que el entrevistado va contando. Así, el guion de la entrevista no es una lista de preguntas a hacer seguidas, más bien se trata de establecer una conversación distendida basada en temáticas que se preparan de antemano de acuerdo con los objetivos del estudio.

A parte de la entrevista en profundidad, también se ha incluido el uso de otras herramientas de carácter cualitativo y etnográfico para la recogida de los testimonios de los actores claves, como son los grupos de discusión (GD). Los GD constituyen un método de recolección de información que se estructura como una conversación entre un grupo de participantes en condiciones parcialmente controladas, para indagar sobre las características del contexto donde se aplica la técnica de investigación y observar el comportamiento de los participantes durante su desarrollo, analizando la comunicación verbal y no verbal. Es importante controlar algunos aspectos como es el perfil de las personas participantes en el grupo, puesto que resulta fundamental para el desarrollo de la conversación que los integrantes se sientan cómodos conversando entre pares para lograr una dinámica fructífera.

Además, para tratar de triangular la información secundaria de las escuelas y los testimonios de los actores claves, se han realizado una serie de observaciones no participantes en el aula. Estas observaciones se caracterizan por la inmersión de los investigadores en una práctica habitual de las soluciones ProFuturo en las aulas. Durante la implementación de esta técnica, los investigadores han asumido una postura

alejada y sin involucramiento para tratar de garantizar y observar las condiciones “normales” de la práctica. Esta técnica permite visibilizar el funcionamiento cotidiano del Programa en la escuela.

De este modo, se planteó un modelo de indagación y análisis que contempla al menos:

Por escuela:

- Entrevistas en profundidad a principales actores claves.
 - o Equipo de dirección de la escuela
 - o Docente líder. En el caso de haber más de uno por escuela, se planteó la posibilidad de hacer más de una entrevista o hacer una entrevista grupal.
 - o Docente con mayor frecuencia de uso en clase. En algunos casos se entrevistó más de un docente que cumplía esta característica.
- Grupo de discusión.
 - o Docentes participantes.
- Una observación no participante en el aula.

Por operación:

- Entrevista en profundidad.
 - o Dirección General Fundación Telefonica país (en el caso de que aplicara)
 - o Responsable de proyectos educativos Fundación Telefonica país (en el caso de que aplicara).
 - o Dirección General fundación socia ejecutora local.
 - o Responsable de proyectos educativos fundación socia ejecutora local.
 - o Coach responsable de cada escuela.
 - o Responsable País de ProFuturo (sede).

Además, en el caso de aquellas regiones que cuentan con alianzas gubernamentales relevantes, se revisó la inclusión de estos actores en el planteamiento metodológico. De este modo, en el caso de Panamá, en la región de Coclé, se realizó un grupo de discusión con las personas claves del Ministerio de Educación involucradas en la implementación del programa ProFuturo. De igual modo, en el caso de México, también se realizó una entrevista grupal tanto a las personas claves de la Secretaría de Educación de Puerto de Veracruz, como de la ciudad de Oaxaca.

Es menester añadir en este punto que, además de las técnicas aquí señaladas, desde el enfoque etnográfico asumido por el equipo e investigación, todas estas prácticas han formado parte de un proceso de inmersión en cada centro educativo, lo cual ha permitido conocer y percibir el funcionamiento cotidiano de cada escuela más allá de las aulas.

Muestreo de escuelas

Como se ha mencionado anteriormente, el objeto de estudio de esta investigación se enfocó en aquellas escuelas que se consideran “casos exitosos”. Por ello, con base a los resultados de la aplicación de la herramienta SAT en septiembre del 2023, se configuró una muestra de ocho (08) escuelas, cuatro (04) por país, a partir del grupo de centros educativos categorizados en nivel Transformación, en función a los siguientes criterios de selección y atendiendo a la necesidad de garantizar la mayor representatividad:

- a) Según contraparte (organización gestora).
- b) Según antigüedad de implementación programa ProFuturo.
- c) Según zona geográfica
 - Rural, Semiurbana o urbana.
 - Zona accesible para la investigación.
- d) Según ratio de docentes participantes. (Docentes participantes en el programa vs. Docentes total en la escuela).
- e) Según ratio de estudiantes participantes. (Estudiantes participantes en el programa vs. Estudiantes total en la escuela).
- f) Según ratio de equipamiento ProFuturo por estudiante (Estudiantes participantes en el programa vs. Total de tablets disponibles en la escuela).
- g) Según nivel de conectividad.
- h) Tipo de escuela:
 - a. Pública, concertada o privada.
 - b. Religioso o laico.

La muestra de escuela se construyó teniendo en cuenta tanto estas variables como las recomendaciones de las organizaciones locales. De este modo, se visitaron las siguiente ocho escuelas:

Tabla 3. Muestra de escuelas objeto de estudio de Panamá

Escuela	Tipo	Ubicación	Docentes usuarios PF	Docentes totales	Total estudiantes	Antigüedad en el programa
Antonio Ríos Saavedra	Unigrado	Chiriquí	19	37	420	5 años (2019)
El Valle	Multigrado	Chiriquí	3	4	67	5 años (2019)
Caballero	Unigrado/Multigrado	Coclé	8	8	142	5 años (2019)
Francisco Figueroa	Multigrado	Coclé	4	5	60	5 años (2019)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Muestra de escuelas objeto de estudio de México

Escuela	Tipo	Ubicación	Docentes usuarios PF	Docentes totales	Total estudiantes	Antigüedad en el programa
Cuahtemoc	Unigrado	Coatzacoalcos	7	7	172	5 años (2019)
Adolfo López Mateos	Unigrado	Veracruz	12	12	322	5 años (2019)
Benito Juárez	Unigrado	Oaxaca	8	8	201	5 años (2019)
Monte Albán	Unigrado	Oaxaca	10	10	291	5 años (2019)

Fuente: Elaboración propia.

En total, se llevaron a cabo las siguientes técnicas de recolección de datos:

Tabla 5. Totalización de técnicas cualitativas aplicadas en el estudio por cada país

País	Entrevistas en profundidad	Grupos de discusión	Observación de aula
Panamá	19	8	7
México	21	5	5
Total	40	13	12

Fuente: Elaboración propia.

En los anexos 1 y 2, correspondientes a los diarios de campo de Panamá y México, se puede encontrar desagregado el detalle de esta tabla por cada uno de los países que han formado parte del estudio.

Trabajo de campo

El trabajo de campo consistió en ambos casos en una visita a terreno de dos semanas de duración en cada país. En Panamá la recolección de información se realizó entre el 16 y el 29 de junio del 2024, y en México entre el 12 y el 26 de octubre del 2024. En cada país se visitaron dos regiones, dedicando una semana a cada región que formó parte de la muestra.

La visita a cada escuela requirió entre 1 y 3 días, según el tamaño de la misma, para el levantamiento de información. Aunque, lo más habitual fue 2 días de visita en cada escuela. Además de las visitas a las escuelas, se tuvieron reuniones con las autoridades locales educativas en aquellos lugares que resultaron estar involucradas con la implementación del Programa.

En los anexos 1 y 2 se pueden encontrar los diarios de campo de cada país visitado con los detalles de cada día de trabajo en terreno acompañado de material gráfico.

4. Contexto de estudio

4.1. Contexto Panamá

Contexto país

Panamá, está ubicado en el istmo que conecta América Central y América del Sur, tiene una población aproximada de 4,41 millones de habitantes. Su economía es robusta y diversificada, con sectores clave como el comercio, la banca y la logística, impulsados en gran medida por el Canal de Panamá. Además, el país ha desarrollado una infraestructura avanzada de transporte y comunicaciones, lo que lo convierte en un centro neurálgico para el comercio internacional. El turismo también es una fuente importante de ingresos, gracias a sus playas, biodiversidad y sitios históricos. Panamá posee el mayor PIB de la región por ello se considera como uno de los países más prósperos de la América Latina. Su capital es la Ciudad de Panamá, la cual cuenta con una población aproximada de 1,09 millones de habitantes.

La economía panameña es una de las más competitivas de América Latina gracias en gran parte a su canal interoceánico y su posición geográfica estratégica. Aunque, a pesar de su crecimiento económico, la desigualdad en la distribución de la riqueza y las

oportunidades sigue siendo un problema significativo. Las áreas rurales y las comarcas indígenas enfrentan altos niveles de pobreza y desempleo juvenil. Si observamos el Índice Gini¹, comprobamos que Panamá es el país con el nivel más alto de la región de Centroamérica, con un 48,9² en 2023. De hecho, si comparamos con todos los países de América Latina, solo lo superarían Brasil (53,9) y Honduras (50,5), según datos oficiales del Banco Mundial.

Panamá es un país que, en comparación con el resto de la región centroamericana, su contexto sociopolítico podría definirse como estable. Si bien es cierto y poniendo el foco en el ámbito educativo, recientemente, dentro de este sector se han dado jornadas de paro lectivo a causa de reivindicaciones docentes. Estas reivindicaciones se fundamentan principalmente en la situación laboral de este gremio, el cual expresa su disconformidad con las condiciones salariales, resultando muy común el tener que doblar turnos para poder subsistir, aumentando desorbitadamente las cargas de trabajo soportables. Es por ello que las huelgas laborales en este sector se han incrementado en los últimos años.

El sistema educativo de Panamá enfrenta varios desafíos y oportunidades. Entre los desafíos actuales³ encontramos en primer lugar la calidad y equidad. Panamá se encuentra en una posición baja en el informe PISA de la OCDE, ocupando el puesto 71 de 79 países en términos de calidad y equidad en la educación. Además, la pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades existentes, afectando el acceso a la educación y la calidad del aprendizaje debido a la falta de infraestructura tecnológica adecuada. Otro gran desafío que caracteriza al contexto educativo panameño es la deserción escolar, puesto que un número significativo de jóvenes, aproximadamente 120.000⁴ entre 4 y 20 años, no están insertados en el sistema educativo, lo que presenta un futuro preocupante para el país.

Para tratar de lidiar con este contexto, el gobierno panameño implementó el Plan Estratégico de Educación 2019-2024⁵, compuesto por una serie de medidas e iniciativas que busca alinear las políticas educativas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS4, que aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este plan se estructura según tres ejes fundamentales: mejoras en infraestructura, mediante la construcción y renovación de escuela; capacitación docente, mediante el ofrecimiento de programas de formación continua para maestros; y, por último, tecnología en el aula, mediante la Integración de herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje. De este modo, se encuentran coincidencias claras entre las prioridades que han regido recientemente la política educativa del país y el propósito del Programa ProFuturo.

La primera provincia visitada fue la de Chiriquí, que está situada en el extremo occidental de Panamá y cuenta con una población aproximada de 462,056 habitantes. Su economía se basa principalmente en la agricultura, destacándose la producción de café, frutas y hortalizas, así como en la ganadería y la pesca. Además, el turismo ecológico juega un papel crucial, aprovechando sus recursos naturales como el Volcán Barú y los

¹ Este índice mide la desigualdad en la distribución de ingresos, donde 0 representa perfecta igualdad y 100 representa máxima desigualdad.

² Banco Mundial de Datos.

³ [Estudios sobre Niñez Fuera de la Escuela y en Riesgo de Exclusión Educativa en Panamá. \(ciedupanama.org\)](https://ciedupanama.org/)

⁴ [Brochure Unicef Panorama 2024 F web copy](#)

⁵ [Plan Estratégico 2019-2024.pdf \(meduca.gob.pa\)](#)

parques nacionales que la rodean. Las escuelas visitadas para la presente investigación se encontraban ubicadas en su capital, David. La mayoría de las familias de las escuelas visitadas están dedicadas a la agricultura y a servicios de distinta índole.



Fuente: Mapa recuperado de [division politica de Panama \(pinterest.com\)](https://pinterest.com) el 06/09/2024
Demarcación propia

Por su parte, la provincia de Coclé, está ubicada en el centro de Panamá, tiene una población aproximada de 268,264 habitantes. Su economía se sustenta principalmente en la agricultura, con cultivos de caña de azúcar, arroz y maíz, así como en la ganadería y la pesca. Además, el turismo es una actividad económica significativa, impulsado por sus atractivos naturales y culturales, como las playas del Pacífico y sitios arqueológicos precolombinos. La capital de la provincia es Penonomé y las escuelas visitadas durante el proceso del estudio estaban ubicadas en Río Hato. Las familias de las escuelas visitadas en su mayoría se dedican a la agricultura y al sector de servicios turísticos, trabajando principalmente en las grandes cadenas hoteleras ubicadas en la zona.

El calendario escolar en Panamá se divide en trimestres, que transcurren de marzo a diciembre. Contando con algún receso de descanso entre cada comienzo de trimestre, así como semanas de organización docente. En particular, esta investigación se llevó a cabo tras el receso del primer trimestre, dando comienzo al segundo.

Contexto Operación

En cuanto al contexto de la operación particular desarrollada por el Programa ProFuturo en el país, es importante señalar los antecedentes de Telefónica en la región. Ya que, ProFuturo no es el primer programa social implementado en este país de la mano de la compañía durante los últimos años.

Habría que remontarse a 2008 para comprender los antecedentes en el despliegue de esta operación. Y es que Panamá formó parte de programas previamente implementados como ProNiño o Aulas Fundación Telefónica. Más tarde, y de la mano también de Fundación Telefónica, se implementó ProFuturo. En el año 2019 Telefónica dejó de operar en el país debido a la venta de sus activos, por lo que la Fundación Telefónica también cesó sus actividades.

ProFuturo ha estado en ejecución desde el año 2019 en Panamá y, gracias a una estrategia de asociación con organizaciones locales, el programa ha persistido en el tiempo. El hecho de haber trabajado previamente con Telefónica ha dejado una

capacidad instalada localmente innegable, haciendo muy similar los procesos de trabajo ya interiorizados. Tanto es así que, en alguna de las organizaciones locales socias, podemos encontrar personas en su equipo de trabajo que formaban parte de la plantilla de Fundación Telefónica Panamá. Esto sin lugar a duda resulta una ventaja a nivel de entendimiento operativos y funcionales al contar con capacidades instaladas alineadas.

Acerca de los equipos locales

El equipo local está compuesto por dos organizaciones sociales: Fundación Gabriel Lewis Galindo (FGLG) y la Fundación para el Desarrollo Sostenible de Panamá (FUNDESPA). La FGLG es la signataria del convenio de colaboración con Fundación ProFuturo y es la receptora de los fondos dedicados al Programa en Panamá, por tanto, tiene la figura de organización coordinadora que tiene la responsabilidad de asegurar que las actividades y objetivos del convenio se cumplan adecuadamente, de modo que funge como supervisora programática y financiera de FUNDESPA, organización que está bajo su paraguas en cuanto a la ejecución del Programa ProFuturo en el país.

Fundación Gabriel Lewis Galindo

La Fundación Gabriel Lewis Galindo⁶ (FGLG) es una organización no gubernamental creada en 1997 con el propósito de mejorar la calidad de la educación de Panamá a través de programas educativos que fortalezcan las estrategias de enseñanza y promuevan el desarrollo de competencias digitales, lingüísticas, personales y sociales en los docentes y estudiantes de escuelas oficiales. Este propósito está explícito en sus objetivos estratégicos que son:

- Desarrollar programas de formación, coaching y acompañamiento a docentes para fortalecer sus capacidades y generar un impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes.
- Desarrollar programas y actividades que promuevan el empoderamiento, la autonomía, la solidaridad y el liderazgo de niños y jóvenes en pro de su desarrollo positivo e integral.
- Intervenir y acompañar de manera integral en escuelas oficiales y comunidades educativas para mejorar la calidad de la educación.
- Incidir, a través de acciones y actividades, en temas relacionados con la educación (legislación, política, institucionalidad), con el fin de elevar la calidad educativa del país.

En cuanto al equipo responsable de gestionar e implementar tanto el Modelo Integral como el Modelo Abierto de ProFuturo, podemos diferenciar dos equipos fundamentales: por un lado, el equipo administrativo y, por otro, el equipo ejecutor. Ambos equipos se caracterizan por una amplia experiencia y recorrido, resultado de haber sido muy estable en el tiempo, evitando así rotativas y cambios que afectan a la naturaleza de la gestión operativa. Esta estabilidad, acompañada de un perfil de equipo profesional cualificado, y una dirección general con poderosas influencias institucionales lo convierten en un equipo robusto con mucho potencial.

⁶ [Sobre Nosotros | FGLG](#)

De hecho, se considera que el rol ejercido por parte de esta organización en el despliegue del programa ProFuturo en Panamá ha sido determinante en el éxito de este. Así, se resaltan iniciativas locales llevadas por este equipo que han alcanzado resultados muy positivos.

Fundación Para el Desarrollo Sostenible de Panamá

La Fundación para el Desarrollo Sostenible de Panamá⁷ (FUNDESPA), es una organización privada, sin fines de lucro, establecida en agosto de 1993, para la ejecución y el fortalecimiento de actividades sostenibles de Desarrollo Humano y prácticas de conservación del medio ambiente natural en el país, con cobertura geográfica nacional.

FUNDESPA trabaja en tres ejes específicos: uno de ellos, se relaciona directamente con los Derechos Humanos, y más concretamente, con *Niñez y Adolescencia*. Para FUNDESPA la finalidad última es la de que todos los niños, niñas y adolescentes tengan las mismas oportunidades de bienestar y felicidad. Es una apuesta ética para construir una sociedad más justa y solidaria que permita la conquista de todos los derechos para todos los niños, niñas y adolescentes del país. También, desarrolla un fuerte componente orientado a la mejora de la calidad educativa, convencidos de que sólo una educación de calidad apropiada, accesible y gratuita es el medio a través del cual los niños, niñas y jóvenes, económica y socialmente excluidos, pueden salir de la pobreza.

El modo de trabajo entre fundaciones

El modo de trabajo entre estas fundaciones está caracterizado por la colaboración, puesto que la definición de la planificación del trabajo se realiza de manera participativa. De este modo conjunto, ambas organizaciones definen tiempos y calendarios, así como identifican las necesidades para llevar a cabo dicha planificación. Durante este proceso también se toma en consideración al equipo de coaches, quienes aportan una perspectiva más cercana al terreno de implementación.

La FGLG es la responsable última de la implementación del Programa ProFuturo tanto en relación con la bajada de los lineamientos estratégicos de ProFuturo como en lo referente a la gestión administrativa. Sin embargo, ambas organizaciones tienen autonomía en la gestión operativa del programa en lo que se refiere a los modelos de trabajo interno que cada una sigue para la implementación del programa en las escuelas.

4.2. Contexto México

Contexto país

México, ubicado en América del Norte, tiene una población aproximada de 129.7 millones de habitantes. Su economía es robusta y diversificada, con sectores clave como el comercio, la manufactura y el turismo, impulsados en gran medida por su proximidad a Estados Unidos y su participación en tratados comerciales como el T-MEC. Además, el país ha desarrollado una infraestructura avanzada de transporte y

⁷ [FUNDESPA-PANAMÁ / medio ambiente / habilidades para la vida / matemáticas / migración \(fundespa-panama.com\)](https://fundespa-panama.com/)

comunicaciones, lo que lo convierte en un centro neurálgico para el comercio internacional. El turismo también es una fuente importante de ingresos, gracias a sus playas, biodiversidad y sitios históricos. México posee uno de los mayores PIB de la región, lo que lo convierte en una de las economías más grandes de América Latina.

La economía mexicana es una de las más competitivas de América Latina gracias en gran parte a su posición geográfica estratégica y su industria manufacturera. Aunque, a pesar de su crecimiento económico, la desigualdad en la distribución de la riqueza y las oportunidades sigue siendo un problema significativo. Las áreas rurales y las comunidades indígenas enfrentan altos niveles de pobreza y desempleo juvenil. Si observamos el Índice Gini⁸, comprobamos que México tiene un nivel alto de desigualdad, con un 43.5 en 2024.

En 2023, México ocupó el puesto 51 de 81 países evaluados en la prueba PISA. Los estudiantes mexicanos mostraron un desempeño bajo en comparación con el promedio de la OCDE, con puntajes de 415 en lectura, 357 en matemáticas y 388 en ciencias. Estos resultados reflejan un retroceso en comparación con evaluaciones anteriores, influenciado en parte por los efectos de la pandemia de COVID-19. La pandemia exacerbó las desigualdades existentes, afectando el acceso a la educación y la calidad del aprendizaje debido a la falta de infraestructura tecnológica adecuada.

En 2023, la educación primaria en México enfrenta varios desafíos interrelacionados que configuran el contexto estudiantil en el país. La escolarización en este nivel educativo ha mostrado una cobertura amplia, con una tasa neta de escolarización del 95.8%, lo que indica que la mayoría de los niños en edad de cursar la primaria están inscritos en la escuela. Sin embargo, esta cifra, aunque alta, no refleja completamente las dificultades que enfrentan los estudiantes para mantenerse en el sistema educativo.

El absentismo escolar, aunque relativamente bajo, sigue siendo una preocupación significativa, especialmente en comunidades rurales y marginadas. Factores socioeconómicos, como la pobreza y la necesidad de trabajar para apoyar a la familia, influyen en la asistencia regular a la escuela. Estos factores no solo afectan la presencia diaria de los estudiantes, sino que también tienen un impacto directo en su rendimiento académico y su capacidad para completar la educación primaria. La deserción escolar en primaria, aunque ha disminuido a una tasa del 0.3% en 2023, sigue siendo un problema que refleja las dificultades estructurales del sistema educativo. La deserción está estrechamente vinculada al absentismo y a las condiciones socioeconómicas adversas. Los niños que faltan a la escuela con frecuencia tienen más probabilidades de abandonar sus estudios, perpetuando un ciclo de pobreza y falta de oportunidades educativas.

Para abordar estos desafíos, se han implementado diversas iniciativas, como programas de tutoría y asesoría que buscan proporcionar apoyo académico y socioemocional a los estudiantes en riesgo de deserción. Además, se han realizado inversiones en infraestructura educativa para mejorar las condiciones de las escuelas y hacerlas más accesibles y atractivas para los estudiantes.

⁸ Este índice mide la desigualdad en la distribución de ingresos, donde 0 representa perfecta igualdad y 100 representa máxima desigualdad.

En cuanto a los docentes, las huelgas laborales en el sector educativo se han incrementado en los últimos años debido a las condiciones salariales y laborales de los docentes, quienes a menudo deben doblar turnos para subsistir.

Recientemente, se ha implementado en México una nueva reforma educativa, denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM)⁹. Con ella, se pretenden abarcar muchos de los desafíos descritos del contexto educativo del país. Según sus líneas generales, la NEM se diferencia del modelo educativo anterior en varios aspectos clave. La NEM se enfoca en el aprendizaje basado en competencias, promoviendo habilidades prácticas y útiles para la vida diaria, en lugar de la memorización de contenidos. Además, busca una educación inclusiva y equitativa, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones socioeconómicas. También se enfatiza la capacitación continua de los docentes y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar el aprendizaje. En este último aspecto se encuentra un claro enclave entre las prioridades que ha establecido la política educativa del país y el propósito del Programa ProFuturo.

