

# ENCUESTA ANUAL DE PROCESOS EDUCATIVOS (ENAPE)

## EDICIÓN 2024

*La ENAPE es una encuesta anual, dirigida a una muestra de los docentes y directores de centros educativos públicos, de los subsistemas encargados de educación inicial y primaria, secundaria, y de la educación técnico profesional, con el propósito de generar insumos que den cuenta, fundamentalmente, de aspectos de la implementación de la Transformación Curricular Integral (TCI) en Uruguay.*

*Departamento de Investigación y Estadística - ANEP*

**Autores:**

Ignacio Bozzolasco

Analaura Conde

Rocío Severino

Sofía Vales

Alberto Villagrán

**Coordinación del estudio:**

Analaura Conde

Alberto Villagrán

**Equipo de investigación:**

Marcos Alvez

Ignacio Bozzolasco

Santiago Cardozo

Analaura Conde

Andrés Peri

Rocío Severino

Sofía Vales

Alberto Villagrán

Reafirmamos nuestro compromiso con la igualdad de género y el respeto a la diversidad en todos los ámbitos. No obstante, con el objetivo de garantizar la claridad y fluidez del texto, en este documento se emplea el uso del masculino genérico como forma gramatical tradicional para referirse a los diversos colectivos. Esta decisión responde a la necesidad de evitar sobrecargar el texto con fórmulas repetitivas que podrían afectar su legibilidad (Resolución 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

# Contenido

Resumen ejecutivo .....	5
Introducción .....	12
i. La perspectiva de la dirección de los centros educativos .....	14
1. Las prácticas docentes, continuidades y cambios.....	14
a. Impactos del marco competencial sobre diversos aspectos pedagógicos .....	14
b. Valoración del trabajo docente interdisciplinar y aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).....	17
c. Logros del cuerpo docente con relación a diversos aspectos pedagógicos.....	19
2. La formación recibida por los directores para implementar la TCI.....	21
3. Perspectivas sobre el cambio curricular de la TCI.....	26
a. Percepciones de los directores sobre el marco conceptual.....	26
b. La comparación de planes curriculares.....	33
4. Sobre la implementación de la TCI.....	38
a. Acompañamientos para la implementación .....	39
b. Valoración de la TCI como política educativa .....	43
5. Cambios promovidos en los reglamentos para la evaluación de los estudiantes .....	45
a. Enfoques de evaluación de los nuevos reglamentos: el REDE y el REEMS .....	46
b. Perspectiva de los directores sobre los nuevos reglamentos .....	47
c. Recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes.....	51
6. Planificación y gestión del centro educativo.....	55
a. Autonomía de los centros educativos.....	56
b. Proyecto de centro .....	57
c. La gestión de centro .....	60
d. La visión del equipo directivo sobre los docentes .....	62
e. Espacios de coordinación y de profesionalización docente en el centro .....	66
d. La convivencia en los centros educativos .....	70
ii. La perspectiva de los docentes de los centros educativos.....	75
1. Las prácticas docentes, continuidades y cambios.....	75
a. Impactos del marco competencial sobre aspectos pedagógicos.....	75
b. Cambios y continuidades en prácticas docentes específicas.....	78
c. Indicadores de logro sobre el trabajo docente .....	88
2. La formación recibida por los docentes para implementar la TCI .....	92
3. Perspectivas sobre el cambio curricular de la TCI.....	97
a. Los perfiles de tramo.....	97
b. Percepciones de los docentes sobre el marco conceptual .....	99

c. La comparación de planes.....	103
d. La comparación de programas .....	107
4. Sobre la implementación del TCI .....	112
a. Acompañamiento para la implementación.....	112
b. Valoración de la TCI como política educativa .....	115
5. Cambios promovidos en los reglamentos para la evaluación de estudiantes .....	117
a. Los reglamentos de evaluación de estudiantes .....	117
b. Recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes.....	121
6. Planificación y gestión del centro educativo.....	126
a. La gestión del centro .....	126
b. La convivencia en los centros educativos .....	139
7. Consideraciones finales.....	145
Referencias bibliográficas.....	148
ANEXO .....	150
A. Criterios técnicos de la muestra de directores y docentes.....	150
B. Tablas complementarias .....	155

## Resumen ejecutivo

Este apartado tiene por objetivo sistematizar y sintetizar la información relevada, a partir de la comparación de las opiniones y percepciones de directores y docentes sobre diferentes procesos educativos, muchos de ellos, propiciados por la Transformación Curricular Integral (TCI). Se señalan los distintos posicionamientos frente a cada uno de los aspectos indagados, reportando sus resultados y explorando posibles impactos en el quehacer educativo.

### a) Sobre prácticas educativas

Tanto directores como docentes coinciden en que el enfoque competencial propuesto por la TCI implicó cambios sustantivos en las prácticas docentes, en tres dimensiones básicas del campo pedagógico: planificación de actividades, metodologías de trabajo y formas de evaluación.

Estos cambios presentan algunos matices al considerar el subsistema educativo y el plan que se aplica en el centro de enseñanza: estos cambios son algo más percibidos por directores y docentes de la DGEIP y por directores y docentes que aplican en sus centros el plan EBI, y menos por sus pares de EMS con relación a la implementación de 1er año (4to grado en planes anteriores).

A su vez, los directores entienden que la mayoría de los docentes trabajan con un enfoque interdisciplinario y utilizan la metodología basada en proyectos, principalmente en educación primaria y técnico profesional y, nuevamente, en centros que aplican el plan EBI.

También se destaca la consideración de los directores respecto a que los docentes han logrado priorizar, como pilares básicos de la TCI, los contenidos y competencias a trabajar durante el año. En contraste, es probable que aspectos como la retroalimentación formativa de los estudiantes y el diseño de herramientas de evaluación por competencias, genere alguna dificultad en su implementación.

Por su parte los docentes fueron consultados sobre un formato que requiere realizar comparaciones de sus prácticas actuales con las anteriores, es decir las previas a la puesta en marcha de la TCI. En general, prevalece la opinión que muchas de las prácticas son utilizadas igual que en planes anteriores, en referencia al trabajo interdisciplinario, al trabajo personalizado, al trabajo en equipo, y al trabajo con tecnologías digitales.

No obstante, algunas prácticas parecen indicar cambios y algún tipo de impacto asociado a las propuestas de la TCI: observamos que casi la mitad de los docentes de la DGEIP señalan que usan más que antes el trabajo en proyectos y con más frecuencia que antes metodologías activas en sus clases; en este último caso, aunque con proporciones menores, se podría extender la observación a los docentes de la DGETP.

Los resultados del relevamiento son concordantes con los provenientes de otras fuentes, particularmente del análisis de grupos de discusión sobre la TCI, donde, en general, predomina la idea que los documentos y recursos propuestos están en línea con algunas prácticas ya instaladas en el colectivo y con otras que se enfatizan más (por ej. el uso de metodologías activas o el aprendizaje por proyectos). Esos recursos y documentos tienden a organizar la tarea, señalan, en contrapartida las mayores críticas están orientadas al proceso de implementación.

### b) Sobre la formación recibida para implementar la TCI

Los cursos diseñados para acompañar el proceso de implementación de la TCI, muestran un nivel de participación y aprobación alto, algo más entre directores, especialmente en los cursos que abarcan consideraciones más generales y conceptuales sobre la TCI (en torno al 80%). Disminuye el nivel de participación, tanto en directores como en docentes, en cursos sobre temas específicos vinculados a la planificación, la evaluación y a las metodologías activas e interdisciplinariedad. Pero aún en estos casos, se registra que algo más del 50% del colectivo docente ha participado con aprobación de estas actividades.

Entre los directores prevalece una valoración positiva de estos cursos, especialmente de los directores de la DGETP con relación a los aportes de información brindados, sobre documentos y materiales de la TCI, y los insumos que recibieron para el desempeño de las tareas.

A los docentes se les consultó sobre la utilidad de los cursos en distintas dimensiones: i) para planificar el trabajo en el aula; ii) para desarrollar nuevas formas de evaluación; iii) para implementar los nuevos programas; iv) para trabajar con metodologías activas; v) como aportes de información suficiente sobre documentos y materiales de la TCI.

Las opiniones de los docentes se muestran algo más divididas en cada uno de los aspectos. Esas opiniones divididas prevalecen entre docentes de educación secundaria, tanto para el plan EBI como para el plan EMS.

### c) Sobre el cambio curricular de la TCI

Se aprecian coincidencias entre directores sobre la utilidad y la coherencia de los documentos curriculares elaborados en el marco de la TCI. Entre los docentes, en cambio, se observan posiciones más críticas. Sin embargo, ambos colectivos cuestionan el carácter novedoso de sus contenidos.

El cambio curricular, en particular, se evaluó en la consulta a través de la comparación de planes curriculares y programas de la TCI con planes anteriores, considerando cuál de ellos favorece más *lo educativo*, en una diversidad de aspectos. Presentamos las principales conclusiones separando planes y programas.

#### d) Con relación al plan EBI

En directores y docentes de la DGEIP predomina la opinión de que el plan EBI actual y los planes anteriores a este favorecen en igual medida en lo relativo a la continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes, a los espacios de acompañamiento adaptados a las necesidades de los estudiantes, al abordaje de contenidos con enfoque interdisciplinario y a los aprendizajes de los estudiantes. En tanto, destacan como aspectos que favorece más el plan EBI, a los formatos de evaluación que se adaptan a las necesidades de los estudiantes y la autonomía de los estudiantes para decidir sobre su trayectoria.

Se amplían los destaque a favor del plan EBI entre directores de educación media, en referencia a los formatos de evaluación, la continuidad de la trayectoria educativa, los espacios de acompañamiento adaptados, y con relación a un aspecto que no fue consultado a los colegas de inicial y primaria, referido a la navegabilidad entre secundaria y UTU. Las opiniones se presentan más divididas respecto a los contenidos con enfoque interdisciplinario, la autonomía de los estudiantes y, especialmente, en lo relativo a los aprendizajes, como punto que concita más reparos respecto al beneficio que pueda reportar el plan EBI.

Entre los docentes, tanto de la DGEIP como de la DGES, sobresalen las posiciones intermedias en la comparación de planes, con similares referencias en relación a los directores para destacar como relevante del plan EBI la navegabilidad entre secundaria y UTU, y como aspecto más cuestionado el de los aprendizajes.

#### e) Con relación al plan EMS

Los directores se inclinan mayoritariamente a considerar que en temas referidos a la vinculación con el mundo del trabajo y a los aprendizajes, los planes anteriores y el actual favorecen por igual. Las opiniones relativas nuevamente a la navegabilidad entre secundaria y UTU, los espacios de acompañamiento, y la autonomía de los estudiantes, destacan como aspectos que favorecería más el plan EMS. Los docentes, por su parte, tienen una visión o postura similar a los directores, aunque con una excepción: visualizan mayoritariamente que son los planes anteriores los que más favorecen los aprendizajes de los estudiantes, colocando de esta manera, al igual que lo señalado para el plan EBI, este aspecto como el más cuestionado.

#### f) Con relación a los programas del plan EBI

Los programas fueron evaluados solamente por los docentes de aula. Tanto en primaria como de educación media, no se visualizan, en general, diferencias entre los programas actuales y los anteriores, predomina la posición que entienden que ambos favorecen en igual medida.

Sin embargo, el Plan EBI recoge preferencias en docentes de primaria y de educación técnico profesional con relación al uso de las metodologías activas y digitales. Del mismo modo entre los docentes de secundaria, aunque en proporciones menores, también el uso de metodologías activas, las propuestas de evaluación y el abordaje de contenidos desde un enfoque interdisciplinario.

### g) Con relación a los programas del plan EMS

La comparación entre el actual plan EMS para 1er año con los anteriores, solamente fue realizada por los docentes de aula. Este ejercicio implicó, para los docentes, posicionarse con respecto a cuál de los planes favorecía más el uso de las metodologías activas, las propuestas de evaluación adaptadas a las necesidades de los estudiantes, el abordaje de contenidos desde el enfoque interdisciplinario, el uso de tecnologías digitales en el aula, la jerarquización de contenidos frente a las demandas actuales de la sociedad y la planificación para el trabajo en el aula.

En general prevalecen las opiniones, tanto de docentes de secundaria como de UTU, que no marcan diferencias entre planes anteriores y el actual, ambos favorecen por igual en todos los aspectos. Más allá de este contexto, es importante señalar que se observa que el plan EMS recoge preferencias con relación a los planes anteriores respecto al uso de las metodologías activas, así como a favor de planes anteriores en lo atinente a la jerarquización de contenidos frente a las demandas de la sociedad y a la planificación del trabajo de aula.

Por último, los docentes fueron consultados respecto a la propuesta de organizar el currículo educativo por tramos, definiendo perfiles o indicadores de logro para cada uno ellos. En general, los docentes aprecian que son beneficiosos para realizar seguimiento de logros de los estudiantes y para el trabajo colaborativo entre pares. Sin embargo, las posturas son más críticas con relación al Plan EMS, especialmente entre docentes de secundaria, en lo que respecta a que faciliten la atención de los distintos ritmos de aprendizajes y a su contribución a la continuidad educativa al establecer la repetición al final de cada tramo.

### h) Sobre la implementación de la TCI

Se recurre a dos aspectos sobre la implementación, que implican una valoración sobre los acompañamientos recibidos por distintos actores del sistema -como inspectores y otros formados específicamente para la tarea como los mentores-, y una valoración general sobre la TCI como política educativa.

Los inspectores y mentores que acompañaron el proceso cumplieron la función de apoyar a los directores y docentes en la implementación de la TCI, con relación a las estrategias de enseñanza en aula, al plan de trabajo del centro, a las estrategias de planificación, a las estrategias de evaluación, al trabajo con los documentos curriculares y a la orientación para el uso de guía de implementación y seguimiento

En la DGEIP la tarea de acompañamiento correspondió principalmente a los inspectores de zona, esta fue valorada por los directores como muy o bastante adecuada con respecto al acompañamiento realizado en todos los aspectos. Aún más se expresa la conformidad con el apoyo recibido por los mentores, tanto en secundaria como en UTU. En educación media, también es considerado adecuado el acompañamiento recibido por parte de los inspectores -si bien estos no tienen un rol específico, como el que cumplen los mentores y los inspectores de zona de primaria, en el marco de la implementación de la TCI-, con proporciones más bajas

de directores, que se posicionan en el extremo más positivo de la escala de valoración (muy o bastante adecuado).

La perspectiva de los docentes no es tan favorable, las opiniones aparecen más divididas, se reparten prácticamente en tercios las opiniones entre quienes señalan que el apoyo fue poco o nada adecuado, algo adecuado y muy o bastante adecuado, salvo en docentes de la DGEIP que, sin alcanzar las proporciones de valoración de directores, predominan las consideraciones sobre que el apoyo recibido fue muy o bastante adecuado.

Los directores en general tienen una percepción favorable sobre la TCI como política educativa. Fueron consultados con preguntas formuladas para que se ubicaran en una escala de acuerdo/desacuerdo con relación a los siguientes aspectos: i) objetivos que plantea son claros; ii) es relevante para las necesidades de los estudiantes; iii) el cambio que promueve va en la dirección correcta; iv) responde a las demandas formativas de la actualidad.

Predomina en los directores de las distintas direcciones, inicial y primaria, secundaria y técnico-profesional, las posiciones favorables o de acuerdo con los aspectos considerados.

El colectivo docente, en cambio, tiene opiniones divididas (prácticamente en tercios) respecto a la valoración de la TCI como política educativa en las mismas dimensiones presentadas para los directores, salvo con respecto a la claridad con que se plantean los objetivos donde cerca de la mitad de los docentes la valora positivamente.

No obstante, al considerar las opiniones de los docentes en función del subsistema educativo y del plan educativo asociado (EBI, EMS) se observan realidades distintas, al comparar los extremos de la escala de valoración (posiciones de acuerdo menos las posiciones en desacuerdo): i) los docentes de la DGEIP son quienes más de acuerdo se expresan con respecto a la claridad de objetivos que plantea la TCI, el cambio que promueve, la relevancia para la necesidad de los estudiantes, y que responde a las demandas formativas de la actualidad; ii) por el contrario, entre los docentes de la DGES, tanto de plan EBI como de EMS, prevalecen las posiciones que expresan desacuerdo con esas mismas dimensiones, salvo con respecto a la claridad con que se plantean los objetivos, con opiniones más divididas; iii) para los docentes de la DGETP de ambos planes, las posiciones se encuentran divididas, aunque algo más negativas para docentes del plan EMS, salvo, nuevamente, con respecto a la claridad de los objetivos.

### i) Sobre los cambios promovidos en reglamentos para la evaluación de estudiantes

Los reglamentos para evaluación de los estudiantes, tanto para la educación básica integral (REDE) como para la educación media superior (REEMS) impactaron en las formas de evaluación para la mayoría de los directores y docentes.

Los cambios percibidos son múltiples, pero se destacan en las menciones particularmente dos, en todos los subsistemas y en ambos planes: i) la incorporación de los criterios de logro para evaluar a los estudiantes y ii) los criterios establecidos para el pasaje de grado. Precisamente los criterios de logro constituyen uno de los aspectos señalados por los docentes como beneficiosos en los perfiles de tramo propuesto por la TCI para el seguimiento de los estudiantes.

#### j) Sobre la planificación y la gestión de los centros educativos

La planificación y la gestión son aspectos esenciales del desarrollo institucional de los centros educativos. La ENAPE indaga percepciones de directores y docentes sobre cómo los centros conciben y organizan sus actividades. En tal sentido, aborda temas como la autonomía del centro, proyecto de centro, coordinación de actividades y profesionalización docente. Integra este conjunto de elementos institucionales el clima de convivencia, sobre el que se consulta en general, cómo lo viven docentes y directores y, en particular, con relación a situaciones de particular relieve como los es el acoso escolar.

Directores y docentes señalan que la autonomía de los centros está vinculada principalmente a la posibilidad que tienen para establecer nuevas dinámicas de trabajo en el campo educativo y para proponer actividades extracurriculares. Si bien esta posibilidad es mayormente percibida por directores, es una definición importante en la medida que pueda propiciar espacios para proponer, explorar y concretar nuevas modalidades en el campo pedagógico y didáctico. Por ejemplo, los niveles de colaboración entre pares, actividad que viene aumentando, aunque dependiendo del tipo de escuela, en centros de educativos de primaria.

Prácticamente la totalidad de las instituciones educativas, según sus directores, implementan un proyecto de centro. Sin embargo, no siempre se logra un grado de articulación importante entre los diversos contenidos del proyecto. Se solicitó que calificarán el grado de articulación entre categorías: alto (propuestas conocidas por el colectivo, se desarrollan en forma fluida y son evaluadas regularmente), medio (son conocidas por parte de la comunidad educativa, presentan problemas de implementación y de evaluación) y bajo (conocidas solo por los directamente implicados, implementación que interfiere con el normal funcionamiento del centro, actores no involucrados se muestran ajenos y se desconoce si son evaluadas). Si bien la mayoría de los directores, principalmente de la DGEIP y DGES, señalaron que la articulación es alta, cuatro de cada diez entienden que es media o baja. Esta realidad se asocia a las opiniones de los docentes, donde cerca del 40% asegura que su participación es algo o poco frecuente en la elaboración del proyecto de centro y aún mayor es el porcentaje que indica que algo o poco frecuente es su participación en la toma de decisiones que atañen a la organización del centro.

La situación descripta da cuenta de un aspecto central de gestión educativa, como lo es el proyecto de centro. La información que presenta la ENAPE parece indicar que hay potencialidades a desarrollar, sobre la base de proyectos que involucren al conjunto de los docentes, que, en su mayoría, según lo perciben los directores y los propios docentes, se muestran motivados y comprometidos con las propuestas del

centro. Además, en muchos casos, la articulación e implementación tiene problemas o no es todo lo intensa que se necesita.

La planificación de los proyectos de centro, es uno de los temas más abordado en los espacios de coordinación, conjuntamente con los aprendizajes de los estudiantes y el clima institucional y la convivencia. En ese orden coinciden directores y docentes.

Un número importante de directores, siete de cada diez, asegura que en su centro se organizan actividades para mejorar el desarrollo profesional de los docentes. Estas actividades responden, en orden de importancia, al trabajo colaborativo de docentes, particularmente lo es en la DGEIP, al uso de metodologías activas y a las nuevas tecnologías. Precisamente estos son los temas que han sido destacados por directores y docentes, en la comparación de planes y programas, en las prácticas docentes y en el concepto de autonomía vinculado a la posibilidad de establecer nuevas dinámicas de trabajo.

Nuevamente directores y docentes reaccionan de manera similar a una pregunta genérica sobre cómo calificaría el clima de convivencia en el centro: en valores altos la mayoría se inclina a considerarlo como bueno o muy bueno. Sin embargo, son dispares las percepciones respecto a la valoración sobre la evolución de los eventuales problemas de convivencia en el centro en los últimos años: cerca de la mitad de los directores expresan que han disminuido, en tanto entre los docentes las opiniones se presentan más divididas entre quienes consideran que han disminuido, han aumentado o se mantienen igual.

Las coincidencias, aunque con matices en las proporciones, se vuelen a manifestar respecto a si el centro cuenta con acceso a técnicos especializados (por ejemplo, psicólogos, trabajadores sociales u otros) para el abordaje de situaciones problemáticas específicas. Aproximadamente la mitad de docentes y directores señalan que el centro tiene acceso a este tipo de profesionales. En este contexto general, resaltan las opiniones mayoritarias de directores y docentes de la DGEIP que expresan, por el contrario, que su centro carece de tal posibilidad.

La ENAPE dimensiona un tema que adquiere cada vez más relevancia y que hace al clima de convivencia como lo es el acoso escolar o *bullying*. Nuevamente se aprecian coincidencias en las apreciaciones, aunque son más pronunciadas entre los docentes donde el 46% observa que el *bullying* es un fenómeno por lo menos algo frecuente, principalmente en centros de la DGETP y la DGES.

Del mismo modo, otra información que releva la ENAPE es la opinión de los docentes con respecto a qué tan seguros se sienten los estudiantes en el centro educativo. El 10% señala que los estudiantes se sienten bastantes o muy inseguros, alcanzando el 15% y el 12% en la DGETP y DGES respectivamente. Este fenómeno va en línea con otras mediciones, por ejemplo, la realizada en el marco de las pruebas PISA, donde tres de cada diez estudiantes señalan situaciones de violencia en el centro.

## Introducción

Este informe reporta resultados de la segunda edición de la Encuesta Nacional Anual sobre Procesos Educativos (ENAPE), realizada entre los meses de octubre y noviembre del año 2024.

La ENAPE es la herramienta diseñada para recoger información periódica sobre las percepciones y opiniones de directores y docentes de la ANEP sobre prácticas educativas y de gestión que se desarrollan en los centros educativos -de inicial y primaria, de media básica y media superior-. En tal sentido, constituye un insumo que, junto a otros regulares que el sistema educativo dispone, colabora con la administración para la toma decisiones en materia de política educativa.

Las dos ediciones realizadas hasta el momento de la ENAPE, años 2023 y 2024, tuvieron como foco relevar opiniones respecto la implementación de la Transformación Curricular Integral (TCI), por lo que también puede concebirse como un instrumento de monitoreo sobre dicho proceso. No obstante, indaga sobre temas que van más allá de la TCI, como los referidos a la vida institucional de los centros, vinculados a la gestión y la convivencia. Esto marca otro rasgo de la ENAPE que es su flexibilidad y capacidad para incluir, en cada instancia, diversos tópicos de interés.

En el informe de la edición de 2023 se destinó un capítulo para describir el marco conceptual y los distintos componentes de la TCI con el propósito de establecer el alcance de la consulta, en ese momento referenciada al inicio del proceso de implementación de la TCI. Abarcó, por tanto, solo algunos años de la Educación Básica Integrada (EBI) -inicial, 1ero, 2do de primaria y 7mo. 8vo. y 9no. de media-.

El informe que ahora se presenta, si bien se apoya en la descripción de la edición 2023, suma a la opinión de los docentes de los grados restantes de la EBI, de directores de centros de educación media superior y de docentes de aula de 1ero. de ese mismo nivel. Se describen, entonces, las percepciones y opiniones con respecto a diversos aspectos de la TCI, mostrando los matices que puedan generarse en función del subsistema educativo y del plan de referencia en el que se desempeñan los directores y docentes. No se trata de una evaluación de la TCI, la cual requeriría un tiempo más de desarrollo y ciertas pautas desde el punto de vista metodológico y analítico, pero sí ofrece una perspectiva de los actores educativos respecto a ese proceso, señalando las distintas valoraciones que realizan en cada caso.

La edición 2024, en particular, devuelve los resultados de la consulta en dos partes, una referida a directores y otra a docentes, sobre los siguientes puntos: 1) prácticas docentes; 2) formación recibida para implementar la TCI; 3) perspectivas sobre el cambio curricular de la TCI; 4) implementación de la TCI; 5) cambios promovidos en los reglamentos para la evaluación de estudiantes; y 6) planificación y gestión del centro educativo. Un último capítulo sistematiza, sintetiza y compara, a modo de conclusiones, las percepciones y opiniones de directores y docentes.

El procedimiento de la encuesta realizada consistió en la definición de una muestra representativa de directores, a partir de la conformación de distintos estratos de centros educativos, y otra muestra independiente de docentes de todos los niveles educativos donde impacta la TCI (inicial y primaria, secundaria y técnico profesional). En total 274 directores y 1715 docentes respondieron la consulta.

La disposición que mostró el colectivo de directores y docentes para destinar un tiempo a responder la consulta constituyó un valor fundamental para este relevamiento, que busca, en definitiva, conocer más sobre la realidad educativa.

## i. La perspectiva de la dirección de los centros educativos

### 1. Las prácticas docentes, continuidades y cambios

Este capítulo analiza las percepciones de los directores con respecto a las prácticas docentes aplicadas en su centro educativo en el marco del enfoque competencial. Asimismo, indaga acerca del conocimiento y el uso de distintas fuentes de información para la gestión educativa y sobre las diversas herramientas de evaluación aplicadas.

#### a. Impactos del marco competencial sobre diversos aspectos pedagógicos

El enfoque del nuevo Marco Curricular Nacional (MCN) es de carácter competencial y establece que «las competencias son la columna vertebral de esta transformación» (ANEPE, 2022a, p. 27). Aprender por competencias implica, de acuerdo con este marco, conectar los aprendizajes entre sí y con la vida real de los estudiantes, colocando a estos últimos en el centro, pensándolos como sujetos insertos en el mundo. Estas competencias se trabajan desde la educación inicial y hasta la finalización del bachillerato, estableciendo para cada etapa un grado de avance esperado. En términos concretos, se establecieron diez competencias generales entre las que existe una estrecha y necesaria interacción, y los conocimientos que cada disciplina deben aportar para su desarrollo. Estas se encuentran organizadas en dos dominios principales: i) pensamiento y comunicación y ii) relacionamiento y acción.

A continuación, se analiza el impacto de este enfoque por competencias en tres dimensiones pedagógicas fundamentales: planificación de actividades, metodologías de trabajo y formas de evaluación.

La mayoría de los directores perciben un impacto en las tres dimensiones mencionadas a partir de la implementación del nuevo marco competencial. Se observa que la categoría “Bastante o mucho” concentran la mayor proporción de respuestas por parte de los directores de todos los subsistemas educativos, con porcentajes que varían entre el 60% y el 73% entre los diferentes subsistemas.

Cabe destacar que los directores de la DGES perciben con mayor intensidad los cambios en la planificación de actividades y en las metodologías de trabajo, mientras que las modificaciones en las formas de evaluación son más señaladas por sus pares de la DGETP.

El análisis detallado de cada dimensión, con una desagregación por subsistema (ver Gráfico 1), revela los siguientes hallazgos:

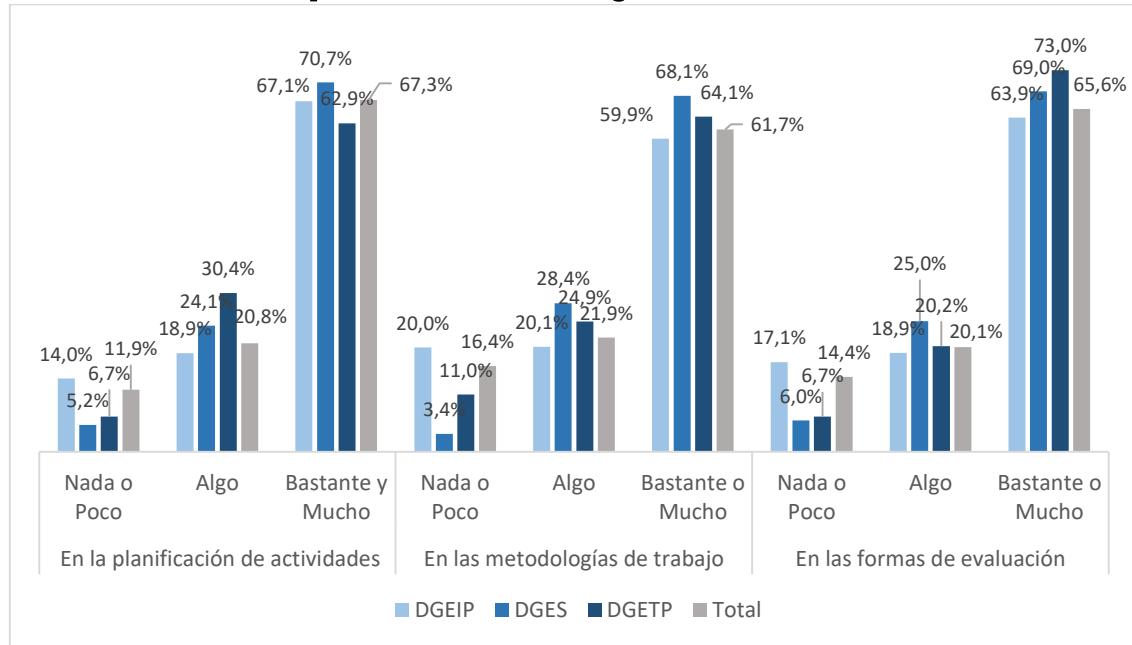
- *Planificación de actividades:* La DGES y la DGEIP se destacan como los subsistemas donde los cambios en esta dimensión son más significativos desde la perspectiva de la dirección. En la DGES el 70,7% de los directores

reporta que la adopción del nuevo currículo ha generado “Bastante o muchos” cambios, mientras que en la DGEIP este porcentaje alcanza el 67,3%. En contraste, los directores de la DGETP reportan una menor incidencia de modificaciones en esta variable (62,9%).

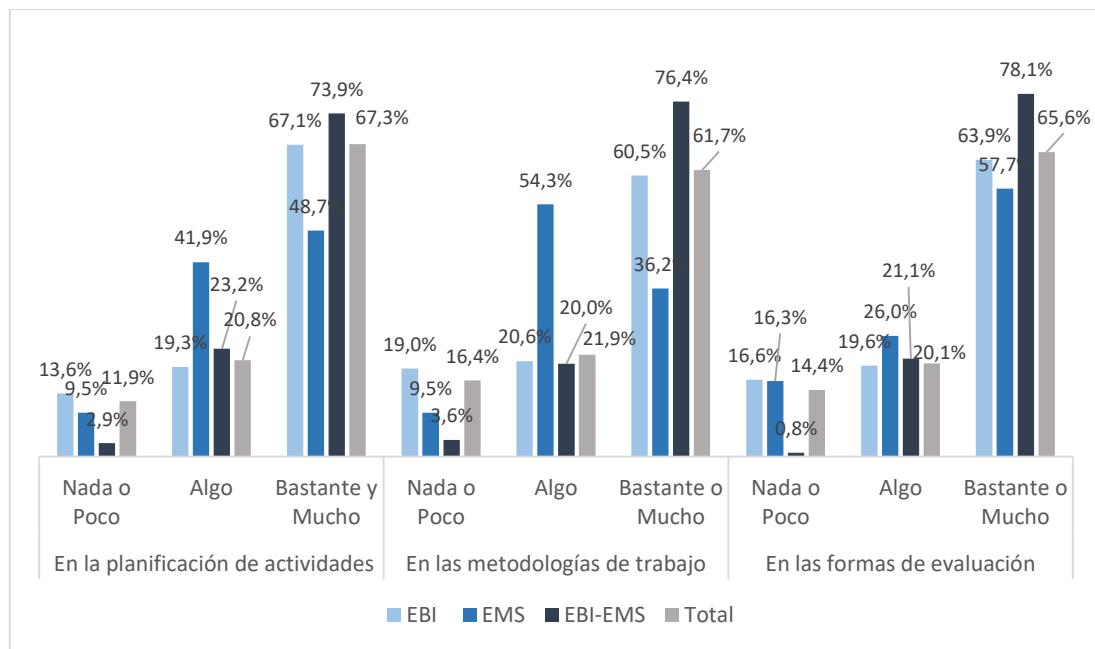
- *Metodologías de trabajo:* En todos los subsistemas, la categoría “Bastante o mucho” prevalece, con porcentajes que varían entre el 59,9% en la DGEIP y el 68,1% en la DGES. Este último se consolida como el subsistema donde el enfoque por competencias ha tenido un mayor impacto en las metodologías de trabajo desde la perspectiva de los directores.
- *Formas de evaluación:* La percepción de que el nuevo marco curricular ha generado cambios significativos en las modalidades de evaluación es ampliamente compartida, con valores que superan el 60% en todos los subsistemas. En este aspecto, la DGETP se destaca con un 73%, por encima de la DGES (69%) y la DGEIP (63,9%).

Al analizar las diferencias en la percepción del cambio según plan educativo implementado por el centro (Plan EBI, Plan EMS o ambos en simultáneo) —ver Gráfico 2—, se observa que los directores de centros que aplican exclusivamente el Plan EBI perciben un nivel de cambio significativamente mayor en todas las dimensiones evaluadas en comparación con aquellos que implementan únicamente el Plan EMS. La brecha más pronunciada se registra en las metodologías de trabajo, con una diferencia cercana a los 25 puntos porcentuales a favor de los primeros. Por su parte, los directores de los centros que implementan ambos planes en simultáneo registran las mayores percepciones de cambio en todas las dimensiones evaluadas.

**Gráfico 1. Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias, ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el centro educativo?  
Respuestas de directores, según subsistema, en %.**



**Gráfico 2. Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias, ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el centro educativo?  
Respuestas de directores, según Plan curricular, en %.**



En relación a los impactos del marco competencial sobre los aspectos pedagógicos examinados, los resultados de 2024 refuerzan la tendencia observada en 2023, aunque se identifican variaciones en la magnitud de estas percepciones según cada dimensión específica.

Considerando la totalidad de los directores, la percepción de cambio en la planificación de actividades experimentó un incremento considerable, pasando del 57% en 2023 al 67,3% en 2024. Este aumento es particularmente relevante en la DGEIP, donde se registra una variación de más de 10 puntos porcentuales.

En contraste, las percepciones sobre las formas de evaluación y las metodologías de trabajo muestran estabilidad. En 2023, el 64,5% de los directores consideraba que los cambios en las formas de evaluación impulsados por el nuevo marco competencial fueron “Bastante o muchos”; en 2024, este porcentaje era del 65,6%. De manera similar, la percepción de las modificaciones introducidas por las metodologías de trabajo también refleja una situación de estabilidad: en 2023, el 59,4% de los directores reportó “Bastante o muchos” cambios, mientras que en 2024 esta proporción se eleva al 61,7%. Este último incremento, sí resulta especialmente significativo en la DGETP, donde se observa un aumento cercano a los 20 puntos porcentuales.

b. **Valoración del trabajo docente interdisciplinario y aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

Considerando el total de los directores consultados de los distintos subsistemas educativos, se observa un amplio consenso respecto a que la mayoría del colectivo docente trabaja desde un enfoque interdisciplinario (83,2% está “De acuerdo o muy de acuerdo” con esta afirmación).

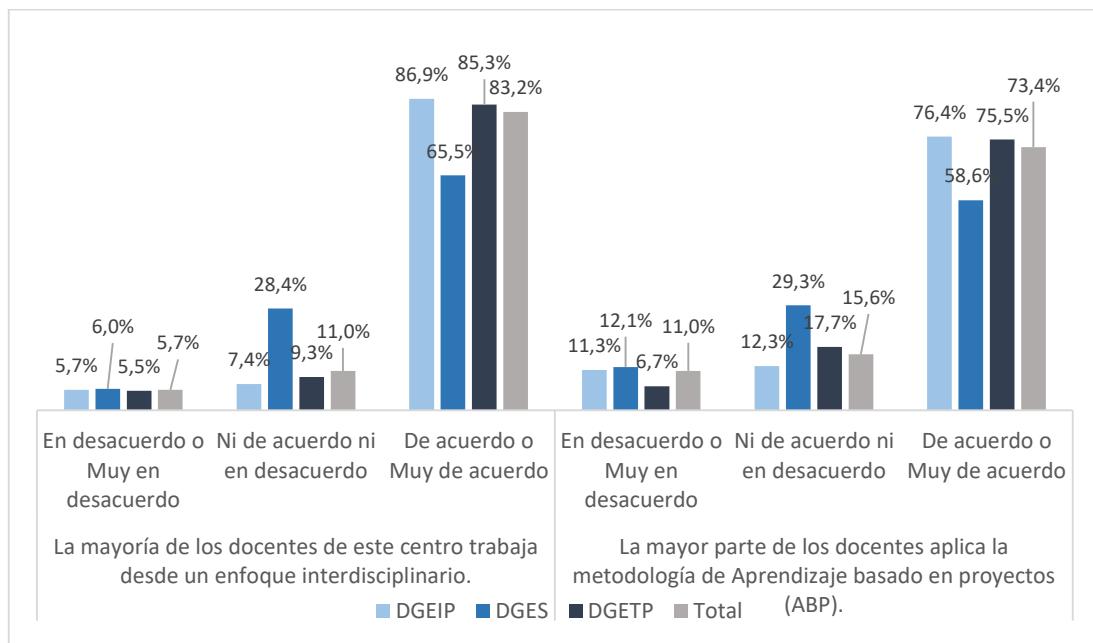
Al analizar los datos desagregados por subsistema (ver Gráfico 3), este acuerdo es especialmente alto en educación primaria y técnico-profesional, donde el 86,9% y el 85,3% de los directores, respectivamente, afirman que la mayoría de los docentes de su centro trabajan con este enfoque. En contraste, en la educación secundaria (DGES), el nivel de consenso es significativamente menor, alcanzando un 65,5%. Por otro lado, los niveles de desacuerdo son bajos en todos los subsistemas, situándose entre el 5,5% y el 6%.

En cuanto a la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se evidencian tendencias similares entre subsistemas. En educación primaria y técnico-profesional, la gran mayoría de los directores (76,4% y 75,5%, respectivamente) están de acuerdo o muy de acuerdo con que sus docentes implementan esta metodología. Sin embargo, en educación secundaria, este porcentaje desciende a 58,6%. En línea con lo anterior, aunque las posturas en desacuerdo son minoritarias, se observa que son algo mayores en la DGES (12,1%), mientras que en la DGEIP y la DGETP los valores son del 11,3% y 6,7%, respectivamente.

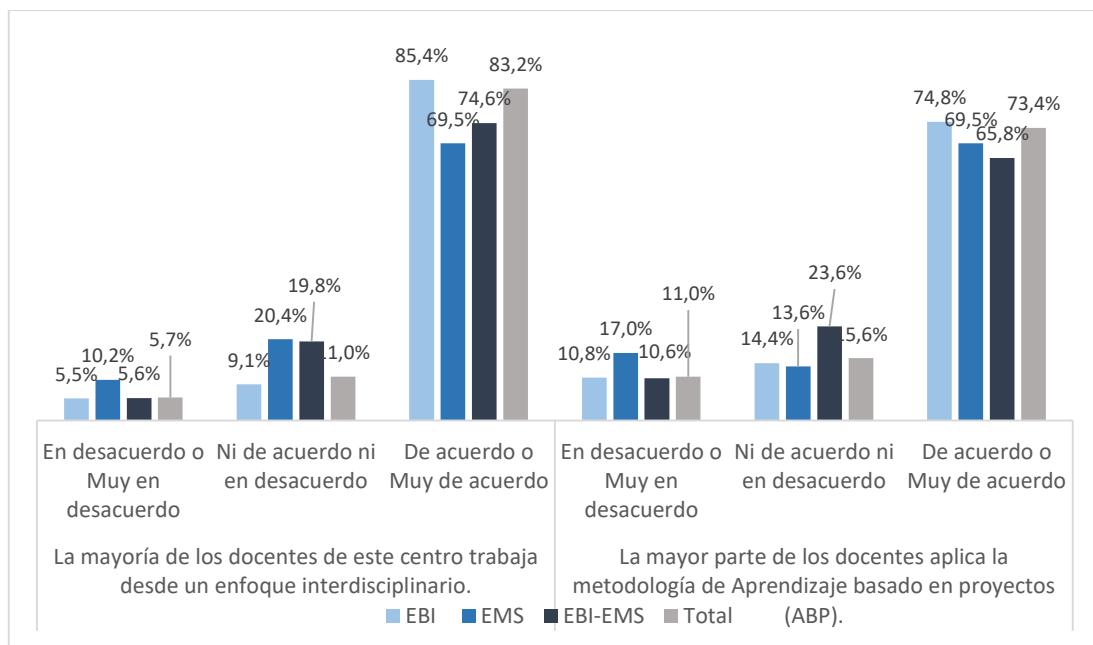
Si se analiza la información según el Plan educativo (Gráfico 4), se aprecia que los directores de centros que implementan exclusivamente el Plan EBI muestran los niveles más altos de acuerdo con la aplicación tanto del enfoque interdisciplinario (85,4%) como del ABP (74,8%). En comparación, los centros que trabajan únicamente con el Plan EMS presentan niveles de acuerdo menores. La diferencia más pronunciada se da en relación con el enfoque interdisciplinario, con una brecha cercana a los 15 puntos porcentuales a favor del Plan EBI. Por su parte, los directores

de centros que implementan ambos planes en simultáneo (EBI-EMS) adoptan una posición intermedia en cuanto al trabajo interdisciplinario (74,6%), aunque registran los menores niveles de acuerdo en la aplicación del ABP (65,8%).

**Gráfico 3. Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.**  
**Respuestas de directores, según subsistema, en %.**



**Gráfico 4. Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.**  
**Respuestas de directores, según Plan educativo, en %.**



Los hallazgos de 2024 confirman la tendencia identificada en 2023 en relación con la percepción de los directores sobre el trabajo docente desde un enfoque interdisciplinario y la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En ambos casos, una amplia mayoría de los directores continúa manifestando estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el personal docente de su centro implementa estas prácticas.

A nivel general, se observa continuidad en los porcentajes de acuerdo. En el caso del trabajo interdisciplinario, el consenso era del 83% en 2023 y del 83,2% en 2024. De manera similar, el acuerdo con la aplicación de ABP pasó del 71,9% al 73,4% en el mismo período.

Sin embargo, se registra un aumento a nivel de la DGETP. En este subsistema, el acuerdo con el trabajo interdisciplinario creció casi 10 puntos porcentuales, pasando del 77,4% en 2023 al 85,3% en 2024. En cuanto a la aplicación del ABP, el incremento es aún mayor, con un salto de 63,2% a 75,5%. Por otro lado, la DGES figura como el único subsistema que muestra una leve disminución en el nivel de acuerdo, exclusivamente en relación con el trabajo interdisciplinario. En este caso, el porcentaje de los directores que está de acuerdo o muy de acuerdo descendió del 68% en 2023 al 65,5% en 2024.

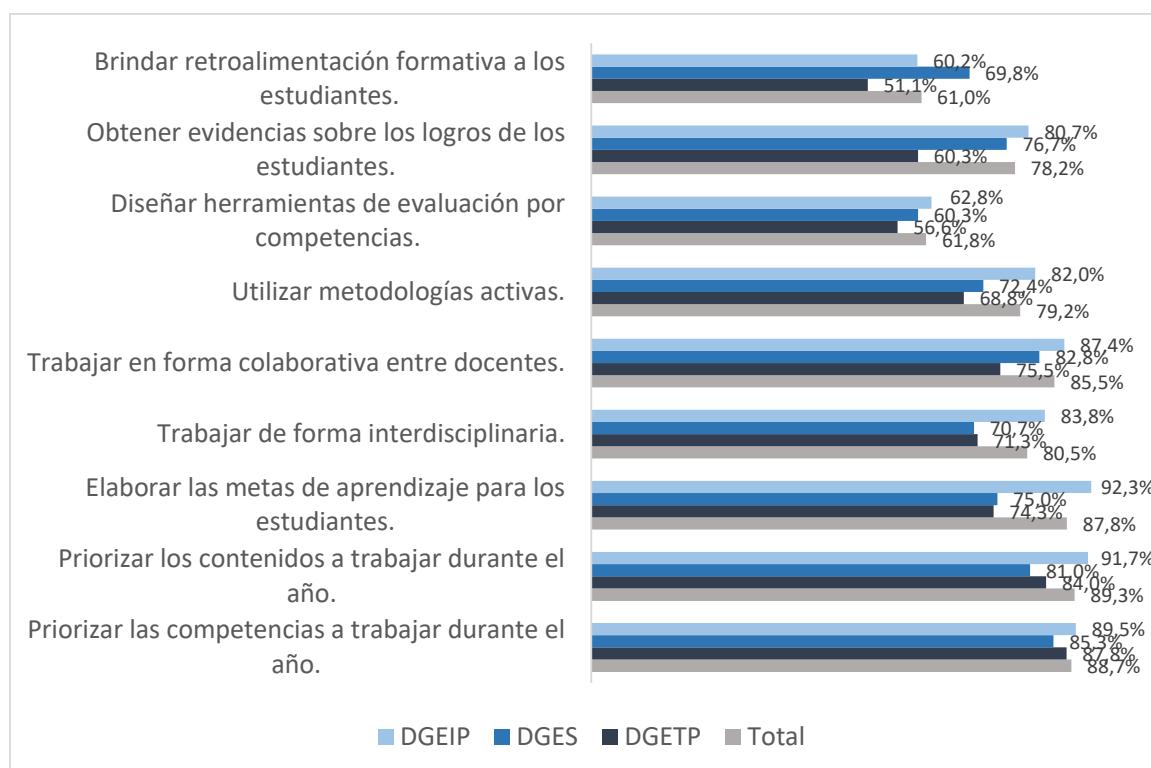
#### c. Logros del cuerpo docente con relación a diversos aspectos pedagógicos

Entre los logros más destacados señalados por los directores de todos los subsistemas educativos (ver Gráfico 5) se encuentran la priorización de contenidos y de competencias. En ambos casos, casi 9 de cada 10 directores consideran que los docentes de su centro han logrado bastante o mucho estos cometidos; destacando la DGEIP como el subsistema con el mayor nivel de acuerdo (91,7%). En tercer lugar, desde la perspectiva de directores, se encuentra la elaboración de metas de aprendizaje para los estudiantes, con un nivel de logro “Bastante” o “Mucho” del 87,8%. Este aspecto cobra nuevamente especial relevancia en la DGEIP, donde el consenso alcanza el 92,3%, consolidándolo como el subsistema con mayor reconocimiento al cuerpo docente en este ámbito.

En contraste, los aspectos que presentan los menores porcentajes de logro según los directores son la retroalimentación formativa de los estudiantes (61% considera que se ha logrado “Bastante” o “Mucho”) y el diseño de herramientas de evaluación por competencias (61,8% entiende que se hay “Bastante” o “Mucho” logro en este aspecto). A pesar de estar en los últimos lugares, es importante destacar que en ambos casos el nivel de acuerdo supera el 60%, lo que indica un nivel de logro significativo, aunque con un margen de mejora. En relación con estos dos últimos aspectos, la DGETP es la dirección que presenta los valores más bajos de reconocimiento por parte de los directores (51,1% y 56,6% respectivamente).

Si se analizan los datos desagregados por nivel educativo<sup>1</sup> resultan relevantes las amplias brechas en el nivel de logro docente, en múltiples aspectos, desde la perspectiva de directores que implementan exclusivamente el Plan EBI y aquellos que solo implementan el Plan EMS. Destacan en este sentido la priorización de contenidos a trabajar durante el año, la elaboración de metas de aprendizaje para los estudiantes y la obtención de evidencia sobre los logros de los estudiantes: con aproximadamente 30 puntos porcentuales en la consideración de “Bastante” o “Mucho” logro a favor de los centros con el Plan EBI en los tres casos. Asimismo, se observan diferencias porcentuales de más de 20 puntos en relación al diseño de herramientas de evaluación por competencias y de más de 15 puntos en relación a la priorización de competencias a trabajar durante el año –en ambos casos, nuevamente a favor de los centros del Plan EBI–.

**Gráfico 5. Pregunta: Pensando en el equipo docente de este centro, en general, en qué medida entiende que han logrado....**  
**Respuestas -categorías Bastante y Mucho- de directores, según subsistema, en %.**



## En suma

Los directores perciben que la implementación del enfoque competencial ha generado cambios considerables en la planificación, las metodologías y la evaluación en sus centros, aunque con variaciones según subsistema y plan educativo. Los directores de la DGES y la DGEIP destacan mayores modificaciones en la

<sup>1</sup> En el Anexo del informe se presentan la tabla\_1 con las distribuciones respectivas.

planificación y en las metodologías de trabajo, mientras que aquellos de la DGETP evidencian cambios más pronunciados en las formas de evaluación. Además, se observa que los centros que aplican exclusivamente el Plan EBI perciben transformaciones más significativas que los que implementan el Plan EMS.

Por otro lado, los directores acuerdan de forma generalizada que en sus centros se pone en práctica el trabajo interdisciplinario y el Aprendizaje Basado en Proyectos, aunque estos acuerdos son menores en secundaria.

## 2. La formación recibida por los directores para implementar la TCI

La implementación de la TCI estuvo acompañada por una propuesta de formación para apoyar a los directores y docentes durante el proceso. Esta propuesta consistió en el desarrollo de un conjunto de cursos con los objetivos centrales de fortalecer la apropiación de conocimientos y dotar de herramientas a los centros educativos para ejecutar las acciones necesarias para el funcionamiento de la TCI.

En este relevamiento se consultó a los directores sobre el grado de participación en la grilla de cursos propuestos<sup>2</sup>, que abarcan temáticas generales sobre la TCI y específicas sobre planificación, evaluación y metodologías de enseñanza. Particularmente la grilla corresponde a los siguientes cursos: MOOC 1<sup>3</sup>: hacia una transformación curricular integral; MOOC 2: hacia una transformación curricular integral; MOOC 3: planificación y evaluación en la transformación curricular integral (nivel 1); MOOC 4: planificación y evaluación en la transformación curricular integral (nivel 2); MOOC 5: metodologías activas e interdisciplinariedad.

En general el nivel de participación de los cursos presenta grados de variación, como lo muestra el gráfico que sigue, formándose una escalera de mayor a menor nivel de participación desde el MOOC 1 al MOOC 5. Es importante señalar que los niveles mayores de participación son, principalmente, con aprobación del curso respectivo.

Importa mencionar que los cursos eran de carácter optativo, aunque desde la administración educativa se fomentó la necesidad de realizar estos cursos, especialmente para directores y docentes cuya actividad implicaba aplicar planes y programas de la TCI. Adicionalmente, quedaron accesibles en las plataformas en distintos momentos, de manera escalonada, por lo que tiempo que los actores educativos dispusieron, al momento de relevamiento, para acceder a ellos no es el mismo<sup>4</sup>. Si bien la encuesta registra los niveles de participación actual, deben valorarse atendiendo al proceso de implementación de la propuesta.

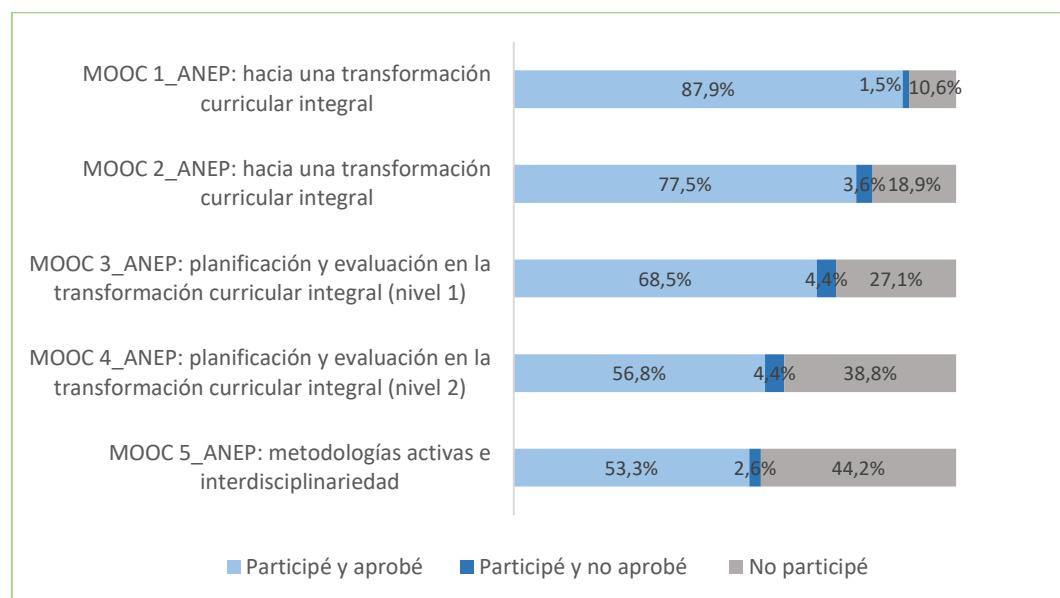
---

<sup>2</sup> A diferencia de la ENAPE del año 2023 que, en este punto, sólo consultó valoraciones generales sobre los cursos recibidos.

<sup>3</sup> Los MOOC por sus siglas en inglés (Massive Open Online Course), son cursos masivos cuyos participantes acceden en línea.

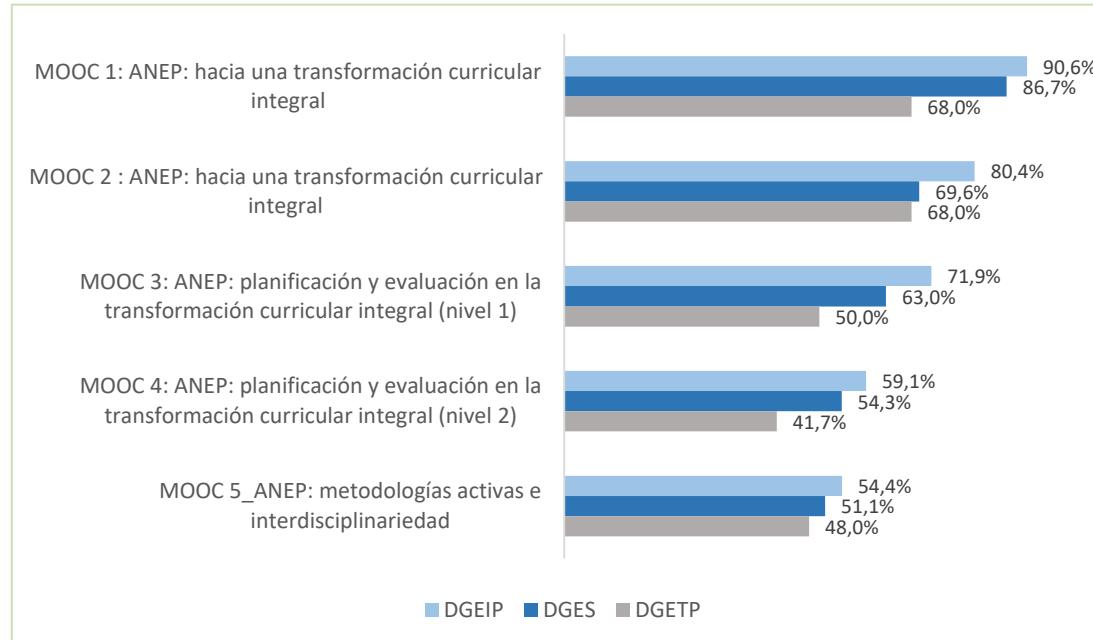
<sup>4</sup> El MOOC 1 comenzó en octubre del año 2022, el MOOC 2 en enero de 2023, el MOOC 3 en febrero de 2023, el MOOC 4 en noviembre de 2023 y el MOOC 5 en diciembre de 2023.

**Gráfico 6. Pregunta: Con relación a los siguientes cursos de formación, indique su nivel de participación.  
Respuesta de directores en %.**



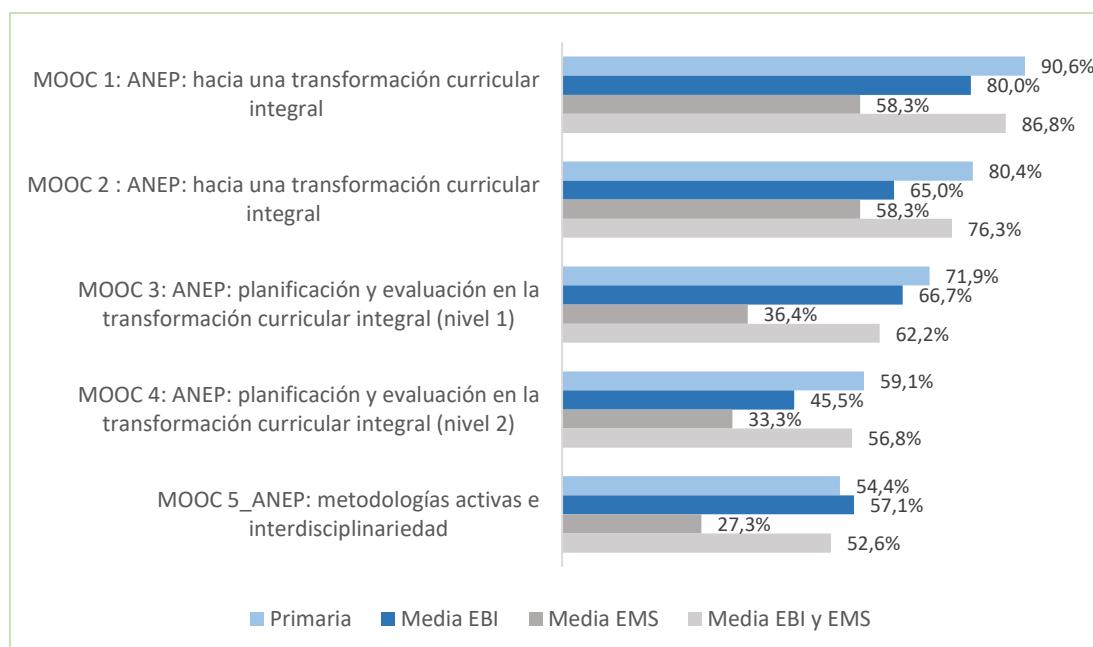
La participación de los directores que han aprobado los cursos, por subsistema, muestra la misma pauta de ordenamiento, siendo los directores de centros educativos de primaria quienes, en mayor medida, los han aprobado. Es interesante que observar una segunda escalera, en este caso conformada por los niveles de participación y aprobación: directores de primaria, luego secundaria y por último de educación técnico profesional.

**Gráfico 7. Pregunta: Nivel de participación en cursos de formación de la TCI.  
Respuesta de directores que responden que han participado y aprobado el curso por subsistema, en %.**



Al observar la participación con aprobación, ahora según el nivel educativo del centro de pertenencia del director, se mantiene la misma forma en las posiciones de los cursos y, en general, son los directores de primaria y de centros de educación media con plan EBI Y EMS quienes tienen mayor porcentaje de participación con aprobación, con excepción del MOOC 5 sobre metodologías activas e interdisciplinariedad, donde los mayores porcentajes de aprobación son entre directores de centros de educación media solo con plan EBI (57,1%) y en el MOOC 3 sobre planificación y evaluación, donde el porcentaje de directores de media EBI supera al de directores de centros con EBI y EMS.

**Gráfico 8. Pregunta: Nivel de participación en cursos de formación de la TCI.**  
**Respuesta de directores que responden que han participado y aprobado el curso nivel educativo, en %.**



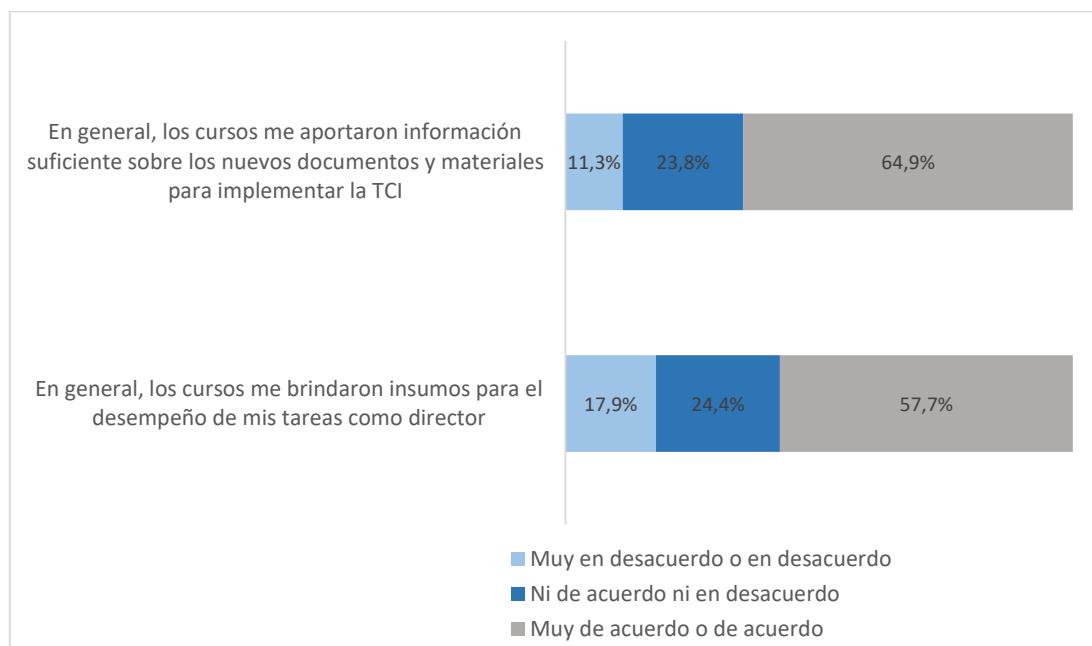
Con relación a la evaluación de estos cursos los directores fueron consultados sobre si se brindó información suficiente con respecto a la producción de materiales y documentos para implementar la TCI, y si constituyeron insumos para el desempeño de sus tareas como director. La consulta se realizó con el objetivo de posicionar las opiniones en una escala de acuerdo/desacuerdo respecto a esas dos dimensiones.

