

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

**UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA EN EL INTERIOR DEL PAÍS**

**LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA UDELAR: ¿UN
DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA? ¿UNA
OPORTUNIDAD PARA INNOVAR?**

**Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Gestión Educativa**

Mahira González Bruzzese 214821

Orientador: Mag. Mariela Questa Torterolo

2018

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Mahira González declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



5 de abril de 2018

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y a mis amigas Caro, Vicki y Bea por ser mi apoyo material y emocional, siempre.

A mi equipo de trabajo del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera del Centro Universitario de Rivera: Carla Custodio y Karina Nossar por colaborar en mis traslados a Montevideo para poder asistir a las clases y especialmente a Tabaré Fernández por permitirme y apoyarme a dedicarle el tiempo necesario a mi formación, aunque eso demorara otras tareas no menos importantes del ámbito académico.

Al director, a los docentes y alumnos del centro de estudio que amablemente abrieron sus puertas y permitieron que llevara adelante la investigación.

A mi tutora Mariela Questa por orientarme en todo el proceso, estando siempre presente, a pesar de las distancias.

A mis compañeros de la maestría por enseñarme, orientarme y motivarme durante estos dos años.

ABSTRACT

La descentralización de la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay) plantea nuevas interrogantes y nuevos desafíos a los que ya se presentan en Montevideo. Esta situación exige repensar el papel y las estrategias de enseñanza en el sistema universitario público. El análisis organizacional en educación pretende dar cuenta de elementos que a un nivel meso, es decir, entre el sistema educativo y el aula, puedan brindar una mayor comprensión y una mejor explicación de los factores relacionados con el rendimiento educativo y, además, puedan aportar lineamientos para una transformación de la institución en cuestión.

El presente trabajo, consiste en un estudio de caso de una sede de la UdelaR en el interior del país. A partir de la detección de la demanda se procedió a indagar sobre las posibles causas y consecuencias de la escasez de herramientas didáctico-pedagógicas por parte de los docentes universitarios. A través de un abordaje metodológico mixto, donde además de utilizar entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes y al director del centro, se realizó una entrevista a un docente referente en el tema en calidad de informante calificado. Asimismo, se analizaron encuestas realizadas a los estudiantes del centro con el fin de conocer sus expectativas académicas, sus trayectorias y sus evaluaciones con respecto a la enseñanza multimodal. La combinación de estas técnicas permitió obtener una mirada amplia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la institución y los múltiples elementos que inciden en los mismos.

El análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, junto con la detección de elementos clave en la cultura organizacional y tomando en cuenta las características del estudiantado, fueron insumos que permitieron diseñar un proyecto de mejora que aspira a superar la demanda planteada por los actores del centro y sus consecuencias observables.

Para elaborar el plan de mejora se conformó un grupo impulsor que se integró por el director, dos docentes y la investigadora en calidad de asesora. Este plan se propuso mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios del centro frente a la heterogeneidad en el aprendizaje que presentan los estudiantes y a las características de la enseñanza universitaria en la región a través de actividades que involucran la formación, la socialización de incertidumbres y experiencias y el apoyo de distintos actores a los docentes en su rol en la enseñanza.

Palabras clave: descentralización UdelaR, rendimiento educativo, rol del docente universitario, enseñanza multimodal.

ÍNDICE

ABTRACT	4
INTRODUCCIÓN.....	8
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO	9
Capítulo I. El rendimiento educativo:.....	10
1. Perspectivas que explican el fracaso y el éxito educativo	12
1.1 Fracaso escolar: explicaciones desde el individuo.....	14
1.2 Expectativas educativas y preferencias adaptativas.....	15
1.3 Fracaso escolar: explicaciones desde la posición social	17
1.4 Fracaso escolar: el rol del docente.....	19
1.4.1 La motivación en el aprendizaje	20
1.4.2 La práctica profesional docente en procesos de enseñanza- aprendizaje complejos.....	21
1.4.3 La función del docente universitario	22
1.4.4 Tareas propias del docente en la enseñanza universitaria	23
1.4.5 Principios orientadores y dimensiones profesionales del docente universitario	24
1.4.6 Aprendizaje autónomo y evaluación en la enseñanza universitaria.....	25
1.4.7 La multimodalidad en la enseñanza universitaria.....	27
1.4.8 Elementos clave para el desarrollo del docente universitario	28
1.5.1 La institución educativa como nivel de análisis del rendimiento educativo.....	30
Capítulo II. La organización educativa:	33
1 La organización educativa, la cultura y el clima institucionales	34
2 Las organizaciones dependen de su entorno.....	36
3 Gestionar la complejidad	37
4 La importancia del liderazgo.....	38
Capítulo III. La investigación y la intervención en educación:	41
1 Diagnóstico organizacional.....	42
2 Plan de Mejora.....	43
2.1 Componentes del Plan	44
2.2 Requisitos del Plan	45
3 Rol del asesor	45
SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL	47
1. La institución universitaria	48
2. La Educación Superior en Uruguay.....	49
3. La UdelaR en el interior del país	50
4 Presentación de la organización.....	51
4.1 Las características edilicias y cantidad de integrantes del centro.....	51
4.2. Características de los estudiantes.....	52
4.3 Trayectorias profesionales y académicas de los docentes	53
4.4 Descripción de la demanda	53
SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO	55
1 Propuesta metodológica	56

1.1 La dicotomía/ complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación social	56
1.2 El estudio de casos	57
1.3 Diagnóstico institucional	58
1.4 Técnicas.....	59
1.5 Técnicas de análisis.....	60
1.6 Plan de mejora.....	60
SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	62
1 Primera aproximación: fase exploratoria	63
2 Análisis de las perspectivas de los docentes	65
2.1 Experiencias y percepciones de los docentes del centro sobre su propio rol.....	65
2.1.1 Las funciones del docente universitario	65
2.1.2 Formación didáctico-pedagógica y experiencia en docencia	68
2.1.3 Espacios de apoyo y discusión sobre enseñanza.....	70
2.2.1 El rendimiento educativo y la responsabilidad docente	71
2.3 Percepciones respecto a la enseñanza en la región y en el centro.....	73
2.3.1 La enseñanza en la región: la heterogeneidad en el aprendizaje, los docentes viajeros y la multimodalidad.....	73
2.3.2 Las particularidades del centro.....	75
3 Las características y opiniones de los estudiantes	76
3.1 Características de los estudiantes.....	76
3.2 Evaluación de los estudiantes de la enseñanza que reciben sobre la videoconferencia y la Plataforma EVA.....	78
4 Consideraciones sobre la aproximación diagnóstica	79
4.1 Niveles y lógicas en juego: Modelo iceberg	80
4.2 Análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas)	82
5 Plan de Mejora Organizacional.....	83
5.1 Referencias para Plan de Mejora	83
5.2 Justificación del Plan de Mejora	84
5.3 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.....	84
5.4 Elementos del Plan de mejora.....	84
5.4.1 Objetivos	84
5.4.2 Logros	84
5.4.3 Líneas de actividad	85
5.4.4 Recursos	86
5.4.5 Cronograma	86
5.5 Sustentabilidad del Plan de Mejora	86
5.6 Creación del Plan de Mejora	87
6 Conclusiones.....	91
SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES.....	92
BIBLIOGRAFÍA:.....	96
ANEXOS.....	102
ANEXO I.....	98

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1: Mapa conceptual 13

Cuadro 2: Responsabilidades del docente y el alumno 24

Cuadro 3: Del Diagnóstico Organizacional al Plan de Mejora 44

Tabla 1: Capacidad edilicia del centro 52

Tabla 2: Integrantes del centro 52

Tabla 3: Puntajes pruebas diagnósticas Montevideo y centro estudiado 53

Cuadro 4: Plan de trabajo..... 58

Tabla 4: Técnicas..... 60

Tabla 5: Fases del Plan de Mejora Organizacional 61

Cuadro 5. Modelo de análisis 64

Cuadro 6: Edad de los estudiantes y experiencia previa de educación terciaria..... 76

Cuadro 7. Motivación para ingresar al CIO 77

Cuadro 8: Expectativas académicas de los estudiantes a futuro y % de estudiantes que tienen decidido que estudiar 77

Cuadro 9: Uso de la eva 78

Cuadro 10: Opiniones sobre las estrategias de uso de la videoconferencia 79

Cuadro 11: Modelo Iceberg 82

Cuadro 12: Matriz FODA 83

Tabla 6: Recursos 86

Cuadro 13: Objetivos, actividades, dispositivos de seguimiento y momentos de socialización de la información 88

Cuadro 14: Planilla de sustentabilidad 89

Cuadro 15: Sistema de información, supuestos y gestión financiera 89

INTRODUCCIÓN

La matrícula a la Udelar ha aumentado en los últimos años, pero los egresos no han crecido en la misma proporción (Cruz, 2011). Encontrar una explicación a este fenómeno es una tarea extremadamente compleja, ya que el éxito educativo es multicausal. En este trabajo se abordan brevemente las principales perspectivas al respecto y se pondera cómo pueden estar impactando distintos elementos en el caso de estudio.

El foco principal de este trabajo está puesto en las herramientas didáctico-pedagógicas que utilizan los docentes universitarios, en especial de aquellos involucrados en el caso de estudio, ya que es esta la preocupación central de los integrantes del centro. La pedagogía de la enseñanza superior, que aquí se estudia, ha enfrentado dos desafíos fundamentales: en primer lugar, la acumulación teórica sobre pedagogía se ha concentrado históricamente en niños y adolescentes, y, en segundo lugar, solo han transcurrido 25 años desde que se cuestionara por parte de investigadores de la temática, la ausencia de formación pedagógica de los docentes universitarios, a partir de cambios cognitivos, institucionales y tecnológicos (Caamaño, 2011).

Son múltiples las perspectivas y enfoques desde los que se puede abordar el estudio de la enseñanza universitaria. La Udelar, como institución educativa es una organización compleja, pero además tiene particularidades en sus funciones y en su forma de gestionar, como el hecho de que sea cogobernada por egresados, estudiantes y docentes, que la distinguen del resto de las organizaciones educativas y hacen que este objeto de estudio sea imposible de abarcar completamente.

Existen tres ejes de análisis principales que atraviesan el presente trabajo, en primer lugar, se analiza cómo las características y expectativas individuales pueden estar jugando un papel en el rendimiento educativo de los estudiantes. En segundo lugar, se analiza el papel que el docente puede tener, mediante su desempeño y su preparación y, por último, existen elementos institucionales que a través de un análisis a nivel de la organización permiten comprender los mecanismos por los cuales la institución incide sobre los aprendizajes y permite, además, pensar en estrategias de cambio.

Este trabajo utiliza el estudio de caso y la metodología mixta como estrategias para llevar a cabo dicho análisis. El caso de estudio seleccionado es una sede de la Udelar en el interior del país, que obliga a incorporar en el análisis las especificidades de la enseñanza universitaria descentralizada, principalmente la modalidad de enseñanza que se practica en muchos de estos centros, incluyendo el caso de estudio: la enseñanza multimodal.

La primera fase de este trabajo consistió en la detección de la demanda en el centro en cuestión a través de una entrevista exploratoria para posteriormente iniciar una fase de investigación organizacional. La combinación de entrevistas a los docentes y al director del centro, junto con una entrevista a un informante especialista en el tema y encuestas a los estudiantes, permitieron obtener un conocimiento en profundidad de las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas del centro respecto a la enseñanza universitaria que ofertan. A partir de este diagnóstico se elaboró junto con los miembros del centro un plan de mejora organizacional destinado a mejorar la calidad de la enseñanza brindada.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

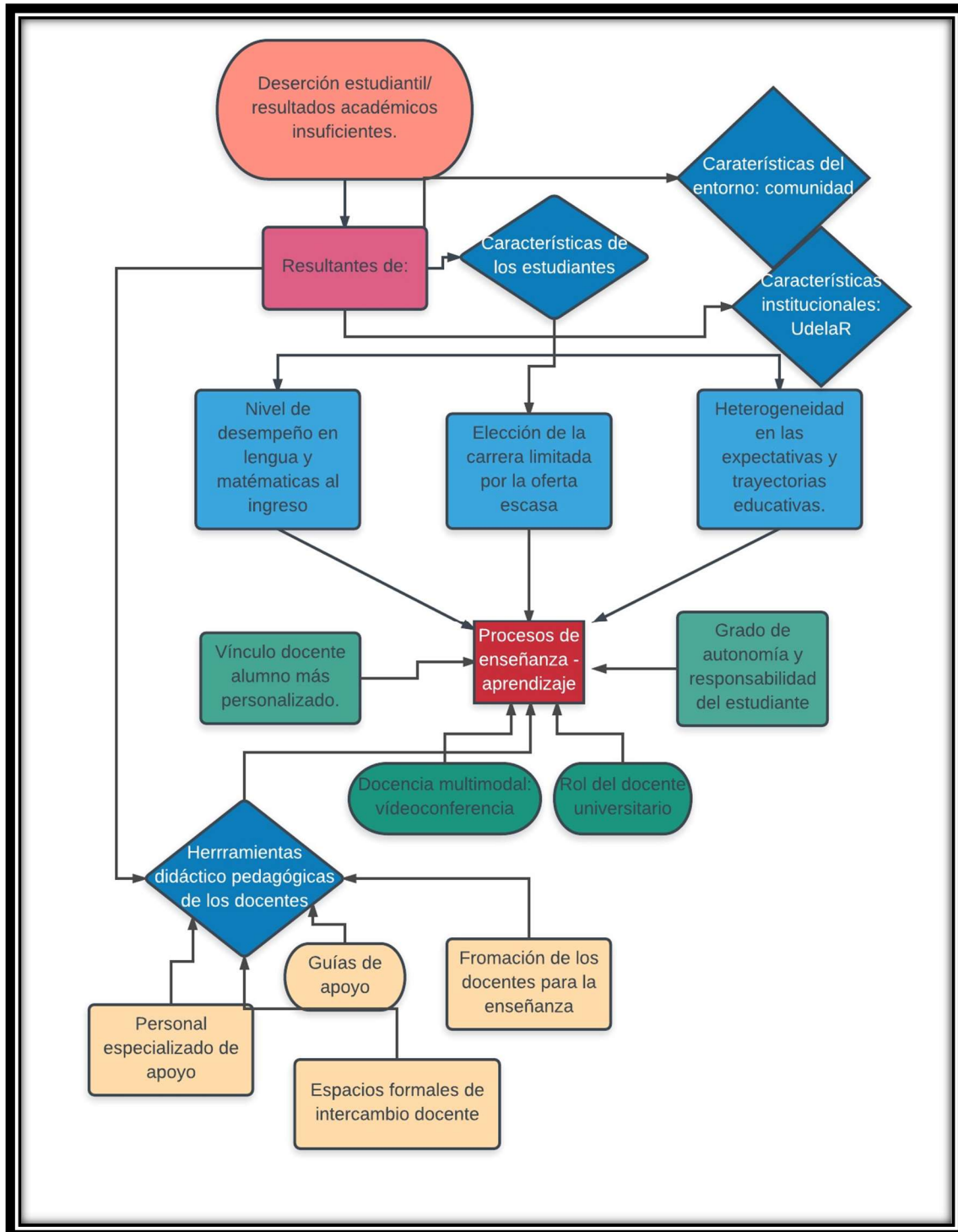
**Capítulo I. El rendimiento educativo:
Características del individuo, el rol del docente
y el papel de la institución
(El caso de la UdelaR)**

El siguiente apartado se propone aportar elementos teóricos para el estudio de las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios, el rendimiento educativo de los estudiantes y las implicancias institucionales de la UdelaR. Elementos todos que hacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de actuación de la UdelaR.

El marco teórico se compone de cinco macro sectores en torno a los elementos vinculados al rendimiento educativo. El primer macro sector, incorpora conceptos de la teoría de la acción racional de Boudon (1983). El segundo sintetiza elementos que pueden cuestionar esta teoría desde la conceptualización de preferencias adaptativas (Pereira, 2007). El tercer sector, sintetiza teorías que refieren a la posición social del individuo como indicador de la probabilidad de éxito o fracaso. El cuarto se enfoca en el papel del docente y luego en el rol del docente universitario específicamente. Por último, en el quinto macro sector se desarrollan los elementos organizacionales vinculados con el rendimiento educativo y las especificidades de la UdelaR.

Los conceptos que se desarrollarán a lo largo del marco teórico, en relación al tema que se estudia en el presente trabajo, se sintetizan en un mapa conceptual (véase cuadro1, página siguiente), de modo de posibilitar una mayor comprensión de las relaciones y conceptos que se abordan. En el mapa se presentan distintos conceptos asociados con el tema central del estudio: las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes de la UdelaR, en relación a los resultados insuficientes de los estudiantes del centro. Cuando se tratan de entender las causas del mal rendimiento educativo, es necesario tener presente que las explicaciones son diversas y se ha evidenciado la incidencia de numerosas variables, por lo que este trabajo se limitará a abordar brevemente las teorías que han tenido mayor influencia.

Cuadro 1: mapa conceptual



Fuente: Elaboración propia

1. Perspectivas que explican el fracaso y el éxito educativo

En este sector se retoma una síntesis de Boado (2011), que recupera los principales enfoques que dominaron el estudio en educación desde los años cuarenta hasta la actualidad.

En los años cuarenta y cincuenta, el éxito educativo era explicado principalmente a través del logro individual. Como características personales relacionadas con el rendimiento educativo se encontraban la racionalidad, la inteligencia y los efectos acumulativos de desempeños exitosos, además se consideraban factores indicativos de la adscripción a valores de superación personal en una sociedad que promovía el éxito (Boado, 2011).

Las críticas a estas concepciones, sobre todo europeas, en los años sesenta estaban dirigidas a que existían elementos extra-académicos e intra-académicos que explicaban por qué algunos estudiantes tenían mayores probabilidades de tener éxito que otros. Algunos de los autores que trabajaron en esta línea fueron: Coleman, Jenks, Bowles y Gintis, Carnoy, Bernstein, Boudon y Bourdieu. Estos trabajos, que datan desde fines de los años sesenta hasta los años ochenta y dominaron las investigaciones en esta materia, dejaron en un segundo plano los aspectos psicométricos, la propensión racional, y la adscripción al logro (Boado, 2011).

Como factores extra-académicos se entienden: los factores de contexto social, demográfico, cultural y económico. El impacto que tienen estos elementos sobre el rendimiento educativo ha demostrado ser fuerte y, a la vez, se ha mostrado una alta variabilidad en los mecanismos de incidencia en distintos contextos. Algunos trabajos lograron identificar el papel de la situación socio-ocupacional de los padres, mientras que otros se enfocaron en el impacto del nivel cultural de origen, otros en el ingreso económico del hogar y, algunos trabajos, identificaron como variables importantes el tipo y tamaño del hogar, el número de hermanos o dependientes, la presencia o no de pareja completa, el grupo étnico, entre otras (Boado, 2011).

Desde estas perspectivas se pudo evidenciar el carácter reproductivista del sistema educativo, otorgando mayores probabilidades de éxito educativo a quienes provienen de una clase social favorecida en comparación con quienes provienen de una desfavorecida. Los estudios de movilidad social (Crompton, 1993; Wright, 1997; Boado, 2003 y 2005), por su parte, estudiaron como la democratización del sistema educativo y el impacto del origen social determinaron el cambio educativo luego de los años cincuenta (Boado, 2011).

Por otro lado, en los años cincuenta y principalmente en Estados Unidos, comienza a estudiarse el efecto de la institución educativa en el rendimiento del estudiante. Donde, a las explicaciones que se basaban en factores sociales como la clase social y aquellas que se enfocaban en las características de los individuos, se sumaron explicaciones a un nivel intermedio que pone el foco en el espacio 'institucional' propio de la enseñanza (Boado, 2011).

De acuerdo a T. Fernández (2001), a principios de los setenta en Inglaterra, surge una nueva sociología de la educación con influencia de corrientes neomarxistas, gramscianas y etnográficas, que intenta estudiar la escuela analizando sus mecanismos internos. El giro organizacional en el estudio de la sociología de la educación, se vio agudizado por la existencia de escuelas urbanas de contexto crítico que lograban buenos resultados.