La primera ciudad visitada fue Coatzacoalcos, situada en el estado de Veracruz, México, con una población aproximada de 416,982 habitantes. Su economía se basa principalmente en la industria petroquímica, la cual es un pilar fundamental debido a la presencia de importantes complejos industriales. Además, la ciudad cuenta con un puerto estratégico que facilita el comercio internacional. El turismo también juega un papel importante, aprovechando sus playas y su rica historia cultural. La escuela visitada para la presente investigación se encontraba ubicada en la Colonia Cuauhtémoc. La mayoría de las familias de las escuelas visitadas están dedicadas a la industria petroquímica, el comercio y servicios de distinta índole.

La segunda ciudad visitada fue el Puerto de Veracruz, situada en el estado de Veracruz, México, con una población aproximada de 607,209 habitantes. Su economía se basa principalmente en el comercio y la industria portuaria, siendo uno de los puertos más importantes del país. Además, la ciudad cuenta con una infraestructura avanzada que facilita el comercio internacional. El turismo también juega un papel crucial, aprovechando sus playas, su rica historia cultural y sus festividades tradicionales. La escuela visitada para la presente investigación se encontraba en Infonavit Chivería.

⁹ <https://nuevaescuelamexicana.org>



Fuente: Mapa recuperado de [Mapas de México con y sin nombres de ciudades y estados](#) el 21/11/2024.
Demarcación propia.

La última ciudad visitada fue Oaxaca, situada en el estado del mismo nombre, con una población aproximada de 707,103 habitantes. Su economía se basa principalmente en el turismo, la agricultura y la artesanía, destacándose la producción de mezcal, café y textiles. Además, la ciudad es conocida por su rica herencia cultural y sus festivales tradicionales, como la Guelaguetza.

Las escuelas visitadas para la presente investigación se encontraban en Zaachila y Xoxocotlán. Zaachila, ubicada a unos 10 kilómetros al suroeste de la ciudad de Oaxaca, es conocida por su mercado tradicional y sus ruinas arqueológicas zapotecas. La mayoría de las familias de las escuelas visitadas en Zaachila están dedicadas a la agricultura y al comercio local. Por otro lado, Xoxocotlán, situada al sur de la ciudad de Oaxaca, es una comunidad en crecimiento que combina áreas urbanas y rurales. Las familias de las escuelas visitadas en Xoxocotlán están involucradas en diversas actividades económicas, incluyendo el comercio, la industria y los servicios.

El calendario escolar en México se divide en trimestres, que transcurren de agosto a junio. Contando con algún receso de descanso entre cada comienzo de trimestre, así como semanas de organización docente. En particular, esta investigación se llevó a cabo tras el receso del primer trimestre, dando comienzo al segundo.

Contexto Operación

En cuanto al contexto de la operación particular desarrollada por el programa ProFuturo en el país, es importante señalar los antecedentes de Telefónica en la región. Ya que, ProFuturo no es el primer programa social implementado en este país de la mano de la compañía durante los últimos años.

Antecedentes de Fundación Telefónica Movistar México, A.C.

La Fundación Telefónica fue creada en 1998 con el objetivo de articular la acción social y cultural de las empresas del Grupo Telefónica en los países donde operan. Desde su creación, la fundación ha trabajado en diversas áreas como la inclusión digital, la empleabilidad y la promoción del conocimiento y la cultura digital. En México desde el 2003, Fundación Telefónica Movistar México, A.C. asumió el compromiso de participar activamente en la construcción de una sociedad más inclusiva, donde el crecimiento económico y social se consolidase de manera sostenible y equitativa. Fundación Telefónica Movistar México, A.C., atendiendo al cometido de articular a largo plazo la acción social y cultural del Grupo Telefónica en el país, es hoy la principal expresión del compromiso firme y voluntario que éste tiene con las sociedades de las comunidades en las que opera¹⁰.

Llegada del Programa ProFuturo a México

El Programa ProFuturo llegó a México en 2017 bajo el liderazgo de Fundación Telefónica Movistar México, operando bajo el nombre "Comprometidos con la educación"¹¹. Enfocados en reducir la brecha educativa mediante el uso de tecnología y metodologías innovadoras de aprendizaje. ProFuturo trabaja en colaboración con más de 20 alianzas a nivel nacional, estatal y local, beneficiando a miles de niños, docentes y escuelas en todo el país.

El programa ha tenido un impacto significativo en las comunidades educativas, facilitando el acceso a la tecnología y mejorando las competencias digitales de estudiantes y docentes. Además, ha promovido la transformación de prácticas pedagógicas y el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar los retos de la era digital¹².

Entre los socios implementadores de ProFuturo en México, encontramos tres organizaciones:

- El **Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación, A.C.** (IIDEAC)¹³ se dedica a la formación y profesionalización de directivos y docentes en México. Fundado en 1983, su misión es mejorar la calidad educativa en zonas vulnerables mediante proyectos de desarrollo educativo y consultoría. Ofrecen cursos presenciales y en línea sobre liderazgo educativo, estrategias de mejora institucional y prácticas innovadoras en el aula.
- El **Ateneo Español de México**¹⁴, fundado en 1949, es una asociación civil que preserva y difunde la memoria histórica del exilio republicano español en México. Además de su labor cultural, el Ateneo promueve la educación y la cultura a través de diversas actividades y eventos. Es un espacio de acogida y promoción de manifestaciones culturales, proporcionando un lugar de convivencia y aprendizaje.

¹⁰ [Conócenos | Fundación Telefónica Movistar | México](#)

¹¹ [México - ProFuturo](#)

¹² [México - ProFuturo](#)

¹³ [IIDEAC – Formando líderes educativos](#)

¹⁴ [Ateneo Español de Mexico A.C. Fundado en 1949.](#)

- **Conectando Pasos¹⁵** es una organización que ofrece soluciones tecnológicas educativas e innovadoras. Su misión es reducir la brecha digital en México mediante programas educativos digitales que capacitan a niños, jóvenes y adultos en diversas competencias, incluyendo habilidades digitales y empleabilidad. Trabajan en colaboración con Fundación Telefónica Movistar México para implementar programas como Conecta Empleo y Formación Docente.

El modo de trabajo entre organizaciones

Un aspecto interesante a resaltar del caso de México es que las tres organizaciones que, junto a Fundación Telefónica Movistar México, conforman el equipo de trabajo que ejecuta ProFuturo en el país, mantienen un modelo colaborativo, en el que la planificación del trabajo se realiza de manera participativa. De este modo, de manera conjunta definen tiempos y calendarios, así como identifican las necesidades y posibles planes de acción para llevar a cabo dicha planificación. Asimismo, en los planes de acción las organizaciones toman el liderazgo, de acuerdo con sus fortalezas, para satisfacer las necesidades de apoyo, desarrollo tecnológico, formación de personas implicadas en el proyecto, entre otras, para las demás organizaciones. Este modelo de trabajo fomenta la aparición de sinergias entre las organizaciones que optimiza el trabajo de éstas.

En este marco colaborativo, la Fundación Telefonica Movistar México obra como paraguas entre las tres organizaciones para la implementación del Programa ProFuturo en México, actuando como eje articulador para el desarrollo del proyecto en las diferentes regiones donde se opera a través de las organizaciones socias implementadoras.

5. Resultados

5.1. Resultados Panamá

A continuación, se presenta un resumen de los principales hallazgos obtenidos de las visitas a las 4 escuelas seleccionados en Panamá, a partir de la información recabada mediante las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, las observaciones de aula y otras informaciones relevantes obtenidas gracias a la inmersión en la vida cotidiana de las escuelas.

Antecedentes para la Selección de escuelas

Durante las visitas realizadas a las 4 escuelas seleccionadas en Panamá, se constató que en todos los casos las escuelas habían pasado por un proceso de selección antes de la llegada del programa. Dicho proceso de selección estaba asociado, fundamentalmente, al establecimiento de criterios mediante los cuales se pudiera comprobar el grado de compromiso de la escuela para asumir el proyecto de ProFuturo.

Por un lado, en dos de las escuelas analizadas la selección estuvo basada en el cumplimiento de los siguientes criterios:

¹⁵ [Inicio - Conectando Pasos](#)

- 1) Que la escuela se hubiese auto postulado para formar parte del programa.

“A mire, usted es el de las maletas, ¿sabe una cosa? Usted no me mete en el programa y conmigo está quedao. (...) Y empezamos entonces, que la nota, que esto, que la insistencia y la cosa. Y había, el primer compromiso que era hacer que los docentes, empezaran capacitarse, empezaran a vivir ese mundo de la tecnología. Y bueno, eso empezamos, a arriar gente, a decirle que eso era bueno, que nos iba a beneficiar, que era un apoyo, que era una herramienta pues, valiosa, poderosa para poder desarrollar las clases, que podíamos hacer maravillas con las maletas, pues allí logramos integrar. Hasta que ya pues, a través de evaluaciones de cara a la fundación nos seleccionan con el beneficio de que nos tocan las maletas.” (Equipo de dirección de escuela, Provincia de Chiriquí).

- 2) Que todos los actores relevantes de la escuela estuvieran en conocimiento y aceptarán todos los aspectos con los que es necesario comprometerse de cara al proyecto: establecimiento y cumplimiento de metas de creación de clases por parte de los profesores y de uso por parte de los alumnos, mantenimiento y cuidado del equipamiento, entre otros.

“Ninguno me dice que no, todos quieren utilizar la maleta. Es cierto que algunos se atrasan en su contenido, pues esta semana de repente no la pudo usar y la otra semana se pone al día con las maletas, pero sí todos hacen el intento de utilizarlas, sí.” (Docente líder escuela, Provincia de Chiriquí).

- 3) Que el equipo técnico encargado de la selección de las escuelas diera, de mutuo acuerdo, su visto bueno a la participación de la escuela, tras la revisión de los resultados obtenidos en la postulación y en la visita realizada.

“Siempre se partió de que la escuela tuviera interés y sólo se escogían escuelas que manifestarán interés y compromiso. El requisito era que el 100% de los docentes de grado utilizaran la solución de ProFuturo... Y luego algunas escuelas sumaron otros maestros como los de inglés, los de educación especial, los de preescolar...” (miembro del equipo gestor en Panamá).

Estos criterios parecen haber sido efectivos para escoger las escuelas, al menos las investigadas, puesto que el cumplimiento cabal de sus compromisos con el proyecto les ha permitido ubicarse en el nivel de Transformación en el SAT.

Por otro lado, en las otras dos escuelas analizadas la selección se basó en que las escuelas hubieran demostrado alto compromiso y cumplimiento durante su participación en proyectos previos que la Fundación Telefónica Panamá (cuando existía) gestionaba: Proniño, Aulas Fundación Telefónica y MathLab (Juegos de matemáticas desarrollados por FUNDESPA y llevado a las escuelas con financiación de Fundación Telefónica). Esta participación histórica en proyectos de Fundación Telefónica fue referida por los informantes claves de esta manera:

“... gracias a que participamos y dimos los resultados en todos los proyectos anteriores, nos ganamos que ProFuturo viniera a la escuela y trajera la maleta con sus tablets y los contenidos.” (Directora de escuela).

De esta forma de selección también podría inferirse que las escuelas han desarrollado una larga experiencia de participación en proyectos, lo que podría estar relacionado con la capacidad que han tenido para cumplir con los requerimientos de uso del Programa, pudiendo ubicarse en el nivel de Transformación.

Asimismo, es pertinente comentar que todas las escuelas visitadas refirieron también su participación, previa a ProFuturo, en dos programas gubernamentales: *Conéctate al conocimiento* y *Entre pares*. En ambas iniciativas se ofrecía formación en ofimática para los docentes, centrada en alfabetización digital de los docentes, pero sin inclusión de formación tendiente a la utilización pedagógica de la tecnología.

“Yo de computadora no sabía nada, es más, a mí me daba hasta miedo tocarla, digo ahí le toco una cosa y la daño y se borra todo, se desprograma, se pierde. Y este, cuando estábamos en Tolé, mandaron a todos los maestros de sexto grado a un programa, llamado Conéctate, en Panamá, nos mandaron por dos semanas. Como en el 2004, en el 2005, más o menos. Y nosotros logramos ir haciendo ese contacto con la computadora, no fue fácil, muy difícil. Porque para nosotros era algo nuevo, aparte de que, éramos personas muy pobres. Y si habíamos visto una computadora era en la casa del vecino. Nunca habíamos tenido.” (Directora de escuela).

También estos programas incluyeron la dotación de equipamiento (laptops u ordenadores de escritorio) para los docentes; en algunos casos se indicó que esa dotación era gratuita y, en otros casos, se comentó que la dotación podía adquirirse a unos precios tan bajos, que facilitaban poder comprarlos.

De acuerdo con la información recabada durante las visitas a las escuelas en Panamá, pareciera que la participación previa en estos programas ayudó a las escuelas, los equipos directivos y los docentes a perder su miedo a la tecnología, puesto que les permitió bajar las barreras frente a su incorporación. Esta actitud positiva hacia la tecnología podría haber facilitado la inserción de ProFuturo en las escuelas participantes del estudio, de hecho, varios de los docentes entrevistados comentaban que: *“La tecnología llegó para quedarse y por eso nuestros alumnos tienen que tener la oportunidad de aprender porque esto los va a ayudar en su futuro a la hora de buscar trabajo, porque todos los trabajos ahora requieren de la tecnología”*.

Adicionalmente, conviene comentar que los equipos directivos y los docentes entrevistados al informar sobre la existencia de los programas gubernamentales establecieron comparaciones entre estos y el Programa ProFuturo. De estas comparaciones se desprende una valoración altamente positiva de ProFuturo basada fundamentalmente en el acompañamiento que ofrece el programa, lo que permite resolver problemas a la hora de aplicar lo que se ha aprendido en una capacitación. También se valoró altamente el seguimiento que hace ProFuturo, a través de los coaches, del desempeño de la escuela en general y, por último, se apreció positivamente que ProFuturo haga estudios particulares sobre las dinámicas de las escuelas, como el estudio que aquí se resume.

Modelo de gestión de escuelas ProFuturo de nivel Transformación en Panamá

Quizás el hallazgo más resaltante del estudio es la forma como se configura el sistema de gestión de las escuelas que hace posible la incorporación del programa ProFuturo de una manera orgánica y funcional dentro de las actividades de la escuela. Ese sistema

incluye tres componentes resaltantes: la planificación operativa; la planificación e integración pedagógica y el sistema de seguimiento continuo que sirve como realimentación para los otros dos componentes y que permite optimizar la ejecución del programa en las escuelas.

A) Planificación Operativa

Dentro del modelo de gestión de las escuelas en nivel transformación se identifica, a partir de la información recabada, un primer componente que se relaciona con la metodología que siguen las escuelas para realizar la planificación operativa para la ejecución del programa. Se trata de un plan detallado de cómo la escuela se organiza para llevar a cabo las actividades diarias para alcanzar sus objetivos del programa, transformando las metas en acciones y tareas diarias a ejecutar. Esta planificación operativa conlleva dos elementos:

Por un lado, el **establecimiento de metas claras** en cuanto a creación de clases y realización de actividades en el aula con los estudiantes.

En dos de las escuelas se observó que las metas se establecen de común acuerdo entre la dirección de la escuela, los docentes y el coach. Esto, permite que cada docente conozca las expectativas que se tienen sobre su uso de la plataforma y, además, es un punto clave para el seguimiento continuo del coach, como veremos más adelante en este mismo informe.

Sin embargo, en las otras dos escuelas indagadas, la propuesta de las metas no se hace de una forma participativa, sino más bien son establecidas de acuerdo con la casuística de cada escuela *“porque hay que respetar el ritmo que tiene cada una”*, de modo que no se establecen las metas con tanta claridad, aunque sí se conoce que la permanencia del Programa depende del uso constante que se haga de la solución que incorpora.

Por otro lado, el segundo elemento clave es el **establecimiento de un cronograma de trabajo en la escuela con relación al uso de la solución ProFuturo**. Este cronograma se establece a partir de sugerencias que realiza el coach y que se asume de común acuerdo con los docentes y la dirección de la escuela. El cronograma de trabajo tiene un alcance temporal de una semana y se ejecuta de igual manera cada semana lectiva de trabajo. El cronograma incluye, de manera diferenciada:

- Horas asignadas para la planificación y creación de clases por parte del docente.
- Horas para el uso de las maletas en el aula con estudiantes en cada grado.
- Espacios para la realización del mantenimiento del equipamiento, que incluye las actividades de recarga y limpieza de los componentes.

Un ejemplo de este cronograma se puede observar en la siguiente ilustración:

	Maleta 1	Maleta 2	Maleta 3	Maleta 4	Maleta 5
1	1A	1B	1C	2A	2B
2	1A	1B	1C	2A	2B
3	3A	3B	3C	4A	4B
4	3A	3B	3C	4A	4B
5	3A	3B	3C	4A	4B
6	3A	3B	3C	4A	4B
7	3A	3B	3C	4A	4B

Maleta 1 3A-3B-3C

Maleta 2 4A-4B-4C

“El establecimiento de un plan de horarios de uso con una planificación diaria para el año escolar es muy importante y funciona mejor cuando se crea por iniciativa de la escuela...” (miembro del equipo gestor en Panamá).

En las cuatro escuelas participantes en el estudio, se pudo constatar la existencia del cronograma de actividades señalado, pero se observaron diferencias.

En dos de las escuelas visitadas el cronograma reflejaba claramente la presencia de todos los grados existentes en la escuela, mostrando claramente los tiempos dedicados a planificación y creación de clase, uso efectivo en el aula y labores de mantenimiento.

Mientras que, en las dos escuelas restantes, el cronograma que se mostraba sólo establecía el tiempo de uso en el aula, de modo que los docentes sólo podrían planificar y crear clases cuando la solución ProFuturo no se esté utilizando. En una de estas escuelas, además, se pudo observar que sólo se reflejaba en el cronograma dos o tres grados, aunque en todas las entrevistas se declaró que la solución era utilizada en todos los grados de la escuela.

En el proceso de la planificación operativa participan varios actores claves, como el equipo directivo de la escuela, los docentes y los coaches, como se ha señalado en los párrafos precedentes. Sin embargo, hay un actor clave cuyo rol es la coordinación del cronograma de actividades dentro de la escuela, se trata del docente líder y/o docente dinamizador, que se constituye en el enlace operativo para la ejecución del Programa y el cumplimiento de metas.

El **proceso de selección del docente líder y/o dinamizador** es un punto muy relevante, ya que las decisiones que caracterizan este proceso en cada escuela conllevan efectos diferentes en el desarrollo del programa. De este modo, en dos de las escuelas este docente, se elige mediante sugerencias de coach y aprobación de director a partir de identificación de habilidades claves. Las habilidades claves tienen que ver con una mayor disposición y capacidad para el uso de la tecnología, ya sea por experiencias previas, formación o interés, y además también resulta importante contar con herramientas emocionales y sociales fundamentales para las interacciones con el

equipo docente. De modo que, el docente líder habría acumulado suficiente conocimiento para ayudar a resolver las dudas de los docentes, tanto a nivel tecnológico con el funcionamiento de la solución, como a nivel pedagógico, puesto que se trata de un docente activo de la escuela. El docente líder, además, dentro del modelo de gestión, ha sido empoderado por el director para hacer seguimiento del cumplimiento de las metas por parte de cada docente, rindiendo cuentas al director sobre las metas propuestas.

Además, en una de estas escuelas el rol de docente líder va rotando después de un cierto tiempo, lo cual impulsa la apropiación tecnológica y del Programa por parte de todos los docentes, al ser habilidades que deben adquirir de forma obligatoria cuando les toque desempeñar este rol. Para ello, el intercambio de información y experiencias entre pares juega un papel fundamental en la cesión de tareas de un docente a otro.

En el otro grupo de escuelas, la definición docente líder se ha realizado por decisión del director de la escuela, también con base a la identificación de habilidades claves o por interés particular por parte del docente. En estos casos, a este docente se le delega la gestión del Programa directamente con el coach. En estas escuelas el docente líder puede adquirir el nombre de “docente enlace” cuyo rol implica actuar como intermediario o contacto entre la escuela y el coach. De este modo, las relaciones son bastante menos participativas, pues recaen en conversaciones entre el docente líder y el coach y entre este último y el director, con poca o nula participación del resto de docentes. Esto conlleva que el intercambio de información y experiencias entre docentes no ocurra, quedándose apalancado el conocimiento en una sola persona.

Una mención especial merece el **rol que cumple el equipo directivo de la escuela**. Puesto que, su apoyo no sólo es absolutamente necesario para la incorporación del programa ProFuturo en la escuela, sino que tiene un papel relevante y determinante en la organización de la escuela. Sobre todo, en tres aspectos fundamentales: para definir las metas de manera conjunta con el cuerpo docente, para que haya una supervisión permanente del cumplimiento de las metas mediante la observación del desempeño y, además, para que se puedan integrar estrategias que permitan dar apoyo a los docentes para facilitar la incorporación de la tecnología en el aula.

En este sentido, en las escuelas que han formado parte de este estudio se ha observado en general que todas las directoras de las escuelas están altamente motivadas a tener y mantener el Programa dentro de sus escuelas. También se ha observado que las directoras pueden tener grados diferentes de implicación en la ejecución de este, como veremos a continuación.

Se pudo observar que en dos de las escuelas la participación de las directoras toma la forma de un liderazgo que abre las puertas de la escuela al Programa y participa activamente en el mismo, mediante el seguimiento del cronograma de trabajo, el monitoreo del cumplimiento de las metas y, sobre todo, en la puesta en marcha de estrategias, como por ejemplo, alinear a todos los maestros de un mismo grado en grupos de trabajo, para que trabajen de manera conjunta en la planificación de sus actividades e incluyan el uso de tecnología, conformando de esta manera mecanismos de apoyo entre pares que permiten que los docentes con más dificultades se apoyen en compañeros con más capacidades, lo cual resulta bastante eficiente para el desempeño del programa en la escuela. También es notable el empoderamiento del docente líder o dinamizador, dando respaldo para que este rol pueda vigilar el cumplimiento del cronograma, pueda ayudar a los docentes que tienen dificultades e incluso pueda generar cierta documentación de apoyo al resto de los docentes. Es notorio en este tipo

de directoras que cuando hablan del Programa y de la forma como se gestiona en la escuela, siempre lo hacen en primera persona y enfatizando la forma como el “nosotros” ha sido importante para la toma de decisiones en cuanto a la organización de la escuela ante la inclusión del programa. Asimismo, la interlocución con el coach se hace de forma conjunta entre el director y el docente líder, mientras que la toma de decisiones se realiza con participación también de los docentes.

En las otras dos escuelas, se observó igualmente una alta motivación por parte del equipo directivo y también la observación del cumplimiento de metas, aunque de forma mucho más distanciada y mucho menos sistemática. En este caso, las directoras cuando hablan del Programa y la forma como se gestiona, lo expresan en tercera persona señalando lo que “ellos” hacen para gestionar el proyecto y tomar decisiones. En estos casos se otorga un papel fundamental al docente líder o dinamizador, pero no se hace bajo una forma de empoderamiento, sino más bien como una delegación total de la gestión del proyecto sobre esta figura. En este sentido, existe involucración en el proyecto, pero es bastante más superficial que en el otro grupo de escuelas.