Se consignan las respuestas de todos los directores que tuvieron participación en algunos de los cursos, de manera que no se realiza distinción por intensidad de participación (cantidad de cursos). De cualquier manera, los datos son indicativos de la valoración de la formación recibida. En general, prevalece una valoración positiva en ambas dimensiones. El 64,9% de los directores está “Muy de acuerdo” o “De acuerdo” en que los cursos brindaron información suficiente, y el 57,7% lo está con respecto a los aportes o insumos para el desempeño de las tareas. Estos valores contrastan claramente con quienes señalan estar “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”, ubicados en el otro extremo de la escala.

En la ENAPE 2023 se constataba también una valoración positiva sobre los cursos de formación. En esa oportunidad se mencionaba que:

Aproximadamente 5 de cada 10 directores señala estar de acuerdo o muy de acuerdo en la utilidad y los aportes de la formación para la implementación de la TCI, la implementación de los nuevos programas y el desarrollo de las nuevas formas de evaluación. La diferencia porcentual con quienes se ubican en el otro extremo en la escala (en desacuerdo o muy en desacuerdo) es importante, por lo que se puede informar sobre una perspectiva positiva sobre la formación" (Anep, 2023, p. 39).<sup>5</sup>

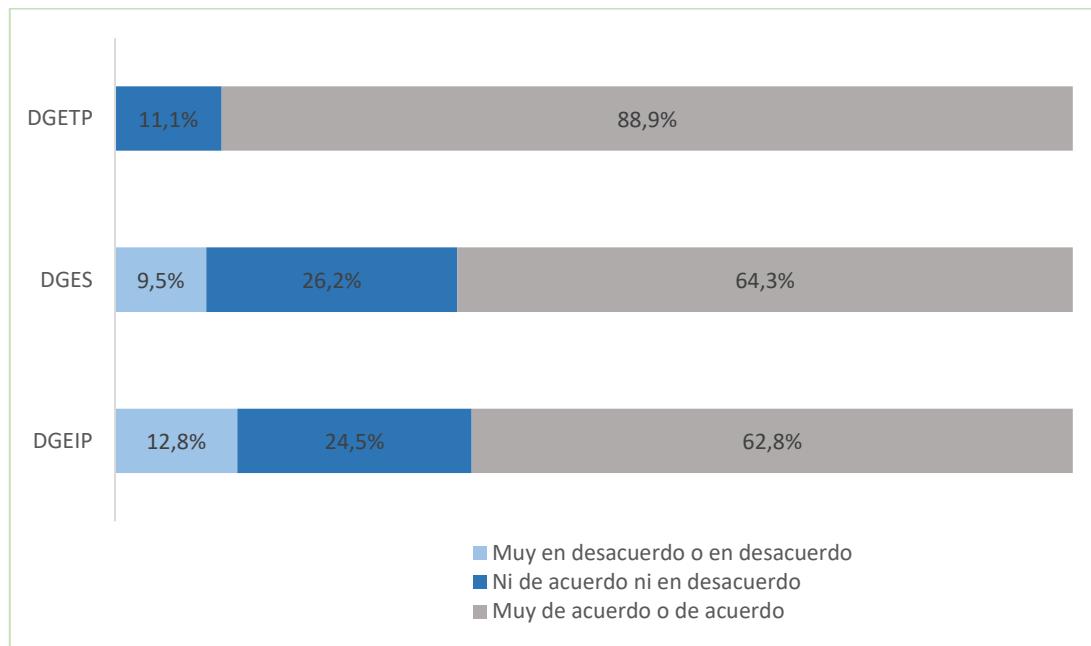
**Gráfico 9. Pregunta: Pensando en la formación recibida en el marco de la Transformación Curricular Integral, por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Respuesta de directores en %.**



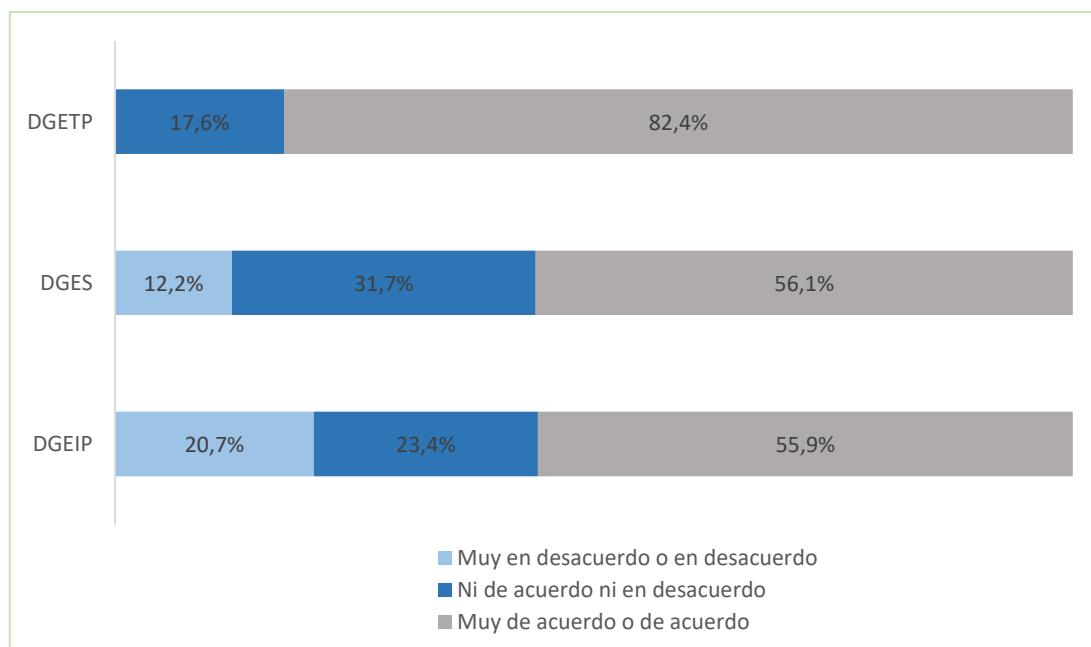
En las dos dimensiones definidas la valoración positiva es más amplia entre los directores de centros educativos de la DGETP que entre los de la DGEIP y la DGES. Esto, en parte, se exponía también en la ENAPE 2023, aunque con valores porcentuales más cercanos. Los gráficos que siguen detallan estos aspectos.

<sup>5</sup> No son estrictamente comparables la ENAPE de 2024 con la ENAPE 2023. Esta última incluye otros actores educativos que probablemente no tuvieron representación en la anterior, por ejemplo, directores de centros de educación media superior.

**Gráfico 10. Pregunta: Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: “En general, los cursos me aportaron información suficiente sobre los nuevos documentos y materiales para implementar la TCI”.**  
**Respuesta de directores según subsistema en %.**



**Gráfico 11. Pregunta: Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: “En general, los cursos me brindaron insumos para el desempeño de mis tareas como director”.**  
**Respuesta de directores según subsistema en %.**



## En suma

El nivel de participación de los directores en los cursos diseñados para apoyar la implementación de la TCI muestra algunas variaciones. Es importante, especialmente, en los cursos relativos a temáticas generales sobre la TCI (MOOC 1 y MOOC 2) y disminuye con relación a temáticas específicas de planificación, evaluación y metodologías de enseñanza (activas e interdisciplinariedad). Los niveles de participación son fundamentalmente con aprobación de cursos y más altos entre los directores de la DGEIP.

Sin embargo, se observa un mayor porcentaje de aprobación entre los directores de centros de educación media que se desempeñan en centros que tienen solo el plan EBI en lo relativo al curso sobre metodologías activas e interdisciplinariedad (MOOC 5) y en el MOOC 3 sobre planificación y evaluación.

En general, prevalece una valoración positiva de los cursos, a partir de las posiciones en una escala de acuerdo/desacuerdo con relación a dos dimensiones: (i) los cursos me aportaron información suficiente sobre los nuevos documentos y materiales para implementar la TCI y (ii) los cursos me brindaron insumos para el desempeño de mis tareas como director. En ambas dimensiones, entre los directores de centros de la DGETP la valoración positiva es más amplia que entre sus colegas de la DGEIP y la DGES.

### 3. Perspectivas sobre el cambio curricular de la TCI

En este capítulo se presentan valoraciones y opiniones sobre el marco conceptual que sustenta la reforma curricular implementada por la Anep, así como percepciones sobre algunos cambios que se promueven con el nuevo marco curricular en perspectiva comparada, esto es, con relación a situaciones anteriores.

#### a. Percepciones de los directores sobre el marco conceptual

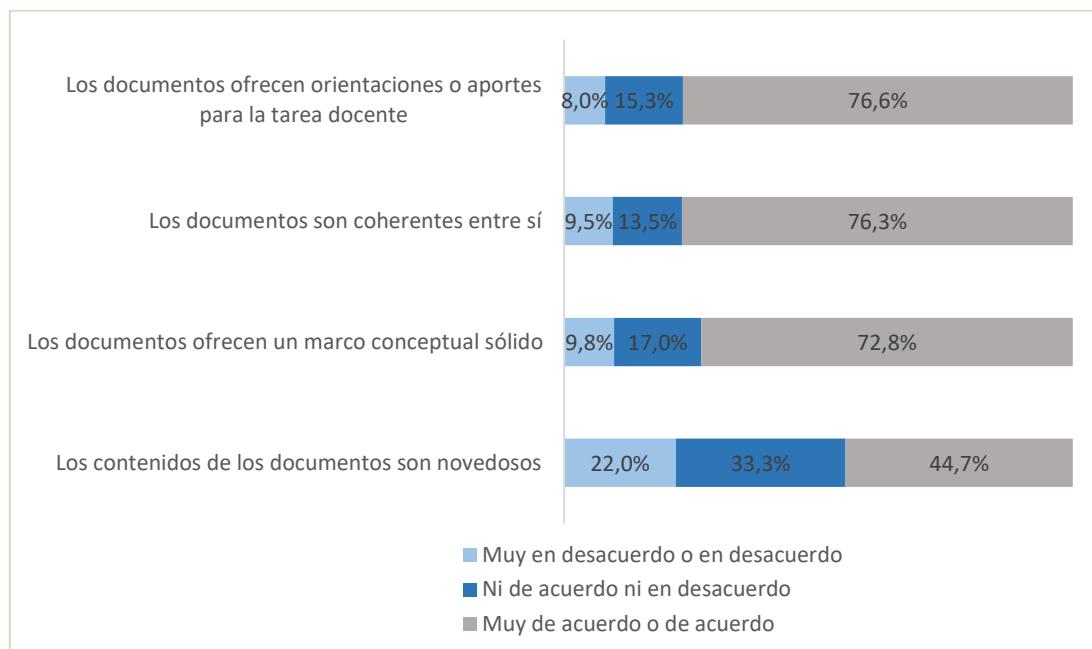
Se consultó a los directores de los centros educativos sobre su opinión con respecto al conjunto de documentos que se elaboraron para apoyar el proceso de transformación, en particular, sobre la utilidad de algunos de ellos.

La perspectiva más general recoge valoraciones sobre el grado de acuerdo/desacuerdo respecto a afirmaciones relativas a las características de esos documentos (aspectos como solidez, coherencia, aportes y si resultan novedosos).

Una primera constatación es que existe, entre los directores, un claro posicionamiento con respecto a que los documentos producidos ofrecen orientaciones o aportes para la tarea docente (el 76,6% están “Muy de acuerdo o de acuerdo”), muestran coherencia entre sí (76,3%) y ofrecen un marco conceptual sólido (72,8%). Aparece más cuestionado el carácter *novedoso* de esos contenidos

(en este caso solo el 44,7% está Muy de acuerdo o de acuerdo con la afirmación). El gráfico que sigue muestra estos elementos.

**Gráfico 12. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**  
**Respuestas de directores en %**



Al considerar el tipo de oferta educativa que ofrece el centro -primaria, EBI, EMS-, se observan algunas particularidades con respecto a lo comentado anteriormente. Para una mejor visualización optamos por mostrar el saldo de las posiciones, esto es, la diferencia en puntos porcentuales entre los extremos de la escala (“Muy de acuerdo o de acuerdo”, menos “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”)<sup>6</sup>. Esto es lo que se representa en el gráfico 13.

Los saldos resultan positivos en todas las afirmaciones propuestas, con diferencias más exigüas respecto a los novedoso de los contenidos de los documentos, especialmente entre directores de educación inicial y primaria y de media solo con plan EBI<sup>7</sup>.

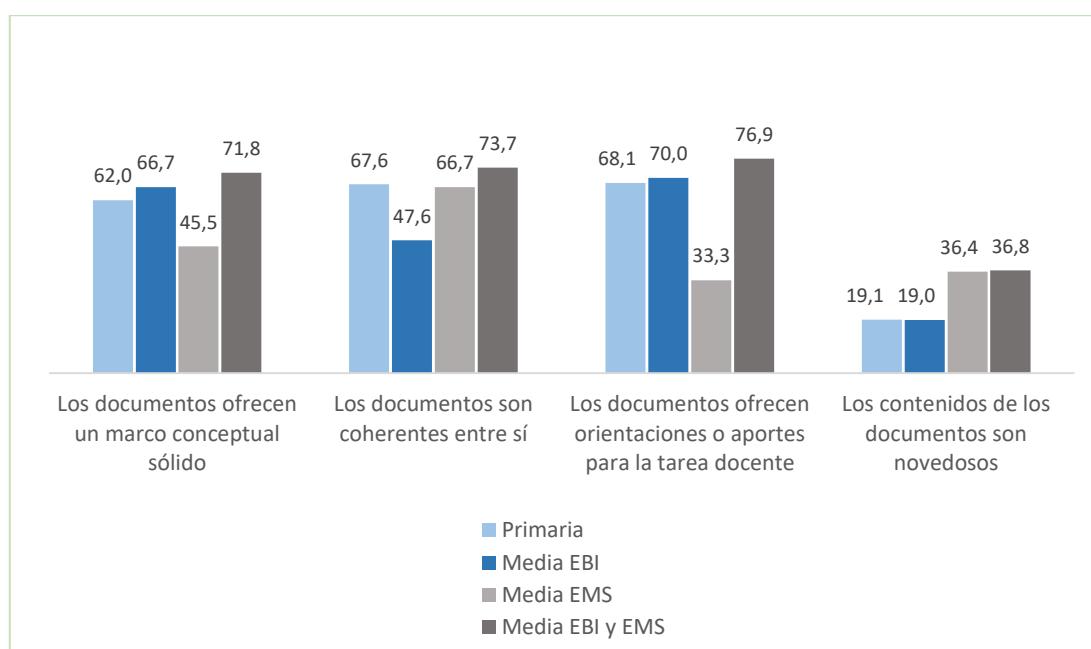
<sup>6</sup> En el Anexo del informe se presentan las tablas (2 a 5) con las distribuciones respectivas.

<sup>7</sup> Estudios realizados en el marco del Observatorio TCI, con un abordaje más cualitativo a través de la conformación de grupos de discusión, son concordantes en señalar que para directores y docentes de primaria no hay cuestionamiento al trabajo por competencias ni al desarrollo de metodologías activas, se entiende que no constituyen una novedad, se viene trabajando de este modo desde ante de la TCI. Ver páginas 11 a 14 del informe “Perspectivas de docentes de la ANEP en el marco de las actividades de Observatorio de Transformación Curricular Integral” Reporte 2 – agosto 2024, realizado por Equipos Consultores. Disponible en:

De igual modo resaltan las diferencias menores con relación a que los documentos ofrecen un marco conceptual sólido y presentan orientaciones o aportes para la tarea docente entre los directores de educación media solo con EMS (45,5 y 33,3 puntos de saldo) y entre los directores de educación media solo con EBI con respecto a la coherencia entre los documentos (47,6).

**Gráfico 13. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**

**Saldo de posiciones: porcentajes de directores "muy de acuerdo o de acuerdo" menos porcentajes "muy en desacuerdo o en desacuerdo" por nivel educativo del centro**



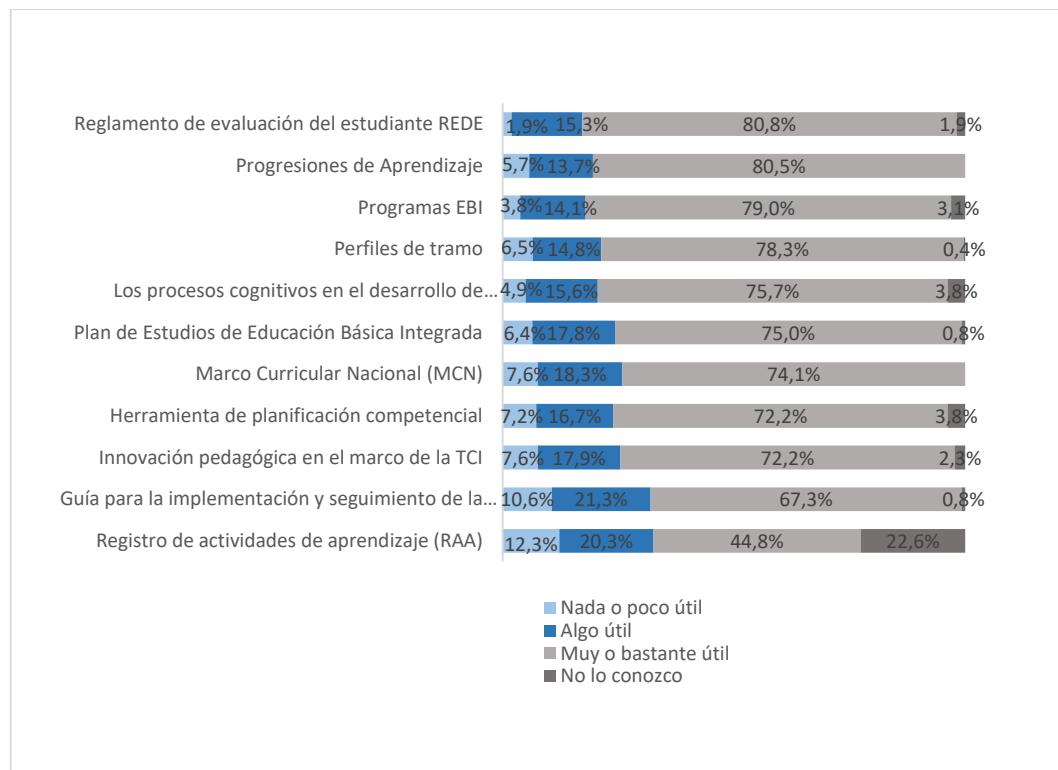
La perspectiva más específica, relativa a la utilidad de los documentos, recoge valoraciones en una escala con valores que van desde “Nada útil” a “Muy útil” con una opción agregada de “No conozco”. Es importante reiterar que en este caso se pregunta sobre documentos o recursos concretos, por ejemplo, herramienta de planificación competencial. Y de manera aún más específica se consultó sobre la producción relativa a los perfiles de tramo, aplicando una escala de acuerdo/desacuerdo respecto a un conjunto de afirmaciones sobre las características de éstos.

Con relación a la utilidad de los documentos, los datos sugieren que, con alguna excepción, los directores lo consideran de “Bastantes o muy útiles” en porcentajes elevados, tanto en centros que aplican el plan EBI como en centros que aplican el plan EMS.

El gráfico que sigue da cuenta del ordenamiento de los documentos y recursos en función del porcentaje asignado a la categoría “Muy o bastante útil” por parte de

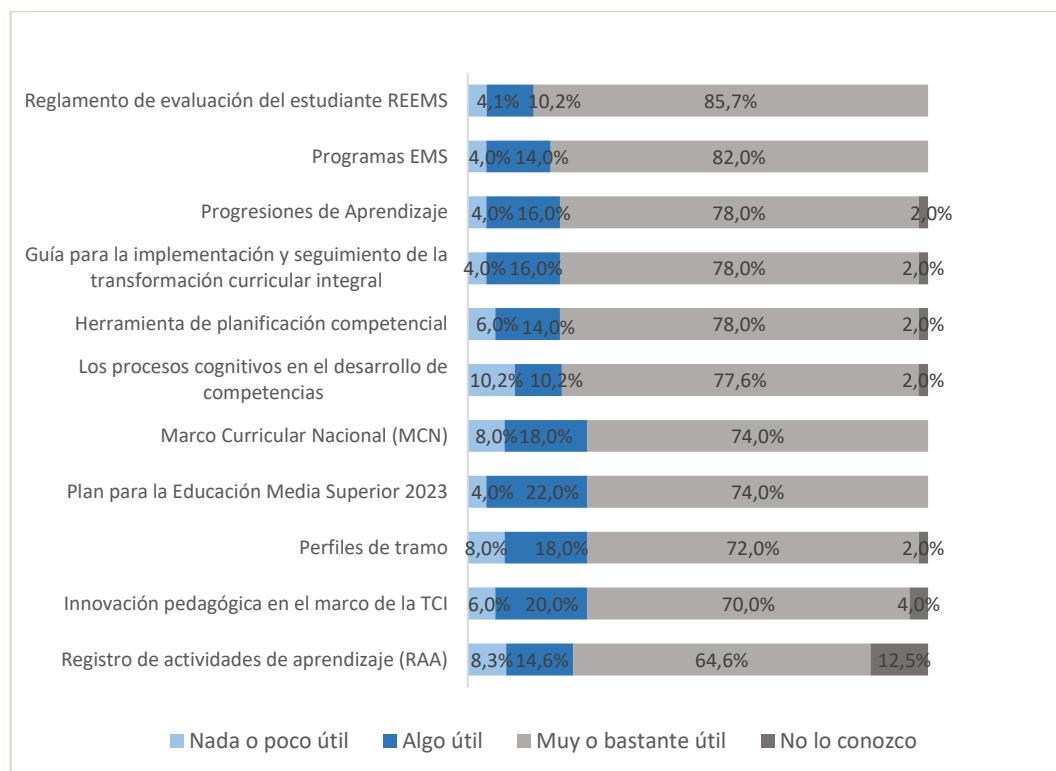
directores de centros con plan EBI. Son todos porcentajes elevados, con excepción del “Registro de actividades de aprendizajes (RAA) que muestra una situación más dividida, con un porcentaje relativamente alto de directores que dicen no conocerlo.

**Gráfico 14. Pregunta: ¿Qué tan útiles le resultan los siguientes documentos y recursos?  
Porcentaje de directores de centros educativos que aplican el Plan EBI**



Con alguna alteración en el orden, pero con niveles altos en la consideración por parte de los directores de los centros con plan EMS, se observa el ordenamiento en el gráfico que sigue. Al igual que con directores de centros con Plan EBI, el documento o recurso que concita mayor división es el Registro de actividades de aprendizajes (RAA), con un porcentaje no menor de directores que señalan no conocerlo.

**Gráfico 15. Pregunta: ¿Qué tan útiles le resultan los siguientes documentos y recursos?**  
**Porcentaje de directores de centros educativos que aplican el Plan EMS**

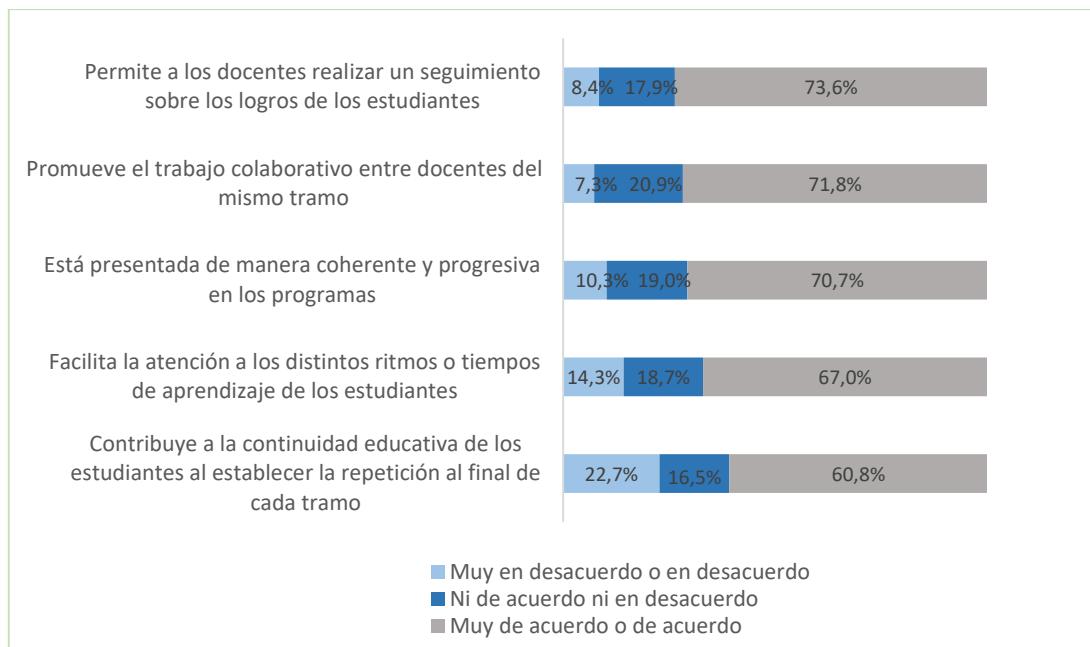


El cuestionario incluyó una pregunta específica sobre los perfiles de tramo elaborados, que marcan los mojones en la progresión de aprendizajes de los estudiantes. La pregunta implicó posicionarse en una escala, con extremos de acuerdo/desacuerdo, sobre un conjunto de potencialidades de los perfiles elaborados, en torno a sus cualidades para permitir un seguimiento del logro de los estudiantes, para promover el trabajo colaborativo entre docentes, su coherencia y su presentación de manera progresiva en los programas, a si facilita la atención de los distintos ritmos de aprendizaje, y contribuye a la continuidad educativa de los estudiantes al establecer la repetición al final de cada tramo.

En general se visualiza por parte de los directores que los perfiles elaborados poseen todas las potencialidades mencionadas anteriormente. Los porcentajes de muy de acuerdo o de acuerdo son elevados en todas ellas, aunque algo más bajo con relación a su contribución para la continuidad educativa de los estudiantes. El gráfico que sigue muestra la distribución para el conjunto de directores del sistema.

**Gráfico 16. Pregunta: indique su grado de acuerdo a la organización del currículum por tramos.**

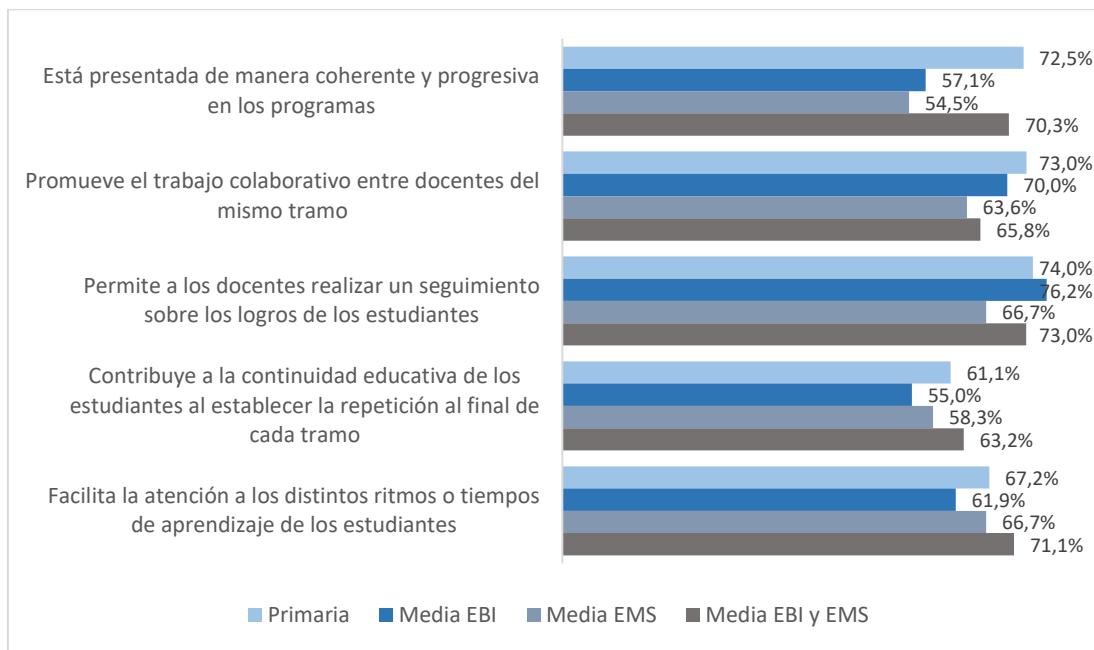
**Respuesta de directores sobre distintos aspectos en %**



Dados los porcentajes elevados de directores que muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con los distintos aspectos de los perfiles de tramo, parece interesante observar si se produce alguna diferencia respecto a los planes de estudio que se aplican en los centros educativos donde desempeñan la dirección. El gráfico que sigue representa la distribución tomando solo en cuenta las respuestas “De acuerdo o muy de acuerdo” de los directores según plan aplicado en el centro<sup>8</sup>. En general, no se registran diferencias muy notorias, pero es importante marcar algunas de ellas: 1) salvo excepciones, en *promoción del trabajo colaborativo y seguimiento sobre logros de los estudiantes*, los porcentajes de directores de educación media (EBI y EMS) están por debajo de sus colegas directores de primaria y directores de media que aplican en el centro tanto el plan EBI como el plan EMS; 2) si bien el porcentaje de directores de educación media (EBI y EMS) comprende a algo más de los directores que se encuentra “De acuerdo o muy de acuerdo”, la diferencia se hace más evidente con sus colegas de primaria y de centros con planes EBI y EMS con relación a que los perfiles de tramo *están presentados de manera coherente y progresiva en los programas*.

<sup>8</sup> En el Anexo de este informe se presentan las tablas (6 a 10) completas con todas las distribuciones.

**Gráfico 17. Porcentaje de directores que están "de acuerdo o muy de acuerdo" sobre distintos aspectos de los perfiles de tramo de la TCI, según plan aplicado en el centro.**



### En suma

Los directores, en su mayoría expresan una opinión positiva con respecto a que los documentos producidos sobre la TCI *ofrecen orientaciones para la tarea docente, muestran coherencia entre sí y ofrecen un marco conceptual sólido*, sin embargo, es algo más cuestionado el *carácter novedoso de sus contenidos*, especialmente entre directores de educación inicial y primaria, y de media solo con plan EBI.

De igual modo, consideran que los documentos son “Muy o bastantes útiles”, con la excepción del *Registro de actividades de aprendizajes (RAA)*, con opiniones más divididas y con un porcentaje relativamente alto de directores que dicen no conocerlo.

En particular con relación a los perfiles de tramo elaborados, en general se visualiza que son importantes, especialmente para directores de educación inicial y primaria, y de media que aplican en el centro educativo tanto el plan EBI como el EMS, para *el seguimiento de logros de los estudiantes, para promover el trabajo colaborativo entre docentes, se destacan por su coherencia y presentación de manera progresiva en los programas y por facilitar la atención a los ritmos de aprendizajes*. Es algo más cuestionada su contribución para la continuidad educativa.

## b. La comparación de planes curriculares

En este apartado presentamos, a modo de evaluación de la propuesta curricular de la TCI de los planes EBI y EMS, las distribuciones de opiniones de los directores de los centros en forma comparada, esto es, consignando cuál de ellos, o ambos, en igual medida favorecen más los siguientes aspectos: evaluación de los estudiantes, autonomía de los estudiantes, continuidad en las trayectorias, abordaje de contenidos con enfoque interdisciplinario, aprendizajes de los estudiantes, espacios de acompañamiento adaptable a las características de los estudiantes, y navegabilidad entre educación secundaria y educación técnico profesional.

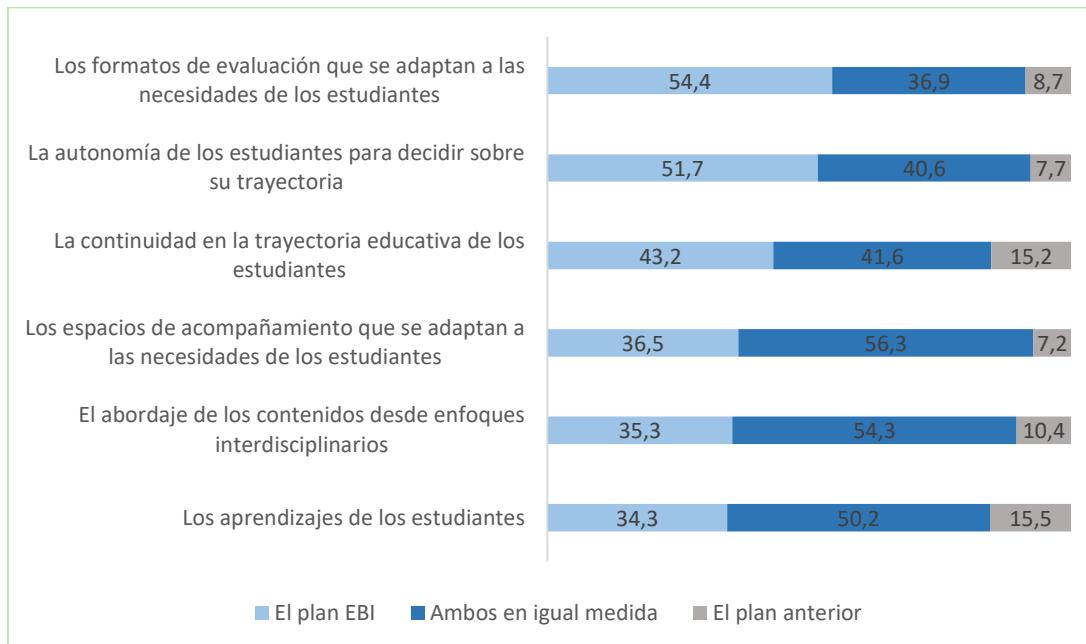
La información de la ENAPE se muestra considerando el plan (EBI o EMS) y el subsistema educativo de aplicación (DGEIP, DGES y GDETP).

Con relación a directores de la DGEIP, con el plan EBI en funcionamiento en todos los grados a partir del año 2024, las preferencias aparecen divididas respecto a cuál de los planes favorece más en los aspectos mencionados anteriormente. No se aprecian diferencias, ambos planes, EBI y el anterior, lo favorecen respecto a los espacios de acompañamiento, el abordaje con enfoque interdisciplinario y en los aprendizajes de los estudiantes. En cambio, para el plan EBI predomina favorecería más respecto a los formatos de evaluación y a la autonomía de los estudiantes para decidir sobre sus trayectorias<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Algunas mediciones realizadas por el Observatorio de la TCI en el año 2024, arriba a conclusiones similares, incluyendo, en este caso, la opinión también de los docentes de los centros educativos seleccionados en ese relevamiento. En el informe respectivo se señalaba que: *“dentro de los aspectos que se ubican como más favorecidos por el nuevo plan (se refiere al plan EBI) se encuentran: en primer lugar, la autonomía de los estudiantes para decidir sobre su forma de cursado...y los formatos de evaluación que se adaptan a las necesidades de los estudiantes”*.

**Gráfico 18. Pregunta: Comparando el Plan EBI con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de directores de centros de la DGEIP en %.**

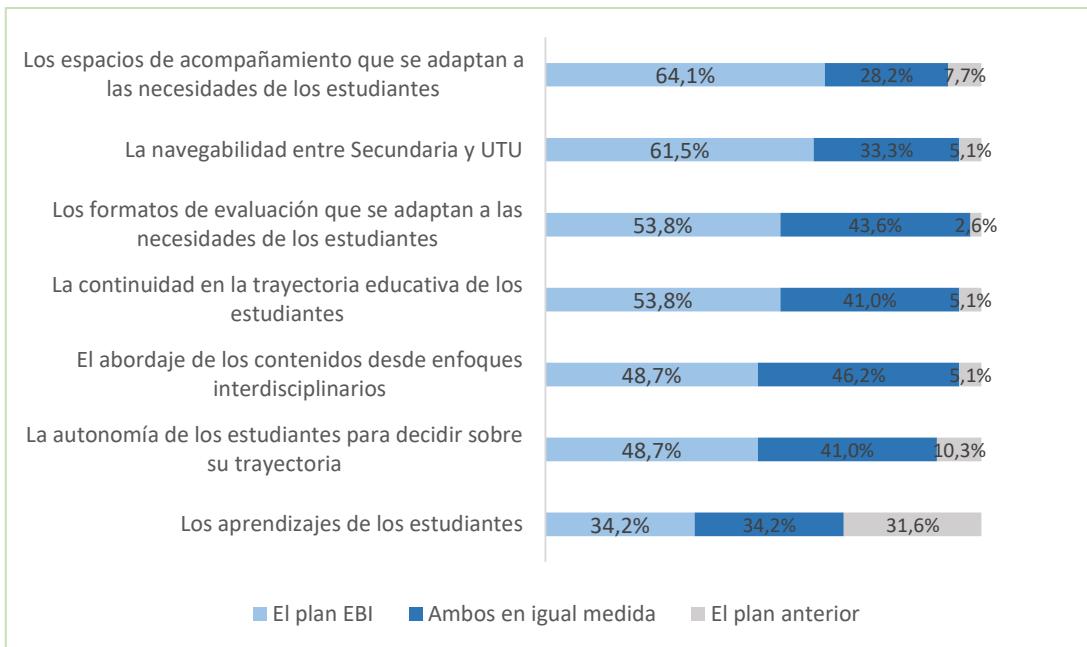


Por su parte los directores de centros de secundaria que aplican el plan EBI destacan del nuevo plan, al igual que colegas de inicial y primaria, los formatos de evaluación, y le agregan la navegabilidad entre secundaria y UTU<sup>10</sup>, la continuidad en la trayectoria educativa y, especialmente, los espacios de acompañamiento que se adaptan a las necesidades de los estudiantes. Esto marca una clara diferenciación con primaria.

Aparecen más divididas las consideraciones respecto al abordaje de los contenidos con enfoque interdisciplinario y la autonomía de los estudiantes para decidir sobre su trayectoria, y de manera aún más notoria lo relativo a los aprendizajes. En este último caso el 31,6% de los directores señalan que el plan anterior era más favorable.

<sup>10</sup> Este aspecto sólo se les preguntó a directores de educación media.

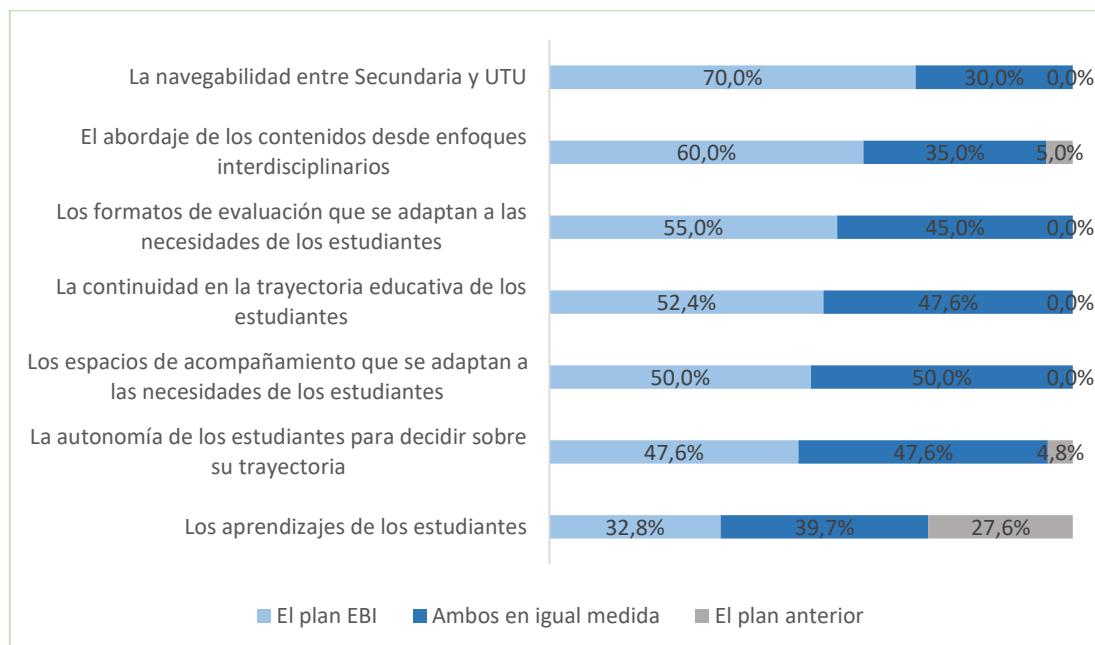
**Gráfico 19. Pregunta: Comparando el Plan EBI con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de directores de centros de la DGES en %.**



La opinión de los directores de los centros de la DGETP sobre el plan EBI parece ser una reproducción a la de sus colegas de secundaria, salvo que en este caso se destaca con mayor amplitud el nuevo plan en referencia a la navegabilidad entre secundaria y UTU, además de que la opinión sobre los espacios de acompañamiento se reparte en proporciones iguales entre quienes señalan que el nuevo plan favorece más y aquellos que entienden que el nuevo y el anterior lo hacen en igual medida (ver gráfico 20).

**Gráfico 20. Pregunta: Comparando el Plan EBI con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**

**Respuestas de directores de centros de la DGETP en %.**

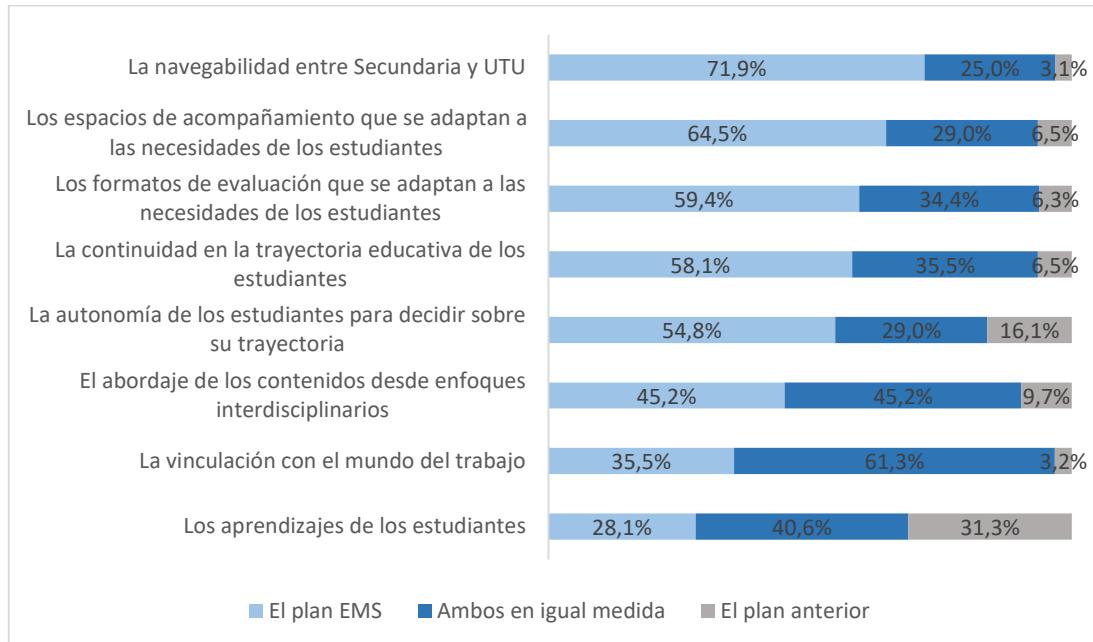


La comparación del plan EMS con el anterior, muestra consideraciones similares entre los directores de centros de la DGES y la DGETP.

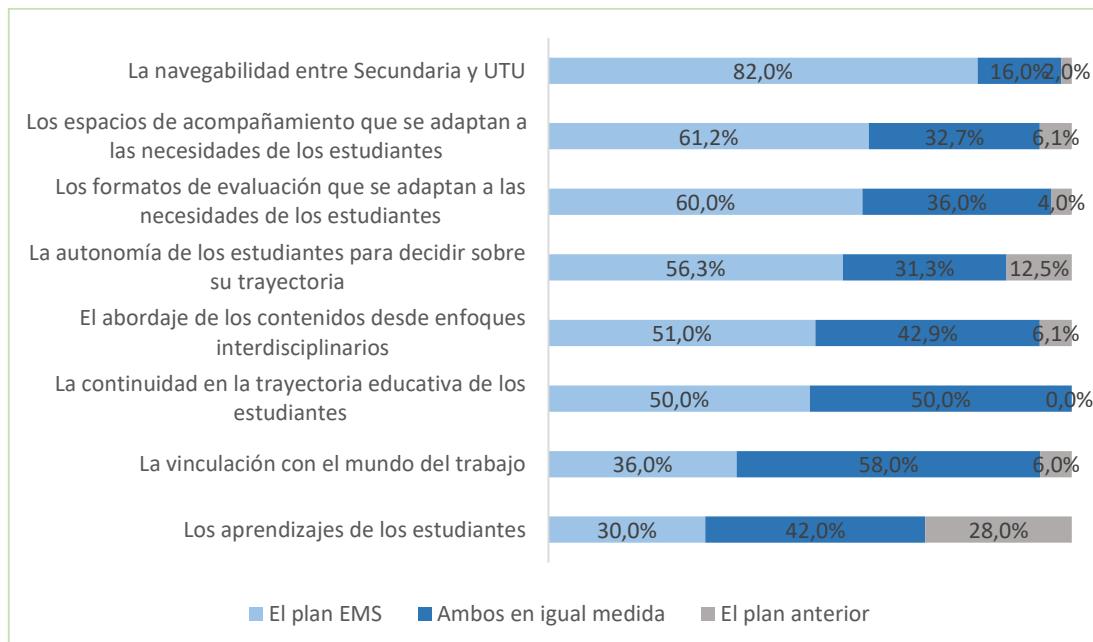
Son los temas referidos a la *vinculación con el mundo del trabajo* y *los aprendizajes de los estudiantes*, en los que las opiniones se inclinan en la consideración que ambos planes favorecen por igual. Adicionalmente, con relación a los aprendizajes, un tercio de los directores se inclina por el plan anterior, cosa que no sucede en ninguna de las otras opciones consideradas.

Con respecto a los aspectos relativos a la *navegabilidad entre secundaria y UTU*, *los espacios de acompañamiento*, *los formatos de evaluación*, la *autonomía de los estudiantes* y la *continuidad en la trayectoria*, para los directores de la DGES prevalece la posición de que el plan EMS los favorece más. Tanto para directores de uno y otro subsistema el *abordaje de contenidos con enfoques interdisciplinarios*, como la *continuidad de la trayectoria educativa*, son aspectos que provocan posiciones más divididas.

**Gráfico 21. Pregunta: Comparando el Plan EMS con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de directores de centros de la DGES en %.**



**Gráfico 22. Pregunta: Comparando el Plan EMS con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de directores de centros de la DGETP en %.**



## **En suma**

La comparación de los planes curriculares, sobre cuál favorece más en un conjunto de aspectos, presenta particularidades en las opiniones de los directores considerando el Plan (EBI o EMS) y el subsistema educativo de aplicación (DGEIP, DGES, DGETP).

Entre los directores de la DGEIP el Plan EBI favorece más los formatos de evaluación adaptados a las necesidades de los estudiantes y la autonomía de los estudiantes para decidir sobre sus trayectorias.

Por su parte, los directores de la DGES destacan del Plan EBI los formatos de evaluación, la navegabilidad entre secundaria y UTU, la continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes y, en especial, los espacios de acompañamiento. De manera notoria, se presentan divididas las opiniones sobre el abordaje de los contenidos con enfoque interdisciplinario y la autonomía de los estudiantes, y mucho más con relación a los aprendizajes de los estudiantes.

Entre los directores de la DGETP se aprecian consideraciones similares a la de sus pares de secundaria, aunque destacan aún más la navegabilidad entre secundaria y UTU como un aspecto que favorece más el Plan EBI y, con respecto a los acompañamientos de los estudiantes, las opiniones están divididas entre quienes señalan que lo favorece más el Plan EBI y quienes entienden que ambos (EBI y anterior) lo favorecen en igual medida.

Con relación a la comparación del Plan EMS con planes anteriores, observamos situaciones similares al considerar centros de la DGES y de la DGETP. Aspectos como la navegabilidad entre secundaria y UTU, los formatos de evaluación, y la autonomía de los estudiantes son valorados como elementos que favorece más el Plan EMS. En cambio, en lo que concierne a la vinculación con el mundo del trabajo y los aprendizajes de los estudiantes, las opiniones se inclinan a considerar que ambos, actual y anteriores, no presentan diferencias.

## [\*\*4. Sobre la implementación de la TCI\*\*](#)

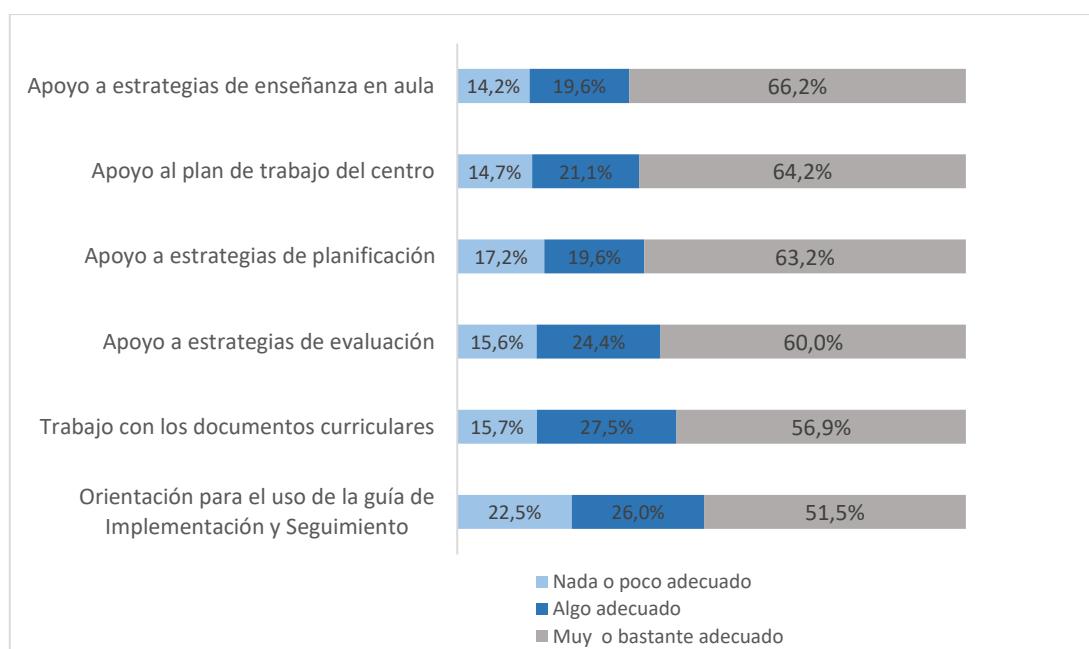
Este capítulo profundiza en los recursos disponibles en los centros educativos para apoyar a los estudiantes en la mejora de los aprendizajes y el fortalecimiento de sus trayectorias educativas; en la valoración de los directores con respecto al rol de los inspectores y mentores en el acompañamiento para la implementación de la TCI; y su visión, más amplia, sobre algunos aspectos generales de la política educativa. El análisis se sustenta en la información aportada por los directores de centros de educación primaria, media y media superior -en el marco de la ENAPE 2024-, lo que permite conocer su perspectiva respecto a estos cambios.

### a. Acompañamientos para la implementación

La implementación de la TCI contó con un acompañamiento específico, asumido por diferentes figuras. Para el caso de la DGEIP quienes desarrollaron esta tarea fueron los inspectores de zona y en educación media los mentores.

Los directores de educación primaria valoraron el acompañamiento recibido en diversos aspectos: apoyo a las estrategias de enseñanza en el aula, apoyo al plan de trabajo del centro, apoyo a estrategias de planificación, apoyo a estrategias de evaluación, trabajo con los documentos curriculares, y orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento. Todos los aspectos han sido valorados como “Muy o bastante adecuados” por parte de los directores de la DGEIP en más de un 50%, concitando el mayor porcentaje el *apoyo a estrategias de enseñanza en el aula* (66,2%), seguido del *apoyo al plan de trabajo* (64,2%), mientras *la orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento* muestra un porcentaje menor de valoración positiva (51,5%). Asimismo, si se analizan las respuestas asociadas a la opción “Algo adecuado” se advierte que, mientras en un extremo el 19,6% considera de este modo a *las estrategias de apoyo asociadas al trabajo de aula, la orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento* detenta un 26%. En coincidencia con lo desarrollado, un 22,5% considera que *la orientación para el uso de la guía* fue “Nada o poco adecuada”, lo que da cuenta de una debilidad, a la que refieren los encuestados, en el acompañamiento de los inspectores de zona con respecto a este aspecto.

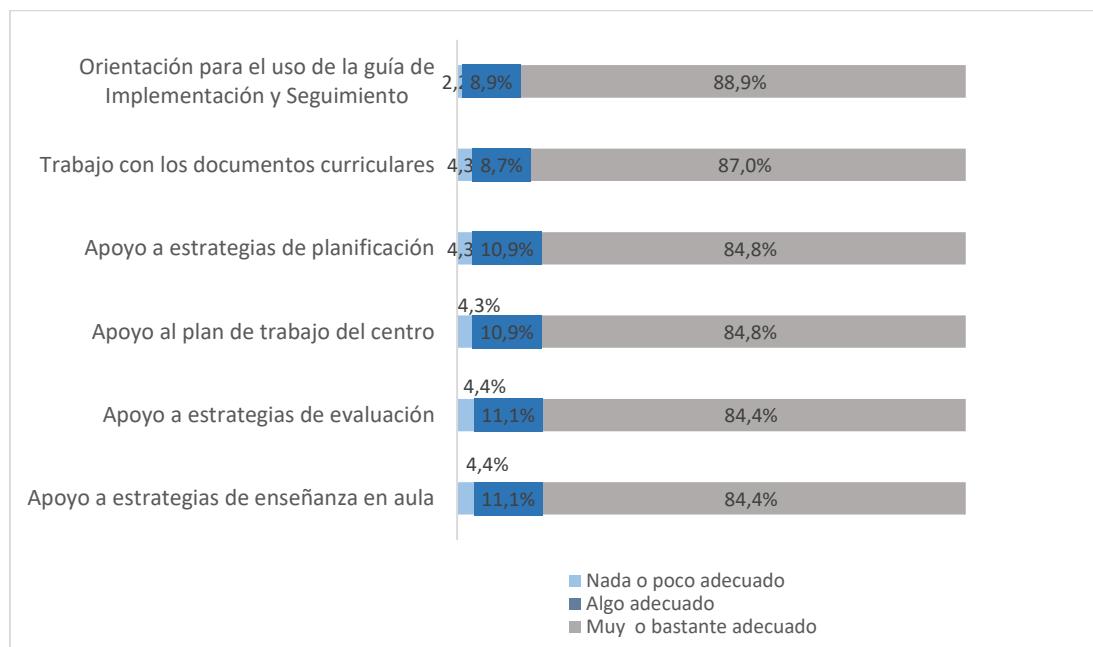
**Gráfico 23. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores de zona para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
Respuesta de directores de la DGEIP, en %.



Los mentores son considerados actores clave para la institucionalización de la transformación (CIRCULAR N° 8/2023, Res. N° 642, Acta N° 7). Se trata de un perfil nuevo, que se inserta en una institución que cuenta con otras figuras, para facilitar la implementación de la transformación curricular. Las tareas de los mentores en las comunidades educativas están asociadas, específicamente, al acompañamiento del proceso de implementación de la TCI en los centros educativos de educación media. Estos actores articulan con inspectores, directores de centros educativos y colectivos docentes.

Las opiniones de los directores de la DGES sobre el acompañamiento recibido por parte de los mentores, da cuenta de valoraciones que se ubican, mayoritariamente, en la opción “Muy o bastante adecuado”, superando el 84% en esta opción para todos los aspectos consultados. Se aprecia un porcentaje de 88,9% para el caso de *la orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento* y 87% para *el trabajo con documentos curriculares*, un menor porcentaje, en el entorno del 84%, para el resto de los aspectos.

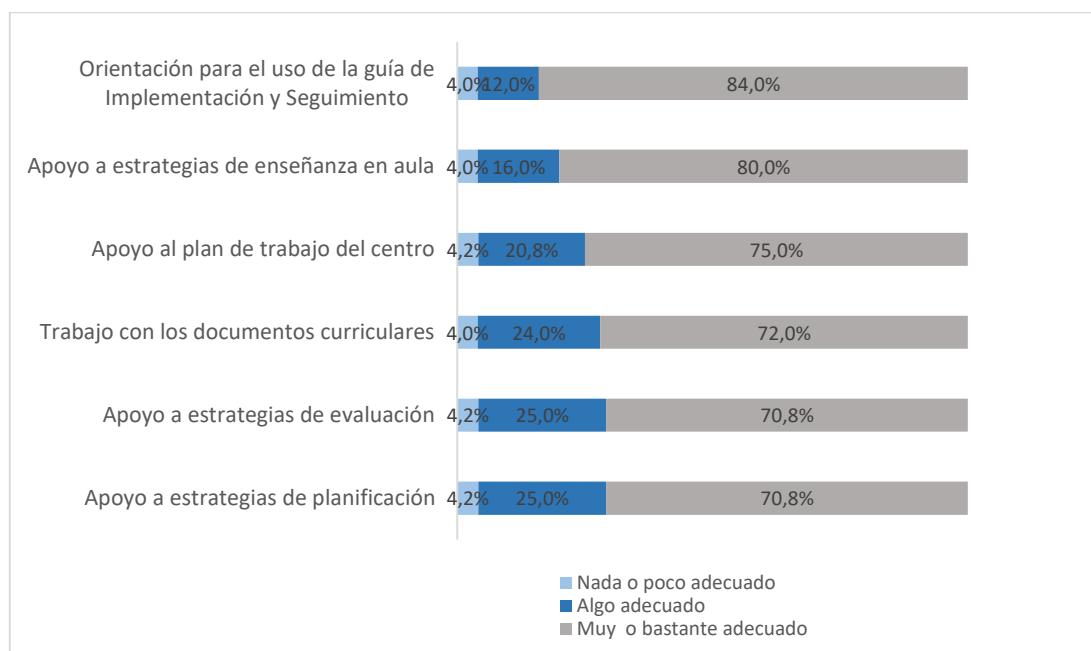
**Gráfico 24. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuesta de directores de la DGES, en %.**



La valoración de los directores de la DGETP al acompañamiento de los mentores difiere algo con respecto a la de los de la DGES, pero se mantiene la tendencia, es decir, se registran los mayores porcentajes en la opción “Muy o bastante adecuado”; un 84% entiende así fue la *orientación para el uso de la guía de implementación y seguimiento*, mientras un 70% con respecto al *apoyo para las estrategias de*

*panificación*. En todos los aspectos alrededor del 4% entiende que el apoyo fue “Nada o poco adecuado”, porcentajes similares a los analizados para la DGES.

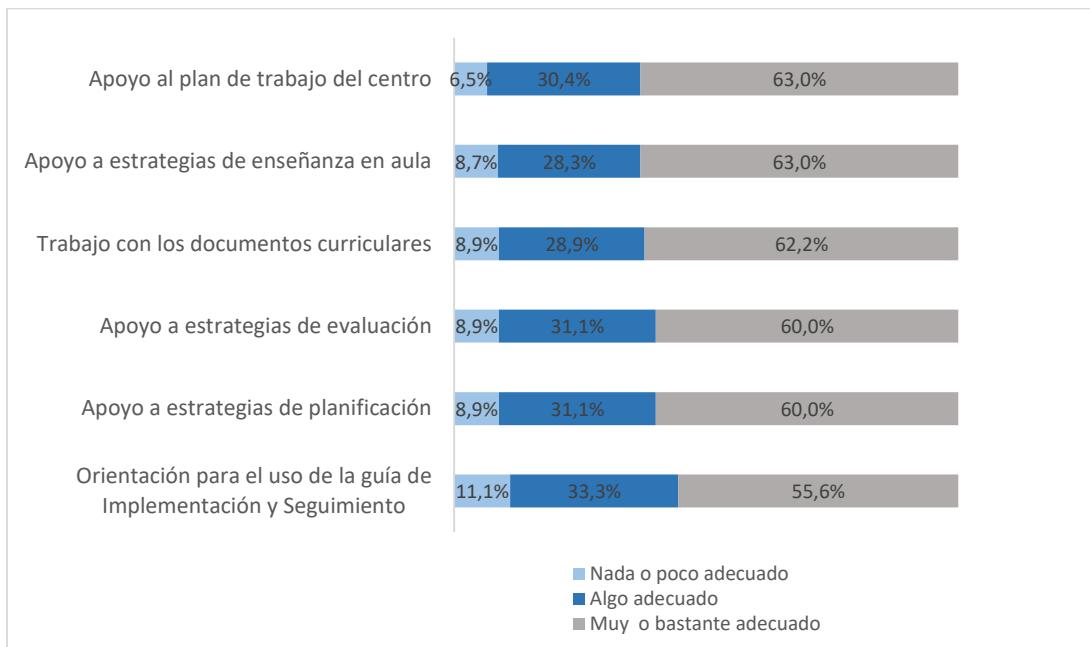
**Gráfico 25. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuesta de directores de la DGETP, en %.**



Los inspectores son actores clave dentro del sistema educativo, en tanto brindan lineamientos, supervisan y acompañan los procesos educativos. En el marco de su rol han brindado apoyo a los directores, de los diferentes subsistemas, para la implementación de la TCI.