A partir de avances en la estadística y en la informática, se logró superar la restricción de los estudios anteriores ya que podía incorporarse a este análisis de variables individuales y sociales, el estudio de variables institucionales. La incorporación del análisis institucional tenía como fin entender qué, cómo y cuánto hace la institución educativa (en todos los niveles: primario, medio y superior) para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Como variables relevantes en el estudio de los factores institucionales se consideran: la disposición y uso de los recursos físicos de la institución, la disposición y uso de los recursos materiales, los equipamientos administrativos y su manera de utilizarlos, los equipamientos pedagógicos, los climas organizacionales, la praxis docente, la calidad y cantidad de la producción científica (Boado, 2011).

De acuerdo a Edmonds (1979), cinco son los factores institucionales que explican diferencias sustanciales en el éxito educativo: fuerte liderazgo del director, altas expectativas en el aprendizaje de todos los estudiantes, atmósfera ordenada pero flexible, prioridad en los aprendizajes de lectura y matemáticas y evaluaciones periódicas.

Este tipo de estudios fue cobrando mayor importancia, según lo sugiere Boado (2011): *“Así la preocupación por la eficiencia y eficacia del espacio institucional poco a poco fue cobrando mayor importancia, tanto para los mismos centros educativos como para los organismos de coordinación de política educativa y presupuestal”* (Boado, 2011, p.15).

1.1 Fracaso escolar: explicaciones desde el individuo

En el presente sector se describirán las principales teorías que se enfocan en la decisión individual en el estudio del rendimiento educativo. Las teorías de la elección racional: Boudon (1983) y Breen y Goldthorpe (1997), resaltan que la decisión de estudiar está motivada por un análisis que realiza el individuo del costo-beneficio que le reporta estudiar un año más, un análisis que depende de la posición social de las personas. Existen puntos de bifurcación en la trayectoria educativa de los individuos; en ellos, deben decidir si continuar estudiando o abandonar. A algunos de estos puntos se les suma el tener que decidir si se seguirá enseñanza técnica o no.

De acuerdo a la posición social de la que parta el individuo, tienen origen distintos efectos que explican en la mayoría de los casos la decisión de seguir o abandonar sus estudios. “El efecto suelo” explicaría porque una persona que proviene de un estrato social bajo decide abandonar sus estudios. En este caso, el individuo no corre el riesgo de descender del estrato social del que proviene. Al mismo tiempo,

a medida que se asciende en la estructura social, mayor es el riesgo de descender hacia un estrato más bajo, lo que generaría una mayor presión por continuar los estudios. A este se le denomina el “efecto techo” (Boudon, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997).

Junto con el efecto suelo, tienen lugar otros dos procesos: los efectos primarios que son los que explican la diferencia de rendimiento según la clase social. Los sujetos que provienen de estratos más desfavorecidos tienen un peor rendimiento y viceversa, lo cual se explicaría por una diferencia en el nivel educativo de los padres, por una valoración o adaptación distinta a la escuela de acuerdo al origen social. Los efectos primarios tendrían lugar en los niveles educativos iniciales y la falta de escolarización de sus padres se notará menos cuanto más alto sea el nivel educativo, pues el período de tiempo en el que se habrá socializado dentro de las instituciones educativas será mayor (Boudon, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997).

Por último, los efectos secundarios refieren al análisis que realiza cada sujeto y cada familia en los puntos de bifurcación, evaluando costos y beneficios de abandonar los estudios o continuarlos. Las oportunidades y costos de seguir estudiando y de abandonar, varían de acuerdo al origen social lo que explica que se tomen decisiones distintas. Esta teoría no intenta explicar hechos particulares, sino que intenta analizar los grandes números. Desde esta perspectiva, los sujetos toman la decisión racional de continuar o abandonar sus estudios, pero se reconoce que esta decisión se verá afectada por la posición que se ocupe en la escala social. De acuerdo a otras perspectivas que se enfocan en los efectos de la posición social en el rendimiento educativo, se puede apreciar una concepción más estructuralista de esta determinación, donde la explicación del abandono no estaría dada por la decisión racional del sujeto sino por su posición social (Boudon, 1983).

1.2 Expectativas educativas y preferencias adaptativas

En la elección de cursar un año más o no, deben tenerse en cuenta las expectativas del sujeto; son estas las que incentivan o no su continuación en el sistema educativo. Esta relación con las expectativas es estudiada por Willis (1999). Este autor encuentra que “los colegas” (grupo de estudiantes que resistían lo que la escuela inculcaba) tienen elementos racionales en su cultura, ya que su rechazo al sistema educativo se basa en enfrentar el individualismo y la meritocracia que le son propios, exigiéndoles a todos por igual, pero que, en la realidad, la promesa de movilidad social solo será viable para algunos. De esta manera, estos jóvenes se previenen de una desilusión, de una frustración que muy probablemente sufran si se hacen expectativas demasiado altas, es así que optan por defender la postura de que ninguna calificación extra mejorará su posición. De este modo, el autor sugiere una asociación entre clase social y expectativas.

Según Charlot (2007), a partir de los años setenta en Francia comienza a realizarse una apertura de la escuela a sectores antes excluidos dando como resultado la democratización de la educación, acompañada de una mayor correlación entre cargo conseguido y nivel educativo aprobado lo que

permite que se empleen en un cargo más alto a quienes tengan un mayor éxito escolar (status adquirido) y no por tener determinadas redes sociales (status adscrito), además se considera que cualquier alumno tiene capacidad de tener éxito educativo. Estos tres principios, aunque pretendan una educación universalista y democrática encierran una paradoja: no es posible pretender que todos tengan acceso por igual a los niveles altos de la educación, que todos tengan éxito y, por tanto, que todos sean contratados en los cargos de mayor jerarquía. Esto simplemente representa una utopía en una sociedad jerarquizada como en la que vivimos, si podría ser factible y hasta deseable en otro tipo de sociedad. En conclusión, esta imposibilidad intrínseca de la sociedad en que vivimos explica en gran medida las expectativas limitadas que se generan los jóvenes de clases bajas (Charlot, 2007).

En el mismo sentido, Pereira (2007) concibe a las *preferencias adaptativas* como un obstáculo para la eficacia de las políticas sociales que se implementen. Las preferencias adaptativas son definidas por el autor como: *“una respuesta adaptativa a situaciones de restricción de oportunidades, por el cual se da el ajuste de las voliciones a las posibilidades del afectado”* (Pereira, 2007, p.143).

Las preferencias adaptativas se generan para evitar la frustración de desear algo que resulta inalcanzable, adaptando los deseos a las condiciones existentes. De esta manera, las preferencias adaptativas revierten, en muchas ocasiones, la aspiración de cambiar la situación en la que se encuentra el sujeto. Este mecanismo surge frente a una disonancia cognitiva: no concordancia entre una creencia, conocimiento o actitud y otra. La no concordancia puede estar dada de una forma lógica, es decir, ambos elementos cognitivos son contradictorios en forma lógica, o puede ser que en la realidad suceda de forma inversa a lo que uno cree. Esto es lo que ocurre con la educación; se tiene la creencia y se sostiene la afirmación de que la educación asegura mejores oportunidades laborales, pero eso se relativiza en la realidad, por lo menos en determinados niveles educativos (Pereira, 2007).

Si a esta situación se le agrega que el joven no tiene aprobado el nivel educativo esperado de acuerdo a su edad, es decir, que experimentó repetidas frustraciones puede incorporar la creencia de que los procesos educativos formales son inútiles y, por tanto, decidir abandonar sus estudios. La experiencia pasada y, en particular, las frustraciones experimentadas al intentar superar la situación en la que se está, generan que el individuo se cierre frente a la idea del cambio, pasando a considerar su situación no le es tan desagradable y aquello a lo que se aspiraba pasa a verse como no tan deseable, así como lo ilustra la fábula de “la zorra y las uvas”, cuando la zorra al no poder alcanzarlas dice: *“no importa estas uvas deben ser amargas”* (Pereira, 2007).

Los grupos sociales tienen gran relevancia en la generación, en la eliminación y en la intensidad de una disonancia cognitiva. Si un número apreciable de personas que son significativas para un sujeto apoyan una idea que este sostiene, el hecho de que otra persona contraríe esa creencia no generara una disonancia cognitiva, en cambio si estas personas no apoyan la creencia del sujeto, sino que también opinan lo contrario entonces se generara una fuerte disonancia cognitiva. Las preferencias adaptativas son un tipo de respuesta inconsciente frente a una disonancia cognitiva, pero también

existen otras reacciones posibles, como la planificación del carácter. Esta última, es un mecanismo consciente a través de la cual el sujeto goza de plena autonomía, él mismo decide resignarse y conformarse a las oportunidades reales que tiene (Pereira, 2007).

Al implementar políticas sociales en poblaciones con preferencias adaptativas, debe tenerse en cuenta que estas tendrán fuerte resistencia a cambiar los hábitos reproductores de la situación a la que se adaptaron por lo que se necesitara un tratamiento diferencial. En estos casos debe tenerse en cuenta la “frustración óptima”. Este concepto deriva de la idea de que todos tenemos en alguna medida frustraciones porque es difícil que siempre se logre todo aquello que se desea. Es en las situaciones de alta frustración (a partir de reiterados fracasos, por ejemplo) donde se corre el riesgo de generar preferencias adaptativas y son estas las que desaparecen totalmente cualquier sensación de frustración ya que se genera el convencimiento de que se prefiere aquello que resulta alcanzable. Ninguno de los dos extremos, la ausencia y la presencia excesiva, representarían la frustración óptima, sino que esta es un estadio intermedio, aunque difícil de delimitar (Pereira, 2007).

1.3 Fracaso escolar: explicaciones desde la posición social

Diversas teorías concuerdan en que el origen social del estudiante incide en su rendimiento educativo. Si bien las diferencias entre las diversas posturas se basan en los mecanismos por los cuales se produce esta determinación, resulta ampliamente extendida hoy en día la noción de que el origen social resulta ser un factor explicativo fundamental.

Según Bourdieu (2002), existen desigualdades en el rendimiento educativo de acuerdo a la clase social a la que pertenece el individuo, que no se limitan a las diferencias con respecto a la moratoria social, sino que tienen que ver con diferencias de actitud y aptitud relacionadas con el origen social. Estas diferencias, por tanto, tienen que ver con el *habitus*, entendiéndose por este las formas de obrar, pensar y sentir que se originan dependiendo de la posición social que se ocupa. El significado de *habitus* se entiende como el conjunto de esquemas de percepción a través de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, esquemas que son estructuras, al mismo tiempo producto de la estructura, y creadores de estructuras. Este concepto sintetiza elementos estructurales con elementos que refieren al poder de acción del sujeto. En otras palabras, Bourdieu, a través de este concepto, sugiere que los esquemas de percepción se transmiten de generación en generación, a través de la socialización de acuerdo a la posición social de la que se parte.

De esta manera, un alumno de clase alta estará dotado de un saber decir y un saber hacer que determinará una mayor predisposición a adaptarse a modelos, reglas y valores que gobiernan la institución, asumiéndolas de una forma más natural y, por tanto, logrando un mayor éxito escolar. Sobre esto, un ejemplo claro es la habilidad para manejar el lenguaje de ideas que se encuentra mayoritariamente en quienes han hecho estudios clásicos, y estos son sobre todo de clase alta. En este sentido, los éxitos o fracasos que los profesores imputan al pasado inmediato, es decir a cuanto se esforzó el alumno, a cuanto aprendió para su clase en realidad tienen sus raíces en el medio familiar

(Bourdieu, 2002).

La aparente igualdad de oportunidades que responsabilizan a las aptitudes o acciones de los sujetos de las diferencias de resultados termina ocultando la verdadera desigualdad y consecuentemente acaba por reproducirla. Desde esta perspectiva, el origen social se percibe como el factor más importante a la hora de explicar la diferenciación educativa (más que el sexo, religión, zona geográfica o edad). En el caso de las diferencias a nivel de las elecciones en la universidad, Bourdieu y Passeron (2003) a partir de un estudio realizado en Francia, identificaron que los estudiantes de clase alta toman elecciones de temas y terrenos más exóticos con mayor frecuencia. Estos mecanismos intelectuales tienen que ver con “la gratuidad” de la elección en las clases altas, que les brindan las condiciones sociales y económicas para disfrutar de esa libertad. La mayor dependencia de las clases bajas a la universidad, dado que es su medio de movilidad social, termina perjudicándolas ya que esta otorga un mayor reconocimiento a los valores y las disciplinas distanciadas de lo estrictamente académico.

Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que el *habitus* se enmarca en un campo donde confluyen distintas fuerzas sociales que luchan por apoderarse de los distintos capitales, pero que no se enfrentan en iguales condiciones ya que unos se pueden caracterizar como dominados y otros como dominantes. De esta forma se desarrolla la lucha por el capital simbólico, en la cual la cultura dominante ejerce “violencia simbólica” sobre los dominados, a los cuales les impone una determinada concepción sobre el mundo que influye en la propia representación de sí mismos (Bourdieu & Passeron, 1977).

Bourdieu (2002), en este sentido, concibe a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales para el mantenimiento del status quo. Es a través del profesor (“cómplice inconsciente”) que se ejerce una “violencia simbólica” al transmitir y valorar solo el capital cultural que es propio de la clase alta, e imponérselo a la clase baja. Frente a esta situación, el capital cultural que tienen los sujetos de clase baja (heredado a través de distintos medios de su familia) los hace transitar en desventaja por el sistema educativo que termina expulsándolos en forma temprana. En palabras del autor: *“la escuela es una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad”* (Bourdieu, 2002, p. 98).

Pero como Bourdieu lo aclara no se trata de una “clonación”, es decir si bien se muestra una incidencia del nivel de escolarización de los padres sobre el nivel educativo que alcanzan los hijos no es algo que determine de manera absoluta, sin embargo, el autor no realiza una explicación de cómo se producen los casos no esperados. Por otro lado, como ya se ha mencionado en la definición de *habitus* también se encuentra presente el componente subjetivista, este se puede ver reflejado al caracterizar a los esquemas de percepción como estructurantes, ya que es a través de estos que el agente social elabora nuevos pensamientos y actúa sobre la sociedad misma, es desde esta perspectiva que el sujeto a través de los conocimientos incorporados puede actuar y transformar las estructuras, lo cual concuerda con una función transformadora de la educación.

1.4 Fracaso escolar: el rol del docente.

Las perspectivas presentadas, algunas de las tantas que se enfocan en las condiciones sociales y familiares del alumno, logran explicar gran parte del fracaso social en sus aplicaciones prácticas. Aun así, desde la perspectiva de Charlot (2007) este modo de analizar el fracaso escolar tiene sus limitaciones:

es esa tentativa de explicar todo en términos de carencia lo que estoy llamando lectura negativa. (...) eso significa que yo no digo nada del alumno fracasado y solo hablo del otro (...) cuando se habla en términos de carencia, epistemológicamente no se produce ningún sentido. No se puede explicar algo a partir de lo que no existe (Charlot, 2007, p. 19).

Como alternativa, este autor propone una lectura positiva de la realidad social basada en la relación con el saber que establecen los sujetos. De esta manera, brinda elementos que permiten una mayor comprensión de la relación entre las variables origen social y rendimiento escolar. Charlot (2007), sugiere que la familia no es la causa del mal rendimiento escolar, y sugiere que el deber de los investigadores sociales es, justamente, investigar qué lo ocasiona.

Charlot (2007), estudia la relación con el saber desde una mirada psicoanalítica. Podría decirse que naturalmente todos poseemos deseo de saber, ya que la adquisición de conocimientos permite transformarnos en humanos en el sentido amplio de la palabra, pero ese deseo de saber se debe transformar en “deseo de aprender” o “voluntad de saber”. Este último sería el que impulsa al sujeto a tener una relación activa con el saber, donde el alumno no es un simple receptor de las transmisiones del docente, sino que cumple un rol activo. En otras palabras, el docente incentiva al alumno a tener una movilización intelectual. Este término, utilizado por el autor como alternativo al concepto de motivación, porque este representaría una situación en donde es el docente el que debe lograr que los alumnos “se motiven” explicándoles una y otra vez, y el alumno solo debe escuchar (Charlot, 2007).

A pesar de este “rescate del sujeto” que realiza el autor, no deja de tener en cuenta el medio donde se desarrolla la relación del sujeto con el saber. Es justamente desde esta perspectiva, que cobra un sentido importante el papel del profesor como mediador de la relación de los alumnos con el saber, y donde las prácticas pedagógicas deben ser flexibles, tratando de construir los puentes necesarios entre el alumno y el saber, de acuerdo a los distintos requerimientos y obstáculos que se encuentre en cada situación (Charlot, 2007).

En este sentido Charlot (2007), le reconoce a Bourdieu (2002) que el profesor como agente social contribuye a la reproducción social, pero como agente cultural transmite saberes, instruye, educa y forma; vías a través de las cuales el alumno puede adquirir un conjunto de conocimientos que le permitan una mayor autonomía a partir de una conciencia crítica hacia lo establecido. Es decir, es necesario conocer para transformar.

Otro elemento a tener en cuenta es que el sujeto que está interesado en aprender encuentra un sentido

al saber, sentido que no tiene que ver con que sea un medio necesario para obtener una calificación para un trabajo, por ejemplo. Sino que el sentido está en la búsqueda del goce que representaría la satisfacción del deseo de saber. Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) definen la primera situación como motivación extrínseca y la segunda como intrínseca; se desarrollará esta conceptualización en el siguiente apartado.

1.4.1 La motivación en el aprendizaje

En Rinaudo, et al. (2003), se propone la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera consistiría en aquellas acciones motivadas por el propio interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no solo como medio para alcanzar otros fines. La orientación motivacional extrínseca tiene que ver con aquellas actividades que se llevan a cabo como medio para obtener otros fines como: evitar el fracaso, obtener buenas notas, reconocimiento, entre otros.

La motivación incidiría sobre las formas de pensar y consecuentemente sobre el aprendizaje. Los distintos tipos de motivaciones que llevan al estudiante a estar presente en el aula se relacionarían, desde esta perspectiva, con la cantidad de esfuerzo mental que este está dispuesto a aplicar a una actividad, a comprometerse en "*procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias más profundas y efectivas*" (Rinaudo, et al., 2003, p. 108).

De esta manera, quienes tengan una motivación intrínseca son quienes tenderían una disposición mayor a comprometerse con las maneras de actuar descritas. En cambio, quienes mantengan una motivación extrínseca es más probable que se comprometan con las tareas cuando estas implican recompensas externas a la actividad y que traten de buscar las maneras más fáciles de obtener esas recompensas. La valoración que tengan los estudiantes sobre las tareas propuestas, también incide en su disposición a involucrarse en el aprendizaje. En este sentido, si los estudiantes perciben que las tareas son interesantes, útiles e importantes tenderán a involucrarse en estas en mayor medida (Rinaudo, et al., 2003).

Por otro lado, los autores llaman la atención sobre los efectos de los *sentimientos de autoeficacia*, que refieren a la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades. Esta percepción influye en las tareas que eligen, las metas que se proponen y el esfuerzo dedicado a cumplir dicha meta. Al mismo tiempo, las creencias sobre el control de aprendizaje cumplen un papel importante, cuando la persona considera que el control sobre lo que aprende está en ella misma, tiene un mejor rendimiento. Cuando el sujeto considera que tiene control sobre su aprendizaje, los éxitos y los fracasos en materia educativa los va a tomar como personales y por tanto se esforzará en mayor medida para evitar la vergüenza o la culpa que puedan generarle los fracasos, y al mismo tiempo, buscando obtener la satisfacción del éxito. En cambio, quienes entienden que el control sobre su aprendizaje es externo, considerando que se debe a agentes incontrolables como la suerte, la ayuda recibida o el destino, no se sentirán atormentados por los fracasos, ni tan empujados por los éxitos (Rinaudo, et al., 2003).