B) Planificación e integración pedagógica

Un segundo componente, identificado dentro del modelo de gestión de las escuelas en nivel Transformación, se relaciona con la metodología que siguen las escuelas para realizar la planificación pedagógica y la manera cómo se incorpora, en estas escuelas, el uso de la plataforma y los recursos educativos de ProFuturo en el aula. Se trata de un conjunto de hallazgos entre los que se puede destacar los siguientes:

Se identificó como necesario para hacer la planificación pedagógica **la realización de un “match” entre los requerimientos del currículum nacional y los recursos educativos que contiene la solución de ProFuturo**. En este sentido, se observa que las entidades ejecutoras en el país han hecho grandes aportes en relación con este aspecto, puesto que han realizado el match curricular y se lo ofrecen a las escuelas para ayudar a que los profesores identifiquen las correspondencias temáticas entre los recursos y los temas de obligado cumplimiento en cada grado a lo largo del año escolar, de acuerdo con el Ministerio.

“La solución se nos ajusta a nuestra planificación así que eso no tiene mayor problema. Para mí eso no representa mayor dificultad. Es que uno va buscando excusas y excusas. Pero ya una vez que uno se mete en esto, se le hace fácil. Yo al inicio estaba un poco reacia, ya le digo cuando estaba con primer grado, utilizarla, también porque los contenidos en primer grado no hay muchos. (...) Nada más es cuestión de echarle ganas y sentarse un momentito que va a ver que uno le agarra el ritmo y uno se pone rapidito.” (Docente líder).

Sin embargo, un aspecto muy relevante encontrado en un grupo de las escuelas analizadas es que las propias escuelas habían hecho el match curricular mediante trabajo colaborativo entre el docente líder y los docentes de aula. Este proceso ayudó a que los docentes encontrarán una interrelación entre lo que contiene la maleta en términos de recursos pedagógicos para trabajar con los niños, por ejemplo, y lo que el currículum oficial del país les demanda.

Durante el proceso de recolección de información se observó que en aquellas escuelas que esta actividad fue realizada por los propios docentes, y no como algo dado por las entidades ejecutoras, los docentes habían alcanzado un **alto grado de conocimiento**

de los recursos ProFuturo, lo que les facilita el trabajo de planificación de las clases, puesto que comprenden, no sólo cuáles son los recursos existentes, sino la forma cómo están organizados y lo que hay disponible para cada uno de los grados académicos. También los docentes expresaron que conocer este match curricular les ayuda a concretar de una mejor manera ideas de cómo trabajar los contenidos en el aula para cumplir con el currículo nacional.

Adicionalmente, un hallazgo de orden práctico observado es que en las escuelas en las que se realizó este match curricular, los docentes líderes prepararon una versión impresa de todo el catálogo de recursos de la solución ProFuturo, organizados por nivel académico, y en el que se ofrecen claves útiles para el docente como, por ejemplo, la denominación local de ciertos temas y la forma cómo se han denominado en la plataforma para que los puedan encontrar. La **disponibilidad de un catálogo impreso y distribuido a cada docente** sirve como referencia para hacer la planificación en casa, seleccionando mediante anotaciones en papel la secuencia de actividades didácticas para un tema, de modo que en su tiempo de planificación con la solución se hace más rápido, pues sólo se crea la clase de manera directa ejecutando la secuencia que ya se había seleccionado mediante las anotaciones.

Por otro lado, en aquellas escuelas que este match curricular no se hizo de forma colaborativa por los docentes al interno de la escuela, se observó un bajo conocimiento de los recursos contenidos en la solución ProFuturo, lo que dificulta el proceso de planificación, pues cada vez que se va a planificar una clase, hay que empezar por revisar qué recursos están disponibles. En estos casos, durante las observaciones de aula, se evidenció el uso de recursos no adaptados al nivel del grado en que se estaban utilizando, en la mayoría de los casos se utilizaron recursos con mayor nivel de complejidad que el requerido. Esto tiene un agravante adicional, puesto que este uso inadecuado hace que los estudiantes trabajen sobre recursos que seguramente repetirán en el futuro, cuando se usen ajustados a su nivel.

Es importante resaltar que los docentes de las escuelas con menor conocimiento de los recursos ofrecidos por ProFuturo, manifestaron que el contenido de ProFuturo tiene un grado intermedio de correspondencia con lo requerido por el currículo nacional. Asimismo, demandaron abiertamente la necesidad de que se incluyeran nuevos recursos en la solución, sin especificar cuáles serían necesarios, para que “... *los estudiantes no se cansen de ver siempre lo mismo*”. Adicionalmente, demandaron la necesidad de disponer de ordenadores y acceso a la plataforma en sus hogares para poder tener más tiempo para hacer la planificación de las actividades de aula de una forma más fácil y efectiva.

Por el contrario, los docentes de las escuelas con alto conocimiento del contenido de la solución ProFuturo señalaron que existe un alto grado de adecuación de los recursos educativos de ProFuturo con el currículum nacional, con base al match curricular que habían realizado, aunque observaban oportunidades de mejora en los contenidos relacionado al desarrollo del apresto en matemáticas para 1º y 2º grado y recursos de geometría para 5º y 6º grado. Asimismo, en este grupo de docentes no hubo demanda por ordenadores personales y acceso remoto a la plataforma, por cuanto la disposición y uso del catálogo impreso, les permite hacer la planificación en casa de una manera bastante fluida.

Vale la pena acotar que se observó, en ambos grupos de escuelas, que son los docentes de aula los que hacen uso de la solución ProFuturo y que **los recursos más utilizados** son los de Español (Lengua), Ciencias, Matemáticas y Habilidades para la Vida, estos

últimos porque contienen varios temas relacionados con el diseño curricular oficial para Ciencias Sociales. También, es necesario mencionar que en la mayoría de las escuelas analizadas se imparte Inglés, puesto que cuentan con docentes especializados para la enseñanza del idioma. Durante las visitas de campo se observó que en algunas escuelas estos docentes han pedido utilizar los recursos de la solución en este idioma, para reforzar los mismos temas que los alumnos están trabajando en sus docentes de aula, pero en el idioma inglés; y, aunque todavía no están incorporados al uso de la solución, empieza a manifestarse demanda de estos docentes por su incorporación regular al Programa.

En cuanto a la integración de la tecnología en la práctica pedagógica de los docentes, se observó que en todos los casos analizados los docentes indicaron que utilizaban la plataforma y los recursos ProFuturo tanto para introducción de nuevos temas en el aula, como para repasar y anclar conocimientos de temas que se han venido trabajando en el aula. Esta información fue corroborada mediante las observaciones de aula realizadas.

Sin embargo, se observó una **forma diferencial de integrar la tecnología en la práctica pedagógica en el aula**. Primero, en un grupo de escuelas se observó cómo, tras la instalación de la solución en el aula y la distribución de las tablets a los estudiantes, los docentes procedían a realizar una introducción del objetivo de la clase, la relación con el tema que se va a introducir o repasar, incluyendo información sobre las actividades a realizar en la tablet por cada estudiante, y señalando el momento de comenzar las actividades. Segundo, una vez que los niños iniciaron su actividad autónoma en las tablets, los docentes iban interactuando con los estudiantes haciendo preguntas o señalando aspectos relevantes que conseguirían en las actividades sobre los que debían poner especial atención para la mejor comprensión del tema. En tercer lugar, una vez completadas las actividades, los docentes formulaban preguntas a los estudiantes tales como ¿qué fue lo que más te gustó? ¿Qué aprendiste de este tema? ¿Cuáles son las diferencias más relevantes entre un aspecto y otro tratado? ¿Cómo aplicarías lo que aprendiste en tu vida diaria? entre otras preguntas relevantes, ejercitando el proceso de metacognición en los estudiantes. En este sentido, se entiende que los docentes son capaces de realizar todo el proceso requerido para una actividad pedagógica de aula, apoyándose en el uso de la tecnología. Desde el análisis realizado por las investigadoras, esta forma de trabajo, que podría denominarse un **uso de la tecnología centrada en apoyar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes**, desvela la integración de la tecnología en la práctica pedagógica de los docentes y, adicionalmente, muestra un efecto sobre las formas de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, siendo éstas más fluidas, con alto grado de confianza mutua y motivadora de la participación de los estudiantes en el aula.

Asimismo, en las escuelas que trabajan de la forma que hemos descrito anteriormente, se observó una práctica interesante que es involucrar a los estudiantes también en el proceso de instalación y desinstalación del equipamiento antes de iniciar la clase y al terminarla, a través de la distribución de las tablets al resto de compañeros al inicio de la clase y en la recogida de los dispositivos al final para guardarlos en la maleta, asegurándose que están apagados, para garantizar que el siguiente grupo que utilice la solución tenga todo en orden. Se observó que esta actividad resulta altamente motivante para los estudiantes, por los que los docentes establecen turnos rotativos de dos o tres estudiantes de manera que todos los alumnos puedan participar. Pero, más allá de la motivación, se observó que el tiempo de instalación de la solución en estos casos disminuye de una manera considerable, afectando mínimamente el tiempo efectivo de la actividad en el aula. De modo que pareciera pertinente involucrar a los estudiantes en

la instalación del equipamiento, tanto por el refuerzo de motivación que genera como por el aporte que hace al tiempo efectivo de clase.

“Nos apoyamos mucho con los estudiantes, hay estudiantes que son muy chispitas. Entonces: ¡Maestra, pero yo lo hago! Hasta cuando a mí me toca aquí cargarlas (...) Vaya a buscar a la maestra [Nombre de la docente líder] porque no hay red. No maestra, es que este cable está así. Ya ellos saben. Ellos nos apoyan bastante.” (Docente líder).

Por el contrario, en otro grupo de escuelas tras la instalación del equipamiento y la distribución de las tablets a los estudiantes, los docentes se limitaron a verificar que los alumnos habían sido capaces de iniciar sesión con sus credenciales personales en las tablets; seguidamente, indicaron el nombre de la actividad que se iba a realizar para que los estudiantes pudieran encontrarla y, a partir de allí, los niños realizaron de manera autónoma la actividad y las únicas interrelaciones ente los docentes y los estudiantes ocurrieron en aquellos casos en que los estudiantes solicitaron alguna aclaración por parte del docente, las cuales ocurrieron de forma directa e individualizada entre el alumno solicitante y el docente. Al final de la actividad, los docentes se aseguraron de que todos habían terminado las actividades y procedieron a recoger y guardar las tablets. Desde el criterio de las investigadoras, esta forma de trabajo podría denominarse **uso de la tecnología centrada en el manejo del dispositivo** y genera serias dudas sobre la posible integración pedagógica de la tecnología en el aula. Adicionalmente, en el caso de las escuelas con esta forma de trabajo, se observó que la participación de los estudiantes en el aula es prácticamente nula, incluso cuando se intentó desde el equipo de investigación hacer preguntas sobre lo que habían aprendido y/o lo que más les había llamado la atención. Tampoco se observó participación de los estudiantes en el proceso de instalación de la solución y/o en el reparto y recogida de los dispositivos, evidenciándose que, en esta forma de trabajo, el tiempo efectivo de las actividades pedagógicas en el aula se ve afectado por la dilación en el proceso de instalación de la solución.

Por otro lado, la información recabada desvela otro conjunto de hallazgos que son relevantes para comprender algunos aspectos de la integración pedagógica del programa y que se encontraron presentes en todas las escuelas analizadas, los cuales se comentan a continuación.

Dado que en la muestra quedaron seleccionadas escuelas que funcionan bajo la modalidad de multigrado, esto es escuelas en las que los docentes atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula, se observó que la utilización de la solución ProFuturo facilita el trabajo en el aula, pues permite distribuir en un mismo momento recursos y contenidos educativos diferenciados y adaptados a cada grado escolar presente en el aula. En este sentido, los docentes valoraron altamente tanto la simultaneidad con la que pueden trabajar con los grupos, como la posibilidad que ofrece de mantener a ambos grupos concentrados en sus tareas de aprendizaje, evitando espacios para la indisciplina. Este hallazgo hace pensar que la incorporación pedagógica de la solución tecnológica del **programa ProFuturo es altamente pertinente en las escuelas multigrado.**

Otro aspecto relevante es que el **Programa ProFuturo es altamente pertinente para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje**, puesto que en Panamá, como en muchos países del mundo, existe una disposición legal según la cual los niños con necesidades especiales de aprendizaje deben estar incorporados dentro del aula regular y, aunque tienen momentos en que asisten a un “aula especial” en la que

trabajan con docentes especializados para cubrir sus necesidades particulares, están la mayor parte del tiempo dentro del aula regular. En la mayoría de las escuelas analizadas en el marco del estudio, se observó la presencia de este perfil de estudiantes y se corroboró que, al igual que el resto de los compañeros sin necesidades especiales, estos estudiantes eran capaces de realizar las actividades asignadas por el docente a través de las tablets, en un tiempo bastante similar y sin requerir ayudas extraordinarias de parte del docente. Estas observaciones apuntan que cuando se trabaja con las tablets en el aula, los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje atienden, trabajan y disfrutan igual que los demás, lo que sugiere que el uso de la solución en el aula pudiera tener un efecto igualador para los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Este hallazgo es tremendamente relevante, no solo porque el estudiante puede sentirse igual a los demás logrando hacer las actividades al completo utilizando la tablet, sino porque sus logros son impulso de motivación y orgullo tanto para el propio estudiante como para el docente.

También se pudo evidenciar durante las observaciones de aula que se realizaron que el **uso de la solución ProFuturo estimula la disciplina en el aula**. De manera constante se observó que desde el momento que se distribuyen las tablets en el aula, los alumnos asumen una postura corporal que garantiza un uso cuidadoso del dispositivo; y, en cuanto se inicia el trabajo autónomo de los estudiantes, se hace un silencio absoluto en las aulas sólo interrumpido por aquellos docentes que hacen intervenciones para guiar las actividades o porque eventualmente algún estudiante llame al docente a su puesto para aclarar alguna duda. Esto sugiere que los estudiantes pueden aumentar y/o mantener un alto grado de concentración en la realización de las actividades asignadas por los docentes, cuando estas están apoyadas en el uso de la tecnología.

Otro hallazgo interesante está relacionado con la valoración positiva que hacen los docentes en relación con que **los recursos educativos del programa ProFuturo son útiles para el aprendizaje**. Los docentes de todas las escuelas señalaron que los recursos de ProFuturo tienen dos cualidades: la primera, la cualidad multimedia, a la que los docentes denominan cualidad “multicanal”, se refiere a que los recursos de ProFuturo incluyen al mismo tiempo texto, imágenes, audios, vídeos y animaciones, y que esto enriquece la experiencia de aprendizaje y ofrece una información más completa y dinámica. La segunda, es la cualidad interactiva, que los docentes la refieren señalando que los recursos involucran activamente al estudiante, permitiéndole funcionar de manera autónoma y tomar decisiones, realizar acciones y recibir retroalimentación inmediata, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje. Estas dos cualidades son altamente valoradas porque facilitan que los estudiantes comprendan, aprendan y fijen los contenidos de manera más rápida y entretenida. Adicionalmente, tanto los docentes como los estudiantes valoraron mucho que **los recursos ProFuturo ayudan a concretizar ideas que son abstractas y difíciles de comprender**, porque facilitan la comprensión de procesos que no se pueden observar de manera directa, como por ejemplo el funcionamiento del sistema digestivo, el sistema respiratorio o el circulatorio, porque los recursos de ProFuturo “traen al mundo real” la forma cómo esos procesos ocurren. En este sentido, los docentes señalaron que requieren hacer menos esfuerzo para transmitir ciertos contenidos a los alumnos que antes eran difíciles de transferir.

“Ha sido una forma didáctica para que los niños afiancen los contenidos.” (Grupo de discusión con docentes).

Se observó que la gran mayoría de los docentes incluyen de manera regular en las actividades que asignan a los estudiantes los test de evaluación que están contenidos

en los recursos de ProFuturo y que esta actividad de **evaluación es altamente motivante para los estudiantes** por dos razones: la primera, porque genera una retroalimentación inmediata a los estudiantes a través de la asignación de un puntaje que les permite saber cuánto han aprendido y, en segundo lugar, les permite saber qué aspectos hay que revisar y reforzar porque no quedaron bien fijados, lo que implica un impulso a la metacognición y un tratamiento positivo del error. Lo resaltante aquí, más allá de la función conocida que tiene la evaluación en el aprendizaje, es la constatación in situ de la importancia que le otorgan los estudiantes a este proceso, la alegría con la que reciben sus resultados y lo altamente motivante que resulta tener una constatación de su eficacia personal.

C) Seguimiento Continuo

El seguimiento continuo, está basado en dos aspectos fundamentales: por un lado, el acompañamiento y, por el otro lado, la incorporación de mecanismos sistemáticos de monitoreo continuo, como se verá a continuación.

Un elemento que se ha considerado distintivo en el Programa ProFuturo es la oferta de **acompañamiento a las escuelas y a los docentes** a través de la asignación de un coach responsable de formar a los docentes, gestionar junto al equipo directivo y los docentes el uso de la solución ProFuturo y apoyar a las escuelas y los docentes frente a demandas asociadas al funcionamiento del equipamiento suministrado por ProFuturo en las aulas y a la creación de clases, así como hacer el seguimiento del desenvolvimiento del programa en cada escuela.

Durante el proceso de levantamiento de información para el presente estudio, se observó que los coaches cumplen en términos generales con todas las asignaciones que supone el ejercicio de su rol y, sobre todo, fue notoria la importancia que los docentes y los equipos directivos le otorgan, expresándolo de formas que denotan alta estima y reconocimiento.

Sin embargo, fue notorio en el caso de dos de las escuelas que la relación con su coach adquiría una cualidad “bidireccional” donde las demandas por el acompañamiento y seguimiento permanente ocurren tanto del coach hacia la escuela como de la escuela al coach. Esta demanda bidireccional, como la hemos denominado a efectos del presente informe, resulta en una relación altamente fluida en la que los desafíos y sus soluciones se afrontan de forma conjunta, es decir, con participación de los coaches, los equipos directivos y los docentes. Este tipo de relación parece bastante más sólida y efectiva para la integración del Programa ProFuturo en la vida diaria de la escuela.

En el otro par de escuelas visitadas, aunque la relación con su coach se mostró muy cordial y fluida, las demandas por la integración del Programa ocurren unilateralmente: el coach dirige y acompaña a la escuela para que cumplan con el uso de la solución, pero resultaba mucho menos notoria la participación de los equipos directivos y docentes en la toma de decisiones sobre la incorporación del Programa, quedando establecida la relación con la escuela a través del docente líder y/o dinamizador, pero no con la escuela en totalidad. En el caso de estas escuelas no se percibió, como en el grupo anterior, la idea de equipo de trabajo.

En cuanto a la **incorporación de mecanismos sistemáticos de monitoreo continuo**, se observó que en un grupo de escuelas se realizaba un seguimiento mensual constante mediante la elaboración de reportes por parte del coach en los que se recoge información sobre la frecuencia de creación de clases por parte de los docentes, así

como el uso de la solución con los estudiantes. Estos reportes se le remiten directamente al equipo directivo de la escuela, con el objeto de que conozcan el desenvolvimiento del programa en la escuela y puedan trasladar al equipo docente los hallazgos de estos reportes, bien para animarlos a continuar manteniendo su buen desempeño, bien para analizar si existen dificultades para cumplir con las metas de uso y poder establecer correctivos y recordatorios en relación con los compromisos que no se estén cumpliendo. Se observó, además, que esta información que se comparte de manera constante y abierta con todos los docentes estimula una sana competencia por mantener un nivel de uso acorde con el grupo y, por ende, esta competencia incrementa la motivación, implicación y compromiso de los docentes con el cumplimiento de las metas de uso de la solución ProFuturo que en equipo han establecido. También en estas escuelas el coach comparte los resultados del seguimiento anual mediante socialización del antiguo semáforo que empleaba ProFuturo y, desde el 2023, a través de los resultados de la aplicación de la herramienta SAT de ProFuturo.

En el otro grupo de escuelas, el coach también prepara reportes y los envía a la dirección de la escuela, pero lo hace trimestral o cuatrimestralmente y, aunque el director conoce los resultados, es el docente líder el que comunica a cada docente su resultado y le impulsa a mantener o incrementar el uso de la solución. En estos casos no fue visible la existencia de lo que se ha denominado sana competencia entre los docentes, aunque si mantienen motivación por el proyecto, esto último quizás tiene más que ver con el impulso motivacional que genera observar la motivación y disfrute de los estudiantes, que con su propio desempeño. En estos casos también el coach socializa con las escuelas los resultados del seguimiento anual de la escuela, inicialmente con los resultados de la semaforización que se hacía anteriormente y ahora con los resultados del SAT.

Conviene analizar aquí también el comportamiento diferencial de los directores frente al monitoreo continuo y su relación con el grado de compromiso e involucración que tienen en la ejecución del proyecto. Las directoras del grupo de escuelas que hacen seguimiento mensual se mostraban muy comprometidas con el cumplimiento de los acuerdos que involucra el programa, participando directamente con sus docentes en la toma de decisiones alrededor del proyecto y en el cumplimiento de metas. Estos casos son muy evidentes a nivel del discurso de las directoras que refieren *“cómo nosotros nos organizamos para el proyecto y cómo hacemos entre todos para cumplir las metas con las que nos comprometimos”*.

“Bueno, el poder de convencimiento. Mañana viene el instructor y todos tenemos que estar allá. Y ven, ven, ¿usted por qué no está aquí? Vamos allá’. Allá es donde tenemos que estar todos. Y mire que de las maestras que menos quería, este, no están de las ultimas dentro de las categorizaciones que ustedes están mandando. Por ejemplo, la profesora ... tiene buenas clases y ella era una de las que eso le costó. El poderla integrar, si porque eso está difícil, somos... ella es de allá de donde yo soy. Somos gente muy pobre. Muy pobre que solo pudimos estudiar ser maestro. (...) Hemos tratado de ir motivando, haciéndoles ver el beneficio que tiene, porque realmente ya no se aprende como se aprendía antes. El uso de la tecnología ha venido para quedarse. No es pasajera. (Directora de escuela).

“Y eso más que todo parte de la administración que siempre está ahí motivándonos a utilizar las herramientas que se nos brindan para mejorar la educación de nuestros niños.” (Docente líder).

Mientras que en aquellas escuelas en las que se hace el seguimiento más distanciado en el tiempo, las directoras se involucran mucho menos en la toma de decisiones y en el cumplimiento de las metas, puesto que esta responsabilidad se transfiere al docente líder. Estos casos también se hacen muy evidentes en el discurso de las directoras cuando refieren: *“Ellos [los docentes] se organizan muy bien para el proyecto y están pendientes de si cumplen las metas con ayuda del docente líder”* (Directora de escuela).

Esta observación conduce al menos a tres insights: primero, cuando los directores se comprometen con el seguimiento mensual continuo tienen la posibilidad de identificar necesidades (formativas, de refuerzos) y trabajar en conjunto con sus docentes para diseñar planes de acción para solventar las necesidades identificadas a partir de los resultados. Segundo, cuando el seguimiento continuo se hace en equipo (directores, docentes, docentes líderes y coach) se convierte en una palanca de cambio poderosa para la escuela. Y, tercero, cuando se dispone de información permanente sobre los resultados, se establecen planes de acción para la mejora y se hace el seguimiento continuo en equipo, se vislumbran los elementos clave que configuran la existencia de la demanda bidireccional de acompañamiento y seguimiento permanente entre la escuela y el coach, a la que se hizo referencia anteriormente en este informe.