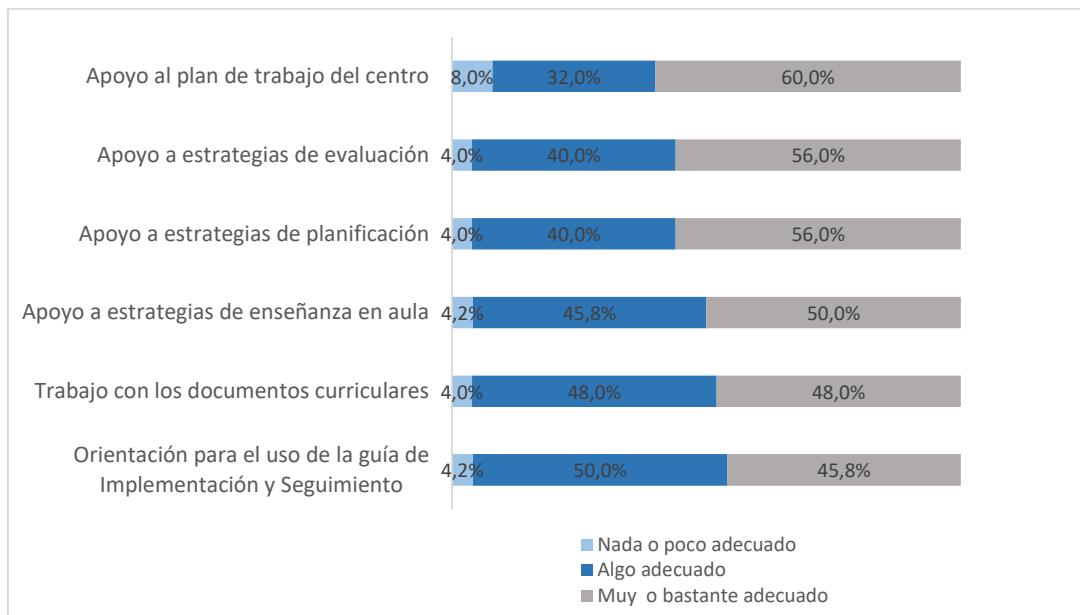
La valoración de los directores sobre el apoyo recibido por parte de los inspectores, en general es positiva, opinando que fue “Muy o bastante adecuado” en los diferentes aspectos, siempre con porcentajes mayores al 55%. El *apoyo al plan de trabajo* (63%), en conjunto con *las estrategias para la enseñanza en aula* (63%), y *el trabajo con los documentos curriculares* (62,2%), han sido los aspectos más valorados, mientras *el apoyo para el uso de la guía de implementación y seguimiento* concitó el 55,6%. El porcentaje de quienes consideran que el apoyo ha sido “Algo adecuado” oscila mínimamente, de acuerdo al aspecto que se valore, y se ubica en general en el entorno del 30%. Las opiniones de quienes opinan que el apoyo fue “Nada o poco adecuado” también varían según el aspecto a evaluar, con mayor porcentaje en el *apoyo recibido para el uso de la guía* y menor para el caso del *apoyo al desarrollo del plan del centro educativo*.

**Gráfico 26. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuesta de directores de la DGES, en %.**



Los directores de la DGETP valoran, en un 60%, como “Muy o bastante adecuado” el apoyo recibido para *llevar adelante un plan de trabajo en el centro educativo*, dentro de esta categoría de valoración siguen *el apoyo a las estrategias de evaluación* (56%), *las estrategias de planificación* (56%), y *el apoyo para la enseñanza en el aula* (50%).

**Gráfico 27. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuesta de directores de la DGETP, en %.**



## b. Valoración de la TCI como política educativa

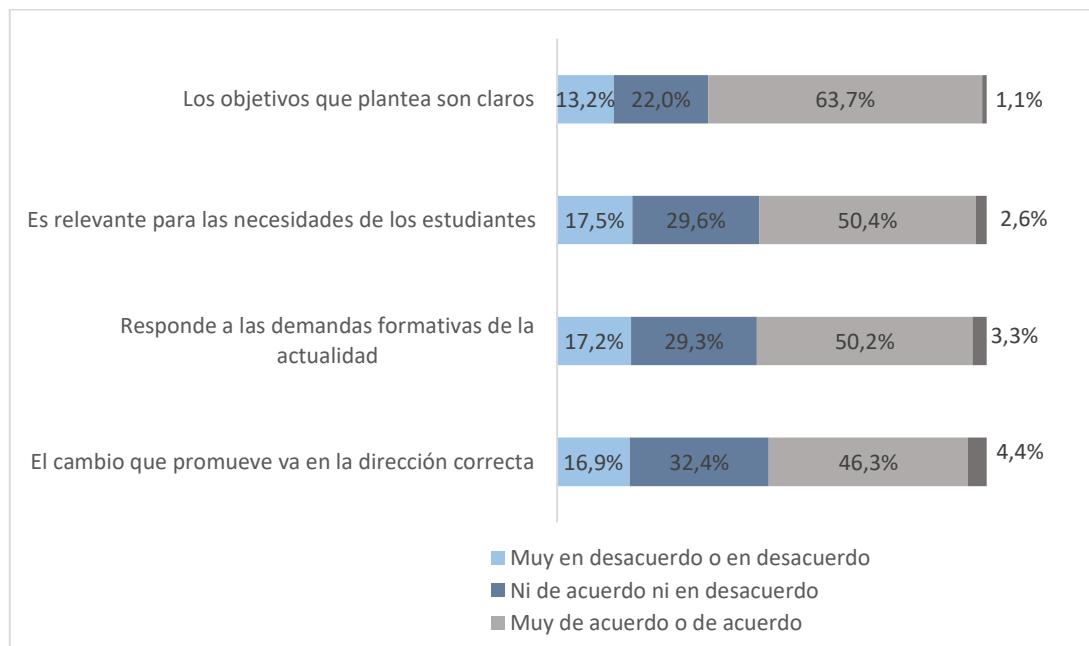
La implementación de la TCI ha supuesto una serie de documentos, el advenimiento de nuevas figuras, así como cambios en diversos aspectos de la política educativa. Se consultó a los directores, con el fin de conocer el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre la TCI.

De las respuestas obtenidas se destaca que, en general, es decir sin discriminar por subsistema de pertenencia, los directores de los centros educativos están en un 63,7% “Muy de acuerdo o de acuerdo” con la *claridad de los objetivos que se plantea la transformación*, 50% lo está con respecto a que *la TCI es relevante para los estudiantes y responde a las demandas formativas actuales*, y un 46,3% sobre la afirmación que remite a que *el cambio va en la dirección correcta*.

No obstante, se advierte, que quienes no están “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” alcanzan el 32,4% para el caso del *rumbo correcto de la transformación*, en el entorno del 30% lo hace con respecto a *las demandas formativas actuales y la relevancia con respecto a necesidades de los estudiantes*.

El 17% plantea estar “Muy en desacuerdo” con *la relevancia para atender necesidades de los estudiantes*, mientras las opiniones en el resto de las afirmaciones oscilan entre 17% y 13% para esta categoría de la escala.

**Gráfico 28. Pregunta: Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la TCI como política educativa**  
**Respuesta de directores de centros educativos, en %.**



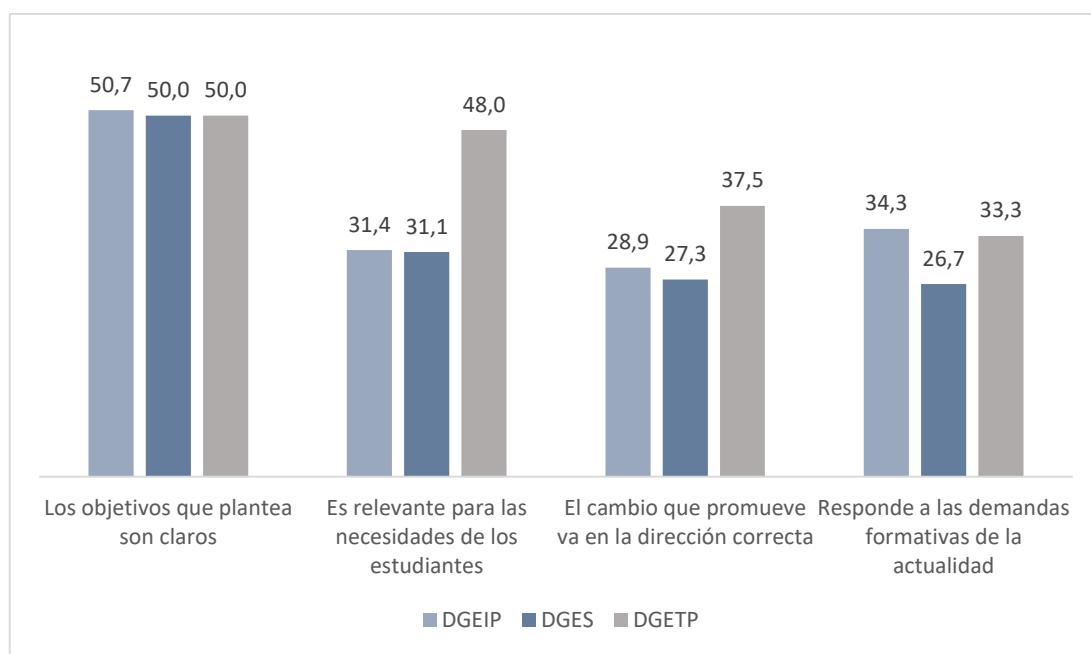
Los saldos de acuerdo con las afirmaciones de los directores referidas a la TCI como política educativa, en todos los casos son a favor. Se aprecia un saldo positivo de 50

puntos, con respecto a la *claridad de los objetivos de la transformación*, en todos los subsistemas. El saldo con respecto a la *relevancia de la política para atender las necesidades de los estudiantes* presenta diferencias por subsistema, con un saldo positivo de 48 puntos para la DGETP y 31 puntos para el caso de primaria y secundaria. Sobre lo *correcto de la dirección que ha tomado la TCI*, la DGETP plantea el mayor saldo positivo (37,5 puntos), seguido por la DGEIP (28,9) y por la DGES (27,3). En lo que respecta a la *adecuación de la transformación a las demandas formativas actuales*, el mayor saldo positivo (34,3) lo presenta primaria, seguido de la educación técnico profesional (33,3) y, aunque también positivo, pero en menor medida, por la DGES (26,7).

Las variaciones, como es posible analizar a lo largo de este informe, posiblemente dan cuenta de las especificidades de cada subsistema, o, dicho de otro modo, de las diferencias institucionales, relativas al posicionamiento y cultura docente, así como adjudicables a la oferta y las modalidades educativas, factores que inciden a la hora de valorar los diferentes aspectos de la TCI a los que se hace referencia en la encuesta.

**Gráfico 29. Pregunta: Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la TCI como política educativa**

**Saldo de posiciones de directores: Diferencia en puntos porcentuales "muy de acuerdo o de acuerdo" menos porcentajes "muy en desacuerdo o en desacuerdo" por subsistema.**



### En suma

La implementación de la Transformación Curricular Integral (TCI) contó con un acompañamiento diferenciado según el subsistema. Desde la perspectiva de los

directores de los centros, en educación primaria los inspectores de zona jugaron un rol clave, con valoraciones mayoritariamente positivas en aspectos como *el apoyo a estrategias de enseñanza en el aula* (66,2%) y *al plan de trabajo del centro* (64,2%).

En educación media, la figura de los mentores fue concebida como fundamental para la institucionalización del cambio. Su labor fue valorada como “Muy o bastante adecuada” por parte de los directores, con más del 84% de opiniones en esta categoría de respuesta en todos los aspectos evaluados, destacando *la orientación sobre la guía de implementación* (88,9%). En la educación técnico-profesional, aunque la percepción del acompañamiento de los mentores fue positiva, los porcentajes fueron algo menores que en la educación secundaria.

Los inspectores fueron actores clave en la supervisión y acompañamiento del proceso. Su apoyo fue valorado en términos generales de manera positiva en todos los subsistemas, con al menos un 55% de opiniones en la categoría “Muy o bastante adecuada” en cada aspecto. Destacó especialmente su respaldo al plan de trabajo de los centros educativos (63%) y *las estrategias de enseñanza en el aula* (63%). No obstante, *la orientación sobre el uso de la guía de implementación* recibió una menor valoración positiva (55,6%).

No existe, entre los directores, una percepción o crítica generalizada sobre la TCI. Un 63,7% estuvo “Muy de acuerdo o de acuerdo” con la *claridad de los objetivos de la transformación*, mientras que un 50% opinó que *responde a las demandas formativas actuales*. Sin embargo, hubo un nivel significativo de opiniones neutras o indecisas, con un 32,4% que no se manifestó “Ni a favor ni en contra” del rumbo de la iniciativa.

El saldo de opiniones positivas varió según el subsistema. La educación técnico profesional mostró el mayor apoyo en cuanto a *la dirección correcta de la transformación* (+37,5 puntos), seguida de primaria (+28,9) y secundaria (+27,3). Respecto a *la adecuación a las demandas actuales*, primaria presentó el saldo más alto (+34,3), seguido de la educación técnico-profesional (+33,3) y secundaria (+26,7).

La percepción de la TCI como política educativa es favorable, pero existen diferencias según el subsistema educativo y un sector significativo de directores que aún no tiene una posición clara sobre algunos aspectos. Las variaciones en la valoración de la transformación pueden estar asociadas a las especificidades institucionales y a las diferencias en la oferta y las modalidades educativas.

## 5. Cambios promovidos en los reglamentos para la evaluación de los estudiantes

En este apartado se analizan las modificaciones introducidas por los nuevos reglamentos de evaluación y pasaje de grado en la Educación Básica Integrada (EBI), que abarca la educación primaria y media básica, así como en la Educación Media

Superior (EMS). Para la EBI, el referente es el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE), aprobado en noviembre de 2023, mientras que para la EMS se considera el Reglamento de Evaluación del Estudiante de Educación Media Superior (REEMS) aprobado en diciembre de 2023.

#### a. Enfoques de evaluación de los nuevos reglamentos: el REDE y el REEMS

Cualquier transformación en la política educativa busca, en última instancia, mejorar el sistema educativo. Esto implica cambios en múltiples dimensiones, como el currículo, el desarrollo profesional docente, la asignación de recursos y la organización y gestión escolar.

El REDE introduce un nuevo enfoque en las formas de evaluación, alineado con la concepción de la Educación Básica Integrada (EBI), estructurada en tres ciclos: Primer ciclo: desde la educación inicial hasta segundo grado de primaria; Segundo ciclo: de tercero a sexto grado de primaria; y Tercer ciclo: desde séptimo hasta noveno grado.

Este reglamento modifica aspectos clave de la evaluación y el pasaje de grado, bajo el supuesto de que estas innovaciones contribuirán a mejorar las trayectorias educativas, la culminación de ciclos y los aprendizajes.

El REDE establece que “el perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para su planificación, estructurando las propuestas de enseñanza y de evaluación en relación con las metas de aprendizaje y los criterios de logro” (ANEP-REDE, 2023b, p. 9). En esta línea, la evaluación se considera un elemento central, con un enfoque en los procesos y los resultados. Se promueve un sistema educativo centrado en el estudiante, reconociendo su diversidad y desarrollando sistemas de apoyo acordes a sus necesidades. Si bien no se elimina la repetición, se prioriza la continuidad educativa y se facilita la flexibilidad en las trayectorias escolares (ANEP-REDE, 2023b, p. 9).

En cuanto al Reglamento de Evaluación del Estudiante de Educación Media Superior (REEMS), aprobado mediante la Resolución 3682/023 del Acta Extraordinaria 16 del 22 de diciembre de 2023, se basa en los principios del Marco Curricular Nacional (MCN) y el Plan de Educación Media Superior. Este reglamento establece directrices para el diseño y desarrollo de actividades de clase, así como para la evaluación del desempeño y los niveles de logro de los estudiantes.

La evaluación de los estudiantes del primer grado de la EMS ya se aplicó bajo esta normativa en diciembre de 2024 y febrero de 2025. El REEMS regula la evaluación y el pasaje de grado en el Cuarto ciclo de Educación Obligatoria, que comprende los Tramos 7mo (primer grado) y 8vo (segundo y tercer grado). Este documento se elaboró a partir del reglamento vigente para el primer grado de la EMS y la versión preliminar presentada a las Asambleas Técnico Docentes, incorporando disposiciones para la evaluación del segundo y tercer grado.

El REEMS entrará en vigor el 1º de marzo de 2025 para el cuarto ciclo de educación obligatoria del Plan EMS 2023, tanto en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) como en la Dirección de Educación Técnico-Profesional (DEGTP). Su visión integral del ciclo pretende establecer criterios comunes para ambos subsistemas, promoviendo una mayor coherencia en los procesos educativos.

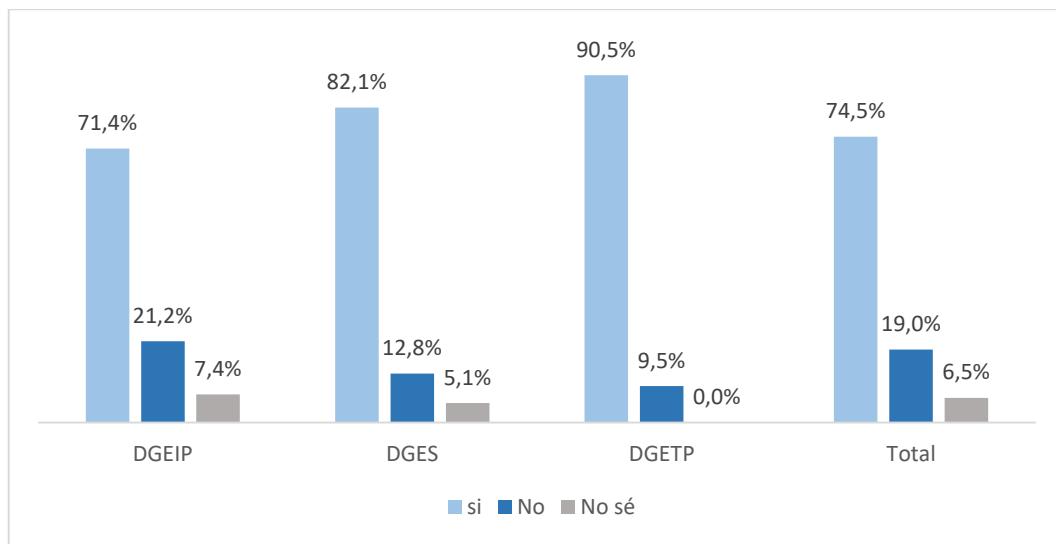
b. Perspectiva de los directores sobre los nuevos reglamentos

Esta edición de la ENAPE, como se planteó al inicio, brinda información sobre las opiniones y percepciones de docentes y directores —de los centros educativos de los subsistemas que tienen a su cargo el desarrollo de la educación primaria, media básica y media superior— sobre aspectos relativos a las formas de evaluación y a la implementación de acompañamientos en el marco de las nuevas reglamentaciones.

Se advierte que, los directores, en general y sin diferenciar por subsistema, al ser consultados sobre si efectivamente el REDE cambió la forma de evaluar a los estudiantes se manifiestan mayoritariamente de modo afirmativo (74,5%), mientras casi la quinta parte (19%) considera que no, y el 6,5% dice no tener una opinión al respecto.

En tanto, al analizar las respuestas por subsistema de pertenencia, se aprecia que los directores de la DEGTP son quienes principalmente afirman que el REDE cambió la forma de evaluar (90,5%), mientras el extremo opuesto lo representa la DGEIP, en tanto el 71,4% de quienes ocupan cargos de dirección en educación primaria plantean que el nuevo reglamento introdujo cambios en la evaluación, mientras un 21% considera que no. En medio se ubica la opinión de los directores de la DGES, un 82,1% considera que el REDE cambió la forma de evaluar y un 12,8% que no. Posiblemente las diferencias entre subsistemas, sobre todo de educación media, reflejan diversas realidades, no siempre estrictamente comparables, así como contrastes más o menos marcados con respecto a los reglamentos utilizados antes - cabe mencionar que los nuevos reglamentos son comunes, con algunas adaptaciones a los diferentes subsistemas, lo que representa un cambio importante en esta área-.

**Gráfico 30. Pregunta ¿Considera que el REDE cambió la forma de evaluar a los estudiantes?**  
**Respuestas de directores de centros con Plan EBI por subsistema, en %.**

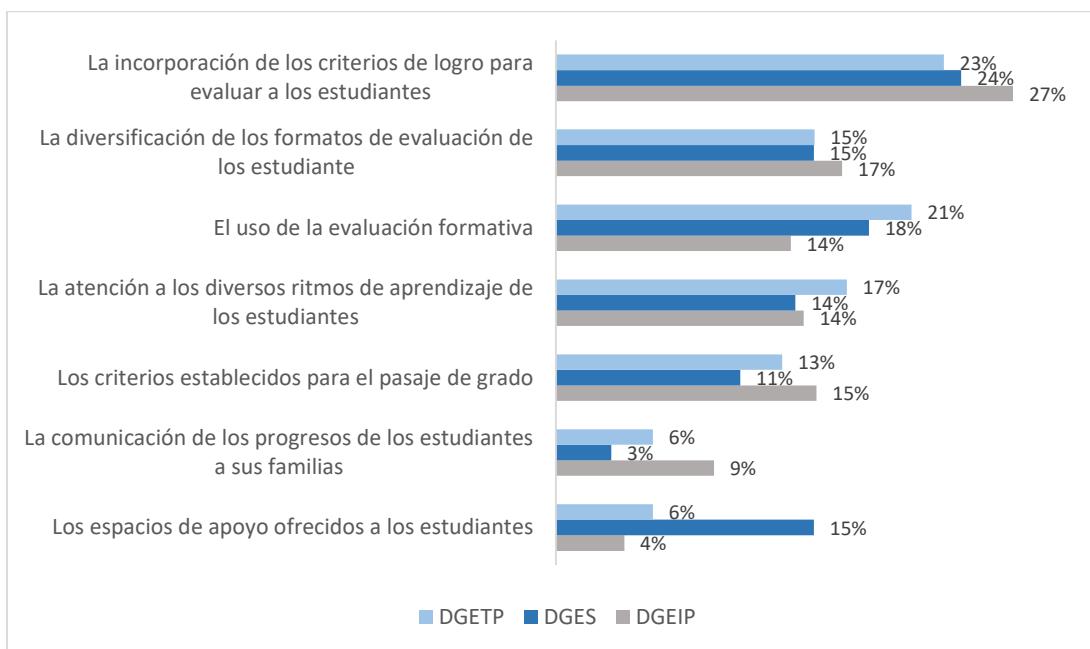


Con el fin de profundizar sobre qué cambios atribuibles al REDE, específicos, son identificados por los directores, se les preguntó: ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios del REDE? Del análisis de las respuestas brindadas, y tomando en cuenta el subsistema de pertenencia, se desprende que en todos los casos *la incorporación de los criterios de logro para la evaluación* es el cambio que identifican como más significativo, así lo manifiesta el 27% de directores de la DGEIP, el 24% de la DGES y el 23% de la DGETP.

En el extremo, los cambios menos considerados, con mínimas diferencias por subsistema son *la comunicación de los progresos de los estudiantes a sus familias* (tan solo el 3% en la DGES, 6% para el caso de la DGETP, y 9% para la DGEIP) y *los apoyos ofrecidos a los estudiantes*, que se ubican apenas por encima al aspecto anterior con un 6% en la DGETP, un 4% en la DGEIP y con un mayor porcentaje para los directores de la DGES, que en un 15% encuentra que dichos apoyos a estudiantes es un cambio a resaltar.

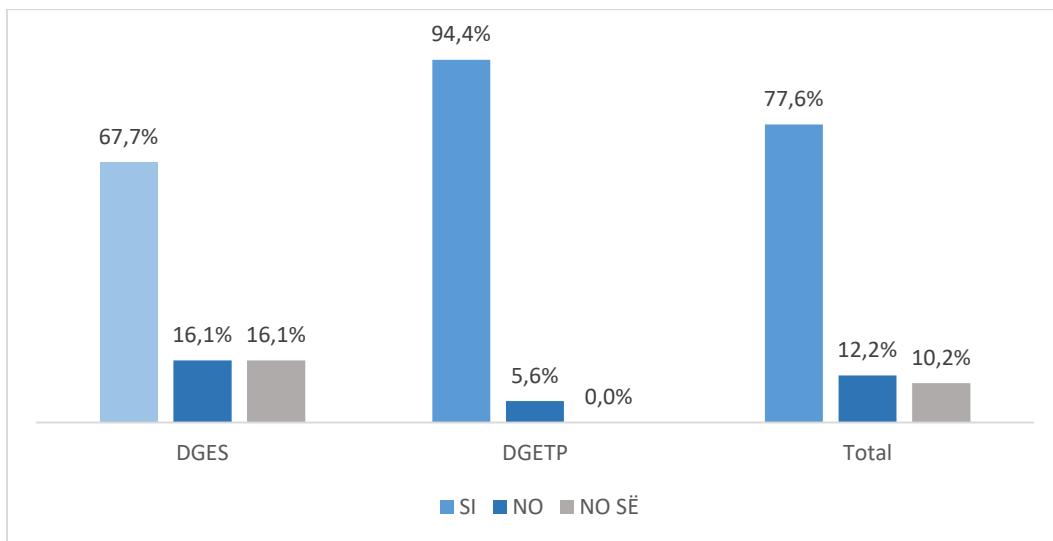
En el medio quedan ubicados los cambios relativos a la *diversificación de los formatos de evaluación, el uso de la evaluación formativa, la atención a los diversos ritmos de aprendizaje y los criterios para el pasaje de grado*.

**Gráfico 31. Pregunta ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios del REDE?**  
**Menciones de directores de centros con Plan EBI por subsistema, en %.**



Por su parte, a los directores que gestionan oferta de educación media superior, se les preguntó: ¿Considera que el REEMS cambió la forma de evaluar a los estudiantes? Al analizar los datos agregados se evidencia que, en su mayoría, los directores afirman que este nuevo reglamento aparejó cambios (77,6%), mientras poco más de la décima parte entiende que no introdujo modificaciones (12,2%) y, en proporción similar (10,2%) responde no saber. Sin embargo, al analizar las respuestas por subsistema, es superior el porcentaje de directores de la DGETP que indican que este reglamento introdujo cambios en la forma de evaluar a los estudiantes (94,4%), seguidos por los directores educación secundaria (67,7%).

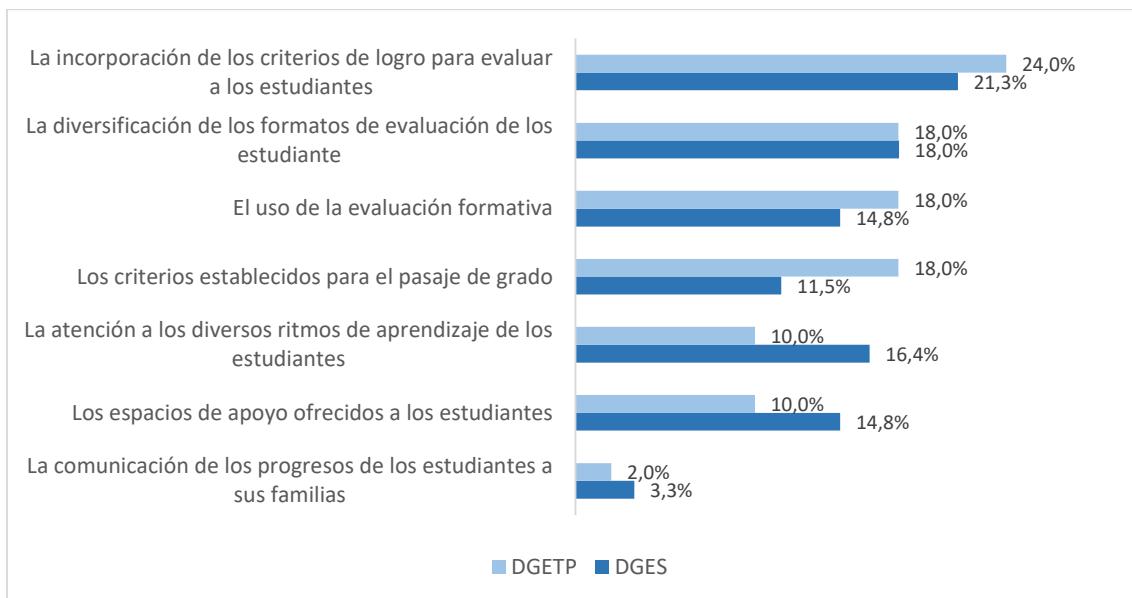
**Gráfico 32. Pregunta ¿Considera que el REEMS cambió la forma de evaluar a los estudiantes?**  
**Respuestas de directores de centros con Plan EMS (1er año) por subsistema, en %.**



Ahora bien, ¿cuáles son los principales cambios que introdujo el REEMS desde la perspectiva de los directores de establecimientos que ofrecen educación media superior? La *incorporación de los criterios de logro para evaluar a los estudiantes* es el cambio que indican como más significativo, tanto los directores de la DGETP (24%) como sus homólogos de la DGES (21,3%). Asimismo, en el extremo inferior del gráfico 34 se advierte que, para los directores de ambos subsistemas, *la comunicación de los progresos de los estudiantes a sus familias* es el cambio menos significativo (2% para los directores de la DGETP y 3,3% para los de la DGES).

Al comparar cuáles han sido los principales cambios del REDE y del REEMS, se encuentran coincidencias desde la perspectiva de los directores, tanto con respecto a los aspectos señalados como principales, así como en los que concitan una menor selección.

**Gráfico 33. Pregunta ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios del REDE?**  
**Menciones de directores de centros con Plan EMS (1er año) por subsistema, en %.**



### c. Recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes

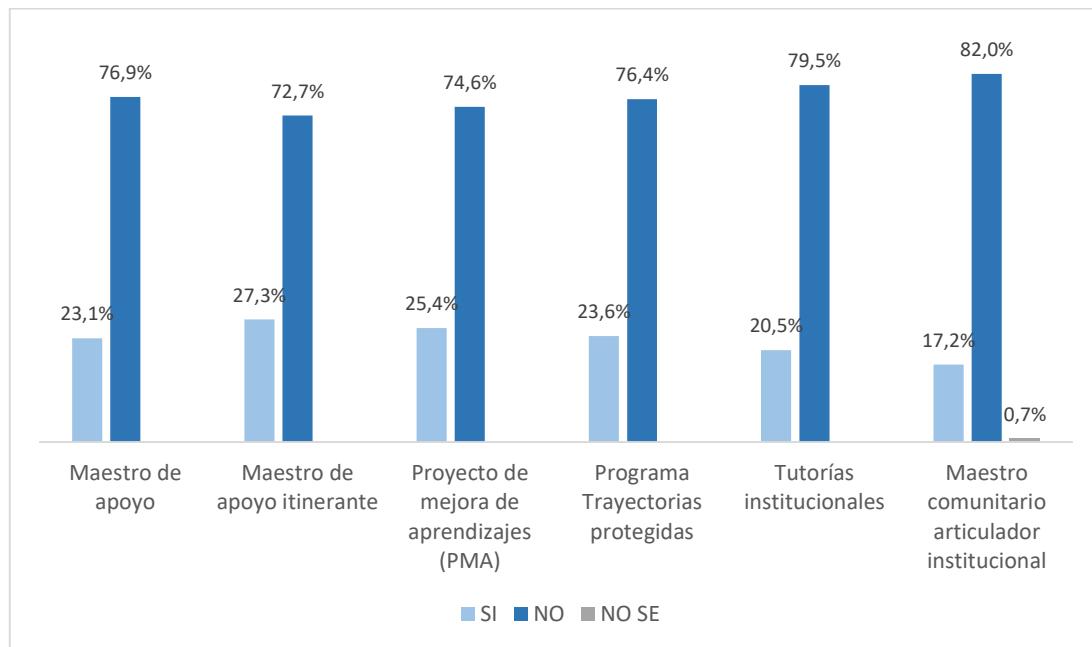
Los apoyos complementarios constituyen un conjunto de dispositivos que se desarrollan con la finalidad de fortalecer los procesos de aprendizaje, en forma individualizada, así como para consolidar trayectorias educativas completas. Difieren con respecto al nivel educativo que se trate, pero el objetivo es el mismo.

Tanto el REDE como el REEMS establecen que los docentes deben asignar los tipos de apoyo específicos requeridos para cada estudiante que lo requiera. Se consultó a los directores de los centros educativos, con oferta de educación media básica y superior, sobre los apoyos existentes en el centro educativo que gestionan.

En la DGEIP, las diferentes figuras que acompañan a los estudiantes están presentes en el centro educativo en un porcentaje menor al 27% para todos los casos. En efecto, los Maestros de apoyo constituyen un recurso disponible del centro educativo para el 23,1% de los directores, los Maestros de apoyo itinerante en un 27,3%, el Proyecto de mejora de aprendizajes (PMA) está presente en el 25,4%, mientras el Programa Trayectorias protegidas lo está en 23,6%, las Tutorías institucionales en un 20,5 y los Maestros comunitario articulador institucional en un 17,2%.

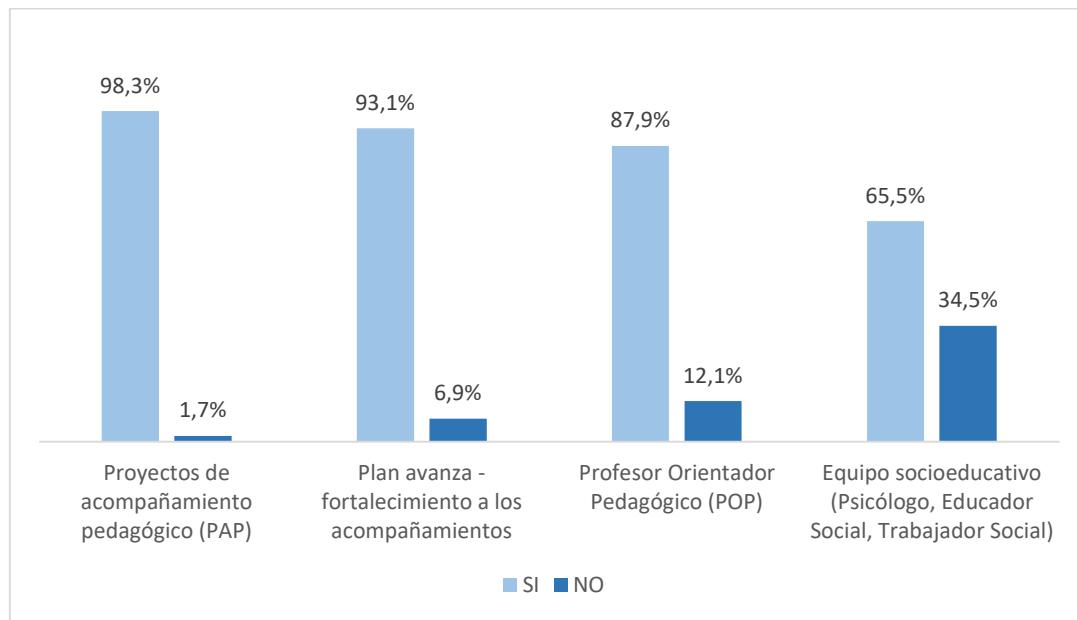
Se identifica una carencia de los recursos, específicamente con perfiles que facilitan el apoyo pedagógico a los estudiantes, en los centros educativos de enseñanza primaria.

**Gráfico 34. Pregunta ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes? Respuestas de directores de la DGEIP, en %.**



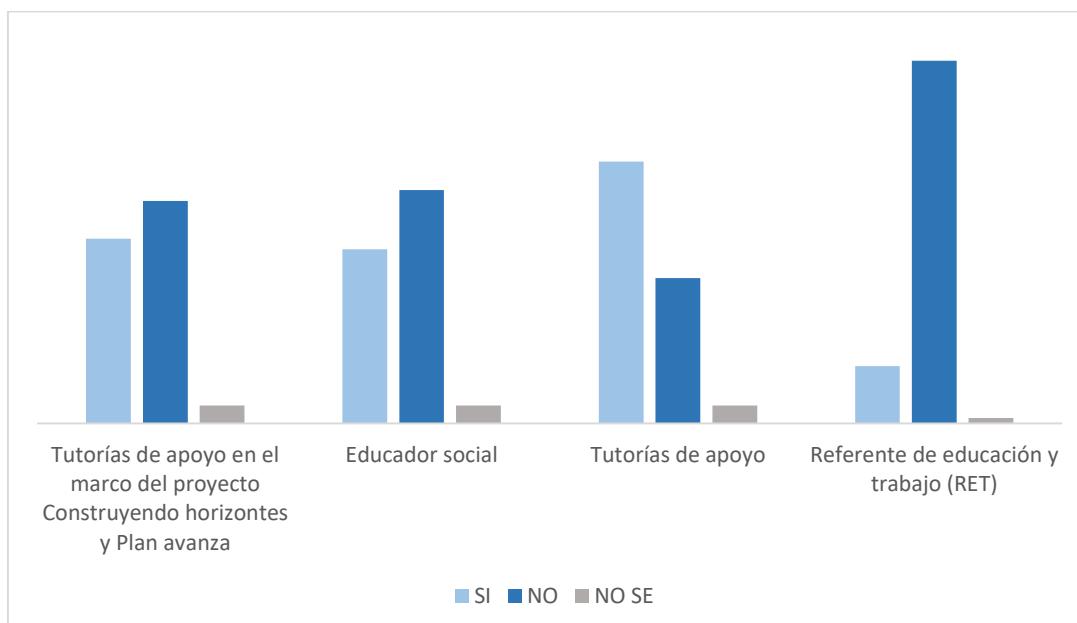
En el caso de la DGES, los centros cuentan, en general, con recursos para apoyar a los estudiantes que así lo necesiten. El 98% cuenta con Proyecto de acompañamiento pedagógico (PAP), en el 93,1% de las instituciones se desarrollan acciones vinculadas al Plan avanza, el 87,9% cuenta con Profesor Orientador Pedagógico (POP) y en menor porcentaje con equipo socioeducativo multidisciplinario (65,5%). Si se comparan los recursos de apoyo a estudiantes disponibles de los centros de primaria con los pertenecientes a educación secundaria, se advierte una diferencia importante, en tanto en la DGEIP los recursos son exiguos.

**Gráfico 35. Pregunta ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes? Respuestas de directores de la DGES, en %.**



En la DGETP los centros educativos cuentan con menos apoyos en comparación con la DGES. Además, las figuras y dispositivos son, en general, diferentes. En el 61,6% de los centros cuentan con tutorías de apoyo, mientras el 43,4% tiene tutorías en el marco del proyecto Construyendo horizontes y Plan avanza, 40,9% cuenta con Educador social y 13,5% con la figura del Referente de educación y trabajo (RET).

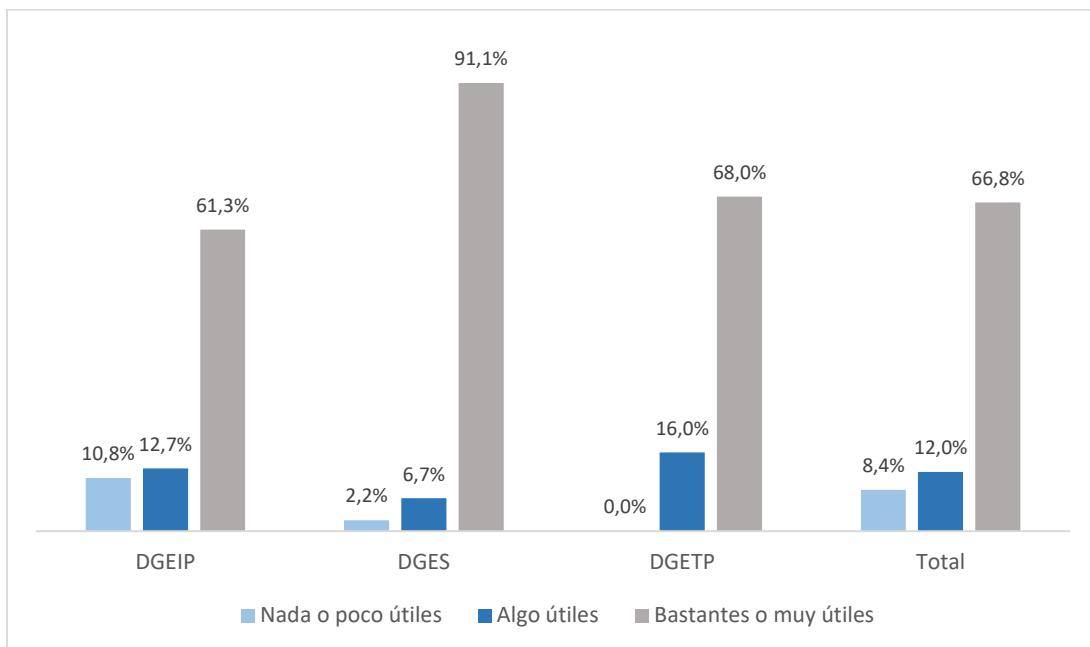
**Gráfico 36. Pregunta ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes? Respuestas de directores de la DGETP, en %.**



Importa señalar que, tanto en primaria como en la educación media, los recursos son diversos y obedecen a iniciativas con características diferenciadas, inscribiéndose en marcos específicos (por ej. Plan Avanza en educación media).

Sobre qué tan útiles son los recursos con los que cuenta el centro educativo para apoyar a los estudiantes, en general, los directores opinan que son “Bastante o muy útiles” en un 66,8%, mientras un 12% consigna que son “Algo útiles” y un 8,4% plantea que son nada o poco útiles. Ahora bien, si se analiza la opinión de los directores, de acuerdo a su subsistema educativo de pertenencia, surge que los de la DGES refieren que son “Bastante o muy útiles” en el 91,1%, mientras los de la DGETP en un 68% y los de la DGEIP en un 61,3%. Menos del 10% de los directores de cada uno de los subsistemas opina que los recursos de apoyo son “Nada o poco útiles”, por lo que se puede aseverar que estos dispositivos y/o figuras son bien valorados en términos de su beneficio.

**Gráfico 37. Pregunta Considerando todos los recursos con los que cuenta el centro, ¿qué tan útiles le resultan para apoyar a los estudiantes en la mejora de los aprendizajes? Respuestas de directores por subsistema, en %.**



### En suma

Con respecto a la percepción general sobre el cambio en la evaluación a partir del REDE se aprecia que el 74,5% de los directores considera que el REDE efectivamente cambió la forma de evaluar a los estudiantes, aunque existen diferencias importantes según el subsistema, en la DGETP se aprecia un 90,5% de respuestas afirmativas; en la DGES un 82,1% percibe cambios, reflejando un grado intermedio de aceptación; y en la DGEIP solo el 71,4% reconoce modificaciones, con un 21% que considera que no hubo cambios, lo que sugiere una mayor resistencia o menor

visibilidad de las transformaciones en educación primaria. Esta disparidad podría atribuirse a las diferencias en las realidades institucionales y en la aplicación previa de normativas, considerando que los nuevos reglamentos unifican criterios con adaptaciones específicas para cada subsistema.

El cambio más destacado, señalado por los directores de todos los subsistemas, es la *incorporación de criterios de logro para la evaluación*, con porcentajes similares: DGEIP: 27%, DGES: 24%, y DGETP: 23%. En contraste, los cambios menos identificados se relacionan con la *comunicación de los progresos a las familias* (entre 3% y 9%) y *los apoyos a los estudiantes*, especialmente bajos en la DGETP (6%) y DGEIP (4%), aunque la DGES muestra un 15%, lo que podría indicar una mejor implementación o visibilidad de estos apoyos en secundaria.

En EMS, el 77,6% de los directores señala que el REEMS *introdujo cambios en la evaluación*, aunque persisten matices entre subsistemas. Los directores de la DGETP presentan una percepción de cambio que alcanza un 94,4%, lo que muestra una clara aceptación del nuevo reglamento, mientras los de la DGES un 67,7%, lo que podría reflejar desafíos en la implementación o diferencias en el grado de adaptación curricular. Al igual que en la EBI, el cambio más destacado es la *incorporación de criterios de logro*, con el 24% de la DGETP y el 21,3% de la DGES. Por otro lado, la *comunicación de los progresos a las familias* es nuevamente el cambio menos valorado (2% en DGETP y 3,3% en DGES), lo cual sugiere que este aspecto requiere mayor atención y desarrollo.

En la DGEIP los recursos humanos parecen limitados, con un máximo de 27,3% en la presencia de figuras de apoyo, evidenciando una necesidad de mayor presencia de dispositivos de apoyo. Por su parte, en la DGES se destaca una cobertura amplia, con el 98% de los centros utilizando el Proyecto de Acompañamiento Pedagógico (PAP) y el 93,1% integrando acciones del Plan Avanza. En tanto, en la DGETP el 61,6% de los centros ofrecen tutorías de apoyo, pero con bajos porcentajes en figuras clave como el Referente de Educación y Trabajo (RET) (13,5%).

En cuanto a la utilidad percibida de estos recursos, el 66,8% de los directores los valora como bastante o muy útiles, destacando especialmente la DGES (91,1%). Sin embargo, la DGEIP muestra una menor valoración (61,3%), posiblemente vinculada a la escasez de apoyos disponibles.

## 6. Planificación y gestión del centro educativo

Este capítulo incluye una diversidad de aspectos que van desde la autonomía de los centros educativos y las actividades de profesionalización docente, hasta valoraciones sobre la convivencia en las instituciones. Por tanto, en este caso, se dividió el capítulo en varios subcapítulos. El primero, aborda lo relativo la autonomía de los centros educativos; el segundo, los proyectos de los centros y el grado de articulación entre las propuestas que se implementan; en el tercer subcapítulo se aborda la gestión del centro; en el cuarto, la visión que los directores

tienen sobre el proceder docente; en quinto lugar, los espacios de coordinación y de profesionalización docente; y, finalmente, en un sexto subcapítulo, la convivencia en los centros educativos.

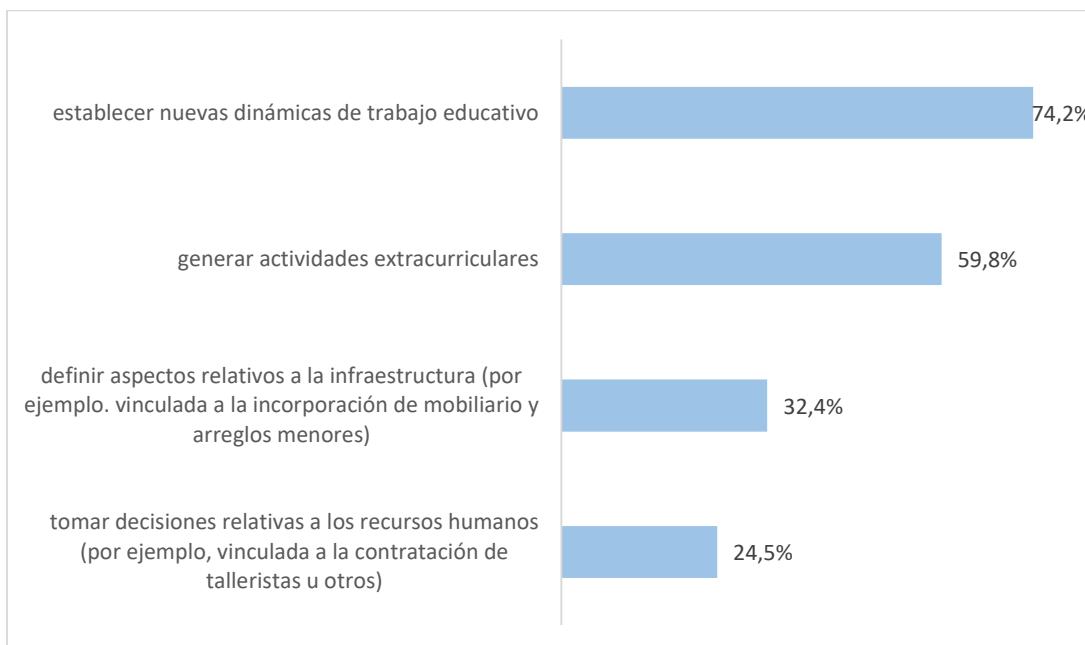
#### a. Autonomía de los centros educativos

La encuesta ENAPE 2024 consultó a los equipos de dirección sobre la autonomía de los centros educativos con relación a cuatro aspectos: 1) *autonomía para establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo*, 2) para *generar actividades extracurriculares*, 3) para *definir aspectos relativos a la infraestructura* (por ej. vinculadas a la incorporación de mobiliario y arreglos menores) y 4) para *tomar decisiones relativas a los recursos humanos* (por ej. vinculada a la contratación de talleristas u otros).

En este sentido, entre los cuatro aspectos consultados, la posibilidad de *establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo* fue señalada por los directores como aquella para la que cuentan con mayor autonomía. El 74,2% de los directores declaró que su centro educativo tiene “Bastante o mucha” autonomía para *establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo*. Seguido por un 59,8% que afirmó lo mismo para la posibilidad de *generar actividades extracurriculares*.

Los aspectos, referidos por los directores, en los que tienen menor autonomía son: *la posibilidad de definir aspectos relativos a la infraestructura* y *la posibilidad de tomar decisiones relativas a los recursos humanos*. En este sentido, aproximadamente uno de cada tres directores (32,4%) aseguró tener “Bastante o mucha” autonomía en lo que respecta a *definir aspectos relativos a la infraestructura* y alrededor de uno de cuatro (24,5%) declaró tener “Bastante o mucha” autonomía en lo que refiere a la *toma de decisiones relativas a los recursos humanos*.

**Gráfico 38. Autonomía del centro educativo según personal directivo<sup>11</sup>**  
**Pregunta: ¿El centro tiene autonomía para ...?**  
**Respuestas «Bastante» o «Mucha» sobre las siguientes afirmaciones, en %.**



Si se toma como referencia el informe de la ENAPE 2023<sup>12</sup>, si bien se trata de universos distintos, se visualiza un cambio en lo que refiere a los aspectos de menor autonomía. Mientras en la ENAPE 2024 la menor autonomía está asociada a *la toma de decisiones relativas a los recursos humanos*, en la ENAPE 2023 el aspecto señalado como de menor autonomía fue *la posibilidad de definir aspectos relativos a la infraestructura*<sup>13</sup> (ENAPE, 2023, p. 46).

#### b. Proyecto de centro

El Proyecto de centro (Pdc) es el documento que brinda un marco de referencia a las líneas de trabajo del centro educativo, es decir, los principales componentes que orientan el enfoque de las prácticas educativas y dan cuenta de la identidad de cada institución. Se trata de un instrumento de gestión institucional, con la función de

<sup>11</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla\_11 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

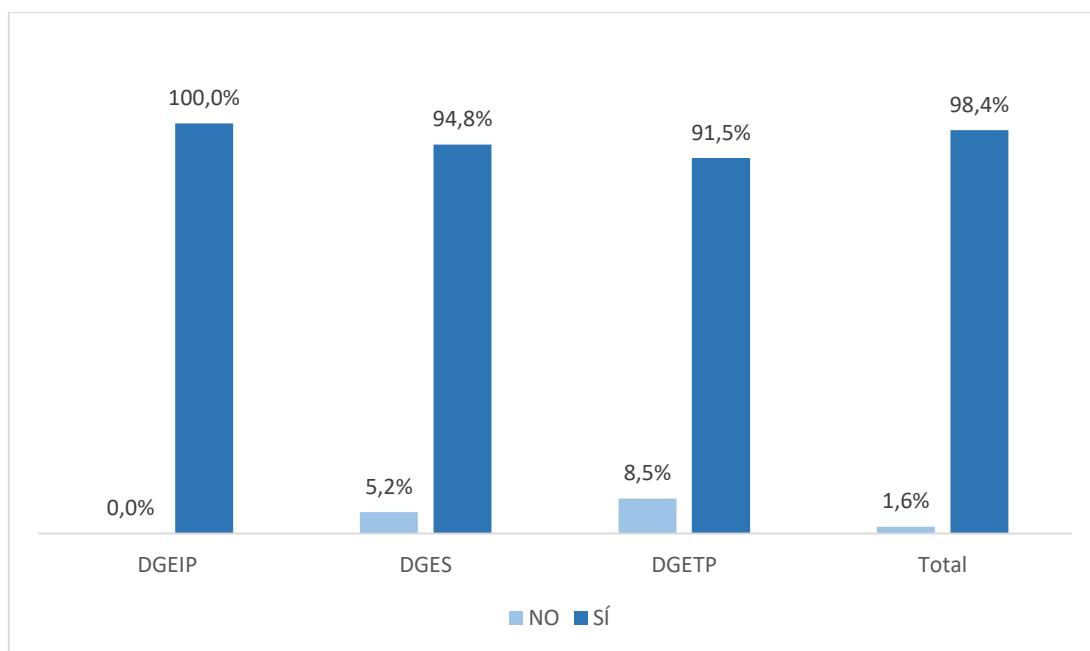
<sup>12</sup> Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

<sup>13</sup> Cabe señalar que en la ENAPE 2024 se hicieron aclaraciones en las subpreguntas de aspectos relativos a infraestructura y de toma de decisiones relativas a los recursos humanos. En el primer caso figuraba así: [...definir aspectos relativos a la infraestructura (por ejemplo. vinculada a la incorporación de mobiliario y arreglos menores)?]. Y en el segundo caso así: [...tomar decisiones relativas a los recursos humanos (por ejemplo, vinculada a la contratación de talleristas u otros)?]. En la ENAPE 2023 estas aclaraciones no estaban, lo que puede ser una de las causas de los diferentes porcentajes y ordenamiento.

proporcionar un marco global de referencia al centro educativo, que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de todos los actores de la comunidad educativa. Incluye el proyecto pedagógico curricular, pero no se limita a él, ya que también incorpora la caracterización del centro, la autoevaluación, las líneas de mejora a futuro, entre otras (ANEPE, 2022e, pp. 26-27).

En el marco de la ENAPE 2024 los directores de los centros educativos fueron consultados sobre si efectivamente implementaban un proyecto de centro. En este sentido, casi la totalidad (98,4 %) de los directores respondió afirmativamente. Si comparamos entre subsistemas, esta tendencia se mantiene, siendo los porcentajes de implementación del proyecto muy altos en todos los casos. En la DGEIP, la totalidad de los directores afirman implementar el proyecto de centro<sup>14</sup>, para el caso de la DGES ese porcentaje es de 94,8, y en la DGETP desciende al 91,5%.

**Gráfico 39. Implementación del proyecto de centro**  
**Pregunta: ¿Su institución implementa un proyecto de centro?**  
**Respuestas de directores por subsistema, en %.**



Es interesante comparar estos datos con el informe de la ENAPE 2023<sup>15</sup>. Si bien son poblaciones distintas (para ENAPE 2024 se consideraron mayor cantidad de grados educativos), en el caso de la DGES el porcentaje que implementa proyecto de centro aumenta considerablemente (9 puntos porcentuales), pasando de 85,7% en 2023 a 94,8% en 2024. Mientras en la ENAPE 2023 la DGES se ubicaba en tercer lugar, al

<sup>14</sup> Esto es concordante con el estudio Aristas 2023 a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, donde se afirma que todos los directores de las escuelas públicas consultados manifiestan tener un proyecto de centro en su institución (pág. 42).

<sup>15</sup> Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

compararla con los demás subsistemas (ENAPE, 2023, p. 41), en 2024 pasa al segundo lugar, superando a la DGETP en el porcentaje de implementación del proyecto de centro.

En suma, según los directores, la implementación de los Pdc es muy elevada. Casi la totalidad de los directores lo implementan tanto en el año 2023 como en el 2024. Además, si se observa por subsistema, si bien hay variaciones entre DGES Y DGETP, en la DGEIP la implementación siempre es total -el 100% de los directores de educación inicial y primaria afirman implementar un proyecto de centro, lo que es coincidente con otros estudios (INEEd, 2025)-.

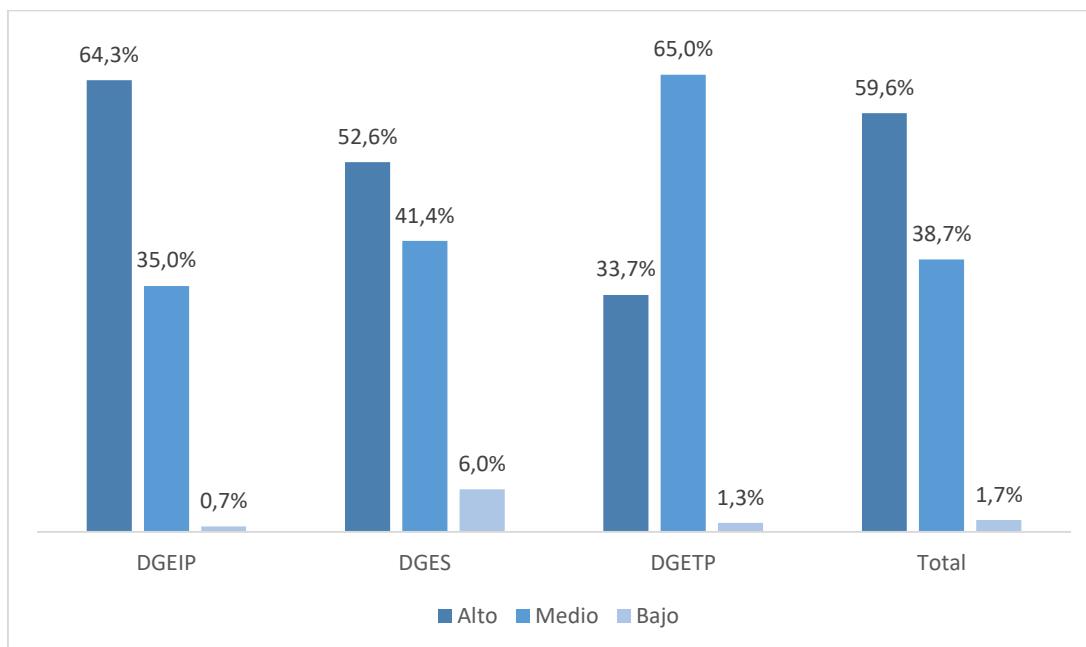
Otra consulta a directores fue sobre el grado de articulación entre las diversas propuestas que se implementan en el centro educativo. Las opciones de respuesta se reducían a tres: “Alto”, “Medio” y “Bajo”, según las referencias aplicadas en el formulario. “Alto” significa que las propuestas son conocidas por el colectivo, se desarrollan de forma fluida, son evaluadas regularmente por los actores institucionales, se conocen los resultados de las evaluaciones, y contribuyen a la propuesta de trabajo general. “Medio” refiere a que las propuestas son conocidas por parte de la comunidad educativa, presentan problemas de implementación, son evaluadas centralmente por quienes coordinan los programas o proyectos y se conocen los resultados, pero se advierten interferencias con el funcionamiento regular del centro. Finalmente, la opción “Bajo” remite a propuestas conocidas únicamente por los directamente involucrados, la implementación interfiere frecuentemente con el normal funcionamiento de la institución, los actores no involucrados se muestran reticentes o ajenos, se desconoce si son evaluadas y no articulan con las prioridades definidas por la institución.

El 59,6 % de los directores señala que el *grado de articulación entre las diversas propuestas que se implementan en el centro* es “Alto”, el 38,7 % que es “Medio” y el 1,7 % “Bajo” (gráfico 41).

Si comparamos entre subsistemas, la opción “Bajo” también es la que tiene menores porcentajes, siendo 0,7 % en la DGEIP, 6,0 % en la DGES y 1,3 % en la DGETP. Sin embargo, mientras en la DGEIP y la DGES la opción mayoritariamente elegida es “Alto”, con 64,3 % y 52,6 % respectivamente, en la DGETP la opción más elegida es grado de articulación “Medio”, con un 65 %.

Con base en la opinión de los directores, es menor la articulación en las propuestas de los centros de la DGETP, considerando que solo, aproximadamente, uno de cada tres (33,7 %) del personal directivo de este subsistema percibe una alta articulación.

**Gráfico 40. Pregunta: En su rol de director/a, ¿cómo calificaría el grado de articulación que ha logrado entre las diversas propuestas que se implementan en el centro educativo?  
Respuestas de directores por subsistema, en %.**



Si se comparan estos datos con el informe ENAPE 2023<sup>16</sup>, tomando las precauciones del caso, se puede observar que el porcentaje de directores que declara grado de articulación “Alto” es mayor en 2024 que en 2023 (59,6% versus 55,3%), esto se debe a un aumento de los porcentajes de directores de la DGEIP y la DGETP que refieren tener un grado de articulación “Alto” entre las propuestas del centro en comparación con los porcentajes del año 2023 (ENAPE, 2023, p. 44).

En suma, *el grado de articulación entre las propuestas del centro* es considerado “Alto” para casi seis (59,6%) de cada diez directores consultados. Si se observa, por subsistema, tanto en 2023 como en 2024, para la mayoría de los directores de la DGEIP y la DGES el grado de articulación es “Alto”, mientras que para la mayoría de los directores de la DGETP el grado de articulación entre las propuestas que implementan es “Medio”.

#### c. La gestión de centro

En este subcapítulo se describen aspectos sobre gestión del centro educativo, siempre desde la consideración de los directores.

En primer lugar, se les consultó sobre cómo se sentían en relación a diferentes cuestiones relacionadas a la interacción con los docentes, inspectores y a la interna de su propio equipo directivo. En este sentido, el 94,8% de los directores declaró

<sup>16</sup> Disponible en: <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

estar “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *el trabajo de los integrantes del equipo directivo es producto de visiones compartidas sobre la institución*.

En lo que tiene que ver con la relación con los docentes, el 94% aseguró estar “De acuerdo o muy de acuerdo” con respecto a que *es posible discutir las preocupaciones con el plantel docente* y el 92,2% manifestó lo mismo sobre que *en su centro hay confianza entre el equipo docente y el de dirección*.

Con respecto a la relación con los inspectores, el 90,6% declaró estar “De acuerdo o muy de acuerdo” que *es posible discutir las preocupaciones con el inspector o la inspección*. Pero el porcentaje desciende a 80,8 cuando se trata de *recibir apoyo en aspectos de gestión por parte de los inspectores*. Y descienda aún más, en lo que refiere a *recibir apoyo en temas pedagógicos por parte de los inspectores*, donde el 73,3% dijo estar “De acuerdo o muy de acuerdo”.

En tanto, en una visión más global, el 85,3% de los directores manifestó estar “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *en su centro todos persiguen un propósito en común*. Y a nivel más personal, el 76,3% declaró *tener autonomía para realizar su trabajo* y el 71,1% aseguró *tener posibilidades de desarrollo profesional en su centro educativo*.

**Gráfico 41. Pregunta: Pensando en cómo se siente usted en este centro, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?**<sup>17</sup>

**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de directores, en %.**



<sup>17</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla\_12 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

En suma, en 2024 los porcentajes “De acuerdo” con las afirmaciones son muy elevados para algunas de ellas, se destacan: *es posible discutir las preocupaciones con el plantel docente, y hay confianza entre el equipo docente y la dirección*, ubicándose ambas por encima del 90%. En cambio, en lo que refiere al *apoyo recibido por los inspectores*, los porcentajes “De acuerdo” si bien son elevados, son un poco inferiores, rondando entre un 70% y 80% las categorías “De acuerdo” con respecto al *apoyo en temas pedagógicos* y el *apoyo en aspectos de gestión*.

d. La visión del equipo directivo sobre los docentes

Por otro lado, los directores fueron consultados acerca de la cantidad de docentes que *están interiorizados, motivados y participan activamente de las propuestas que lleva adelante el centro educativo*. En este sentido, el 90,9% declara que la “Mayoría o todos” sus docentes están *interiorizados en las propuestas que lleva adelante la institución*, el 86,9% *se muestran motivados por las distintas actividades relacionadas con las propuestas que lleva adelante el centro* y el 85,7 % que *participan activamente de estas propuestas*. Estos porcentajes reflejan, según la visión de directores, el alto compromiso de los docentes con las actividades que llevan adelante los centros educativos.