1.4.2 La práctica profesional docente en procesos de enseñanza- aprendizaje complejos

Los sectores precedentes incorporan al análisis del rendimiento educativo el papel del docente y de la motivación intrínseca o movilización intelectual como factores relevantes a la hora de entender por qué individuos que comparten las mismas expectativas educativas y las mismas características individuales, como la posición social de origen, pueden mostrar resultados académicos diferentes. En este sector el foco será la enseñanza, partiendo de la noción de la teoría de la complejidad.

Los centros educativos son organizaciones complejas y esto determina la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje. La diversidad de elementos que intervienen en estos procesos: estudiantes, profesorado, otros agentes educativos, contenidos, métodos, materiales, entre otros; la diversidad de interacciones que comprende, y las características de los entornos donde tienen lugar, les confieren a estos procesos el carácter de complejos (Gairín, 2017).

La enseñanza, por su carácter complejo, puede hacernos pensar que solo a través de la experiencia es posible que se produzca una mejora en la forma personal de practicarla. Sin embargo, se puede generar un conocimiento colectivo sobre la docencia. Para atender a las realidades contextuales variadas es necesario pararse desde la “epistemología de la práctica”, que se basa en generar conocimiento a partir del contacto y la interacción con la práctica profesional. En otras palabras, reflexionar sobre la práctica docente es lo que permite la mejora de la docencia, consistiendo la enseñanza, por tanto, en una reconstrucción permanente (Gairín, 2017).

La orientación práctica y la orientación socio-reconstruccionista representan las orientaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que más se adecúan a la perspectiva desde la que se parte en este trabajo, donde la complejidad es una característica fundamental. La orientación práctica se centra en analizar las relaciones entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza mientras que la orientación socio-reconstruccionista busca, además, prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, donde el docente se concibe como un activista político comprometido con la sociedad (Gairín, 2017).

Desde estas orientaciones, el conocimiento sobre la práctica por sí solo no es suficiente, se requiere, además, el conocimiento en y para la práctica. El primero consiste en producir y socializar el conocimiento, mientras que el segundo refiere al objetivo de mejorar la calidad educativa. La experiencia es importante para la generación de conocimiento, pero debe ir acompañada de experiencias variadas y ricas con capacidad formativa (Gairín, 2017).

En síntesis, el profesorado se concibe desde estas orientaciones como: *“profesional activo y reflexivo, capaz de articular respuestas diferentes en función de las demandas de los contextos donde actúa y de desarrollar una teoría propia y contrastada sobre la realidad de la enseñanza y de cómo responder a los retos que plantea”* (Gairín, 2017, p.6).

1.4.3 La función del docente universitario

En este sector se abordarán las especificidades del docente universitario, dado que los estudiantes y los profesores del nivel de educación superior tienen particularidades que los distinguen de los docentes y estudiantes de nivel primario y medio.

A. García (2001), sugiere que las funciones del docente universitario deben ser analizadas desde la concepción del mismo como especialista dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. La misma autora, citando a De la Orden, (1987) describe que el profesor universitario:

es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otros aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida (A. García, 2001, p. 9).

De esta manera, los docentes universitarios deben asumir las competencias que se vinculan con su perfil científico-técnico sin descuidar aquellas que hacen a su perfil didáctico. El énfasis que en cada sociedad se le da a cada uno de los perfiles, incluyendo la propia percepción del rol docente de quienes lo asumen, varía según la época y el país. La autora citada, hace referencia al caso español al mencionar que la mayoría del profesorado universitario considera que las actividades de carácter pedagógico son importantes en el desempeño de su rol (A. García, 2001).

El rol tradicional del docente universitario en su perfil didáctico se ve interpelado por un rol demandado por la sociedad hoy en día, dejando de ser la principal fuente de información para convertirse en especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, especialista en recursos del aprendizaje, facilitador del aprendizaje en la comunidad, especialista en la convergencia interdisciplinaria de saberes, clasificador de valores, promotor de relaciones humanas, consejero profesional y del ocio (A. García, 2001).

Dentro de las funciones de los docentes universitarios, que en el caso español incluyen la docencia, la investigación y la gestión, mientras que en el caso de Uruguay se establecen la investigación, la docencia y la extensión, la investigación *“se considera la niña bonita, siendo la función que más tiempo consume y más beneficios reporta”* (A. García, 2001, p.10).

Las funciones de docencia y de investigación en la teoría deberían retroalimentarse, en el caso español, los docentes en su gran mayoría opinan que las asignaturas que imparten se vinculan con su labor de investigación y que esta les permite ejercer una mejor docencia. Sin embargo, otros estudios (Feldman, 1987; Fernández, M. 1989; Aparicio, 1991 y Veira, 1983) sugieren que existe un divorcio entre la función de investigación y de enseñanza que realizan los docentes, ya que aquellos que tenían mayor

reconocimiento en la primera, eran evaluados negativamente por los estudiantes. Estos casos, responden principalmente a que el tiempo que se le dedica a la investigación ocupa la mayor parte de la jornada laboral (A. García, 2001).

Otro estudio en el mismo sentido (Sánchez, 1996), reporta que el imaginario de los docentes se concibe que ambas funciones se retroalimentan, pero en la práctica, se desarrollan como actividades independientes. De esta manera, resulta significativa la conclusión que A. García (2001) retoma de Sánchez (1996) respecto al profesor universitario: “*se mueve en la incertidumbre y en la contradicción que deriva de la exigencia moral que siente de mantener la calidad de la enseñanza que imparte, con las escasas ofertas de formación que tiene, (...) la ausencia de objetivos claramente definidos y el deseo/necesidad de defender un curriculum investigador*” (A. García, 2001, p.12).

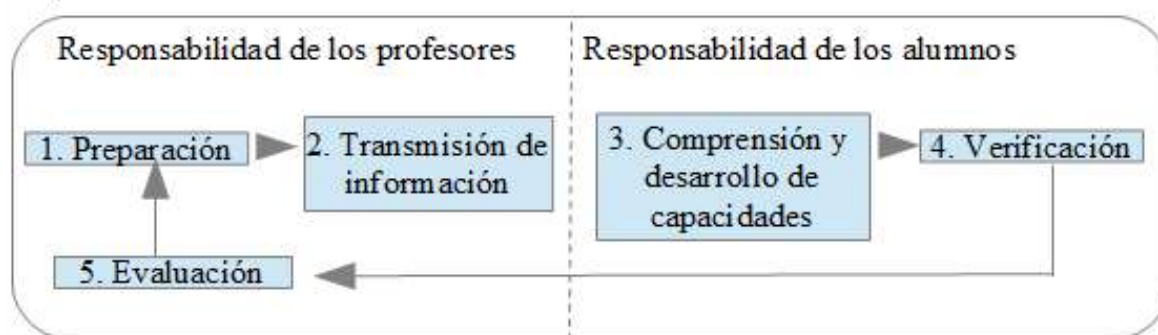
1.4.4 Tareas propias del docente en la enseñanza universitaria

A. García (2001), distingue las tareas propias de la enseñanza universitaria en tres fases: *fase preactiva*, que consiste en la planificación de la enseñanza; *fase interactiva* que comprende a la metodología didáctica y la *fase postactiva* que consiste en la evaluación de enseñanza.

En primer lugar, la planificación consiste en un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum previo a su puesta en práctica. En este proceso es necesario explicitar qué queremos conseguir y cómo se quiere conseguir, pero de forma flexible en su interpretación y utilización. En esta fase habría que partir de cuatro principios: 1) comunicabilidad informativa y motivación para el aprendizaje, entre otros principios psicoeducativos; 2) los medios y el orden de la presentación de los contenidos inciden en la comunicabilidad y motivación; 3) estrategias y actividades metodológicas; y 4) medio e instrumentos en los que se lleva a cabo y se apoya la enseñanza (A. García, 2001).

En segundo lugar, la metodología didáctica refiere a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el docente propone en el aula. La realidad de la metodología didáctica empleada en la universidad muestra un predominio de clases expositivas, con poca participación del alumnado. A continuación, se presenta un esquema que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje que se sigue en estos casos:

Cuadro 2: Responsabilidades de profesores y alumnos



Fuente: elaboración propia en base a A. García (2001).

En el esquema presentado se puede apreciar como la preparación y la transmisión de información son responsabilidades del docente, mientras que el aprendizaje lo hace individualmente el estudiante. La verificación implica evaluar la concreción de objetivos y de inconvenientes en el proceso de aprendizaje y finalmente la evaluación consiste en verificar el nivel alcanzado por los estudiantes al finalizar (A. García, 2001).

Este esquema, responde esencialmente a una enseñanza conservadora donde se prioriza la acumulación de información por parte del estudiante y no la construcción de elementos conceptuales. Se exige a los estudiantes que entiendan, reconozcan, reproduzcan y retengan contenidos sin que cuenten con el tiempo necesario para asimilar la información (A. García, 2001).

Finalmente, la fase postactiva supone valorar la calidad de la enseñanza impartida. Como factores de calidad del proceso de enseñanza se distinguen: los de gestión académica referentes a la coordinación y planificación académicas, de recursos humanos vinculados al grado de preparación y de dedicación del docente, recursos materiales a disposición para el proceso de enseñanza-aprendizaje y factores que hacen a la didáctica utilizada (A. García, 2001).

La calidad de la enseñanza impartida se podrá estimar a partir de la integración equilibrada de tres dimensiones claves: el grado de adquisición de conocimientos alcanzado; la ético-afectiva, en cuanto a los sentimientos y responsabilidad moral adquirida en el proceso; y la técnico-efectiva que refiere a la capacidad de poner en práctica los conocimientos (A. García, 2001).

1.4.5 Principios orientadores y dimensiones profesionales del docente universitario

Medina (2001), identifica principios sobre los cuales es necesario apoyarse para garantizar una metodología de enseñanza efectiva e innovadora. En primer lugar, se encuentra la transferencia que refiere a la necesidad de que el docente encuentre los mecanismos por los cuales el estudiante pueda vincular los conocimientos adquiridos en el curso con contenidos trabajados en otros cursos o ciclos, de modo de que estos puedan ser aprovechados al máximo. En el mismo sentido, la analogía consistiría

en utilizar metáforas para que lo que no es conocido pueda comprenderse a partir de lo conocido.

En segundo lugar, se debe aspirar a una problematización de lo que se aprende, donde la indagación constante resulte ser la base para el crecimiento profesional y para abordar las problemáticas sociales. En tercer lugar, es necesario orientar al estudiante en la complejidad y la incertidumbre del presente y en los cambios vertiginosos que sufre, buscando que sea capaz de tomar decisiones en este contexto, de aprender y de compartir el conocimiento con otros. La incertidumbre no es únicamente característica de una sociedad cambiante sino también de la multiplicidad de perspectivas que existen con respecto a un mismo tema, por lo que es necesario tomar en cuenta la diversidad de perspectivas y definiciones en la ciencia (Medina, 2001).

Al mismo tiempo, la autenticidad-realismo se propone desde la misma perspectiva, sugiriendo que se conecte la tarea universitaria con los amplios procesos del mundo empresarial y social, para enfocarse en encontrar en estos nuevas interrogantes y soluciones creativas. Por último, Medina (2001) sugiere que la integración del saber y el hacer al mundo universitario, conjuntamente con una postura intercultural, se consideran fundamentales.

Rosales (2001), sugiere que el docente universitario debe desarrollarse en las diferentes dimensiones profesionales que integran el desarrollo de su rol y mejorar en su calidad de profesor experto, de profesor culto, de profesor orientador y de profesor renovador. En este sentido, el autor sugiere que el docente como profesor experto, no solo debe conocer a fondo los contenidos de la disciplina que imparte sino también debe tener conocimientos en didáctica: cómo programar, qué estrategias de aprendizajes utilizar y cómo evaluar, entre otras.

En su calidad de profesor culto, el docente debe tener un conocimiento general de la cultura y en especial de aquellos intereses de carácter universal que al vincularlos con la enseñanza de su disciplina permitirán despertar el interés de los estudiantes. En cuanto a su rol de profesor orientador, este debe destinar tiempo a guiar a los estudiantes de manera más personalizada fuera del horario en el que están establecidas las clases de la materia. Por último, en su calidad de profesor renovador, el docente debe reflexionar sobre su práctica docente y buscar la manera de mejorarla, especialmente las estrategias de comunicación con sus alumnos.

1.4.6 Aprendizaje autónomo y evaluación en la enseñanza universitaria

El aprendizaje autónomo parte desde la planificación de la clase y consiste en implicar al estudiante en su propia formación. En esta planificación, el estudiante debe tener poder de decisión de acuerdo a Medina (2001), ya que de esta forma éste se hace responsable de su propio aprendizaje y comienza a aprender a aprender.

En este sentido, el docente debe apostar a corresponsabilizar al estudiante sobre su formación, convirtiéndolo en artífice y protagonista de su realización profesional. El estudiante frente a esta

metodología del docente, suele abandonar la postura pasiva y comienza a buscar nuevas preguntas y respuestas. Como actividades que promueven el aprendizaje autónomo se destacan: proponer una variedad amplia de tareas que se adapten a la diversidad de necesidades y dificultades y que motiven sus expectativas, plantearles a los estudiantes la tarea de solucionar problemas complejos que requieran creatividad y originalidad, proponer proyectos que relacionen conocimientos aprendidos en distintas instancias, adecuar el nivel de dificultad a las capacidades de los estudiantes e ir aumentándolo progresivamente, realizar prácticas de simulación, entre otras (Medina, 2001).

La evaluación, es otro elemento que se debe tomar en cuenta en el ejercicio docente además de la promoción de la autonomía en el aprendizaje. De acuerdo a Zabalza (2001), se entiende que evaluamos cuando comparamos la información de la que disponemos con determinado marco de referencia. Este marco puede basarse en criterios que son establecidos como objetivos que se aspiran alcanzar luego de un curso, puede ser que se base en lo normal, es decir en la comparación con la mayoría de los casos, o puede que consista en una comparación del mismo individuo antes y después de atravesar el curso. Estos tres marcos evaluatorios poseen una base doctrinal y de justificación distinta.

La evaluación en la enseñanza debe ser coherente con el modelo de enseñanza seleccionado, así como las decisiones que se hayan tomado respecto a los objetivos, contenidos y estrategias de la misma. La evaluación debe cumplir con cuatro requisitos fundamentales de acuerdo a C. García (2001). La evaluación debe ser útil para docentes y profesores en el reconocimiento de los aspectos positivos y negativos del proyecto educativo, debe ser factible en cuanto a su realización, requiere ser ética, basándose en compromisos explícitos entre las partes sin vulnerar los derechos de ninguna y exacta al clarificar su sentido durante el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Zabalza (2001), la evaluación es la parte del trabajo docente que repercute más en los alumnos, repercute tanto en la autoestima y moral, como en la motivación hacia el aprendizaje y en situaciones familiares que pueden derivarse. Aunque los efectos más visibles sean las repercusiones académico-administrativas y las económicas.

Zabalza (2001), sugiere que las posturas de los docentes universitarios con respecto a la evaluación son diversas. Algunos docentes rechazan la evaluación porque consideran que su papel de orientador se ve interrumpido por el de juzgador, mientras que para otros es el mecanismo primordial para controlar la asistencia y participación de los estudiantes. Sin embargo, según este autor en el profesorado universitario en general la evaluación es una debilidad dado que: *“se trata de una competencia profesional claramente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en nuestra práctica docente”* (Zabalza, 2001, p.263).

La evaluación es necesaria, no solo de los estudiantes sino de los docentes y del ambiente de clase, ya que son insumos que permiten reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y pueden aportar a su

transformación (García, C., 2001). Zabalza (2001), en el mismo sentido, sugiere que la evaluación representa una meta que guía el proceso de aprendizaje y que tiene una doble dimensión: formativa ya que permite constatar el alcance que están teniendo los estudiantes y acreditadora en cuanto la Universidad garantiza que la persona que logró titularse posee ciertos conocimientos y habilidades.

1.4.7 La multimodalidad en la enseñanza universitaria

Serres (2013) sugiere que las transformaciones sociales a las que se enfrentan las nuevas generaciones exigen nuevas formas de enseñanza: *“es probable que convenga inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos caducos que siguen formateando nuestras conductas”* (Serres, 2013, p.3). En el mismo sentido Maggio (2012) sugiere que reconocer las tendencias de comunicación que utilizan los adultos jóvenes que estudian en la educación superior como su participación activa en las redes sociales y capturarlas en las prácticas de la enseñanza permitirá realzar la subjetividad que los estudiantes le otorguen a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La multimodalidad, puede visualizarse como un gran aporte al aprendizaje desde estas concepciones ya que prevé la alfabetización digital de los jóvenes como paso previo a trabajar con los contenidos curriculares y la propuesta requiere de la participación de los estudiantes a través de Internet, a partir de la visualización de vídeos o participando a través de la plataforma EVA, entre otras.

En segundo lugar, es interesante resaltar el sentido que Levy (2014) le asigna a la tecnología en la interacción y en el trabajo en equipo. La tecnología no sustituiría las habilidades humanas, sino que fomentaría a colectivos a compartir sus potencialidades sociales y cognitivas que se desarrollarían a través del intercambio. En pocas palabras, se debe apostar a utilizar las tecnologías para: *“pensar de conjunto más que para arrastrar masas de informaciones”* (Levy, 2014, p.17). Lion, (2012) aporta en el mismo sentido, a través de la metáfora de panal cognitivo, aludiendo a que requiere de un esfuerzo múltiple y común, construyendo el conocimiento a través de y con las redes. Con el aporte que realizan ambos autores damos un paso más en la utilidad y la relevancia que tienen las tecnologías en el aprendizaje. No sólo se reconoce el carácter necesario para una sociedad en la que los jóvenes se conectan a través de Internet sino que Levy (2014) hace énfasis en la producción colectiva del conocimiento que permiten las tecnologías.

En el caso de la enseñanza superior la autonomía y la responsabilidad del estudiante por su propio aprendizaje es clave. La universidad tiene como estudiantes adultos jóvenes y por tanto debe apuntar a que egresen como personas con iniciativa y capaces de poner en práctica los conocimientos que han adquirido en el transcurso de su carrera. Las tecnologías juegan un papel clave en este sentido como lo sugiere García, C. (2001), ya que implican: la interacción que promueve una actitud activa del estudiante, la diversidad de formatos de la información: además del texto y las imágenes clásicas, las animaciones, los vídeos y sonidos; el carácter abierto brindado por la posibilidad de actualizar los contenidos constantemente; la posibilidad de trabajar en forma sincrónica: donde todos los estudiantes deben participar de una tarea al mismo tiempo, combinada con la posibilidad de trabajar de forma

asincrónica: donde los estudiantes pueden trabajar en los momentos que les sean más adecuados, la accesibilidad desde cualquier lugar, la distribución de los recursos e información en distintos medios, sitios y espacios, el seguimiento de parte de los docentes del proceso de los estudiantes, la comunicación entre los estudiantes en instancias de trabajo conjunto o en el caso de necesitar ayuda. En pocas palabras del mismo autor, la ventaja de esta modalidad estaría dada por: *“el carácter opcional e interactivo de los contenidos, así como la posibilidad de presentar la información en distintos formatos, permiten diseñar propuestas autoformativas en un entorno altamente personalizable”* (García, C., 2001, p.69).

Area (2001), por su parte, agrega a las anteriores ventajas, el hecho de que con esta modalidad rompe la tradicional transmisión y recepción de conocimiento entre docente y alumno, ya que la información está a disposición del estudiante, por lo que el docente debe asumir el papel de la toma de decisiones que está a cargo principalmente del estudiante sobre su propio aprendizaje. En este sentido, el proceso de aprendizaje se vuelve abierto y flexible.

La noción de inclusión genuina propuesta por Maggio (2012), por otra parte, refiere a la búsqueda de: *“los modos en que las nuevas tecnologías se entran en los procesos de construcción de conocimiento en general y de modo específico por campo. La inclusión genuina reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el diseño de la práctica de enseñanza”*. (Maggio, M., 2012, p.4)

En palabras más simples, se puede decir que se trata de una inclusión genuina cuando las tecnologías no son solo un nuevo medio de impartir la misma enseñanza sino que esta se transforma a través de la incorporación de las tecnologías.