Estos insights hacen suponer que, aun cuando en todas las escuelas se reportó una alta motivación entre los docentes y los estudiantes, en aquellas escuelas en las que se ha establecido como elemento central el seguimiento continuo, los docentes manifiestan una motivación que va más allá de la deseabilidad de tener un proyecto como ProFuturo en la escuela, pues se arraiga en:

“... una cultura de la evaluación que establece y comunica claramente qué se evalúa y cómo se evalúa y cuál es el resultado de la evaluación, porque lo importante es que la escuela sea parte de la construcción de una mejor oferta educativa a través de ProFuturo...”
(miembro del equipo gestor en Panamá).

Principales hallazgos sobre indicadores priorizados

Aclaratoria sobre las fuentes de datos obtenidas

Otro de los objetivos específicos de este estudio giraba en torno al análisis, en las escuelas ProFuturo de nivel Transformación de Panamá, de posibles fuentes de datos a partir de la selección de los siguientes indicadores de impacto priorizados en estudiantes:

- Mejora de calificaciones oficiales.
- Disminución del absentismo escolar.
- Aumento de la culminación de la primaria.

Para abordar este objetivo, durante las visitas a las escuelas se solicitó información oficial relacionada. De esta petición realizada por las investigadoras a las escuelas se tuvo acceso a dos herramientas de reporte que utilizan: el Modelo H y el Informe de Deficientes, cuyas características y utilidad se describirá a continuación.

Modelo H

El Modelo H¹⁶ en el sistema educativo de Panamá es un documento administrativo que muestra la estadística del Centro Educativo. El Modelo H recoge mensualmente diversos tipos de datos, incluyendo:

- **Información general del centro educativo:** nombre, ubicación, tipo de institución, etc.
- **Datos de matrícula:** número de estudiantes inscritos, desglosados por género y nivel educativo.
- **Información sobre el personal docente:** número de profesores, su formación académica, y su experiencia.
- **Infraestructura:** detalles sobre las instalaciones del centro, como aulas, laboratorios, y áreas deportivas.
- **Recursos educativos:** disponibilidad de materiales didácticos, tecnología, y otros recursos necesarios para la enseñanza.
- **Programas y Servicios:** Información sobre programas nutricionales, actividades extracurriculares, y otros servicios ofrecidos por la escuela.

El Modelo H es obligatorio para todas las instituciones educativas en Panamá. Este modelo, aunque las escuelas lo gestionan mensualmente, al final de cada año se cumplimenta y se reporta la MEDUCA una vez al año. El seguimiento de la cumplimentación del Modelo H lo realiza el Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA). Este organismo se encarga de asegurar que todas las instituciones educativas cumplan con la normativa y reporten los datos necesarios de manera oportuna y precisa.

El proceso de cumplimentación del mismo cumple con varios pasos a seguir:

1. **Recopilación de Datos:** El director del centro educativo y su equipo recopilan la información necesaria de diversas fuentes internas, como registros de matrícula, expedientes del personal y reportes de infraestructura.
2. **Rellenado del Formulario:** La información recopilada se introduce en el formulario del Modelo H, asegurándose de que todos los campos estén completos y precisos.
3. **Revisión Interna:** El formulario completado es revisado internamente por el equipo administrativo del centro educativo para verificar la exactitud y coherencia de los datos.

Tras el relleno del documento, este se somete a un proceso de revisión para proceder a su posterior envío:

1. **Revisión por el Supervisor:** Una vez completado y revisado internamente, el formulario es enviado al supervisor educativo asignado a la zona escolar correspondiente. El supervisor revisa el documento para asegurar que cumple con los requisitos establecidos.
2. **Correcciones y Ajustes:** Si el supervisor encuentra errores o inconsistencias, devuelve el formulario al centro educativo para que realicen las correcciones necesarias.
3. **Envío Final:** Después de la revisión y corrección, el formulario final es enviado al Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA) para su registro y análisis.

¹⁶ [Instrumentos de Evaluación | Ministerio de Educación \(meduca.gob.pa\)](https://www.meduca.gob.pa/instrumentos-de-evaluacion)

Con este proceso se pretende asegurar que la información recopilada sea precisa y útil para la planificación y mejora del sistema educativo en Panamá.

A partir de la solicitud de este documento a las escuelas que han formado parte del estudio, se ha podido comprobar que, efectivamente, en todas las escuelas se utiliza la misma fórmula y rubrica para ser rellena. Aunque, si bien es cierto, se trata de un documento cuyo soporte tecnológico es en Excel, el cual se comparte en un formato editable, lo que conlleva un proceso de cumplimentación manual que carece de automatismos tecnológicos, que puede comprometer la calidad y fiabilidad de los datos.

Informe de Deficientes

Por otro lado, se referenció en múltiples ocasiones al equipo de investigación un documento llamado “Informe de deficientes”. Este informe también se cumplimenta de manera anual, al final de cada año escolar, por todos los centros educativos, si bien es cierto, existen diferencias reseñables en comparación con el Modelo H.

En primer lugar, si bien el Modelo H es referenciado y descrito en los lineamientos generales del Ministerio de Educación, siendo fácil encontrar información al respecto, no ocurre igual con el Informe de Deficientes. A pesar de haber tratado de buscar distintas fuentes de información que arrojen descriptivos en torno a las características principales de este informe, no se ha logrado hallar suficiente información al respecto. Por tanto, toda la información aquí traída relacionada con este informe ha sido recolectada a partir de las conversaciones con los actores principales de la investigación y de la documentación compartida con el equipo de investigación.

De hecho, es menester señalar en este punto que en el intento de solicitar este informe a las cuatro escuelas objeto de la muestra de este estudio, se han podido encontrar diferencias paramétricas y categóricas en los informes facilitados. De este modo, en algunas escuelas, se parametriza el número deficientes por asignatura y grado, mientras que en otras escuelas parametrizan de manera anual el número total de aprobados, reprobados y desertores sin especificar materias, e incluso encontramos una tercera variable de parametrización anual de escuela que refiere una tabla con alumnos retirados, trasladados a otras escuelas y alumnos sin calificación. La variedad categórica encontrada en torno a este informe dificulta la sistematización de la información e impide poder analizarla correctamente.

Hallazgos principales sobre los indicadores priorizados en Panamá

Una vez puntualizada esta aclaratoria en cuanto a las fuentes de información cuantitativas, se procede a analizar la información relacionada con la mejora de calificaciones oficiales, la disminución del absentismo escolar y el aumento de la culminación de la primaria.

En términos generales, en todos los contextos donde los actores claves de esta investigación han sido preguntados sobre los efectos principales que perciben que puede tener la implementación del programa ProFuturo en los estudiantes, siempre se repiten una serie de aspectos comunes que se quieren reflejar a continuación de modo que, se puedan ir contrastando hallazgos desde los distintos enfoques que este estudio ha tomado.

A) Mejora de calificaciones oficiales

Si bien, los documentos que se han facilitado por parte de las escuelas no referencian las calificaciones específicas por cada materia. A partir de la recolección de información desde enfoque metodológicos cualitativos, sí se han recolectado hallazgos que apuntan que la implementación del Programa ProFuturo en las escuelas, bajo una correcta incorporación pedagógica, puede mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula.

Cuando los docentes reflexionan en primera instancia acerca de los efectos del programa en los estudiantes hay un efecto que ha resultado transversal en todos los contextos donde se ha desarrollado esta investigación, y este es la **disciplina en el aula**. Y es que, tanto en las entrevistas en profundidad, como en los grupos de discusión, se hace alusión a la excelencia en el comportamiento que asumen los estudiantes desde que las maletas ProFuturo son introducidas en el aula. Este efecto pudo ser además contrastado en las observaciones no participante que se realizaron durante el trabajo de campo. Tanto es así que, como se ha mencionado anteriormente en este informe, el nivel de participación y colaboración por parte de los estudiantes en el funcionamiento de la clase se ve impactado positivamente.

Siguiendo con los efectos percibido por parte de los y las docentes beneficiarias del programa ProFuturo, se hace alusión también a la **compresión**. Es decir, los docentes creen que, mediante el uso de la solución ProFuturo en las aulas, los estudiantes consiguen tener una mejor comprensión y anclaje del conocimiento impartido.

Si bien, no se dispone de soporte cuantitativo para hacer una afirmación generalizable, si se puede decir que, siendo una percepción compartida por todos los equipos docentes de las escuelas que han formado parte de este estudio, que una alta motivación junto con la comprensión y la disciplina constituye ingredientes necesarios para óptimo rendimiento de los estudiantes, por tanto, existe la posibilidad de que el Programa contribuya en alguna medida con este aspecto.

B) Disminución del absentismo escolar

Otro efecto referenciado en múltiples ocasiones por los docentes es que *“los niños no faltan cuando saben que se va a usar la maleta ese día”* (Grupo de discusión). Esta percepción también resulta extensible a todos los actores de las escuelas que participaron en la investigación. Y es que tanto directores como docentes hacen referencia a la ilusión que genera en los estudiantes el uso de dispositivos tecnológicos en el aula. De este modo, la comunidad educativa ha podido identificar como los propios estudiantes intensifican su compromiso en la asistencia a clase los días que saben efectivamente que está planificado el uso de la solución ProFuturo.

Por otro lado, cuando se interrogó a las directoras y a los docentes sobre el tema del absentismo, constantemente vincularon sus ideas sobre la asistencia escolar con el efecto de atracción de nuevos estudiantes a las escuelas. Es decir, en algunos centros educativos las directoras hablaron de un supuesto “efecto llamada” que habían protagonizado sus escuelas. De este modo, se percibía que las familias de la zona daban prioridad en inscribir a sus hijos e hijas en las escuelas que cuentan con el Programa ProFuturo en sus aulas. Esto es debido a que consideraban una oportunidad extra para el desarrollo de la experiencia educativa de sus hijos, que les permitiría estar en contacto con las metodologías educativas más innovadoras, lo cual, los prepararía mejor para “el mundo real”.

Asimismo, las directoras y los docentes justificaron este aumento en la solicitud de matriculaciones en las escuelas en el hecho de poder ofrecer una mejor oferta educativa en comparación con otras escuelas. Esta mejor oferta se sustenta en que la mayoría de las escuelas analizadas contaban con cátedra de informática, gabinete de educación especial, docentes especializados en inglés y la disposición del Programa ProFuturo. Disponer de estas prestaciones, hace que las escuelas sean más atractivas.

“[ProFuturo] ha sido uno de los atractivos para que nuestra matrícula crezca. En 2014 nosotros teníamos alrededor de 480 estudiantes, ahorita ahorita nosotros tenemos 555”. (Directora de escuela).

Tabla 6. Número de estudiantes matriculados por escuela 2021-2024.

Escuela	2021	2022	2023	2024
Antonio Ríos Saavedra	536	567	569	555
El Valle	77	78	67	67
Caballero	123	127	133	140
Francisco Figueroa	72	75	75	77

Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo H facilitado por las directoras de cada escuela.

Si bien es cierto que contamos con los distintos testimonios de directoras hablando de este fenómeno, según los datos recolectados en el Modelo H, no es posible observar este efecto en los últimos 4 años, de acuerdo con los datos que se muestran en la tabla 4. Esto implica que, si ha aumentado la matrícula, con los datos disponibles es difícil constatar tal aumento.

Por otro lado, existen otras variables que pueden confluir en la variación de las matrículas escolares, que se desprenden de algunos temas comentados por los informantes claves como puede ser, por ejemplo, los estudiantes que cambian de escuela debido a variaciones del lugar de residencia de las familias por razones de empleo paterno, las cuales no están relacionadas con una mejor o peor oferta educativa por parte de la escuela.

C) Aumento de la culminación de la primaria

En relación con este indicador, no fue posible recolectar información cuantitativa específica, aunque se ha recolectado información de carácter cualitativo que apunta en esta dirección. En todas las escuelas visitadas tanto los docentes como las directoras comentaron que por regla general el grueso de sus estudiantes culminaba con éxito la primaria.

En resumen, como se ha indicado anteriormente en este informe, las escuelas que han formado parte de este estudio han referenciado una serie de efectos que han sido comunes en las cuatro escuelas. Entre ellos podríamos rescatar efectos como la mejora de las habilidades docentes en términos de metodologías pedagógicas innovadoras, el compromiso de los estudiantes en el aula, el anclaje del conocimiento impartido en las clases, entre otros. Todo ello, sin duda, se ve vinculado a la mejora de la experiencia educativa por parte de los estudiantes beneficiarios del programa. No obstante, no se puede concluir que el programa tenga algún impacto en la mejora de las calificaciones o el aumento de la culminación de la primaria, sí se puede inferir que contribuye positivamente a muchas palancas claves que componen el proceso educativo de la educación primaria.

5.2. Resultados México

A continuación, se presenta un resumen de los principales hallazgos obtenidos de las visitas a las 4 escuelas seleccionados en México, a partir de la información recabada mediante las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, las observaciones de aula y otras informaciones relevantes obtenidas gracias a la inmersión de los investigadores en la vida cotidiana de las escuelas. Y para ello, se responderá al mismo esquema temático utilizado en el caso de los demás países que han formado parte de este estudio.

Antecedentes para la Selección de escuelas

Para la selección de las escuelas que formarían parte del programa, tanto en el estado de Veracruz como en el estado de Oaxaca, tuvo **un papel relevante la autoridad educativa local**. De hecho, se constató que los equipos de coaches en cada ciudad se apoyaron en el conocimiento e información que las autoridades les proporcionaron sobre aspectos tales como: el nivel de desempeño de las escuelas, la ubicación, accesibilidad, antecedentes, equipos directivos, entre otros. De este modo, se seleccionaron escuelas que estuviesen, por un lado, interesadas en formar parte del programa, y por otro, que hubieran demostrado compromiso en oportunidades anteriores con iniciativas similares. Esto arrojó luz a las organizaciones locales para decidirse por los centros educativos a los que se les ofrecería formar parte del programa.

Aunque en ambas localidades fue evidente el involucramiento de las autoridades educativas locales, pudieron percibirse algunas diferencias. Por un lado, en uno de los estados se encontró un alto conocimiento del propósito del programa, así como los medios y procesos para alcanzarlo, demostrando una alta valoración sobre el mismo. En el otro estado que formó parte de la muestra del estudio, se percibió un conocimiento más limitado del programa, apenas entendiéndolo como mero equipamiento tecnológico de las escuelas. Además de no mostrar demasiado interés por los objetivos generales a los que contribuye el programa. En este caso se limitaba la actuación de estas autoridades a “dejar hacer” pero sin interés aparente sobre “cómo se hace”.

Estas diferencias en el **nivel de involucración de las autoridades locales educativas** con el Programa pueden incidir de algún modo en los compromisos a largo plazo de los equipos de los centros educativos participantes. Ya que para los centros educativos la presencia e implicación de las autoridades locales funciona como un mecanismo de reconocimiento por el desempeño que evidencian con el programa, y esto puede ser un factor motivacional para continuar con el mismo.

Es menester reseñar que, algunas organizaciones socias contaban con el antecedente de haber colaborado con Fundación Telefónica-Movistar México para la implementación de otros programas como Aulas Fundación. Teniendo de este modo un histórico de colaboración y alianzas en los lugares donde se implementó este programa.

Además de los programas propios de Fundación Telefónica, en las visitas a algunas escuelas también se hizo referencia a otros programas educativos con implicación de tecnología en el aula que las escuelas habían acogido anteriormente. En particular, fue muy común la mención al programa *Enciclomedia*, el cual proporcionaba a las aulas una computadora, un pizarrón electrónico y un proyector. Estos equipos permitían a los maestros y alumnos acceder a una base de datos didáctica diseñada a partir de los libros de texto gratuitos.

Entre las diferencias que resaltaron las personas entrevistadas entre programas educativos con componentes tecnológicos y ProFuturo, se hizo una alusión constante al acompañamiento que este último proporciona mediante la figura del coach. La importancia otorgada al coach se puede evidenciar en comentarios como *“por favor, no nos quiten a nuestro coach”* o incluso una directora decía que: *“aparte de ser coach para el proyecto, es mi coach motivacional personal”*. Estas afirmaciones dejan ver el rol diferencial que cumple este actor en las escuelas y cómo se diferencia de programas anteriores.

Componentes del modelo de gestión

En México se constató, al igual que en Panamá, que existe una manera precisa en la que se configura el sistema de gestión de las escuelas que hace posible la incorporación del programa ProFuturo de una manera orgánica y funcional dentro de las actividades de la escuela. Ese sistema incluye tres componentes: la planificación operativa, la planificación e integración pedagógica y el sistema de seguimiento continuo que sirve como realimentación para los otros dos componentes y que permite optimizar la ejecución del programa en las escuelas.

A) Planificación Operativa

Dentro del modelo de gestión de las escuelas en nivel Transformación se identifica, a partir de la información recabada, un primer componente que se relaciona con la metodología que siguen las escuelas para realizar la planificación operativa para la ejecución del programa. Se trata de un plan detallado de cómo la escuela se organiza para llevar a cabo las actividades diarias para alcanzar los objetivos del programa, transformando las metas en acciones y tareas diarias a ejecutar. Esta planificación operativa conlleva dos elementos:

En primer lugar, el **establecimiento de metas claras** en cuanto a creación de clases y realización de actividades en el aula con los estudiantes. Para la fijación de estas metas resulta esencial el compromiso de varias personas en la escuela. En primer lugar, es necesario que el director o directora de la escuela entienda y esté de acuerdo con las metas establecidas. En segundo lugar, el o la docente líder debe también involucrarse con el establecimiento de estas. Y, por último, también es fundamental contar con la comprensión y compromiso de los docentes en torno a las mismas.

Una vez fijadas las metas a las que se quiere apuntar, es el momento de diseñar un plan de acción que garantice el cumplimiento de estas. Para ello, resulta indispensable la **creación de un cronograma de trabajo** en la escuela que plasme cómo van a estructurarse los tiempos con relación al uso de la solución ProFuturo. Este cronograma se establece a partir de sugerencias que realiza el coach y que se asume de común acuerdo con los docentes y la dirección de la escuela. El cronograma debe incluir diferentes aspectos y alcances temporales.

A nivel de la escuela, es decir, de todo el equipo docente, es necesaria una alineación en varios sentidos. Ya que se ha constado que la coordinación entre el equipo docente impacta positivamente en el nivel de apropiación del programa por parte de las escuelas. De este modo se ha recogido como una buena práctica que cada cierto tiempo los docentes se organicen, al menos a medio plazo, en torno al uso que se le va a dar a la solución ProFuturo, de manera que logre alinearse con la planificación temática establecida en el currículo nacional.

En todas las escuelas visitadas, se observó la disposición de un cronograma que establecía la distribución semanal para el uso de la solución ProFuturo. Sin embargo, solo en una de ellas se había establecido de manera consensuada entre todo el equipo docente, una estructuración temática a largo plazo.

En la escuela que planificaba a largo plazo, se observó que los docentes se reunían una vez al mes, en el claustro mensual, donde se reservaban un espacio para revisar este aspecto. El resultado de esta revisión se encontró plasmado en la siguiente imagen. En ella se puede diferenciar una columna que hace alusión al Programa ProFuturo y las actividades planificadas en torno al mismo:

MES	CONDUCTOR	Grupos Participantes	PROGRAMAS FEDERALES	CEPS COMITES	PROGRAMA PROFUTURO	ACTIVIDADES DEL PLAN
SEPTIEMBRE 17		Toda la escuela	Estrategia nacional de lectura	Comité de lectura y mejora de los aprendizajes	No hubo actividad	Feria mexicana, juegos, representación, juegos tradicionales.
18				Protección civil y seguridad escolar		Dar a conocer la importancia de la tecnología y su aplicación en el aprendizaje. Realización de simulacros (sismos e inundaciones)
OCTUBRE 8	Arelis	Madres de familia con alumnos de la escuela		Comité de alimentación saludable y establecimiento de consumo escolar.	Planación de clases (mayoría curricular del programa)	Activación física con padres de familia
16	Arelis	Toda la escuela por grados	Vida saludable	Actividades físicas, recreativas, artísticas y culturales.	Aplicación de clase con tabletas sobre la "Alimentación saludable e higiene."	Feria de vida saludable. Conferencia sobre el plato del bien comer y el consumo de agua simple potable. Nutrición.
12 y 24	Gissel	1° 2°				Encuentro de 2 culturas.
31	Gina	Por grado		Comité de convivencia escolar y desarrollo de las prácticas que generan violencia.		Exposición de altares. Concientizar a la comunidad educativa sobre el respeto a las diferencias de cultura, costumbres, género y discapacidad.
NOVIEMBRE 20	Olivia, Gina y Arelis	3° y 4° (Carmen) 5° y 6° (Arelis)	Vida saludable	Comité de actividades	Aplicación de clase con tabletas sobre la "Historia de la	Eventos cívicos y culturales

El hecho de planificar con antelación de qué manera se hace uso de la solución ProFuturo contribuye a la integración de la tecnología enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, bajo un enfoque pedagógico, evitando así un uso centrado simplemente en la utilización del dispositivo tecnológico.

Una vez realizada esta **estructuración temática**, resulta igualmente importante una planificación en torno a la distribución temporal de la maleta. Es decir, un **cronograma de uso**. Este cronograma de trabajo tiene un alcance temporal de una semana y se ejecuta de igual manera cada semana lectiva de trabajo.

Este tipo de cronograma ha sido encontrado en la mayoría de las escuelas visitadas, y suele configurarse del siguiente modo:

**HORARIO DE APLICACIÓN DE ACTIVIDADES CON TABLETS
OCTUBRE 2024**

LUNES 14	MARTES 15	MIÉRCOLES 16	JUEVES 17	VIERNES 18	LUNES 21
4° B	3° A	2° A	6° B	6° A	1° A
4° A	3° B	2° B	6° A	5° B	1° B

DIRECCIÓN.

H. VERACRUZ, VER. LUNES 11 DE OCTUBRE DEL 2024.

Una vez definidos los tipos de usos y los tiempos establecidos a nivel escuela, es necesario contar además con otra definición temporal subyacente. Esta es el **tiempo a disposición de los docentes para planificar efectivamente las clases** que van a ser impartidas con el apoyo la solución ProFuturo. Para ello, es necesario que los docentes cuenten con tiempo para revisar los contenidos a implementar, de modo que sea posible diseñar la planificación didáctica, previo a su desembarco en el aula.

En algunas escuelas visitadas este espacio para la revisión y planificación de los docentes se realiza durante el tiempo en que los estudiantes van a ciertas clases específicas, como educación física o inglés, puesto que los docentes de aulas cuentan con este tiempo libre, al ser otro docente el que imparte la clase. En otras escuelas en cambio, no se disponía de estas materias específicas, por lo que los docentes tenían que utilizar horas adicionales a su tiempo efectivo de trabajo, lo que puede resultar una sobrecarga. De modo resulta fundamental que el tiempo requerido para la planificación de clases sea previsto dentro del horario laboral de los docentes y, para ello los equipos directivos tienen un papel muy relevante en garantizar que los docentes dispongan del tiempo que necesitan para planificar.