Los resultados en ENAPE 2023<sup>18</sup> con respecto a estos temas son muy similares, aunque para 2023 los porcentajes de directores que declaran que la mayoría o todos sus docentes están interiorizados, motivados y participan activamente son levemente mayores (ENAPE, 2023, p. 46).

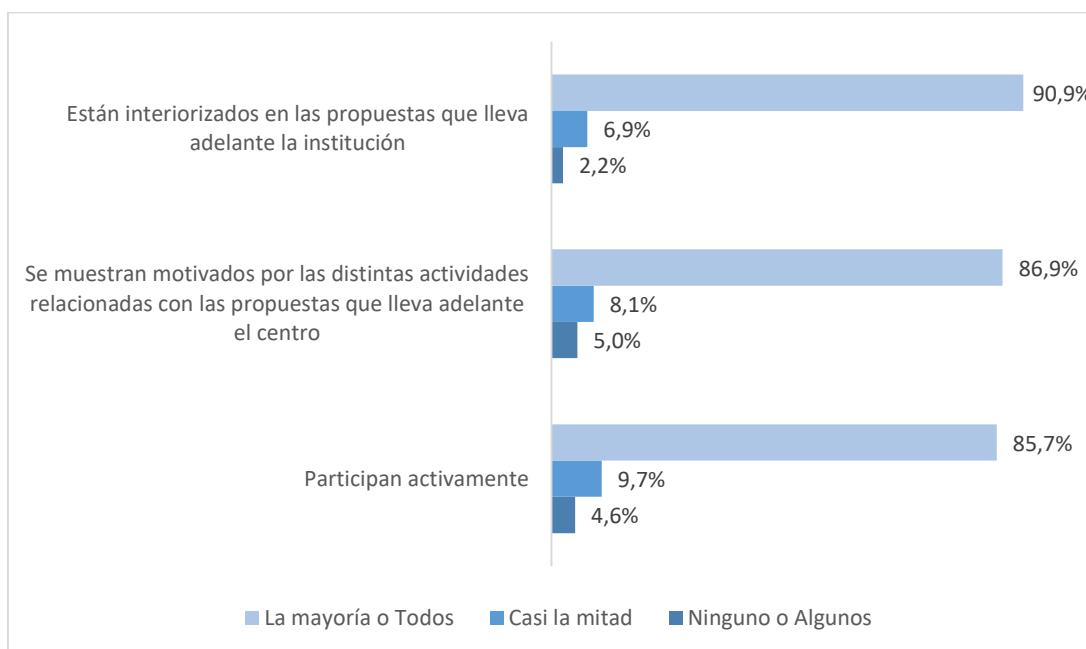
---

<sup>18</sup> <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

Gráfico 42. Comportamiento docente en relación con propuestas del centro educativo I

Pregunta: Pensando en los docentes de este centro, ¿cuántos de ellos...?

Respuestas de directores, en %.

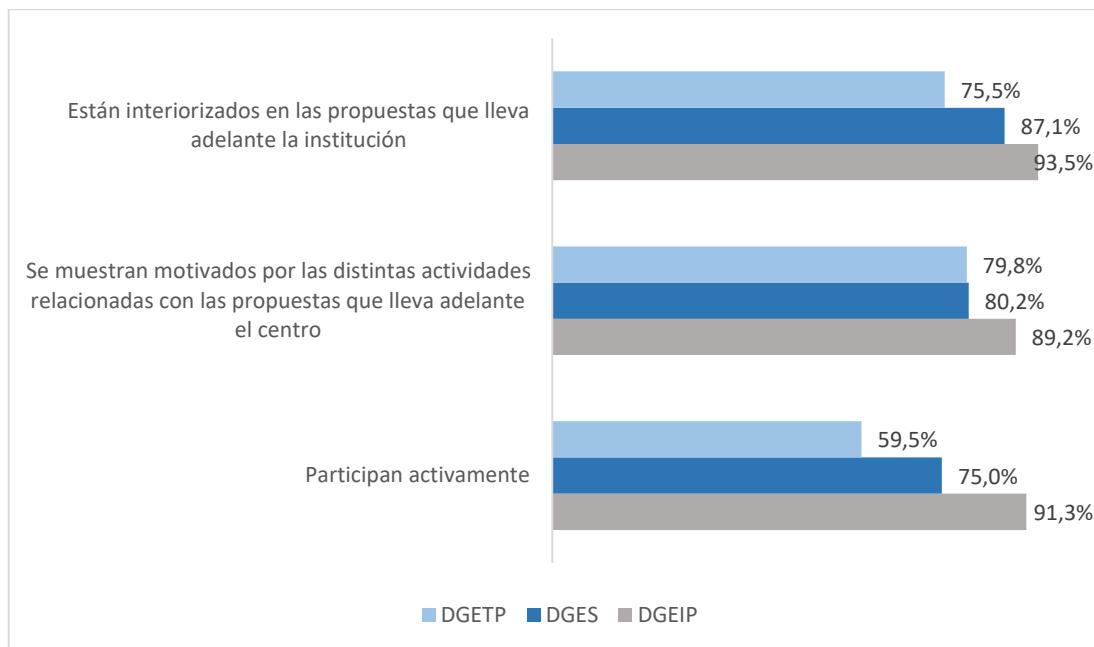


Sin embargo, si se analiza por subsistema educativo, se encuentran diferencias importantes en los porcentajes de directores que declaran que la “*Mayoría o todos sus docentes están interiorizados, motivados y participan activamente*”.

En los tres aspectos consultados la DGEIP es la que tiene los mayores porcentajes. El 93,5% de los directores de la DGEIP aseguran que “*Todos o la mayoría*” de sus docentes están interiorizados en las propuestas que lleva adelante la institución. El 91,3% dice además que esa cantidad participa activamente y el 89,2% manifiesta que todos o la mayoría de sus docentes están motivados con las propuestas.

Si observamos la motivación, puede decirse que en la DGES y la DGETP la situación es prácticamente igual. Mientras en la DGES el 80,2% de los directores declara que “*Todos o la mayoría*” de sus docentes están motivados, en la DGETP el porcentaje que manifiesta lo mismo es de 79,8. En cambio, en lo que refiere a estar interiorizados y participar activamente, los porcentajes en la DGETP son menores a los de la DGES.

**Gráfico 43. Pregunta: Pensando en los docentes de este centro, ¿cuántos de ellos...?<sup>19</sup>**  
**Respuestas «Todos» o «La mayoría» de directores por subsistema, en %**



Si se compara los datos de la ENAPE 2024 con los datos de esta encuesta en 2023<sup>20</sup>, se aprecia que en el 2024 hay un aumento importante de los porcentajes de directores de la DGES que manifiestan que la mayoría o todos *sus docentes están interiorizados, motivados y participan activamente*. También se puede apreciar para el caso de la DGETP un aumento de los porcentajes en lo que refiere a la participación y sobre todo a la motivación de los docentes. Mientras en la ENAPE 2024 los directores de la DGETP refieren que la mayoría o todos sus docentes están motivados son el 79,8%, en 2023 ese porcentaje es de 58,5 (ENAPE, 2023, p. 47).

Por otra parte, los directores fueron consultados acerca de distintos comportamientos y acciones de los docentes en el centro educativo. Por lo general, un importante porcentaje de directores está “De acuerdo o muy de acuerdo” con diversos accionares de los docentes. En cuanto a *la relación con otros docentes*, un 93,8% de los directores está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *la mayoría de los docentes de su centro es respetuosa del trabajo de los demás docentes* y un 89,6% de los directores está “De acuerdo” con que *la mayoría de los docentes se esfuerzan por coordinar su enseñanza con la de otros docentes*.

En cuanto al apoyo a los estudiantes, el 93,7% de los directores piensa que la mayoría de *los docentes de su centro están comprometidos en apoyar a los*

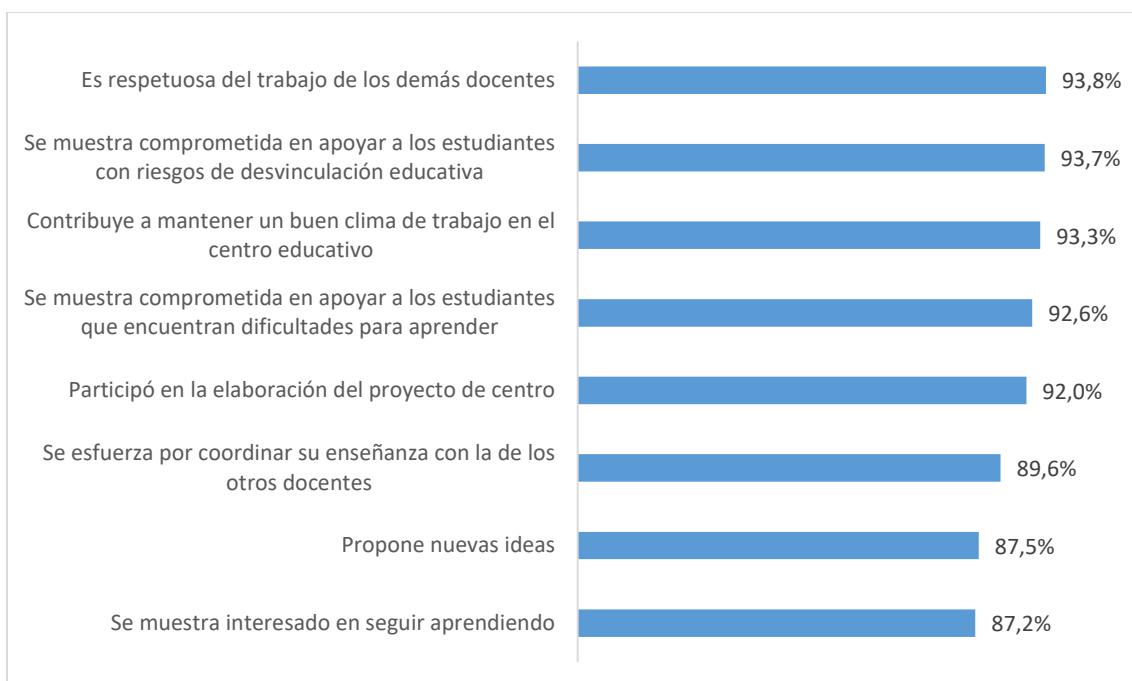
<sup>19</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla\_13 completa con todas las distribuciones de este gráfico

<sup>20</sup> <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

*estudiantes con riesgo de desvinculación* y el 92,6% asegura lo mismo sobre el *compromiso de apoyar a estudiantes que encuentran dificultades para aprender*.

A nivel más personal, el 93,3% de los directores opina que la mayoría de los docentes *contribuyen a mantener un buen clima de trabajo*, el 87,5% piensa que la mayoría de los *docentes propone nuevas ideas*, y el 92% de los directores asegura que la mayoría de los *docentes participaron en la elaboración del proyecto de centro*<sup>21</sup>. A su vez, un 87,2% de los directores opina que la mayoría de los docentes *se muestran interesados en seguir aprendiendo*.

**Gráfico 44. Pregunta: Pensando en la mayoría de los docentes de este centro, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:**<sup>22</sup>  
**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» del equipo directivo, en %**



En términos generales, la visión de los directores hacia el comportamiento docente es muy positiva. La mayoría asegura que la generalidad de los docentes *se muestra comprometidos con los estudiantes, son respetuosos del trabajo de los demás docentes, participan y proponen nuevas ideas para el centro educativo, y se muestran interesados en seguir aprendiendo*. A su vez, como se vio anteriormente, la mayoría de los directores piensa que *los docentes están interiorizados, motivados*

<sup>21</sup> Esto es concordante con el estudio Aristas 2023 a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, donde se afirma que la amplia mayoría de los directores dice estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el proyecto de centro se realizó colaborativamente con el cuerpo docente (pág. 42)

<sup>22</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla 14 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

*y participan activamente de las actividades que llevan adelante los centros educativos.*

e. Espacios de coordinación y de profesionalización docente en el centro

Los directores fueron consultados acerca de los temas abordados en las instancias de trabajo colectivo con los docentes. Entre seis opciones posibles debían elegir los dos temas que consideraban más importantes.

En primer lugar, la *planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula* fue el tema más mencionado por los directores, en efecto, un 62,5% de ellos lo consideró como uno de los dos temas más importantes tratados en las instancias de coordinación.

En segundo lugar, *el estudiante y sus aprendizajes*, fue elegido por el 54,4% de los directores como uno de los dos temas más importantes. En tercer lugar, *el clima institucional y convivencia* (41,4%) y, en cuarto lugar, *la evaluación por competencias* (25,3%).

Por contrapartida, los temas menos tratados en las instancias de coordinación, según refieren los directores, son la articulación de contenidos y competencias (9%) y *la continuidad educativa* (5,3%).

**Gráfico 45. Pregunta: En las instancias de trabajo colectivo con los docentes, ¿cuáles de los siguientes temas fueron abordados? Seleccione hasta dos de los temas que considere más importantes.**

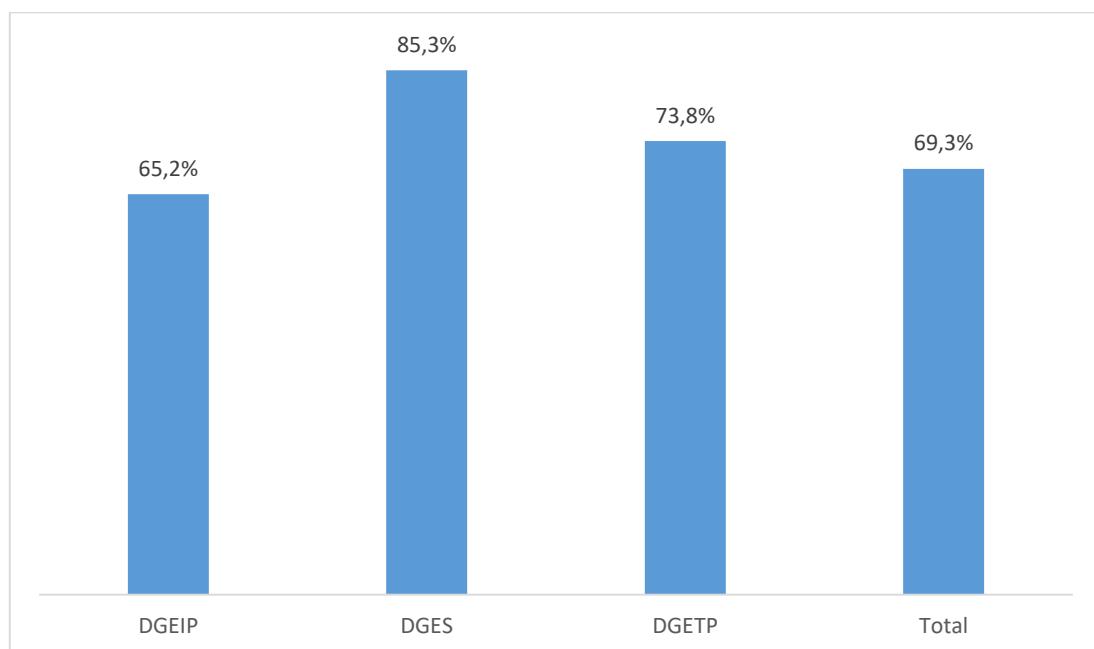
**Porcentaje de respuestas de directores, en %.**



A su vez, los directores fueron consultados sobre si en su centro educativo se había organizado alguna actividad para mejorar el desarrollo profesional de los docentes (sin considerar las reuniones de coordinación).

En este sentido, el 69,3% de los directores aseguró que en su centro educativo si se había organizado una *actividad para mejorar el desarrollo profesional de los docentes*, aspecto que, si se analiza por subsistema, muestra diferencias. Los directores de la DGES son lo que más manifiestan *realizar actividades de desarrollo profesional para sus docentes* (85,3%), mientras que los de la DGEIP son los que menos las realizan (65,2%). En una situación intermedia, el 73,8% de los directores de la DGETP dice haber organizado una actividad formativa para el colectivo docente de su centro.

**Gráfico 46. Pregunta: Sin considerar las reuniones de coordinación, ¿este año se organizó en su centro alguna actividad para mejorar el desarrollo profesional de los docentes?**  
Respuestas afirmativas (SI) de docentes, en %.

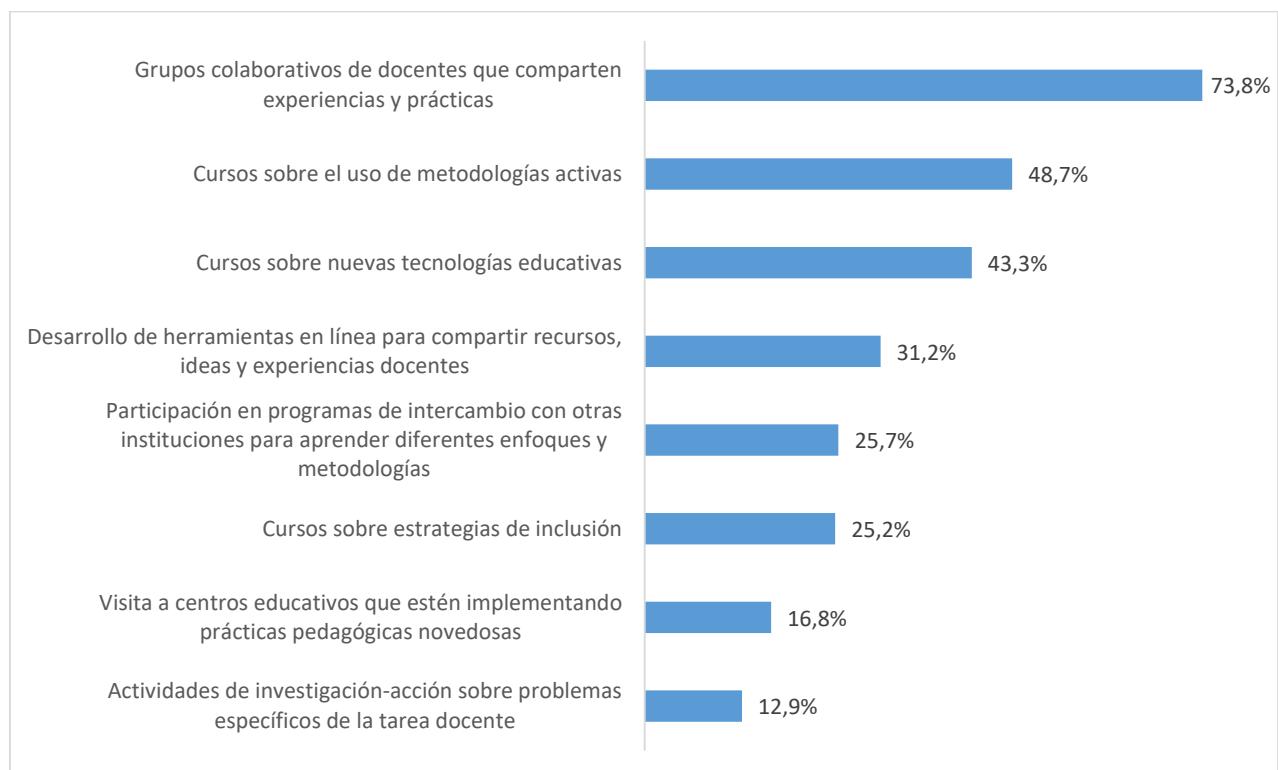


A continuación, se les consultó, a los directores que habían respondido afirmativamente, en qué consistieron esas actividades para mejorar el desarrollo profesional docente, pudiendo seleccionar entre ocho opciones posibles, marcando todas las que se realizaron en su centro educativo. Por amplio margen la opción más elegida fue *grupos colaborativos de docentes que comparten experiencias y prácticas*, el 73,8% de los directores señaló a los grupos como una de las actividades que se realizaron para mejorar el desarrollo profesional docente. En segundo lugar, señalaron haber realizado *cursos sobre el uso de metodologías activas* (48,7%) y, en tercer lugar, los *cursos sobre nuevas tecnologías educativas* (43,3%).

En menor medida, fueron mencionados el *desarrollo de herramientas en línea para compartir recursos, ideas y experiencias docentes* (31,2%), *la participación en programas de intercambio con otras instituciones para aprender diferentes enfoques y metodologías* (25,7%) y *los cursos sobre estrategias de inclusión* (25,2%).

Por último, las actividades para mejorar el desarrollo profesional docentes menos realizadas fueron: *la visita a centros educativos que estén implementando prácticas pedagógicas novedosas* (16,8%) y *actividades de investigación sobre problemas específicos de la tarea docente* (12,9%).

**Gráfico 47. Pregunta: ¿En qué consistieron las actividades para mejorar el desarrollo profesional de los docentes? Marque todas las que correspondan.**  
**Respuestas de directores sobre número de menciones, en %.**



Sin embargo, si se analiza por subsistema, se encuentran diferencias importantes en la selección de las actividades de desarrollo profesional docente. Por ejemplo, *los grupos colaborativos de docentes que comparten experiencias y prácticas* se realizan más en la DGEIP (77,2%) y en la DGES (74,7%), que en DGETP (47,4%).

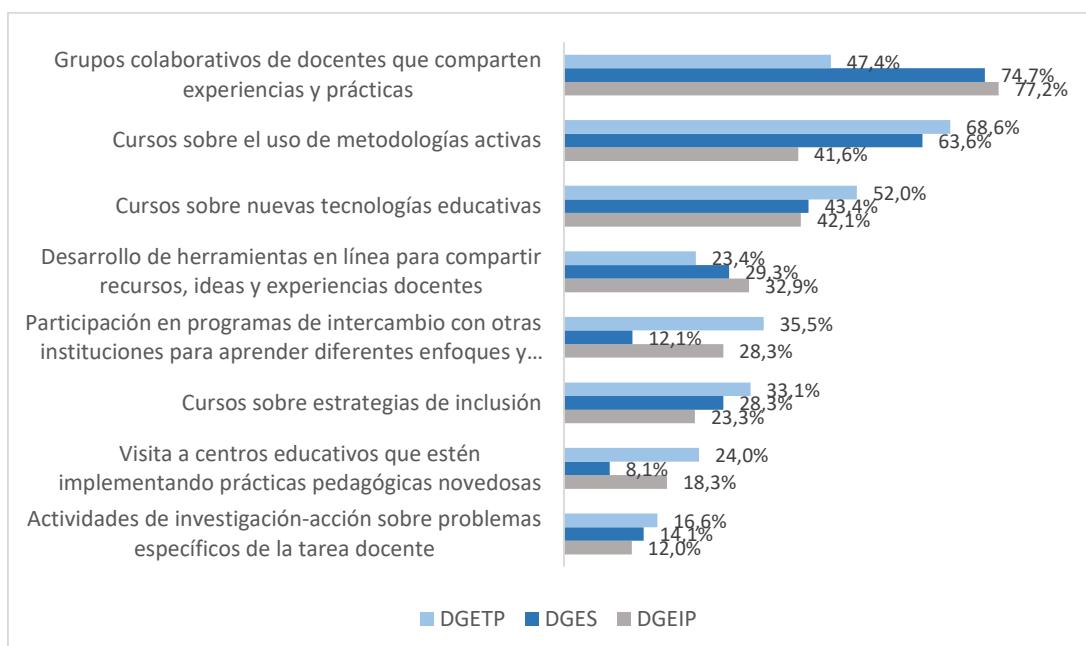
Para los directores de la DGETP las actividades de profesionalización docente que más se realizan son: *los cursos sobre el uso de metodologías activas* (68,6%) y *los cursos sobre nuevas tecnologías educativas* (52%).

En cambio, en la DGEIP, los *cursos sobre el uso de metodologías activas* (41,6%) no son tan utilizados si los comparamos con la DGES (63,6%) y la DGETP (68,6%).

También existen diferencias importantes en otros tipos de actividades de profesionalización docente. Es el caso de la *participación en programas de intercambio con otras instituciones para aprender diferentes enfoques y metodologías*. Mientras el 35,5% de los directores de la DGETP asegura que sus docentes participaron en ese tipo de programas, en la DGEIP ese porcentaje es 28,3 y baja abruptamente para la DGES (12,1%).

Una tendencia similar ocurre con las *visitas a centros educativos que estén implementando prácticas pedagógicas novedosas*. Mientras el 24% de los directores de la DGETP declaran que los docentes han realizado esa actividad, para el caso de la DGEIP ese porcentaje es el 18,3 y solo el 8,1% de los directores de la DGES refieren que los docentes realizaron ese tipo de visitas.

**Gráfico 48. Pregunta: ¿En qué consistieron las actividades para mejorar el desarrollo profesional de los docentes? II. Marque todas las que correspondan.**  
**Respuestas de docentes sobre número de menciones, en %.**



En suma, casi siete (69,3%) de cada diez directores asegura haber organizado en su centro educativo alguna actividad para mejorar el desarrollo profesional de sus docentes. Entre las actividades mencionadas la más realizada son: *grupos colaborativos de docentes que comparten experiencias y prácticas*. Dicha actividad es ampliamente realizada en educación inicial y primaria, así como en secundaria, pero no es tan frecuente en la educación técnico profesional. Con respecto a las otras actividades, también se pueden apreciar diferencias importantes según el subsistema al cual pertenecen los directores.

#### d. La convivencia en los centros educativos

Este apartado, sobre convivencia en los centros educativos, aborda un tema que ha cobrado especial relevancia en los últimos años y se manifiesta de forma heterogénea, incluyendo por ejemplo aspectos de seguridad, situaciones de violencia física y verbal, situaciones de acoso, entre otras, diversas cuestiones que impactan en el clima educativo y en el rendimiento académico de los estudiantes.

En tal sentido, el *Reporte de Aristas 2024* del INEEd (Aristas, 2024) da cuenta de la incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños. Se plantea una relación entre el clima escolar, la percepción de seguridad y el desempeño de los estudiantes de tercero de educación media; constándose una relación directa entre el clima escolar, la violencia barrial y la apertura hacia la diversidad. Mientras en contextos barriales violentos afectan de manera negativa la percepción de seguridad, un clima de aula caracterizado por vínculos fuertes y sentido de pertenencia del estudiante al centro, el diálogo como vía de resolución de conflictos, actitudes de respeto, afectan de forma positiva y tiene incidencia en los aprendizajes.

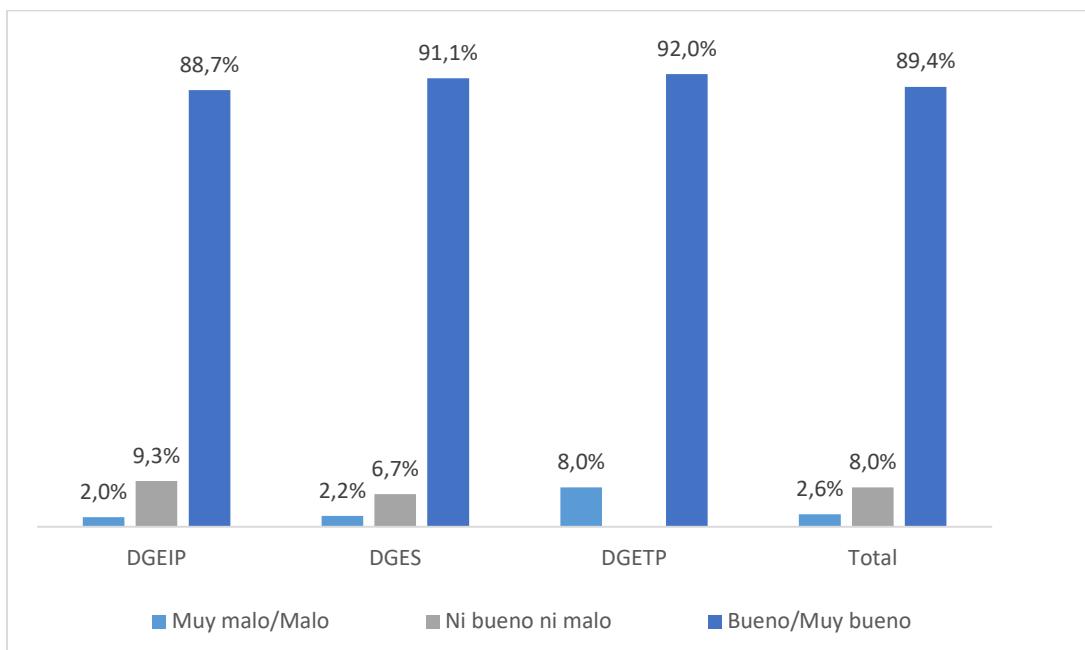
Por su parte, el informe *Uruguay en Pisa* (2022) da cuenta de algunas señales preocupantes sobre las percepciones de los estudiantes con respecto a la seguridad. Si bien no son situaciones predominantes, entre un 15% y 20% de los estudiantes de 15 años se sienten inseguros en el trayecto que realizan desde su hogar hacia el centro educativo, en efecto, tres de cada diez señalan situaciones de violencia en el centro, así como, en menor medida, haber visto bandas o pandillas con armas de fuego en el centro o en las cercanías a este (Anep, Pisa, 2022).

La ENAPE, a partir de la evidencia revisada, retoma y coloca el tema del clima educativo, dedicando un módulo para indagar sobre las percepciones de directores y docentes con respecto al clima en el centro escolar, sobre cuán frecuentes son algunas situaciones de acoso y con qué recursos adicionales se cuenta para atenderlas.

Uno de los factores que se utilizan, generalmente, para considerar espacios educativos saludables y que promueven aprendizajes está relacionado con las relaciones interpersonales y la convivencia en el centro. En este apartado se intenta dar cuenta, desde la perspectiva de los directores, de la magnitud de los problemas de convivencia en el centro, en términos generales, haciendo foco en una expresión de ellos: situaciones de acoso entre pares.

Existe una valoración, en general, positiva sobre el clima actual de convivencia en los centros educativos por parte de los directores de todos los subsistemas. En este sentido, el 89,4 % del total de estos actores consultados lo valoran como “Bueno o muy bueno” (gráfico 50).

**Gráfico 49. Pregunta: ¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro educativo?**  
**Respuestas de directores por subsistema, en %.**

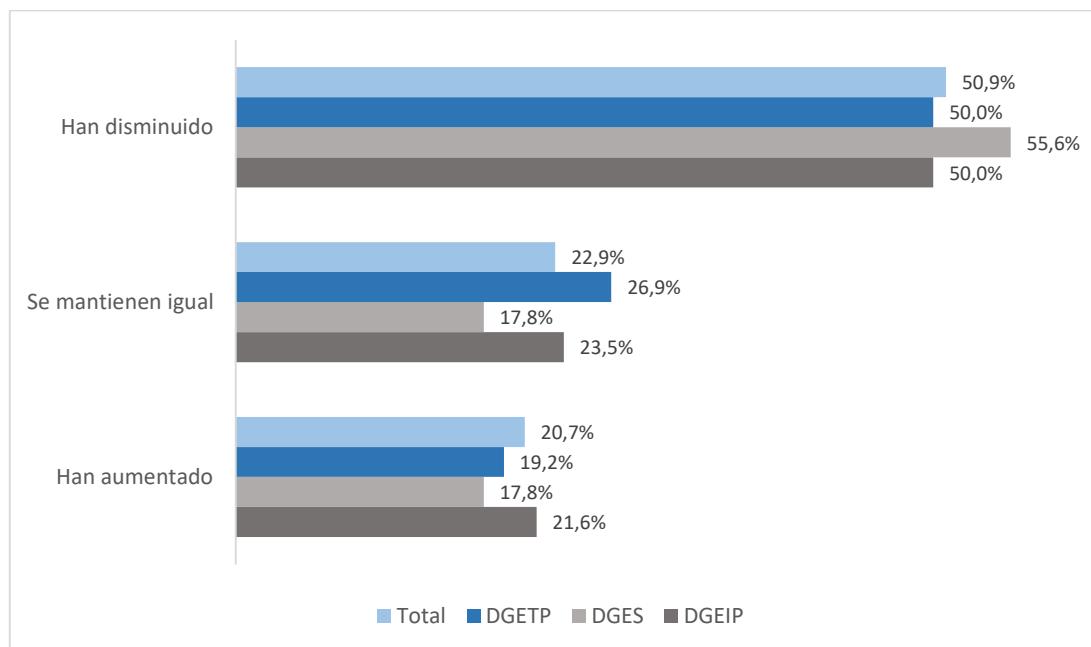


Considerando la opinión de la totalidad de los directores de los diferentes subsistemas (ver gráfico 51), los datos de la ENAPE revelan que los problemas de convivencia en el centro “Han disminuido” (50,9 %) en los últimos años, mientras que un porcentaje similar refiere que han permanecido igual o han aumentado.

Cabe aclarar que la pregunta sobre la calificación del clima de convivencia en el centro fue una pregunta de percepción general, que no especifica las dimensiones con base en las cuales interpretar la “convivencia”.

**Gráfico 50. Pregunta: En los últimos años, los problemas de convivencia en este centro educativo...**

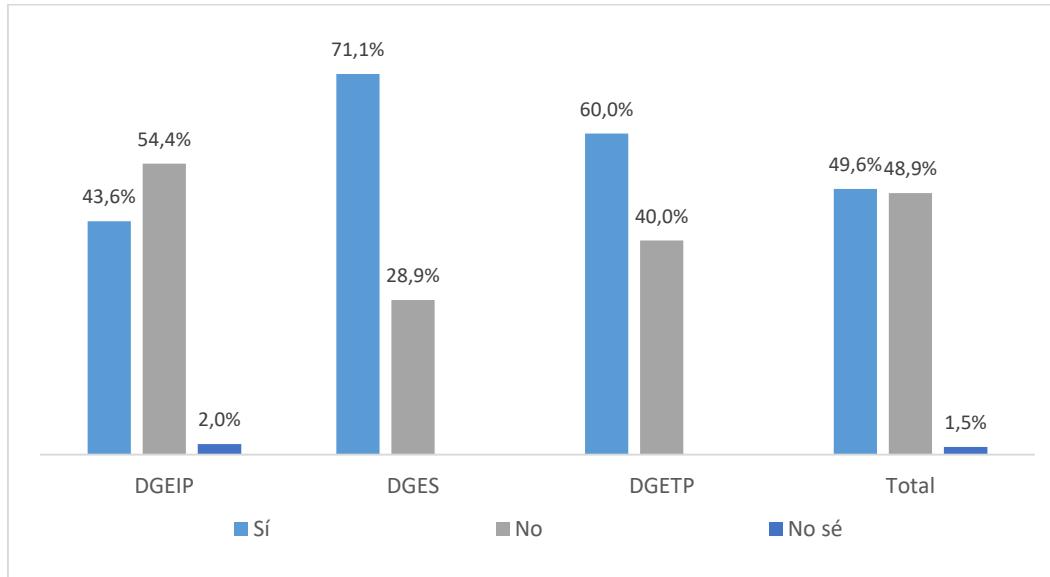
**Respuestas de los directores por subsistema, en %.**



Por otra parte, 31 49,6% de los directores expresa que su centro educativo cuenta con acceso a técnicos especializados, por ejemplo, psicólogos, trabajadores sociales u otros profesionales. Dichos equipos, de carácter multidisciplinario, son parte de las estrategias orientadas a favorecer y mejorar el clima de la convivencia en el centro educativo.

Al examinar la opinión de los directores por el subsistema educativo de pertenencia, se destaca que es en la educación media donde los directores consideran haber tenido mayor apoyo para el abordaje de los problemas de convivencia en el centro, siendo la DGES el ámbito en el que los directores refieren contar con equipos especializados para mejorar la convivencia en un 71,1%. En contraste, los directores de educación primaria mencionan haber contado con un número de técnicos especializados en un 43,9 %.

**Gráfico 51. Pregunta: ¿Para abordar los problemas de convivencia en el centro, además del equipo docente, ¿el centro educativo cuenta con acceso a técnicos especializados (por ejemplo, psicólogos, trabajador social u otros técnicos)?**  
**Respuestas de los directores por subsistema, en %.**

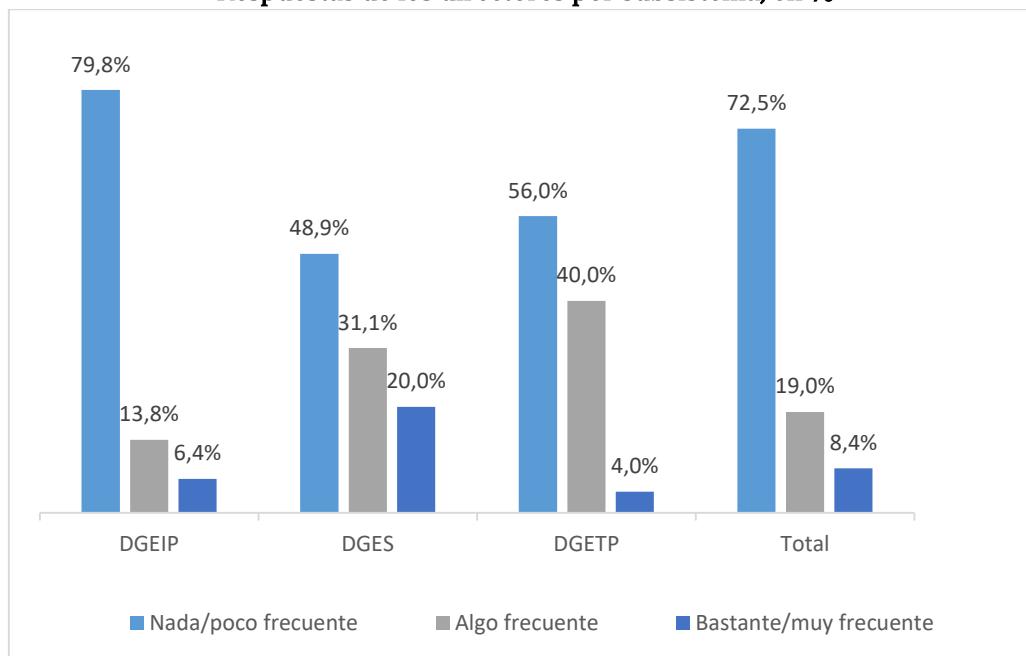


Sobre el acoso escolar o *bullying* en el centro educativo, en general, un 72,5% de los directores asevera que es “Nada o poco frecuente”, el 19% lo considera “Algo frecuente” y el 8,4% “Bastante o muy frecuente”. Si se observa por subsistema, contrastan las opiniones de los directores de la DGEIP y de la DGES, mientras primeros opinan que es “Nada o poco frecuente” en gran medida (79,8 %), en la DGES el acoso escolar aparece como “Bastante o muy frecuente” para dos de cada diez de los directores consultados (20%).

No son pocos quienes reconocen que hay situaciones de *bullying* en sus centros, con mayor o menor frecuencia. En efecto, si se adicionan las categorías “Algo frecuente” y “Bastante o muy frecuente” se observa que el 20% de los directores de primaria reconoce que hay situaciones de *bullying* en su centro educativo, mientras porcentajes muy mayores y sugerentes se dan en la DGES y en la DGETP, con un 51% y 44%, respectivamente.

**Gráfico 52. Pregunta: ¿Qué tan frecuente es el acoso escolar (bullying) en su centro educativo?**

**Respuestas de los directores por subsistema, en %**



## ii. La perspectiva de los docentes de los centros educativos

### 1. Las prácticas docentes, continuidades y cambios

Este apartado analiza las percepciones del equipo docente respecto al enfoque por competencias del nuevo marco curricular y su impacto en el trabajo de aula, con especial énfasis en el uso y valoración de las metodologías activas. Además, se incluye un indicador de logro sobre el desempeño docente desde su propia perspectiva, junto con una valoración general de los documentos relacionados con la TCI.

#### a. Impactos del marco competencial sobre aspectos pedagógicos

En primer lugar, con relación a la incidencia del enfoque por competencias en tres dimensiones pedagógicas claves: a) planificación de actividades, b) metodologías de trabajo y c) formas de evaluación, se observa que las categorías “Algo” y “Bastante o mucho” concentran la mayor proporción de respuestas en todos los subsistemas educativos. Esto sugiere que la mayoría de los docentes perciben un impacto en su labor como resultado del nuevo marco competencial. Cabe destacar que la DGEIP emerge como el subsistema donde los cambios son percibidos con mayor intensidad.

Al analizar cada dimensión de forma específica y desagregada por subsistema (ver Gráfico 54), se identifican los siguientes hallazgos:

a) Planificación de actividades: La DGEIP resalta como el subsistema donde las modificaciones son más evidentes, con un 60,6% del colectivo docente reportando que la adopción del nuevo currículo ha implicado “Bastante o muchos” cambios. En contraste, los docentes de los subsistemas de educación media muestran una distribución más equilibrada entre las opciones “Algo” (36,5%) y “Bastante o mucho” (43,3%).

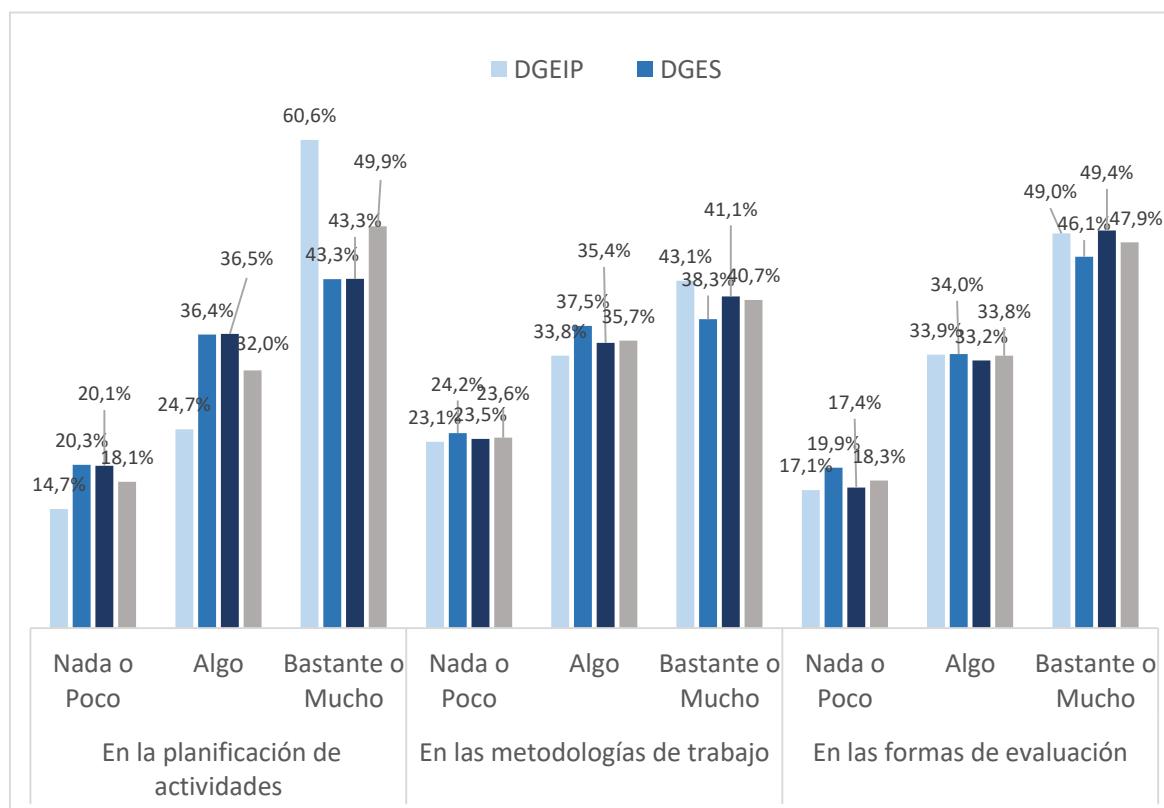
b) Metodologías de trabajo: Los resultados en esta dimensión presentan una distribución más uniforme en comparación con la planificación de actividades. En todos los subsistemas, la categoría “Bastante o mucho” predomina, con variaciones que oscilan entre el 38,3% (DGES) y el 43,1% (DGEIP), consolidando a este último como el subsistema que percibe mayor impacto en las metodologías de trabajo asociadas al enfoque competencial.

c) Formas de evaluación: La consideración de que los cambios derivados del nuevo marco curricular son “Bastante o muchos” alcanza un alto nivel de representación en todos los subsistemas, con cifras cercanas al 50%. Al desagregar los datos por subsistema no se identifican diferencias significativas. Sin embargo, destaca la DGETP con un 49,4%, superando

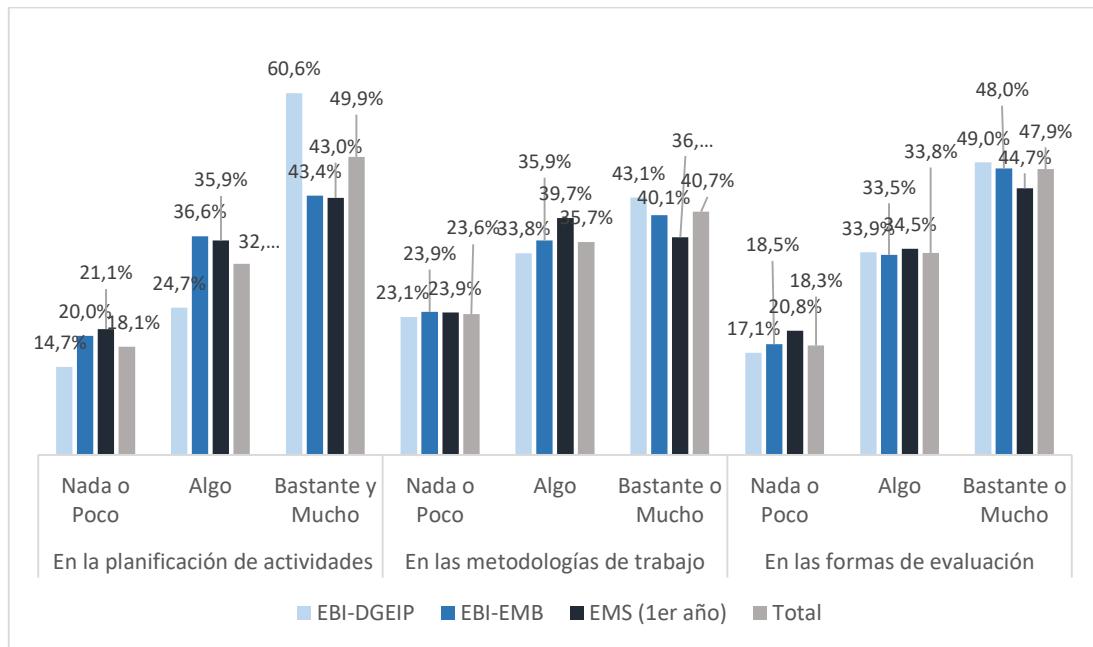
ligeramente a la DGEIP (49,0%) en relación con la opinión sobre el impacto del nuevo currículo en las formas de evaluación.

En segundo lugar, al analizar las diferencias en el cambio percibido, desagregado por nivel educativo y plan (EBI-DGEIP, EBI-EMB, EMS-1er año) –ver Gráfico 53-, se observa que los docentes de EMS (1er año) reportan un menor nivel de cambio en todas las dimensiones evaluadas. Las mayores diferencias, en comparación con EBI-EMB, se registran en las dimensiones relacionadas con las formas de evaluación y las metodologías de trabajo, con una brecha aproximada de 4 puntos porcentuales en ambas categorías.

**Gráfico 53. Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias, ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el aula...?**  
**Respuestas de docentes de aula, según subsistema, en %.**



**Gráfico 54. Pregunta: La adopción del currículo basado en competencias, ¿ha implicado modificaciones para su trabajo en el aula...?**  
**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**



Al comparar las percepciones de los docentes y directores, con respecto a esta misma pregunta del formulario, destaca el mayor grado de cambio identificado por los directores en relación con el personal docente en lo concerniente a las modificaciones introducidas por el nuevo enfoque competencial, en todas las dimensiones del trabajo en el aula. En todos los subsistemas, las percepciones de cambio en la categoría “Bastante o mucho” entre los directores supera a la de los docentes por un margen de entre 15 y 20 puntos porcentuales. Por ejemplo, en la planificación de actividades, el 49,9 % de los docentes considera que los cambios fueron “Bastantes o muchos”, frente al 67,3 % de los directores. De manera similar, en cuanto a las metodologías de trabajo, el 40,7 % de los docentes percibe un impacto considerable (categoría “Bastante o muchos”), mientras que esta cifra asciende al 61,7 % entre los directores.

En términos generales, los resultados de 2024 refuerzan la tendencia observada en 2023 de un impacto considerable del enfoque por competencias en el trabajo docente. Sin embargo, se observan diferencias importantes en la magnitud de estas percepciones, especialmente en la planificación de actividades que experimenta un aumento relevante para 2024, sobre todo en la DGEIP. También, aunque las percepciones sobre las formas de evaluación y las metodologías de trabajo se mantienen altas, presentan ligeras disminuciones, lo que podría estar vinculado a una mayor adaptación de los docentes al nuevo marco curricular. Conviene revisar los avances en cada dimensión con mayor grado de detalle.

## b. Cambios y continuidades en prácticas docentes específicas

Este apartado analiza los impactos del nuevo marco curricular en las prácticas docentes, centrándose en el trabajo Interdisciplinario, el trabajo personalizado, el trabajo en equipo, el trabajo en proyectos, y con tecnología digital. Para ello, se analizan los datos de cada dimensión de forma desagregada por nivel educativo, con el objetivo de observar impactos diferenciales entre el Plan de la Educación Básica Integrada (EBI) para los niveles de educación primaria y media, y el Plan de la Educación Media Superior (EMS) en su primer año.

En relación con el trabajo interdisciplinario (gráfico 56), la mayoría de los docentes, independientemente del plan, indican que lo utilizan en una medida similar a la de planes anteriores, con porcentajes que varían entre el 56% en EMS-1er año y el 65,4% en EBI-DGEIP. La segunda opción más seleccionada es “Lo utilizo más que en planes anteriores”, con valores que oscilan entre el 26,5% (EBI-EMB) y el 30,9% (EMS-1er año). Por último, las opciones “Lo utilizo menos que en planes anteriores” y “No trabajé con el plan anterior” tienen una presencia marginal, con porcentajes inferiores al 7% en todos los casos.

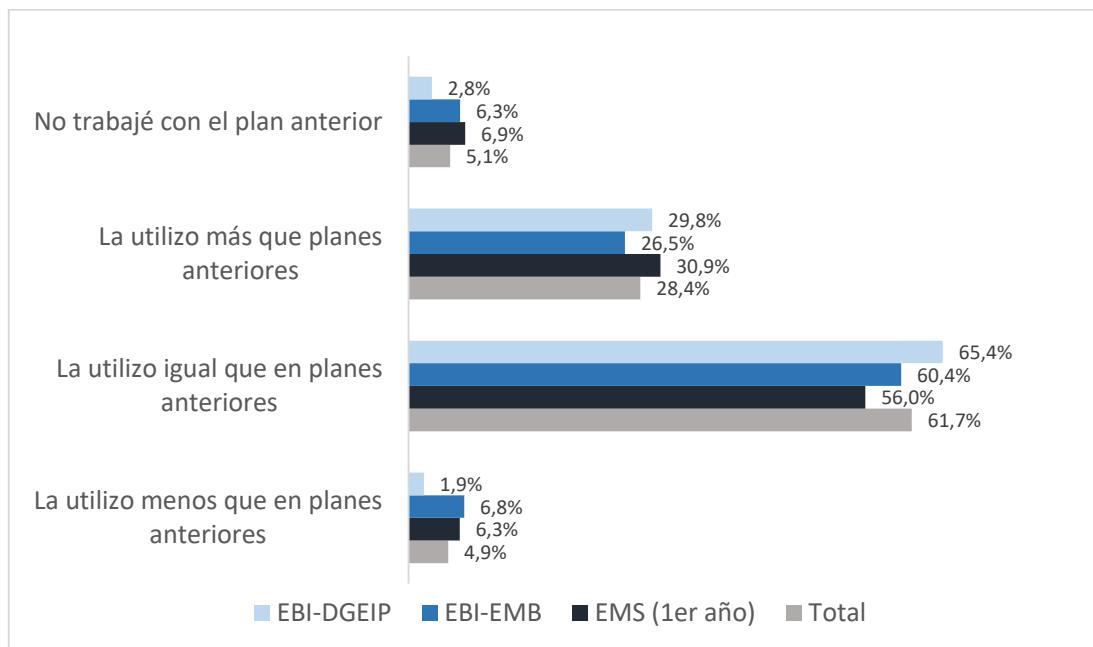
A continuación, se analizan con mayor detalle los resultados desagregados por plan educativo, mostrando matices en la implementación.

En primaria (EBI-DGEIP) una mayoría considerable de docentes (65.4%) reporta utilizar esta práctica igual que en planes anteriores, mientras que un 29.8% señala un aumento en su uso.

En Educación Media Básica (EBI-EMB) también predomina la percepción de estabilidad en el uso (60.4%), aunque el porcentaje de quienes indican un incremento (26.5%) es levemente menor al de primaria.

Finalmente, en Educación Media Superior (EMS-1er año), el porcentaje de docentes que mantiene el uso igual que antes baja al 55.9%, pero un 30.8% reporta un mayor uso, superando a EMB y acercándose a los niveles de primaria.

**Gráfico 55. Pregunta: En comparación con el plan anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿en qué medida está utilizando el Trabajo interdisciplinario? Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %**



En lo que refiere al trabajo personalizado (gráfico 57), la mayor parte de los docentes, independientemente del plan, refiere utilizarlo en igual medida que en planes anteriores, con porcentajes que varían entre el 64,6% en EMS-1er año y el 71,4% en EBI-DGEIP. La segunda opción más seleccionada es “Lo utilizo más que en planes anteriores”, con valores que oscilan entre el 21% (EBI-EMB) y el 23,6% (EBI-DGEIP). Por último, las opciones “Lo utilizo menos que en planes anteriores” y “No trabajé con el plan anterior” tienen una presencia marginal, con porcentajes inferiores al 7,2% en todos los casos.

A continuación, se registran algunos pequeños matices entre niveles educativos.

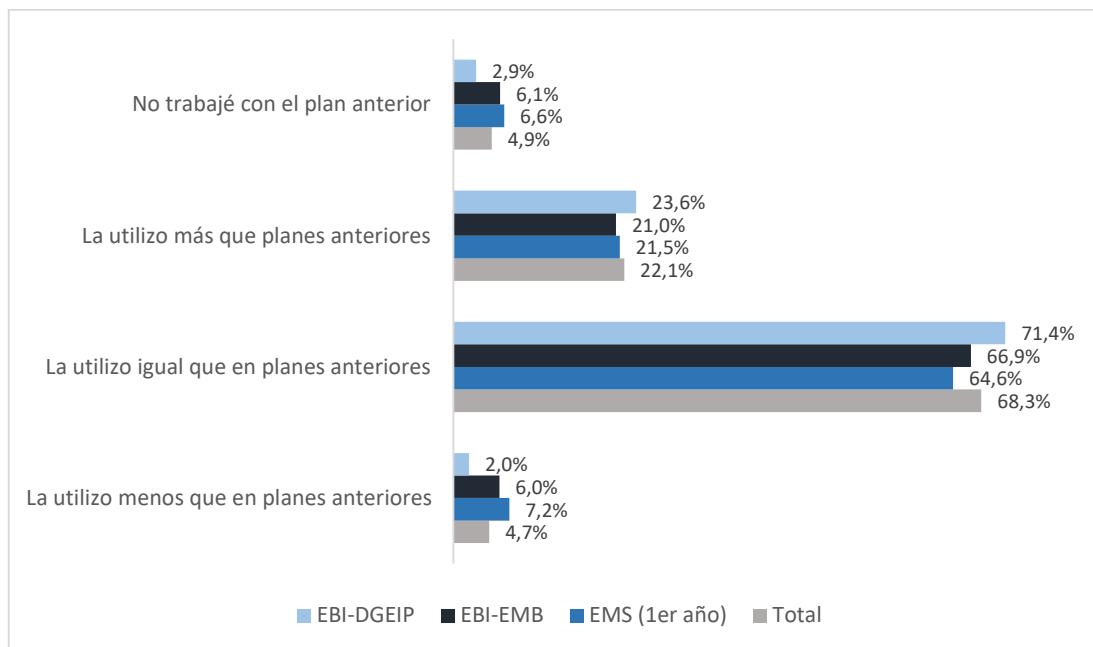
En el Plan EBI-DGEIP, la gran mayoría de los docentes (71,4%) reporta que esta práctica se mantiene igual que en planes anteriores, siendo este el nivel el que presenta mayor estabilidad en la percepción sobre el uso del trabajo personalizado. Sin embargo, un 23,6% indica un incremento en su frecuencia de uso, destacándose como el nivel educativo con mayor adopción de esta práctica.

En línea con lo anterior, en la EMB (Plan EBI en EMB) también predomina la percepción de estabilidad (66,9%), y el porcentaje de quienes mencionan un mayor uso es del 21%.

Finalmente, en la EMS (EMS 1er año), el porcentaje de docentes que reportan utilizarlo en la misma medida desciende a 64,6%, mientras que un 21,5% señala un aumento, ubicándose entre los niveles intermedios en términos de adopción.

En síntesis, se observa que el trabajo personalizado tiene una presencia estable en todos los niveles educativos, aunque con una mayor intensificación en la DGEIP.

**Gráfico 56. Pregunta: En comparación con el plan anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿en qué medida está utilizando el Trabajo personalizado? Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**

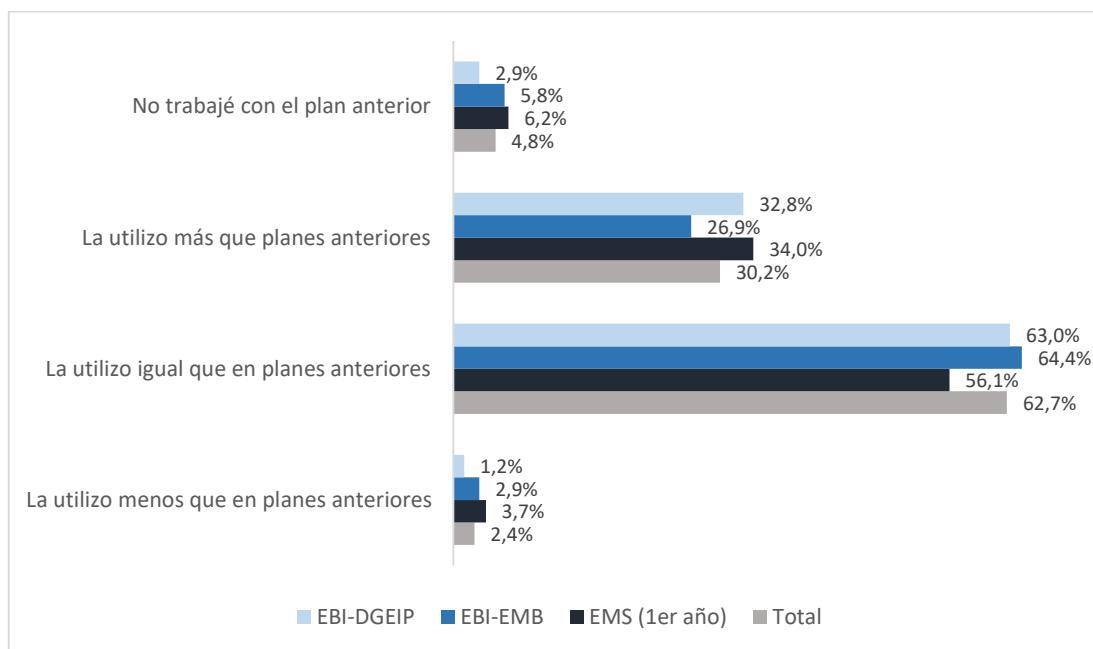


En la dimensión de trabajo en equipo (gráfico 58), se repite la misma dinámica que en los aspectos anteriores. La mayoría de los docentes, sin distinción de plan, señala que lo emplea en la misma proporción que en planes previos, con porcentajes que oscilan entre el 56,1% en EMS-1er año y el 64,4% en EBI-EMB. La segunda respuesta más elegida es “Lo utilizo más que en planes anteriores”, con valores que varían entre el 26,9% (EBI-EMB) y el 34% (EMS-1er año). Finalmente, las opciones “Lo utilizo menos que en planes anteriores” y “No trabajé con el plan anterior” presentan una incidencia reducida, con porcentajes inferiores al 6,2% en todos los casos.

Vale destacar algunos pequeños matices entre los niveles educativos en relación al trabajo en equipo. En primaria (EBI-DGEIP), un 63% de los docentes señala que lo utiliza igual que en planes anteriores, mientras que un 32,8% reporta un mayor uso. En el Plan EBI para EMB, la proporción de quienes mantienen el uso igual se sitúa en un nivel similar (64,3%); sin embargo, el porcentaje de docentes que indica un incremento disminuye levemente a 26,9%, lo que sugiere una menor intensificación de esta práctica en comparación con la DGEIP. Por otro lado, en el 1er año de EMS, aunque el porcentaje de estabilidad es más bajo (56,1%), el 33,9% de los docentes reporta un mayor uso, superando a los demás niveles en este aspecto.

**Gráfico 57. Pregunta: En comparación con el plan anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿en qué medida está utilizando el Trabajo en Equipo?**

**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**

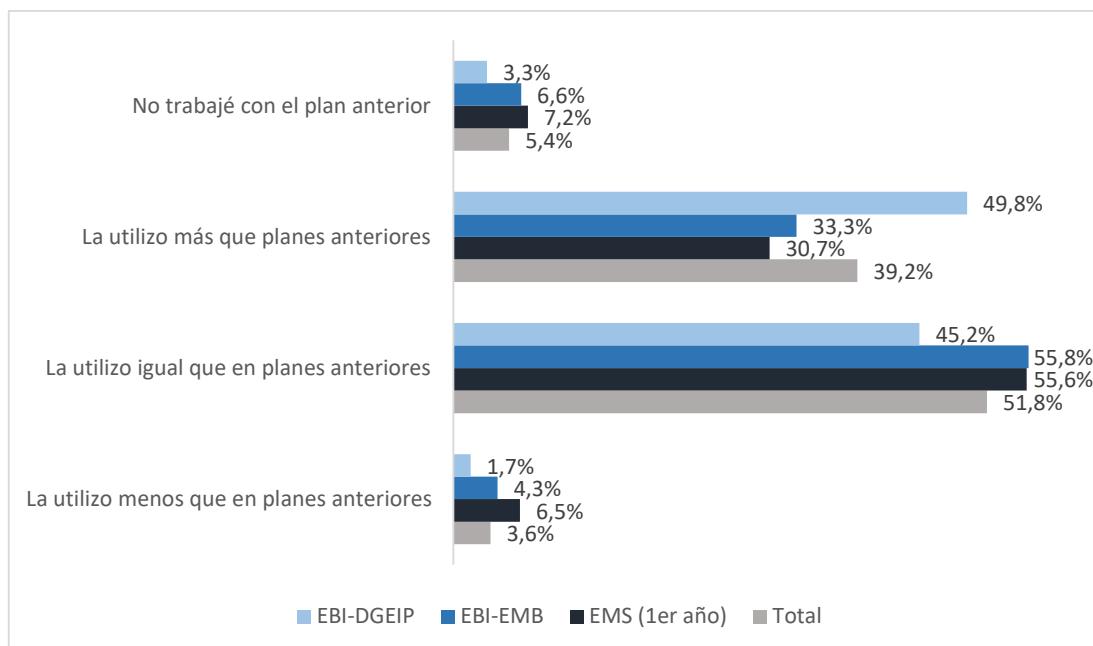


En lo que refiere al trabajo en proyectos (gráfico 58), también se identifican diferencias relevantes entre los diferentes niveles educativos. En el Plan de EBI-DGEIP, casi la mitad de los docentes (49,8%) indica un incremento en su frecuencia de uso, destacándose como el nivel educativo con mayor crecimiento en la adopción de esta práctica. En contraste, en la EMB (EBI-EMB) y en EMS 1er año, predomina la percepción de estabilidad en la frecuencia de uso (55,8% y 55,6% respectivamente). Asimismo, el porcentaje de quienes mencionan un mayor uso baja casi 20 puntos porcentuales en relación a primaria (19,1% en el caso de la EMS, y 16,5% en el caso de la EMB).