1.4.8 Elementos clave para el desarrollo del docente universitario

De acuerdo a Amaro et al., (2014) el modelo inclusivo sostiene que las respuestas por parte del profesorado tienen una mayor incidencia en los aprendizajes que las características personales del estudiante. Para lograr impactos en el aprendizaje, entonces: *“debe dejarse de lado la idea en donde el profesor es solo un ejecutor de técnicas y transmisor de conocimientos, para dar paso a un modelo donde el docente investiga y reflexiona de forma crítica su propia práctica”* (Amaro et al., 2014, p. 202).

Los elementos que se consideran claves, según estos mismos autores, para el desarrollo profesional del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera de atender a la diversidad del alumnado son:

- 1) La comunicación con el alumnado: será importante garantizar un clima de la clase adecuado, y es fundamental el tipo de docencia y el grado de liderazgo del docente. Esta comunicación cumple funciones informativas, reguladoras y afectivas.

2) La motivación desde factores contextuales: consiste en un proceso influenciado en primer término por situaciones personales como las características cognitivas y afectivas del estudiante y en segundo lugar por las características contextuales: la interacción con los compañeros, las actividades y formas de enseñanza. El docente puede influir en esta motivación desde lo contextual, animando a los estudiantes, mostrándoles la aplicación real de lo que aprenden, ayudar a evocar conocimientos previos que impulsen la adquisición de conocimientos nuevos e implementando nuevas metodologías de enseñanza (Amaro et al., 2014).

3) La tutoría integrada a la docencia: se define como el acompañamiento y la ayuda del profesor al alumno en su proceso de formación académica y personal. Desde esta perspectiva, este acompañamiento debe ser constante en el docente universitario ya que no puede limitarse a transmitir información, sino que debe guiar y orientar al estudiante. De esta manera se estaría apostando por una educación comprensiva que busque el máximo nivel de aprendizaje para cada estudiante. Hoy en día en la Universidad, se tiende a separar el rol del tutor con el del docente y esto puede generar una mala interpretación del rol del docente ya que en realidad ambas funciones van de la mano. La práctica reflexiva consiste en fomentar la capacidad autocrítica, el autoconocimiento, la apertura y la flexibilidad mental reflexionando sobre lo hecho en la práctica docente, compartiéndolo con otros docentes y aplicando cambios. Si bien la reflexión resulta una práctica normal en los seres humanos, solo se convierte en práctica reflexiva cuando es sistemática y constante (Amaro et al., 2014).

4) La gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo: refiere a la capacidad de los docentes de gestionar distintas situaciones de aprendizaje en el aula, promoviendo la autonomía y la iniciativa en el aula. El docente es responsable de habilitar en el alumno un papel activo, potenciando su calidad de sujeto en su propio proceso de aprendizaje. La metodología didáctica de las clases magistrales, en este sentido, no debería regir toda la práctica docente, aunque no se propone eliminarla (Amaro et al., 2014).

5) La promoción del aprendizaje colaborativo: consiste en la capacidad del docente en transformar el aula en un grupo de aprendizaje a través de sus prácticas de enseñanza. Este tipo de aprendizaje permite que se aprovechen las distintas capacidades de los alumnos en un contexto de aprendizajes heterogéneo. Ya que, cada estudiante aporta al objetivo común desde donde se siente más capaz, promoviendo, asimismo, el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia, la aceptación y el apoyo entre los estudiantes. La planificación basada en las diferencias permite la atención a la diversidad. La planificación, de esta manera, posibilitaría que cada alumno tenga la oportunidad de enfrentar situaciones didácticas de alta productividad. La planificación debe, por tanto, considerar los objetivos formativos de manera flexible para poder ser aprovechada por la heterogeneidad del estudiantado (Amaro et al., 2014).

6) La colaboración con otros docentes: resulta fundamental ya que, a través del intercambio de ideas y experiencias, de compartir preocupaciones y reflexiones, de crear acuerdos y estrategias, los

docentes puedan analizar y dar respuesta a situaciones nuevas y diferentes que se presenten en el aula. Esta colaboración se distingue de “la colegialidad artificial” ya que la segunda refiere a procedimientos administrativos y burocráticos como las instancias de reuniones formales donde no se profundiza en las discusiones y no se trabaja en conjunto en la elaboración de propuestas (Amaro et al., 2014).

7) La mejora continua de la práctica: consiste en la responsabilidad del docente de formarse continuamente, aplicando e implementando las actualizaciones constantes que debe adquirir. La autoevaluación es un buen mecanismo de retroalimentación de la práctica, registrando a través de distintos medios las formas de enseñar y poniéndolas en cuestión (Amaro et al., 2014).

A partir de los aportes de Aparicio y González (1994), se proponen como orientaciones metodológicas: i) modificar las técnicas de trasmisión de conocimientos y reducir los tiempos dedicados a la misma, ii) aumentar la cantidad de fuentes de información y de material didáctico que apunten a una mayor dedicación personal del estudiante, iii) elevar el tiempo destinado a discusiones y trabajos grupales donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y iv) proporcionar a los estudiantes mecanismos de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje.

Como recomendaciones al docente universitario M. Fernández (1989) y A. García (1991) se menciona: 1) Identificar el conocimiento previo que los estudiantes tienen sobre el tema a trabajar, 2) explicitar los fundamentos de la metodología didáctica que utiliza, 3) promover una asimilación e interiorización de los estudiantes que superen la mera memorización, 4) exponer de forma clara y comprensible, 5) partir de problemas prácticos que resulten interesantes para los estudiantes, 6) identificar y actuar en relación a los diferentes tiempos y tipos de aprendizaje, 7) manejar recursos didácticos varios, 8) ser accesible, orientar y asesorar, 9) incorporar distintos puntos de vista sobre un mismo tema, 10) alentar la participación de los estudiantes, 11) asesorar a los estudiantes con técnicas de estudio y aprendizaje.

En definitiva, la atención a la heterogeneidad en el aprendizaje resulta fundamental para ejercer una enseñanza de calidad, como lo describe la siguiente afirmación: *“el profesor debería preocuparse más por las diferencias que por la búsqueda de la homogeneidad, atender más a las particularidades que al colectivo medio. Esto (...) obliga cambiar a una metodología diferencial y participativa”* (A. García, 2001, p.25).

1.5.1 La institución educativa como nivel de análisis del rendimiento educativo

En este último sector del primer capítulo se abordará la perspectiva que estudia el rendimiento educativo desde el análisis organizacional. Las especificidades de la Universidad como organización educativa se desarrollarán en el marco contextual.

De acuerdo a T. Fernández (2001) hacia la década del 2000 las investigaciones en educación muestran que la escuela en sí misma adquiere un carácter específico y relevante en el estudio, diferente de los

factores relacionados con el sistema educativo y de las interacciones que se producen en el aula. Este cambio de foco fue denominado por el autor como *“giro organizacional en los estudios educativos”*. Este nuevo paradigma resultaría de la convergencia de la nueva sociología de la educación, las teorías de la organización postfuncionalistas y la perspectiva de las escuelas eficaces.

A fines de los sesenta en el terreno de los estudios organizacionales comienza a tomar relevancia la perspectiva de que la organización es el resultado de su adaptación a las estructuras inciertas y complejas que conforman su entorno. La discusión entre funcionalistas e interaccionistas simbólicos pone en cuestión el grado de adaptación o no de los miembros de una organización a sus normas y, por tanto, se cuestiona la coherencia y la unidad en la organización (T. Fernández, 2001).

Desde la sociología de la educación comienza a cuestionarse, luego de la década de los setenta, el estudiar la procedencia del individuo y su resultado luego de pasar por la escuela sin analizar qué es lo que sucede en el trayecto. En otras palabras, la escuela comienza a dejar de ser una “caja negra” y empiezan a tomarse en consideración sus elementos. Tal es el caso de los estudios del curriculum, de las prácticas en el aula y de la cultura organizacional (T. Fernández, 2001).

Sumado a estos dos cambios en las perspectivas teóricas, surgen evidencias empíricas que demuestran la existencia de escuelas urbanas en contextos pobres y marginados que lograban que sus alumnos alcanzaran niveles de rendimiento similares a los estudiantes de clases medias. Los factores que a partir de estas evidencias se consideraron determinantes en el éxito educativo fueron: fuerte liderazgo del director, altas expectativas en el aprendizaje de todos los estudiantes, ambiente ordenado pero flexible, prioridad en la adquisición de habilidades de lectura y matemáticas y mecanismos de evaluación constantes (Edmonds, 1979).

Las “escuelas comunidad” que son aquellas que comparten un sistema de valores, una agenda común de actividades y una ética común, se considerarían, desde esta perspectiva como “escuelas eficaces” (T. Fernández, 2001).

Capítulo II. La organización educativa: clima institucional, cultura institucional, la gestión y el liderazgo.

1 La organización educativa, la cultura y el clima institucionales

El primer capítulo de este trabajo desarrolló las perspectivas y conceptos centrales en el estudio del rendimiento educativo. En este segundo capítulo se pretenden delinear los principales elementos en el análisis organizacional que es el que guiará el estudio de este trabajo. En este capítulo se describen elementos de las organizaciones que responden a tres cuestiones fundamentales: ¿qué son las organizaciones educativas?, ¿cómo funcionan? y ¿cómo se gestionan?

El término organización se ha definido de maneras diversas, en este trabajo se establece como referencia la definición que Rodríguez (1995a) toma de Luhman, en la que se definen las organizaciones como: *“sistemas sociales, de tipo propio, caracterizados por su capacidad de condicionar la pertenencia (...) unen la alta especificidad de comportamientos requeridos a la generalización de la motivación”* (Rodríguez 1995a, p.9).

La cultura institucional y el clima institucional son elementos claves que caracterizan a la institución educativa, la cultura es un concepto más abarcativo, mientras que el clima se deriva de esta. A continuación, se desarrollarán las concepciones vinculadas. Los autores Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1992), desde una perspectiva congruente con la que se viene explicitando, proponen analizar las organizaciones desde su *cultura institucional*. La cultura institucional es definida por las autoras como:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”. (Frigerio et al., 1992, p. 35).

Si bien la cultura institucional varía cuando se adecúa a nuevas situaciones, existen, según los autores ciertas características propias de cada organización que la diferencia del resto. Fullan y Hargreaves (1999) describen tres formas de trabajo en equipo: la balcanización, cuando algunas personas se agrupan con quienes trabajan más estrechamente y comparten formas de percibir el currículo, el aprendizaje, formas de enseñanza y la disciplina; esta homogeneidad en estos aspectos a nivel intragrupal se combina con una diferenciación intergrupala, es decir, entre los grupos.

En segundo lugar, se encuentra el trabajo en equipo fácil, cuando se adoptan formas limitadas en lugar de amplias. En tercer lugar, se encuentra el trabajo en equipo “artificial” que está regulado por la directiva. Los mecanismos se encuentran establecidos y las metas son alcanzables. Esta modalidad se puede desarrollar de dos maneras, cuando el director regula el trabajo colectivo: puede que el grado de estructuración que conlleva desmotive a sus participantes o puede que, en el caso de la cultura colaborativa, este trabajo conjunto estructurado sea la base de relaciones cooperativas y efectivas entre los educadores (Fullan & Hargreaves, 1999).

Se debe tener en cuenta que la cultura está estrechamente relacionada con la estructura y debe atenderse a esta última para definir la primera. Existe una interdependencia entre ambas, mientras que el tipo de cultura es producto de la estructura, un cambio en la cultura también puede modificar la estructura. Existen situaciones donde para lograr una cultura colaborativa se requieren cambios en la estructura. El fundamento de apostar hacia una cultura colaborativa se basa en que esta posibilita el apoyo mutuo y una fluidez en la comunicación, que derivan en una mejora de las prácticas de enseñanza en el aula y, por lo tanto, en una mejora de la calidad educativa (Fullan & Hargreaves, 1999).

De acuerdo a la matriz cultural que caracteriza a la organización, las personas que la conforman les atribuyen determinado sentido a sus prácticas colectivas. Las organizaciones, desde la perspectiva de Baremblytt (2005), son el producto de decisiones que toman sus integrantes en base a sus percepciones, supuestos y lógicas de funcionamiento.

Los procesos de construcción de sentido deben ser tenidos en cuenta en el análisis organizacional porque son la base que explica en forma consciente o inconsciente el modo de accionar de los miembros de la organización. El grado en que los integrantes se sienten participes de la organización, el grado en el cual se identifican con esta, afectan la forma en la que la perciben, la valoran y la forma en la que se relacionan con el resto de los miembros. Al mismo tiempo, estos procesos de construcción de sentido no son individuales, sino que se producen en forma colectiva a través de las interacciones entre sus miembros y las características del flujo de información (Vázquez, 2014).

Por último, no se deben desconocer las implicancias que producen en los procesos de construcción de sentido las interacciones con el entorno. Existen distintas perspectivas de acuerdo al grado de determinación que se concibe que tiene el entorno en la organización. La desarrollada en este apartado propone centrarse en los aspectos de la organización, sin desconocer los efectos de las interacciones con el entorno. En el próximo apartado mencionaremos posturas que suelen ser más extremistas al respecto, negando la posibilidad de que exista una cultura exclusiva de la organización (Vázquez, 2014).

El concepto de cultura se incorpora al estudio de lo social hace relativamente pocas décadas atrás. Hasta entonces, el orden social era analizado desde sus normas y estructuras. Al incorporarse el concepto de "imaginario social" de Castoradis (1983) y el de *habitus* de Bourdieu (1991) se hace referencia en el estudio del orden social a fuerzas en constante interacción (Vázquez, 2014).

A partir de una perspectiva que identifica en el orden social estas fuerzas, Baremblytt (2005) identifica al menos tres vertientes que denomina como: (i) lo instituyente, (ii) lo instituido y (iii) los procesos de institucionalización. Lo instituyente consiste en fuerzas que provocan cambios en el orden establecido de la institución, lo instituido es lo que ya está establecido y los intercambios que se generan entre una y otra fuerza son los procesos de institucionalización.

La importancia de estas miradas sobre lo cultural en las organizaciones radica en que podemos identificar cómo el cambio y la innovación pueden ser recibidas, apropiadas o rechazadas por la

organización. Vázquez (2009), identifica factores que explican la mayor o menor viabilidad de las propuestas de cambio: actitud y predisposición al cambio, presencia de mecanismos de apoyo que acompañen estos procesos, niveles de cohesión interna del colectivo que las pone en práctica.

En palabras de la autora: *“el ingreso de lo novedoso no asegura per se la activación de procesos de cambio en el escenario educativo. La innovación no tiene más capacidad que la de oficiar como disparador de estos procesos. Su mayor o menor impacto dependerá en todo caso de otros factores asociados a las condiciones del escenario organizacional”* (Vázquez, 2009, p.37).

Del concepto de cultura institucional, se desprende el de clima organizacional, es decir, una cultura específica determinará un clima particular. Dado el carácter multidimensional del concepto de clima organizacional, se sostiene que este es la “personalidad” de la organización. Se conforma a partir de las características internas de la organización, dejando de lado características que hacen a su vínculo con el entorno (Rodríguez, 1995a).

El concepto se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico, las relaciones personales y las regulaciones propias de la institución (Rodríguez, 1995a).

El acercamiento que se tiene de las variables que conforman el clima organizacional es a través de las percepciones que los sujetos tienen de estas, las mismas se enumeran a continuación:

- Referentes al espacio físico: infraestructura, materiales, ruido, sensación térmica, maquinaria.
- De estructura: tamaño de la organización, estructura formal, estilo de dirección.
- De índole social: compañerismo, conflictos, comunicación.
- En relación al comportamiento organizacional: productividad, ausentismo, rotación, satisfacción laboral, tensiones y estrés (Rodríguez, 1995b).

2 Las organizaciones dependen de su entorno

Desde posturas como las de Cuche (2007), se cuestiona el concepto de cultura organizacional y se lo acusa de ser reduccionista. La determinación del entorno desde esta perspectiva, es tal que social, estructural y políticamente las organizaciones se encuentran ligadas a su contexto. Es decir, no es posible que exista una cultura exclusiva de una organización porque los espacios delimitados por la institucionalidad marcan límites artificiales entre la organización y su contexto que no superan las determinaciones de este.

Continuando con la misma línea de análisis, donde el contexto se vuelve fundamental en el análisis organizacional, las teorías de las contingencias de Luhmann (1990) analizan los niveles de incertidumbre que se generan en las interacciones de la organización con su entorno. Tanto la estructuración de la organización se ve determinada, como los aspectos que prioriza.

Entendiendo que existe un conjunto de interacciones internas a la organización y un conjunto de interacciones de la organización con su entorno, lo que se ha hecho desde distintas conceptualizaciones es realizar un abordaje que permita separar en distintos elementos el entramado complejo de relaciones. El enfoque de la complejidad cuestiona esta forma de analizar la organización y propone realizar un análisis holístico para una mayor comprensión de las organizaciones (Vázquez, 2014).

3 Gestionar la complejidad

En análisis organizacional el papel de la gestión cumple un rol fundamental, en este apartado se problematiza la gestión de las organizaciones educativas desde la teoría de la complejidad. Como se ha mencionado, la multiplicidad de interrelaciones que inciden en una organización educativa y en la realidad social misma sumada al cambio y dinamismo constante generan que tanto la organización como la realidad social sean realidades complejas. La cantidad inabarcable e incontrolable de variables que afectan a lo social en el caso del estudio de las organizaciones educativas requieren modelos de análisis globales (Gairín, 2010).

Desde el paradigma de la complejidad se sostiene que investigar en educación es fundamental: para hacer (enfocar los conocimientos teóricos en la práctica), para innovar (generar cambios a partir del conocimiento), para repensar lo conocido (para desnaturalizar lo que se considera un hecho). Este paradigma aspira al conocimiento de la diversidad y lo particular, superando la simplificación de concepciones científicas que responden a un paradigma positivista, desde esta perspectiva se integran elementos que pueden ser ambiguos, contradictorios, poco precisos e impredecibles (Gairín, 2010).

Este paradigma propone estudiar las partes en relación con el todo, de modo de no perder la visión holística de los fenómenos, pero al mismo tiempo no perderse en lo general. Al mismo tiempo, se aceptan los principios de retroactividad y recursividad: la causa y el efecto pueden co-determinarse, rompiendo la noción de unilinealidad de la causa que determina el efecto, esta co-determinación puede ser simultánea o puede la causa incidir en el efecto y luego este efecto ser la causa de la que anteriormente era causa (Gairín, 2010).

Por otro lado, este paradigma sugiere que la relación entre individuos con el entorno se da de forma autónoma e independiente al mismo tiempo. La incertidumbre y la contradicción forman parte de la construcción del conocimiento, ya que el conocimiento es una construcción de la mente de los sujetos. De esta manera, se entiende que el paradigma de la complejidad ofrece una forma de conocer y posicionarse en la realidad social. Es, por ende, una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción. Se defienden, desde esta postura: la equidad, el equilibrio, la cooperación entre autonomía y dependencia y el dialogo permanente se percibe como la única forma de crear conocimiento en un campo de incertidumbre y de complejidad como lo es la realidad social (Gairín, 2010).

Las organizaciones educativas se consideran sistemas complejos porque son sistemas abiertos al entorno:

[La organización educativa] sintetiza influencias: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes; también, como una comunidad, si consideramos que hablamos de sistemas participativos (Gairín, 2010, p. 6).

La complejidad de las organizaciones educativas deriva de que sus funciones son variadas, complejas y no se determinan totalmente, los intereses y objetivos de los integrantes de la organización son diversos y se expresan en diversidad de formas de actuar, los miembros tienen la obligación de asistir y carecen de una identidad compartida totalmente, y, por último, existe gran variedad de modelos educativos de acuerdo a la diversidad de contextos (Gairín, 2010).