Por último, también es importante establecer en estas planificaciones **espacios para la realización del mantenimiento del equipamiento**, que incluye las actividades de recarga y limpieza de los componentes, así como las personas responsables de llevarlo a cabo.

Para que todas estas planificaciones sean efectivamente diseñadas e implementadas existen varios **actores a tener en cuenta**. En algunas escuelas visitadas también se constató el **rol del coach** como facilitador en este proceso. Ya que, se constituye en un apoyo para el diseño de este plan de trabajo, sobre todo, en aquellas escuelas que muestran más dificultades o rezagos en la definición de este. De este modo, el coach puede impulsar las primeras planificaciones, ofreciendo modelos o ejemplos que ayuden a la escuela a apropiarse de la misma, una vez que se haya comprendido el proceso.

Una mención especial merece el **rol que cumple el equipo directivo de la escuela**, puesto que su apoyo, no sólo es absolutamente necesario para la incorporación del programa ProFuturo en la escuela, sino que tiene un papel relevante y determinante en la organización de la escuela. Sobre todo, en tres aspectos fundamentales: para definir las metas de manera conjunta con el cuerpo docente, para realizar una supervisión permanente del cumplimiento de las metas mediante la observación del desempeño y, además, para que se puedan integrar estrategias que permitan dar apoyo a los docentes para facilitar la incorporación de la tecnología en el aula.

“Ellos saben que si van a trabajar yo como directora he cedido, a que no tanto que no haya clase pero que bueno, les das el tiempo para que planeen, porque si no, va a ser una carga. Y no se vale que el maestro se tenga que ir a su casa a planear algo” (Directora de escuela).

En este sentido, en las escuelas que han formado parte de este estudio se ha observado, en general, que todas las directoras de las escuelas están altamente motivadas a tener y mantener el Programa dentro de sus escuelas. También se ha observado que las directoras pueden tener grados diferentes de implicación en la ejecución de este, como veremos a continuación.

Se pudo observar que en dos de las escuelas la participación de las directoras toma la forma de un liderazgo que abre las puertas de la escuela al Programa y participa activamente en el mismo, mediante el seguimiento del cronograma de trabajo, el monitoreo del cumplimiento de las metas y, sobre todo, en la puesta en marcha de estrategias, como por ejemplo, alinear a todos los maestros de manera conjunta en la planificación de sus actividades e incluyan el uso de tecnología, conformando de esta manera mecanismos de apoyo entre pares que permiten que los docentes con más dificultades se apoyen en compañeros con más capacidades, lo cual resulta bastante eficiente para el desempeño del programa en la escuela. También, la disposición de tiempos para que los docentes reciban formaciones o planifiquen clases. Asimismo, la implicación de las directoras es notable en el empoderamiento del docente líder o dinamizador, dando respaldo para que este rol pueda vigilar el cumplimiento del cronograma, pueda ayudar a los docentes que tienen dificultades e incluso liberándole de otras cargas de trabajo. Es notorio en este tipo de directoras que cuando hablan del Programa y de la forma como se gestiona en la escuela, siempre lo hacen en primera persona y enfatizando la forma como el “nosotros” ha sido importante para la toma de decisiones en cuanto a la organización de la escuela ante la inclusión del programa. De hecho, en una de las escuelas, una directora describía de qué modo organizaba la planificación trimestral temática para utilizar la solución ProFuturo:

“En el consejo que digo que tenemos una vez al mes, trabajo lo que haya que trabajar, y les digo, a ver chicos, vayan marcando qué contenidos, qué actividades van a trabajar con las tabletas. Como para reforzar o como motivación, como ustedes quieran. Y ellos así lo dicen: estos temas que es más complicado que necesito reforzar, entonces voy con la tableta. No les estoy dando una carga extra, sino que les estoy dando una herramienta de trabajo.”

En las otras dos escuelas, se observó igualmente una alta motivación por parte del equipo directivo y también la observación del cumplimiento de metas, aunque de forma mucho más distanciada y mucho menos sistemática. En este caso, las directoras cuando hablan del Programa y la forma como se gestiona, lo expresan en tercera persona señalando lo que “ellos” hacen para gestionar el proyecto y tomar decisiones. En estos casos se otorga un papel fundamental al docente líder o dinamizador, pero no se hace bajo una forma de empoderamiento, sino más bien como una delegación total de la gestión del proyecto sobre esta figura. Además, en estos casos tampoco existe un seguimiento efectivo del cumplimiento de metas ni mecanismos que lo garanticen. En este sentido, existe involucración en el proyecto, pero es bastante más superficial que en el otro grupo de escuelas.

Otra figura realmente imprescindible en la definición de este componente es el o la docente líder. El **proceso de selección del docente líder y/o dinamizador** es un punto

muy relevante, ya que las decisiones que caracterizan este proceso en cada escuela conllevan efectos diferentes en el desarrollo del programa.

De este modo, en dos de las escuelas visitadas el docente líder, se había elegido de manera democrática mediante sugerencias del coach, la aprobación de director y la opinión del claustro, todo ello a partir de identificación de habilidades claves en los candidatos. Estas habilidades claves tienen que ver con una mayor disposición y capacidad para el uso de la tecnología, ya sea por experiencias previas, formación o interés, y además también resulta importante contar con herramientas emocionales y sociales fundamentales para las interacciones con el equipo docente. De modo que, el docente líder habría acumulado suficiente conocimiento para ayudar a resolver las dudas de los docentes, tanto a nivel tecnológico con el funcionamiento de la solución, como a nivel pedagógico, puesto que se trata de un docente activo de la escuela. El docente líder, además, dentro del modelo de gestión, se encarga de realizar el seguimiento del cumplimiento de las metas por parte de cada docente, rindiendo cuentas al director sobre las metas propuestas. Dentro de este seguimiento, el docente líder ofrece apoyos mediante planes de acción con aquellos docentes que han tenido alguna dificultad para cumplir sus metas durante algún periodo.

En una de las dos escuelas referenciadas en el párrafo precedente, no solo se encontró un docente líder, sino un equipo compuesto por tres docentes líderes. Dos de ellos con un rol tecnológico y una de ellas con un rol pedagógico. De esta forma los primeros aseguraban todos los aspectos relacionados con la instalación del equipamiento, uso efectivo y reporte de datos, y la tercera persona se encarga de revisar el contenido de la solución ProFuturo y realizar propuestas para la planificación pedagógica alineada a las temáticas curriculares. La composición de un equipo de docentes líderes con roles diferenciados resultó una práctica interesante porque fomenta la apropiación efectiva del programa en las escuelas y contribuye a su sostenibilidad dentro de la misma.

En las otras dos escuelas analizadas se encontraron situaciones diferentes. En una de ellas, la directora había asumido el rol de docente líder. Esto, aunque en primera instancia pueda percibirse como positivo en términos de compromiso, puede dificultar la apropiación efectiva del programa por parte del resto de docentes, además de poder resultar una sobrecarga para la directora, considerando que puede tener altas cargas de trabajo administrativo. En cambio, en otra escuela, el rol de la directora en el proyecto se veía con mucha menos claridad, pues en la misma se trabaja por comisiones asignadas a los docentes, de modo que se esperaba que la Comisión Tecnológica hubiese asumido el desarrollo del programa. Sin embargo, en la entrevista realizada al responsable de esta comisión, se constató que este rol no estaba definido con claridad.

B) Planificación e integración pedagógica

Un segundo componente, identificado dentro del modelo de gestión de las escuelas en nivel Transformación, se relaciona con la metodología que siguen las escuelas para realizar la planificación pedagógica y la manera cómo se incorpora, en estas escuelas, el uso de la plataforma y los recursos educativos de ProFuturo en el aula. Se trata de un conjunto de hallazgos entre los que se pueden destacar los siguientes:

Para que la planificación y la integración pedagógica ocurra de manera efectiva, es fundamental el **rol del docente**. Para ello, los y las docentes requieren tener un alto conocimiento y familiarización con el uso de la herramienta para su correcta implementación e integración en la clase. Existen dos elementos claves para lograrlo:

asistir de manera activa a las formaciones e invertir tiempo en asimilar, desarrollar y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

“Ninguna de las que estamos aquí fuimos formadas, en la universidad o donde sea que nos hayamos formado, en innovación, (...) entonces, forzosamente a ellas (las maestras) les lleva a otro nivel cognitivo, otra habilidad intelectual para poder hacer (las clases)” (Directora y docente líder).

Si bien muchos docentes que forman parte del programa en las escuelas visitadas no contaban con formación o experiencia previa en el uso de la tecnología, han demostrado una alta motivación y compromiso para hacer un correcto uso e integración de la misma. Así describía la situación un docente líder:

“A pesar de que no dominan, quizás porque no fueron nativos de la tecnología en su momento, quizás porque son mayores que yo o por X razón, siempre han tenido la buena intención y todo el entusiasmo de utilizar el programa para ayudar en sus clases y a sus alumnos. Siempre han buscado, siempre tratan de cumplir y llevar a cabo todas las actividades” (Docente líder).

Se evidencia que, para que el programa ProFuturo se acoja en las escuelas de una manera natural, sostenible y orgánica, todo el equipo docente y directivo debe percibir la utilidad del mismo. En este sentido, es necesario evidenciar a los centros educativos la correspondencia entre los recursos contenidos en la solución ProFuturo y los establecidos por los currículos nacionales. Por ello, en la medida en que se percibe alta correspondencia entre ambos, las comunidades educativas otorgan mayor utilidad y aplicabilidad a la solución ProFuturo:

“No podemos entrar de lleno a las escuelas sino hay previo todo lo que tiene que ver con el directivo, su planeación, tenemos que estar integrados a ello (...) Ese trabajo que han hecho los coaches desde que se inicia de hacerles ver que se integra con la currícula nacional los trabajos que están en nuestra Solución (ProFuturo)” (Entrevista coach de escuela).

En este sentido, se identificó que es necesario **realizar un “match” entre los requerimientos del currículum nacional y los recursos educativos que contiene la solución de ProFuturo**, pues este es un elemento de alto impacto en la realización de la planificación pedagógica con uso de tecnología. Se observa que las entidades ejecutoras en el país han hecho grandes aportes en relación con este aspecto, puesto que han realizado el match curricular y se lo ofrecen a las escuelas para ayudar a que los profesores identifiquen las correspondencias temáticas entre los recursos y los temas de obligado cumplimiento en cada grado a lo largo del año escolar, de acuerdo con el Ministerio.

“La solución tiene los saberes, la parte científica, la parte valorada (...) con esa sabiduría a la escuela llegamos y les decimos: bueno es que no es algo extra, sino que es algo que les va a aportar. Entonces, en esa gestión, desde la capacitación el directivo pues se percata de que (ProFuturo) les va a apoyar a los maestros” (Entrevista coach de escuela).

Durante el proceso de recolección de información se observó que en aquellas escuelas que esta actividad fue realizada por los propios docentes de manera colaborativa, y no solo como algo dado por las entidades ejecutoras, los docentes habían alcanzado un **alto grado de conocimiento de los recursos ProFuturo**, lo que les facilita el trabajo de planificación de las clases, puesto que comprenden, no sólo cuáles son los recursos existentes, sino la forma cómo están organizados y lo que hay disponible para cada uno de los grados académicos. También los docentes expresaron que conocer este match curricular les ayuda a concretar de una mejor manera ideas de cómo trabajar los contenidos en el aula para cumplir con el currículo nacional. Por ello, además de los esfuerzos realizados desde las organizaciones socias locales para hacer ese cruce entre los recursos que ofrece la plataforma y los lineamientos establecidos en el currículo nacional, es necesario trabajar de forma experiencial con los docentes el análisis del match curricular, puesto que la experiencia ayuda a concretar tanto el conocimiento como la retentiva sobre los recursos que integran la solución ProFuturo. Asimismo, se constata que las escuelas deben percibir el Programa como una herramienta que incorpora un conjunto de recursos propios que ayudan a enriquecer la planificación didáctica y la experiencia de aula y que es acorde con lo que se ha establecido nacionalmente, y no como algo “extra”:

“Son saberes básicos. Que ellos digan: ok, si yo necesito hablar del ciclo del agua, la solución lo tiene.” (Entrevista coach de escuela).

De este modo, la solución ProFuturo logra integrarse en la estructura orgánica de los centros educativos, en la medida que los docentes aprenden y ejercitan cuándo pueden hacer uso de la solución, para qué actividades en concreto y con qué propósitos educativos, en armonía con las exigencias de las disposiciones educativas del país.

“Ellos tienen que saber cómo lo van a usar y cómo lo pueden integrar” (Entrevista coach de escuela).

Por otro lado, en aquellas escuelas que este match curricular no se hizo de forma colaborativa por los docentes al interno de la escuela, se observó un bajo conocimiento de los recursos contenidos en la solución ProFuturo, lo que dificulta el proceso de planificación, pues cada vez que se va a planificar una clase, hay que empezar por revisar qué recursos están disponibles. En estos casos, durante las observaciones de aula, se evidenció el uso de recursos no adaptados al nivel del grado en que se estaban utilizando, en la mayoría de los casos se utilizaron recursos con mayor nivel de complejidad que el requerido. Esto tiene un agravante adicional, puesto que este uso inadecuado hace que los estudiantes trabajen sobre recursos que seguramente repetirán en el futuro, cuando se usen ajustados a su nivel.

Adicionalmente, un hallazgo de orden práctico observado es que en las escuelas en las que se realizó este match curricular, los docentes líderes prepararon una versión impresa de todo el catálogo de recursos de la solución ProFuturo, organizados por nivel académico, y en el que se ofrecen claves útiles para el docente como, por ejemplo, la denominación local de ciertos temas y la forma cómo se han denominado en la plataforma para que los puedan encontrar. La **disponibilidad de un catálogo impreso y distribuido a cada docente** sirve como referencia para hacer la planificación en casa, seleccionando mediante anotaciones en papel la secuencia de actividades didácticas para un tema, de modo que en su tiempo de planificación con la solución se hace más rápido, pues sólo se crea la clase de manera directa ejecutando la secuencia que ya se había seleccionado en las anotaciones previas.

Sin embargo, aunque en la mayoría de escuela disponían del catálogo impreso, así como de los manuales y otros recursos del programa también impresos, no en todos los centros los docentes hacían uso de estos. Por ello, no es suficiente sólo sugerir y/o promover la impresión de estos materiales, sino que hace falta establecer acciones que ayuden a los docentes a vivenciar las bondades y utilidades de hacer uso de los mismos para enriquecer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. Estas acciones podrían ser propuestas por el coach o por el docente líder, pero deben ser pensadas para que contribuyan al propósito de que los identifiquen la utilidad de los recursos.

Durante las observaciones de aulas, se pudieron percibir **distintos modos de integración de la herramienta a las clases**. En tres de las cuatro escuelas visitadas se pudo percibir cómo los docentes habían realizado una planificación pedagógica previa de la sesión en la cual habían contemplado una introducción, un desarrollo y un cierre de la misma. De este modo, en los tres casos, antes de proceder a repartir las tablets, hubo una introducción al tema que iban a trabajar ese día, conectando con la asignatura y el bloque temático concreto. Por ejemplo, en dos clases relacionadas con “hábitos saludables” se lanzaron preguntas a los alumnos sobre qué entendían ellos por hábitos saludables, en qué consistía una buena alimentación, etc. Una vez introducido el tema a tratar, los docentes procedieron a la repartición de las tablets, indicando a los alumnos la actividad concreta que iban a hacer con la misma. Mientras estos trabajaban en la actividad planificada, iban tomando nota de algunos conceptos, interactuando con el docente, el cual iba verificando el ritmo de avance del grupo. Una vez finalizada la actividad, los docentes procedieron a retirar las tabletas y realizar un cierre de la sesión. Para ello, solicitaron a los alumnos realizar un ejercicio de reflexión y afianzamiento del contenido en una actividad en papel. En algunos casos se trató de un tríptico, en otros dar respuestas a un grupo de preguntas en una plantilla impresa previamente y, en otro caso, los estudiantes fueron instruidos para reflexionar y crear un contenido relacionado, de acuerdo con unas instrucciones específicas dadas por el docente. Aquí también se debe resaltar que, mediante este tipo de actividades que buscan la metacognición de los estudiantes, también se logra establecer vínculos más profundos entre la experiencia de uso de la solución ProFuturo y el trabajo de aula.

De cualquier manera, en los tres casos se pudo percibir una **integración de la tecnología en la práctica pedagógica enfocada al proceso de aprendizaje**, a través de una utilización de los componentes tecnológicos para repasar y/o anclar temas previamente tratados en el aula, que son los usos más comunes que suelen darle los docentes a la solución ProFuturo. La correcta integración de la tecnología en el aula contribuye a mantener estimulados a los estudiantes mediante la interacción y la participación, lo cual impacta positivamente en el compromiso con su propio proceso de aprendizaje:

“Cuando el niño está motivado, yo siento que aprende más rápido, porque cuando el niño está interesado en algo lo adquiere más rápido. Entonces, el vincular esa parte tecnológica con ellos lo hace más dinámico. Se desarrolla más ese interés por aprender.” (Docente).

Por el contrario, en la otra escuela visita no se pudo observar ninguno de estos momentos descritos. En este caso el docente se limitó a verificar que los alumnos habían sido capaces de iniciar sesión con sus credenciales personales en las tablets; seguidamente, indicó el nombre de la actividad que se iba a realizar para que los estudiantes pudieran encontrarla y, a partir de allí, los niños realizaron de manera autónoma la actividad y las únicas interrelaciones entre docente y estudiantes ocurrieron en aquellos casos en que los estudiantes solicitaron alguna aclaración por parte del

docente, las cuales ocurrieron de forma directa e individualizada entre el alumno solicitante y el docente. De hecho, el docente se salió del aula para observar desde la puerta y conversar mientras tanto con otras personas. Al final de la actividad, el docente se aseguró de que todos habían terminado las actividades y procedieron a recoger y guardar las tablets. Desde el criterio de esta investigación, esta forma de trabajo podría denominarse **uso de la tecnología centrada en el manejo del dispositivo** y genera serias dudas sobre la posible integración pedagógica de la tecnología en el aula.

Otro aspecto relevante es que el **Programa ProFuturo es altamente pertinente para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje**, puesto que en México, como en muchos países del mundo, existe una disposición legal según la cual los niños con necesidades especiales de aprendizaje deben estar incorporados dentro del aula regular y, aunque tienen momentos en que asisten a un “aula especial” en la que trabajan con docentes especializados para cubrir sus necesidades particulares, están la mayor parte del tiempo dentro del aula regular. En la mayoría de las escuelas analizadas en el marco del estudio, se observó la presencia de este perfil de estudiantes y se corroboró que, al igual que el resto de los compañeros sin necesidades especiales, estos estudiantes eran capaces de realizar las actividades asignadas por el docente a través de las tablets, en un tiempo bastante similar y sin requerir ayudas extraordinarias de parte del docente. Estas observaciones apuntan que cuando se trabaja con las tablets en el aula, los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje atienden, trabajan y disfrutan igual que los demás, lo que sugiere que el uso de la solución en el aula pudiera tener un efecto igualador para los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Este hallazgo es tremendamente relevante, no solo porque el estudiante puede sentirse igual a los demás logrando hacer las actividades al completo utilizando la tablet, sino porque sus logros son impulso de motivación y orgullo tanto para el propio estudiante como para el docente.

“El que ellos tengan en la mano el contenido y lo manipulen a su comodidad, que ellos puedan avanzar tanto como sus capacidades se lo permitan o irse con el tiempo que ellos lo necesiten, ahí es donde yo le veo la ventaja. Dentro del salón de clase también tenemos que cumplir un programa y ajustarnos a los tiempos. (...) Con las tabletas puedo verificar si ellos efectivamente comprendieron” (Docente).

C) Seguimiento Continuo

El seguimiento continuo, está basado en dos aspectos fundamentales: por un lado, el acompañamiento y, por el otro lado, la incorporación de mecanismos sistemáticos de monitoreo continuo, como se verá a continuación.

Un elemento que se ha considerado distintivo en el Programa ProFuturo es la oferta de **acompañamiento a las escuelas y a los docentes** a través de la asignación de un coach responsable de formar a los docentes, gestionar junto al equipo directivo y los docentes el uso de la solución ProFuturo y apoyar a las escuelas y los docentes frente a demandas asociadas al funcionamiento del equipamiento suministrado por ProFuturo en las aulas y a la creación de clases, así como hacer el seguimiento del desenvolvimiento del programa en cada escuela.

Durante el proceso de levantamiento de información para el presente estudio, se observó que los coaches cumplen en términos generales con todas las asignaciones que supone el ejercicio de su rol y, sobre todo, fue notoria la importancia que los

docentes y los equipos directivos le otorgan, expresándolo de formas que denotan alta estima y reconocimiento.

Sin embargo, fue notorio en el caso de dos de las escuelas que la relación con su coach adquiría una cualidad “bidireccional” donde las demandas por el acompañamiento y seguimiento permanente ocurren tanto del coach hacia la escuela como de la escuela al coach. Esta demanda bidireccional, como la hemos denominado a efectos del presente informe, resulta en una relación altamente fluida en la que los desafíos y sus soluciones se afrontan de forma conjunta, es decir, con participación de los coaches, los equipos directivos y los docentes. Este tipo de relación parece bastante más sólida y efectiva para la integración del Programa ProFuturo en la vida diaria de la escuela.

En el otro par de escuelas visitadas, aunque la relación con su coach se mostró muy cordial y fluida, las demandas por la integración del Programa ocurren unilateralmente: el coach dirige y acompaña a la escuela para que cumplan con el uso de la solución, pero resultaba mucho menos notoria la participación de los equipos directivos y docentes en la toma de decisiones sobre la incorporación del Programa, quedando establecida la relación con la escuela a través del docente líder y/o dinamizador, pero no con la escuela en totalidad. En el caso de estas escuelas no se percibió, como en el grupo anterior, la idea de equipo de trabajo.

En cuanto a la **incorporación de mecanismos sistemáticos de monitoreo continuo**, se observó que en un grupo de escuelas se realizaba un seguimiento mensual constante mediante la elaboración de reportes por parte del docente líder en los que se recoge la intensidad de uso de los docentes. Con base en ello, el docente líder puede hacer seguimiento del cumplimiento de las metas fijadas mensualmente, contrastando el número de docentes que las alcanzaron e identificando los que no. A partir de esta información el o la docente líder puede intensificar su apoyo en torno a aquellos docentes que han tenido alguna dificultad, generando planes de acción específicos para reforzar los aspectos que éstos les indiquen necesario.

Sin embargo, en otras de las escuelas visitadas, si bien las directoras estaban seguras de que el equipo de docentes cumplía con las metas fijadas, en realidad no existían mecanismos de seguimiento y verificación explícitos más que la propia confianza de la directora en su equipo.

Principales hallazgos sobre indicadores priorizados

Aclaratoria sobre las fuentes de datos obtenidas

Otro de los objetivos específicos de este estudio giraba en torno al análisis, en las escuelas ProFuturo de nivel Transformación de México, de posibles fuentes de datos a partir de la selección de los siguientes indicadores de impacto priorizados en estudiantes:

- Mejora de calificaciones oficiales.
- Disminución del absentismo escolar.
- Aumento de la culminación de la primaria.