En síntesis, se observa que el trabajo en proyectos muestra una tendencia estable en ambos planes de educación media, y una mayor intensificación en la frecuencia de uso para EBI-DGEIP.

**Gráfico 58. Pregunta: En comparación con el plan anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿en qué medida está utilizando el Trabajo en proyectos?**

**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**



En lo que respecta a la dimensión trabajo con tecnología digital (gráfico 59), también se observan diferencias significativas entre los diferentes niveles educativos, con una tendencia similar a la observada para el caso de trabajo personalizado.

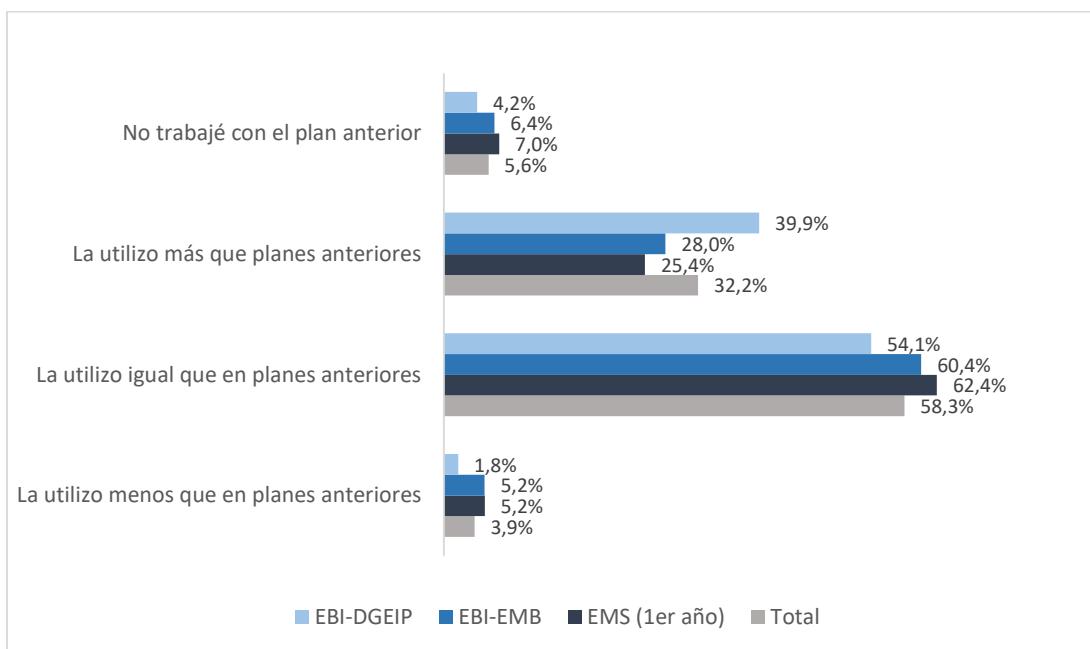
La mayoría de los docentes de primaria reporta que esta práctica se mantiene igual que en planes anteriores (54,1%). Sin embargo, son también los docentes de este nivel quienes indican un mayor incremento en su frecuencia de uso (39,9%), destacándose como el nivel educativo con mayor aumento en la adopción de esta práctica.

En contraste, en la EMB y en el 1er año de la EMS, aunque también predomina la percepción de estabilidad en la frecuencia de uso (60,4% y 62,4% respectivamente), el porcentaje de docentes que mencionan un mayor uso baja algo más de 10 puntos porcentuales en relación a la DGEIP.

En conclusión, se observa que el trabajo con tecnología digital muestra una tendencia de estabilidad en frecuencia de uso en todos los niveles educativos, aunque en primaria se observa una mayor intensificación en su adopción en relación al plan anterior.

**Gráfico 59. Pregunta: En comparación con el plan anterior, considerando las formas y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿en qué medida está utilizando el Trabajo con tecnología digital?**

Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo en %.



En lo que refiere a la consideración de determinados componentes para la planificación docente, y tomando en cuenta solo los porcentajes de respuesta para la categoría “Bastante o mucho” (ver Gráfico 60), se observa que en términos generales (sin distinción por subsistema o nivel) los contenidos curriculares son el aspecto mayormente contemplado. El 80,8% de los docentes ha tenido en cuenta “Bastante o mucho” este aspecto en su planificación. En segundo lugar, se ubican las competencias específicas y las metas de aprendizaje (con un 77% de los docentes manifestando tenerlas “Bastante o muy en cuenta”), seguidas de las competencias generales (74%).

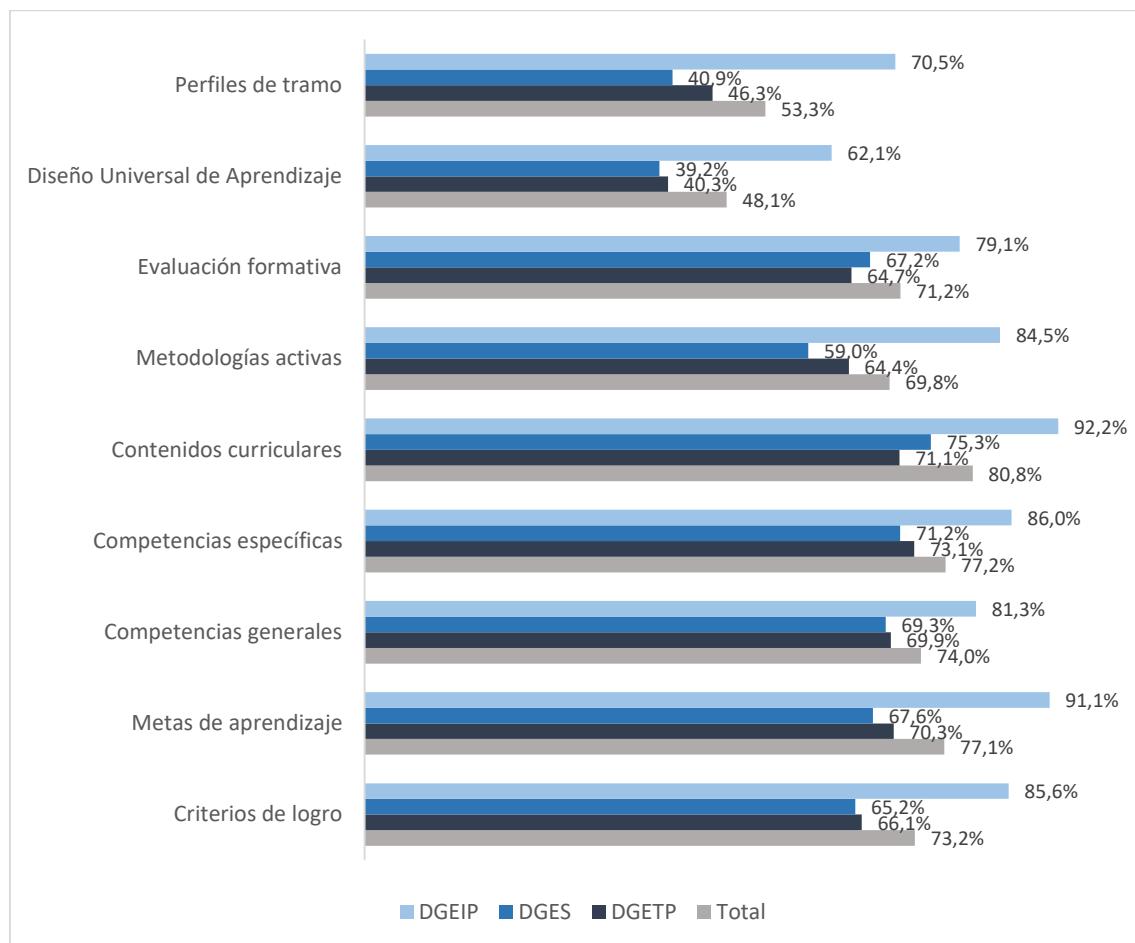
Al analizar cada dimensión de manera específica, desagregada por subsistema, se observa que la DGEIP destaca en la consideración de todos los aspectos consultados en relación a la planificación docente. Sobresale especialmente en metas de aprendizaje, con un 91,1% de los docentes refiriendo que las contemplan “Bastante o mucho”, superando en más de 20 puntos porcentuales a la DGES y la DGETP. Asimismo, en contenidos curriculares alcanza un 92,2%, situándose aproximadamente 15 puntos porcentuales por encima de los subsistemas encargados de la educación media. En cuanto a las competencias específicas, el 86% de los docentes de la DGEIP las consideran, superando en más de 10 puntos porcentuales a sus pares de la DGES y la DGETP.

En contraste, tanto la DGES como la DGETP muestran niveles inferiores de consideración en todos los aspectos consultados, destacando particularmente las

bajas cifras en Perfiles de tramo y en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), lo que evidencia áreas de oportunidad para fortalecer la planificación docente en ambos subsistemas de la educación media.

**Gráfico 60. Pregunta: ¿En qué medida su planificación ha contemplado los siguientes componentes?**

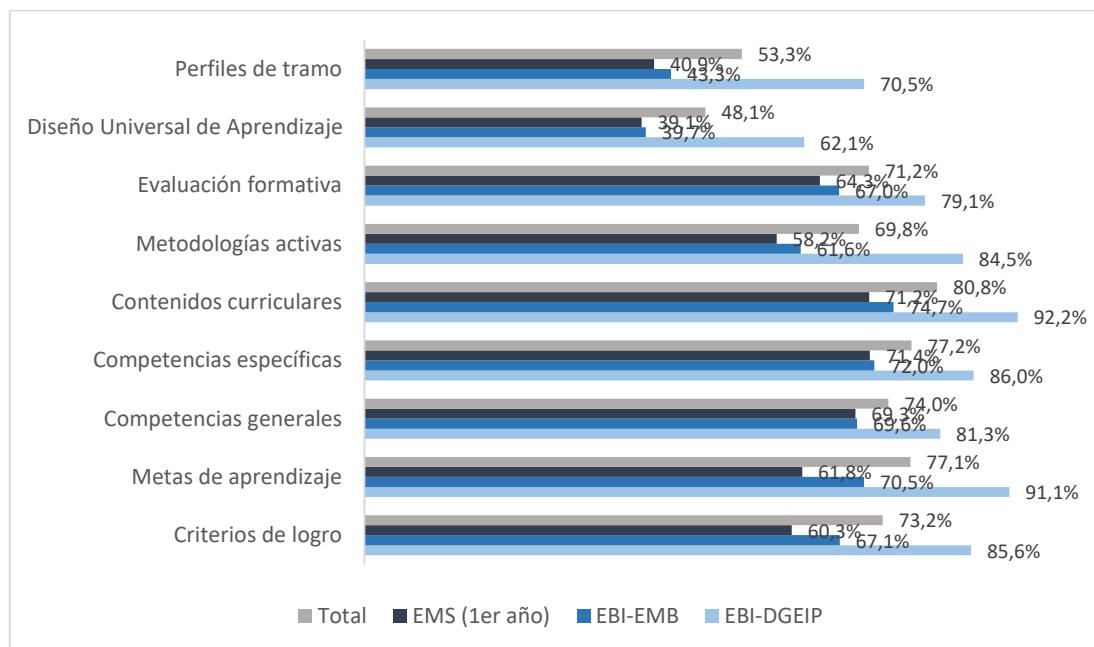
**Respuestas categorías “bastante o mucho” de docentes de aula, según subsistema, en %.**



Por otro lado, al analizar las diferencias en la consideración de estos aspectos desagregado por nivel educativo (EBI-DGEIP, EBI-EMB, EMS-1er año) —ver Gráfico 61—, se observa que los docentes de EMS (1er año) presentan los niveles más bajos de incorporación de estos componentes en su planificación. Las mayores brechas se registran en *la inclusión de metas de aprendizaje* y en *la definición de criterios de logro*, con diferencias de 8,7% y 6,8%, respectivamente, en comparación con los docentes de la EMB.

**Gráfico 61. Pregunta: ¿En qué medida su planificación ha contemplado los siguientes componentes?**

Respuestas categorías “bastante o mucho” de docentes de aula, según nivel educativo, en %.



Las metodologías activas son enfoques pedagógicos que ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentan la participación mediante actividades prácticas, colaborativas y de reflexión. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la *Flipped Classroom* (clase invertida), la gamificación, el aprendizaje experiencial, entre otros, promueven un aprendizaje más profundo, significativo, y permiten que los estudiantes se involucren en el proceso y lo articulen de manera práctica en determinados contextos.

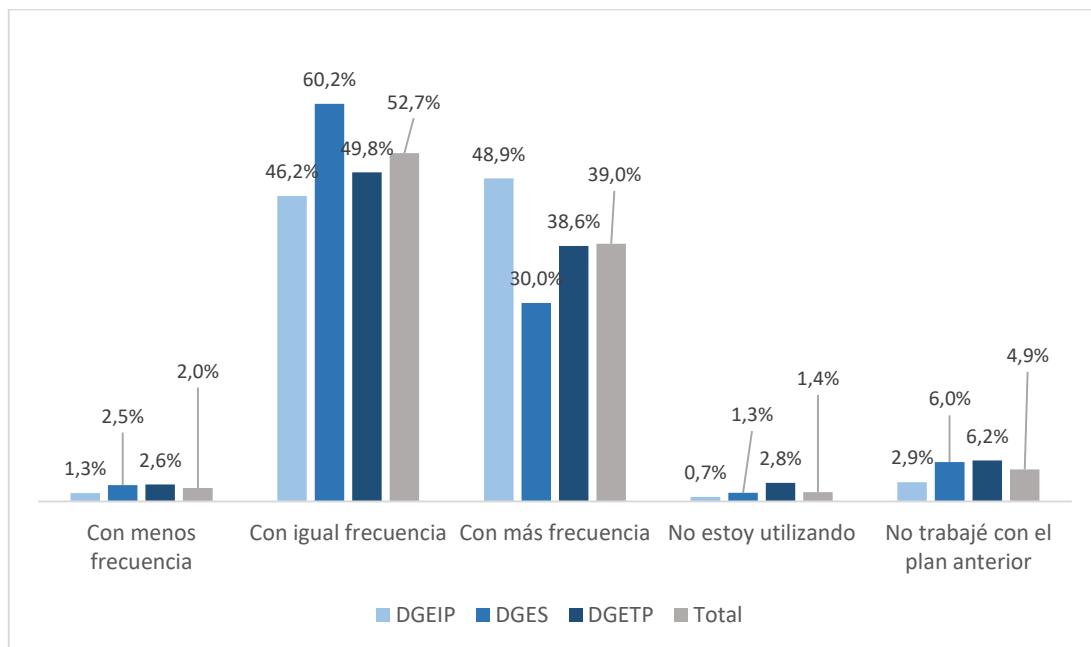
El formulario de ENAPE 2024 puso un especial énfasis en las metodologías activas, consultando sobre su frecuencia de uso y valoración general.

En lo que refiere a la frecuencia de uso de las metodologías activas, al analizar las respuestas del personal docente desagregadas por subsistema educativo (Gráfico 62), se observa que la DGEIP destaca como el subsistema con mayor proporción de docentes que reportan utilizarlas “Con más frecuencia” en comparación con el plan anterior, alcanzando un 48,9%. Este porcentaje supera ampliamente a la DGES con un 30,0% y también a la DGETP, que alcanza un 38,6%. Por otro lado, la DGES presenta el porcentaje más alto de docentes que indican utilizarlas “Con igual frecuencia”, con un 60,2%, lo que sugiere una mayor estabilidad en la adopción de estas metodologías en este subsistema.

En términos de menor adopción, el porcentaje de docentes que afirma utilizarlas “Con menos frecuencia” es bajo en todos los subsistemas, siendo ligeramente más

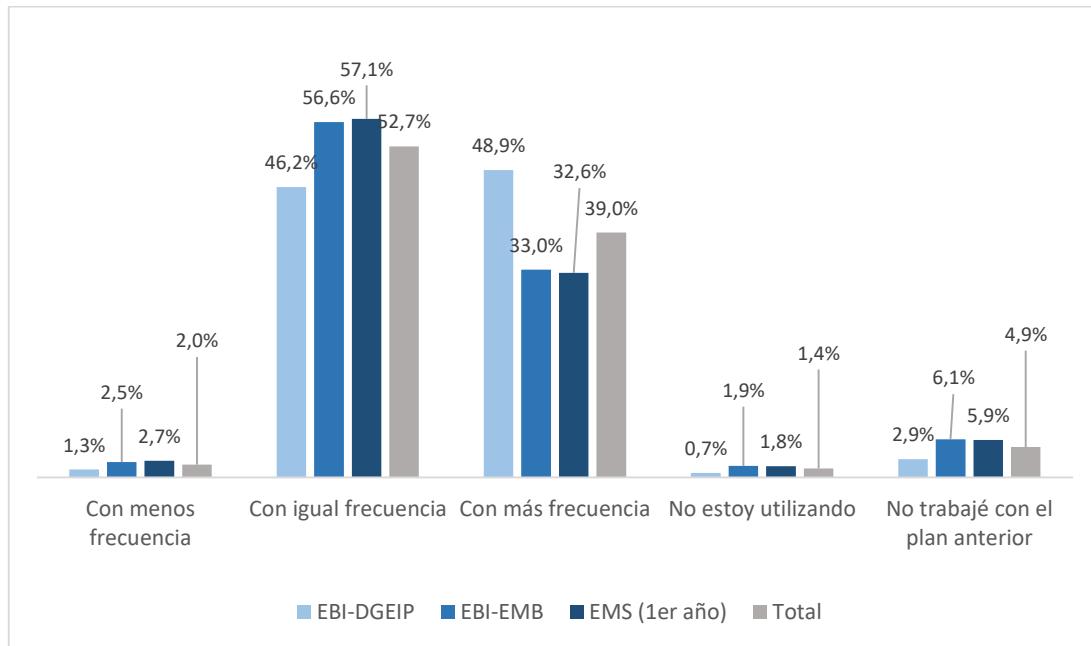
alto en ambos subsistemas de educación media (DGES 2,5%, DGETP 2,6%), en comparación con primaria (1,3%). Además, la proporción de docentes que declaran "No estar utilizando" metodologías activas es mínima en todos los casos, aunque se registra un valor levemente superior entre los docentes de las escuelas técnicas (2,8%).

**Gráfico 62. En comparación con el Plan anterior, ¿en qué medida está utilizando metodologías activas con sus estudiantes?**  
**Respuestas de docentes de aula, según subsistema, en %.**



Por otra parte, al examinar las diferencias en el uso de metodologías activas desagregado por Plan educativo (EBI-DGEIP, EBI-EMB, EMS-1er año) —ver Gráfico 63—, se observa que los docentes de ambos planes de educación media (Básica y Superior en su 1er año) presentan resultados prácticamente similares, con variaciones inferiores a un punto porcentual en todas las opciones de respuesta. En ambos casos, la mayoría de los docentes reporta utilizar metodologías activas "Con igual frecuencia" que en el plan anterior (56,6% en EBI-EMB y 57,1% en EMS-1er año). Sin embargo, aproximadamente un tercio de los docentes de educación media indica utilizarlas "Con más frecuencia", ubicándose en este aspecto casi 15 puntos porcentuales por debajo de sus pares del Plan EBI en primaria.

**Gráfico 63. Pregunta: En comparación con el Plan anterior, ¿en qué medida está utilizando metodologías activas con sus estudiantes?**  
**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**



Ahora bien, independientemente de la frecuencia de uso se consultó al personal docente por la utilidad conferida a las metodologías activas para diferentes aspectos del trabajo en aula.

Al analizar los datos se identifican diferencias significativas entre los subsistemas educativos (ver Gráfico 64), destacando la DGEIP como el subsistema con mayor valoración positiva en todos los aspectos evaluados, mientras que los subsistemas de educación media presentan menores niveles de utilidad percibida, especialmente en el caso de la DGES.

A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre la utilidad de las metodologías activas para cada área consultada:

- Para incentivar la participación de los estudiantes:

En la DGEIP, el 70,3% de los docentes considera que las metodologías activas han sido "Bastante o muy útiles", en contraste con el 42,5% de la DGES y el 49,7% de la DGETP. Los valores de "Nada o poco" son significativamente más altos en los subsistemas de educación media (13,4% en la DGES y 11,1% en la DGETP) en comparación con la DGEIP (2,9%).

- Para ofrecer propuestas de trabajo diversificadas:

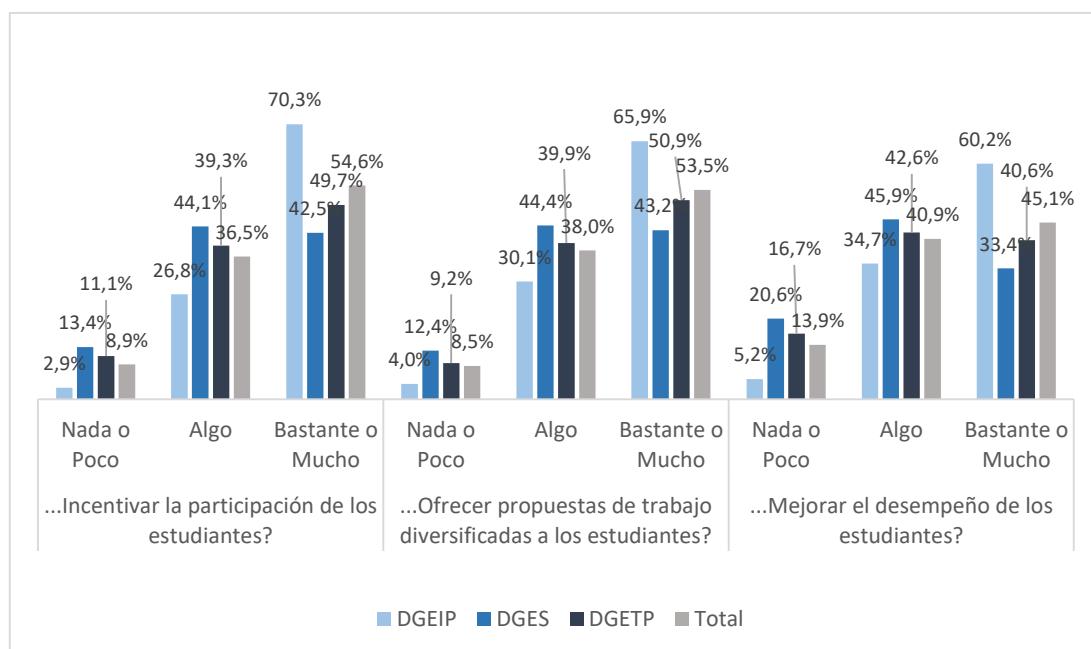
Nuevamente, la DGEIP lidera con un 65,9% de docentes que valoran las metodologías activas como "Bastante o muy útiles", superando al 43,2% de la DGES y al 50,9% de la DGETP. La proporción de respuestas "Nada o poco"

es más del doble en la DGES (12,4%) y la DGETP (9,2%) con respecto a la DGEIP (4,0%).

- Para mejorar el desempeño de los estudiantes:

Este es el aspecto con menores valoraciones generales. En la DGEIP, el 60,2% reporta que estas metodologías han sido "Bastante o muy útiles", mientras que la valoración positiva cae al 33,4% en la DGES y al 40,6% en la DGETP. La categoría "Nada o poco" alcanza su máximo en la DGES (20,6%), seguida por la DGETP (16,7%) y la DGEIP (5,2%).

**Gráfico 64. Pregunta: ¿Qué tan útil le ha resultado el uso de metodologías activas para...?**  
Respuestas de docentes de aula, según subsistema, en %.



### c. Indicadores de logro sobre el trabajo docente

Este capítulo, dedicado a las prácticas docentes, se centra en la autopercepción de los docentes con respecto al logro de diversos aspectos de su trabajo en el aula. Para ello, se analizan sus respuestas a la siguiente pregunta del formulario: "Pensando en su trabajo docente, ¿en qué medida ha logrado los siguientes aspectos?", con un análisis detallado de los datos, tanto a nivel de subsistema como de plan educativo.

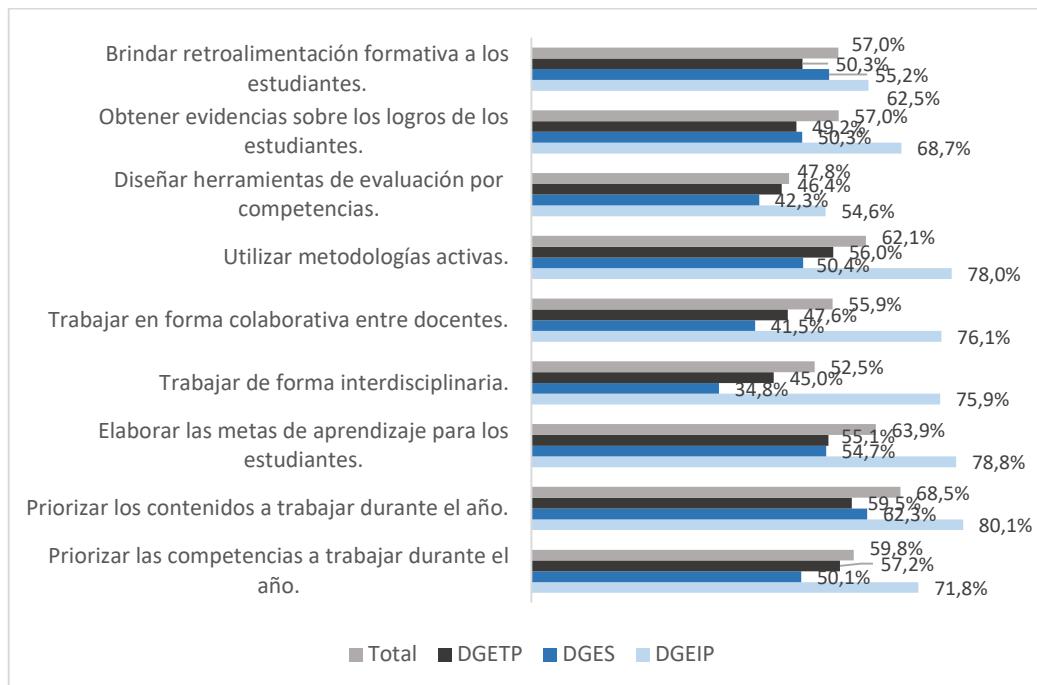
En términos generales la mayoría de los docentes considera que ha logrado "Bastante o mucho" todos los aspectos consultados sobre su práctica pedagógica, destacándose especialmente *el logro en la priorización de los contenidos a trabajar durante el año* (68,5%), seguido de *la elaboración de metas de aprendizaje para los estudiantes* (63,9%).

Ahora bien, al desagregar los datos a nivel de subsistema (Gráfico 65), se subrayan los siguientes hallazgos:

- Los docentes de la DGEIP tienen una autopercepción significativamente más positiva en todos los aspectos analizados en comparación con sus pares de la educación media. Entre los logros más destacados para este subsistema se encuentran *la priorización de contenidos* (80,1%, en comparación con el 62,3% en la DGES, y el 59,5% en la DGETP), *la elaboración de metas de aprendizaje* (78,8%, en comparación con el 55% aproximadamente en ambos subsistemas de educación media), y *el uso de metodologías activas* (78,0%, en comparación con el 50,4% en la DGES, y 56% en la DGETP).
- Entre los docentes de secundaria se destaca su menor percepción de desempeño en el *trabajo interdisciplinario* (34,8%, en relación con el 75,9% en DGEIP y el 45% en DGETP) y *colaborativo* (41,5%, en comparación con el 76,1% en DGEIP y el 47,6% en DGETP), siendo este subsistema el que tiene las valoraciones más bajas en estos aspectos.
- Aunque los docentes de educación técnica muestran tendencias similares a los de secundaria en su autopercepción de logro, las brechas más significativas se encuentran en el *trabajo interdisciplinario* (donde los docentes de la DGETP superan a los de la DGES por más de 10 puntos porcentuales) y en *la priorización de competencias a trabajar durante el año*, donde los docentes de educación técnica se sitúan 7,1 puntos por encima de sus pares de secundaria.

**Gráfico 65. Pregunta: Pensando en su trabajo docente, ¿En qué medida ha logrado los siguientes aspectos?**

**Porcentaje de respuestas de docentes de aula –categoría Bastante o Mucho-, según subsistema.**

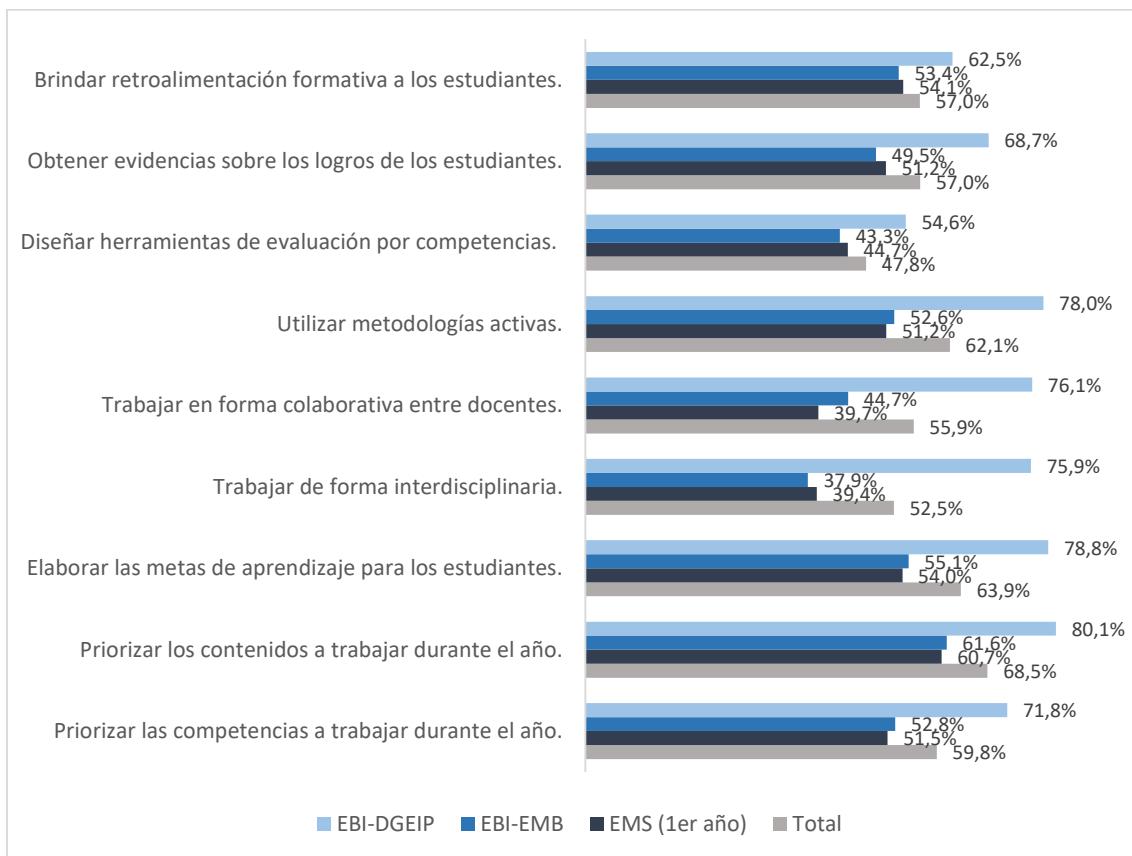


Por otra parte, al examinar los datos por Plan y nivel educativo (EBI-DGEIP, EBI-EMB, EMS-1er año) —ver Gráfico 66—, se observa que los docentes de ambos planes de educación media (Básica y Superior en su 1er año) presentan resultados prácticamente idénticos, con variaciones de entre uno y dos puntos porcentuales en casi todos los aspectos evaluados. La única excepción se encuentra en *el trabajo colaborativo*, donde los docentes de EMB superan en un 5% a los docentes de EMS-1er año en su autopercepción de logro.

En línea con lo observado en el Gráfico 66 los docentes de educación primaria siguen manteniendo una autopercepción de logro considerablemente más positiva en todos los aspectos analizados, superando en algunos casos en aproximadamente 30 puntos porcentuales a la valoración docente de ambos planes de educación media (por ejemplo, en *el uso de metodologías activas*, y en *el trabajo colaborativo e interdisciplinario*).

**Gráfico 66. Pregunta: Pensando en su trabajo docente, ¿En qué medida ha logrado los siguientes aspectos?**

**Porcentaje de respuestas de docentes de aula –categoría Bastante o Mucho-, según nivel educativo.**



## En suma

El impacto del enfoque competencial del nuevo MCN en la práctica pedagógica es significativo, con variaciones según el nivel educativo y el subsistema. La mayoría de los docentes percibe cambios sustanciales en la planificación de actividades, metodologías de trabajo y formas de evaluación, siendo la DGEIP el subsistema con mayor impacto percibido. En la comparación entre docentes y directores, estos últimos identifican un mayor nivel de transformación en todas las dimensiones analizadas.

El análisis comparativo con ENAPE 2023 muestra que, aunque la percepción de impacto se mantiene alta, se observa una ligera disminución en metodologías y evaluación. Sin embargo, la planificación de actividades experimenta un aumento en el impacto percibido, especialmente en la DGEIP.

En cuanto a cambios en las prácticas docentes específicas, se identifican diferencias en la adopción de enfoques como el trabajo interdisciplinario, personalizado, en equipo y en proyectos. En general, primaria y el primer año de EMS presentan una

mayor intensificación en el uso de estas prácticas, mientras que en la EMB predomina una tendencia de estabilidad.

Aunque la mayor parte de los docentes considera haber alcanzado “Bastante o mucho” en los distintos aspectos de su trabajo en el aula—destacándose la priorización de contenidos y la elaboración de metas de aprendizaje—, resulta preocupante que, en dimensiones clave como la retroalimentación positiva a los estudiantes y la obtención de evidencias sobre sus logros, apenas algo más de la mitad perciba haber alcanzado este nivel de desempeño.

## 2. La formación recibida por los docentes para implementar la TCI

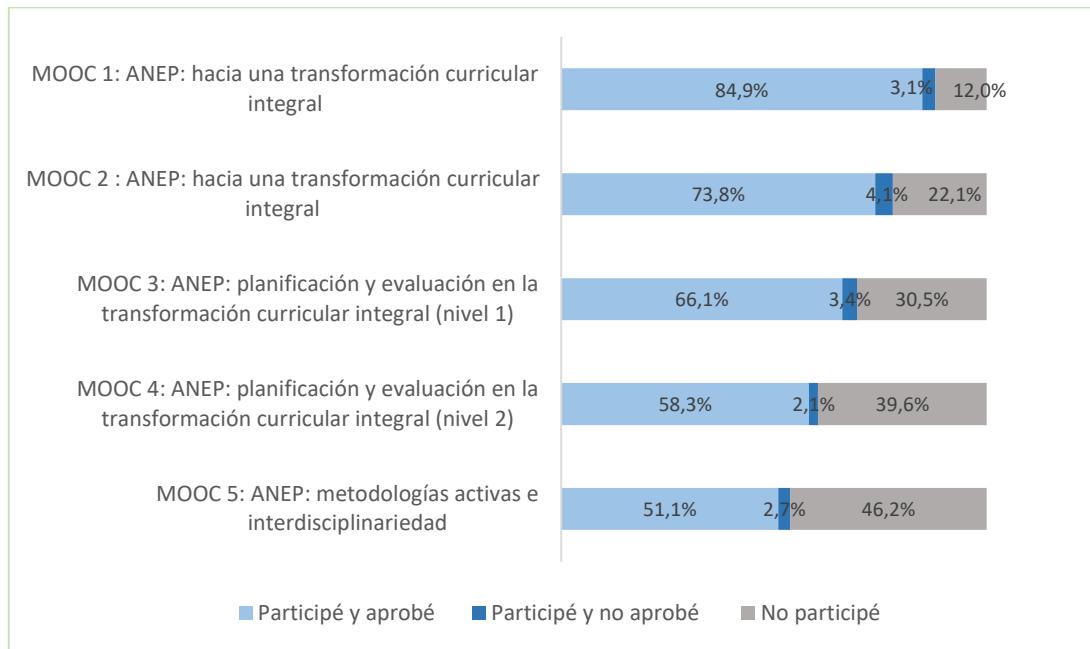
La participación de los docentes en los cursos de formación propuestos para acompañar el proceso de implementación de la TCI muestra, en general, características similares a lo señalado para directores: 1) los niveles de participación forman una escalera de mayor a menor desde el curso MOOC 1 al MOOC 5, 2) la participación es principalmente con aprobación y es mayor con relación a los cursos sobre aspectos más generales de la TCI (MOOC 1 y MOOC 2) y menor sucesivamente en aspectos específicos vinculados a la planificación, evaluación y metodologías activas e interdisciplinariedad<sup>23</sup>. (Ver gráfico 67).

---

<sup>23</sup> El informe Aristas 2023 sobre resultados en tercero y sexto de educación primaria, en la consulta a directores y maestros de esos grados, muestra el mismo ordenamiento en los niveles de participación de los distintos cursos. INEEd (2025). Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria (pág. 53).

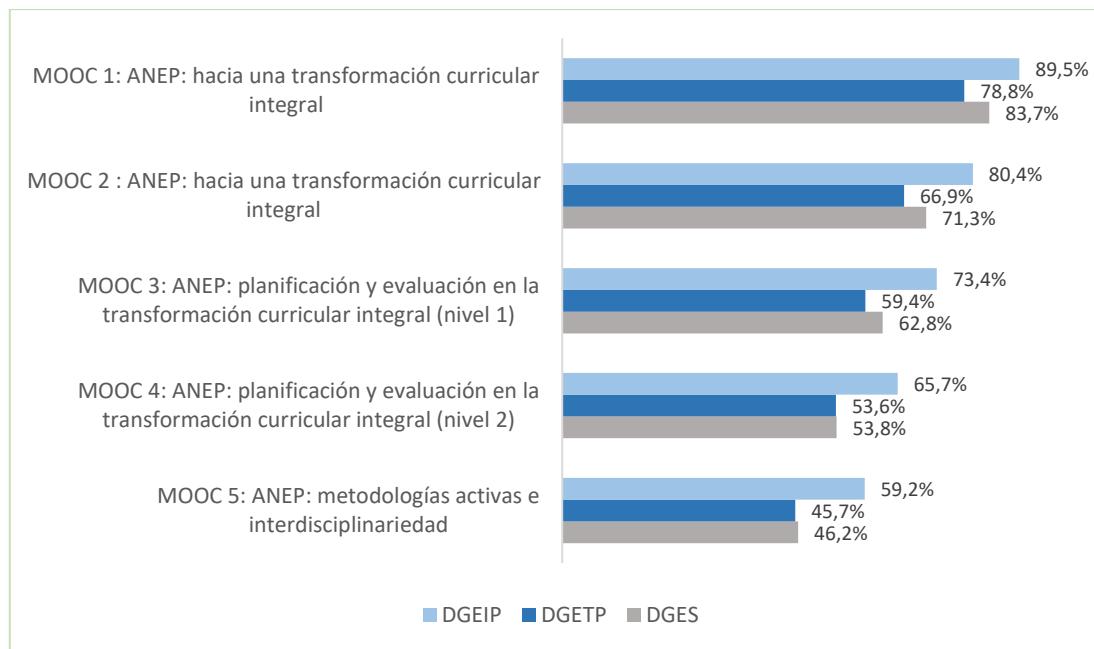
Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf>

**Gráfico 67. Pregunta: Con relación a los siguientes cursos de formación, indique su nivel de participación.  
Respuesta de docentes en %.**



Al observar, específicamente, los niveles de participación con aprobación de cursos desagregarlos por el ámbito de ejercicio de los docentes, se constata una mayor participación entre los docentes de la DGEIP que entre sus pares de la DGES y la DGETP, estos últimos con porcentajes de participación similares, salvo en los MOOC 1 y MOOC 2, en los que es levemente mayor entre los docentes de la DGES.

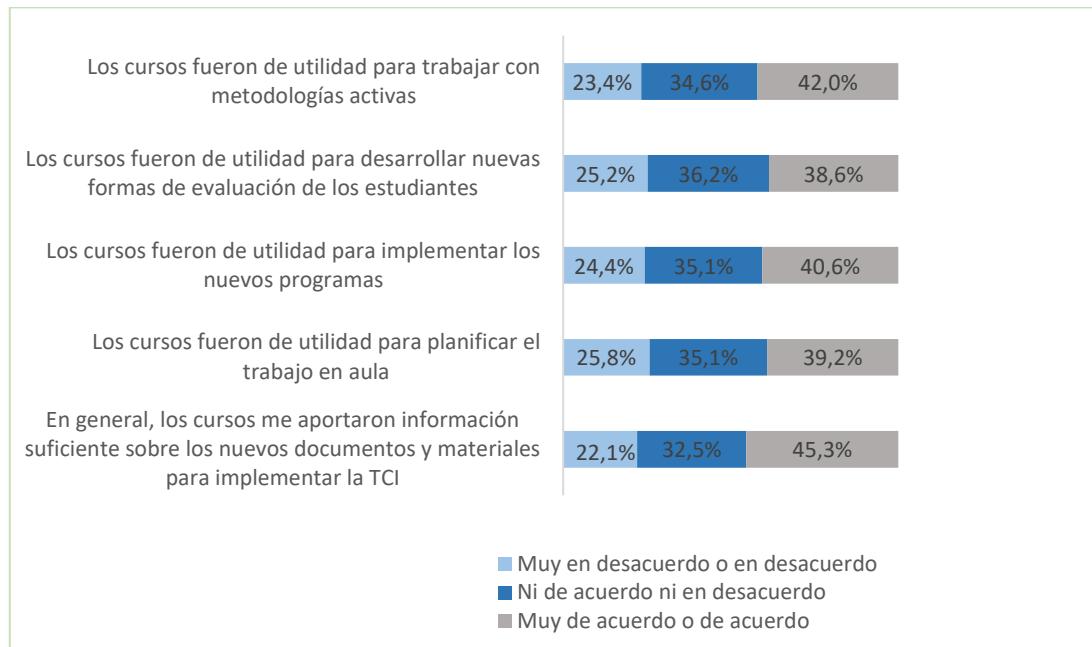
**Gráfico 68. Pregunta: Nivel de participación en cursos de formación de la TCI.**  
**Respuesta de docentes que responden que han participado y aprobado el curso por subsistema, en %.**



Los docentes fueron consultados también con respecto a la utilidad y aportes de los cursos. Para ello se utilizó una escala de acuerdo/desacuerdo para posicionarse en una serie de afirmaciones sobre las características de los cursos. Para una mejor visualización de los resultados se optó por resumir la escala en tres valores (“Muy de acuerdo o de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”). El gráfico que sigue representa la distribución de las posiciones en distintos aspectos. Cabe aclarar que la pregunta estuvo dirigida a los docentes sin reparar la intensidad de la formación (cantidad de cursos) ni la aprobación o no de los mismos.

En general observamos que las posiciones que indican estar de acuerdo o muy de acuerdo (sobre la *utilidad para trabajar con metodologías activas, para desarrollar nuevas formas de evaluación de estudiantes, para implementar los nuevos programas, para la planificación en el aula y sobre los aportes en información sobre los distintos documentos*), superan las posiciones más neutras o negativas, aunque con diferencias más reducidas a las analizadas para el caso de los directores, principalmente por el hecho que cerca de un cuarto de los docentes se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la utilidad de los cursos en esos temas.

**Gráfico 69. Pregunta: Pensando en la formación recibida en el marco de la Transformación Curricular Integral, por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Respuesta de docentes en %.**



La evaluación de los cursos presenta algunas diferencias al considerar el plan y el subsistema donde el docente ejerce su función. La tabla que sigue muestra esos contrastes, se configura con los puntos porcentuales que surgen de la resta los dos extremos de la escala, valores positivos significan que son mayores los porcentajes de docentes que están “Muy de acuerdo o de acuerdo” con los aspectos que fueron evaluados. En tal sentido, siguiendo los valores de la tabla en todos los casos las posiciones de “Muy de acuerdo o de acuerdo” supera a las posiciones “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”. No obstante, las diferencias siempre son más exigüas en la consideración de los docentes de la DGES, tanto del plan EBI como del plan EMS (1er año), al tan punto que en algunos casos (*los cursos fueron de utilidad para planificar o fueron de utilidad para implementar nuevos programas*) las diferencias se acercan a cero, esto evidencia que las opiniones se encuentran divididas<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> En el Anexo de este informe se presentan las tablas completas (15 a 19) con todas las distribuciones.

**Tabla 1. Diferencias en puntos porcentuales entre las posiciones de docentes “muy de acuerdo o de acuerdo” y las posiciones “muy en desacuerdo o en desacuerdo” por subsistema educativo y plan.**

Aspectos evaluados	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP
Los cursos fueron de utilidad para planificar el trabajo en aula	19	3	23	6	17
Los cursos fueron de utilidad para desarrollar nuevas formas de evaluación de los estudiantes	16	5	28	5	16
Los cursos fueron de utilidad para implementar los nuevos programas	25	3	25	7	18
Los cursos fueron de utilidad para trabajar con metodologías activas	26	8	29	6	18
En general, los cursos me aportaron información suficiente sobre los nuevos documentos y materiales para implementar la TCI	32	9	33	15	26

### **En suma**

El porcentaje de los docentes que han participado en los cursos de formación de la TCI es algo menor que la observada en directores, sin embargo, muestra características similares: es mayor en los cursos sobre los aspectos conceptuales de la TCI (MOOC1 y MOOC2) y menor, gradualmente, en los cursos sobre planificación, evaluación, metodologías activas e interdisciplinariedad.

A su vez, la participación de los docentes de la DGEIP es mayor que la de sus colegas de los otros subsistemas.

Si bien no son grandes las diferencias, las posiciones que indican estar “Muy de acuerdo o de acuerdo” respecto a que los cursos fueron de utilidad para trabajar con metodologías activas, para el desarrollo de nuevas formas de evaluación de los estudiantes, para implementar los nuevos programas, para planificar el trabajo en el aula y como aportes para informarse sobre los documentos y materiales producidos para implementar la TCI, superan los posicionamientos más críticos. No obstante, esta pauta presenta matices al desagregar las opiniones por plan y subsistema y, en tal caso, siempre las opiniones de los docentes de la DGES, tanto del plan EBI como del plan EMS se muestran más divididas.

### 3. Perspectivas sobre el cambio curricular de la TCI

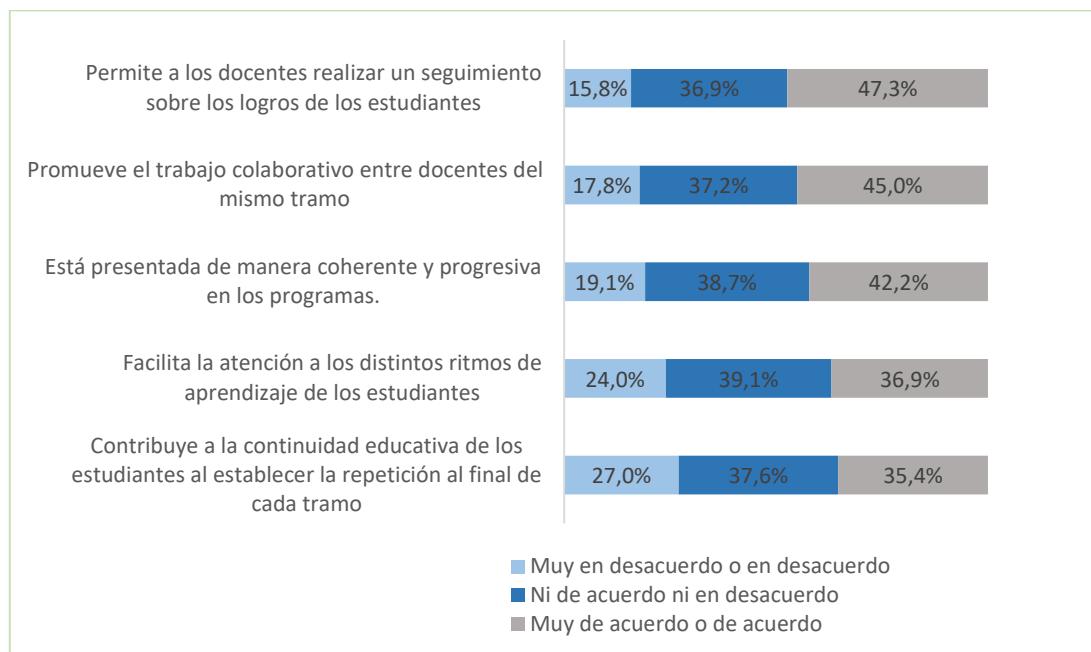
Los docentes en este punto fueron consultados, específicamente, sobre la propuesta curricular que organiza los perfiles por tramo que propone la TCI y su incidencia para el trabajo docente en distintos aspectos. Como se dijo, los perfiles de tramo son mojones que dan cuenta de determinados indicadores de progreso que describen cuál es el nivel de desarrollo esperado en las competencias definidas en el Marco Curricular Nacional (MCN) de la ANEP al final de diferentes tramos y ciclos educativos. De igual modo se solicitó que realizaran una valoración sobre los documentos producidos en el marco de la TCI y una comparación del plan y los programas actuales con los aplicados con anterioridad, en un conjunto de aspectos que abarcan temas como planificación, recursos y metodologías, así como efectos esperados en los aprendizajes y la continuidad educativa de los estudiantes.

#### a. Los perfiles de tramo

Con relación a la propuesta curricular que organiza los perfiles por tramo, se observan, posiciones heterogéneas para el conjunto del colectivo docente, con una tendencia al predominio de las posiciones positivas que señalan estar “Muy de acuerdo o de acuerdo” o neutras “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” con relación a los beneficios para realizar un *seguimiento de logros de los estudiantes, la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y el carácter coherente y progresivo con que se presenta en los programas* (se ubican en esta posición el 47,3%, el 45,0% y el 42,2% de los docentes respectivamente).

En cambio, se observa una tendencia hacia posiciones más críticas respecto a que los perfiles por tramo faciliten la atención de los distintos ritmos de aprendizajes de los estudiantes y su contribución a la continuidad educativa al establecer la repetición al final de cada tramo. En efecto, la población docente parece dividirse en tercios, con un aumento del porcentaje que se muestra “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”. Ver gráfico 70.

**Gráfico 70. Pregunta: Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la propuesta curricular organizada por tramos.**  
**Respuestas de docentes en %.**

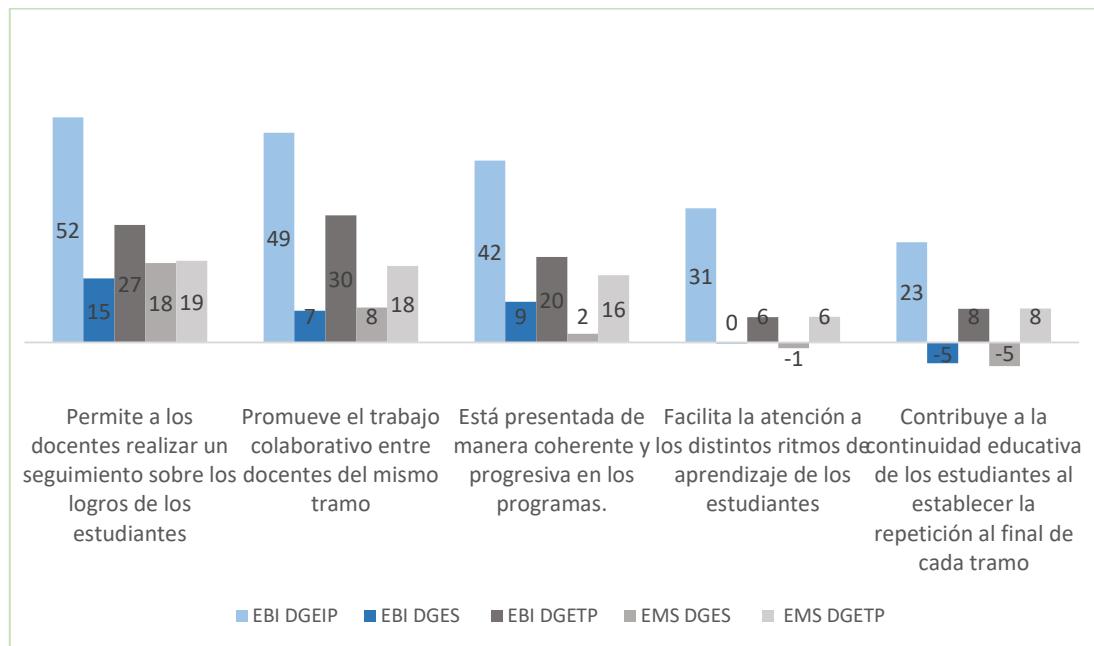


Las posiciones más críticas se incrementan en el caso de los docentes que cumplen tareas en la DGES, especialmente en cursos de 1er año de EMS. El gráfico que sigue muestra el resultado de las diferencias, en puntos porcentuales, en los extremos de la escala acuerdo/desacuerdo (se trata de la resta porcentual entre posiciones “Muy de acuerdo o de acuerdo” y posiciones “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”).

De la lectura del gráfico<sup>25</sup> se destacan tres aspectos: 1) Las posiciones más críticas están referidas a que la organización por perfiles de tramo facilita la atención de los distintos ritmos de aprendizaje y contribuye a la continuidad educativa al establecer la repetición al final del tramo; 2) Son críticas estas posiciones, particularmente entre docentes de la DGES, tanto en la aplicación del plan EBI como del plan EMS (se observan saldos negativos en la diferencias, es decir, predominan más la posiciones que se ubican en la categoría “Muy en desacuerdo o en desacuerdo”); 3) Son los docentes de la DGEIP quienes se muestran más propensos a considerar que la organización por perfiles de tramo propicia todos los aspectos considerados.

<sup>25</sup> En el Anexo de este informe se presentan las tablas completas (20 a 24) con todas las distribuciones.

**Gráfico 71. Diferencias en puntos porcentuales entre las posiciones “muy de acuerdo o de acuerdo” y las posiciones “muy en desacuerdo o en desacuerdo” respecto a distintas afirmaciones sobre la organización de los perfiles por tramo. Docentes por subsistema educativo y plan.**



#### b. Percepciones de los docentes sobre el marco conceptual

El formulario de la ENAPE 2024 incluyó un apartado específico sobre la valoración docente en torno a los documentos de la Transformación Curricular (entre ellos: Progresiones de Aprendizaje, Planes de Estudio, Programas, Reglamento de Evaluación, Perfiles de Tramo); consultando sobre su coherencia, solidez, utilidad para la tarea docente y novedad de sus contenidos.

En términos generales, algo menos de la mitad de los docentes manifiesta estar “De acuerdo o muy de acuerdo” con las afirmaciones sobre la calidad de los documentos: solidez (42,5%), coherencia (47,1%) y utilidad para la tarea docente (48,9%) (ver Gráficos 72 y 73).

En relación a la novedad de sus contenidos estas valoraciones son aún más críticas, prevaleciendo en todos los subsistemas la opción “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (38,5%, en relación al 27,7% que está “De acuerdo o muy de acuerdo”).

Se observa, en todos los casos, una mayor tendencia a estar de acuerdo con las afirmaciones en primaria, en comparación con secundaria y educación técnico profesional.

A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre la valoración de los documentos curriculares de la TCI en relación a cada dimensión consultada

(coherencia, solidez, utilidad y novedad), desagregando los datos por subsistema educativo:

- Los documentos ofrecen un marco conceptual sólido (gráfico 72):

La DGEIP tiene una percepción más positiva en cuanto a la solidez del marco conceptual (el 56,3% de los encuestados se muestra “De acuerdo o muy de acuerdo” con la afirmación), mientras que secundaria tiene la percepción más negativa en comparación con los otros dos subsistemas (solo el 29,0% de sus docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con la afirmación).

- Los documentos son coherentes entre sí (gráfico 72):

Se observa una tendencia similar al punto anterior. La percepción de coherencia es más positiva en primaria (un 58,8% está “De acuerdo o muy de acuerdo”), con una diferencia considerable respecto a secundaria (subsistema que se encuentra 20 puntos porcentuales por debajo en el nivel de acuerdo en torno a esta afirmación). Los docentes de la DGETP presentan una valoración intermedia en este sentido: el 43,7% está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que los documentos resultan coherentes entre sí.

- Los documentos ofrecen aportes para la tarea docente (gráfico 73):

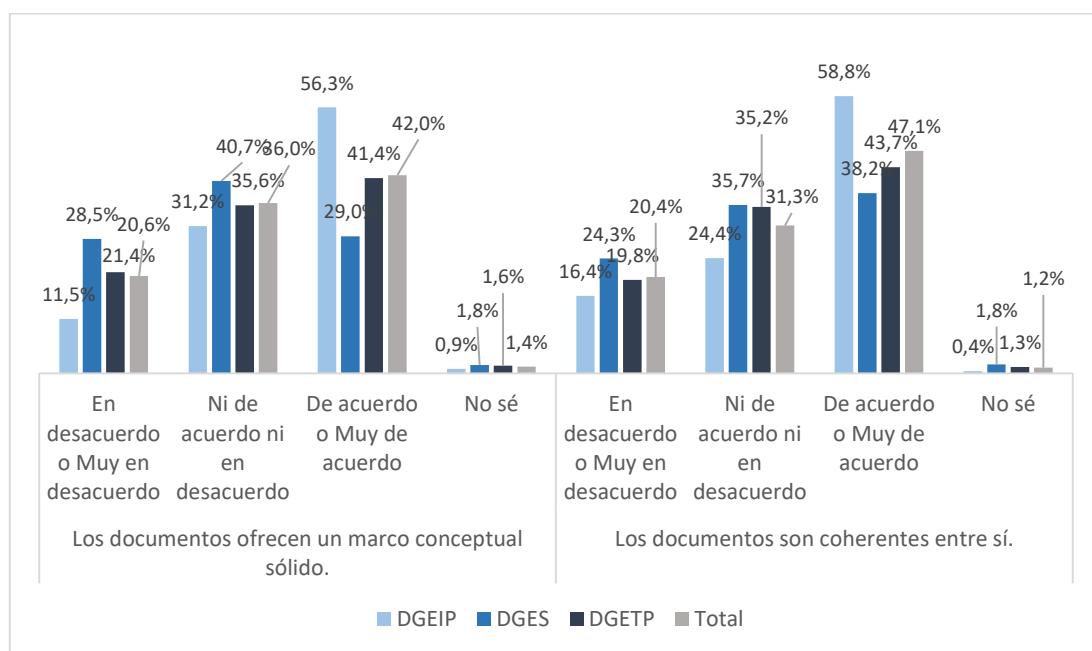
Nuevamente la percepción de utilidad para la tarea docente es especialmente positiva en la DGEIP (el 62,4% de los docentes de este subsistema está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación), mientras que en la DGES este porcentaje se reduce a 36,7%. La educación técnico profesional se ubica nuevamente en una posición intermedia, con casi la mitad del personal docente manifestando su acuerdo con el aporte de los documentos curriculares a la tarea docente (48,5%).

- Los contenidos de los documentos son novedosos (gráfico 73)

En términos de novedad de los contenidos, la DGEIP tiene una valoración algo más alta que los demás subsistemas, aunque se reduce considerablemente en relación a los aspectos anteriores (un 32,4% de sus docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con esta apreciación). En segundo lugar, figura nuevamente la educación técnico profesional (donde el 29,9% de los docentes consultados está “De acuerdo” con la novedad de los contenidos), finalmente secundaria presenta la percepción menos positiva en este aspecto (22,2%).