Frente a este carácter complejo de las organizaciones educativas, Gairín (2010) propone realizar una revisión a las estrategias de trabajo que hasta el momento se han implementado en torno a la gestión de los centros educativos. Tratándose de un campo complejo, cambiante e impredecible la organización requiere buscar estrategias para atender a las situaciones concretas a través de la creatividad y la innovación.

En la gestión de los centros educativos el diálogo permanente es fundamental, donde se problematizan las posturas y exista una apertura mental que permita avanzar hacia nuevas concepciones, este sería el medio por el cual se produce el aprendizaje colectivo y por lo tanto se da lugar a las organizaciones que aprenden. Niveles altos de aprendizaje y flexibilidad les permitirán a las organizaciones crear su futuro ya que predecirlo desde esta concepción es imposible. Resulta imprescindible, desde esta perspectiva, delegar poder por parte de los directivos al profesorado ya que en el surgimiento de situaciones problemáticas los docentes podrán responder de manera inmediata (Gairín, 2010).

El conocimiento valioso para la práctica educativa y para la organización en general del centro educativo puede no ser accesible para organización, por lo que es importante apostar a la generación de redes que promuevan a las organizaciones educativas a crear y compartir conocimiento (Gairín, 2017).

4 La importancia del liderazgo

De acuerdo a Bolívar, López y Murillo (2013) el liderazgo se relaciona con la influencia y se define como la capacidad de generar una fuente de influencias dentro de la organización. El liderazgo del director, entendido de esta manera no necesariamente generará impactos positivos en la organización. Ser un director y ejercer el liderazgo escolar en el Siglo XXI requiere de competencias profesionales complejas. Desde la década del 2000 las tareas de los directores se han multiplicado llevando, en muchos casos, a la fragmentación de la función (Vaillant, 2015).

Las tareas administrativas son preponderantes junto con el control y supervisión de los recursos de la organización. Esta sobrecarga de tareas provenientes de la dimensión administrativa, genera un obstáculo para que puedan atender la dimensión pedagógica que es la que tiene estrecha relación con la calidad educativa. La influencia del liderazgo en los resultados de las organizaciones no es una novedad, pero recientemente surgen diversas reformas educativas que apuntan a la mejora del liderazgo. Esta preocupación por el liderazgo surge de investigaciones que, a través del análisis de la información, recabada a partir de las pruebas PISA y de las pruebas TIMSS, sugieren que el liderazgo escolar fuerte por parte de los directivos incide en la mejora de resultados. A su vez, este liderazgo genera mayores efectos en las organizaciones donde más se requieren cambios. (Barber & Mourshed, 2008)

En el mismo sentido Murillo y Román (2013), sostienen que se debe priorizar el liderazgo pedagógico de los directores en lo que respecta el desempeño cognitivo de los estudiantes. Para lograrlo, se debería liberar a los directores de tareas burocráticas y administrativas y privilegiar una dirección distribuida, mediante el funcionamiento de equipos de gestión o recurriendo al apoyo de la administración para algunas tareas.

El liderazgo del director puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente y por tanto de manera indirecta en asegurar las condiciones adecuadas para mejorar los aprendizajes:

El éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de los alumnos a través de la mediación de los directores y docentes. Por esa razón, la literatura crecientemente afirma que los directores deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de maestros y profesores para incrementar así los resultados de los alumnos. La buena gestión del director por sí sola es insuficiente, también debe posibilitar buenos aprendizajes de los estudiantes (Vaillant, 2015 p. 7).

Para que los cambios sean sostenidos en el tiempo, es contraproducente que el liderazgo sea centralizado, se debe apostar, en cambio, a un liderazgo distribuido. El liderazgo distribuido parte de una nueva perspectiva sobre el liderazgo y propone que se debe prestar atención entre la relación del liderazgo formal con el informal. Gran parte de las investigaciones en la temática se han enfocado en el estudio del liderazgo formal que es el que corresponde a quienes tienen la responsabilidad formal de liderar, es decir directores y subdirectores. Sin embargo, desde la perspectiva del liderazgo distribuido se considera que tanto directiva como docentes tienen la capacidad de contribuir con “la influencia” que determina los resultados de la organización. Desde este punto de vista, el director tiene la función de comprensión y de “orquestación”. Todos tendrán la oportunidad de liderar, pero no todo el tiempo ni en todos los asuntos, pero sí a veces en cosas que importen y sobretodo donde sean idóneas las demás personas para hacerlo. Por ejemplo, los docentes pueden tener un conocimiento fundamental para liderar en ciertas cuestiones y lo más beneficioso para la organización es que ellos tengan la posibilidad de hacerlo. De este modo el liderazgo no se define por el rol, sino por la experiencia (Bolívar, et al., 2013).

Seguendo a Bolívar et al. (2013), se entiende que los docentes son líderes en el aula, trabajan junto con sus colegas, ejercen influencia, pueden gestionar el cambio y la innovación si se les da la oportunidad. De este modo si la directiva aprovecha esa capacidad y maximiza su potencial generará en la organización un empoderamiento de los miembros que podrán ser capaces de mantener los procesos que se acentuaron con el líder pero que no se agotan con él. En otras palabras, este tipo de liderazgo permitiría que las organizaciones se transformen y evolucionen.

Horn y Marfán (2010), promueven el liderazgo participativo, que coincide con el liderazgo distribuido, donde el director delega funciones a los docentes, estimula su iniciativa y promueve una comunicación fluida. En este sentido identifica el co-aprendizaje o aprendizaje conjunto como una estrategia a seguir tanto por docentes como por el director.

Freedman (2014), admite que ser director de una escuela vulnerable conlleva desafíos especiales pero que no se debe considerar la pobreza como un elemento determinante en el aprendizaje de los estudiantes. Es ampliamente conocida la relación entre el origen social del estudiante y el éxito escolar que este alcanza y a partir de esta relación solemos asociar estas variables no solo en el plano de investigación educativa sino en el de la práctica educativa. Lo que sugiere Freedman al respecto, es que puede ser perjudicial hacer esta asociación ya que se debe apuntar a que el factor del origen social no influya en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Freedman (2014), las tareas que el director debería llevar adelante serían las siguientes: estar atentos a lo que sucede en clase y acercarse a los docentes mediante la conversación como manera de convertirse en el aprendiz líder, aprendiendo en la práctica y junto con los docentes. Además, debe monitorear que el proyecto del centro se esté llevando a cabo en el aula y entablar vínculos con las familias de los estudiantes y con el resto de la comunidad. Desde esta perspectiva, el director se vuelve capaz de aportar al mejoramiento del aprendizaje a través de la creencia en otros y de la creatividad.

Capítulo III. La investigación y la intervención en educación:

La evaluación diagnóstica, el plan de mejora y el rol del asesor

1 Diagnóstico organizacional

El diagnóstico organizacional se trata de un proceso en el cual: *“un observador hace uso de sus esquemas de distinción, que le permiten destacar algo con respecto a un trasfondo”* (Rodríguez, 1995b, p.27). Otra definición posible de diagnóstico organizacional que sugiere el mismo autor, es entenderlo como el proceso de medición de la efectividad de una organización desde una perspectiva sistemática. En tercer lugar, puede entenderse como la evaluación de un conjunto de variables que resultan relevantes para la comprensión, la predicción y el control comportamiento organizacional.

Figueroa (2005) entiende que la fase de diagnóstico consiste en identificar factores, variables críticas o claves de problemas, necesidades que se encuentran presentes en la organización que se estudia. Según el mismo autor, este diagnóstico debe apuntar a ser simple donde el contenido teórico no sea más del necesario.

Se identificarán en el diagnóstico de una organización, los diferentes niveles que la componen, desde sus miembros, los subgrupos internos hasta la relación que tiene con su entorno. Constituye de esta manera el diagnóstico, una descripción y/o explicación del funcionamiento de la organización. Para que este instrumento pueda considerarse validado científicamente y para que pueda servir de insumo para el cambio organizacional deberá poder identificarse fenómenos en la observación del investigador que expresen las explicaciones que formula (Rodríguez, 1995b).

De acuerdo a Rodríguez (1995b), el diagnóstico constituye una parte muy importante en el proceso de consultoría y Desarrollo Organizacional. A partir de un diagnóstico riguroso podrán efectuarse cambios deseados en base a posibilidades reales del centro. El diagnóstico, asimismo, es una etapa necesaria, pero es parte de un proceso de mayor magnitud.

Es fundamental conocer el punto de partida de una organización para poder planificar a futuro. Las planificaciones que se hagan sin esta etapa previa correrán el riesgo de no ser viables o de no ser las más adecuadas para la organización sobre la que se actúa (Rodríguez, 1995b).

Al mismo tiempo, es una característica común de las organizaciones educativas que sean dinámicas y el diagnóstico que aquí se propone representa solo una imagen de la situación puntual en la que se realiza. La velocidad con la que han cambiado las organizaciones desde 1920 a 1945 es altamente considerable, en parte debido a que se acoplan a su entorno y el entorno en sí mismo es intensamente variable (Rodríguez, 1995b).

Por otro lado, la variabilidad de las organizaciones se explica también en el poder que tienen las decisiones en los cambios que se producen en estas, cuando la decisión que se toma frente a algún asunto puede cambiar de un momento a otro. Esta variabilidad de las organizaciones frente a la imagen que puede resultar de un diagnóstico exige que esté solo sea parte de un proceso permanente y no algo acabado en sí mismo. En otras palabras: *“el diagnóstico debe llegar a formar parte del proceso*

autorreflexivo del sistema organizacional” (Rodríguez, 1995b, p.176).

Para que el diagnóstico tenga alguna repercusión en el devenir de la organización es necesario que sea considerado en el decidir de la organización. La autoobservación y el autodiagnóstico son fundamentales en un sistema social y el diagnóstico organizacional podría ser fundamental en este sentido siempre y cuando se incorpore en los espacios de decisión de la organización (Rodríguez, 1995b).

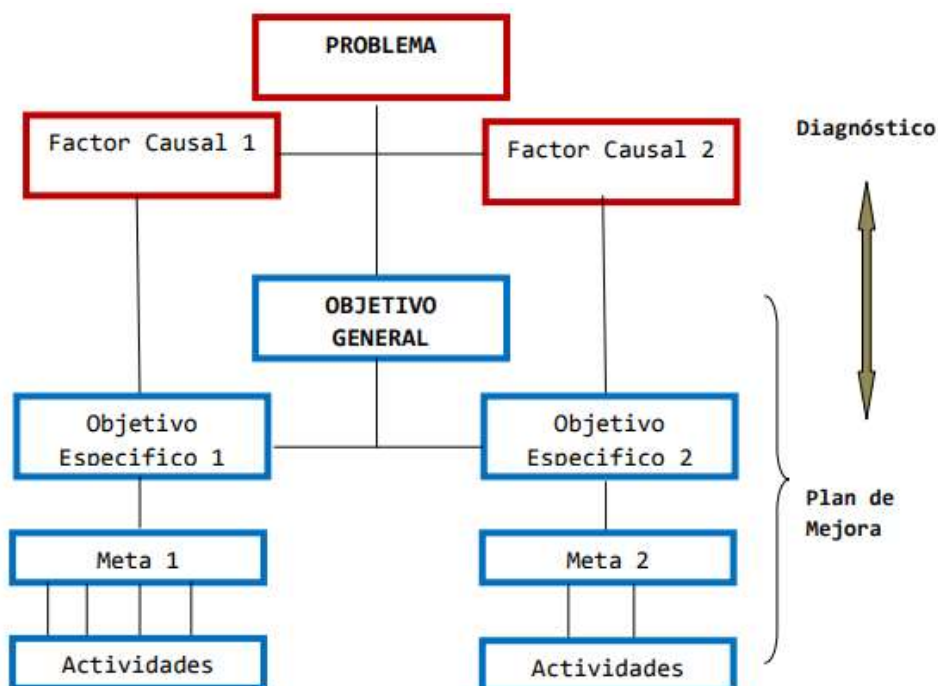
Existe, sin embargo, “un punto ciego” en la autoobservación donde se presenta algún elemento que no se visualiza y no es posible ser consciente de esa carencia, por lo que se requerirá como complemento una observación externa. El auto-diagnóstico y el diagnóstico realizado por un agente externo a la organización conjugan en un co-diagnóstico. Como alternativa al co-diagnóstico, puede surgir un diagnóstico externo que sea validado por los miembros de la organización y en el que se identifiquen plenamente. Es importante que exista un proceso de negociación en el intercambio entre el actor externo y los internos para poder superar mediante el diálogo los puntos ciegos de la observación (Rodríguez, 1995b).

Para Cossio y Amejeiras (2012) el diagnóstico institucional se encuentra directamente vinculado al Plan de Mejora y, por tanto: “su valor radica en que permite obtener una visión actualizada del escenario organizacional a partir de estrategias metodológicas específicas” (p. 10). En este sentido, los autores sugieren que a partir de la realización de un diagnóstico que descubra las características del centro y de sus integrantes se podrán identificar los elementos a ser trabajados en la organización.

2 Plan de Mejora

Cossio y Amejeiras (2012) sugieren que el Plan de Mejora no intenta simplemente racionalizar la gestión de un centro, sino que busca transformarlo a través de la superación de los problemas identificados en el Diagnóstico Organizacional. Esta transformación requiere de creatividad para la mejora de la institución y de romper con la cotidianidad instaurada. Como se mencionó en el sector anterior, el Diagnóstico Organizacional es parte de un proceso que tiene como segunda fase al Plan de Mejora. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza el pasaje de los principales componentes del diagnóstico al Plan de Mejora.

Cuadro 3: Del Diagnóstico Organizacional al Plan de Mejora



Fuente: Cossio y Amejeiras, 2012, p.19.

2.1 Componentes del Plan

Como se puede ver en el esquema anterior, los principales componentes del Plan de Mejora son: Objetivo general, objetivos específicos, metas y actividades. Además, en el Plan se deben definir: recursos, responsables, cronograma, presupuesto y se utiliza como medio de registro una bitácora o diario del investigador (Cossio & Amejeiras, 2012).

El Objetivo General es el que determina y enmarca al Plan de Mejora. Su formulación toma como principal referente la problemática identificada durante el diagnóstico y se tiene la intención, en esta segunda fase, de superarla. El Objetivo General deberá plantearse por la comunidad del centro y es importante que sea compatible con los objetivos del proyecto del centro (Cossio & Amejeiras, 2012).

Los Objetivos Específicos aluden a los cambios que se quieren generar o el estado final que se pretende alcanzar. Se definen a partir de desagregar el objetivo general en dimensiones y responden a: ¿qué cambios específicos se quieren lograr, en qué área y para quiénes? Las metas se vinculan con los objetivos, ya que son proyecciones resultantes de alcanzar los objetivos. Deben ser claras, factibles y específicas (Cossio & Amejeiras, 2012).

Las Actividades son las decisiones que permitirán llevar a la acción las propuestas que se plantean en el Plan. Es por medio de estas que se prevé alcanzar los objetivos propuestos. Los Recursos consisten en todos los elementos que se requieren para llevar adelante el proyecto. Estos definen la viabilidad

del proyecto, siendo que si están correctamente definidos y se puede acceder a ellos entonces el plan es viable, algunos de estos son: personas, espacios, tiempos, fondos, instalaciones, tecnologías, etc. A partir de los recursos necesarios para elaborar el plan, conviene diseñar un presupuesto que sea alcanzable por los medios de los que dispone la organización.

Es importante, además designar responsables de las actividades que se pretenden llevar a cabo, determinar un cronograma que permita organizar los tiempos y duración de las actividades y de las instancias de evaluación. Por último, la bitácora es útil como medio de registrar todas las actividades que se llevan adelante durante el Plan, pudiendo servir como herramienta de evaluación del proceso y de memoria para futuras investigaciones vinculadas, puede contener: material escrito, fotografías, vídeos, entre otros (Cossio & Amejeiras, 2012).

Existen, además, otros componentes del plan destinados a la evaluación y monitoreo que consisten en dispositivos que evalúan si la actividad se realizó y si esta fue adecuada o no. Otros dispositivos se orientan a la evaluación de resultados y tienen como principal propósito constatar los logros alcanzados en virtud de los objetivos del plan, durante la puesta en marcha considerando los específicos y al final el general (Cossio & Amejeiras, 2012).

2.2 Requisitos del Plan

El Plan presenta tres requisitos fundamentales para que se pueda llevar adelante y para que sea relevante:

1. Primeramente, se requiere que el Plan sea viable, lo cual implica que estén dadas todas las condiciones necesarias para su ejecución. Se puede desagregar la viabilidad en tres aspectos: “*contar con el apoyo de las autoridades y de los distintos colectivos involucrados en la propuesta (viabilidad política), contar con los conocimientos y las competencias requeridas (viabilidad logística), contar con la infraestructura y con los recursos necesarios (viabilidad instrumental)*” (Cossio & Amejeiras, 2012, p. 23).

2. La pertinencia es un requisito fundamental y estará dada por la coherencia que guarde con los resultados del diagnóstico. Y 3. La sustentabilidad del Plan refiere a que los cambios que se produzcan en el proceso en el cual se lleve adelante puedan mantenerse en el tiempo. Este requisito se vincula con el requisito de viabilidad (Cossio & Amejeiras, 2012).

3 Rol del asesor

Todo proceso de cambio en una organización requerirá de la participación de profesionales que puedan actuar como dinamizadores del cambio. Desde esta perspectiva el asesor se entiende como un “agente de cambio”, siendo quien capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio (Servicio de Formación del profesorado, 2010).

El asesor puede contar con un apoyo externo y se desempeña como facilitador para el cambio cuando incide sobre otras personas que integran la organización. En este sentido, debería incentivar la participación de los integrantes a través de la concientización sobre la necesidad del cambio, brindándoles apoyo frente a las dificultades y motivándolos (Servicio de Formación del profesorado, 2010).

Pont y Teixidor (2002), identifican ciertas habilidades que son fundamentales en el desempeño del rol del asesor. Este debe comprender la complejidad del ser humano, debe poder percibir aquello que motiva a las personas y las reacciones que tienen frente al cambio. Es necesario, además, que promueva el cambio sin descuidar los valores éticos, que tenga capacidad de liderar, de influir en las demás personas. Al mismo tiempo, es fundamental que sea capaz de reconocer las capacidades de las personas con las que trabaja y promoverlas a explotar su potencial y a asumir una actitud proactiva. Por último, es imprescindible que pueda actuar en un escenario complejo, donde planifique y establezca medidas de seguimiento y de integración del cambio.

Las propuestas que realice el asesor deberán considerar los elementos contextuales que tienen lugar en la organización en la que se intervenga, por lo que la elaboración de pautas generales carece de sentido. El grado de intervención que el asesor tenga en el proceso no debe ser excesivo porque generaría dependencia de la organización hacia él y por lo tanto impediría el desarrollo de la autonomía organizacional. El tiempo de creación del centro se relaciona inversamente con el grado de influencia deseable del asesor, centros menos experimentados requerirán un mayor grado de actuación y viceversa (Servicio de Formación del profesorado, 2010).

El asesor debe partir del diagnóstico desarrollado en el primer sector de este capítulo, trabajar en acuerdos con los miembros de la organización para poder colaborar y asesorar en el diseño de un plan de mejora (descrito en el sector 2 del presente capítulo).

SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL

1. La institución universitaria

De acuerdo a Zabalza (2007), la Universidad considerada como un espacio de toma de decisiones formativas, es decir, centralizándose en su dimensión didáctico-pedagógica, estaría compuesta de cuatro ejes fundamentales. El primer eje: Universidad-política universitaria, se expresa en el carácter de institución social que la determina a cumplir una misión específica. En este sentido, se ve condicionada por exigencias y por recursos, como elementos influyentes se encuentran, por ejemplo, su propia legislación y sus fuentes de financiación.

El eje dos, por su parte, refiere al componente cultural y técnico que estaría dado por los conocimientos y habilidades profesionales que se enseñan en la Universidad, este eje es dependiente de la valoración externa que se le da a la ciencia, a la tecnología y a la cultura. Sobre este eje inciden el mundo del empleo, las demandas sociales y el desarrollo de la ciencia y la cultura (Zabalza, 2007).