Para abordar este objetivo, durante las visitas a las escuelas se indagó sobre la existencia de información oficial relacionada y se conoció la existencia de una herramienta que utilizan las escuelas para reportar esta información, denominada el Modelo 911, cuyas características y utilidad se describirá a continuación.

El Modelo 911¹⁷ de México es un sistema de recolección de datos utilizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para obtener información detallada sobre las instituciones educativas del país. Se utiliza para analizar el desempeño de los planteles educativos en términos de infraestructura, personal y alumnos, a través de la recopilación de una variedad de datos, que incluyen:

- **Matrícula total de alumnos:** Número de estudiantes inscritos al inicio del ciclo escolar, desglosado por nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria).
- **Datos específicos de alumnos:** Incluye información sobre niños indígenas, alumnos extranjeros, estudiantes con discapacidades o aptitudes sobresalientes, y aquellos atendidos por Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- **Desempeño académico:** Número de alumnos que reprobaron materias, egresados del ciclo anterior, y aquellos que lograron regularizar sus estudios.

La recolección de datos se realiza anualmente, coincidiendo con el inicio y el final de cada ciclo escolar.

La captura y envío de la información del Modelo 911 es responsabilidad de los directores de las instituciones educativas. Estos datos se ingresan de manera digital a través de una plataforma en línea proporcionada por la SEP. La verificación y procesamiento de la información es realizada por la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP) de la SEP.

Limitaciones

A pesar de haber hecho la solicitud a las escuelas para recolectar este documento de los últimos cuatro años, resultó imposible recolectarlo por dificultades de diversa índole o por pérdidas de documentos. En el caso de una de las escuelas en particular, el director se estaba incorporando al cargo el mismo día que recibió la visita de los investigadores. Debido a su falta de familiarización justificó no encontrar los documentos solicitados. En otras dos escuelas solo facilitaron la información de manera parcial, faltando documentos de algún año que dificulta el análisis longitudinal del efecto del programa.

Hallazgos principales sobre los indicadores priorizados

Aunque fue imposible procesar las fuentes de información cuantitativas provenientes del Modelo 911, se procedió a analizar la información relacionada con la mejora de calificaciones oficiales, la disminución del absentismo escolar y el aumento de la culminación de la primaria, desde un punto de vista cualitativo a partir de toda la información recabada durante el estudio.

En términos generales, en todos los contextos donde los actores claves de esta investigación han sido preguntados sobre los efectos principales que perciben que puede tener la implementación del programa ProFuturo en los estudiantes, siempre se repiten una serie de aspectos comunes que se quieren reflejar a continuación de modo que, se puedan ir contrastando hallazgos desde los distintos enfoques que este estudio ha tomado.

¹⁷ [Formato 911 SEP ¿En qué consiste? 5 Datos Importantes](#)

A) Mejora de calificaciones oficiales

Si bien, los documentos que se han facilitado por parte de las escuelas no referencian las calificaciones específicas por cada materia. A partir de la recolección de información desde un enfoque metodológico cualitativos, se han recolectado hallazgos que apuntan que la implementación del Programa ProFuturo en las escuelas, bajo una correcta incorporación pedagógica, puede mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula.

Cuando los docentes reflexionan en primera instancia acerca de los efectos del programa en los estudiantes, hay un efecto que ha resultado transversal en todos los contextos donde se ha desenvuelto esta investigación, que es la **disciplina en el aula**. Y es que, tanto en las entrevistas en profundidad, como en los grupos de discusión, se hace alusión al comportamiento que asumen los estudiantes desde que las maletas ProFuturo son introducidas en el aula. Este efecto pudo ser además contrastado en las observaciones no participante que se realizaron durante el trabajo de campo. De manera constante se observó que desde el momento que se distribuyen las tablets en el aula, los alumnos asumen una postura corporal que garantiza un uso cuidadoso del dispositivo; y, en cuanto se inicia el trabajo autónomo de los estudiantes, se hace un silencio absoluto sólo interrumpido por aquellos docentes que hacen intervenciones para guiar las actividades o porque eventualmente algún estudiante solicite al docente aclarar alguna duda. Esto sugiere que los estudiantes pueden aumentar y/o mantener un alto grado de concentración en la realización de las actividades asignadas por los docentes, cuando éstas están apoyadas en el uso de la tecnología.

Siguiendo con los efectos percibido por parte de los y las docentes beneficiarias del programa ProFuturo, se hace alusión también a la **compresión**. Es decir, los docentes creen que, mediante el uso de la solución ProFuturo en las aulas, los estudiantes consiguen tener una mejor comprensión y anclaje del conocimiento impartido.

Si bien, no se dispone de soporte cuantitativo para hacer una afirmación generalizable, si se puede decir que, siendo una percepción compartida por todos los equipos docentes de las escuelas que han formado parte de este estudio, que una alta motivación junto con la comprensión y la disciplina constituye ingredientes necesarios para óptimo rendimiento de los estudiantes, por tanto, existe la posibilidad de que el Programa contribuya en alguna medida con este aspecto.

B) Disminución del absentismo escolar

Otro efecto referenciado en múltiples ocasiones por los docentes es que *“los niños no faltan cuando saben que se van a usar la maleta ese día”* (Grupo de discusión). Esta percepción también resulta extensible a todos los actores de las escuelas que participaron en la investigación. Y es que tanto directores como docentes hacen referencia a la ilusión que genera en los estudiantes el uso de dispositivos tecnológicos en el aula. De este modo, la comunidad educativa ha podido identificar como los propios estudiantes intensifican su compromiso en la asistencia a clase los días que saben efectivamente que está planificado el uso de la solución ProFuturo.

Por otro lado, cuando se interrogó a las directoras y a los docentes sobre el tema del absentismo, constantemente vincularon sus ideas sobre la asistencia escolar con el efecto de atracción de nuevos estudiantes a las escuelas. Es decir, en algunos centros educativos las directoras hablaron de un supuesto “efecto llamada” que habían protagonizado sus escuelas. Se percibía que las familias de la zona daban prioridad en inscribir a sus hijos e hijas en las escuelas que cuentan con el Programa ProFuturo en

sus aulas. Esto es debido a que consideran una oportunidad extra para el desarrollo de la experiencia educativa de sus hijos, que les permitiría estar en contacto con las metodologías educativas más innovadoras y estar mejor preparados para “el mundo real”.

Asimismo, las directoras y los docentes justificaron este aumento en la solicitud de matriculaciones en las escuelas en el hecho de poder ofrecer una mejor oferta educativa en comparación con otras escuelas. Esta mejor oferta se sustenta en que la mayoría de las escuelas analizadas contaban con cátedra de informática, gabinete de educación especial, docentes especializados en inglés y la disposición del Programa ProFuturo. Disponer de estas prestaciones, hace que las escuelas sean más atractivas.

En este aspecto particular, es necesario decir que no se obtuvo información, a través del Modelo 911 acerca de la matrícula para todos los años desde que ProFuturo se instaló en la escuela. Sin embargo, los datos obtenidos no muestran una evolución significativa en el crecimiento de la matrícula escolar, por lo que no es posible demostrar el “efecto llamada” mencionado por los docentes y las directoras.

Por otro lado, existen otras variables que pueden confluir en la variación de las matrículas escolares, que se desprenden de algunos temas comentados por los informantes claves como puede ser, por ejemplo, los estudiantes que cambian de escuela debido a variaciones del lugar de residencia de las familias por razones de empleo paterno, las cuales no están relacionadas con una mejor o peor oferta educativa por parte de la escuela. O incluso, en una de las escuelas visitadas se mencionó que las madres preferían ese centro educativo por contar únicamente con mujeres en el equipo administrativo y docente de la escuela.

C) Aumento de la culminación de la primaria

En relación con este indicador, no fue posible recolectar información cuantitativa específica para todas las escuelas, aunque se ha recolectado información de carácter cualitativo que apunta en esta dirección.

En la única escuela donde se obtuvo el Modelo 911, no se identificó una variación significativa en el número de estudiantes promovidos desde la llegada del programa hasta ahora. Vale acotar en este punto que en todas las escuelas visitadas tanto los docentes como las directoras comentaron que por regla general la mayoría de los estudiantes culminan con éxito la primaria.

En resumen, como se ha indicado anteriormente en este informe, las escuelas que han formado parte de este estudio han referenciado una serie de efectos que han sido comunes en las cuatro escuelas. Entre ellos podríamos rescatar efectos como la mejora de las habilidades docentes en términos de metodologías pedagógicas innovadoras, el compromiso de los estudiantes en el aula, el anclaje del conocimiento impartido en las clases, entre otros. Todo ello, sin duda, se ve vinculado a la mejora de la experiencia educativa por parte de los estudiantes beneficiarios del programa. No obstante, no se puede concluir que el programa tenga algún impacto en la mejora de las calificaciones o el aumento de la culminación de la primaria, pero sí se puede inferir que contribuye positivamente a muchas palancas claves que componen el proceso educativo de la educación primaria.

Hallazgos sobre formación de actores claves

Durante la planificación del viaje a México, la gerencia de Estrategia y Evaluación de ProFuturo estimó que la participación del área de Formación y Redes de Aprendizaje, de la gerencia de Producto e Innovación, podría aportar un punto de vista complementario para enriquecer la observación en las escuelas. Teniendo en cuenta que la formación de actores clave (coaches y socios implementadores) tiene un impacto directo en la consecución de los objetivos establecidos por ProFuturo. Por ello, para la segunda semana de levantamiento de información, específicamente para Oaxaca, se sustituyó uno de los miembros del equipo de trabajo, por un nuevo investigador perteneciente a esta área.

El nuevo miembro del equipo investigador fue objeto de un proceso de inducción a la metodología de investigación cualitativa, estudiando los materiales y proponiendo adaptaciones a las herramientas de indagación con el objetivo de extraer más información sobre el proceso formativo en el que han participado los distintos actores clave de la operación (coach, organizaciones sociales implementadoras) y los docentes beneficiarios de las escuelas. Este enfoque permite conocer cómo ha sido el proceso formativo de extremo a extremo, desde ProFuturo global al socio local, pasando por el coach hasta los docentes de la escuela.

Como ha quedado reflejado en apartados anteriores, se realizaron numerosas entrevistas a distintos perfiles implicados en la implementación y seguimiento del programa ProFuturo, con especial atención al coach, a su proceso formativo y a la transferencia de conocimiento a los docentes.

En el caso de las escuelas de Oaxaca, se observó que el coach presenta una sólida formación de base en pedagogía, complementado con varios másteres en el mismo ámbito. Además de su propia formación, cuenta con competencias transversales que son clave para el desempeño de su trabajo en las escuelas. Como ya ha quedado reflejado en el informe de hallazgos, es una figura muy valorada en los centros educativos y se ha convertido en un pilar clave en la implementación del programa.

En cuanto a la formación que recibió al momento de incorporarse al proyecto para el desempeño de sus tareas, se observó que recibió una formación poco profunda en la solución integral y en la plataforma de Gestión de Clase. Según sus palabras, la formación fue de unas horas, recibió unos manuales de apoyo y el resto del trabajo corrió por su cuenta con mucho trabajo en autonomía. A pesar de ello, su trabajo ha sido remarcable y ha cubierto los vacíos que la escasa formación recibida hubiera podido dejar. Cabe resaltar también que ha sido evidente que el coach se ha sentido acompañado por su organización de pertenencia y también por los miembros de Fundación Telefónica México responsables del programa ProFuturo.

La descripción realizada por el coach respecto de su formación, junto a ciertos hallazgos derivados de las entrevistas realizadas como, por ejemplo, que el coach desconociera la mayor parte del catálogo de recursos formativos de ProFuturo global (tanto de formación docente de modelo integral como de experiencia de aula), hace dudar acerca de la existencia un plan formativo ad hoc para actualizar y refrescar los conocimientos del coach.

En este sentido, y durante la visita a una de las escuelas de Oaxaca, uno de los docentes comentó la necesidad de disponer de recursos educativos que utilicen realidad aumentada. Sin embargo, cuando el equipo de investigación comentó sobre la existencia de recursos como *Level Up*, *Somos Digitales*, cuya actividad de arranque

hace uso precisamente de la realidad aumentada, fue notorio que se desconocía la existencia de dicho recurso. De modo que se aprovecharon los conocimientos y experiencia del miembro especializado en formación incorporado al equipo, para mostrar los materiales a disposición, así como el conjunto de la propuesta educativa de ProFuturo, de modo que el coach lo pueda compartir con los docentes de las escuelas que tiene a su cargo.

Igual situación fue observada en la misma escuela con otro docente que trabaja como apoyo de las TIC, quien compartió su interés por introducir la programación en sus clases. De modo que se compartió con el docente y el coach la propuesta de OctoStudio como recurso para introducir la programación por bloques, que forma parte del portafolio de propuestas educativas de ProFuturo, pero que el coach también desconocía. Igualmente, ocurrió cuando se indagó acerca de su conocimiento sobre los Manuales de Apoyo al Profesor (MAP), en cuyo contenido se establecen las propuestas pedagógicas que ponen en valor tanto los propios recursos digitales de los contenidos de ProFuturo como otras actividades analógicas por fuera de la plataforma, como medio para sacar el máximo partido a las unidades didácticas de ProFuturo.

Cuando se indagó con los docentes de las escuelas de Oaxaca en relación con los MAP, se observó que conocen su existencia y que en la mayoría de los casos los han impreso y se encuentran en la biblioteca de las escuelas a disposición de los docentes. Sin embargo, los docentes indicaron que no los consultan a la hora de crear sus clases en la plataforma. Prefieren directamente acceder a las unidades didácticas en la biblioteca de la plataforma de gestión de clase. Desde el punto de vista de los investigadores, esta práctica ralentiza el proceso de creación de las clases puesto que los docentes pierden mucho tiempo entrando en las actividades digitales una a una para ver de qué se trata. Además, pierden la posibilidad de consultar las ideas creativas propuestas en los manuales y que pueden ser de gran interés tanto para docentes como para los alumnos. Este hallazgo se relaciona altamente con el poco uso que hacen los docentes de algunas escuelas del catálogo impreso, mencionado en una parte anterior de este informe. Y, si a esto se le suma el no haber participado en la construcción conjunta del match curricular, el resultado puede ser tremendamente negativo para la apropiación del Programa en las escuelas.

Otro de los aspectos relacionados con el uso y dominio de la plataforma de gestión de clase tiene que ver con la creación de contenidos propios en formato SCORM (el tipo de recurso más complejo que se puede crear para abordar temáticas o campos de conocimiento no cubiertos por las unidades didácticas de ProFuturo). En todas las escuelas investigadas confirmaron que han recibido formación en la creación de este tipo de recurso, pero no lo ponen en práctica porque lo ven complejo y prefieren hacer directamente subida de recursos mediateca tipo PDF o vídeos en MP4.

Aunque la creación de este tipo de recurso SCORM es más complejo y requiere de mayor preparación, se considera que con una buena planificación previa y disponiendo de los materiales necesarios para hacerla (fotografías, vídeos, textos) se pueden crear recursos dinámicos que aborden temáticas del currículo local. Desde la experiencia de los investigadores, en numerosas formaciones en África y Asia, se han observado buenos resultados con los coaches, que han puesto en marcha en las escuelas la creación de este tipo de recursos.

6. Síntesis de resultados

Tras el análisis de los resultados hallados en cada uno de los países, se han extraído una serie de similitudes y diferencias entre los países. A continuación, se enumeran y argumentan cada una de ellas:

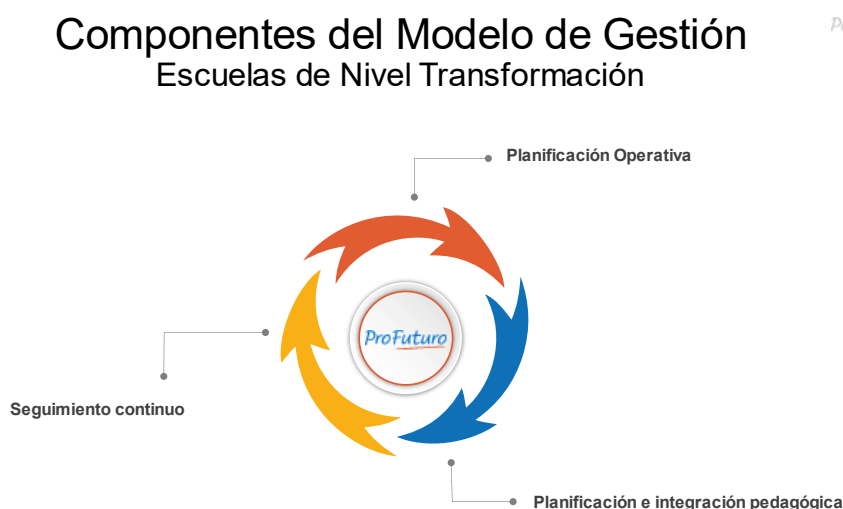
6.1. Similitudes

Compromiso y Selección de Escuelas

La selección de las escuelas se basó en criterios similares en ambos países, como el compromiso previo con iniciativas educativas y la capacidad para integrar nuevas tecnologías en el aula. En ambos países, las escuelas seleccionadas para el programa ProFuturo mostraron un alto nivel de compromiso y disposición para participar en el proyecto. Este compromiso se reflejó en la motivación de los equipos directivos y docentes para implementar el programa de manera efectiva. Este enfoque aseguró que las escuelas participantes estuvieran preparadas y dispuestas a aprovechar al máximo los recursos proporcionados por ProFuturo.

Modelo de Gestión de Escuelas en Nivel Transformación

Como se ha comentado ampliamente durante el análisis de los resultados para Panamá y México, el estudio ha tenido un hallazgo muy resaltante relacionado con la forma como se configura el sistema de gestión de las escuelas que hace posible la incorporación del programa ProFuturo de una manera orgánica y funcional dentro de las actividades de la escuela. El modelo identificado incluye tres componentes: la planificación operativa; la planificación e integración pedagógica y el sistema de seguimiento continuo que sirve como realimentación para los otros dos componentes y que permite optimizar la ejecución del programa en las escuelas. De esta manera, este sistema de gestión puede ser visualizado de acuerdo con el siguiente gráfico:



A) Planificación Operativa

Tanto en Panamá como en México, las escuelas desarrollaron una planificación operativa detallada que incluía metas claras y cronogramas específicos para el uso de la solución ProFuturo. El **establecimiento de metas claras** en cuanto a creación de clases y realización de actividades en el aula con los estudiantes, lo cual permite que

cada docente conozca las expectativas que se tienen sobre su uso de la plataforma y, además, es un punto clave para el seguimiento continuo del coach, como hemos visto a lo largo de este informe.

La **planificación mediante cronogramas** consensuados también ha resultado ser esencial para garantizar una implementación ordenada y efectiva del programa. En ambos contextos, la participación activa de los equipos directivos y docentes en la planificación operativa fue crucial. Estos equipos trabajaron juntos para definir objetivos, establecer cronogramas y asignar responsabilidades, lo que facilitó una integración más fluida de la tecnología en el proceso educativo. Como se ha detallado anteriormente, estos cronogramas deben contemplar varios aspectos. Por un lado, resulta fundamental un cronograma de uso, con carácter semanal, donde se detalle las horas en las que cada grado podrá disponer de la maleta ProFuturo para usarla en el aula. Este cronograma resulta común en las ocho escuelas visitadas. Por otro lado, aunque no se observó en la totalidad de las escuelas analizadas, pero sí en centros de ambos países, se ha evidenciado los beneficios de diferenciar en estos cronogramas los tiempos de uso de la solución con los alumnos y la reserva tiempos para que los docentes puedan planificar sus las clases dentro del ámbito de la propia escuela.

Para que esta planificación a nivel escuela funcione, resulta fundamental la definición de roles claves. De este modo, el papel del docente líder verificando el cumplimiento de la planificación, así como asegurando el mantenimiento de equipo, es imprescindible.

B) Planificación e integración pedagógica

En ambos países, se observó la necesidad de alinear los recursos educativos de ProFuturo con el currículo nacional. Esta alineación, realizada con la participación de los docentes, incrementa el nivel de conocimiento de los recursos ofrecidos. Ya que, las escuelas que lograron una alineación colaborativa entre los recursos de ProFuturo y el currículo nacional mostraron un mayor conocimiento y, por ende, un uso efectivo de estos recursos. En este sentido, la información recabada apunta a que esta actividad previa aporta de manera significativa a la posibilidad de que los docentes efectivamente creen clases, en la medida en que pueden realizar y anticipar su planificación didáctica garantizando la integración efectiva de la herramienta en sus clases.

Este proceso resulta fundamental para asegurar tanto que los recursos tecnológicos se utilicen de manera relevante en el contexto educativo local, como que este uso este enfocado correctamente al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto permite puntualizar la idea de que el proceso de integración pedagógica permite a los docentes utilizar la tecnología de manera más significativa en sus prácticas de enseñanza.

C) Seguimiento y Acompañamiento

El acompañamiento continuo por parte de los coaches fue valorado positivamente tanto en Panamá como en México, puesto que desempeñan un papel crucial en el apoyo a los docentes y en la resolución de problemas durante la implementación del programa. La relación bidireccional entre los coaches y las escuelas facilitó una integración más efectiva del programa ProFuturo. Este acompañamiento incluyó visitas regulares a las escuelas, sesiones de formación y apoyo técnico, lo que ayudó a los docentes a sentirse más seguros y capacitados para utilizar la tecnología en el aula.

Además, la incorporación de mecanismos sistemáticos de monitoreo permite en gran medida garantizar el alcance de las metas previstas mediante el seguimiento continuo y planes de acción. En este sentido, puede afirmarse que aquellas escuelas en las que el coach compartió datos del monitoreo sistemático con frecuencia mensual alcanzaron mejores resultados, puesto que éste se convierte en un mecanismo eficiente para detectar necesidades, al tiempo que permite introducir iniciativas y actividades que facilitan a los docentes y a la escuela alcanzar sus metas y cumplir con las expectativas de uso del Programa.

Resultados positivos en el aprendizaje

Finalmente, tanto en Panamá como en México, la información recabada apunta a la existencia de resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de la implementación del programa ProFuturo, desde la perspectiva de los docentes, equipos directivos y coaches. Los estudiantes mostraron un mayor interés y motivación por el aprendizaje, así como mejoras en sus habilidades tecnológicas y académicas. Estos resultados positivos fueron un reflejo del compromiso y esfuerzo de las escuelas para integrar de manera efectiva la tecnología en el proceso educativo.

Estas similitudes destacan el éxito del programa ProFuturo en diferentes contextos y subrayan la importancia de un enfoque colaborativo y bien planificado para la integración de la tecnología en la educación.

6.2. Diferencias

Contexto educativo

En el **contexto educativo**, Panamá y México presentan diferencias significativas que influyen en la implementación de programas como ProFuturo. En Panamá, el sistema educativo está centralizado bajo la supervisión del Ministerio de Educación (MEDUCA), que gestiona la mayoría de las escuelas públicas. La educación básica es obligatoria y gratuita, estructurada en niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación superior. En contraste, México tiene un sistema educativo gestionado tanto a nivel federal como estatal, donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece políticas educativas, pero los estados tienen autonomía para adaptar y gestionar sus propios sistemas. Esta estructura puede resultar en variaciones significativas en la calidad y los recursos educativos entre diferentes estados.