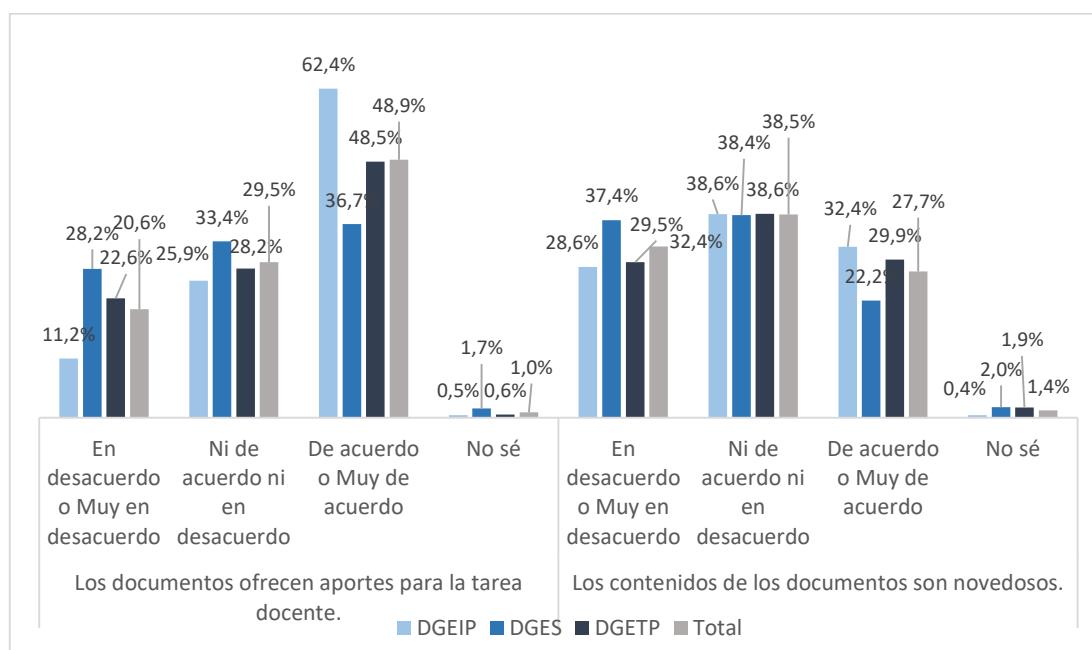
**Gráficos 72. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomando en consideración los diferentes documentos, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**

**Respuestas de docentes de aula, según subsistema, en %.**



**Gráficos 73. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomando en consideración los diferentes documentos, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**

**Respuestas de docentes de aula, según subsistema, en %.**



Por otro lado, resulta pertinente presentar los datos sobre la valoración de los documentos curriculares de la TCI desagregados según Plan y nivel educativo. Este

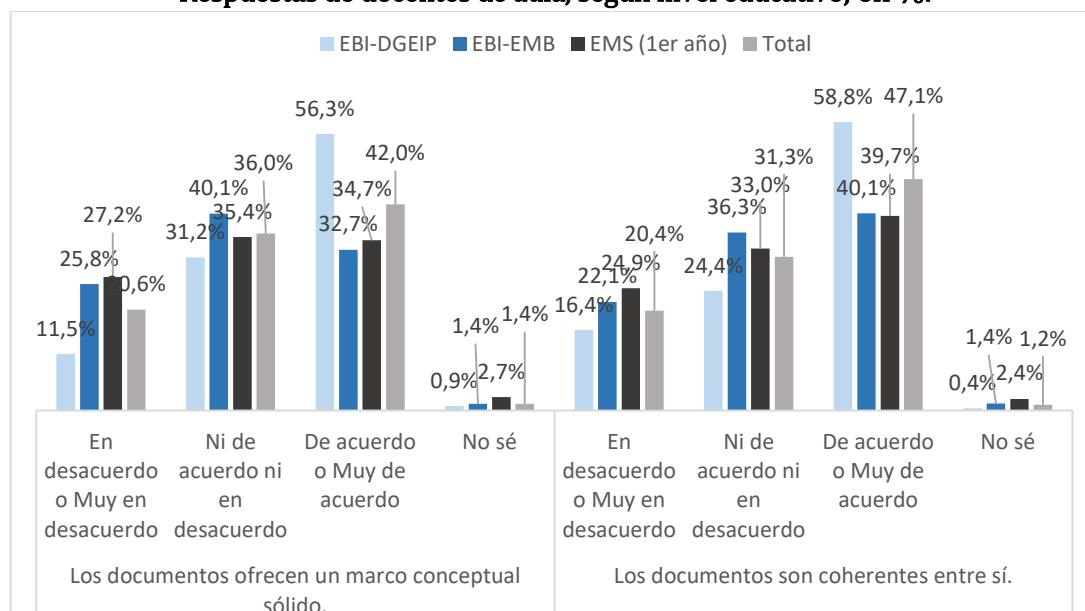
análisis permite examinar las variaciones en la percepción de los documentos entre los docentes de los diferentes planes: el Plan de la Educación Básica Integrada (EBI) para los niveles de primaria y media, y el Plan de la Educación Media Superior (EMS) en su primer año (ver Gráficos 74 y 75).

En coherencia con los gráficos anteriores, se observa un mayor grado de conformidad con los documentos curriculares entre los docentes de primaria, en comparación con sus pares de la educación media (tanto básica como superior en su primer año). Las brechas más significativas en este sentido se encuentran en relación con *la solidez del marco conceptual y los aportes para la tarea docente*, donde los docentes de primaria se encuentran más de 20 puntos porcentuales por encima de los de EBI-EMB y EMS-1er año. En el extremo opuesto, el mayor consenso entre los docentes de los diferentes planes se observa en la afirmación de que *los contenidos son novedosos*, para la cual la mayoría de los docentes de todos los planes selecciona la categoría “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Cabe destacar, además, que los docentes de EMS (1er año) tienen la percepción menos positiva sobre los documentos curriculares en relación con todas las afirmaciones consultadas, siendo este plan el que concentra el mayor porcentaje de respuestas en las categorías “En desacuerdo” o “Muy en desacuerdo” para este nivel educativo.

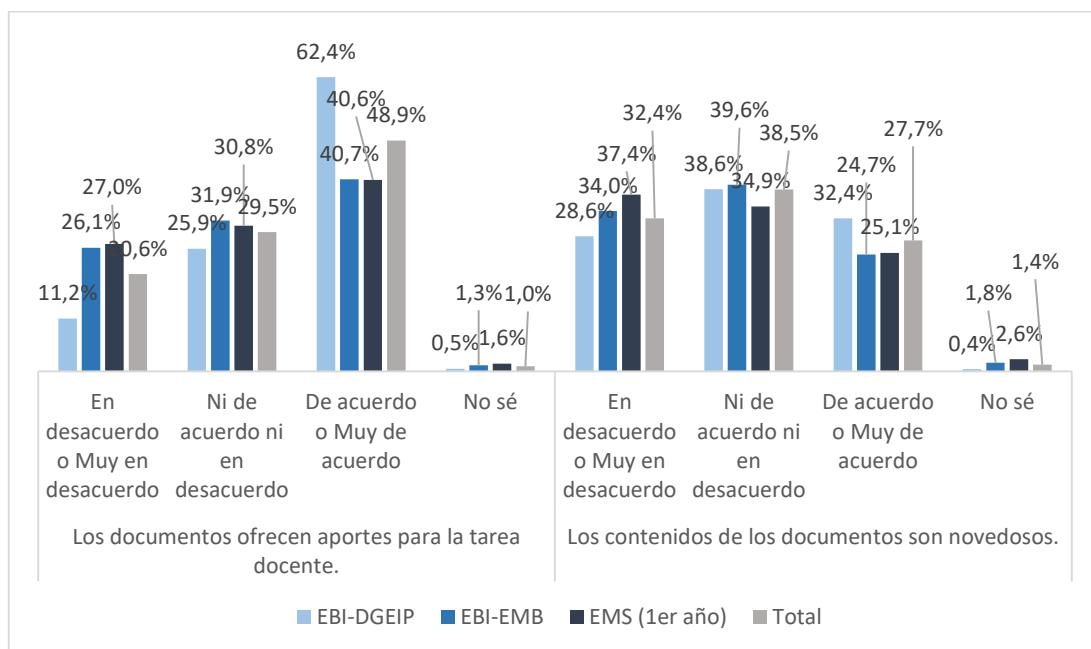
**Gráficos 74. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomando en consideración los diferentes documentos, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**

**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**



**Gráficos 75. Pregunta: En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomando en consideración los diferentes documentos, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.**

**Respuestas de docentes de aula, según nivel educativo, en %.**

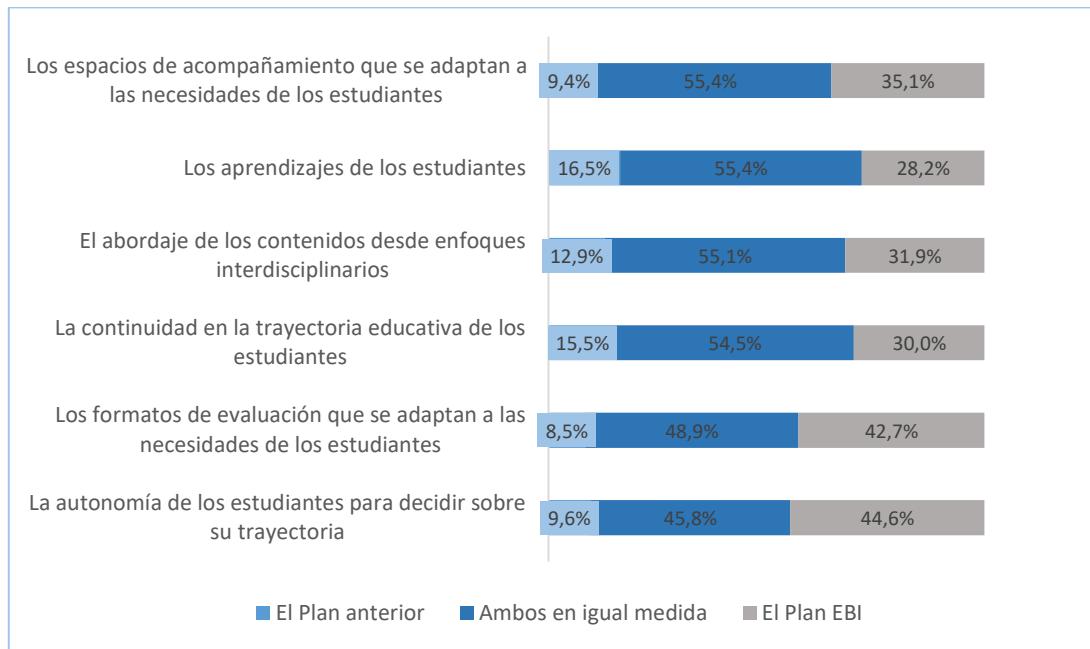


### c. La comparación de planes

La comparación de planes y programas muestra posicionamientos de los docentes con relación a distintas propuestas. El criterio seguido en la encuesta supuso que cada docente, con relación a diversos temas, señalase cuál de los programas o planes los favorece más (los propuestos con la TCI o los anteriores o, en su defecto, ambos en igual medida). Los cuadros que siguen muestran los resultados que devuelve la encuesta, discriminados por subsistema.

Con relación a la comparación de planes, predomina, entre los docentes de la DGEIP el posicionamiento en la situación intermedia, es decir, entienden que ambos planes favorecen por igual con relación a *la continuidad en la trayectoria educativa, los aprendizajes, la autonomía de los estudiantes para decidir su trayectoria, el abordaje de los contenidos con enfoque interdisciplinario, los formatos de evaluación adaptados a las necesidades de los estudiantes y los espacios de acompañamiento también adaptados a las necesidades de los estudiantes*. No obstante, también se aprecia en todos esos aspectos, una mayor adhesión por el Plan EBI en comparación con el plan anterior.

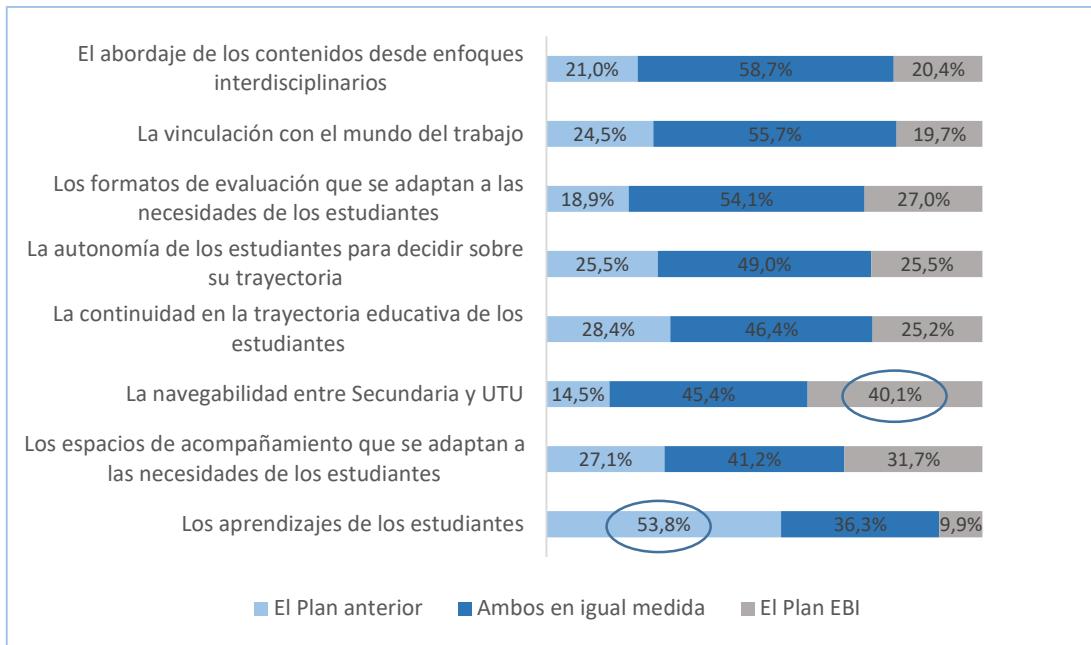
**Gráfico 76. Pregunta: Comparando el Plan EBI 2023 con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGEIP en %.**



Nota: Se excluyen respuestas marginales de docentes que indican no haber trabajado con el plan anterior.

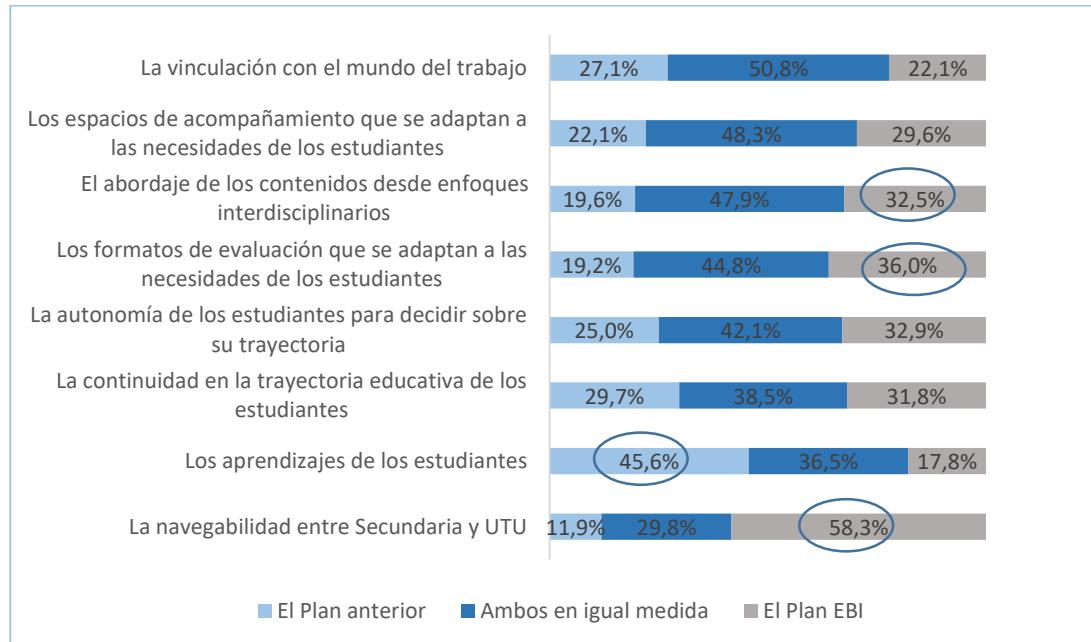
Entre los docentes de educación media que aplican el plan EBI, tanto de la DGES como de la DGETP, se aprecian situaciones similares. Un predominio de posicionamientos intermedios de quienes refieren que ambos planes favorecen por igual, pero con algunas excepciones. Se destaca en la comparación el plan EBI con relación a *la navegabilidad entre secundaria y UTU* y el plan anterior con relación a *los aprendizajes de los estudiantes*. A su vez, entre los docentes de la DGETP, sobresale la consideración del Plan EBI con respecto a *los formatos de evaluación* y *el abordaje de los contenidos desde enfoques interdisciplinarios* al comparar con el porcentaje de quienes se inclinan por planes anteriores (36,0% vs 18,2% y 32,5% y 19,6% respectivamente). Ver gráficos 77 y 78.

**Gráfico 77. Pregunta: Comparando el Plan EBI 2023 con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGES en %.**



Nota: Se excluyen respuestas marginales de docentes que indican no haber trabajado con el plan anterior.

**Gráfico 78. Pregunta: Comparando el Plan EBI 2023 con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos**  
**Respuestas de docentes de la DGETP en %**

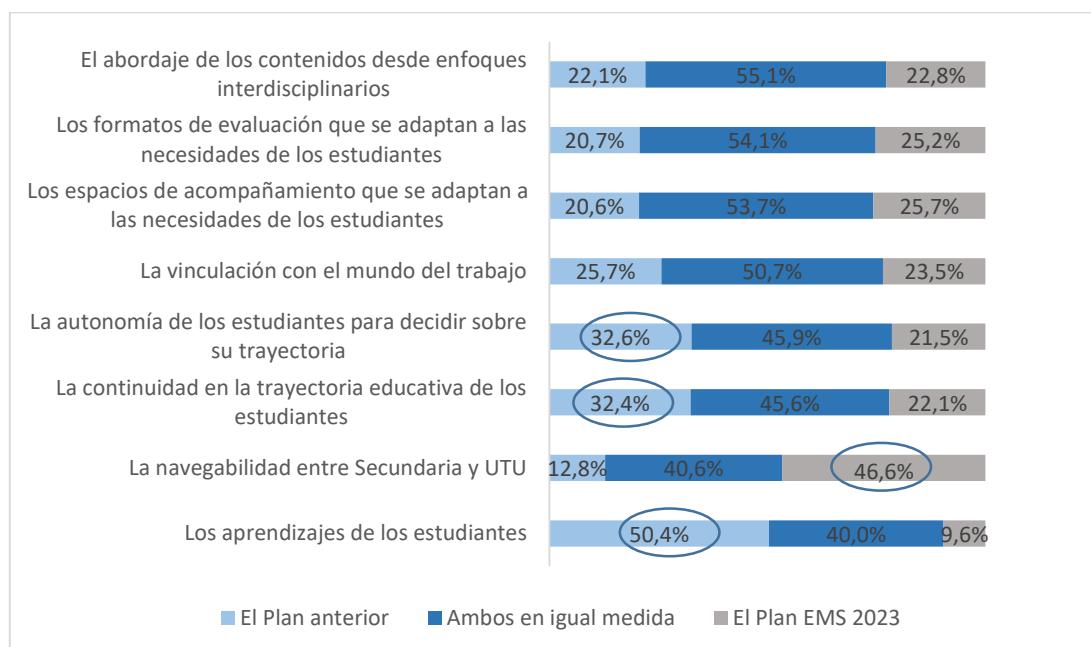


Nota: Se excluyen respuestas marginales de docentes que indican no haber trabajado con el plan anterior.

La comparación respecto al plan EMS para 1er año, muestra posicionamientos muy similares al considerar los subsistemas (DGES y DGETP) donde los docentes ejercen funciones. En primer lugar, se destaca, nuevamente, la heterogeneidad de opiniones, con una predominancia a considerar que ambos planes, anterior y nuevo, favorecen por igual casi todos los aspectos considerados, con algunas excepciones.

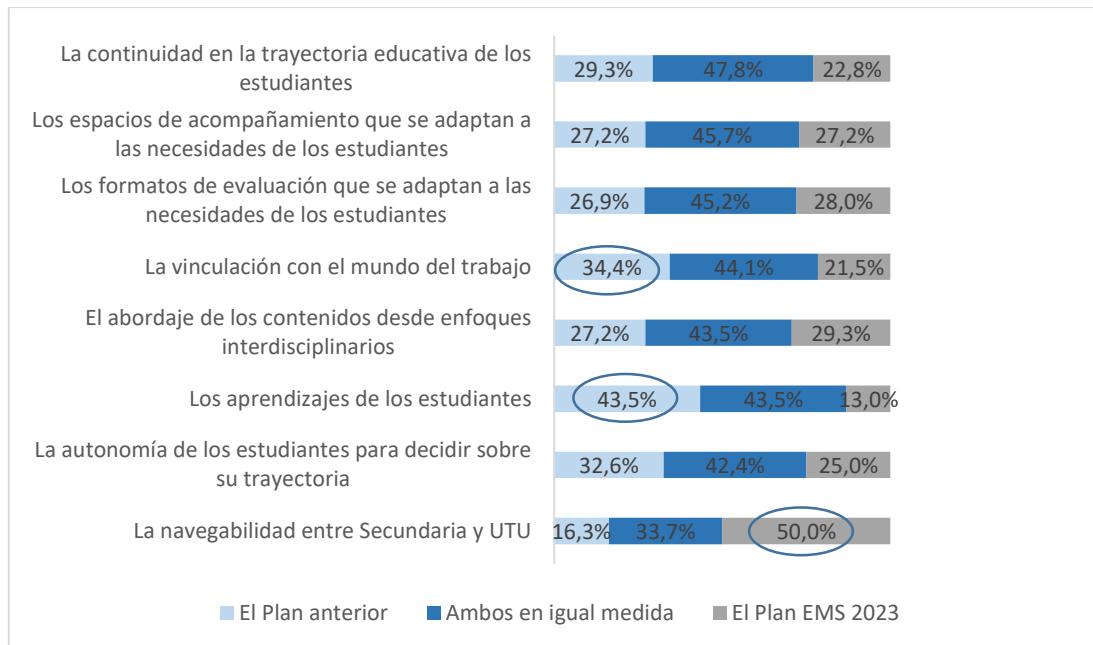
En el caso de los docentes de la DGES, sobresale en la comparación, la consideración sobre los *aprendizajes de los estudiantes*, donde el 50,4% señala que el plan anterior favorece más. Asimismo, se destacan la *autonomía de los estudiantes para decidir sobre su trayectoria y la continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes*, como aspectos donde se aprecia una leve tendencia hacia la preferencia por el plan anterior, que se observa por la diferencia porcentual, mayor, con respecto a quienes entienden que lo hace el plan actual. Por su parte, el aspecto que más resalta del plan EMS es la navegabilidad entre secundaria y UTU.

**Gráfico 79. Pregunta: Comparando el Plan EMS 2023 (1er. año) con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos**  
**Respuestas de docentes de la DGES en %**



Del mismo modo, entre los docentes de la DGETP la consideración sobre *los aprendizajes de los estudiantes* cobra relevancia al considerarlo como aspecto que más favorece el plan anterior, al igual que *la vinculación al mundo de trabajo*, aunque en proporciones un poco más bajas.

**Gráfico 80. Pregunta: Comparando el Plan EMS 2023 (1er. año) con el Plan anterior, indique cuál favorece más los siguientes aspectos**  
**Respuestas de docentes de la DGETP en %**



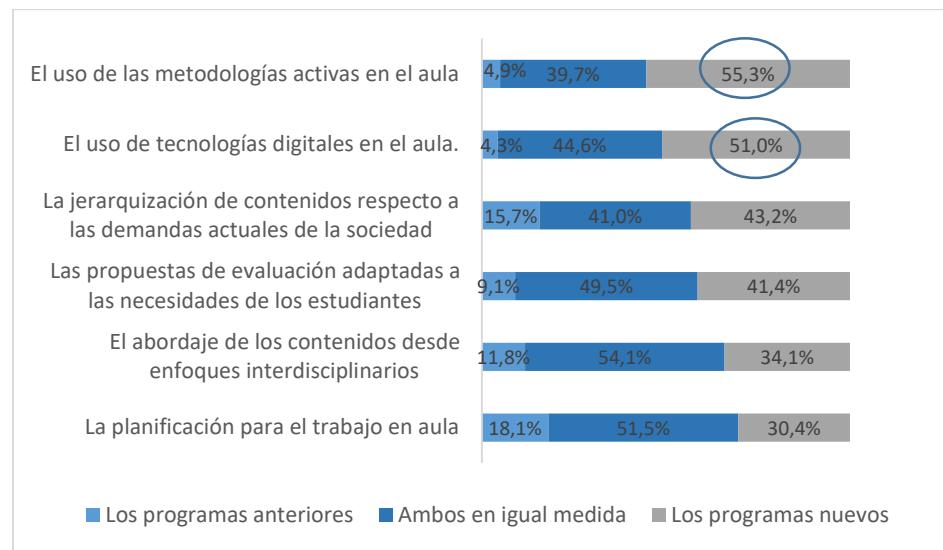
#### d. La comparación de programas

La información de este capítulo se complementa con la comparación de los programas, para este ejercicio se separa la presentación de la información por plan y subsistema.

Con relación a los programas del Plan EBI, en general, prevalecen en los tres subsistemas (inicial y primaria, secundaria y UTU) las posiciones que consideran que ambos programas, actual y anterior, favorecen en igual medida, con algunos matices que señalaremos específicamente y que se muestra en los gráficos que siguen.

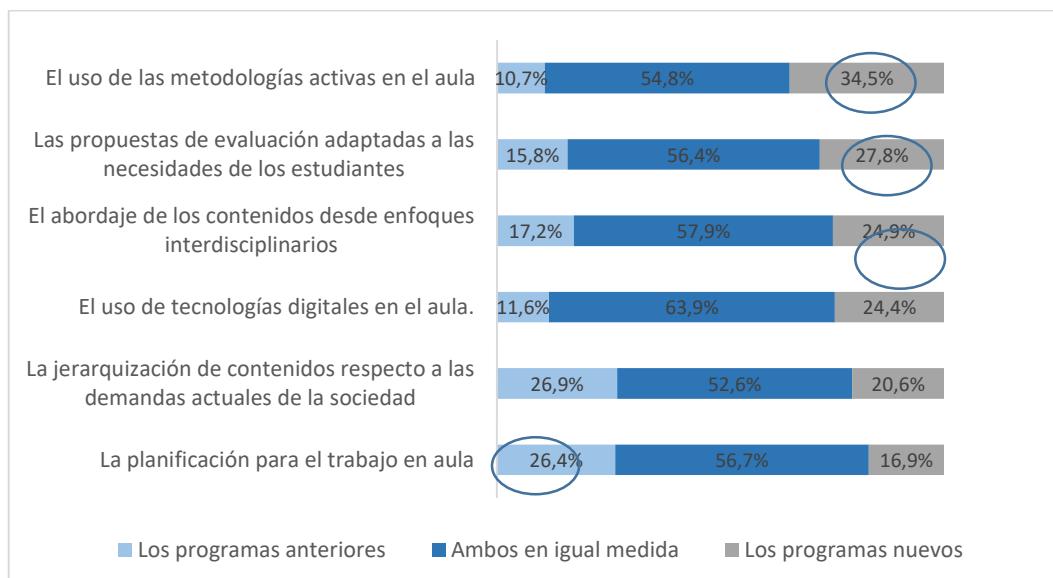
Entre los docentes de la DGEIP, se valoran más los aportes del Plan EBI con respecto al *uso de metodologías activas*, al *uso de tecnologías digitales en el aula* y a la *jerarquización de contenidos respecto a las demandas actuales de la sociedad*. A su vez, no se aprecia ningún aspecto donde las adhesiones hacia el programa anterior superen las del plan actual.

**Gráfico 81. Pregunta: Comparando los Programas curriculares nuevo (EBI 2023) con los anteriores, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGEIP en %**



Por su parte los docentes de la DGES claramente se ubican en una posición intermedia, es decir la que representa a aquellos que entienden que ambos planes favorecen en igual medida todos los aspectos. De todos modos, sobresalen por sus diferencias porcentuales con programas anteriores, lo que representa el aporte del nuevo programa con relación al *uso de metodologías activas en el aula*, *las propuestas de evaluación adaptadas* y el *uso de tecnologías en el aula*. Por el contrario, *la planificación para el trabajo en aula* parece constituir, desde la perspectiva de los docentes, es un aspecto más favorecido por los programas anteriores.

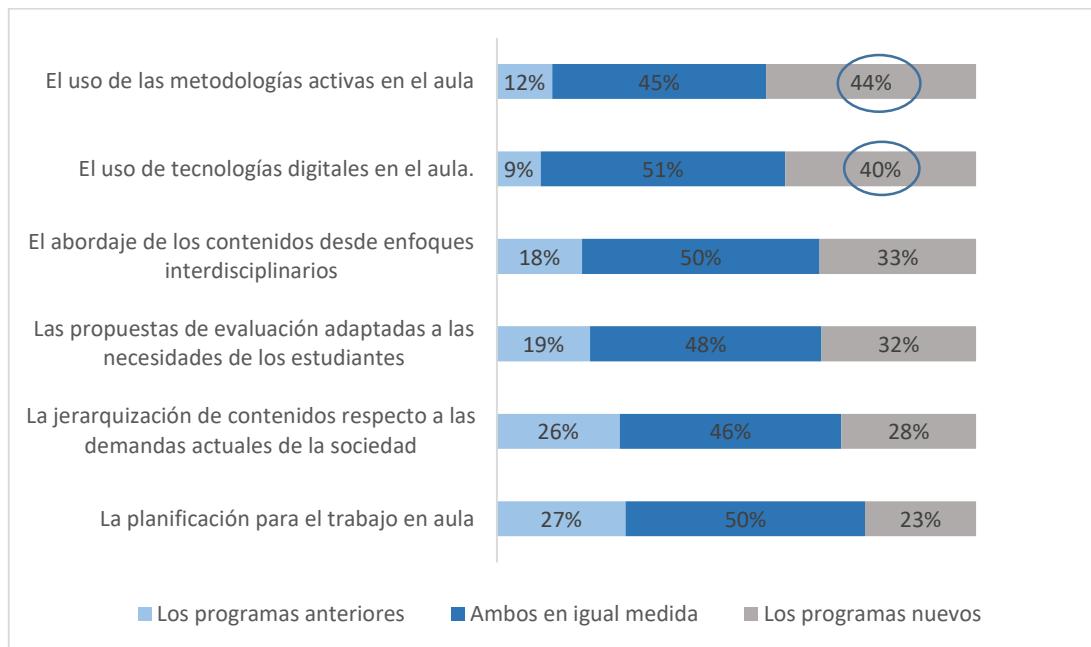
**Gráfico 82. Pregunta: Comparando los Programas curriculares nuevo (EBI 2023) con los anteriores, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGES en %**



La situación que expresan los docentes de la DGETP, más allá del predominio de las posiciones intermedias, tiene algunos matices que la diferencian de la de sus pares de primaria y de secundaria: un porcentaje importante de docentes señalan que el programa EMS para 1ro favorece más en varios aspectos, pero principalmente en el *uso de las metodologías activas en el aula* y el *uso de tecnologías digitales en el aula*. Ambos con valores bastante superiores a los observados en secundaria.

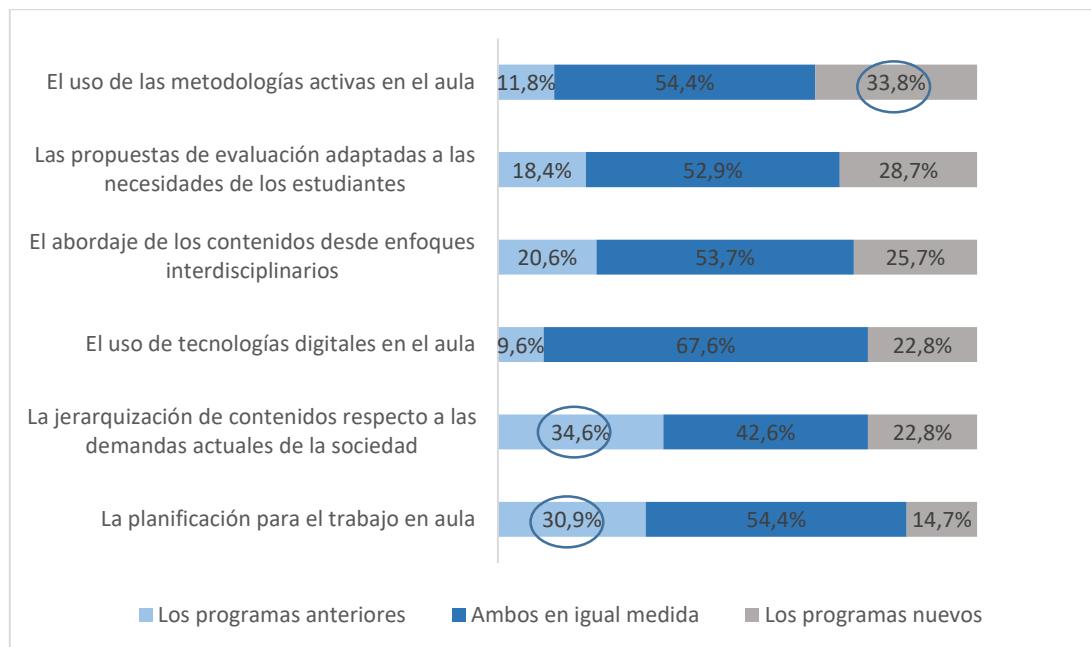
**Gráfico 83. Pregunta: Comparando los Programas curriculares nuevo (EBI 2023) con los anteriores, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**

Resuestas de docentes de la DGETP en %

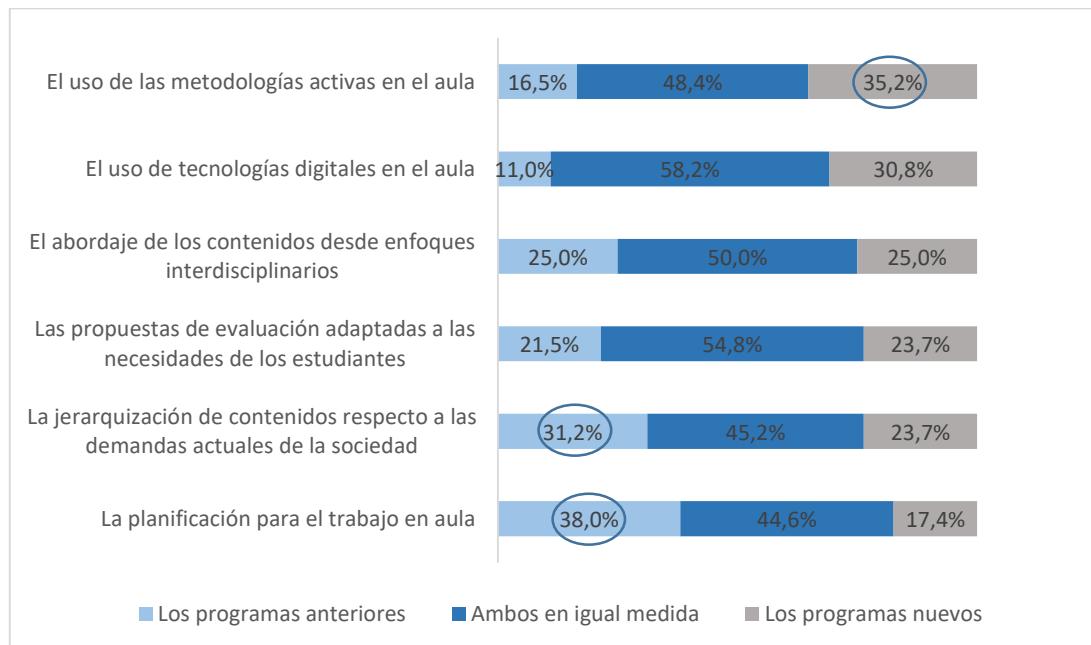


Los docentes que aplican el plan EMS en 1ro., tanto en centros de la DGES como de la DGETP, brindan opiniones muy similares. Prevalece, como en casos anteriores, la opción que define que ambos programas (anteriores y actual) favorecen por igual en todos los aspectos considerados. No obstante, vale destacar la importancia que muchos le asignan a la contribución del programa EMS en lo relativo al *uso de las metodologías activas*. Del mismo modo resalta, pero en este caso en referencia a los programas anteriores, la *planificación en el aula* y la *jerarquización de los contenidos respecto a las demandas actuales de la sociedad*, marcando de esta manera los aspectos que, probablemente, más se cuestionan de los programas vigentes.

**Gráfico 84. Pregunta: Comparando los Programas curriculares nuevo (EMS 1ero. 2023) con los anteriores, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGES en %**



**Gráfico 85. Pregunta: Comparando los Programas curriculares nuevo (EMS 1ero. 2023) con los anteriores, indique cuál favorece más los siguientes aspectos.**  
**Respuestas de docentes de la DGETP en %**



## **En suma**

A lo largo del capítulo se presentaron las opiniones de los docentes con respecto a la propuesta curricular de la TCI, sobre los perfiles de tramo y su incidencia en la labor docente. A su vez, recoge apreciaciones más en tono evaluativo a partir de la comparación de los planes y programas de la TCI con los anteriores en el tiempo sobre temáticas vinculadas a la planificación, recursos, metodologías y efectos sobre los aprendizajes y la continuidad educativa de los estudiantes.

En general, se observa un predominio de las posturas que entienden que los perfiles de tramo propuestos por la TCI son beneficiosos para realizar un seguimiento de logros de los estudiantes, para la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y destacan el carácter coherente y progresivo con que se presenta. Sin embargo, se aprecia una tendencia hacia posiciones más críticas, especialmente entre docentes de la DGES del plan EMS, con relación a que los perfiles faciliten la atención de los distintos ritmos de aprendizajes y a su contribución a la continuidad educativa al establecer la repetición al final de cada tramo.

En relación a la valoración de los docentes sobre los documentos de la TCI, menos de la mitad está “De acuerdo o muy de acuerdo” con la solidez, coherencia y utilidad de los mismos. Las valoraciones son aún más críticas respecto a la novedad de sus contenidos, donde predomina la opción “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” sobre el acuerdo.

En detalle, los docentes de primaria tienen la percepción más positiva, destacándose en la solidez del marco conceptual (documentos TCI) y la utilidad para la tarea docente. En contraste, secundaria presenta las valoraciones más bajas en todas las dimensiones, mientras que educación técnico profesional se ubica en un punto intermedio.

Al analizar los datos según Plan y nivel educativo, se refuerza la tendencia de mayor conformidad en primaria respecto a la EMB y EMS (primer año), con brechas significativas en la percepción de solidez y utilidad. Finalmente, el Plan de EMS (1er año) es el que concentra las valoraciones más críticas en todas las dimensiones.

Respecto a la evaluación de los planes, a través de la comparación de los vigentes propuestos por la TCI y los anteriores, prevalecen entre los docentes que ejercen funciones aplicando el Plan EBI, las posiciones intermedias que señalan que ambos planes favorecen por igual en aspectos vinculados a los espacios de acompañamiento, aprendizajes de los estudiantes, el abordaje de temas a través de enfoques interdisciplinarios, la continuidad educativa de los estudiantes, los formatos de evaluación, la autonomía de los estudiantes y la navegabilidad entre secundaria y UTU, aspecto, este último, que solo fue motivo de consulta a docentes de educación media.

No obstante, se registran algunos matices o destaque. Por ejemplo, con relación a la navegabilidad entre secundaria y UTU, sobresalen las posturas que consideran que el plan EBI favorece más este aspecto con relación a planes anteriores. Del

mismo modo con respecto a los formatos de evaluación y al abordaje de los contenidos desde enfoques interdisciplinarios para docentes de la DGEPT.

Algo similar se constata con relación al plan EMS, prevalecen posicionamientos intermedios, salvo con relación a los aprendizajes de los estudiantes en el que se valora más el plan anterior y nuevamente la navegabilidad entre secundaria y UTU como ganancia que apareja el nuevo plan EMS.

Por su parte, la comparación de programas presenta algunas particularidades atento al plan y subsistema donde ejerce funciones el docente, con respecto a temas que abarcan el uso de metodologías activas, tecnologías digitales, jerarquización de contenidos frente a las demandas actuales de la sociedad, las propuestas de evaluación, el abordaje de contenidos desde enfoques interdisciplinarios y la planificación del trabajo en aula.

Los docentes de la DGEIP valoran más los programas del plan EBI respecto al uso de metodologías activas y el uso de tecnologías digitales en el aula, así como la jerarquización de contenidos respecto a las demandas actuales de la sociedad.

En un contexto donde prevalecen las opiniones que entienden que ambos programas (actuales y anteriores) favorecen por igual, los docentes de la DGES y de la DGETP destacan respecto a los programas del plan EBI, nuevamente las metodologías activas, el uso de tecnologías en el aula y las propuestas de evaluaciones adaptadas. Por el contrario, el programa anterior recoge más preferencias con relación a la planificación para el trabajo en el aula.

Algo similar se observa con respecto a la evaluación de los programas para docentes de 1ero de EMS. También son destacados aspectos relativos a las metodologías activas en favor del programa EMS, así como la planificación en el aula y la jerarquización de los contenidos respecto a las demandas actuales de la sociedad, en este caso a favor de los planes anteriores.

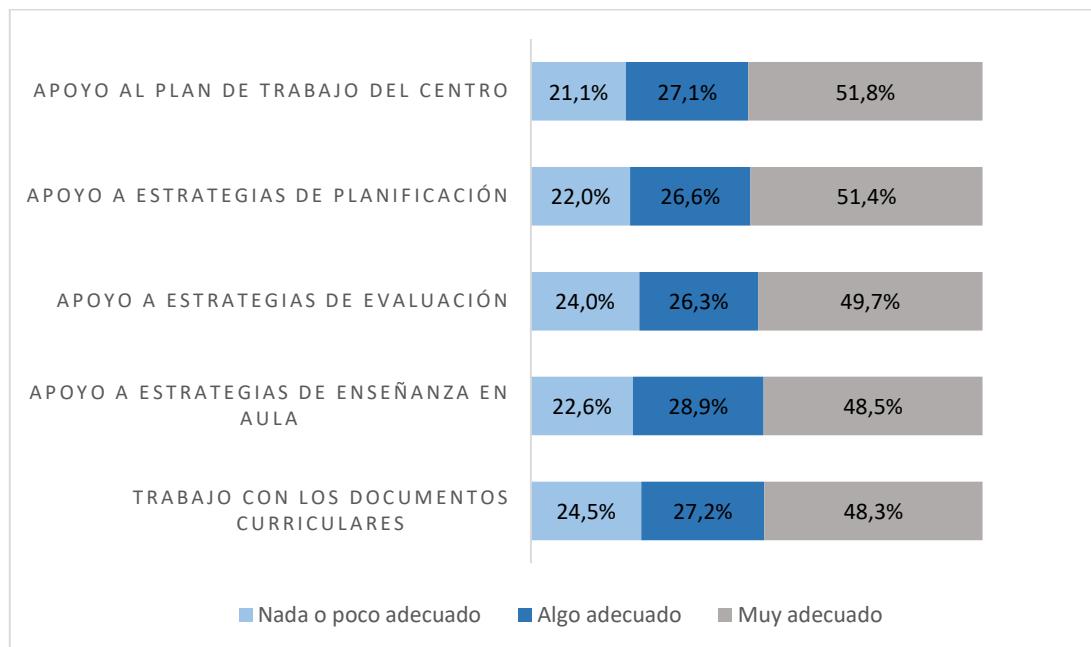
#### 4. Sobre la implementación del TCI

##### a. Acompañamiento para la implementación

Los docentes, de acuerdo a su subsistema de pertenencia y a las estrategias y modalidades desarrolladas en cada caso, recibieron el acompañamiento de distintas figuras para la implementación de la TCI. En la educación primaria los inspectores fueron los encargados de llevar adelante esta tarea, por tanto, se consultó a los maestros y maestras sobre la valoración de este apoyo. Al analizar las respuestas se evidencian opiniones heterogéneas en todos los aspectos –*apoyo al plan de trabajo del centro, apoyo a estrategias de planificación, apoyo a estrategias de evaluación, apoyo a estrategias de enseñanza en el aula y trabajo con documentos curriculares*– prácticamente la mitad de los docentes coinciden en que el acompañamiento fue “Muy adecuado” (en el entorno del 50%). Sin grandes matices por aspecto analizado,

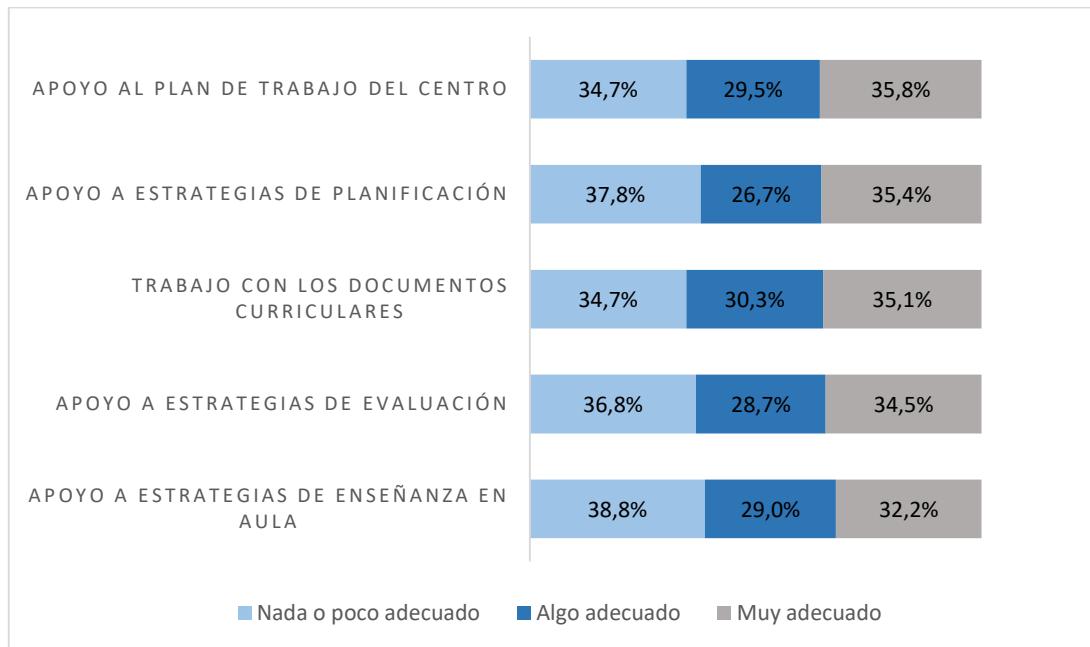
poco más de la cuarta parte de los docentes han indicado que el acompañamiento fue “Algo adecuado” (en el entorno del 27%), y “Nada o poco adecuado” en el entorno del 23%.

**Gráfico 86. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de inspectores de zona para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuestas de docentes de la DGEIP en %.**



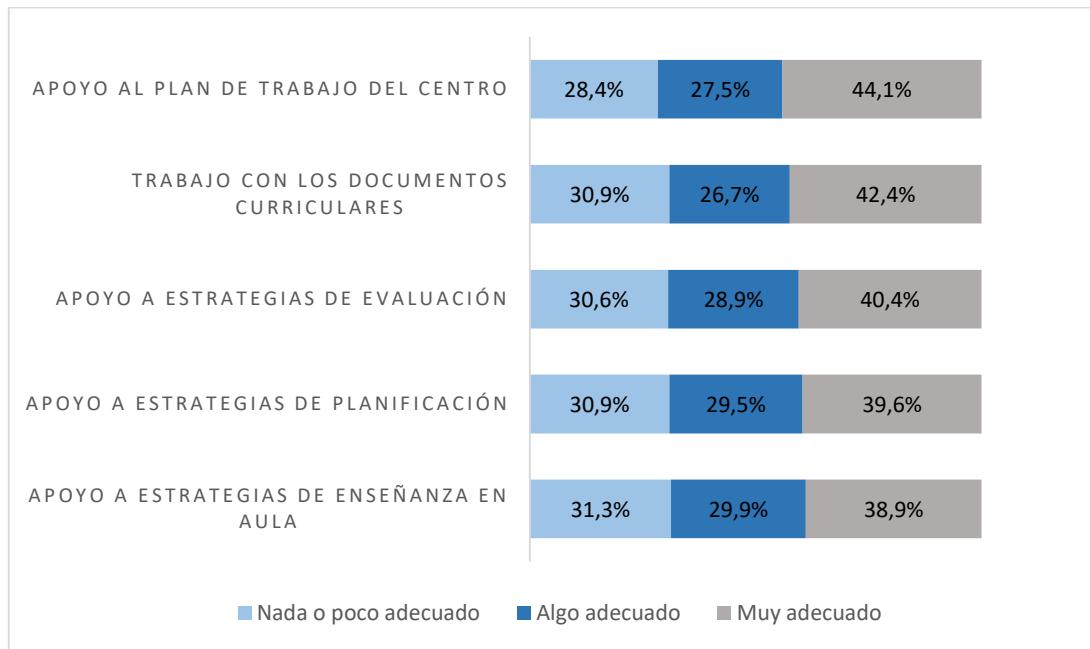
Los docentes de la DGES valoraron el acompañamiento recibido por parte de los mentores para implementar la TCI. Al analizar el gráfico que sigue es posible identificar que en el entorno del 35% los docentes consideran que este acompañamiento fue “Muy adecuado”, mientras en alrededor del 29% “Algo adecuado” y en mayor proporción lo consideran “Nada o poco adecuado” (aproximadamente 36%). No se advierten diferencias con respecto a los aspectos referidos, es decir, las distribuciones porcentuales son similares entre los diversos aspectos consultados -*apoyo al plan de trabajo del centro, apoyo a estrategias de planificación, trabajo con los documentos curriculares, apoyo a estrategias de evaluación, y apoyo a estrategias de enseñanza en aula*-.

**Gráfico 87. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de los mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?**  
**Respuestas de Docentes de la DGES en %.**



Para el caso de los docentes de la DGETP, refieren que el acompañamiento de los mentores, en los diversos aspectos consignados, ha sido “Muy adecuado” –en general, en el entorno del 42% así lo afirma-, con mínimos matices, mientras el *apoyo al plan de trabajo del centro* fue valorado como “Muy adecuado por el 44,1%”, en el extremo se ubica el *apoyo a las estrategias de enseñanza* con el 38,9%. Ronda el 28% la opinión de aquellos que valoran el acompañamiento como “Algo adecuado”, y un 30% de los docentes son los que consignan que es “Nada o poco adecuado”, con matices mínimos entre aspectos a estimar.

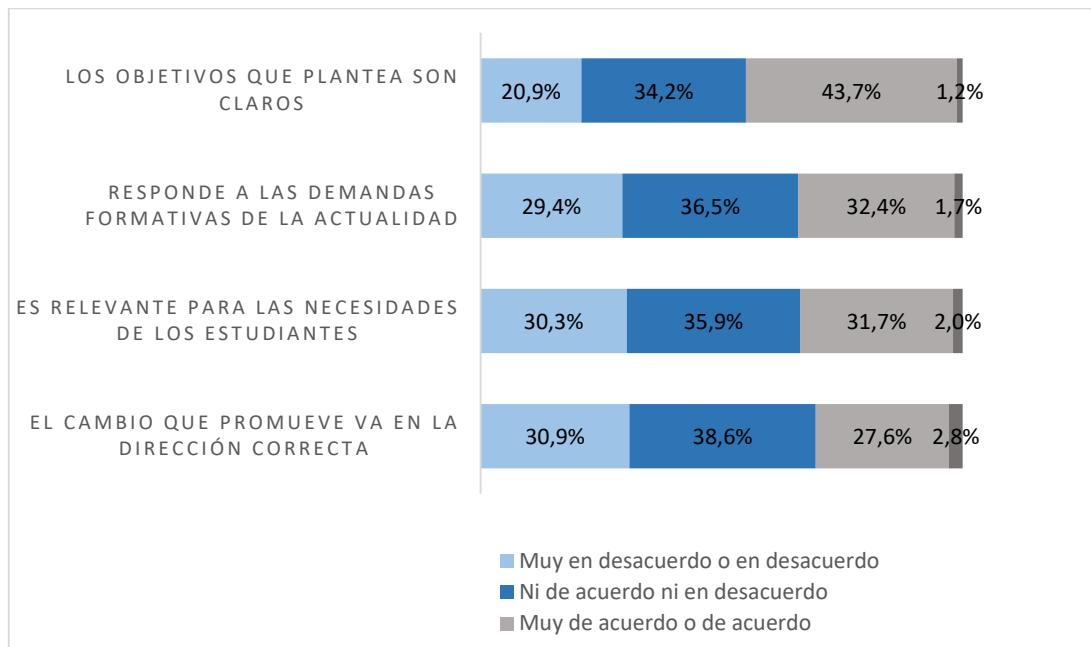
**Gráfico 88. Pregunta: ¿Cómo valora el acompañamiento que recibió por parte de los mentores para implementar la TCI en los siguientes aspectos?  
Respuestas de Docentes de la DGETP en %.**



b. Valoración de la TCI como política educativa

Se solicitó a los docentes una valoración de la política educativa, más específicamente de la TCI, haciendo referencia a afirmaciones sobre la claridad de los objetivos de la transformación, su adecuación a las respuestas a las demandas formativas actuales, su relevancia con respecto a las necesidades de los estudiantes y la correcta dirección del cambio promovido. Las apreciaciones dan cuenta de una mirada que se distribuye entre opiniones más desfavorables o de menor acuerdo con respecto a *la claridad de los objetivos de la iniciativa* (20,9%) y en el entorno al 30% en lo que respecta al resto de las afirmaciones. Las posiciones intermedias, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, concitan porcentajes de respuesta que oscilan del 34,2% al 38,6%, mientras se evidencia un grado de mayor acuerdo, de 43,7%, con respecto a *la claridad de los objetivos de la TCI*, un 32,4% con relación a *las demandas formativas*, un 31,7% *relevante para las necesidades de los estudiantes*, y 27,6% sobre si *el cambio que promueve es en la dirección correcta*. Nuevamente se aprecian respuestas heterogéneas con predominio de posiciones neutras y negativas.

**Gráfico 89. Pregunta: Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la valoración de la TCI como política educativa**  
**Respuestas de total de docentes en %.**

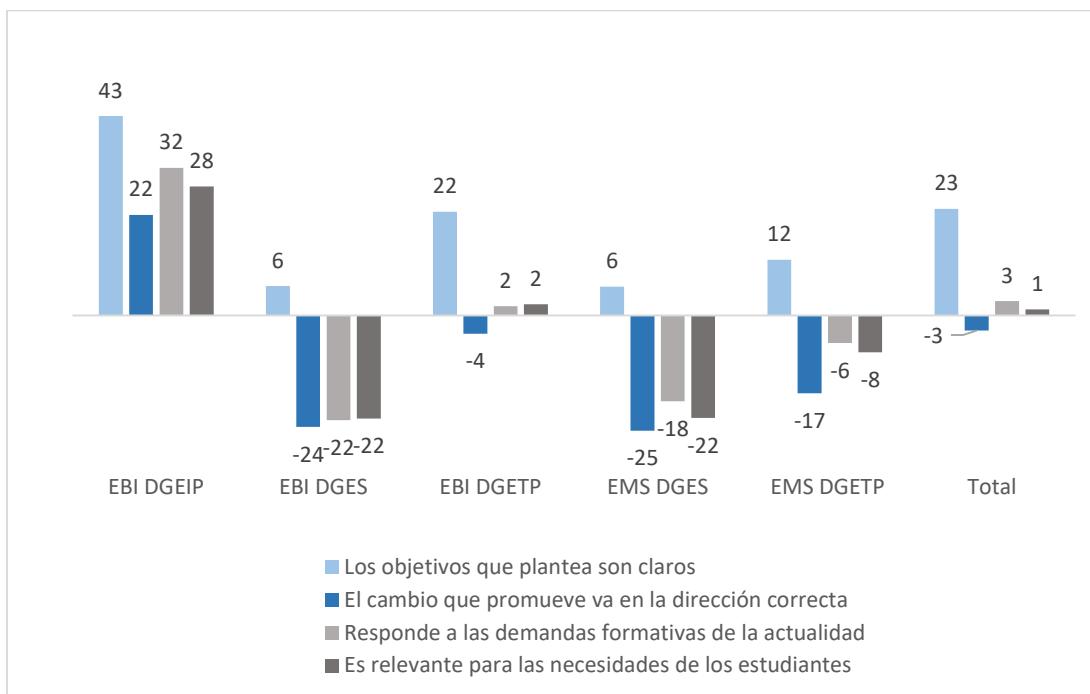


El gráfico<sup>26</sup> que sigue permite observar la brecha entre quienes valoran positivamente la TCI y quienes la consideran de manera negativa, en sus distintos aspectos. Se destaca que en educación primaria hay un mayor saldo positivo en comparación con la educación media (DGES y DGETP), lo que sugiere una mayor aceptación de la política en este nivel educativo. Para la EBI, en la DGES, salvo *la claridad de los objetivos que plantea la iniciativa de la TCI*, el resto de los aspectos muestran un saldo negativo; se aprecia para el caso de la DGETP que el saldo negativo se corresponde con la aseveración sobre *la dirección correcta de la TCI*. En el caso de la EMS, el saldo positivo es solamente con respecto a *la claridad de los objetivos que plantea la transformación*, tanto para la DGES como para la DGETP. En general, el mayor saldo positivo está asociado a *la claridad de los objetivos que la TCI plantea* (23 puntos), en menores proporciones con *respecto a la respuesta a las demandas formativas* (3 puntos) y *su relevancia para las necesidades de los estudiantes* (1 punto), mientras el saldo es negativo se da con *respecto a la dirección que plantea la reforma* (-3).

<sup>26</sup> En el Anexo de este informe se presentan las tablas completas (25 a 28) con todas las distribuciones.

**Gráfico 90. Diferencias en puntos porcentuales entre las posiciones “muy de acuerdo o de acuerdo” y las posiciones “muy en desacuerdo o en desacuerdo” referidas a la valoración de la TCI como política educativa.**

**Respuestas de docentes por subsistema educativo y plan en %.**



## 5. Cambios promovidos en los reglamentos para la evaluación de estudiantes

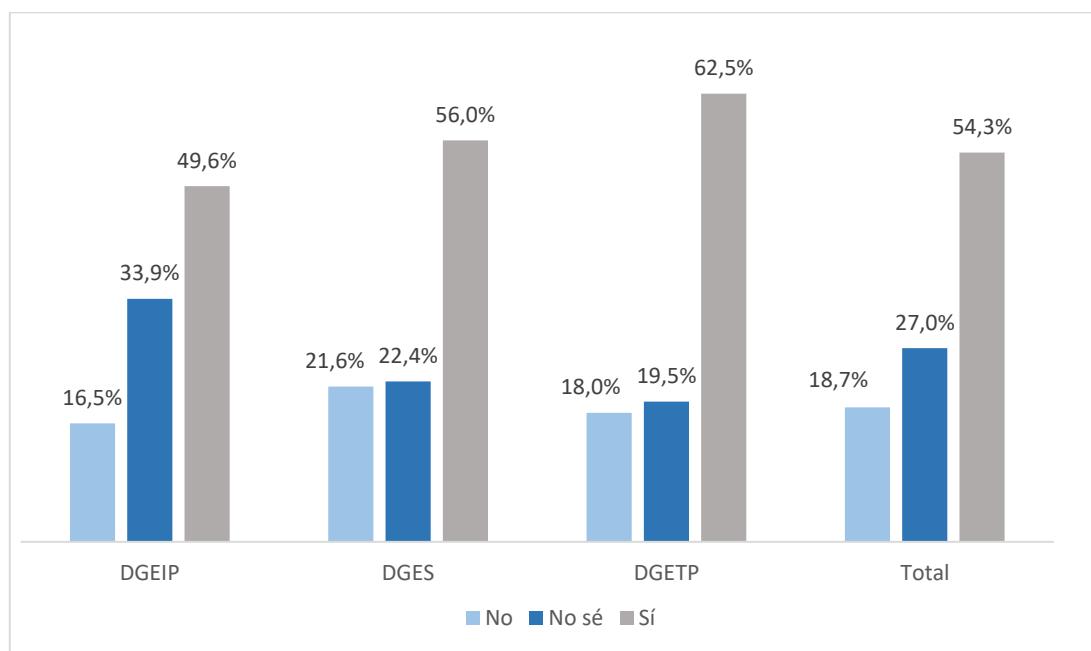
### a. Los reglamentos de evaluación de estudiantes

Se preguntó a los docentes, al igual que se hizo con los directores de los centros educativos, sobre los cambios que introdujo el REDE en la educación media básica (EBI) y el REEMS en la educación media superior con respecto a las formas de evaluar a los estudiantes.

En la gráfica que sigue es posible observar, por subsistema, qué tanto consideran los docentes se han modificado sus formas de evaluar en EBI con la puesta en marcha del nuevo reglamento. Se advierte que quienes en mayor medida han visto modificadas estas prácticas son los docentes que pertenecen a la DGETP (62,5%), seguidos de los de la DGES (56%), y de los docentes de primaria en menor proporción (49,6%). No obstante, estas diferencias, se aprecian menores divergencias entre los porcentajes de docentes, por subsistema, que indican que no se han modificado las estrategias de evaluación a partir de la vigencia de los nuevos reglamentos, con un porcentaje algo menor en primaria (16,5% los docentes de la DGEIP, 18% los de la DGETP y 21,6% los de la DGES).

Resulta llamativo, además, que un porcentaje importante de los encuestados refiere “No saber” si el REDE ha modificado las formas de evaluar (33,9% en la DGEIP, 22,4% en la DGES y 19,5% en la DGETP). Si bien se mantiene un patrón, general, constante con respecto a qué tanto cambió las maneras de valorar a los estudiantes el nuevo reglamento, es probable que parte de las diferencias se expliquen a partir de las realidades disímiles vinculadas a los ciclos educativo, es decir a educación primaria y media.

**Gráfico 91. Pregunta: ¿Considera que el REDE cambió la forma de evaluar a los estudiantes?**  
**Respuestas de docentes por subsistema en %.**



Para profundizar sobre los cambios atribuibles al REDE, específicos, se les preguntó a los docentes: ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios? Del total de respuestas, sin discriminar por subsistema de pertenencia, surge que los docentes indican como el cambio más significativo *la incorporación de los criterios de logro para evaluar a los estudiantes* (26,4%), mientras *la comunicación de los progresos de los estudiantes a sus familias y los espacios de apoyo ofrecidos a los estudiantes* son los cambios menos considerados (6,4% y 7,7%, respectivamente). En este sentido, se destaca el porcentaje de docentes de educación primaria que manifiesta que el cambio principal fue *la incorporación de los criterios de logro para evaluar a los estudiantes* (32,1%), mientras que tan solo un 3,9% advierte que lo son *los espacios de apoyo ofrecidos a los estudiantes*.