El tercer eje está compuesto por los profesores que son quienes se convierten en los agentes y mediadores de las innovaciones. Sobre este eje inciden los colegios profesionales y asociaciones culturales que contribuyen a legitimar los conocimientos y habilidades referentes a las profesiones, influyendo en la visión de los requisitos que se deben seguir para ejercer la profesión (años de duración, limitaciones de titulados y condiciones para el ejercicio profesional) (Zabalza, 2007).

Por último, el eje cuatro, comprende a los estudiantes que, siendo adultos, poseen un bagaje escolar considerable y opciones profesionales definidas. El mundo del empleo influye en las expectativas que los estudiantes tienen respecto a su carrera. Esta determinación se produce porque el mundo del empleo incide sobre la valoración y compensación salarial de la profesión, y (a partir de un juego de oferta y demanda) determina los requisitos de credenciales para acceder a un empleo (Zabalza, 2007).

La Universidad ha experimentado cambios recientes que cuestionan los objetivos y las estrategias de funcionamiento que adoptaba hasta el momento. El principal cambio:

se ha producido en la relación entre las Universidades y la sociedad (...) las Universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social (lo que les permitía mantener un alto nivel de autonomía y autogestión sin apenas tener que dar cuentas a nadie) para sumirse plenamente en la dinámica central de la sociedad y participar de sus planteamientos (Zabalza, 2007, p. 27).

La Universidad pasa de ser un bien cultural, cuyos beneficiarios son una élite académica a considerarse un bien económico y comienza a estar destinada a la mayor cantidad de ciudadanos posible. Como consecuencia de lo anterior, las decisiones dejan de ser tomadas por una élite académica y pasan a ser parte de las decisiones y prioridades de la agenda política. Las incertidumbres políticas, económicas y culturales inciden hoy en día en la Universidad como lo hacen en el resto de las instituciones sociales

(Zabalza, 2007).

Como consecuencias del cambio en la relación con la sociedad Zabalza (2007) sugiere cuatro principales. En primer lugar, se encuentra la masificación de la Universidad ya que se abre a un mayor número de estudiantes y de diversas clases sociales de procedencia. La masificación se expresa en una mayor heterogeneidad de los estudiantes, tanto en capacidad intelectual, preparación previa, motivación, expectativas académicas y recursos económicos. En ese sentido, también se aprecia que las mujeres se incrementan hasta superar en cantidad a los hombres y que existe una diversidad en las edades, ya que ingresan una mayor cantidad de adultos que retoman su formación. Muchos de los adultos que ingresan ya están trabajando lo que resulta importante tener en cuenta ya que su dedicación a la Universidad será de tiempo parcial (Zabalza, 2007).

Esta masividad del alumnado conlleva, por un lado, a la necesidad de contratar masivamente al profesorado y por otro, a diferencias entre los establecimientos educativos: algunas carreras se vieron menos afectadas con la masificación y conservaron un cierto elitismo y status de estudios privilegiados, mientras que otras como las de áreas humanísticas se vieron considerablemente afectadas (Zabalza, 2007).

2. La Educación Superior en Uruguay

La Educación pública en todos sus niveles se rige por la Ley General de Educación N° 18437 de 2008 (LGE). Esta declara que *“el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”* (LGE, 2008, art. 1). En todos sus niveles, desde la Educación Inicial hasta la Educación de postgrado la educación pública se rige por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades.

El Sistema Nacional de Educación *“es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida”* (LGE, 2008, art. 21). En lo que respecta a la educación formal, el Sistema *“está organizado en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo”* (LGE, 2008, art. 21).

El surgimiento de la Universidad uruguaya data del período 1833-1849 que se puede considerar como el fundacional. En 1833 se sanciona la ley propuesta por el entonces senador Dámaso Antonio Larrañaga, referente a la Universidad y después de atravesar una inestabilidad política aguda se decreta el 14 de julio de 1849: *“En virtud de lo dispuesto en la ley de 11 de junio de 1833 y decreto de 27 de mayo de 1838, el Poder Ejecutivo acuerda y decreta: Artículo 1-La Universidad de la República se inaugurará e instalará solemnemente el día 18 del corriente”* (Mascheroni, 2002, p.12).

En los períodos de 1849 a 1885 y de 1885 a 1908 tienen lugar lo que en (Mascheroni, 2002) se definen como la primera y la segunda estructura institucional respectivamente. A partir de 1908 y hasta 1934

se consolida lo que se definió por el mismo autor como *“La nueva estructura institucional”*. La reforma de 1917 es clave en este período donde la descentralización y la autonomía de la Universidad aumentan considerablemente. Estos dos conceptos refieren a dos transformaciones que si bien se retroalimentan se tratan de conceptualizaciones distintas. La descentralización refiere a la ruptura del vínculo jerárquico y su sustitución por un control más tenue que la jerarquía, en cambio la autonomía refiere a un menor control que le permite al organismo crear con mayor libertad su propio ordenamiento jurídico. (Mascheroni, 2002)

El período comprendido entre 1934 y 1958 produce transformaciones en la legislación que regula a la UdelaR definiendo *“un camino donde se han materializado además de las adecuaciones del marco legal a las complejidades de la modernidad, un permanente camino hacia la autonomía de la institución universitaria”* (Mascheroni, 2002, p. 50).

Por último, es crucial detenerse en el período que data de 1958 a 1984 ya que la Ley Orgánica aprobada en 1958 incorpora elementos que hacen a la autonomía y al cogobierno de la UdelaR que son la base medular de la Universidad en la actualidad. En primer lugar, se concede la libertad de cátedra para los docentes universitarios, por la cual se establece la más amplia libertad de opinión y de crítica en todos los temas. Al mismo tiempo, la autonomía progresiva que fue adquiriendo la Universidad con cada transformación de legislatura culmina en su máxima expresión con esta ley a través de disposiciones expresas referidas a la autonomía, en otras palabras: *“con las disposiciones del artículo primero y quinto de la ley nro. 12549 (1958) la cuestión autonómica queda definitivamente saneada y resuelta”* (Mascheroni, 2002, pág:57).

Por otro lado, el Cogobierno se expresa en la regulación referente a la integración del Consejo Directivo Central de la Ley Orgánica de 1958. En el artículo 202 de la Constitución se establece que la Educación Superior será regida por uno o más Consejos Directivos Autónomos. En el artículo 203 se expresa como se integra el Consejo Directivo Central: *“será designado por los órganos que la integran (a la UdelaR) y los Consejos de sus órganos serán electos por docentes, estudiantes y egresados”* (Mascheroni, 2002, p.61). Se establece que el Consejo Directivo Central quedará integrado por el Rector, un delegado designado por cada Consejo de Facultad, Instituto o Servicio asimilado a Facultad y nueve miembros de la Asamblea General del Claustro, que parten de representantes de los tres órdenes elegidos en cada Facultad (Mascheroni, 2002).

3. La UdelaR en el interior del país

La descentralización de la UdelaR, entendida, en este caso, como el momento donde deja de estar instalada únicamente en la capital del país surge en 1959, con la apertura de cursos de Abogacía en Salto. Años más tarde, en 1964, se instala la Estación Experimental en Paysandú y recién en 1985 se crea la Regional Norte. Durante los noventa, los temas relativos al interior estaban a cargo de los Consejos de las Facultades, del Consejo de Regional Norte, de las Casas de la Universidad de Paysandú y Rivera, y luego pasaron a estar a cargo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades

en el Medio (CESEAM), creada en 1994. Diez años después, el Consejo Directivo Central (CDC) estableció una Comisión Gestora de la Descentralización (CGD) fruto de los consensos alcanzados en las Jornadas de Paysandú de 2004 (véase anexo 1).

Solo dos años después esta CGD fue sustituida por la Comisión Coordinadora de los trabajos de la Universidad en el Interior (CCI) que, sin perjuicio de su nombre, consistía en una verdadera agencia sectorial formuladora e implementadora de la política, con un rol superlativo frente a los Consejos, con interacción directa con las otras comisiones sectoriales y con un creciente presupuesto (T. Fernández, 2014).

Desde que surge la descentralización como un camino a seguir para la UdelaR, se han transitado distintas modalidades de llevarla a cabo. En el año 2007 surge una nueva política que la diferencia de las anteriores en un elemento clave: la creación de una nueva sede “modelo”: el Centro Universitario de la Región Este (CURE). Al contrario de las anteriores, incluso de Salto, no era una sede “local” sino regional y supra-departamental. La estructura docente se conformaría sobre la base la creación de cargos con alta dedicación, funciones desempeñadas en forma integral, con temas transversales y agrupados en unidades multidisciplinarias: Polos de Desarrollo Universitarios. Además, se determinó que se impartirían nuevas carreras en lugar de trasladar las dictadas en Montevideo (T. Fernández, 2014).

4 presentación de la organización

A continuación, se describen las principales características del centro en estudio, aquellas referentes a las capacidades edilicias, a las características de los estudiantes, las trayectorias profesionales de los docentes y la descripción de la demanda detectada (véase anexo 1).

4.1 Las características edilicias y cantidad de integrantes del centro

Las tablas 1 y 2 muestran las capacidades edilicias del centro (tabla 1) y la cantidad de integrantes, de acuerdo al rol de la institución, que la componen (tabla 2). El edificio en el que funciona el centro es alquilado por un monto accesible por una institución con sede en el departamento. En el presente año las opciones académicas que se ofrecen en el centro son el tecnólogo en Educación Física, que es una carrera en extinción en esta institución (ya no se dictará en los próximos años y no se abrió el primer año en 2017), y el Ciclo Inicial Optativo del Área Social. Es en este tramo de carrera en el que se enfoca la presente investigación.

	Edificio (metros ² totales)	Biblioteca	Salas de vídeo conferencia	Salón de actos	Espacios con wifi	Sala para eventos culturales	Comedor	Aulas
Cant.	821	1	2	1	8	1	1	3
Cap.		25	60	70		90	4	120

Fuente: elaboración propia en base al documento PRET 2017.

Cantidad estudiantes CIO Social	42 (inscriptos), 18 (activos)
Cantidad estudiantes tecnólogo en Ed. Física	57
Cantidad funcionarios docentes	3
Cantidad funcionarios no docentes	5
Director	1
Asistente académica	1

Fuente: elaboración propia.

4.2. Características de los estudiantes

Los estudiantes que se incorporaron al centro en el año 2017 presentan una elevada heterogeneidad, existen dos perfiles mayoritarios de estudiantes: quienes terminaron la educación media relativamente hace poco tiempo y por motivos personales o socioeconómicos deciden no mudarse a Montevideo a realizar estudios universitarios, quienes terminaron hace un período largo de tiempo la educación media y al surgir la posibilidad de realizar estudios universitarios en su lugar de residencia deciden inscribirse.

En el marco de un estudio realizado por la CCI en el 2017 se relevaron las habilidades que los estudiantes tenían al ingresar a la UdelaR. Los resultados de las pruebas no son alentadores para los estudiantes que forman parte de la Casa.

	Centro	Montevideo
Lectura	506	539
Matemática	489	506

Como se puede observar en la tabla 3, el puntaje promedio en matemáticas es de 489 puntos, mientras que en Montevideo es de 506. En el caso de lectura en Montevideo es 539 puntos el promedio y en la Casa es 509. Si se analizan los límites inferiores y superiores de dichos promedios puede visualizarse que se superponen por lo que las diferencias en los puntajes deben tomarse con cautela. Lo que sí puede afirmarse es que el límite inferior de la Casa es de 36 puntos menos que en Montevideo en la prueba de matemáticas y que en el caso de lengua el límite inferior es 75 puntos menor. Dadas las dimensiones de este trabajo no podremos ahondar en el significado de las competencias que implica cada una de las pruebas, pero podemos interpretar que los estudiantes de la Casa tienen un desenvolvimiento en las áreas de lengua y matemática en promedio menor que los de Montevideo (T. Fernández et al., 2017).

4.3 Trayectorias profesionales y académicas de los docentes

La trayectoria profesional de los docentes que conforman la Casa es altamente heterogénea. Todos los docentes y el director cursaron su formación de grado en la Facultad de Ciencias Sociales en Montevideo, pero una vez recibidos su experiencia laboral es diversa. Uno de los docentes es recientemente egresado de la facultad; otra de las docentes se dedicó a dar clases en el ámbito privado no universitario durante 30 años; otra docente que también egresó hace un período largo de tiempo se dedicó al ámbito público en trabajos que se relacionan más con la intervención, y, por último, el director es el que más experiencia tiene dentro de la UdelaR. Al mismo tiempo es heterogénea la conformación del grupo docente en cuanto a sexo y edad.

Además de estos docentes que se encuentran radicados en la localidad, la oferta académica también se compone de docentes a los que se les ha denominado “docentes viajeros”. Son docentes que viven en Montevideo y vienen a la Casa a dar cursos comprimidos en una o dos semanas, con una intensa carga horaria por día.

4.4 Descripción de la demanda

La investigación comenzó con una fase exploratoria con el fin de determinar la demanda de la institución. Al solicitarle a la institución la realización de la presente investigación la recepción fue positiva y se mostró desde el primer contacto el interés por la posibilidad de mejora que podría representar el trabajo.

La primera técnica utilizada fue la entrevista exploratoria al director, a través de la cual pudo obtenerse una visión general del funcionamiento del centro y de las problemáticas y potencialidades que presenta. Como producto se elaboró una tabla de análisis por dimensiones (Ver Anexo 1). Principalmente se mencionó la preocupación por un problema correspondiente a la dimensión comunitaria y desde ahí se empezó a trabajar en la definición de la problemática y en identificar las posibles causas.

La problemática identificada en una primera instancia se puede definir como: las dificultades para conciliar intereses y expectativas de algunos actores de la comunidad con las capacidades de la Casa, los principales factores que se visualizaban eran la falta de utilización de algunos recursos que prevé la Universidad para interactuar con la comunidad como la Unidad de Extensión, los fondos disponibles para proyectos de extensión y la Comisión de Cultura, entre otras. Además, esta problemática surge por una falta de legitimación de la modalidad de descentralización que la Universidad ha impulsado desde el 2007 y por problemáticas puntuales que pusieron en cuestionamiento la legitimidad de la UdelaR antes de que se formara la Casa por actores locales referentes de la comunidad.

Luego de la instancia de negociación de la demanda con la institución, que consistió en un encuentro con el director y con una de las docentes que además es coordinadora del CIO del Área Social, los integrantes de la Casa manifestaron que su mayor preocupación se relacionaba con las herramientas didáctico-pedagógicas con las que contaban los docentes para enfrentar el desajuste de las exigencias de la UdelaR con las características de los estudiantes. De esta manera se procedió a diseñar el plan de trabajo para la nueva demanda detectada. Esta segunda demanda se estableció como la problemática definitiva que guio la investigación.

SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

1 Propuesta metodológica

1.1 La dicotomía/ complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación social

Hernández, Fernández y Baptista (2006), definen el enfoque cuantitativo como un conjunto de procesos con un orden secuencial y riguroso. Este enfoque parte de una idea que una vez delimitada deriva en preguntas y objetivos de investigación, posteriormente se revisa la literatura disponible y se construye un marco teórico. Las preguntas definidas guían la elaboración de hipótesis y la identificación de variables implicadas. Por último, se planifica cómo contrastar las hipótesis con la empiria de forma de analizar y medir las variables identificadas y se obtienen resultados y conclusiones al respecto (véase anexo 2).

Por otro lado, las investigaciones que se enmarcan en el enfoque cualitativo también se guían por preguntas e hipótesis de investigación, pero la diferencia consiste en que no necesariamente estas se establecen antes del trabajo de campo o recolección de datos, sino que pueden elaborarse en simultáneo o luego del trabajo empírico. La acción investigativa resulta en este enfoque de forma más *circular* donde existe una constante interacción entre la empiria y la teoría mientras que en el cuantitativo es más *lineal*. En otras palabras, se puede decir que la complejidad y flexibilidad en el proceso de investigación en el marco del enfoque cualitativo es mayor que en el enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2006).

Si bien la definición expresada anteriormente sobre enfoques cualitativos y cuantitativos resulta clara y concisa no es consensuada por los autores referentes en el tema. En este sentido Valles (1999), sugiere que la heterogeneidad de investigaciones que se enmarcan bajo el enfoque cuantitativo impide determinar claramente cuáles son sus características, de la misma manera el paradigma cualitativo resulta ampliamente diverso, por lo tanto, menos sencillo aún resulta diferenciar a ambos enfoques. Al mismo tiempo se debe reconocer una marcada transformación de ambas perspectivas que dificulta, aún más, definir sus distinciones. El autor, sugiere como forma de superar esta dificultad: *“una manera de arrojar luz sobre los diseños en la investigación cualitativa consiste, sencillamente, en recordar que no hay un polo cualitativo frente a otro cuantitativo, sino más bien un continuo entre ambos (o, si se quiere, una diversidad dentro de cada uno)”* (Valles, 1999, p. 77).

La combinación de técnicas características de un enfoque cuantitativo con técnicas propias de la investigación cualitativa es recomendable para abordar la complejidad de los fenómenos sociales (Hernández et al., 2006). En el caso que se estudia en el presente trabajo, donde se pretenden abordar las perspectivas de los docentes sobre su labor docente, las técnicas cualitativas que habilitan una mayor profundidad y comprensión resultan apropiadas. Además, conocer las características sociodemográficas, la evaluación de la enseñanza recibida y las perspectivas educativas de los estudiantes a través de encuestas, permiten un mayor grado de comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula.

La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ofrece la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la replicabilidad de los hallazgos de la observación. Los métodos mixtos representan: *“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento del fenómeno”* (Hernández et al., 2006, p.546).

Este trabajo, por tanto, de acuerdo al objeto de estudio y a los objetivos del diagnóstico y del plan de mejora se enmarca dentro del enfoque cualitativo de investigación y complementa las técnicas cualitativas con la técnica cuantitativa de encuesta. La metodología cualitativa resulta apropiada para este trabajo porque en esta las ideas, percepciones, emociones e interpretaciones de los agentes ocupan un lugar central (Denzin & Lincoln, 1994) y permiten la construcción de una imagen compleja y holística del fenómeno (Creswel, 1998).

1.2 El estudio de casos

La investigación y posterior Plan de Mejora que se presentan en este trabajo se llevaron a cabo utilizando como metodología el estudio de casos. Esta metodología se caracteriza por ser: particularista, ya que se enfoca en el estudio de un caso particular, descriptiva: el producto de aplicar esta metodología es una descripción profunda del objeto estudiado, heurística, al permitir la comprensión del fenómeno, e inductiva, ya que se parte de una situación particular, en su contexto, para lograr aportes teóricos en la temática (Vázquez, 2007).

Este tipo de estudio resulta especialmente apropiado para el análisis de un centro educativo debido a que, de acuerdo a Vázquez (2007), el estudio de casos resulta ser un dispositivo de investigación con ventajas como la descripción de los sucesos más importantes relacionados con el objeto de estudio, la definición de la temporalidad de los eventos que se vinculan con la temática estudiada y la posibilidad de enfocar el análisis en los actores protagonistas del fenómeno estudiado.

Por otra parte, Tejera, citando a Yin (1989), destaca la utilidad del estudio de casos para investigar los fenómenos en el marco de su contexto: *“toma situaciones en que los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes y en los cuales son usados múltiples recursos de evidencia”* (Tejera, 2007, p. 19).

Al ser tema de interés de este trabajo la docencia universitaria, el estudio de casos resulta ser una metodología potente de acuerdo a Vázquez (2007), ya que las instancias de formación que involucran a adultos y adultos jóvenes, requieren que los docentes involucren de forma activa a los estudiantes y promuevan su participación.