Infraestructura y recursos

En cuanto a la **infraestructura y los recursos**, las escuelas en Panamá a menudo enfrentan desafíos relacionados con la infraestructura, especialmente en áreas rurales, donde la falta de recursos tecnológicos y materiales educativos adecuados puede limitar la efectividad de los programas educativos. En México, la disparidad en la infraestructura educativa es notable. Mientras que algunas escuelas urbanas están bien equipadas, muchas escuelas rurales y en comunidades indígenas carecen de recursos básicos, lo que agrava la brecha digital y limita el acceso adecuado a internet y tecnología.

Además, en lo que al Programa ProFuturo se refiere, también se encontraron diferencias en el modo de disponer las maletas en la escuela. Mientras que en Panamá la maleta era móvil e iba rotando por las diferentes aulas en las que se hacía uso de la solución, en México se contaba con un espacio fijo donde hacer uso de la solución ProFuturo, que en todas las escuelas coincidió con la biblioteca del centro.

Aunque no podría afirmarse que esta diferencia produzca resultados distintos, si se observó una dinámica muy motivadora en el caso de Panamá asociada a la participación de los estudiantes en las tareas de acarreo y conexión del equipamiento en las aulas.

Formación y capacitación docente

La **formación y capacitación docente** también varía entre ambos países. En Panamá, la formación docente ha mejorado en los últimos años, con un enfoque en la capacitación continua y el desarrollo profesional. Sin embargo, aún existen brechas en la formación tecnológica de los docentes, lo que puede afectar la implementación de programas educativos basados en tecnología. En México, la formación docente varía ampliamente entre estados. Aunque la SEP ha implementado programas de capacitación y desarrollo profesional, la calidad y el acceso a estos programas pueden ser inconsistentes. La formación en el uso de tecnología educativa es una prioridad, pero enfrenta desafíos en su implementación efectiva.

De hecho, una de las diferencias percibidas en esta investigación también fue el perfil de los docentes. Si se tomase como métrica la Herramienta de Autoevaluación Docente de ProFuturo para realizar una definición del nivel de competencias digitales, podríamos concluir que, en Panamá, en la mayoría de los casos los docentes encajarían en el perfil de “Adaptación” mientras que en México sería un perfil de “Integración”. Se entiende por “Adaptación” aquellos docentes que hacen uso de la tecnología periódicamente, pudiéndola integrar en la planificación de las actividades pedagógicas. De manera que, el o la docente identifica las tecnologías como recursos complementarios para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el nivel “Integración” se hace referencia al uso de las tecnologías de manera frecuente en la planificación de actividades y en la interacción con los y las estudiantes. De este modo, el o la docente trabaja con las tecnologías de forma integrada y contextualizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Participación comunitaria

La **participación comunitaria** y cultural es otro aspecto importante. En Panamá, la participación de la comunidad en la educación es fundamental, especialmente en áreas rurales e indígenas, donde las escuelas colaboran con comunidades locales para adaptar los programas educativos a las necesidades y contextos específicos. En México, la participación comunitaria también es crucial, pero puede variar significativamente entre regiones. En algunas áreas, las comunidades indígenas juegan un papel activo en la educación, mientras que, en otras, la participación puede ser más limitada. La diversidad cultural y lingüística de México presenta tanto desafíos como oportunidades para la educación inclusiva.

Durante el estudio, se tuvo oportunidad de coincidir con madres y padres de familia, de manera fortuita o intencionada. En el caso de Panamá, solo en una escuela se coincidió con las familias durante una celebración local. En ella, las madres y padres colaboraban con la organización y coordinación del evento, además de ser el principal público. Si bien es cierto, estos encuentros con las madres de familia fueron espontáneos y escuetos. En el caso de México, en una de las regiones, coincidiendo con la más rural, se presenciaron en la escuela la asociación de Madres y Padres para conocer los objetivos del estudio. De este modo, los representantes de las familias de los estudiantes dieron la bienvenida a los investigadores, conversaron con ellos y mostraron interés y aprecio en el trabajo que se estaba realizando.

Políticas y reformas educativas

Las **políticas y reformas educativas** también difieren entre ambos países. En Panamá, las políticas educativas se centran en mejorar la calidad de la educación y reducir las desigualdades, con reformas recientes que incluyen la implementación de programas tecnológicos y la mejora de la infraestructura escolar. En México, las reformas educativas han sido un tema de debate constante. Las políticas recientes han buscado mejorar la calidad educativa, aumentar la equidad y modernizar el sistema educativo, aunque la implementación de estas reformas enfrenta desafíos debido a la diversidad y complejidad del país.

Oportunidades y desafíos

Finalmente, los desafíos y oportunidades en ambos países reflejan sus contextos únicos. En Panamá, los desafíos incluyen la mejora de la infraestructura, la capacitación docente y la integración de tecnología en el aula, mientras que las oportunidades se centran en aprovechar la colaboración comunitaria y las iniciativas gubernamentales para mejorar la educación. En México, los desafíos incluyen la disparidad en la calidad educativa entre estados, la brecha digital y la implementación efectiva de reformas, con oportunidades que incluyen el potencial de la tecnología educativa y las políticas de inclusión para mejorar el acceso y la calidad de la educación. Estas diferencias contextuales subrayan la importancia de adaptar las estrategias educativas a las necesidades y realidades locales de cada país.

Diferencias metodológicas

Por último, y como diferencia ajena a los contextos socioeducativos de las escuelas visitadas, es menester recordar que durante la planificación del viaje a México, se decidió incorporar un miembro del área de Formación y Redes de Aprendizaje, como se señaló en otra parte de informe, que fue capacitado convenientemente en la metodología, a fin que se pudiera indagar acerca de la formación de actores clave (coaches y socios implementadores), en el entendido del impacto que este proceso tiene sobre la consecución de los objetivos establecidos por ProFuturo. Es por ello, que la información relacionada con el proceso formativo en el que han participado los distintos actores clave de la operación (coach, organizaciones sociales implementadoras) y los docentes beneficiarios de las escuelas, ha sido recogida exclusivamente en las visitas de campo realizadas en Oaxaca.

7. Conclusiones

A la luz de todos los hallazgos descritos hasta este punto del informe, es posible concluir que las escuelas en Nivel Transformación visitadas **poseen un modelo de gestión** que facilita la incorporación del programa ProFuturo a través de tres elementos clave: planificación operativa, planificación e integración pedagógica y seguimiento continuo, los cuales son necesarios para que las escuelas puedan alcanzar un alto nivel de apropiación del programa ProFuturo.

Asimismo, se puede confirmar que todas las escuelas hacen un uso intensivo y continuo de la solución ProFuturo y que, este rasgo distintivo permite establecer una relación directa entre lo observado en las visitas de campo y la caracterización del nivel de transformación en la herramienta SAT, lo que implica que el **SAT es una herramienta válida para determinar el grado de apropiación del programa en las escuelas**.

Sin embargo, aun cuando todas las escuelas incorporan la tecnología en las dinámicas de aula, se observó un uso diferencial en favor de aquellas **escuelas que integran la**

tecnología como recurso didáctico para apoyar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, lo que permite concluir que en el grupo de escuelas observadas resaltan tres cuyas características están por encima de las demás, adquiriendo la condición de “**escuelas outliers**”. Sobre estas escuelas, sería recomendable mantener un seguimiento continuo para observar su desenvolvimiento y aprender de las buenas prácticas que realizan y que pudieran ser extendidas al resto de las escuelas con las que trabaja ProFuturo.

Finalmente, en relación con los **indicadores priorizados** resulta difícil, tomando como referencia los datos que estaban disponible en las escuelas, poder ofrecer algún juicio concluyente con respecto a los mismos. Sin embargo, desde la percepción de los actores clave involucrados en el estudio, el Programa aporta de forma positiva al desempeño escolar y la asistencia. En el caso de la culminación de primaria la información recabada a través de la mirada de los actores claves consultados, no permite establecer relación alguna con el programa.

8. Recomendaciones

Basado en los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones para mejorar y replicar el modelo de gestión en otras escuelas:

1. **Fortalecer el liderazgo escolar:** Es fundamental capacitar y empoderar a los equipos directivos y docentes líderes para que puedan desempeñar sus roles de manera efectiva.
2. **Alinear los recursos educativos:** Se recomienda que todas las escuelas realicen un “match” curricular entre los recursos de ProFuturo y el currículo nacional, y que se proporcionen catálogos impresos de estos recursos a los docentes, junto con la realización de experiencias concretas en la que los docentes participen activamente de la realización del match curricular.
3. **Asegurar el acompañamiento continuo:** Mantener y fortalecer el rol de los coaches, asegurando que el acompañamiento sea bidireccional y que las escuelas se sientan apoyadas en todo momento.
4. **Implementar mecanismos de monitoreo:** Establecer sistemas de monitoreo continuo que permitan evaluar el cumplimiento de las metas y ajustar las estrategias según sea necesario.
5. **Fomentar la motivación estudiantil:** Continuar utilizando la tecnología como una herramienta para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, asegurando que las actividades sean relevantes y atractivas.

Si bien, el enfoque metodológico con foco en el proceso de formación de actores claves solo se consideró en el caso de Oaxaca en México, se considera igualmente aplicable y recomendable para todas las operaciones de ProFuturo realizar acciones concretas para mitigar las dificultades asociadas a las fallas en la formación de los actores claves y, en particular de los coaches. Para ello, se recomiendan las siguientes iniciativas:

1. **Actualizar a los actores clave en el catálogo de modelo integral de ProFuturo:** para que exista un conocimiento amplio sobre las propuestas educativas de formación docente y experiencia de aula, tanto en las organizaciones sociales implementadoras como en los equipos de ejecución en terreno, dada su relevancia para la puesta en marcha de los Planes Prescriptivos

de ProFuturo y/o en los Planes de Intervención Detallada, si se pretende que las escuelas puedan avanzar en el nivel de apropiación del Programa.

2. **Fortalecer la comunicación entre organizaciones sociales y sus equipos de ejecución en terreno:** para lograr el impacto deseado en los beneficiarios, se requiere que la información relacionada con la implementación del programa sea transmitida de manera íntegra a los equipos de ejecución en terreno.
3. **Garantizar la participación de los equipos de ejecución en terreno en las formaciones propuestas desde el área de Formación y Redes de Aprendizaje:** con el objetivo de aumentar las capacidades y competencias de los coaches y de las organizaciones sociales. Es posible que esta actividad requiera analizar caso por caso para identificar qué coaches deberían participar en cuáles formaciones, para garantizar el mejor desempeño de sus roles.
4. **Impulsar las competencias transversales de los actores clave:** porque, como ha quedado evidenciado en el estudio realizado, las mismas son pieza clave en el desempeño de los equipos en terreno, en el éxito de la implementación de ProFuturo y en la apropiación del Programa por parte de las escuelas.
5. **Poner en valor actores clave cuyo trabajo y desempeño está siendo reconocido por los centros educativos:** mediante la identificación de perfiles con capacidades, habilidades y competencias para liderar o dinamizar grupos de pares, puesto que podrían ser un factor clave en el desarrollo de otros, compartiendo buenas prácticas y aumentando su motivación.

Finalmente, en el entendido de que el equipo global forma parte de la cadena de implementación del Programa ProFuturo en las escuelas, surge una última recomendación relacionada con la necesidad de **optimizar las visitas de seguimiento** que realiza el equipo de Operaciones en los países. A este respecto, se recomienda una serie de aspectos a incorporar durante estas visitas de seguimiento:

1. **Mejorar la selección de escuelas a visitar.** Definición de una muestra de escuelas heterogéneas que permita conocer las diferentes realidades en la implementación del proyecto en el contexto. A este respecto, la experiencia de este estudio avala la utilidad del SAT para poder realizar una selección de escuelas que garantice la diversidad de estratos en lo que la apropiación del Programa refiere.
2. **Planificar una agenda de visita previa con la contraparte.** Para poder indagar acerca de la situación del programa, es altamente recomendable planificar con las contrapartes las visitas, garantizando que existen tiempos diferenciados para indagar acerca de las percepciones de la propia contraparte, las autoridades cuando sea posible, la realización de visitas a las escuelas, incluyendo conversaciones con los actores clave inmersos en ellas y la realización de al menos una observación de aula no participante que permita entender el modo de integración de la tecnología en el aula. La posibilidad de triangular información procedente de los distintos actores que participan en el proyecto puede permitir: (a) hacerse una idea más clara sobre el funcionamiento del proyecto, (b) poder identificar necesidades que requieran intervención para garantizar la correcta operación del programa, (c) poder ofrecer y/o construir de manera conjunta soluciones a las dificultades y necesidades detectadas y (d) poder detectar y aprender buenas prácticas útiles para la gestión del resto de las escuelas que participan en ProFuturo.

3. **Garantizar conversaciones con la mayor cantidad de actores posibles.** En línea con el punto anterior, las visitas deben permitir contar con espacios diferenciados para conversar con los actores claves dentro de la implementación del proyecto. Independientemente de que se requiera conversar con autoridades educativas locales y con miembros de la contraparte, de cara a la escuela existen unos perfiles imprescindibles. Estos son, el coach de la escuela a visitar, el equipo de dirección de la escuela, el docente líder y el docente con más uso. Los guiones de las entrevistas en profundidad utilizados en este estudio pueden servir de guía para orientar y gestionar esas conversaciones (ver anexo 3).
4. **Devolución y retroalimentación.** Tras la visita, es muy constructivo para el equipo local, desde la organización socia implementadora hasta los centros educativos, contar con una devolutiva acerca de las percepciones del personal de Operaciones. De este modo, es importante disponer de un espacio para reforzar y resaltar aquellas fortalezas identificadas y ofrecer sugerencias concretas para mejorar la implementación del proyecto. En esta conversación los Planes Prescriptivos deberían ser una guía de información que articule la parte del feedback referente a sugerencias de mejora.

La propuesta de este conjunto de conclusiones y recomendaciones pretenden proporcionar algunos lineamientos que aporten en la mejora continua del programa ProFuturo y su implementación exitosa en más escuelas, de modo que sea posible asegurar el impacto en aquellos contextos en los que actúa.

9. Principales Buenas Prácticas Identificadas

A partir de la realización de este estudio se han identificado una serie de Buenas Prácticas en lo que a la implementación del Programa ProFuturo se refiere. En este capítulo se quiere hacer hincapié en tres bloques temáticos particulares dentro de la implementación en la escuela que han demostrado ser palancas de cambio claves.

A) Match curricular participativo

Se ha evidenciado la importancia de realizar match curricular entre los contenidos que ofrece ProFuturo y los intereses de cada centro educativo. Pero dentro de este proceso de revisión e identificación de similitudes entre los recursos de ProFuturo y los requerimientos de los currículos nacionales, existen una serie de pasos y personas involucradas que pueden hacer más provechoso este proceso.

De este modo, resulta fundamental que el primer match curricular se haga desde la **organización socia implementadora a nivel nacional**, realizando así una primera revisión, descarte y curación de los contenidos que son de utilidad a nivel país.

Una vez se cuenta con el match a nivel nacional, este debería ser compartido con el **equipo de coaches para que lo trasladen a las escuelas**. En este punto es importante que cada coach se tome tiempo con el docente líder de cada centro educativo para comprender de qué modo puede encajar los recursos identificados con la planificación de la escuela.

Una vez socializado y trabajado entre el coach y el docente líder, se ha constatado como beneficioso para la apropiación efectiva del programa que el resto del **equipo de docentes haga también una revisión** de los contenidos seleccionados. De este modo, teniendo un match curricular ya adaptado a las escuelas, se ha evidenciado la

importancia de que cada docente tenga el tiempo de revisar los contenidos y entender de qué manera puede hacer uso de los mismos teniendo en cuenta sus necesidades:

“Ellos tienen que saber cómo lo van a usar y cómo lo pueden integrar”
(Entrevista coach de escuela).

A este proceso se le ha denominado, en el marco del presente estudio, “match curricular participativo” ya que todas las personas que forman parte del proceso de implementación del Programa tienen un papel dentro del mismo. Al realizar este proceso de manera participativa se garantiza la familiarización y un alto grado de conocimiento de los usuarios de la Solución ProFuturo lo cual aporta a la motivación de los docentes para el uso de la Solución, impulsa e intensifica su grado de apropiación, propiciando una integración pedagógica enfocada correctamente al aprendizaje de los estudiantes

B) Planificación operativa y pedagógica

Para construir un modelo de gestión dentro de las escuelas que garantice la correcta apropiación del Programa de manera orgánica y sostenible en el tiempo, es necesario contar con una serie de esquemas y estructuras básicas.

Con el objetivo de hacer sentir el Programa como algo propio dentro de los claustros de las escuelas, contar con una planificación donde todas las personas se encuentren reflejadas, contribuye a potenciar el sentido del compromiso y responsabilidad. Esta planificación se estructura a partir de varios componentes. El primer componente tiene que ver con la **distribución de los tiempos** para el uso efectivo de la maleta en las clases, que se suele configurar a modo de cronograma semanal.

Es importante que, dentro de este cronograma semanal, articulado en torno a los momentos para que cada grado haga **uso de la Solución en el aula**, se contemple también dos aspectos adicionales: Por un lado, contemplar momentos para que los docentes puedan hacer **uso de la Solución para la planificación** de sus clases. Y, por otro lado, momentos para el **mantenimiento de la solución**, es decir, los tiempos de la semana que podrán ser invertidos en la carga y limpieza de las tablets, con indicación de la persona encargada de realizar estas labores, que suele coincidir con el docente líder.

Además de un cronograma para la distribución más operativa, es decir vinculada al uso efectivo. Es importante tener en paralelo otra planificación, en este caso enfocada en el uso pedagógico que hará cada docente cuando disponga de la maleta en su aula, de acuerdo con el cronograma de uso que se ha establecido. Para ello, facilita la labor del docente el hecho de configurar, a nivel de la escuela, una **planificación temática trimestral** para definir qué recursos se van a utilizar en cada momento de acuerdo con las estipulaciones del currículo nacional. Esta planificación temática de la escuela es útil para que los docentes tengan mucho más claro el objetivo que deben perseguir al momento de planificar las clases para sus aulas en el marco del trimestre.

Esta práctica ha mostrado favorecer la construcción de planificaciones didácticas bien estructuradas, que apunten hacia una integración de la tecnología enfocada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; pero también, aporta hacia la integración de los miembros del claustro, pues pueden realizar trabajos de planificación conjuntos en los que se refuerzan y/o complementan unos a otros, con el apoyo del equipo directivo.

C) Seguimiento continuo

Por último, un componente que ha demostrado ser de gran valor es las escuelas es el diseño de mecanismos de seguimiento dentro de los mismos centros educativos. De este modo, en muchas escuelas que han mostrado un alto nivel de apropiación del programa contaban con mecanismos estructurados para la verificación del cumplimiento de las planificaciones. Para ello, el recurso más común ha sido la generación de reportes mensuales donde se pueda verificar el uso realizado por parte de cada docente. Así, los directores de las escuelas y los docentes líderes pueden identificar aquellos docentes que estén mostrando más resistencia o dificultades con el uso estipulado, y poder construir de manera conjunta planes de acción o ajustar estrategias para mejorar los aspectos que se establezcan como necesarios.

ANEXOS

1. Diario de campo de Panamá

La visita a terreno tuvo una duración de dos semanas naturales, contando así con diez días lectivos, desde el 16 al 29 de junio del 2024. Durante estos días, se realizaron estancias en Ciudad de Panamá, en la Provincia de Chiriquí y en la Provincia de Coclé.

Durante el trabajo de campo, en las zonas señaladas, se llevaron a cabo un total de 19 entrevistas en profundidad, 8 grupos de discusión y 7 observaciones de aula. Se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 1. Técnicas de recolección cualitativa aplicada según perfiles

Institución	Entrevistas en profundidad	Grupos de discusión	Observación de aula
ProFuturo Sede	1		
Organizaciones socias locales	4		
Coaches	2	2	
Antonio Ríos Saavedra	6	2	2
El Valle	1	1	2
Caballero	3	1	2
Francisco Figueroa	1	1	1
MEDUCA	1	1	
TOTAL	19	8	7

Fuente: Elaboración propia.

Ciudad de Panamá

Durante el primer día de trabajo, el lunes 17 de junio de 2024 se realizó una visita a la oficina de la Fundación Gabriel Lewis Galindo. Allí, además de conocer al equipo responsable del programa ProFuturo, se realizaron entrevistas en profundidad a varias personas claves en el funcionamiento del programa. De este modo, durante la mañana se realizó una entrevista a la directora de la Fundación, al equipo administrativo y al equipo de coordinación. Además, en la tarde se concertó una entrevista al equipo de coordinación de FUNDESPA. Con ello, se logró recolectar información contextual relevante para comenzar las visitas a escuelas el siguiente día.



Descripción: A la izquierda, reunión con el equipo de coordinación de FGLG. A la derecha, reunión con el equipo de coordinación de FUNDESPA.

Fuente: Elaboración propia.

Provincia de Chiriquí

El segundo día, el martes 18 de junio, se realizó el traslado a la ciudad de David, provincia de Chiriquí. Allí, en primer lugar, se realizó una entrevista en profundidad a la coach responsable de las dos escuelas objeto de estudio en la región.



Descripción: Entrevista a coach.
Fuente: Elaboración propia.

Tras este primer encuentro con la coach, el equipo investigador junto con la coach se trasladó a la primera escuela de la muestra diseñada, la Antonio Ríos Saavedra. Una vez visitados los espacios de la escuela, se procedió a realizar una entrevista en profundidad a la directora del centro. Durante nuestra visita guiada por el centro de mano de la coach se tuvo oportunidad de conversar con dos docentes que estaban realizando el diseño y planificación de sus clases con el recurso ProFuturo. También, esa misma tarde se realizó tanto una entrevista a la docente con más uso como una observación en el aula que estaban haciendo uso de las maletas PF en su clase de ciencias.



Descripción: Aula de 5º grado haciendo uso del recurso PF durante la clase de ciencias. Además de los estudiantes utilizando las tablets, al final de la imagen se puede identificar a la docente siendo asesorada por la coach en la resolución de dudas.

Fuente: Elaboración propia.

El tercer día de trabajo de campo, se continuó con el estudio en la escuela Antonio Ríos Saavedra. Nuevamente, las investigadoras fueron acompañadas de la coach durante la visita. Si bien es cierto, durante entrevistas y grupos de discusión se prescindió de la figura del coach para evitar en la medida de lo posible el efecto de deseabilidad social.

Durante este tercer día, el 19 de junio, se continuaron realizando entrevistas en profundidad a actores claves, en este caso, las dos docentes líderes. Además, se realizaron dos grupos de discusión con los docentes participantes en el programa. Los grupos tuvieron un número de participantes en torno a 8-10 docentes por grupo y fueron segmentados según el horario al que atienden en la escuela, es decir, mañana o tarde.

En el cuarto día, el 20 de junio, se regresó a la escuela Antonio Ríos para realizar una entrevista al nuevo docente líder, que apenas estaba asumiendo el cargo este curso, así como una observación de aula de la mano de una de las maestras que más uso hace del recurso PF.