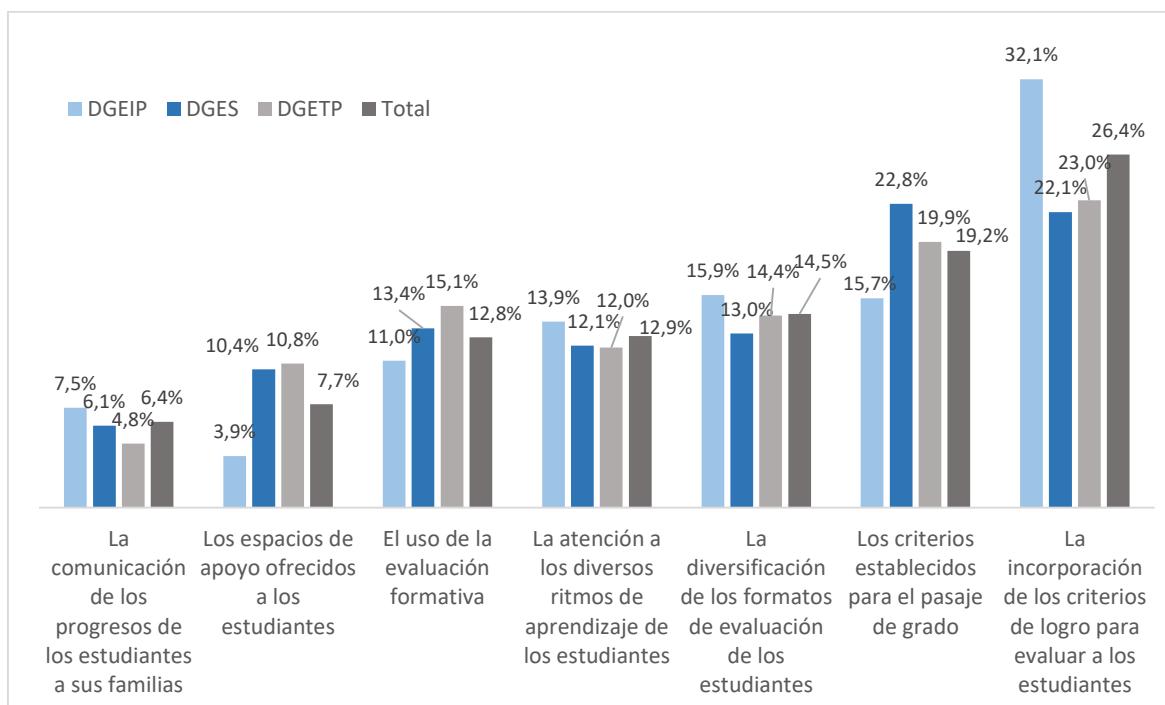
Para el caso de la DGES el cambio más seleccionado refiere a los *criterios establecidos para el pasaje de grado* (22,8%) y el menos consignado es *la comunicación de los progresos de los estudiantes a las familias* (6,1%), mientras los docentes de la DGETP también refieren a *la incorporación de criterios de logro*

(23%), y dentro de los cambios menos significativos resalta, al igual que para el caso de la DGES, *la comunicación de los progresos a las familias* (4,8%).

Con respecto a los apoyos para estudiantes, si se comparan los porcentajes en función de cada subsistema, han sido mayormente valorados por los docentes de enseñanza media. La perspectiva general de los docentes no presenta disidencias sustanciales con respecto a quienes se desempeñan en la dirección de los centros educativos.

**Gráfico 92. Pregunta: Con relación al REDE ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios?**

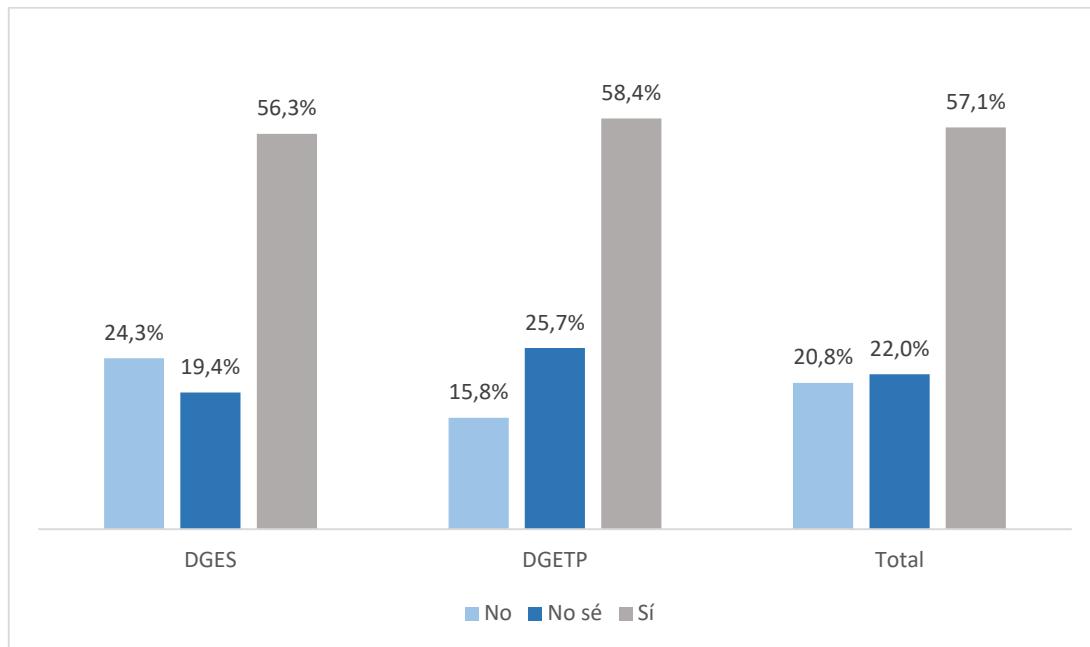
Número de menciones por subsistema en %.



Se preguntó a los docentes de educación media superior sobre si, efectivamente, el REEMS introdujo cambios con respecto a la forma de evaluar a los estudiantes. En este sentido, en términos generales, se aprecia que más de la mitad (57,1%) manifiesta que sí, mientras un quinto (20,8%) plantea que no y poco más de un quinto (22%) refiere no saber. Este último valor es llamativo en tanto se trata de la puesta en funcionamiento de un nuevo reglamento, de carácter prescriptivo.

Si se analizan los porcentajes por subsistema se advierten algunas leves diferencias, mientras los docentes de la DGETP plantean que sí introduce cambios el nuevo reglamento en un 58,4%, en la DGES ese porcentaje se ubica por debajo con 56,3%, mientras que la cuarta parte de los docentes de la DGETP (25,7%) plantean no saber si introduce modificaciones o no. Finalmente, en esta mirada comparada por subsistema, remiten que el REEMS no introduce cambios en la evaluación en mayor porcentaje los docentes de la DGES, con el 24,3%, en relación a 15,8% de la DGETP.

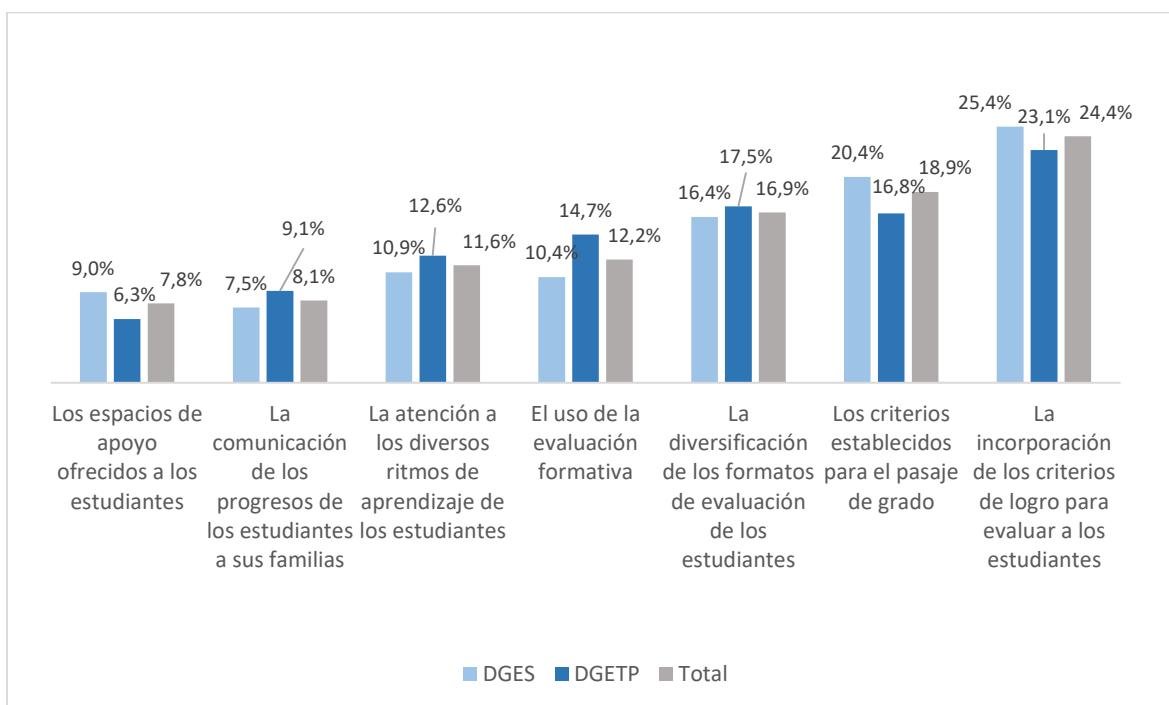
**Gráfico 93. Pregunta: ¿Considera que el REEMS cambió la forma de evaluar a los estudiantes?**  
**Respuestas de docentes por subsistema en %.**



Tal como se hizo con los directores de los centros educativos, se preguntó a los docentes con respecto a los principales cambios que introdujo el REEMS. Si se analizan los resultados generales, esto es sin examinar por subsistema, se advierte que la *incorporación de los criterios de logro para la evaluación* concita el porcentaje más alto (24,4%), mientras el menor lo constituye el relativo a *los apoyos brindados a los estudiantes* (7,8%). Una mirada comparada permite advertir que existen diferencias moderadas entre las respuestas de los docentes de una y otra institución, quizás con matices más marcados con respecto al uso de la evaluación formativa y los criterios establecidos para el pasaje de grado.

**Gráfico 94. Pregunta: Con relación al REEMS ¿Cuáles considera que fueron los principales cambios?**

Número de menciones de docentes por subsistema en %

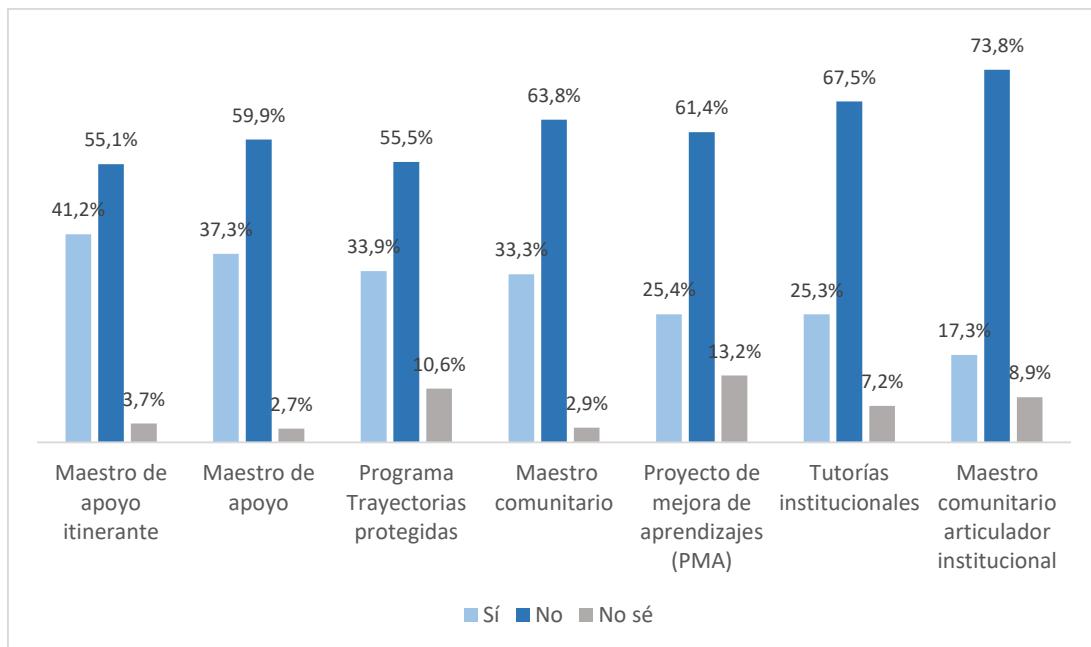


b. Recursos disponibles para la mejora de los aprendizajes

Los recursos del centro educativo para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes se traducen en figuras, dispositivos de acompañamiento (por ej. tutorías), dependiendo del subsistema que se trate.

Con respecto a cuáles son los recursos con los que cuenta el centro educativo, para el caso de educación primaria, el más referido por el colectivo docente es *el maestro de apoyo itinerante* (41,2%), seguido por el *maestro de apoyo* (37,3%), el desarrollo del *programa Trayectorias protegidas* (33,9%) y el *maestro comunitario* (33,3%). Tanto el *Proyecto de mejora de los aprendizajes* como las *Tutorías institucionales* están referidos por la cuarta parte de los docentes consultados (25,4% y 25,3%, respectivamente). La figura que concita un menor porcentaje es la del *maestro comunitario articulador* (17,3%).

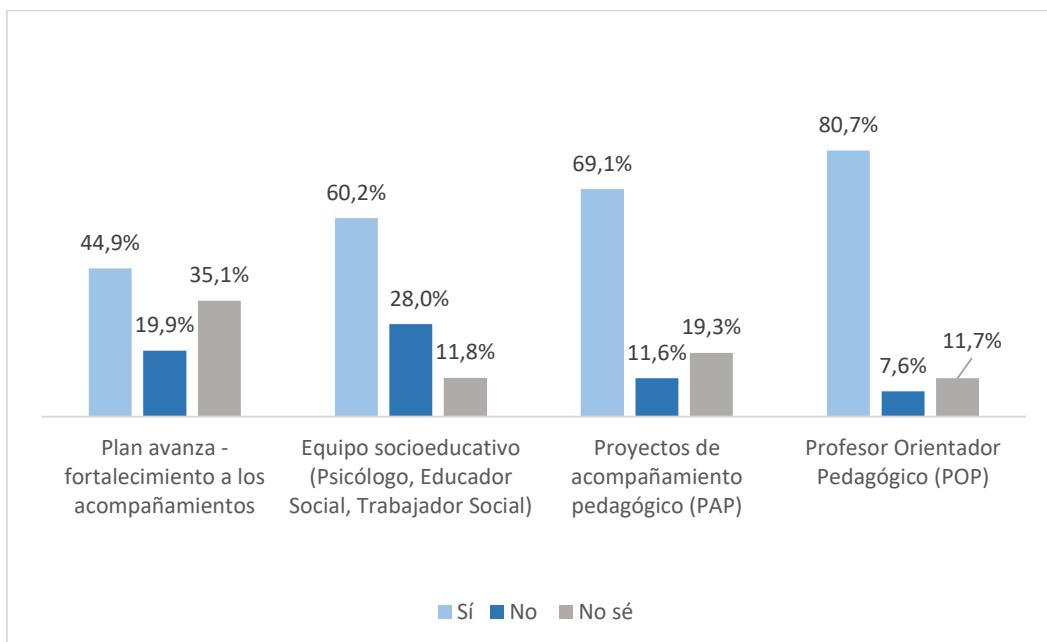
**Gráfico 95. Pregunta: ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes?**  
**Respuestas de docentes de la DGEIP en %.**



Los apoyos pedagógicos son una estrategia que, empleada en el campo de la educación, resulta clave para promover la inclusión, a través del seguimiento y el apoyo a los estudiantes, adaptándose a las diversas realidades sociales, culturales, geográficas, entre otras. "El acompañamiento pedagógico no solo refuerza los aprendizajes académicos, sino que también ofrece un sostén socioemocional fundamental para que los adolescentes transiten de manera positiva su trayectoria escolar en la educación media" (Cabrera & Sánchez, 2020, p. 102). La evidencia muestra que estos mecanismos de apoyo dan buenos resultados a la hora de prevenir los eventos, por ejemplo, de desvinculación educativa y fortalecer el vínculo entre el estudiante, y la institución (Pérez & Gómez, 2019).

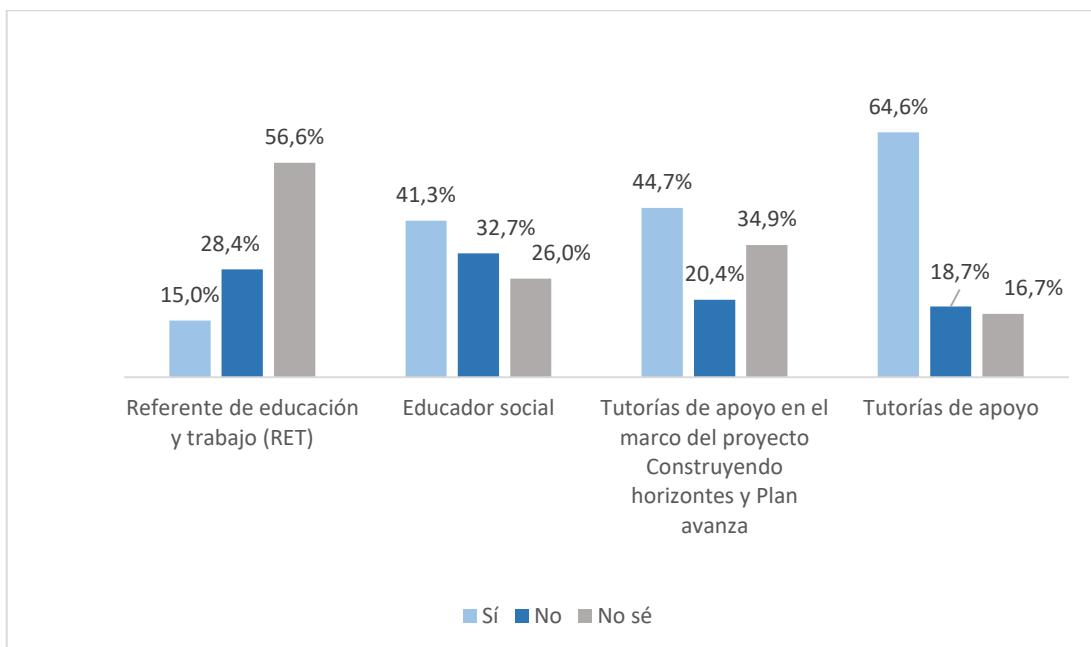
El acompañamiento pedagógico en la educación media es fundamental porque busca contribuir de manera significativa a mejorar las trayectorias educativas, fortalecer la inclusión y potenciar los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, en educación media se desarrollan una serie de dispositivos. Consultados con respecto a los recursos con los que cuenta el centro educativo para apoyar a los estudiantes, los docentes de la DGES identifican en mayor medida *la figura del profesor orientador pedagógico (POP)* en un 80,7%, mientras la presencia de *los proyectos de acompañamiento pedagógico* está mencionada en un 69,1%, *el equipo socioeducativo* –equipos multidisciplinarios- en un 60,2% y en menor medida, refieren, los centros cuentan con *el Plan avanza* (44,9%).

**Gráfico 96. Pregunta: ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes?**  
**Respuestas de docentes de la DGES en %**



Al preguntar, a los docentes de la DGETP, sobre con cuáles de los recursos de apoyo cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes, el más referido ha sido *las tutorías de apoyo* (64,6%), seguido de *las tutorías que se dan en el marco del proyecto Construyendo horizontes y Plan avanza* (44,7%), la presencia de *la figura del educador social* (41,3%), y en menor proporción *los Referentes de Educación y Trabajo (RET)* (15%). Como dato revelador, parece oportuno señalar que para el caso de los RET los docentes de este subsistema en un 56,6% refieren no tener conocimiento sobre la disponibilidad de este recurso en el centro educativo en el que desempeñan sus funciones.

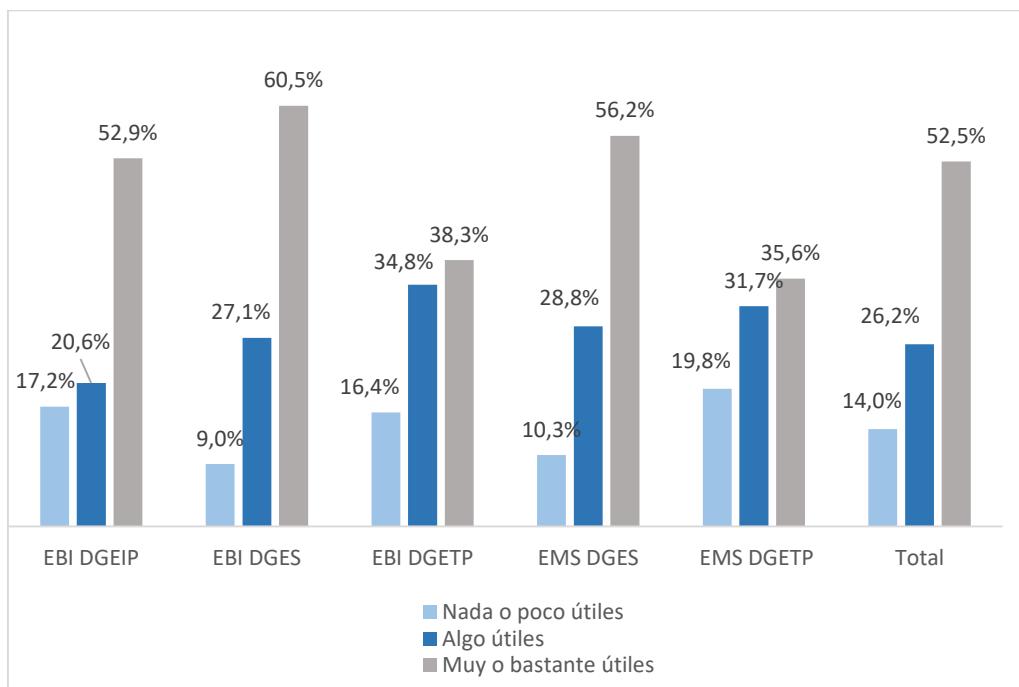
**Gráfico 97. Pregunta: ¿Con cuáles de estos recursos cuenta el centro para apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes?**  
**Respuestas de docentes de la DGETP en %**



Finalmente, se preguntó a los docentes sobre los recursos disponibles en el centro educativo y su utilidad. La gráfica que sigue refiere a la valoración asignada por los docentes a estos recursos, de acuerdo a su subsistema de pertenencia y plan, así como en general. Si no se discrimina por subsistema y plan se advierte que poco más de la mitad (52,5%) considera a estos recursos como “Muy o bastante útiles”, mientras un 26,2% refiere que son “Algo útiles” y el 14% indica que son “Nada o poco útiles”.

Se destaca, al analizar por subsistema y plan, una valoración más positiva, en general, por parte de los docentes de la DGES con relación a los de la DGETP, en particular los del plan EBI de la DGES en un 60,5% refieren que son “Muy o bastante útiles”, mientras para los del mismo plan de la DGETP ese porcentaje desciende a 38,3%. En educación media superior se advierte un comportamiento similar, mientras para los docentes de la DGES los apoyos son “Muy o bastante útiles” en un 56,2%, para los de la DGETP este porcentaje desciende a 35,6%.

**Gráfico 98. Pregunta: Considerando todos los recursos con los que cuenta el centro, ¿qué tan útiles les resultan para apoyar a los estudiantes en la mejora de los aprendizajes?**  
**Respuestas de docentes por subsistema y plan en %.**



### En suma

La implementación de la Transformación Curricular Integral (TCI) ha generado impactos diferenciados en los distintos subsistemas educativos, reflejando tanto avances como desafíos pendientes en su consolidación. A partir del análisis de las percepciones docentes sobre el acompañamiento recibido, la valoración de la política educativa, los cambios en la evaluación y la disponibilidad de recursos, se pueden extraer algunas conclusiones.

- El acompañamiento a los docentes ha sido valorado de manera heterogénea según el subsistema educativo. Mientras en educación primaria y técnico profesional la mayoría de los docentes consideran adecuado el apoyo recibido, en educación secundaria se observa una distribución más equilibrada entre quienes lo consideran positivo y quienes lo ven insuficiente. Estos datos sugieren que, si bien existen esfuerzos institucionales para respaldar la implementación de la TCI, persisten desafíos en la consolidación de un modelo de acompañamiento que garantice apoyo efectivo en todos los niveles educativos.
- Las valoraciones docentes sobre la TCI reflejan un nivel de aceptación moderado, con una parte significativa del cuerpo docente en posiciones intermedias o de incertidumbre. La claridad de los objetivos de la reforma es

el aspecto mejor valorado (43,7% de acuerdo), mientras que la dirección del cambio promovido obtiene el menor nivel de consenso (27,6% de acuerdo). Esto podría indicar que, si bien la TCI es reconocida como una transformación estructural del sistema educativo, persisten dudas sobre su pertinencia y efectividad para responder, por ejemplo, a las necesidades formativas de los estudiantes.

- Con respecto a los cambios en la evaluación se aprecia que han sido percibidos como significativos por más de la mitad de los docentes, con mayores niveles de impacto en educación técnico profesional (62,5%) y menores en primaria (49,6%). Sin embargo, resulta preocupante que un porcentaje considerable de docentes manifieste no conocer si estos cambios han modificado realmente sus prácticas y las formas de evaluar.

## 6. Planificación y gestión del centro educativo

Este capítulo incluye un conjunto de aspectos sobre la perspectiva de los docentes respecto a la autonomía, la gestión y la participación docente, así como valoraciones sobre la convivencia. En este caso, dividimos específicamente el capítulo en dos subcapítulos. Uno aborda la visión docente sobre la gestión de los centros educativos y el otro analiza la visión sobre la convivencia en los centros.

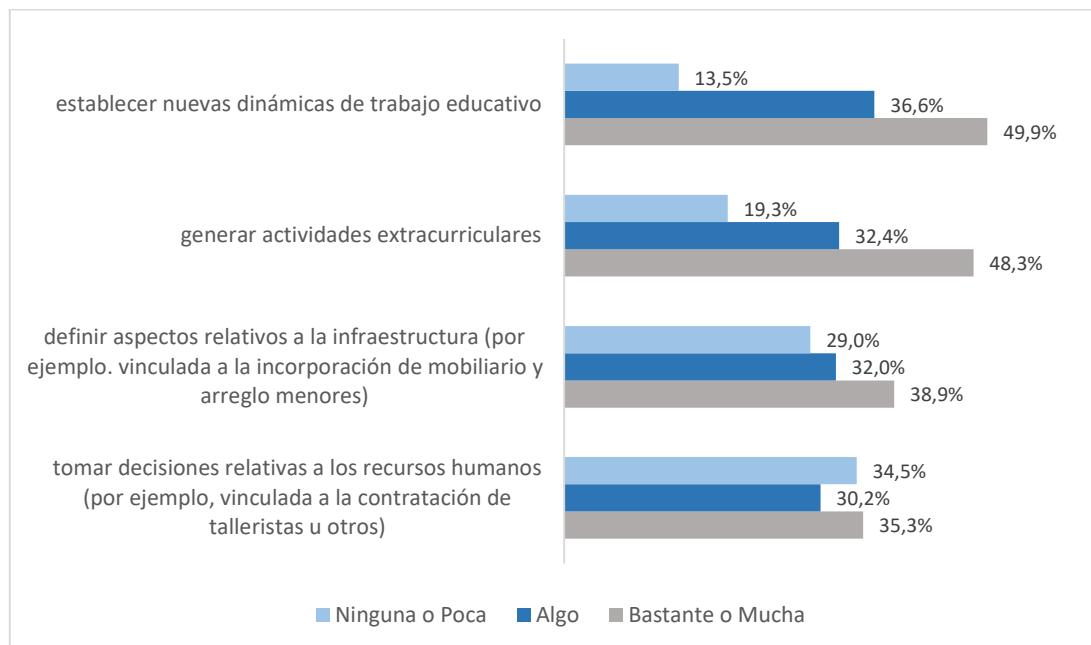
### a. La gestión del centro

Los docentes fueron consultados, en el marco de la ENAPE, sobre aspectos relacionados a la autonomía del centro educativo. En términos generales, en los cuatro aspectos consultados, la percepción de los docentes sobre la autonomía de los centros es baja. Los porcentajes de “Bastante o mucha autonomía” no superan el 50,0% para ninguno de los casos. Igualmente puede decirse que dos aspectos están mejor considerados que los otros dos. En lo que refiere a *establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo*, casi la mitad de los docentes (49,9%) declaró que su centro educativo tiene “Bastante o mucha autonomía”, y sobre *generar actividades extracurriculares*, un porcentaje similar (48,3%) opinó de la misma forma.

Por contrapartida, en lo que refiere a los otros dos aspectos consultados, las opiniones están más divididas. Con respecto a *definir aspectos relativos a la infraestructura*, un 38,9% aseguró que su centro educativo tiene “Bastante o mucha autonomía”, pero un porcentaje importante de docentes (29%) opinó en sentido contrario y manifestó que su centro educativo tiene “Ninguna o poca autonomía” en ese aspecto.

Más divididas aún están las posiciones en torno a *la autonomía para tomar decisiones relativas a los recursos humanos*. Mientras un 35,3% de los docentes piensa que su centro educativo tiene “Bastante o mucha autonomía” en ese aspecto, un porcentaje prácticamente idéntico (34,5%) opina lo contrario, asegurando que su centro tiene “Ninguna o poca autonomía” en decisiones relativas a los recursos humanos.

**Gráfico 99. Pregunta: ¿El centro tiene autonomía para ...?**  
**Respuestas de docentes, en %.**



Si se compara la visión de los docentes con la de los directores en cuanto a la autonomía de los centros existen diferencias importantes. En lo que respecta a la autonomía para establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo y para generar actividades extracurriculares, la visión de los directores es mucho más positiva que la de los docentes.

En contraposición, en lo que refiere a la autonomía para definir aspectos relativos a la infraestructura o para tomar decisiones relativas a los recursos humanos, la visión docente es más positiva que la visión de los directores. Por ejemplo, mientras que el 24,5% de los directores asegura que la autonomía para la toma de decisiones relativas a los recursos humanos es “Bastante o mucha”, el porcentaje que opina lo mismo en el personal docente asciende a 35,3.

A su vez, si se comparan los datos con la ENAPE 2023, la visión docente en cuanto a la autonomía es más positiva en 2023 para tres de los cuatro aspectos consultados (ENAPE, 2023, p. 73). En lo que refiere a establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo, generar actividades extracurriculares y tomar decisiones relativas a los recursos humanos, en 2023 los porcentajes que hacen referencia a “Bastante o

“mucha autonomía” en esos aspectos son mayores que los de 2024. Solo en el caso de la *autonomía para definir aspectos relativos a la infraestructura* se aprecia un leve aumento de las respuestas de “Bastante o mucha autonomía” (ENAPE, 2023, p. 73).<sup>27</sup>

También, los docentes fueron consultados acerca de los temas abordados en las instancias de trabajo colectivo entre docentes. En este sentido, entre siete opciones disponibles debían seleccionar los dos temas que consideraran más importantes. El tema más mencionado fue la *planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula*, un 58% de los docentes aseguró que dicha planificación fue uno de los dos temas más importantes abordados en esas instancias.

En segundo lugar, se ubica *el estudiante y sus aprendizajes* (40%), seguido en tercer lugar, *del clima institucional y convivencia* (30,4%). En menor medida fueron mencionados, *la evaluación por competencias* (23,9%) y *el trabajo interdisciplinario* (18,6%).

Por contrapartida, los dos temas menos mencionados como relevantes en las instancias de trabajo colectivo entre docentes fueron: *la articulación de contenidos y competencias* (13,8%) y, por último, *la continuidad educativa* (7,7%).

**Gráfico 100. Pregunta: En las instancias de trabajo colectivo entre los docentes, ¿cuáles de los siguientes temas fueron abordados? I\_ Marque hasta dos de los temas que considere fueron más importantes.**  
**Respuestas de docentes, en %.**



<sup>27</sup> Es necesario volver a aclarar que cuando se establece una comparación con la información brindada en ENAPE 2023, se hace en base a dos universos distintos ya que para el año 2023 la TCI comprendía los grados de Inicial, primero y segundo de Primaria, y séptimo, octavo y noveno de EMB. En cambio, para el año 2024 la TCI comprendía más grados educativos, sumándose a los ya mencionados, tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria, y primero de EMS.

Si se compara lo referido por los docentes sobre los temas que se abordan en las instancias entre pares y lo señalado por los directores acerca de los temas que abordan en las instancias colectivas con docentes, el orden de importancia de los temas es prácticamente igual -si bien no se puede hacer una comparación exacta porque en la pregunta dirigida a los docentes se agrega el trabajo interdisciplinario como una categoría de respuesta-. En ambos casos la *planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula* es el tema más importante abordado, seguido por *el estudiante y sus aprendizajes*. Es relevante que tanto para directores como para docentes haya coincidencia en la importancia de los temas tratados en las reuniones, quiere decir que existe consenso en que la planificación de proyectos, y el estudiante y sus aprendizajes son las cuestiones más significativas en torno a las que giran las instancias de trabajo colectivo.

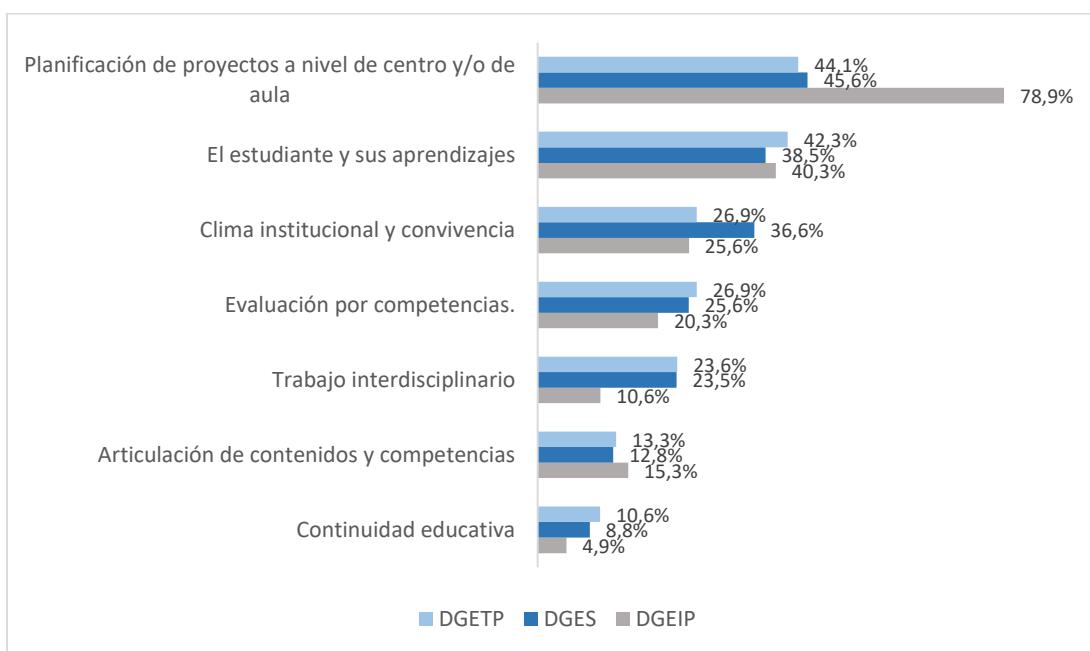
Por otra parte, si se compara los datos con la ENAPE 2023 (ENAPE, 2023, p. 83), *el clima institucional y convivencia* adquiere una mayor jerarquía como tema tratado en 2024, en cambio, *la articulación de contenidos y competencias*, pierde importancia en 2024.

Al analizarse los temas abordados en las instancias colectivas de los docentes, según el subsistema educativo al que pertenecen, se aprecian algunas diferencias interesantes. Por ejemplo, *la planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula* es un tema ampliamente abordado en las instancias colectivas de los docentes de la DGEIP, siendo que el 78,9% de los docentes de inicial y primaria así lo aseveró. En cambio, para el caso de la DGES (45,6%) y de la DGETP (44,1%) los porcentajes se reducen significativamente. Aun así, *la planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula* es el tema más mencionado en los tres subsistemas en comparación con el resto de los tópicos.

Otra diferencia a tener en cuenta se aprecia en el tema *clima institucional y convivencia*, donde mientras el 36,6% de los docentes de la DGES lo menciona como uno de los dos temas más importantes abordados, ese porcentaje desciende en los docentes de la DGETP (29,9%) y de la DGEIP (25,6%). Por su parte, *el trabajo interdisciplinario* es mencionado por los docentes de la DGETP y la DGES en porcentajes similares (23,6% y 23,5% respectivamente), mientras que solo el 10,6% de los docentes de inicial y primaria aseguró que fue uno de los dos temas más importantes tratados en las instancias colectivas docentes. Esto es esperable dado las distintas dinámicas de trabajo entre la educación inicial y primaria, y la educación media, donde la multiplicidad de profesores permite un mayor trabajo interdisciplinario.

**Gráfico 101. Pregunta: En las instancias de trabajo colectivo entre los docentes, ¿cuáles de los siguientes temas fueron abordados? Marque hasta dos de los temas que considere fueron más importantes.**

**Respuestas de docentes según subsistema, en %.**



Si se compara estos datos con la ENAPE 2023, la tendencia es similar en cuanto a que en 2023 *la planificación de proyectos a nivel de centro y/o de aula* también es ampliamente superior como tema tratado en la DGEIP en comparación con los otros subsistemas (ENAPE, 2023, p. 84).

Por otra parte, los docentes expresaron su opinión acerca de distintas actividades que se llevan adelante en el centro educativo en el que se desempeñan. En términos generales, la visión de los docentes es muy positiva sobre estas actividades. Por ejemplo, en lo relativo a los estudiantes, el 80,0% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que su centro desarrolla *estrategias de seguimiento y atención personalizada a los estudiantes* y el 68,2% está de acuerdo con que *el centro indaga sobre intereses de los estudiantes para la implementación de talleres*.

A pesar de esa diferencia, la visión de los docentes en cuanto a otras actividades consultadas es positiva, los porcentajes “De acuerdo y muy de acuerdo” superan el 70% para seis de los tópicos planteados.

En cuanto a las metodologías, el 75,9% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que su centro propicia *la metodología de aprendizajes basado en proyectos*, y a su vez, un porcentaje similar (75,4%) opina lo mismo sobre que *el centro propicia el uso de metodologías activas*.

En cuanto a la vinculación del centro con el entorno, el 74,6% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *el centro desarrolla estrategias de vinculación con las familias* y el 71,4% opina lo mismo sobre que *su centro desarrolla estrategias de vinculación con la comunidad*.

Por otra parte, se destaca que el 78% de los docentes asegura que el centro educativo *implementa actividades de deporte y recreación*, y, por otro lado, el 73,9% está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que su centro *propicia el trabajo interdisciplinario*.

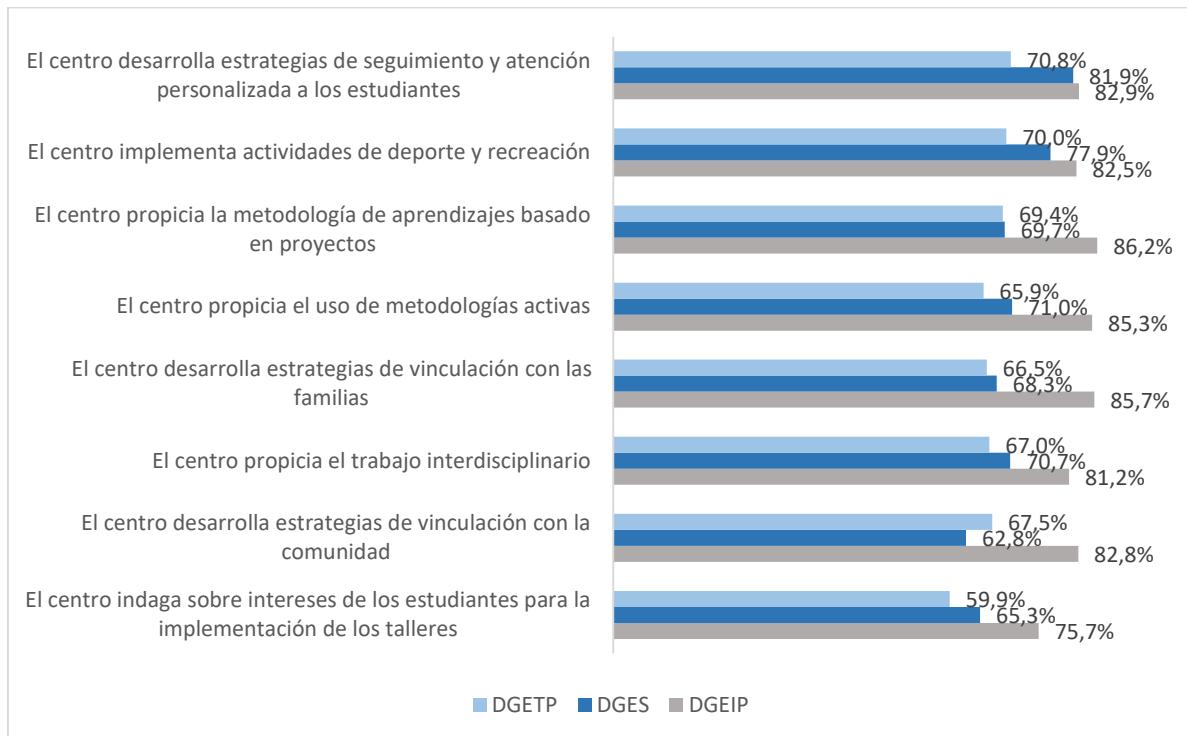
**Gráfico 102. Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.<sup>28</sup>**  
**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de docentes, en %.**



Al analizar las actividades del centro educativo mencionadas según la visión de los docentes por subsistema, en los ocho aspectos consultados la visión de los docentes de la DGEIP es más positiva que la visión de los docentes que se desempeñan en educación media. A su vez, para siete de los ocho aspectos consultados, la visión de los docentes de la DGES es mejor que la de los docentes de la DGETP, y solo en el caso del *desarrollo de estrategias de vinculación con la comunidad*, el porcentaje de docentes de la DGETP que está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que su centro realiza dicha vinculación es mayor (67,5%) que el de los docentes de secundaria que opinan lo mismo (62,8%).

<sup>28</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla 29 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

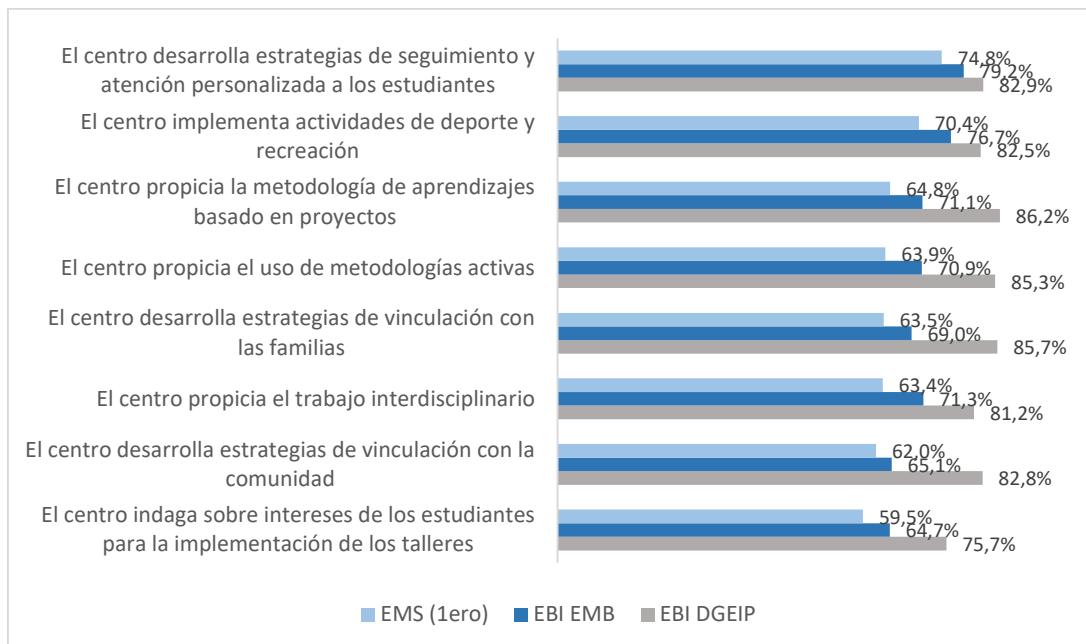
**Gráfico 103. Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.<sup>29</sup>**  
**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de docentes según subsistema, en %.**



En lo que respecta al análisis de las visiones de los docentes sobre las actividades referidas según el nivel educativo, quienes se desempeñan en el marco del plan EBI en la DGEIP son los que poseen la mayor valoración en comparación con los docentes de los demás niveles, le siguen los docentes del plan EBI de la EMB, y en tercer lugar, para todas las actividades consultadas, los porcentajes de los docentes de 1ero de EMS.

<sup>29</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla 29 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

**Gráfico 104. Pregunta: Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo.<sup>30</sup>**  
**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de docentes según nivel educativo, en %.**

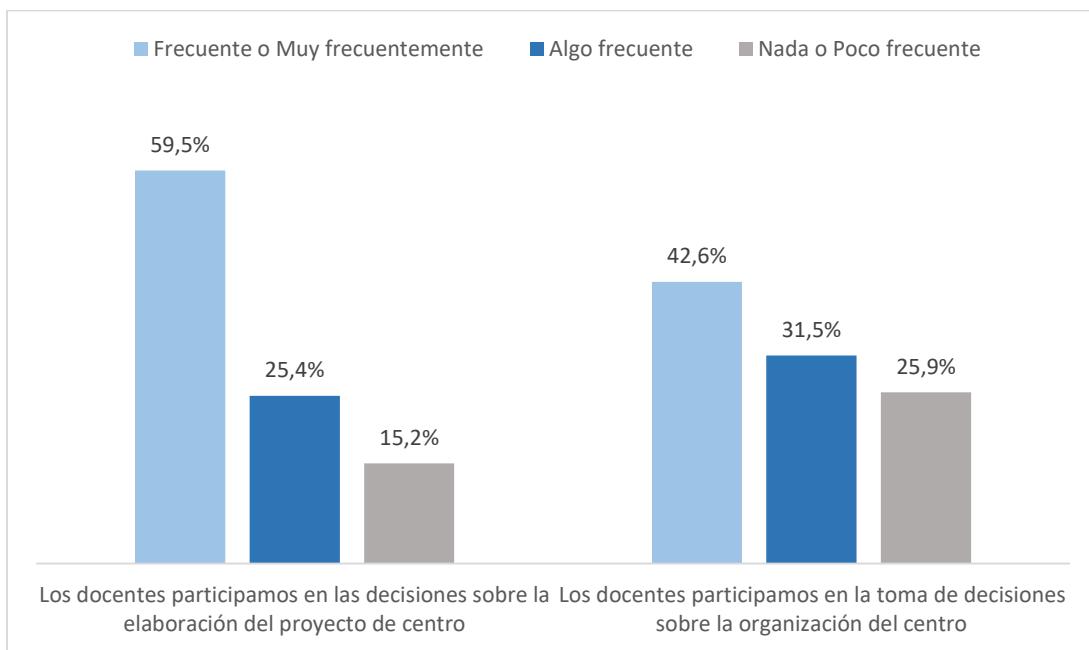


Por otra parte, los docentes fueron consultados acerca de su participación en la elaboración del proyecto de centro y acerca de la toma de decisiones sobre la organización del centro. En este sentido, el 59,5% de los docentes declaró que participa “Frecuente o muy frecuentemente” en *las decisiones sobre la elaboración del proyecto de centro*, mientras un 15,2% aseguró que participa “Nada o poco frecuentemente” en esa actividad.

A su vez, en cuanto a la toma de decisiones sobre la organización del centro las opiniones están más divididas, el 42,6% de los docentes dijo participar “Frecuente o muy frecuentemente”, el 31,5% manifestó participar “Algo frecuentemente”, mientras que un 25,9% de los docentes aseguró que los docentes participan “Nada o poco frecuente” en dicha toma de decisiones.

<sup>30</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla 30 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

**Gráfico 105. Pregunta: Indique con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones referidas a la participación de los docentes en el centro educativo.**  
**Respuestas de docentes, en%.**



Si se compara estos datos con los de la ENAPE 2023, se visualiza una disminución de los porcentajes “Frecuente o muy frecuente” para 2024. Mientras en 2024, el 59,5% de los docentes manifestó *participar en las decisiones sobre la elaboración del proyecto de centro* de manera “Frecuente o muy frecuente”, el porcentaje para 2023 que opinó lo mismo fue de 71,2 (ENAPE, 2023, p. 75).

La misma tendencia ocurre para la *participación en la toma de decisiones sobre la organización del centro*. Mientras en 2024, el 42,6% de los docentes dijo participar “Frecuente o muy frecuente” de la toma de decisiones del centro, para 2023 el porcentaje que aseguró lo mismo fue de 56,8 (ENAPE, 2023, p. 75).

Es necesario volver a recalcar que cuando se compara ENAPE 2023 con ENAPE 2024, se está comparando dos universos distintos, producto de la implementación gradual de la transformación curricular integral. Para 2024 se incorpora a docentes de 3ero a 6to de educación primaria y a docentes de 1ero de EMS. Quizás esta sea una de las explicaciones de las diferencias en los porcentajes vistos anteriormente.

Por otra parte, los docentes fueron consultados sobre distintos comportamientos y acciones de sus pares en el centro educativo.

Por ejemplo, en cuanto a la relación entre colegas, un 85,7% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que la mayoría de los docentes de su centro *es respetuosa del trabajo de sus pares* y un 77,1% de los docentes está “De acuerdo” con que *la mayoría de los docentes se esfuerza por coordinar la enseñanza con sus colegas*.

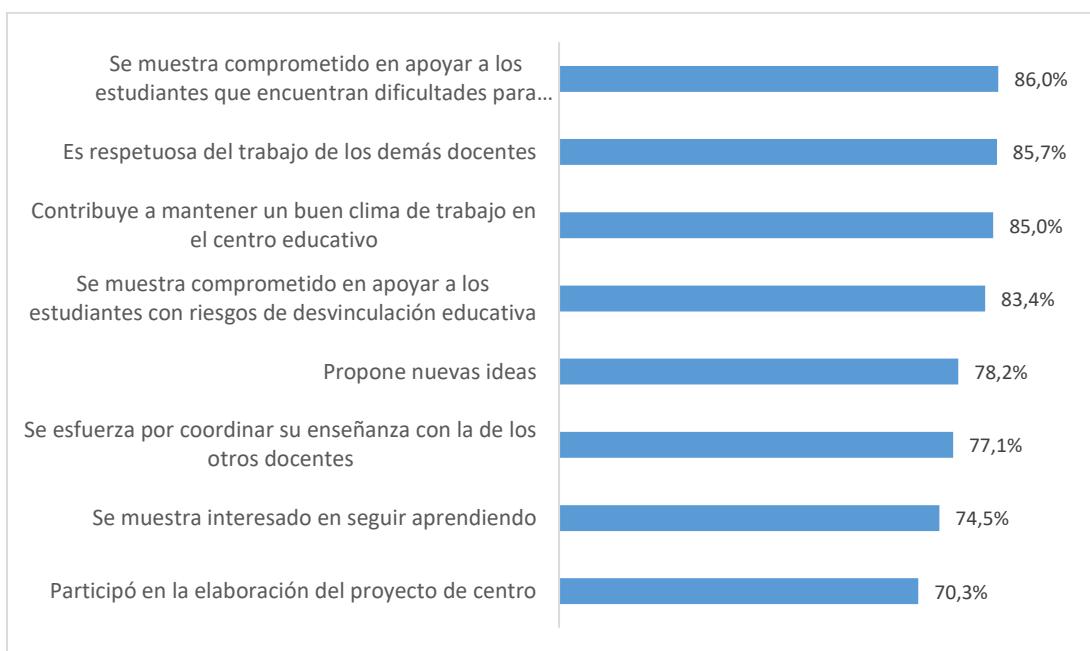
A su vez, en cuanto al apoyo a los estudiantes, el 83,4% de los docentes piensa que la mayoría de los compañeros de su centro *están comprometidos en apoyar a los*

*estudiantes con riesgo de desvinculación* y el 86% asegura lo mismo sobre *el compromiso de apoyar a estudiantes que encuentran dificultades para aprender*.

Por otro lado, a nivel más personal, el 85% de los docentes opina que la mayoría de *sus pares contribuyen a mantener un buen clima de trabajo*, el 78,2% piensa que la mayoría de *los docentes propone nuevas ideas*, y el 70,3% de los docentes asegura que la mayoría de ellos *participaron en la elaboración del proyecto de centro*. Por último, un 74,5% de los docentes opina que la mayoría de ellos *se muestran interesados en seguir aprendiendo*.

En términos generales, la visión de los docentes hacia el comportamiento de su colectivo es positiva. La mayoría asegura que sus pares se muestran comprometidos con los estudiantes, son respetuosos del trabajo de los demás docentes, participan y proponen nuevas ideas para el centro educativo, y se muestran interesados en seguir aprendiendo.

**Gráfico 106. Pregunta: Pensando en la mayoría de los docentes de esta institución, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:**<sup>31</sup>  
**Porcentaje de respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» del equipo docente.**



Si comparamos estos datos con la visión que tienen los directores hacia los docentes puede decirse que los directores tienen una visión más positiva del trabajo docente que lo que los propios docentes refieren sobre su colectivo. Si bien la visión de los docentes hacia sus colegas puede catalogarse como positiva, la visión que los directores tienen de su cuerpo docente es muy buena.

<sup>31</sup> En el Anexo de este informe se presentan la tabla 31 completa con todas las distribuciones de este gráfico.

Hasta el momento, se ha analizado la visión que los directores tienen sobre el comportamiento docente y la visión que los propios docentes tienen del comportamiento de sus colegas. A continuación, se analiza la visión de los docentes sobre los equipos directivos, haciendo foco en cuestiones de liderazgo.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019) afirman que casi todos quienes desarrollan liderazgos exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas. Describen, entonces, cuatro conjuntos de prácticas efectivas que podrían impulsar los directores, ellas son: 1) establecer direcciones; 2) construir relaciones y desarrollar personas; 3) desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas; y 4) mejorar el programa de educación. A su vez, identifican prácticas específicas dentro de esos conjuntos.

En cuanto a *establecer direcciones*, las prácticas específicas incluyen: construir una visión compartida; identificar objetivos específicos compartidos y a corto plazo; crear expectativas de alto rendimiento; y comunicar la visión y los objetivos.

Por su parte, *construir relaciones y desarrollar personas* implica: estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal; apoyar a cada integrante de la organización, considerándolo; modelar los valores y las prácticas del centro; establecer relaciones de confianza con y entre el personal, los estudiantes y los padres; y establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de la federación de profesores.

Con respecto a *desarrollar la organización* para apoyar las prácticas deseadas, las prácticas específicas comprenden: crear una cultura de colaboración y distribuir el liderazgo; estructurar la organización para facilitar la colaboración; establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades; conectar la escuela con su entorno; mantener un entorno escolar seguro y saludable; y asignar recursos en apoyo de la visión y los objetivos del centro educativo.

Por último, *mejorar el programa de educación* implica: dotar de personal al programa educativo; proporcionar apoyo pedagógico; supervisar el aprendizaje de los estudiantes y el progreso en la mejora de la escuela.

La ENAPE 2024 consultó a los docentes sobre la valoración de la gestión de la dirección en las instituciones. Por ejemplo, en lo que refiere a establecer direcciones y específicamente a comunicar la visión y los objetivos, el 71,6% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” que el equipo de dirección de su centro *expresa una visión clara de la propuesta educativa del centro*.

En lo que refiere a la esfera de construir relaciones y desarrollar personas, se les consultó a los docentes sobre el crecimiento de las capacidades profesionales del personal, el 70% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *el equipo directivo de su centro promueve el desarrollo profesional de los docentes*. A su vez, en cuanto a apoyar a cada miembro del personal y demostrar consideración hacia él, el porcentaje de docentes que dice que su equipo directriz *evalúa con justicia el trabajo de los docentes* es de 66,2%.

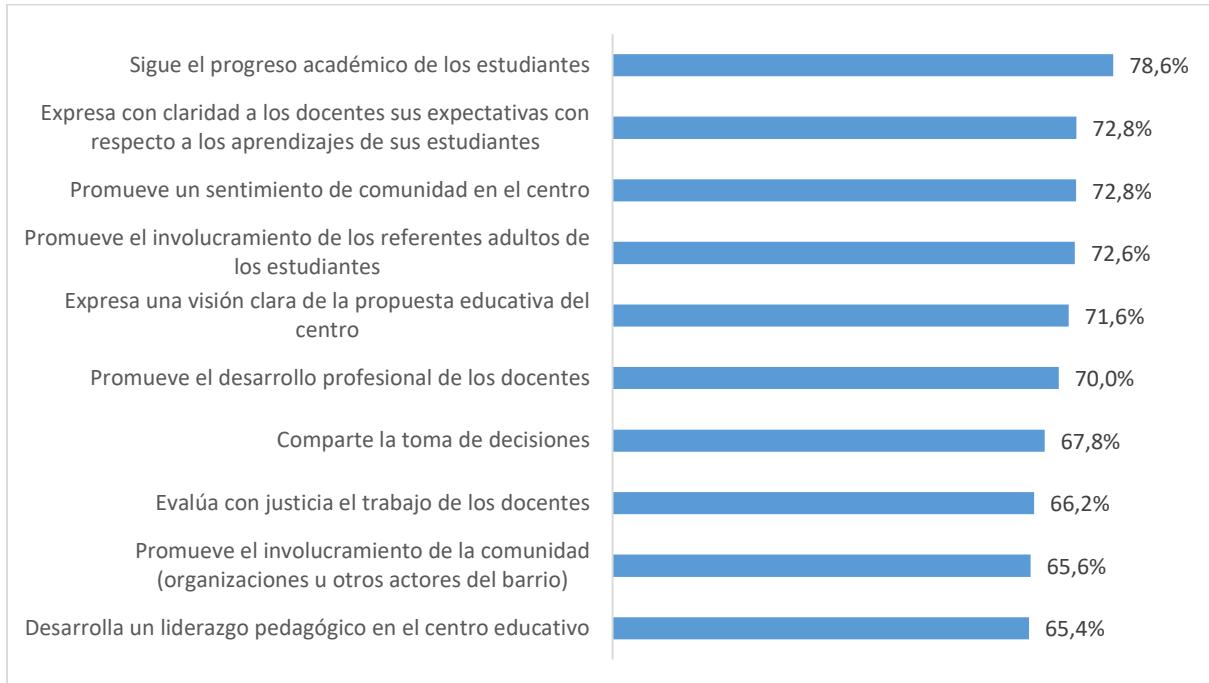
Con respecto a las prácticas que implican construir relaciones y desarrollar personas, se preguntó a los docentes sobre si la dirección *promueve un sentimiento de comunidad en el centro*, donde un 72,8% de los docentes dijo estar “De acuerdo o muy de acuerdo”; y sobre si *la dirección promueve el involucramiento de los referentes adultos de los estudiantes*, para lo cual un 72,6% dijo estar “De acuerdo”.

En lo relativo a *desarrollar* la organización para apoyar las prácticas deseadas; y específicamente en la capacidad directriz para crear una cultura de colaboración y distribuir el liderazgo, el 67,8% de los docentes aseguró estar “De acuerdo” que el equipo directivo de su centro *comparte la toma de decisiones*. En lo que refiere a establecer relaciones productivas con las familias y las comunidades, y conectar la escuela con su entorno, puede decirse que el 65,6% de los docentes manifestó estar “De acuerdo” con la afirmación sobre que *la dirección promueve el involucramiento de la comunidad*, por ejemplo, el involucramiento con organizaciones u otros actores del barrio.

Por último, acerca del cuarto conjunto de prácticas de liderazgo, relativas a las mejoras en lo educativo, los docentes fueron consultados sobre diversos aspectos. En primer lugar, en lo referente a proporcionar apoyo pedagógico, el 65,4% de los docentes aseguró estar “De acuerdo” con que la dirección *desarrolla un liderazgo pedagógico en el centro educativo*. En segundo lugar, acerca de supervisar el aprendizaje de los estudiantes, el porcentaje de docentes que manifiesta que *el equipo directriz sigue el progreso académico de los estudiantes* es de 78,6 (el porcentaje más alto entre todas las opciones consultadas). Y, en tercer lugar, en lo que refiere a supervisar el progreso en la mejora de la escuela, el 72,8% de los docentes está “De acuerdo o muy de acuerdo” con que *la dirección expresa con claridad sus expectativas con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes*.

**Gráfico 107. Valoración docente de la gestión de Dirección**

**Pregunta: Pensando en la dirección de este centro, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: El equipo de dirección de esta institución...<sup>32</sup>**  
**Respuestas «De acuerdo» o «Muy de acuerdo» de docentes, en %**



Si se comparan los datos de 2024 con los que arrojó la ENAPE 2023 se visualiza una disminución de los porcentajes para 2024 (ENAPE, 2023, p. 77)<sup>33</sup>.

Igualmente, a pesar de que los porcentajes son menores en 2024 que en 2023, pueden verse algunas similitudes entre ambos años. Por ejemplo, *el seguimiento del progreso académico de los estudiantes, la claridad de expresar expectativas con respecto a los aprendizajes de los estudiantes y promover un sentimiento de comunidad en el centro*, en ambos casos (2024 y 2023) ocupan los tres aspectos mejor valorados por los docentes sobre la dirección de los centros en los que se desempeñan.

Por contrapartida, *evaluar con justicia el trabajo de los docentes y desarrollar un liderazgo pedagógico en el centro educativo*, son dos de los aspectos menos valorados por los docentes en comparación con otros aspectos consultados.

En términos generales, la visión que los docentes tienen sobre el trabajo de los equipos de dirección es buena, aunque pueden apreciarse algunos matices. Las

<sup>32</sup> En el Anexo de este informe se presentan las tablas completas (2 a 5) con todas las distribuciones de este gráfico.

<sup>33</sup> Vale recordar que cuando se compara ENAPE 2023 con ENAPE 2024, estamos comparando dos universos distintos, producto de la implementación gradual de la transformación curricular integral. Además, es oportuno señalar que en 2023 se le consultó a los docentes si el equipo de dirección de su institución promovía el involucramiento de los referentes adultos de los estudiantes y la comunidad (organizaciones u otros actores del barrio), para el caso de la ENAPE 2024 esa pregunta se dividió, preguntando por un lado sobre la promoción del involucramiento de los referentes adultos y, por otro, sobre la promoción del involucramiento de la comunidad, por tanto no son estrictamente comparables.

valoraciones sobre aspectos relacionados a los estudiantes (progreso académico y aprendizajes), el sentimiento de comunidad en el centro e involucramiento de referentes adultos, son los aspectos mejor valorados. En contrapartida, cuestiones que tienen que ver con los docentes, por ejemplo, promover su desarrollo profesional, compartir la toma de decisiones o evaluarlos con justicia, poseen una menor valoración en comparación con las cuestiones planteadas anteriormente.