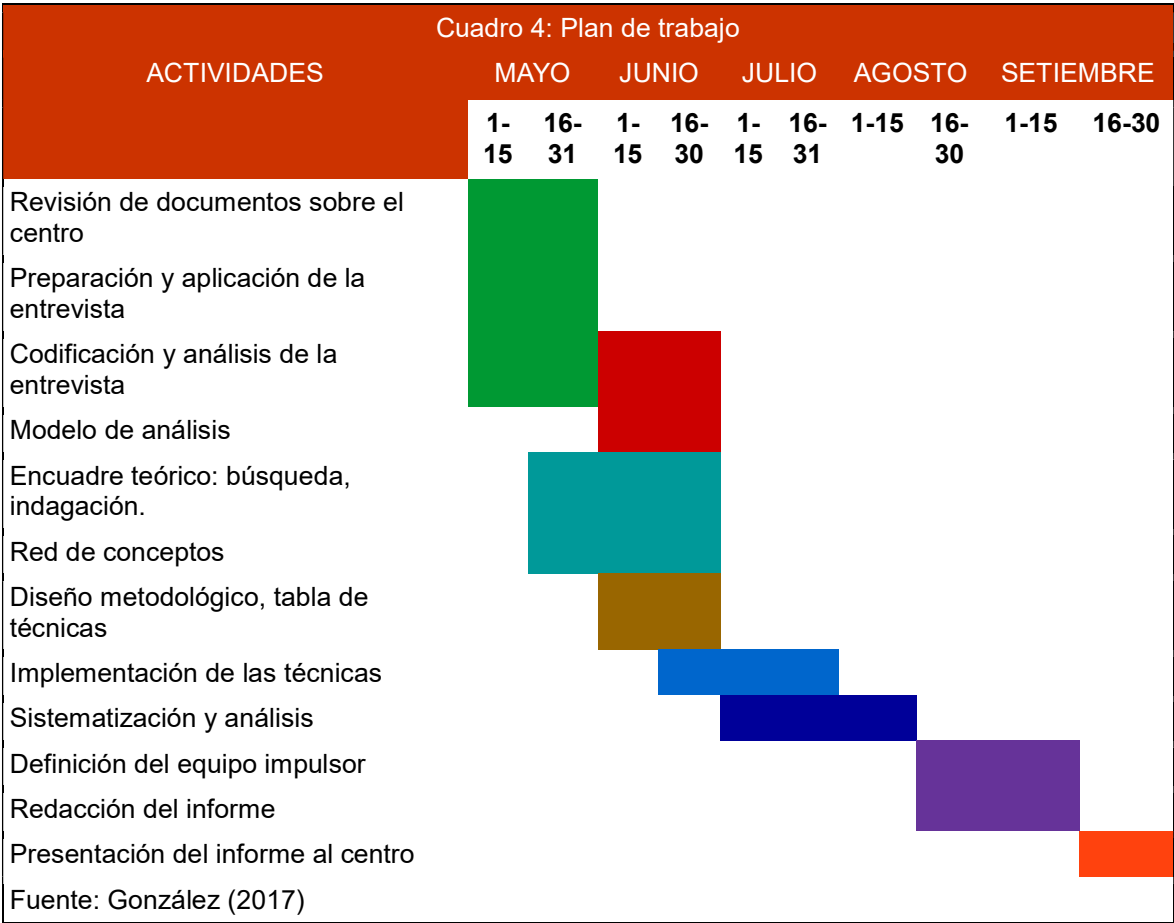
Además de ser un instrumento potencial para la investigación educativa, resulta ser de utilidad cuando se pretende desarrollar un plan de intervención institucional. Esta metodología incita a registrar y

sistematizar experiencias de la organización educativa que resultan valiosas para su aprendizaje. De esta manera, aspectos que se encuentran invisibles recobran visibilidad a partir del estudio de casos de la organización educativa. Y al identificar variables y dimensiones implicadas se pueden sentar las bases para diseñar un posterior plan de intervención que aporte a la mejora de la organización (Vázquez, 2007).

1.3 Diagnóstico institucional

En este capítulo se describen los procesos que se llevaron a cabo durante el diagnóstico institucional de la organización en estudio. El mismo comenzó en mayo de 2017 con la primera visita al centro y culminó en setiembre de ese mismo año con la realización del Informe final: Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) que fue entregado a la organización (véase anexo 1).

La investigación comenzó con una fase exploratoria con el fin de determinar la demanda de la institución. Al solicitarle a la institución la realización de la presente investigación la recepción fue positiva y se mostró desde el primer contacto el interés por la posibilidad de mejora que podría representar el trabajo. Luego de detectada la demanda se diseñó un plan de trabajo orientado a conocer las posibles causas y consecuencias de la problemática, en el cuadro 4 se presentan las distintas etapas que comprendió:



1.4 Técnicas

El tipo de entrevista seleccionado fue la entrevista semiestructurada, dado que permite una mayor flexibilidad en el proceso de aplicación. En este tipo de entrevista el entrevistador dispone de una serie de temas sobre los que va a trabajar, pero puede decidir libremente sobre el orden y el modo de preguntarlos. También puede incorporar nuevas preguntas en el momento mismo de la entrevista (Hernández et al., 2010). Las entrevistas fueron aplicadas a los docentes del centro con el objetivo de conocer en profundidad sus perspectivas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del que son protagonistas junto a los estudiantes (Ver pauta de entrevista en anexo 1). Además, se aplicó la misma entrevista a una referente en la temática en calidad de informante calificado, ya que ha estudiado por un largo período sobre el rol del docente universitario en la enseñanza y es docente de la UdelaR.

Como complemento de la técnica descrita se incorporó al análisis encuestas realizadas a los estudiantes. La encuesta o cuestionario es un instrumento que contiene preguntas respecto de una o más variables a medir y puede contener preguntas de carácter abierto y/o cerrado (Hernández, *et al*, 2010). Esta técnica se elaboró en conjunto con la coordinación del CIO. Frente a la necesidad de la coordinación de evaluar la propuesta y en el marco de la presente investigación se aunaron esfuerzos para el diseño de las encuestas. Una vez aplicadas, se analizaron los datos en el marco de este trabajo.

Al finalizar el primer semestre del 2017, la coordinación del CIO diseñaba encuestas para estos mismos estudiantes, por lo que se le solicitó incorporar algunas preguntas útiles para la presente investigación. De esta manera la técnica de encuesta utilizada representa una fuente secundaria (Ver cuestionario en anexo 1) y buscó principalmente relevar información socioeconómica de los estudiantes, sus expectativas académicas y su evaluación sobre la calidad y la modalidad de la enseñanza de los cursos a los que asistieron. Se aclara que el cuestionario aplicado se analiza en este trabajo para el caso del centro en estudio, en relación al cual la investigadora no tiene ningún tipo de implicancia, es decir, la investigadora no es parte del centro que estudia y únicamente analiza las encuestas de este centro para este trabajo.

Tabla 4: TÉCNICAS			
Técnicas	Involucrados (x/n)	Testeo	Aplicación
Entrevista exploratoria	Director	-	29/5/17
Encuestas	Estudiantes CIO Social centro	6/17	1/7/17-15/7/17
Análisis de documentos	Centro	-	1/7/17-15/7/17
Entrevistas semiestructuradas docentes y director	Docentes y director (4/4: 100%)	7/ 17	15/7/17-31/7/17

Entrevista semiestructurada informante calificado	Docente UdelaR	-	3/8/17
Fuente: Elaboración propia			

1.5 Técnicas de análisis

Una vez recabada y sistematizada la información, se procedió a analizarla utilizando principalmente dos mecanismos de análisis: la técnica del iceberg y el análisis por dimensiones que proponen Frigerio et al. (1992), (véase anexo 2).

La técnica del iceberg consiste en identificar las características de la organización que se encuentran invisibles a partir de las visibles, tiene como objetivo identificar las prioridades de una institución y sus supuestos básicos a partir de lo visible (Gairín, 1996)

Tomando como marco de referencia el análisis organizacional que proponen Frigerio, et al. (1992), se pueden identificar cuatro dimensiones principales: la dimensión organizacional, la dimensión administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria. La problemática que guio el desarrollo de la investigación refiere principalmente a las dimensiones administrativa y la pedagógico-didáctica. La primera dimensión, es en la que se procesan las demandas institucionales cotidianas, construye una rutina que permite procesar los conflictos. En palabras de las autoras: *“las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno. Erróneamente los procesos de toma de decisión suelen pensarse como ajenos y externos a la tarea de administrar. Las prácticas son maneras de tomar decisiones”* (Frigerio et al., 1992, p.123). Al tratar de incidir en la calidad de la enseñanza, atender a las formas de gestión vinculadas a la dimensión administrativa resulta crucial ya que las decisiones que se tomen en este plano determinarán los alcances en lo que refiere a la dimensión pedagógico-didáctica, fortaleciéndola o limitándola.

La dimensión pedagógico-didáctica, por otro lado, se vincula directamente a la función de enseñanza de la organización educativa y refiere al conjunto de prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el centro. Las prácticas pedagógicas: *“aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”* (Frigerio et al., 1992, p. 63). Es una cuestión clara que atender a la problemática del desenvolvimiento de los docentes en su función de enseñanza requiere fortalecer las prácticas pedagógicas y por tanto, la dimensión pedagógico-didáctica.

1.6 Plan de mejora

A partir del diagnóstico realizado y de la demanda detectada se diseña junto con el equipo impulsor un Plan de Mejora (véase anexo 2), con la intención de contribuir a mejorar la calidad educativa del centro.

El equipo se conformó por el director y dos docentes del centro (véase anexo 2).

Como objetivo general, este Plan se propuso: mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios del centro frente a la heterogeneidad en el aprendizaje que presentan los estudiantes y a las características de la enseñanza universitaria en la región. Como objetivos intermedios, es decir, para lograr una aproximación a ese macro objetivo, se plantea la necesidad de aportar herramientas para el diagnóstico de evaluación de la clase y del desenvolvimiento propio como docente, fortalecer la formación pedagógico-didáctica de los docentes y consolidar un espacio de discusión y apoyo a la enseñanza regular en el centro.

El Plan de Mejora comenzó a elaborarse en octubre y se desarrolló en tres fases, culminando en diciembre con la entrega de la planificación y los dispositivos de seguimiento al centro como se puede visualizar en la tabla 4 que se presenta a continuación.

Tabla 5: fases del Plan de Mejora Organizacional		
Fases	Descripción	Fechas
Fase I: Preparación	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión con la institución para discusión del diagnóstico realizado - Conformación del equipo impulsor - Presentación de una primera propuesta de objetivos y actividades a seguir al equipo impulsor 	Octubre-Noviembre
Fase II: Diseño PMO	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión con equipo impulsor para discutir primera propuesta - Definición de objetivos, acciones y recursos del plan de mejora. 	Noviembre
Fase III: Definir mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento. - Creación un plan de sustentabilidad. - Presentación del PMO al conjunto de actores institucionales. 	Noviembre- Diciembre
Fuente: Elaboración propia		

SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1 Primera aproximación: fase exploratoria

A continuación, se presentan las referencias de las entrevistas que se toman en cuenta para el análisis que se desarrolla en los próximos apartados:

EED	Entrevista exploratoria al director.
ED1	Entrevista docente del centro 1.
ED2	Entrevista docente del centro 2.
ED3	Entrevista docente del centro 3.
ED4	Entrevista director.
ED5	Entrevista docente externo, informante calificado.

Como se describió en el marco aplicativo, la investigación se desarrolló en dos fases: una primera fase exploratoria y una segunda en la que se buscó profundizar en la problemática identificada. Primeramente, se realizó una entrevista exploratoria y luego se estableció una instancia de negociación de la demanda con los integrantes del centro. En este apartado se sintetizan los principales resultados obtenidos en esta primera fase, el cuadro 5 sistematiza el análisis abordado.

Cuadro 5: Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia.

En el modelo que antecede se presenta la demanda que se delimitó luego de la instancia de negociación con la institución: Estudiantes con dificultades para responder a las exigencias académicas y a la modalidad de enseñanza de la UdelaR. La misma se explica por elementos que refieren a las características de los estudiantes, características de los docentes y características de la institución UdelaR.

En primer lugar, los estudiantes presentan un nivel académico por debajo de la mayoría de los departamentos del país de acuerdo a un estudio realizado por T. Fernández et al. (2017), carecen en su mayoría de expectativas académicas a largo plazo, no necesariamente tienen una vocación por la carrera a la que se matricularon, ya que la oferta de educación terciaria es muy limitada en la región y

la oferta universitaria en el departamento es única actualmente; y por último se trata de jóvenes que decidieron no irse a Montevideo a iniciar sus estudios lo que puede referir al nivel socioeconómico, dada la elevada proporción de estudiantes provenientes de clases trabajadoras según lo evidencia el mismo estudio citado.

En segundo lugar, la débil formación en las áreas didáctico-pedagógicas de los docentes y la falta de espacios de discusión en los temas que refieren a la enseñanza pueden ser factores que ayuden a explicar la falta de concordancia entre lo que se les exige a los estudiantes y la respuesta que ellos tienen efectivamente.

Por último, características propias de la UdelaR pueden explicar la problemática: el rol del docente en esta institución se enfoca en la investigación y no en la enseñanza, la descentralización universitaria que imposibilita la réplica de enseñanza de Montevideo y exige a docentes y a estudiantes adaptarse a formas relativamente novedosas de enseñanza- aprendizaje.

2 Análisis de las perspectivas de los docentes

A partir de los primeros resultados que pudieron obtenerse de esta primera fase exploratoria se resolvió profundizar en las perspectivas de los docentes del centro y recabar información sobre las características de los estudiantes y de sus opiniones sobre la enseñanza que reciben.

La perspectiva de los docentes entrevistados sobre su propio rol y su propia labor en el desempeño de sus funciones presenta coincidencias en lo más fundamental y discordancias en cuestiones más superfluas. En las entrevistas realizadas a los docentes y al director pudo percibirse que detrás de la concepción del rol que se asume que debe cumplir el docente universitario, tanto desde la institución como desde los docentes mismos, se encuentran concepciones sobre la educación universitaria: ¿a quién está dirigida? ¿Cuál es el fin de la formación universitaria?, entre otras cuestiones.

2.1 Experiencias y percepciones de los docentes del centro sobre su propio rol

En este apartado se analizan las entrevistas realizadas a los docentes del centro con apoyo de documentos referentes a la normativa de UdelaR. Además, se incluye en el análisis, la información obtenida a partir de la entrevista en calidad de informante calificado a un docente referente en la UdelaR en la enseñanza en el ámbito universitario, integrante de una Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP).

2.1.1 Las funciones del docente universitario

A. García (2001) sugiere que los docentes universitarios deben asumir las competencias que se vinculan con su perfil científico-técnico sin descuidar aquellas que hacen a su perfil didáctico. El énfasis que en cada sociedad se le da a cada uno de los perfiles, incluyendo la propia percepción del rol docente de quienes lo asumen, varía según la época y el país.

Existe una visión consensuada entre los docentes que conforman el colectivo del centro sobre una valoración distinta a nivel institucional y de la mayoría de docentes de la UdelaR, respecto a las tres funciones que debe cumplir el docente universitario: docencia, investigación y extensión. La función de investigación coincidiría con el perfil científico-técnico de los docentes mientras que la de enseñanza con su perfil didáctico. La función de extensión coincidiría, como veremos más adelante de acuerdo a los entrevistados, con este segundo perfil.

Primeramente, se identifica la imposibilidad por cuestiones de energía y tiempo de poder desenvolverse en las tres funciones de manera excelente y a la hora de priorizar se prioriza la investigación. Desde ambos planos se estaría valorizando la investigación por encima de las demás funciones, seguida de la enseñanza y por último en orden de prioridades se encontraría la extensión. Así lo sugería uno de los docentes: *“la carrera del docente considera publicaciones, resultados, producción de investigación. Entonces muchas veces, además de que es difícil cumplir los 3 roles, muchas veces el docente asume como prioridad la investigación, la docencia viene en un rol secundario”* (ED1, p.2).

Uno de los entrevistados recalca que si bien en toda la UdelaR se le da una mayor prioridad a la investigación en el caso del interior del país a través del programa de Polos de Desarrollo Universitario esta situación se intensifica: *“el PDU tiene como un espíritu, ya desde su concepción, un espíritu como de investigación, un espacio donde se privilegia la investigación”* (ED3, p.20). El programa PDUs tiene el objetivo de impulsar la radicación de docentes de alta dedicación y de alto desempeño académico a modo de contribuir al desarrollo de la investigación, la enseñanza y la extensión. Si bien se prevén las tres funciones en sus objetivos los docentes se agrupan por líneas de investigación y no por carreras, es decir, lo que vincula a los docentes que integran un mismo PDU es su función de investigación, no la de enseñanza.

La postura de los docentes sobre esta valoración desigual es que estas tres funciones se enriquecen cuando se complementan y se retroalimentan. El desempeño del docente en la enseñanza es, desde la mirada de estos docentes, el que debería principalmente revalorizarse. Si bien la investigación es crucial para el desarrollo científico y la producción y transmisión de conocimientos, destinar recursos y repensar la enseñanza universitaria resulta fundamental desde la perspectiva de los entrevistados: *“el rol docente y la enseñanza, y la educación son algo que me define profundamente mis intereses y modalidad.”* (ED1, p.1).

En el mismo sentido, el informante calificado sugiere que ser docente conlleva la responsabilidad de preocuparse por la enseñanza que se está brindando. En sus propias palabras: *“Por más que vos digas, yo soy investigador, si estás dando clase en una universidad o donde sea tenés que tener un mínimo básico, o algo de insumo como para saber que esa es una función que no es la misma. Y que necesita una de la otra pero que en realidad vos tenés que estar siendo responsable de potenciar el aprendizaje de otros. Ese es otro propósito, con lo mejor que sepas de tu disciplina. Eso es así”.* (ED5, p.41)

Los docentes del centro y el informante calificado concuerdan en que desde su perspectiva las

funciones del docente universitario deberían revalorizarse dándole un mismo peso a la función de investigación y a la de enseñanza mientras que la función de extensión se encuentra prácticamente ausente de los discursos. En palabras de uno de los docentes: *“Yo creo que esos tres niveles deben estar articulados, no se pueden hacer por separado (...) un buen docente es aquel que hace una buena docencia, hace una buena investigación y por lo tanto hace una buena extensión, debido a su producción”* (ED4, p. 38).

La necesidad de articulación de las funciones del docente universitario que visualizan los docentes entrevistados coincide con los resultados obtenidos en un estudio realizado en España (Sánchez, 1996) donde, si bien los docentes consideran que la función de investigación y de enseñanza se retroalimentan, en la práctica se desarrollaban como actividades independientes. En el caso del presente estudio no se analizaron los encuentros y desencuentros entre las producciones de los docentes en sus diferentes funciones, pero la valoración diferencial que se percibe con respecto a las funciones coincide con otros estudios hechos para el caso español. Estos estudios (Feldman, 1987; Fernández Pérez, 1989; Aparicio, 1991 y Veira, 1983) sugieren que existe un divorcio entre la función de investigación y de enseñanza que realizan los docentes, ya que aquellos que tenían mayor reconocimiento en la primera, eran evaluados negativamente por los estudiantes. Estos casos, responden principalmente a que el tiempo que se le dedica a la investigación ocupa la mayor parte de la jornada laboral (García, A. 2001).

Las consideraciones que se hacen respecto a la función de extensión refieren a que la interpretación que se realiza de la misma es variable y en la base se trata de un dilema político: *“con la temática de extensión puede estar pensando la Udelar importante y que sea grave, el rol de la universidad en la sociedad. El rol de la universidad en el desarrollo social. Esto está atravesando de manera muy fuerte en los dilemas, es decir, está constituyendo el gran dilema”* (ED4, p.38).

Uno de los docentes, en este sentido, considera que la extensión es parte del rol educativo visualizando una distinción entre la educación formal que ejercen como función de enseñanza y una educación que tiene como objetivo transmitir a la sociedad los conocimientos que genera la Universidad, la cual estaría contemplada en la función de extensión. Otro docente declara que no concuerda con la interpretación que hacen algunos docentes de la función de extensión porque no basta con una actividad concreta, requiere un cierto mantenimiento en el tiempo.