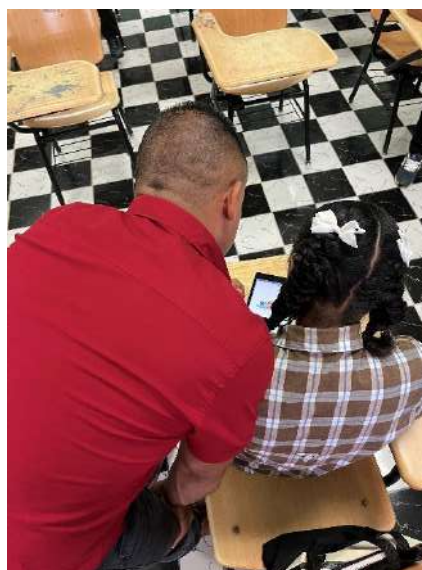
Durante el quinto día, el 21 de junio, se visitó una escuela diferente de la zona, la escuela El Valle. Esta escuela se trata de un centro multigrado que cuenta con cuatro docentes. Por ello, debido al tamaño de la misma pudo ser indagada en un solo día. Para ello, se realizó una entrevista en profundidad con la directora, que también cumplía con el rol de docente líder, y un grupo de discusión con todas las docentes que hacen uso de la maleta PF. Además, se llevaron a cabo dos observaciones de aula durante la jornada.



Descripción: Grupo de discusión con las docentes de la escuela El Valle.
Fuente: Elaboración propia.

Provincia de Coclé

El día 24 de junio comenzaron las visitas en las escuelas de la provincia de Coclé. Durante los dos primeros días, lunes y martes, se visitó la escuela de Caballero. El primer día, el lunes 24, el trabajo de campo previsto se vio limitado por coincidir con una festividad local, San Juan. Por ello, las clases se paralizaron durante la mañana para realizar las celebraciones habituales. No obstante, ese día se realizó una entrevista con la directora, una observación de aula y una visita guiada por la escuela.



Descripción: Visita Escuela de Caballero. 1º Día.
Fuente: Elaboración propia.

Durante el segundo día de visita a esta escuela se realizó una entrevista en profundidad con la docente que más clases había creado en el último mes. Se realizó una observación en el aula de 1º y 2º grado durante la clase de lengua española. Y, por último, se llevó a cabo un grupo de discusión con los docentes que participan en el programa.



Descripción: Visita Escuela de Caballero. 2º Día. Grupo de discusión con docentes participantes en el programa.
Fuente: Elaboración propia.

El martes 25 de junio por tarde se llevó a cabo una reunión en el Ministerio de Educación con las personas claves en el despliegue del programa ProFuturo en la provincia de Coclé. A esta reunión nos acompañaron también las responsables de las organizaciones social locales, una persona de parte de FGLG y otra de FUNDESPA.



Descripción: Visita MEDUCA, Provincia de Coclé.
Fuente: Elaboración propia.

El miércoles 26 de junio se realizó la última visita a escuela, la Francisco Figueroa. Esta escuela al ser multigrado y de un tamaño inferior, contando con un total de tres docentes, pudo ser abarcada en un día de visita. Durante la visita se realizó una entrevista en profundidad a la directora del centro, un grupo de discusión con las tres docentes, donde volvía a incluirse la directora y una observación de aula de los grados más altos, 5º y 6º.



Descripción: Visita escuela Francisco Figueroa.
Fuente: Elaboración propia.

Los días jueves 27 y viernes 28 de junio trascurrieron en Ciudad de Panamá donde se realizaron reuniones a modo de devolutiva con las entidades socias locales. Reuniones que se complementaron con dos últimos grupos de discusión, por un lado, con directoras de escuelas en nivel transformación que ya son autónomas y, por otro lado, con los coaches de una de las organizaciones socias.

2. Diario de campo de México

La visita a terreno tuvo una duración de dos semanas naturales, contando así con diez días lectivos. Durante estos días, se realizaron estancias en el estado de Veracruz, concretamente en Puerto de Veracruz, Coatzacoalcos y en el estado de Oaxaca, en la ciudad de Oaxaca.

Durante el trabajo de campo, en las zonas señaladas, se llevaron a cabo un total de 19 entrevistas en profundidad, 8 grupos de discusión y 7 observaciones de aula. Se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 1. Técnicas de recolección cualitativa aplicada según perfiles

Institución	Entrevistas en profundidad	Grupos de discusión	Observación de aula
ProFuturo Sede	1		
Responsables Fundación Telefonica Movistar México	2		
Organizaciones socias locales	3		
Coaches	3		
Cuahtemoc	2	1	2
Adolfo López Mateos	4	1	1
Benito Juárez	2	1	1
Monte Albán	2	1	1
Autoridades locales	2	1	
TOTAL	21	5	5

Fuente: Elaboración propia.

Puerto de Veracruz

Durante el primer día de trabajo, el domingo 13 de octubre, se realizaron los primeros encuentros con los equipos locales. De este modo, se dieron comienzo a las entrevistas en profundidad a cada uno de los responsables de implementación del programa ProFuturo en cada organización socia local. Se llevaron a cabo tres entrevistas en profundidad, una con la persona responsable de IIDEAC, otras con la responsable de Ateneo Español junto con el responsable del equipo de coaches de la misma organización y una última con la responsable de Conectando Pasos. Además, tuvo lugar un almuerzo entre todas estas personas de las organizaciones, dos personas del equipo de Fundación Telefonica Movistar, y las dos evaluadoras. En este almuerzo también se pudo comprobar el grado de relacionamiento entre las distintas entidades.

El segundo día, el lunes 14 de octubre, tuvo lugar una visita al Palacio Federal de Veracruz donde hubo una reunión con las autoridades educativas locales. A ésta, acudió los representantes de las organizaciones socias y Fundación Telefonica Movistar (FTM), y dos personalidades de la Secretaría de Educación de Veracruz.



Descripción: Reunión en el despacho de la Secretaría de Educación de Veracruz entre responsable de las organizaciones socias locales, FTM e investigadoras. Fuente: Elaboración propia.

Después de esta reunión tuvo lugar un almuerzo con el mismo grupo de personas a excepción de las autoridades políticas. Luego, las investigadoras junto con el responsable de FTM se movilizaron a la ciudad de Coatzacoalcos, realizando un viaje de 4 horas por carretera.

Coatzacoalcos

Una vez allí, se realizó una entrevista en profundidad a la coach de la escuela a la que se iba a visitar en la zona.

El tercer día, el martes 15 de octubre, se llevó a cabo una visita a la escuela Cuahtemoc, donde se hizo una visita guiada por la escuela, una entrevista en profundidad con la directora-docente líder, y una observación de aula.



Descripción: Visita Escuela de Cuahtemoc. 3º Día. Visita guiada con directora.
Fuente: Elaboración propia.

El cuarto día, el miércoles 16 de octubre, se visitó nuevamente la escuela Cuahtemoc de Coatzacoalcos y se realizó una entrevista en profundidad a la docente con más uso, otra observación de aula y un grupo de discusión con las docentes participantes en el programa.



Descripción: Visita Escuela de Cuahtemoc. 4º Día. Grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia.



Descripción: Visita Escuela de Cuatemoc. 4º Día. Observación de clase.
Fuente: Elaboración propia.

Tras la visita a la escuela, se partió nuevamente a Puerto de Veracruz, en un viaje por carretera de una duración de 4 horas.

El quinto día, el jueves 17 de octubre, se realizó una visita a la escuela Adolfo López Mateos. Ese día se llevó a cabo un saludo general a todos los estudiantes de la escuela, una visita guiada con la directora y el supervisor educativo de la zona. Además, se llevaron a cabo una entrevista en profundidad a la directora del centro, y tres entrevistas a docentes líderes, ya que en este caso había un equipo de tres docentes que se distribuían roles, y por tanto, se realizó una entrevista por separado con cada uno de ellos.



Descripción: Visita Escuela de Adolfo López Mateos. 5º Día. Visita guiada y entrevistas en profundidad.
Fuente: Elaboración propia.

El sexto día, el viernes 18 de octubre, se regresó a la escuela Adolfo López Mateos para realizar una observación de aula y un grupo de discusión con todos los docentes participantes en el programa.



Descripción: Visita Escuela de Adolfo López Mateos. 6º Día. Grupo de discusión y observación de clase.
Fuente: Elaboración propia.

Después de la visita a la escuela tuvo lugar una primera reunión de devolutiva con el equipo local de Veracruz, una de las responsables de implementación del programa ProFuturo en México y la Directora General de la FTM.



Descripción: Reunión con equipo local. 6º Día.

Fuente: Elaboración propia.

El séptimo día, el sábado 19 de octubre, se realizaron los traslados para la siguiente ciudad. De modo que, se voló de Puerto de Veracruz a Ciudad de México, allí una de las investigadoras tomó un vuelo de regreso a España y se incorporó al equipo de investigación otro compañero.

Oaxaca

El octavo día, el domingo 20 de octubre, se realizó un encuentro con el equipo local de Oaxaca, y se tuvo la primera entrevista en profundidad con el coach de las escuelas que se iban a visitar en la zona.

El noveno día, el lunes 21 de octubre, se realizó una visita a la escuela Benito Juárez. Una vez allí, se hizo una visita guiada por la escuela junta a la directora y el coach, una entrevista en profundidad a docente líder.



Descripción: Visita guiada por escuela Benito Juárez. Clase del docente líder. Acompaña directora. 9º Día.
Fuente: Elaboración propia.

Tras la visita a la escuela, tuvo lugar una reunión la autoridad educativa local, en la que participó el coach y los investigadores.

El décimo día, el martes 22 de octubre, se volvió a visitar la escuela Benito Juárez. Este día, se realizó una observación de aula y un grupo de discusión con todo el personal docente de la escuela.



Descripción: Observación de aula escuela Benito Juárez. 10º Día.
Fuente: Elaboración propia.

El miércoles 23 de octubre se realizó una visita a la escuela Monte Albán. En primer lugar, se llevó a cabo una visita guiada. Después se realizaron dos entrevistas en profundidad, una al director de la escuela y otra a la docente líder.



Descripción: Visita guiada en escuela Monte Albán junto a director de la escuela. 11° Día.
Fuente: Elaboración propia.

El jueves 24 de octubre, se regresó a la escuela Monte Albán y se llevaron a cabo una entrevista en profundidad al docente con más uso de la escuela, una observación de aula y un grupo de discusión con los docentes.



Descripción Equipo docente escuela Monte Albán junto a investigadores, coach y equipo FTM. 12° Día.
Fuente: Elaboración propia.

El viernes 25 de octubre se realizaron entrevistas en el hotel con personas del equipo FTM pendientes. Además, se llevó a cabo una reunión con las dos personas del equipo de FTM y los investigadores para realizar una reunión de devolutiva tras la culminación del trabajo de campo.

El sábado 26 de octubre comenzaron los traslados a Madrid. Un primer vuelo de Oaxaca a Ciudad de México y, en la noche, un segundo vuelo de Ciudad de México a Madrid, llegando a esta última el domingo por la mañana.

3. Guiones de entrevistas en profundidad y grupos de discusión

ASPECTOS OPERATIVOS

La preparación de la **sala y equipos de grabación** es indispensable para una buena recogida de información. La sala y la disposición de los ocupantes debe facilitar la interacción. Esto debe hacerse de forma minuciosa antes de la llegada de los participantes.

Hay que sentirse seguro con la tecnología utilizada y durante la entrevista anotar reflexiones y contenidos del debate, para ello sería interesante que varios miembros del grupo ayudaran con las **anotaciones**, ya que la recogida de la información no verbal es muy importante de captar al detalle, así como los silencios.

Los elementos para la recogida de datos como vídeo o grabadora deben estar visibles y ser presentados a los participantes y, aunque la recogida a través de estos medios es sustancial, no debemos olvidarnos del **diario de campo** donde se recogen aspectos destacados acerca de la dinámica que se desarrolla en la entrevista para completar el análisis.

El **papel del moderador** es fundamental para la fluidez del grupo, es clave para el manejo de la comunicación entre los componentes. Algunas indicaciones básicas para el moderador son: no intentar intervenir todo el tiempo si la información fluye, realizar preguntas adicionales complementarias si es necesario, prestar atención al tipo de vocabulario de los participantes, el tono y la expresión no verbal, reformular preguntas cuando sienta que no se comprenden o no se obtiene la información requerida, resumir y clarificar para avanzar en el discurso del grupo. Otro aspecto importante que se debe atribuir al moderador es el control del tiempo, tanto para el inicio y fin de la entrevista como para la distribución de los temas a discutir, para ello no hay que establecer rigidez en el orden planteado en la guía, sino permitir una conversación libre y estructurada a la vez, cuidando no perderse de los objetivos propuestos. Debe evitar el monopolio del discurso por alguno de los integrantes, potenciar la participación y, en definitiva, promover la interacción entre los participantes

El moderador debe dejar fluir la información, estimularla en los silencios, reconducir el tema y, en definitiva, garantizar el discurso. En ocasiones alguno de los participantes intenta

monopolizar la conversación del grupo, se aconseja no callarle sino controlarle para que el grupo siga funcionando como tal, se aconseja dirigir preguntas al resto del grupo con alguna de las opiniones establecidas o incluso a integrantes que hayan participado en menor medida hasta ese momento. El contacto visual invita a participar, úselo a su favor.

Para evitar fatiga de los participantes o falta de información se recomienda que la **duración** de la entrevista sea de entre 1 y 2 horas, es importante el compromiso con los asistentes y respetarse el tiempo de convocatoria, cualquier alargamiento del tiempo debe estar bien justificado y en acuerdo con el grupo.

GUION ENTREVISTA/GRUPO DISCUSIÓN COACHES

(Explicar el objetivo de este grupo de discusión o entrevista, su importancia y relevancia para nosotros -hacerles sentir especiales e involucrados-)

Perfil del coach

- Para comenzar, nos gustaría saber sus **antecedentes profesionales** que le han llevado a ocupar su actual posición en la escuela donde trabajan, es decir, ¿cómo ha llegado hasta aquí?

Perfil de la escuela

- ¿Cómo describiría las escuelas donde trabaja? ¿Cuáles son las principales diferencias y similitudes entre ellas?

Funciones

- ¿Cómo definirían su **rol** o papel en el funcionamiento del programa en sus escuelas?
(funciones principales)

Formación

- ¿Qué formación has recibido desde que trabajas en PF para la implementación del programa en las escuelas donde trabajas? ¿De qué manera has cascadeado ese conocimiento al equipo docentes?
- ¿Cuáles son las principales buenas prácticas y lecciones aprendidas hasta ahora?

Compromiso comunidad educativa

- ¿Existe alguna **otra figura ajena** a los docentes que preste apoyo al funcionamiento del programa? ¿Podría describirla?

- ¿De qué forma contribuye el equipo de **dirección** al funcionamiento del programa?
- (Docente líder) ¿Cómo se realizó la selección del docente líder en cada escuela?
- ¿Qué **necesidades** destacarías para poder ejercer mejor sus funciones?
(Formación adicional, apoyo, liberación de cargas de trabajo distintas...)

Docentes participantes

- ¿Cómo definiría la **actitud** de los docentes hacia la llegada del programa a la escuela?
- ¿Cuáles creen que pueden ser las principales **causas** de su participación (o no participación)?
- ¿Creen que los docentes se sienten lo suficientemente **preparados** para usar la tecnología en el aula? ¿Y acompañados?
- ¿En qué medida creéis que se han producido **cambios** en la forma de impartir sus clases?
- ¿Se ha logrado **integrar en la planificación didáctica** las actividades que se realiza con la tecnología ProFuturo? ¿De qué manera? (procesos, personas involucradas en la planificación)

Equipamiento tecnológico

- ¿Cuenta la escuela con **conectividad**? ¿De qué alcance? ¿Qué opinión le merece el entorno off-line que ProFuturo dispone?
- A parte del equipamiento ProFuturo, ¿cuentan con **otro equipamiento** tecnológico disponible? ¿Qué uso se le da? ¿De qué forma convive con el equipamiento ProFuturo?

Despedida y agradecimientos

GUION ENTREVISTA/GRUPO DE DISCUSIÓN – EQUIPOS DE DIRECCIÓN

(Explicar el objetivo de este grupo de discusión, su importancia y relevancia para nosotros -hacerles sentir especiales e involucrados-)

Introducción

Rompemos en hielo con: Ronda de presentaciones. Cómo fue la llegada del programa a la escuela.

Compromiso

- ¿Cómo definirían su **rol** o papel en el funcionamiento del programa en sus escuelas?
¿Cuáles son sus funciones principales? *(Es probable que esta pregunta enlace en muchos casos con el siguiente apartado ya que muchos habrán delegado en alguien, pero dejemos que lo digan ellos primero)*

Figura docente líder, coach e indagación compromiso comunidad

- ¿Cuentan con el apoyo e involucración de **otras personas** de la comunidad educativa que colabore en el funcionamiento del programa? ¿De qué forma? ¿Cuál es su perfil *(experiencia previa y cualificación)*?
- ¿Cómo fue la llegada del **coach** a la escuela? ¿Qué relación mantiene con los docentes?
- **(Docente líder)** ¿Cómo se seleccionó la persona que desempeña este rol? ¿De qué manera se relacionan?

Planificación y seguimiento

- ¿Podría describir los mecanismos y procesos de planificación y seguimiento del programa en la escuela? ¿Quién los define? ¿Quién verifica su alcance? ¿Qué implicaciones tiene el no cumplimiento del mismo?

Práctica docente

- Desde que llegó el programa hasta ahora, ¿cómo ha sido la actitud de los **docentes** hacia el programa?
- ¿Cómo describiría el proceso de **formación docente**? ¿Cuál fue la formación recibida para la implementación del programa? ¿De qué manera se gestionaron esas formaciones? *(Tiempos concedidos para asistir,)*
- ¿En qué medida creen que se han producido **cambios** en la forma de impartir sus clases?
- ¿Se ha logrado integrar en la planificación didáctica las actividades que se realiza con la tecnología ProFuturo? ¿De qué manera? *(procesos, personas involucradas en la planificación)*

Estudiantes

- ¿Cuáles son los **principales cambios** que perciben **que ha generado el programa en los estudiantes** de su escuela? (*Asistencia a clase, compromiso, permanencia...*)

Equipamiento tecnológico

- A parte del equipamiento ProFuturo, ¿cuentan con **otro equipamiento** tecnológico disponible? ¿De dónde procede? ¿Qué uso se le da? ¿De qué forma convive con el equipamiento ProFuturo?
- ¿Cuenta la escuela con **conectividad**? ¿De qué alcance?

Despedida y agradecimientos

GUION ENTREVISTA/ GRUPO DE DISCUSIÓN – DOCENTES LÍDERES

(Explicar el objetivo de este grupo de discusión, su importancia y relevancia para nosotros -hacerles sentir especiales e involucrados-)

Introducción

Rompemos en hielo con: Ronda de presentaciones. Escuela a la que pertenecen y antigüedad del programa en la misma.

Perfil del docente líder

- Para comenzar, nos gustaría saber sus **antecedentes profesionales** que le han llevado a ocupar su actual posición en la escuela donde trabajan, es decir, ¿cómo han llegado hasta aquí?

Funciones

- ¿Cuánto tiempo llevas desempeñando este rol? ¿Cómo se te asignó?
- ¿Cómo definirían su **rol** o papel en el funcionamiento del programa en sus escuelas? *(funciones principales)*

Compromiso comunidad educativa

- ¿Existe alguna otra figura ajena los docentes que preste apoyo al funcionamiento del programa? ¿Podría describirla?
- ¿De qué forma contribuye el equipo de **dirección** al funcionamiento del programa?
- ¿De qué manera trabajas con el **coach**?
- ¿Qué **necesidades** destacarías para poder ejercer mejor vuestras funciones? *(Formación adicional, apoyo, liberación de cargas de trabajo distintas...)*

Planificación y seguimiento

- ¿Podría describir los mecanismos y procesos de planificación y seguimiento del programa en la escuela? ¿Quién los define? ¿Quién verifica su alcance? ¿Qué implicaciones tiene el no cumplimiento del mismo?

Docentes participantes

- ¿Cómo definirían la **actitud** de los docentes hacia la llegada del programa a la escuela?
- ¿Cuáles creen que pueden ser las principales **causas** de su participación *(o no participación)*?
- ¿Creen que los docentes se sienten lo suficientemente **preparados** para usar la tecnología en el aula? ¿Y acompañados?
- ¿En qué medida creéis que se han producido **cambios** en la forma de impartir sus clases? ¿Se ha logrado **integrar en la planificación didáctica** las actividades que

se realiza con la tecnología ProFuturo? ¿De qué manera? (procesos, personas involucradas en la planificación)

Estudiantes

- ¿Cuáles son los **principales cambios** que perciben **que ha generado el programa en los estudiantes** de su escuela? (*Asistencia a clase, compromiso, permanencia...*)
- *Tratar si no sale en la anterior:* ¿Consideran que el uso de la tecnología y recursos digitales en el aula está siendo útil para **mejorar el aprendizaje en los estudiantes**? ¿De qué forma?

Equipamiento tecnológico

- ¿Cuenta la escuela con **conectividad**? ¿De qué alcance? ¿Qué opinión les merece el entorno off-line que ProFuturo dispone?
- A parte del equipamiento ProFuturo, ¿cuentan con **otro equipamiento** tecnológico disponible? ¿Qué uso se le da? ¿De qué forma convive con el equipamiento ProFuturo?

Despedida y agradecimientos

GUION ENTREVISTA/ GRUPO DE DISCUSIÓN – DOCENTES

(Explicar el objetivo de este grupo de discusión, su importancia y relevancia para nosotros -hacerles sentir especiales e involucrados-)

Introducción

Rompemos en hielo con: Ronda de presentaciones

- ¿Cómo recibieron la llegada del Programa?, ¿qué sensaciones y expectativas le generó?

Planificación y seguimiento

- ¿Podría describir los mecanismos y procesos de planificación y seguimiento del programa en la escuela? ¿Quién los define? ¿Quién verifica su alcance? ¿Qué implicaciones tiene el no cumplimiento del mismo?

Compromiso comunidad educativa

- ¿De qué manera el **equipo de dirección** contribuye al funcionamiento del programa?
- ¿De qué manera se comunican con el coach?
- ¿Existe la figura del **docente líder** en esta escuela? En caso afirmativo: ¿Cuáles son sus funciones principales? ¿Cómo ha surgido esa figura? A parte de sus funciones como docente líder del programa, ¿ejerce otro rol en la escuela?

Necesidades

- Actualmente, ¿se sienten lo suficientemente preparados/as para utilizar la tecnología en clase? ¿Y acompañados?

Estudiantes

- ¿Consideran que el uso de la tecnología y recursos digitales en el aula es útil para **mejorar el aprendizaje en los estudiantes**? ¿De qué forma?
- ¿Cuáles son los **principales cambios que ha generado el programa en los estudiantes** de su escuela? (*Asistencia a clase, compromiso, permanencia...*)

Equipamiento tecnológico

- ¿Cuenta la escuela con **conectividad**? ¿De qué alcance? ¿Qué opinión les merece el entorno off-line que ProFuturo dispone?
- A parte del equipamiento ProFuturo, ¿cuentan con **otro equipamiento** tecnológico disponible? ¿Qué uso se le da? ¿De qué forma convive con el equipamiento ProFuturo?

Despedida y agradecimientos