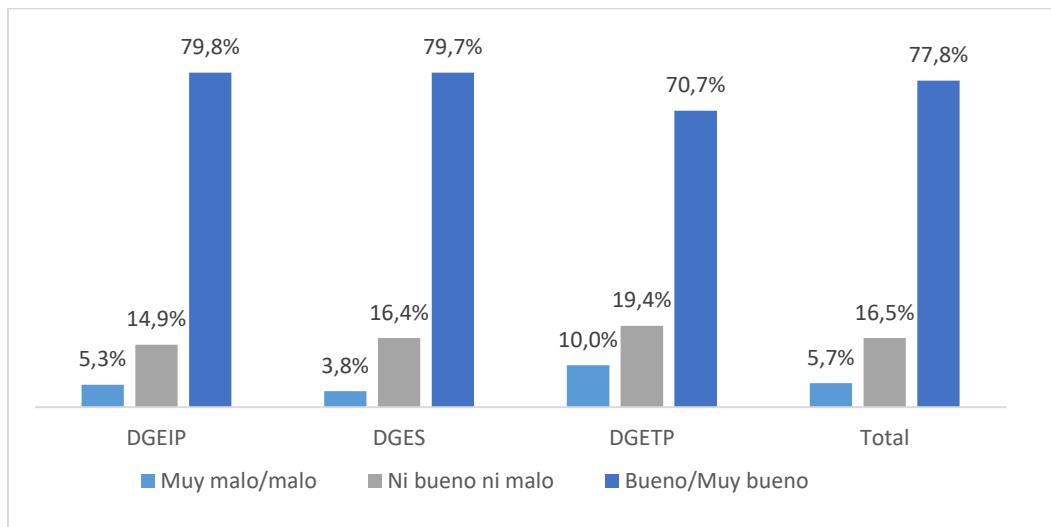
#### b. La convivencia en los centros educativos

Como se hizo referencia en capítulo sobre directores, es clave indagar sobre el clima educativo y la convivencia en el centro por su relación directa con los aprendizajes. Un buen clima de convivencia favorecerá un mejor aprendizaje.

Con valores más bajos que los observados para directores, la mayoría de los docentes (77,8 %) considera que el clima de convivencia de su centro educativo es “Bueno o muy bueno”. Al analizar el clima educativo por subsistema, se observa que la distribución de la respuesta es muy similar en educación primaria y en educación secundaria; un 79,8 % y 79,7 % de los docentes, respectivamente, considera que el clima educativo de su centro es “Bueno o muy bueno”. Mientras en educación técnico profesional los docentes presentan un porcentaje menor, con respecto a los demás subsistemas al referirse al buen clima de convivencia del centro educativo (70,7 %). Son bastantes los que no tienen una visión positiva sobre el clima de convivencia, sobre todo en UTU, aunque en general se trata de valoraciones neutras, más que propiamente negativas.

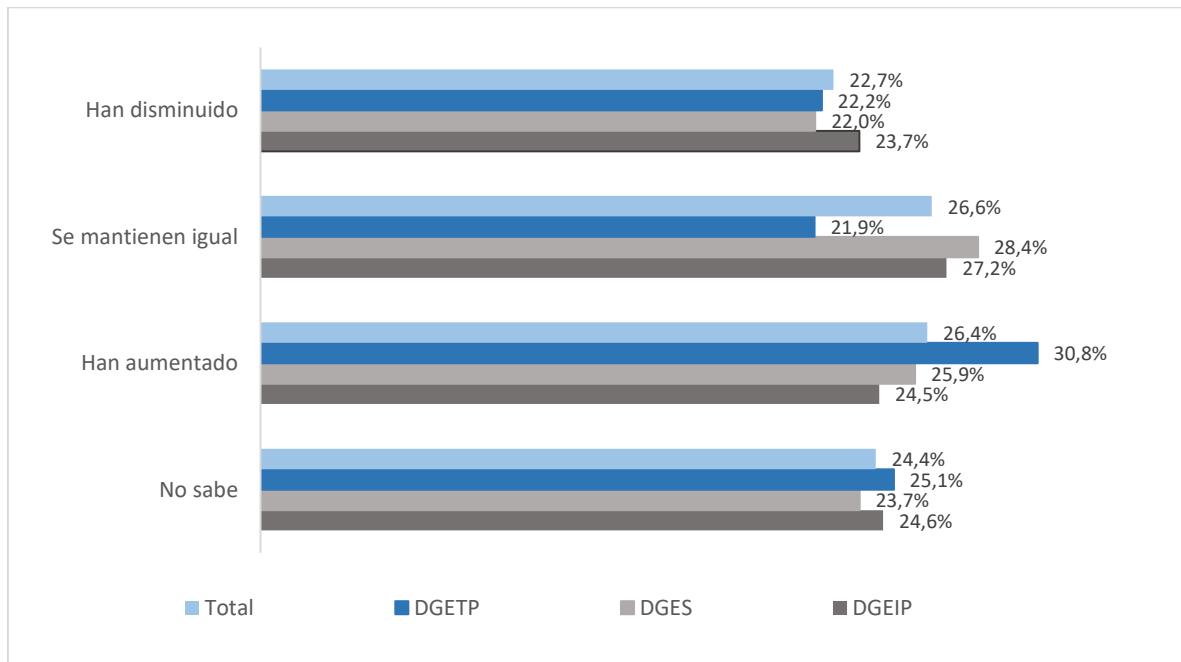
Al comparar los resultados de la ENAPE 2023 con la edición 2024, se observa que en las percepciones de los docentes en general, sin importar el subsistema al que pertenecen, son algo menos optimistas en esta última medición.

**Gráfico 108. Pregunta: ¿Cómo calificaría el clima actual de convivencia en este centro educativo?**  
**Respuestas de docentes por subsistema, en %**



Considerando la totalidad de docentes de los diferentes subsistemas (ver gráfico 111), las percepciones se presentan divididas con respecto a la magnitud de los problemas de convivencia desde una perspectiva temporal. En este contexto, sobresale la proporción de docentes de la DGETP (30,8%) que da cuenta de un aumento de problemas de convivencia en los centros educativos en los últimos años. Esta dimensión acompaña las anteriores, en tanto las percepciones sobre la convivencia en los centros educativos es menos optimista que en el 2023.

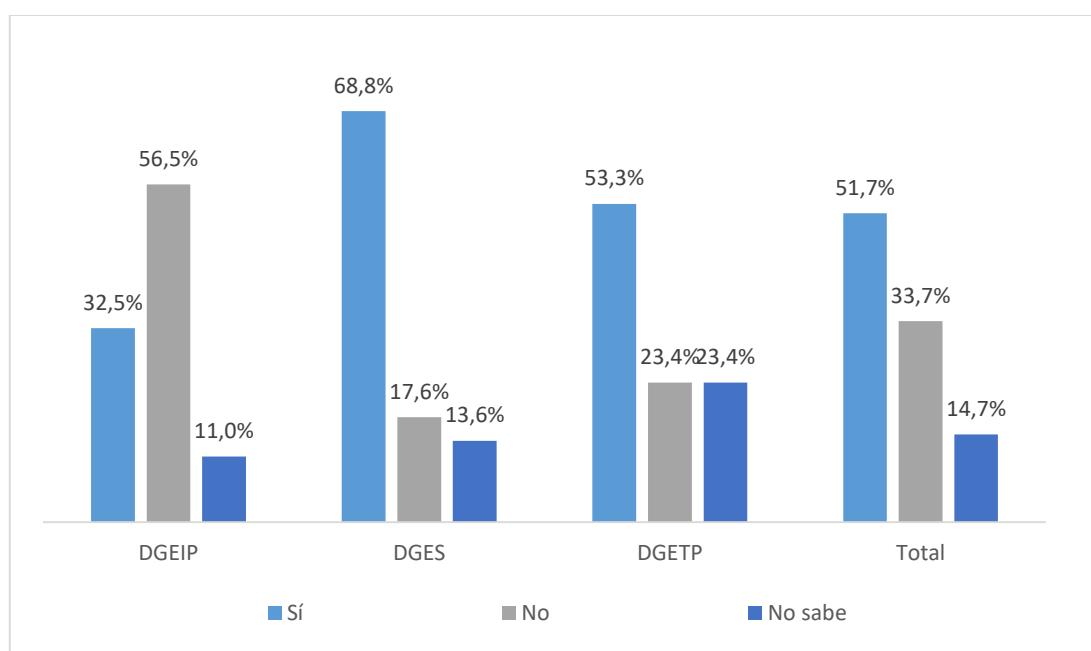
**Gráfico 109. Pregunta: En los últimos años, los problemas de convivencia en este centro educativo...**  
**Respuestas de docente por subsistema, en %.**



Algo más de la mitad de los docentes (51,7%) considera que su centro educativo contó con técnicos especializados (por ejemplo, psicólogos, trabajador social u otros) para abordar los problemas de convivencia.

Al observar la opinión de los docentes según subsistema educativo, se destaca que es en la educación secundaria donde los docentes declaran haber contado con más apoyo de técnicos especializados, que permitan mejorar la convivencia en el centro (68,8 %), seguido de los docentes de educación técnico profesional (53,3 %). Son los docentes de educación primaria quienes dicen haber tenido menos apoyo de profesionales, expertos en la materia, para mejorar aspectos relacionados con la convivencia (56,5%).

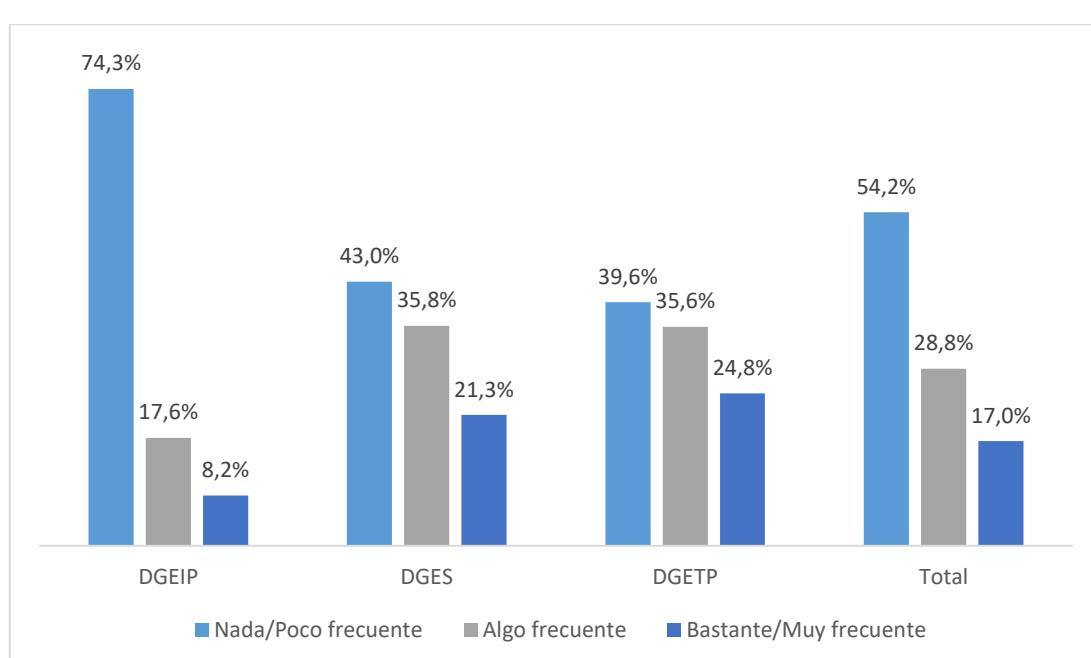
**Gráfico 110. Pregunta: Para abordar los problemas de convivencia en el centro, además del equipo docente, ¿el centro cuenta con acceso a técnicos especializados (por ejemplo, psicólogos, trabajador social u otros)?**  
**Respuestas de docentes por subsistema, en %.**



En esta edición la ENAPE relevó información sobre acoso escolar o *bullying*. Se les preguntó a los docentes por la frecuencia de este comportamiento, de maltrato y abuso prolongado, en su centro educativo. Del total de los docentes consultados, algo más de la mitad (54,2%) asevera que es “Nada o poco frecuente” el acoso escolar en su centro educativo. No obstante, una proporción similar entiende que estos comportamientos son más frecuentes en los centros de educación media, especialmente de la DGETP. En tal sentido el 21,3% de los docentes de la DGES y el 24,8% de docentes de la DGETP manifiestan que el *bullying* es “Bastante o muy frecuente”. Si se adicionan las categorías “Algo frecuente” y “Bastante o muy frecuente”, reconocen situaciones de *bullying* el 26% de los docentes de la DGEIP, mientras se registran porcentajes altos para los casos de la DGES y la UTU, con un 57% y 60%, respectivamente.

Gráfico 111. Pregunta: ¿Qué tan frecuente es el acoso escolar (bullying) en su centro educativo?

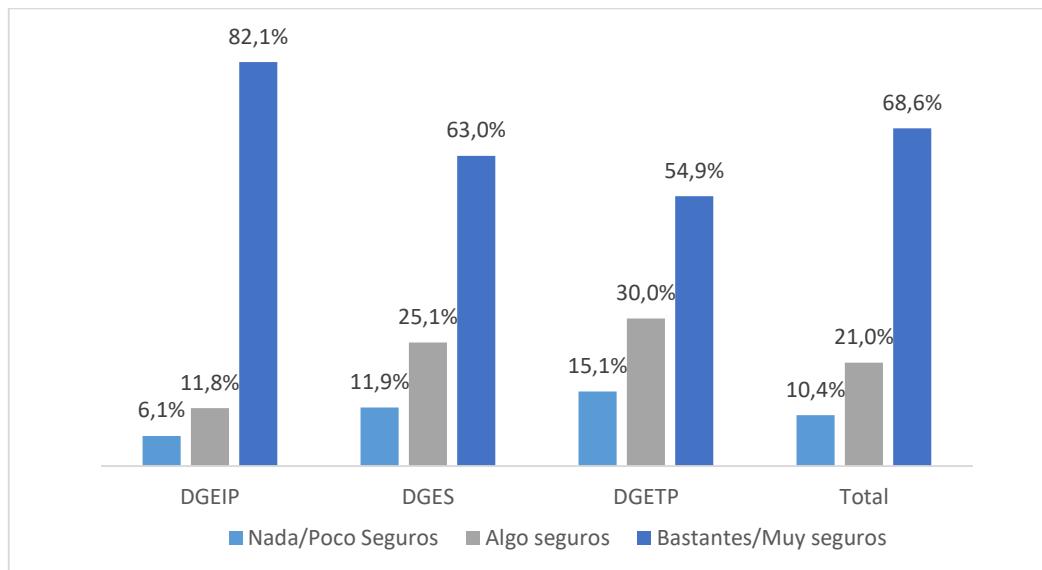
Respuestas del personal docente por subsistema



Se indagó sobre qué tan seguros se sienten los estudiantes y el personal docente y no docente del centro educativo. Como muestra el gráfico 114, casi siete de cada diez docentes consideran que los estudiantes se sienten “Bastante seguros o muy seguros” en el centro educativo, mientras que uno de cada diez docentes considera que los estudiantes se sienten “Nada o poco seguros”.

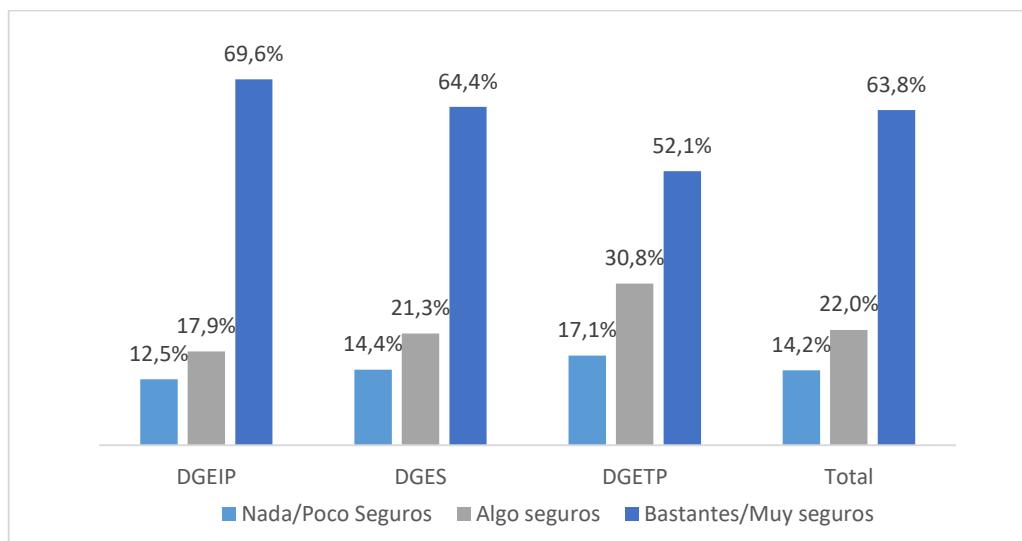
Al analizar esta percepción, según subsistema educativo, el 82,1% de los docentes de la DGEIP consideran que los estudiantes se sienten “Bastante y muy seguros” en el centro. Asimismo, también según la percepción de los docentes, son los estudiantes de los centros de educación media (secundaria y educación técnico profesional) quienes se sienten menos seguros (11,9% y 15,1% “Nada y poco seguros”, respectivamente).

**Gráfico 112. Pregunta: A su entender, ¿qué tan seguros se sienten los actores en el centro educativo? [Estudiantes]**  
**Porcentaje de docentes por subsistema, en %**



Las opiniones de los docentes son algo menos alentadoras cuando se hace referencia a la seguridad del personal docente y no docente; consideran que el 63,8 % del personal docente se sienten “Bastante o muy seguro” en el centro educativo, mientras que un 14,2% declara que se sienten “Nada o poco seguros”.

**Gráfico 113. Pregunta: A su entender, ¿qué tan seguros se sienten los actores en el centro educativo? [Personal docente y no docente]**  
**Respuestas de docente por subsistema, en %.**



Al analizarlo por subsistema educativo, al igual que en el gráfico anterior, la mayoría de los docentes de la DGEIP son quienes dicen en mayor medida sentirse “Bastante y muy seguros”. Mientras que los docentes de la educación técnica son quienes en menor proporción consideran sentirse “Bastante y muy seguros”. Estas opiniones dan cuenta de diferencias con respecto a la percepción de seguridad en función de los niveles educativos, con una tendencia que ilustra sobre una mayor sensación de inseguridad en los establecimientos de enseñanza media.

## 7. Consideraciones finales

Este apartado propone una lectura comprensiva de los datos arrojados por la ENAPE 2024, articulándolos con otras fuentes de información, en particular con los grupos de discusión desarrollados en el marco del Observatorio de la Transformación Curricular Integral (TCI)<sup>34</sup>.

La ENAPE constituye una herramienta valiosa para captar las percepciones de directores y docentes sobre diversos aspectos de la realidad educativa, permitiendo ubicarlos en distintas escalas de valoración (por ejemplo, acuerdo/desacuerdo, mucho/nada), según su inserción en el sistema (subsistema educativo, plan educativo). La evidencia que surge de los grupos de discusión aporta elementos sustantivos que permiten complementar, enriquecer y en algunos casos especificar la interpretación de los datos cuantitativos. Lo que sigue es una lectura interpretativa de los resultados más relevantes de la ENAPE 2024, a la luz de los aportes provenientes de los grupos de discusión.

Un primer aspecto refiere a la valoración general de la TCI. A lo largo de los temas indagados por la encuesta, se evidencia una diversidad de posicionamientos, con percepciones críticas y favorables que muchas veces se equilibran. Sin embargo, el análisis con desagregaciones por subsistema y plan educativo permitió visibilizar matices significativos, que se presentan con cautela, evitando generalizaciones o afirmaciones tajantes.

Desde las distintas fuentes utilizadas, surge consenso respecto a que el sistema educativo requería transformaciones, y que la TCI aporta algunos de esos cambios. Estos aportes se asocian, sobre todo, a la centralidad otorgada a las metodologías de trabajo y al enfoque competencial. Aunque no se perciben como completamente novedosos, estos elementos tienden a ordenar y potenciar prácticas preexistentes, especialmente en educación primaria y técnico profesional.

La contracara de este proceso ha sido la velocidad de la implementación, vivida con altos niveles de estrés por parte de directores y docentes, debido a la sobrecarga de tareas —frecuentemente caracterizadas como administrativas—, aunque incluyen también actividades pedagógicas como la planificación. A esto se suma la percepción de haber sido escasamente consultados en el diseño e implementación de la reforma.

Uno de los elementos que se vuelve evidente con la implementación de la TCI es la necesidad de profundizar los espacios de coordinación docente y fortalecer la formación, especialmente en educación media, en competencias y metodologías activas de enseñanza. En este sentido, los datos de la ENAPE revelan una participación relativamente baja en los cursos de apoyo a la implementación de la

---

<sup>34</sup> El Observatorio de la TCI, es la herramienta diseñada para realizar el seguimiento de la implementación de esta política educativa. En este marco se realizaron, desde al año 2023 al 2024, encuestas periódicas y grupos de discusión a directores y docentes de centros seleccionados. Las referencias a los informes respectivos están consignadas en la bibliografía de este informe.

TCI (focalizados en planificación, evaluación y metodologías activas), alcanzando apenas a la mitad de los docentes, con valoraciones más críticas entre los de educación secundaria.

La interpretación de las percepciones en torno a los fines u objetivos últimos de la TCI —como su impacto en trayectorias y aprendizajes estudiantiles— resulta compleja. Se observan valoraciones más positivas entre directores y docentes de educación primaria, quienes consideran que los cambios propuestos van en la dirección correcta y resultan relevantes para los estudiantes. En cambio, las percepciones en educación media —y particularmente en educación media superior— son marcadamente más críticas.

Esto podría vincularse con las formas en que los diferentes colectivos docentes han transitado e internalizado la transformación. En los grupos de discusión, se destaca una fuerte articulación entre docentes y direcciones en educación primaria, lo cual parece facilitar la elaboración de soluciones ante los desafíos y fortalecer la confianza en el proceso de cambio. En contraste, en secundaria y UTU, se percibe una mayor distancia entre estos colectivos. Mientras que los directores se muestran más orientados a resolver problemas derivados de la implementación y parecen haber superado la etapa de rechazo, en los cuerpos docentes persisten críticas significativas, especialmente frente a ciertos tópicos.

Los datos de la ENAPE reflejan esta tensión: en primaria, directores y docentes tienden a coincidir en sus valoraciones, mientras que en educación media las percepciones de los docentes son sistemáticamente más críticas que las de los directores.

Otro aspecto relevante se vincula a los cambios en las prácticas educativas. La ENAPE muestra que los docentes perciben estos cambios como significativos y efectivos en la modificación de procedimientos previos, aunque no exentos de dificultades. Se observa un cierto nivel de apropiación de la metodología basada en proyectos, los enfoques interdisciplinarios y la priorización de contenidos y competencias, aunque con mayores obstáculos en la implementación de herramientas de evaluación y retroalimentación.

Entre directores y docentes de primaria, las principales dificultades se relacionan con la definición, evaluación y actualización de las metas de aprendizaje. Se señala la necesidad de instrucciones más claras y precisas, dado que las metas son un eje clave de la planificación.

En secundaria, las dificultades se concentran en la comprensión del diseño de dichas metas, reclamando mayor información y formación al respecto. Además, el pasaje de una evaluación centrada en contenidos a otra basada en competencias ha generado dudas y cierta resistencia.

Por su parte, los equipos docentes de UTU identifican como principal desafío la incertidumbre generada por la transformación y la necesidad de homogeneizar criterios en torno a la evaluación formativa, el uso de rúbricas y la

retroalimentación. Aunque estos elementos son valorados positivamente, también se reconoce que requieren más apoyo formativo.

Estas consideraciones —presentadas a modo de apuntes— buscan dimensionar algunas de las complejidades implicadas en el proceso de transformación curricular, en tanto entramado de acciones diversas que involucran a múltiples actores. La articulación entre los datos de la ENAPE y los insumos cualitativos, provenientes de los grupos de discusión, permite avanzar hacia una comprensión más profunda y matizada del proceso, así como de los desafíos que aún persisten para su consolidación.

En síntesis, el análisis combinado permite destacar algunos elementos clave: i) la TCI es valorada como una respuesta necesaria a la demanda de cambios en el sistema educativo, aunque su implementación fue vivida con tensión por la velocidad y carga administrativa asociada; ii) existen diferencias significativas en las percepciones según el subsistema y el plan educativo, con mayores niveles de aceptación y articulación en primaria y mayores niveles de crítica y distancia en educación media, especialmente secundaria; iii) los cambios en las prácticas docentes son reconocidos, pero aún presentan desafíos importantes, particularmente en la evaluación por competencias y en la formulación de metas de aprendizaje; y iv) se evidencia la necesidad de fortalecer la formación continua y los espacios de coordinación docente como condiciones clave para la apropiación efectiva de la transformación curricular. Estos hallazgos reafirman la complejidad del proceso y la importancia de sostener un monitoreo permanente que incorpore, en este tipo de procesos, la voz de los actores educativos.

## Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (2023). *Encuesta Nacional de Procesos Educativos 2023*. <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/ENAPE/ENAPE2023.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2023). *Uruguay en Pisa 2022 Reporte Ejecutivo, diciembre 2023*.  
[https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/2025/ANE%20Informe%20PISA%202022\\_Reporte%20Ejecutivo.pdf](https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2022/2025/ANE%20Informe%20PISA%202022_Reporte%20Ejecutivo.pdf)

Administración Nacional de Educación Pública (2022e). *Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral*.  
<https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/materiales-docentes/Guia%20equipos%20directivos%202022%20V1-2.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2023). Observatorio de la Transformación Curricular Integral (TCI) Observatorio de la Transformación Curricular Integral (TCI). *Encuesta a directores y docentes sobre el proceso de implementación de la TCI. Informe de resultados*.

Administración Nacional de Educación Pública (2024). Observatorio de la Transformación Curricular Integral (TCI). *Informe de resultados de la encuesta a directores y docentes sobre el proceso de implementación de la TCI1 Edición Nro. 1*.

Administración Nacional de Educación Pública (2024). Observatorio de la Transformación Curricular Integral (TCI). *Informe de resultados de la encuesta a directores y docentes sobre el proceso de implementación de la TCI1 2da. Aplicación*.

Administración Nacional de Educación Pública (2023). *Tareas de mentor para conformar equipo de apoyo departamental para la implementación de la Transformación Curricular Integral de ANEP*. CIRCULAR N° 8/2023. Res. N° 642, Acta N° 7, Exp. 2023-25-1-000710.  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2023/Circular%208-23.pdf>

Cabrera, L., & Sánchez, M. (2020). *Prácticas de acompañamiento pedagógico en contextos vulnerables: Una mirada desde América Latina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Equipos Consultores (2024). *Observatorio de la TCI: Perspectivas de docentes de la ANEP en el marco de las actividades de Observatorio de Transformación Curricular Integral*. Primer reporte.

Equipos Consultores (2024). *Observatorio de la TCI: Perspectivas de docentes de la ANEP en el marco de las actividades de Observatorio de Transformación Curricular Integral*. Segundo reporte.

Equipos Consultores (2024). *Observatorio de la TCI: Perspectivas de docentes de la ANEP en el marco de las actividades de Observatorio de Transformación Curricular Integral*. Tercer reporte.

INeed, (2024). *Reporte de Aristas 14. La incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños*.

<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-14- Incidencia-clima-escolar-sobre-seguridad-estudiantes-y-desempenos.pdf>

INEED (2025). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria.*  
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas-2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). *Siete afirmaciones categóricas sobre el liderazgo escolar eficaz.* School Leadership & Management, 28, 27-42.  
<https://es.scribd.com/document/129636465/7-afirmaciones-liderazgo-pdf>

Pérez, J., & Gómez, C. (2019). *Retención escolar y acompañamiento pedagógico: experiencias en el Cono Sur.* Santiago de Chile: CEPAL.

## ANEXO

### A. Criterios técnicos de la muestra de directores y docentes

#### Introducción

La Encuesta Nacional Anual del Proceso Educativo (ENAPE) tiene como objetivo general identificar y analizar periódicamente las actividades y percepciones de directores y docentes en los centros educativos de la ANEP, permitiendo monitorear el impacto de las políticas educativas implementadas. El presente anexo detalla el proceso de selección de la muestra de directores por un lado y de docentes por otro. El objetivo de este estudio es relevar información relevante de directores y docentes de aula pertenecientes a centros educativos públicos en Uruguay, abarcando los niveles de educación inicial, primaria, y media. Para ello, se diseñaron instrumentos y muestras específicas adaptadas a las particularidades de cada grupo de interés.

#### 1. Muestra de directores

##### Universo de estudio

El universo de estudio comprende a los directores de todos los centros educativos públicos de las tres direcciones generales: DGEIP, DGES y DGETP con al menos 30 estudiantes y con alguna oferta correspondiente a los niveles de Educación Básica Integrada (EBI) y 1.º año de Educación Media Superior (EMS).

- DGEIP: Incluye el nivel inicial (3, 4 y 5 años) y los seis grados de educación primaria (1º a 6º).
- DGES y DGETP: Abarcan los niveles de educación media básica que ofertan el plan EBI (7º, 8.º y 9.º) y el primer año de educación media superior (EMS).

##### Metodología de selección de la muestra

La muestra se seleccionó mediante muestreo aleatorio estratificado, utilizando dos variables de estratificación explícita: a) las características socioeconómicas de los centros -quintiles del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS), para los centros de media, y los quintiles del Índice de Contexto Sociocultural, para inicial y primaria; b) el tipo de centro: jardines, escuelas urbanas y escuelas públicas (DGEIP), liceos de la DGES y escuelas de la DGETP. Estos estratos permiten analizar las particularidades de los centros educativos de forma representativa.

##### Estratos por subsistema

La selección de estos estratos respondió a la necesidad de capturar la diversidad de contextos educativos. Los quintiles socioeconómicos permiten analizar diferencias asociadas al nivel sociocultural de las comunidades, mientras que la tipología de los centros asegura una representación adecuada de las particularidades geográficas y organizativas de los centros y de los niveles de enseñanza. En cada estrato, se definió

un número de centros de forma no proporcional a su peso en el universo. Específicamente, se sobre representó a los centros de quintiles socioeconómicos bajos (1 y 2).

- En la DGEIP se definieron seis estratos que surgen de la combinación de dos niveles socioeconómicos (Quintiles 1-2 y Quintiles 3-5) y tres tipos de escuela (jardines, urbanas y rurales). La muestra teórica para la DGEIP abarcó 172 directores, de un total de 1.277 directores que conformaron el marco. Se obtuvo respuesta de 156 lo que resulta en una tasa de respuesta del 91%.
- En la enseñanza media se definieron cuatro estratos, que surgen de combinar el subsistema (DGES y en DGETP) y los quintiles socioeconómicos (Q1-2 y Q3-5). La muestra de DGES se obtuvo de un marco de 285 centros, con una muestra teórica de 90 directores y una muestra efectiva de 81, alcanzando una tasa de respuesta del 90%. Para DGETP, el marco quedó conformado por 155 centros, con una muestra teórica de 40 directores de los que respondieron 37, totalizando una tasa de respuesta del 93%.

La muestra logró una tasa de respuesta del 91%, con valores altos en cada uno de los subsistemas. La tabla siguiente resume la información del marco, la muestra teórica, la muestra efectiva y la tasa de respuesta por estrato.

Tabla 1\_Muestra de directores

Subsistema	Estratos	Marco	Muestra teórica	Muestra efectiva	Tasa de respuesta	Ponderador
Total		1.717	302	274	91%	
DGEIP		1277	172	156	91%	
	JI-Q1-2	61	19	17	89%	0,57261297
	JI-Q3-5	162	20	17	85%	1,52070986
	Urb-Q1-2	346	60	55	92%	1,00390745
	Urb-Q3-5	559	59	54	92%	1,65195539
	Rural	149	14	13	93%	1,82903992
DGES		285	90	81	90%	
	Q1-2	113	50	46	92%	0,39201337
	Q3-5	172	40	35	88%	0,78422498
DGETP		155	40	37	93%	
	Q1-2	37	20	19	95%	0,31076235
	Q3-5	118	20	18	90%	1,04613991

Fuente: elaboración propia

En cada caso, se calculó un ponderador que corrige simultáneamente por el diseño de muestreo (el tamaño muestral para cada estrato no es proporcional a su peso en la población) y por la no respuesta. Estos ponderadores se obtuvieron como el inverso de la probabilidad de inclusión multiplicados por la fracción de muestreo:

$$W_i = \frac{1}{\pi_i} * (n/N)$$

Donde:

- $W_i$ : Ponderador de cada caso para el estrato i
- $\pi_i$ : Probabilidad de inclusión de cada caso en el estrato i
- $n/N$ : Fracción de muestreo (directores de la muestra efectiva sobre total de directores)

Esto asegura que la muestra efectiva refleje adecuadamente el peso de cada estrato en el universo de estudio.

## 2. Muestra de docentes.

### Universo de Estudio

El universo de estudio comprende a los docentes que imparten clases en centros educativos públicos de DGEIP, DGES y DGETP con al menos 30 estudiantes, con oferta de EBI y 1.º grado de EMS.

### Metodología de selección de la muestra

La muestra de docentes se seleccionó en forma independiente a la muestra de directores, mediante muestreo aleatorio estratificado. La estratificación consideró la tipología y las características socioeconómicas del centro, así como el nivel educativo. La combinación de estos tres estratos permite analizar las particularidades de los docentes según donde imparten clases de forma representativa.

### Estratos por subsistema

Al igual que en la muestra de directores, la definición de estratos en la muestra de docentes respondió a la necesidad de capturar la diversidad de los contextos educativos. En cada estrato, se definió un número de docentes de forma tal de sobre representar a los centros de quintiles socioeconómicos bajos (1 y 2) debido al interés particular delineado en los objetivos del relevamiento.

Los docentes pueden tener más de un cargo e, incluso, desempeñarse en más de un subsistema (por ejemplo, DGES y DGETP). El proceso de selección se hizo sobre la unidad docente-cargo. Posteriormente, los ponderadores se ajustaron de modo de que el peso de los docentes de la muestra en cada subsistema (DGEIP, DGES y DGETP) sea proporcional a su peso en el universo.

- DGEIP: Agrupación por quintil socioeconómico (Q1-2 y Q3-5), tipo de escuela (jardines, urbanas y rurales) y grado. El marco quedó integrado por 12.555 docentes/cargo. La muestra teórica fue de 698 docentes, de los cuales 661 contestaron la encuesta, lo que representa una tasa de respuesta del 91%.

- DGES y DGETP: Agrupación por quintil socioeconómico (Q1-2 y Q3-5) y según nivel (EBI y EMS). La muestra de DGES se sorteó de un marco de 54.382 docentes/cargo, con una muestra teórica de 884 y una muestra efectiva de 661, alcanzando una tasa de respuesta del 75%. Para DGETP, el marco quedó conformado por 20.978 docentes/cargos, con una muestra teórica de 543 docentes de los que respondieron 443, totalizando una tasa de respuesta del 82%.

La encuesta a docentes, en cada uno de los subsistemas tuvo una tasa de respuesta de 81%.

Tabla 2\_Muestra de docentes

Subsistema	Estratos	Marco personas/cargo	Marco personas	Muestra teórica	Muestra efectiva	Tasa de respuesta	Ponderador
Total		87.915	32.469	2.125	1.715	81%	
DGEIP		12.555	12.369	698	611	88%	
	Jardines Q1-2 grados 2023(a)	448	446	70	63	90%	0,370042
	Urbanas Q1-2 grados 2023(a)	1.738	1.733	180	156	87%	0,579747
	Jardines Q3-5 grados 2023(a)	1.168	1.168	39	33	85%	1,841798
	Urbanas Q3-5 grados 2023(a)	2.796	2.743	100	83	83%	1,752961
	Urbanas Q1-2 grados 2024(a)	2.408	2.392	180	162	90%	0,773490
	Urbanas Q3-5 grados 2024(a)	3.647	3.537	99	88	89%	2,156583
	Rurales	350	350	30	26	87%	0,700499
DGES		54.382	13.335	884	661	75%	
	liceos Q1-2 EBI	18.980	4.240	247	192	78%	1,280348
	liceos Q3-5 EBI	24.082	5.786	197	141	72%	2,212109
	liceos Q1-2 1º EMS	2.928	858	242	181	75%	0,209520
	liceos Q3-5 1º EMS	8.392	2.451	198	147	74%	0,739403
DGETP		20.978	6.765	543	443	82%	
	UTU Q1-2 EBI	5.285	1.441	150	121	81%	0,743975
	UTU Q3-5 EBI	9.749	2.696	150	120	80%	1,383814
	UTU Q1-2 1ºEMS	1.146	525	148	122	82%	0,160001
	UTU Q3-5 1º EMS	4.798	2.103	95	80	84%	1,0215725

Fuente: elaboración propia

Notas: (a) Corresponde a los grados que conformaban el universo de la primera edición de la ENAPE 2023

### Tasa de respuesta ajustada

El cálculo de ponderadores es igual que el explicado anteriormente, pero se le agrega la corrección que recoge la relación entre personas/cargo como se detalla a continuación:

$$W_i = \frac{1}{\pi_i} (n_{\text{personask}}/n_{\text{cargosk}})(n/N)$$

Donde:

- $W_i$ : Ponderador de cada caso para el estrato i
- $\pi_i$ : Probabilidad de inclusión de cada caso en el estrato i
- $n_{\text{personask}}$ : cantidad de docentes en el subsistema k (DGEIP, DGES, DGETP)
- $n_{\text{cargosk}}$ : cantidad de docentes-cargo en el subsistema k (DGEIP, DGES, DGETP)
- $n/N$ : fracción de muestreo (docentes en la muestra efectiva sobre total de docentes)

Esto asegura que los resultados reflejen adecuadamente la composición del universo de estudio.

## B. Tablas complementarias

**Tabla 1\_Pensando en el equipo docente de este centro, en general, en qué medida entiende que han logrado.... Respuestas de Directores.**

		<b>EBI</b>	<b>EMS</b>	<b>EBI-EMS</b>	<b>Total</b>
Priorizar las competencias a trabajar durante el año.	Nada	0,7%	0,0%	0,0%	0,6%
	Poco	1,9%	6,8%	0,0%	1,9%
	Algo	8,0%	20,4%	10,4%	8,9%
	Bastante	40,8%	43,0%	61,6%	43,8%
	Mucho	48,5%	29,8%	28,1%	44,9%
	No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Priorizar los contenidos a trabajar durante el año.	Nada	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Poco	1,3%	6,8%	2,9%	1,7%
	Algo	7,1%	29,4%	13,4%	8,9%
	Bastante	47,6%	50,9%	58,4%	49,3%
	Mucho	44,0%	12,9%	24,3%	40,0%
	No sé	0,0%	0,0%	1,0%	0,1%
Elaborar las metas de aprendizaje para los estudiantes.	Nada	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Poco	2,7%	6,8%	0,8%	2,6%
	Algo	6,4%	35,1%	16,3%	9,0%
	Bastante	46,0%	48,7%	66,6%	48,9%
	Mucho	44,2%	9,5%	16,4%	38,9%
	No sé	0,7%	0,0%	0,0%	0,6%
Trabajar de forma interdisciplinaria.	Nada	0,0%	6,8%	0,0%	0,3%
	Poco	1,3%	6,8%	1,9%	1,6%
	Algo	15,2%	22,6%	26,8%	17,1%
	Bastante	39,8%	50,9%	46,6%	41,2%
	Mucho	43,1%	12,9%	24,7%	39,3%
	No sé	0,7%	0,0%	0,0%	0,6%
Trabajar en forma colaborativa entre docentes.	Nada	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Poco	1,2%	0,0%	0,0%	1,0%
	Algo	10,4%	20,4%	25,6%	12,9%
	Bastante	30,5%	52,5%	46,8%	33,7%
	Mucho	57,2%	27,2%	27,6%	51,8%
	No sé	0,7%	0,0%	0,0%	0,6%
Utilizar metodologías activas.	Nada	0,7%	0,0%	0,0%	0,6%
	Poco	2,4%	13,6%	1,0%	2,7%
	Algo	15,4%	18,1%	30,0%	17,5%
	Bastante	46,9%	38,9%	44,9%	46,3%
	Mucho	34,6%	29,4%	24,1%	33,0%
	No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Diseñar herramientas de evaluación por competencias.	Nada	0,7%	6,8%	0,0%	0,9%
	Poco	7,6%	6,8%	4,4%	7,1%
	Algo	29,6%	47,5%	28,0%	30,2%
	Bastante	42,7%	22,6%	51,9%	43,1%
	Mucho	19,4%	16,3%	15,7%	18,7%
	No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Obtener evidencias sobre los logros de los estudiantes.	Nada	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Poco	2,9%	13,6%	0,0%	3,0%
	Algo	17,2%	38,5%	22,4%	18,8%
	Bastante	54,7%	6,1%	52,3%	52,3%
	Mucho	25,2%	41,9%	25,3%	25,9%
	No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Brindar retroalimentación formativa a los estudiantes.	Nada	1,0%	0,0%	0,0%	0,8%
	Poco	6,3%	0,0%	7,3%	6,1%
	Algo	32,0%	57,7%	24,2%	32,0%
	Bastante	40,9%	28,7%	49,4%	41,6%
	Mucho	19,7%	13,6%	19,1%	19,4%
	No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

**Tabla\_2 En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: "Los documentos ofrecen un marco conceptual sólido". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	11,2%	9,5%	9,1%	2,6%	9,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,6%	14,3%	36,4%	20,5%	17,0%
Muy de acuerdo o de acuerdo	73,2%	76,2%	54,5%	74,4%	72,8%
No sé	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,4%
Total	205	21	11	39	276

**Tabla\_3 En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: "Los documentos son coherentes entre sí". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	10,8%	9,5%	8,3%	2,6%	9,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,8%	33,3%	16,7%	21,1%	13,5%
Muy de acuerdo o de acuerdo	78,4%	57,1%	75,0%	76,3%	76,4%
No sé	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
Total	204	21	12	38	275

**Tabla\_4 En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: "Los documentos ofrecen orientaciones o aportes para la tarea docente". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	8,8%	10,0%	16,7%	2,6%	8,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,2%	10,0%	33,3%	17,9%	15,3%
Muy de acuerdo o de acuerdo	77,0%	80,0%	50,0%	79,5%	76,4%
No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	204	20	12	39	275

**Tabla\_5 En el marco de la transformación curricular integral se ha generado un conjunto de documentos. Tomándolos en consideración, le solicitamos que indique su grado de acuerdo con respecto a la siguiente afirmación: "Los contenidos de los documentos son novedosos". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	25,0%	23,8%	18,2%	7,9%	22,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,9%	33,3%	27,3%	47,4%	33,2%
Muy de acuerdo o de acuerdo	44,1%	42,9%	54,5%	44,7%	44,5%
No sé	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	204	21	11	38	274

**Tabla\_6 Indique su grado de acuerdo respecto a la organización del currículum por tramos. La propuesta curricular organizada por tramos: "Está presentada de manera coherente y progresiva en los programas". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	11,8%	9,5%	9,1%	2,7%	10,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,7%	33,3%	36,4%	27,0%	19,4%
Muy de acuerdo o de acuerdo	72,5%	57,1%	54,5%	70,3%	70,3%
Total	204	21	11	37	273

**Tabla\_7 Indique su grado de acuerdo respecto a la organización del currículum por tramos. La propuesta curricular organizada por tramos: "Promueve el trabajo colaborativo entre docentes del mismo tramo". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	8,3%	5,0%	9,1%	2,6%	7,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18,6%	25,0%	27,3%	31,6%	21,2%
Muy de acuerdo o de acuerdo	73,0%	70,0%	63,6%	65,8%	71,4%
Total	204	20	11	38	273

**Tabla\_8 Indique su grado de acuerdo respecto a la organización del currículum por tramos. La propuesta curricular organizada por tramos: "Permite a los docentes realizar un seguimiento sobre los logros de los estudiantes". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	10,3%	0,0%	16,7%	0,0%	8,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,7%	23,8%	16,7%	27,0%	17,9%
Muy de acuerdo o de acuerdo	74,0%	76,2%	66,7%	73,0%	73,7%
Total	204	21	12	37	274

**Tabla\_9 Indique su grado de acuerdo respecto a la organización del currículum por tramos. La propuesta curricular organizada por tramos: "Contribuye a la continuidad educativa de los estudiantes al establecer la repetición al final de cada tramo". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

	Primaria	Media EBI	Media EMS	Media EBI y EMS	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	25,6%	15,0%	25,0%	10,5%	22,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13,3%	30,0%	16,7%	26,3%	16,5%
Muy de acuerdo o de acuerdo	61,1%	55,0%	58,3%	63,2%	60,8%
Total	203	20	12	38	273

**Tabla\_10 Indique su grado de acuerdo respecto a la organización del currículum por tramos. La propuesta curricular organizada por tramos: "Facilita la atención a los distintos ritmos o tiempos de aprendizaje de los estudiantes". Respuestas de Directores según Plan educativo.**

Muy en desacuerdo o en desacuerdo	16,2%	9,5%	16,7%	5,3%	14,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,7%	28,6%	16,7%	23,7%	18,5%
Muy de acuerdo o de acuerdo	67,2%	61,9%	66,7%	71,1%	67,3%
Total	204	21	12	38	275

**Tabla\_11 ¿El centro tiene autonomía para... Respuestas de Directores por subsistema educativo**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
...generar actividades extracurriculares?	Ninguna o Poca	23,3%	6,9%	1,3%	18,6%
	Algo	22,7%	23,3%	9,3%	21,6%
	Bastante o Mucha	54,0%	69,8%	89,5%	59,8%
...establecer nuevas dinámicas de trabajo educativo?	Ninguna o Poca	7,8%	3,4%	3,8%	6,7%
	Algo	18,0%	23,3%	19,4%	19,0%
	Bastante o Mucha	74,1%	73,3%	76,8%	74,2%
...tomar decisiones relativas a los recursos humanos (por ejemplo, vinculada a la contratación de talleristas u otros)?	Ninguna o Poca	53,4%	44,0%	48,5%	51,4%
	Algo	23,3%	28,4%	22,4%	24,1%
	Bastante o Mucha	23,3%	27,6%	29,1%	24,5%
...definir aspectos relativos a la infraestructura (por ejemplo. vinculada a la incorporación de mobiliario y arreglos menores)?	Ninguna o Poca	37,5%	37,1%	28,2%	36,6%
	Algo	31,9%	25,9%	32,9%	31,0%
	Bastante o Mucha	30,6%	37,1%	38,9%	32,4%
Total		204	45	25	274

**Tabla\_12 Pensando en cómo se siente usted en este centro, ¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Respuestas de Directores por subsistema educativo**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
En este centro hay confianza entre el equipo docente y el de dirección.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,0%	0,0%	0,0%	1,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7,7%	3,4%	0,0%	6,3%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	90,3%	96,6%	100,0%	92,2%
Es posible discutir las preocupaciones con el plantel docente.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0,8%	0,0%	0,0%	0,6%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,3%	4,3%	0,0%	5,4%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	92,9%	95,7%	100,0%	94,0%
El trabajo de los integrantes del equipo directivo es producto de visiones compartidas sobre la institución.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,0%	0,9%	1,3%	1,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4,8%	3,4%	0,0%	4,2%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	94,1%	95,7%	98,7%	94,8%
Es posible discutir las preocupaciones con el inspector o la inspección.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	3,7%	1,7%	0,0%	3,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,9%	5,2%	3,8%	6,3%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	89,4%	93,1%	96,2%	90,6%
En este centro tengo posibilidades de desarrollo profesional.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	7,2%	4,3%	4,2%	6,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,3%	25,0%	27,4%	22,4%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	71,5%	70,7%	68,3%	71,1%
Recibo apoyo en temas pedagógicos por parte de los inspectores.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	8,4%	6,9%	6,3%	8,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19,5%	17,2%	15,2%	18,8%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	72,1%	75,9%	78,5%	73,3%
Recibo apoyo en aspectos de gestión por parte de los inspectores.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	6,1%	5,2%	0,0%	5,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,2%	5,2%	10,5%	13,8%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	77,7%	89,7%	89,5%	80,8%
Tengo autonomía para realizar mi trabajo.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	5,7%	6,9%	1,3%	5,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,4%	24,1%	21,9%	18,2%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	77,9%	69,0%	76,8%	76,3%
En este centro todos perseguimos un propósito en común	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,0%	4,3%	0,0%	2,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	12,9%	15,2%	12,4%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,9%	82,8%	84,8%	85,3%
Total		204	45	25	274

**Tabla\_13 Pensando en los docentes de este centro, ¿cuántos de ellos...? Respuestas de Directores por subsistema educativo**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
...se muestran motivados por las distintas actividades relacionadas con las propuestas que lleva adelante el centro?	Ninguno o Algunos	3,8%	8,6%	8,0%	5,0%
	Casi la mitad	6,9%	11,2%	12,2%	8,1%
	La mayoría o Todos	89,2%	80,2%	79,8%	86,9%
...están interiorizados en las propuestas que lleva adelante la institución?	Ninguno o Algunos	2,3%	1,7%	2,5%	2,2%
	Casi la mitad	4,2%	11,2%	21,9%	6,9%
	La mayoría o Todos	93,5%	87,1%	75,5%	90,9%
...participan activamente	Ninguno o Algunos	3,1%	7,8%	11,0%	4,6%
	Casi la mitad	5,6%	17,2%	29,5%	9,7%
	La mayoría o Todos	91,3%	75,0%	59,5%	85,7%
Total		204	45	25	274

**Tabla\_14 Pensando en la mayoría de los docentes de este centro, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Respuestas de Directores por subsistema.**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
[Se muestra interesado en seguir aprendiendo.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	3,4%	0,0%	0,0%	2,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,9%	13,8%	14,7%	10,3%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	87,7%	86,2%	85,3%	87,2%
[Propone nuevas ideas.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	4,7%	0,0%	4,2%	3,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,8%	12,9%	14,7%	8,6%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	88,4%	87,1%	81,0%	87,5%
[Es respetuosa del trabajo de los demás docentes.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,2%	0,9%	0,0%	1,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4,9%	5,2%	6,7%	5,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	93,9%	94,0%	93,3%	93,8%
[Contribuye a mantener un buen clima de trabajo en el centro educativo.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,2%	0,0%	0,0%	0,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,7%	8,6%	1,3%	5,8%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	93,1%	91,4%	98,7%	93,3%
[Se esfuerza por coordinar su enseñanza con la de los otros docentes.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0,5%	0,0%	4,2%	0,7%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,4%	13,8%	12,2%	9,7%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	91,1%	86,2%	83,5%	89,6%
[Se muestra comprometida en apoyar a los estudiantes con riesgos de desvinculación educativa.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,3%	0,0%	0,0%	1,0%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,0%	4,3%	9,7%	5,3%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	93,7%	95,7%	90,3%	93,7%
[Se muestra comprometida en apoyar a los estudiantes que encuentran dificultades para aprender.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0,5%	0,0%	0,0%	0,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7,8%	5,2%	4,2%	7,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	91,7%	94,8%	95,8%	92,6%
[Participó en la elaboración del proyecto de centro.]	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	0,5%	1,7%	8,5%	1,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2,6%	19,8%	14,7%	6,6%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	96,9%	78,4%	76,8%	92,0%
Total		204	45	25	274

**Tabla\_15 Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: "En general, los cursos me aportaron información suficiente sobre los nuevos documentos y materiales para implementar la TCI". Respuestas de docentes por subsistema y plan educativo**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	18,7%	29,3%	16,1%	22,6%	20,8%	22,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,3%	32,2%	35,0%	39,5%	32,5%	32,5%
Muy de acuerdo o de acuerdo	51,0%	38,4%	48,9%	37,9%	46,8%	45,4%
Total	604	484	223	124	77	1512

**Tabla\_16 Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: "Los cursos fueron de utilidad para planificar el trabajo en aula". Respuestas de docentes por subsistema y plan educativo**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	23,0%	32,0%	19,6%	28,2%	23,4%	25,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,9%	33,1%	37,9%	37,1%	36,4%	35,0%
Muy de acuerdo o de acuerdo	42,1%	34,9%	42,4%	34,7%	40,3%	39,1%
Total	604	484	223	124	77	1512

**Tabla\_17 Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: "Los cursos fueron de utilidad para implementar los nuevos programas". Respuestas de docentes por subsistema y plan educativo**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	20,7%	31,1%	18,2%	27,6%	23,7%	24,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33,7%	34,8%	38,2%	37,4%	34,2%	35,1%
Muy de acuerdo o de acuerdo	45,6%	34,0%	43,6%	35,0%	42,1%	40,6%
Total	604	484	223	124	77	1512

**Tabla\_18 Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: "Los cursos fueron de utilidad para desarrollar nuevas formas de evaluación de los estudiantes". Respuestas de docentes por subsistema y plan educativo**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	23,3%	30,6%	17,9%	28,5%	23,4%	25,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	37,4%	33,7%	36,2%	38,2%	37,7%	36,1%
Muy de acuerdo o de acuerdo	39,3%	35,7%	46,0%	33,3%	39,0%	38,7%
Total	604	484	223	124	77	1512

**Tabla\_19 Por favor indique el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: "Los cursos fueron de utilidad para trabajar con metodologías activas". Respuestas de docentes por subsistema y plan educativo**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	19,5%	29,8%	17,4%	28,5%	23,4%	23,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,9%	32,9%	36,6%	37,4%	35,1%	34,7%
Muy de acuerdo o de acuerdo	45,6%	37,4%	46,0%	34,1%	41,6%	41,9%
Total	604	484	223	124	77	1512

**Tabla\_20 Por favor, indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación respecto a la propuesta curricular organizada por tramos: "Está presentada de manera coherente y progresiva en los programas". Respuestas de docentes según Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	14,9%	22,2%	19,5%	25,9%	16,7%	19,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27,8%	46,1%	41,0%	46,3%	51,0%	38,7%
Muy de acuerdo o de acuerdo	57,2%	31,7%	39,5%	27,9%	32,4%	42,3%
Total	650	558	256	147	102	1713

**Tabla\_21 Por favor, indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación respecto a la propuesta curricular organizada por tramos: "Promueve el trabajo colaborativo entre docentes del mismo tramo". Respuestas de docentes según Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	11,7%	23,9%	14,4%	26,5%	20,8%	17,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27,8%	44,9%	41,6%	38,8%	40,6%	37,1%
Muy de acuerdo o de acuerdo	60,5%	31,2%	44,0%	34,7%	38,6%	45,0%
Total	650	558	256	147	102	1713

**Tabla\_22 Por favor, indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación respecto a la propuesta curricular organizada por tramos: "Permite a los docentes realizar un seguimiento sobre los logros de los estudiantes". Respuestas de docentes según Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	8,4%	22,1%	16,0%	20,5%	21,0%	15,8%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,7%	40,9%	40,6%	40,4%	39,0%	36,8%
Muy de acuerdo o de acuerdo	60,8%	37,0%	43,4%	39,0%	40,0%	47,4%
Total	650	558	256	147	102	1713

**Tabla\_23 Por favor, indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación respecto a la propuesta curricular organizada por tramos: "Contribuye a la continuidad educativa de los estudiantes al establecer la repetición al final de cada tramo". Respuestas de docentes según Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	22,7%	31,8%	24,6%	32,2%	25,7%	26,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31,2%	41,3%	43,0%	41,1%	40,6%	37,6%
Muy de acuerdo o de acuerdo	46,1%	26,9%	32,4%	26,7%	33,7%	35,4%
Total	650	558	256	147	102	1713

**Tabla\_24 Por favor, indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación respecto a la propuesta curricular organizada por tramos: "Facilita la atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes". Respuestas de docentes según Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	16,3%	29,5%	25,0%	31,3%	29,7%	24,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36,2%	41,2%	44,1%	38,8%	34,7%	39,1%
Muy de acuerdo o de acuerdo	47,5%	29,3%	30,9%	29,9%	35,6%	36,9%
Total	650	558	256	147	102	1713

**Tabla\_25 Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación referida a la valoración de la TCI como política educativa: "Los objetivos que plantea son claros". Respuestas de docentes por Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	13,8%	27,6%	18,7%	28,1%	24,8%	20,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	28,8%	37,2%	39,3%	35,6%	37,6%	34,2%
Muy de acuerdo o de acuerdo	56,5%	33,9%	40,9%	34,2%	36,6%	43,7%
No sé	0,9%	1,3%	1,2%	2,1%	1,0%	1,2%
Total	650	557	257	146	101	1711

**Tabla\_26 Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación referida a la valoración de la TCI como política educativa: "El cambio que promueve va en la dirección correcta". Respuestas de docentes por Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	17,8%	41,8%	30,9%	43,2%	37,3%	30,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	41,2%	36,6%	38,7%	34,2%	39,2%	38,6%
Muy de acuerdo o de acuerdo	39,3%	18,0%	27,0%	18,5%	20,6%	27,6%
No sé	1,7%	3,6%	3,5%	4,1%	2,9%	2,9%
Total	651	557	256	146	102	1712

**Tabla\_27 Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación referida a la valoración de la TCI como política educativa: "Responde a las demandas formativas de la actualidad". Respuestas de docentes por Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	16,2%	41,5%	28,4%	40,8%	33,3%	29,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35,2%	37,7%	38,9%	32,7%	37,3%	36,5%
Muy de acuerdo o de acuerdo	47,7%	19,0%	30,4%	22,4%	27,5%	32,4%
No sé	0,9%	1,8%	2,3%	4,1%	2,0%	1,8%
Total	650	557	257	147	102	1713

**Tabla\_28 Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación referida a la valoración de la TCI como política educativa: "Responde a las demandas formativas de la actualidad". Respuestas de docentes por Plan y subsistema educativo.**

	EBI DGEIP	EBI DGES	EBI DGETP	EMS DGES	EMS DGETP	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	18,2%	42,2%	28,1%	42,5%	32,7%	30,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34,8%	35,4%	39,8%	33,6%	39,6%	35,9%
Muy de acuerdo o de acuerdo	45,8%	20,1%	30,5%	20,5%	24,8%	31,7%
No sé	1,2%	2,3%	1,6%	3,4%	3,0%	1,9%
Total	649	557	256	146	101	1709

**Tabla\_29 Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo. Respuestas de docentes por subsistema educativo.**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
El centro propicia el trabajo interdisciplinario.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	6,3%	6,9%	9,0%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	22,4%	24,0%	19,0%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	81,2%	70,7%	67,0%	73,9%
El centro implementa actividades de deporte y recreación.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	7,2%	6,4%	8,2%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,4%	15,7%	21,8%	14,9%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,5%	77,9%	70,0%	78,0%
El centro indaga sobre intereses de los estudiantes para la implementación de los talleres.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	9,5%	8,1%	11,8%	9,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,7%	26,5%	28,3%	22,4%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	75,7%	65,3%	59,9%	68,2%
El centro desarrolla estrategias de vinculación con las familias.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	4,9%	6,7%	8,4%	6,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5%	25,0%	25,1%	19,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,7%	68,3%	66,5%	74,6%
El centro desarrolla estrategias de vinculación con la comunidad.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	5,2%	8,8%	7,3%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	28,4%	25,2%	21,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,8%	62,8%	67,5%	71,4%
El centro desarrolla estrategias de seguimiento y atención personalizada a los estudiantes.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	5,1%	4,4%	8,0%	5,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	13,7%	21,2%	14,6%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,9%	81,9%	70,8%	80,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
El centro propicia la metodología de aprendizajes basado en proyectos.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	4,3%	6,4%	6,2%	5,6%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5%	23,9%	24,4%	18,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	86,2%	69,7%	69,4%	75,9%
El centro propicia el uso de metodologías activas.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	3,9%	5,6%	8,0%	5,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,8%	23,4%	26,1%	19,2%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,3%	71,0%	65,9%	75,4%
Total		641	689	352	1682

**Tabla\_30 Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a las actividades en el centro educativo. Respuestas de docentes por Plan educativo.**

		EBI Primaria	EBI EMS	EMS (1ro.)	Total
El centro propicia el trabajo interdisciplinario.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	6,3%	6,9%	10,1%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,5%	21,8%	26,5%	19,0%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	81,2%	71,3%	63,4%	73,9%
El centro implementa actividades de deporte y recreación.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	7,2%	6,2%	9,7%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,4%	17,1%	20,0%	14,9%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,5%	76,7%	70,4%	78,0%
El centro indaga sobre intereses de los estudiantes para la implementación de los talleres.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	9,5%	9,0%	10,7%	9,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,7%	26,3%	29,8%	22,4%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	75,7%	64,7%	59,5%	68,2%
El centro desarrolla estrategias de vinculación con las familias.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	4,9%	6,5%	9,7%	6,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5%	24,5%	26,8%	19,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,7%	69,0%	63,5%	74,6%
El centro desarrolla estrategias de vinculación con la comunidad.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	5,2%	7,5%	11,1%	7,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	27,4%	26,9%	21,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,8%	65,1%	62,0%	71,4%
El centro desarrolla estrategias de seguimiento y atención personalizada a los estudiantes.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	5,1%	5,3%	7,0%	5,4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	15,6%	18,2%	14,6%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,9%	79,2%	74,8%	80,0%
El centro propicia la metodología de aprendizajes basado en proyectos.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	4,3%	5,8%	8,1%	5,6%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5%	23,2%	27,1%	18,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	86,2%	71,1%	64,8%	75,9%
El centro propicia el uso de metodologías activas.	Muy en desacuerdo o en desacuerdo	3,9%	5,7%	8,6%	5,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,8%	23,3%	27,5%	19,2%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,3%	70,9%	63,9%	75,4%
Total		641	798	244	1682

**Tabla\_31 Pensando en la mayoría de los docentes de esta institución, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Respuestas de docentes por subsistema educativo.**

		DGEIP	DGES	DGETP	Total
Se muestra interesado en seguir aprendiendo	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,6%	4,9%	4,5%	3,9%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,6%	25,7%	26,3%	21,6%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	82,8%	69,4%	69,2%	74,5%
Propone nuevas ideas.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,5%	3,3%	4,0%	3,2%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,0%	21,7%	24,9%	18,7%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	85,5%	75,0%	71,0%	78,2%
Es respetuosa del trabajo de los demás docentes.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,8%	1,8%	3,1%	2,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7,7%	12,2%	18,8%	11,8%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	89,6%	86,0%	78,1%	85,7%
Contribuye a mantener un buen clima de trabajo en el centro educativo.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	2,6%	2,4%	4,2%	2,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,6%	12,7%	15,8%	12,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	87,8%	85,0%	79,9%	85,0%
Se esfuerza por coordinar su enseñanza con la de los otros docentes.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	4,0%	5,0%	5,8%	4,8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,3%	22,4%	20,3%	18,1%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	83,7%	72,6%	73,9%	77,1%
Se muestra comprometido en apoyar a los estudiantes con riesgos de desvinculación educativa.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,6%	3,0%	4,1%	2,7%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,4%	14,6%	19,0%	13,9%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	88,0%	82,5%	76,8%	83,4%
Se muestra comprometido en apoyar a los estudiantes que encuentran dificultades para aprender.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	1,6%	2,7%	3,4%	2,5%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,0%	11,3%	16,5%	11,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	89,3%	85,9%	80,1%	86,0%
Participó en la elaboración del proyecto de centro.	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	3,3%	11,4%	10,5%	8,1%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,1%	28,3%	29,1%	21,5%
	De acuerdo o Muy de acuerdo	86,6%	60,3%	60,4%	70,3%
Total		641	689	352	1682