La función principal del docente universitario desde una óptica externa no coincidiría con la valoración que se genera a la interna, de acuerdo a la perspectiva de uno de los docentes: *“para quien la mira de afuera obviamente la docencia está primero porque cubre la necesidad de formación y se percibe la universidad como un lugar de donde salen los profesionales, y recién después percibe que hay investigación y extensión”* (ED1, p.1).

2.1.2 Formación didáctico-pedagógica y experiencia en docencia

Al ser la función priorizada la de investigación, es coherente el hecho de que, en los concursos para ingresar al cargo la capacidad de desenvolverse en la función de enseñanza se supedita a la de investigador. Aunque la experiencia en enseñanza se toma en cuenta en los méritos, como lo comenta uno de los docentes (ED1) los concursos contemplan, como una de las pruebas, que el aspirante dicte una clase, pero sin estudiantes y sin exigir un plan de clase. El mismo docente cuestiona que la prueba del dictado de una clase evalúe la capacidad de desempeñarse en la función de enseñanza: *“Una clase hubiera tenido alumnos de verdad. Además, yo por pura porfía hice un plan de clase, lo entregué como plan de clase, y además puse al costado, en este punto haría tal tarea de aplicación, aquí haría tal cosa. Una clase es una clase, si no decime que querés una conferencia de 20 minutos sobre el tema”* (ED1, p.4).

La experiencia en enseñanza de los docentes del centro es diversa, dos de los cuatro docentes habían dado clases antes de ingresar al cargo en otras instituciones en instituciones de enseñanza formal mientras que uno de los docentes participó en el dictado de talleres para población vulnerable. Los docentes con escasa experiencia previa declaran haber sentido la necesidad de una mayor orientación para dictar sus clases: *“...yo siento que te largan a la cancha sin muchas herramientas. Entonces uno ahí va viendo cómo se revuelve...”* (ED3, p.20)

Por otro lado, la formación en las áreas didáctico-pedagógicas no es exigida al ingreso ni estimulada por la institución una vez que se asume el cargo. Los docentes entrevistados sugieren que la formación en estas áreas no resulta de interés para la mayoría de los docentes de la UdelaR porque la misma no se les va a reconocer ni se va a evaluar su desempeño en el aula. Si bien actualmente el recurso de evaluación del desempeño docente en la enseñanza es un cuestionario que se le aplica a los estudiantes, los resultados en el interior del país aún no se toman en cuenta y en Montevideo varía según los servicios.

El informante calificado, en el mismo sentido, concuerda con esta visión, pero percibe un cambio en los últimos años. *“...no se veía como mucho la necesidad. Yo trabajé durante mucho tiempo en el área agraria, en veterinaria y agronomía, y en realidad la cuestión era que estaba fuertemente el concepto de que, y todavía existe, con saber la disciplina, ya sabías enseñar”* (ED5, P.40).

Aparece, de esta manera, el primer presupuesto acerca de la formación en enseñanza universitaria que justifica la modalidad tradicional de enseñanza y la no necesidad de formación de los docentes en las áreas didáctico-pedagógicas: “el que sabe algo lo sabe enseñar”, el segundo presupuesto resulta ser la consideración de que el estudiante en la Universidad tiene un nivel de madurez que le permite ser responsable de su propio aprendizaje. Como lo describe el informante calificado: *“porque son grandes, porque son adultos, yo no tengo por qué andar atrás de ellos, hay gente que te dice, no tengo por qué facilitarles la bibliografía. O sea, es un modelo muy mezquino a nuestro* (docentes que integran la UAP) *modo de ver”* (ED5, p. 45).

Sin embargo, los docentes entrevistados, en su mayoría, perciben que resulta necesario formarse para ejercer la docencia de una mejor manera y cuestionan la poca exigencia y valorización de la formación en estas áreas: *¿Por qué hemos de pedirle a un cirujano que tenga una buena praxis en una operación y no hemos de pedirle a un docente que tenga una buena praxis didáctica? No lo entiendo. ¿Acaso la salud es más importante que el conocimiento? Creo que son diferentes*” (ED1, p.3). Coinciden, además, en que la perspectiva que subestima la formación del docente universitario en estas áreas no toma en cuenta los resultados de investigaciones que al respecto: *“Y las investigaciones internacionales sobre todo muestran que eso (el conocimiento sobre la disciplina que se enseña) no alcanza, que es necesario, pero no suficiente* (ED5 p. 40).

La formación que tienen los docentes del centro en estas áreas es variada, uno de estos tiene formación como docente cursada antes de ingresar a la carrera universitaria, mientras que los otros tres ingresaron a su cargo sin haber tenido esta formación. Al asumir el cargo de docente, uno de estos comenzó a cursar formación docente con el objetivo de adquirir herramientas para un mejor desarrollo de su práctica docente. Por otro lado, otro de los docentes considera que: *“yo digo que soy o somos docentes por capacidad natural”* (ED4, p.30), haciendo referencia a que no tuvo formación en docencia y que la institución no se la exige.

De acuerdo a los discursos de los entrevistados, la oferta de cursos destinados a mejorar la formación en las áreas didáctico-pedagógicas por parte de la UdelaR existe, pero es escasa. La mayoría de los docentes entrevistados participaron de un curso destinado a mejorar el manejo de las herramientas para la educación a distancia en la enseñanza multimodal. El problema fundamental que perciben los entrevistados no es la falta de cursos porque estos podrían tomarse fuera de la UdelaR, sino que es la escasa valorización y la nula exigencia a los docentes para realizarlos.

Sin embargo, el informante calificado evalúa que el interés de los docentes por las instancias de formación que ellos como UAP ofrecen es considerable y que la participación es alta: *“El interés es mucho. Y en estos años hemos armado un grupo de seguidores que ya vienen a dar clase con nosotros (...) Yo te voy a hacer un promedio de cada curso, que en el año podemos dar 3 o 4, además de algunas videoconferencias, un promedio de 40 o 50 docentes por curso”* (ED5, p. 44).

Finalmente, sugiere uno de los docentes que en lugar de mejorar la oferta de cursos en docencia deberían proponerse formas de acompañamiento en la tarea de enseñanza como por ejemplo tutorías: *“algo que implique ligarlo mucho a la práctica profesional”* (ED1, p.6)

En síntesis, las declaraciones de los docentes entrevistados demuestran una responsabilidad moral en la labor de enseñanza que desarrollan que los motivan a superarse en su trabajo a pesar de la exigencia que se les impone en su desempeño como investigadores, de su escasa formación en las áreas didáctico-pedagógicas y en la escasa orientación sobre su función educativa. Tal como se concluye para el caso español, el docente universitario uruguayo: *“se mueve en la incertidumbre y en la contradicción que deriva de la exigencia moral que siente de mantener la calidad de la enseñanza que*

imparte, con las escasas ofertas de formación que tiene, (...) la ausencia de objetivos claramente definidos y el deseo/necesidad de defender un curriculum investigador” (García, A. 2001, p.12).

2.1.3 Espacios de apoyo y discusión sobre enseñanza

Existe escaso monitoreo por parte de la UdelaR para evaluar la calidad educativa de la enseñanza que se imparte *“como hay libertad de cátedra y hay discrecionalidad para que el docente piense como hacer la evaluación, eso después genera un poco de confusión porque no están claras las reglas de juego”* (ED3, p.27), indica uno de los docentes del centro.

Los demás docentes concuerdan con que la falta de control, de regulación y de evaluación a los docentes basada en esa libertad, resulta perjudicial cuando se busca mejorar la calidad educativa. Surge de los entrevistados, en el mismo sentido, otro elemento que preocupa a los docentes: la falta de espacios de discusión y apoyo a los en su labor de enseñanza. La mayoría de los docentes contestaron que han tenido dudas de cómo actuar y/o evaluar en el aula y acudir a los otros docentes en búsqueda de asesoramiento resulta ser la principal estrategia que utilizan. La debilidad que se encuentra al utilizar esta estrategia es que se acude a otros docentes es de manera informal y esporádica, pero se valoraría la posibilidad de que estos espacios sean más formales y regulares.

Tomando en cuenta los aportes de (Amaro et al., 2014) se entiende que la práctica reflexiva consiste en fomentar la capacidad autocrítica, el autoconocimiento, la apertura y la flexibilidad mental reflexionando sobre lo hecho en la práctica docente, compartiéndolo con otros docentes y aplicando cambios. En otras palabras, la mejora en la calidad de la enseñanza solo es posible cuando se reflexiona sobre la práctica en conjunto con otros. Además, los autores citados sugieren que, si bien la reflexión resulta una práctica normal en los seres humanos, solo se convierte en práctica reflexiva cuando es sistemática y constante. De esta manera, resulta clave no solo que existan espacios de reflexión conjunta sobre la práctica educativa, sino que estos tengan lugar de forma sistemática y constante. Mientras que el primer criterio se sigue en el centro de manera rudimentaria, el segundo es inexistente.

Cabe cuestionarse, de acuerdo a las perspectivas descritas por los docentes, sobre el alcance que las Unidades de Apoyo Pedagógico (UAPs) tienen en la región. Este dispositivo se prevé como herramienta de apoyo a la enseñanza para los docentes de la UdelaR y resultaría necesario en futuras investigaciones profundizar en los resultados que tiene en Montevideo y en el resto del país.

El informante calificado comenta que este dispositivo trabaja de dos maneras: a demanda de los decanos, que en este caso implica relevar las opiniones de los docentes en el centro universitario correspondiente y a partir de ahí diseñar estrategias de apoyo a la docencia y se trabaja, también, a demanda de los docentes directamente que solicitan asesoramiento para su labor.

2.2.1 El rendimiento educativo y la responsabilidad docente

Como se ha desarrollado en el marco teórico de este trabajo, las teorías que buscan explicar el rendimiento del estudiante son diversas y algunas ponen el énfasis en las características de los estudiantes mientras que otras se focalizan en el desempeño del docente, aunque también se reconoce el papel de la institución educativa es importante.

De acuerdo a los docentes entrevistados, en la UdelaR se responsabiliza al estudiante de su propio aprendizaje, entendiendo que, como se trata de adultos, de ellos depende aprender y que el docente es un mero expositor de conocimientos.

La perspectiva personal de los docentes entrevistados, sin embargo, se asemeja a lo que Amaro et al. (2014) define como el modelo inclusivo. Este modelo sostiene que las respuestas por parte del profesorado tienen una mayor incidencia en los aprendizajes que las características personales del estudiante. Para lograr impactos en el aprendizaje, entonces: *“debe dejarse de lado la idea en donde el profesor es solo un ejecutor de técnicas y transmisor de conocimientos, para dar paso a un modelo donde el docente investiga y reflexiona de forma crítica su propia práctica”* (Amaro et al., 2014, p. 202).

En este sentido, uno de los docentes, refiriéndose a su propia práctica, hacía alusión a la responsabilidad del docente en el aprendizaje del estudiante: *“no estoy logrando todos los resultados que quisiera en cuanto a aprendizaje (...) Entonces quiere decir que algo no está bien. A su vez si bien doy clases hace 30 años, te puedo decir que doy clases en la UdelaR hace 2 años”* (ED1, p. 6).

Otro docente, en el mismo sentido, sugería que, en parte, “el fracaso del estudiante” responde al desempeño del docente y al no existir una exigencia desde la institución resulta ser una cuestión ética que el docente se preocupe por la manera en la que enseña: *“Yo recibo el programa (...), empiezo a poner la bibliografía y yo con responsabilidad personal y docente y ética. Yo no sé si yo respondo automáticamente a lo que me dijeron: vos tomas el programa (...) sí, yo podría hacerlo, bueno el programa dice esto y esto ¿y? ¿entendes? Después nos vamos a pagar en malas notas, en mal rendimiento y en lo más grave deserciones, ¿o no?”* (ED4, p.32).

En relación a la priorización de la investigación frente a la docencia, uno de los docentes sugiere que está impide que la calidad de la enseñanza sea buena y por tanto en malos resultados académicos: *“No me parece que sea posible hacer buena docencia hoy sin jerarquizarlo de alguna manera. La prueba está. Estamos teniendo evidencias de que algo sucede con la docencia y no estamos haciendo las cosas bien como deberíamos estarlo haciendo, hay evidencias de que no está funcionando”* (ED1, p.3).

2.2.2 Estrategias en la práctica docente

Como se describió en el capítulo anterior, los docentes del centro le atribuyen importancia a la calidad

educativa que brindan, en este capítulo se pondrá foco en las estrategias que llevan adelante para lograrla.

Previamente a ahondar sobre las perspectivas de los docentes del centro cabe preguntarse: ¿qué debería hacer el docente universitario?, *el informante calificado sugiere que debe: “buscar todo lo que esté a su alcance para propiciar, interesar y atraer al otro. Ese es el intento para que el otro aprenda. En realidad, enseñás, y vos pretendés poner a disposición del otro lo que está como validado científicamente”* (ED5, p.45).

Amaro et al. (2014), por su parte, sugieren que los docentes son gestores del aprendizaje, de modo que su manera de gestionar el aprendizaje define el tipo de rol que asumen. Proponen la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo que refiere a la capacidad de los docentes de gestionar distintas situaciones de aprendizaje en el aula, promoviendo la autonomía y la iniciativa. El docente es responsable de habilitar en el alumno un papel activo, potenciando su calidad de sujeto en su propio proceso de aprendizaje. La metodología didáctica de las clases magistrales es cuestionada por estos autores y sugieren que no debería regir toda la práctica docente, aunque no se elimine completamente.

Los docentes entrevistados describen que la enseñanza en la UdelaR es igual a la que tuvieron ellos como estudiantes y encuentran que es negativo el carácter conservador que posee. La principal guía que tienen para su desempeño es imitar la forma en que les dieron clase a ellos, aunque cuestionan que esta sea la mejor estrategia. Como se mencionó anteriormente formarse en las áreas didáctico-pedagógicas es una de las estrategias que utilizan.

La principal estrategia para no replicar una enseñanza que ha quedado obsoleta es el ensayo y error como manera de mejorar la enseñanza que brindan. Uno de los docentes describe estrategias interesantes en este sentido: *“práctica muy reflexiva sobre mis habilidades docentes, y ajustar las técnicas al tipo de alumno y al tipo de temática. Obviamente eso requiere un poco de dedicación, de pensar, de reunirse con colegas, de pensar las propuestas, de analizarlas, de prestarme a seguir los formatos que ya existían”* (ED1, p.5).

Como otras dos estrategias, se plantean la escucha y el uso de herramientas variadas: *“tener capacidad de escucha, (...) si los alumnos van comprendiendo, van entendiendo, hacen preguntas, agarrarse de pequeñas cosas que por ahí alguien dice para poder reformular, establecer los conceptos, o aquello que no quedó tan claro. (...) apelar a otros recursos que no sea solo la clase con el PowerPoint”* (ED3p. 24).

Todos los docentes evalúan su propio desempeño como bueno, pero piensan que podría mejorar y están dispuestos a probar nuevas estrategias. El tiempo de experiencia impartiendo clases y la formación recibida no resultan ser garantías de una docencia de calidad y viceversa: *“Hay mucha gente que inclusive sin tener práctica, sin tener formación docente, y para mejorar su docencia por ensayo y error, y por aprendizaje de investigación, y yo con esa gente aprendo mucho”* (ED1, p.7).

La evaluación resulta ser problemática para los docentes del centro y consideran que es un deber de la UdelaR que los docentes tengan más herramientas y más espacios para discutir sobre las instancias de evaluación, intentando clarificar los objetivos de la misma desde el armado del programa y transmitírselos a los estudiantes al inicio del curso.

2.3 Percepciones respecto a la enseñanza en la región y en el centro

En los capítulos que preceden el foco estará puesto en las particularidades que hacen a la enseñanza universitaria en el centro y la región, de modo de profundizar en elementos que distinguen a este centro del resto y justifican la elección del mismo como estudio de caso. Estos elementos se describirán en dos capítulos: la docencia multimodal, al ser un centro del interior y las particularidades del centro propiamente dichas.

2.3.1 La enseñanza en la región: la heterogeneidad en el aprendizaje, los docentes viajeros y la multimodalidad

La enseñanza que imparte la UdelaR, de acuerdo a los entrevistados, no puede ser igual en la región que en Montevideo y no debería serlo tampoco: *“con las dificultades que tenemos de traslado y de distancias te obliga a repensar la docencia. No podés pensar con la misma cabeza que un docente que todos los días tiene su grupo en el aula en determinada facultad”* (ED3, p.23). La docencia no debería pretender ser igual que en Montevideo por razones diversas que aparecen en los distintos discursos, de acuerdo al informante calificado la docencia que existe en Montevideo presenta debilidades que invitan a transformarla en lugar de replicarla.

Otro argumento es que los estudiantes son distintos, tienen necesidades distintas a las de Montevideo y por lo tanto la enseñanza debería ser distinta, asimismo presentan una gran heterogeneidad entre ellos que requiere una atención más personalizada y por último existe la ventaja de contar con grupos más pequeños y eso hace posible la utilización de estrategias más efectivas en la docencia que las clases expositivas, por ejemplo. Aunque todos los entrevistados concuerdan en ese punto, también sugieren que hay que tener la precaución de que la enseñanza en el interior no sea una educación “de segunda”.

La heterogeneidad en los estudiantes se expresa en que *“Hay algunos que son muy brillantes, algunos que son muy retrasados a nivel intelectual porque no vienen con una escolaridad pareja, (...) vienen de distintas vertientes personales e de historias personales distintas. Hay gente que aprovecha esta oportunidad que se le ofrece y que apreció de manera imprevista, no estaba quizás en su proyecto personal”* (ED4, p. 35)

En el mismo sentido, otro docente expresa: *“Obviamente que estoy pensando en intereses diferentes, en posibilidades diferentes, en estrategias para estudiar diferentes, eso lo tengo necesariamente que contemplar, me parece a mí que va por ahí”*. (ED3, p.27)

De acuerdo al informante calificado, el decano de la Facultad de Ciencias Sociales mostró preocupación por los resultados de los CIOs en el interior del país y pidió apoyo a la UAP correspondiente. Se parte de la noción, pero advierte el informante que todavía se debe investigar más sobre el tema, que puede influir en el mal rendimiento el vínculo que se establece entre los docentes y estudiantes en el caso de los docentes viajeros. Si bien algunos docentes están radicados en el departamento, otros viven en Montevideo y se trasladan para dar cursos comprimidos.

El problema con la enseñanza que imparten los docentes viajeros estaría en que: *“no se establece un vínculo como el que se establece con la gente que es locataria. (...) no hay posibilidad de intercambio, y eso protestan los estudiantes, porque no entienden lo que les preguntan”* (ED5, p 43).

Por otro lado, la descentralización de la UdelaR en el interior conlleva, en algunos casos, a la necesidad de adaptar la modalidad de la enseñanza. Dados los recursos docentes disponibles, no es posible en el centro replicar la modalidad de enseñanza cara a cara con el docente en todos los casos, sino que debe mediar en la mayoría de las situaciones a través de las herramientas tecnológicas como el uso de la videoconferencia y la utilización de la Plataforma EVA.

La postura de los docentes entrevistados al respecto, es dividida; algunos sugieren que esta situación representa una oportunidad de innovar en las estrategias didácticas, mientras que otros consideran que la modalidad presencial, cara a cara con el docente, es insustituible. Los docentes que visualizan estas herramientas como una oportunidad (ED1, ED2, ED3) sostienen que, dada la heterogeneidad en los perfiles de estudiantes, en sus maneras de aprender y de participar, estas herramientas posibilitan una mejor atención a la diversidad. Al mismo tiempo advierten en que estas herramientas no son “buenas” ni “malas” en sí mismas, que depende del uso que se les dé. Un ejemplo recurrente es intentar trasladar la docencia presencial (sin transformarla) a la modalidad por videoconferencia, lo cual resulta ser una mala estrategia ya que genera desmotivación en los estudiantes (ED1, ED2, ED3).

Esta percepción respecto al potencial que contiene la utilización de la enseñanza multimodal coincide con la postura de C. García (2001) que resalta la capacidad de estas técnicas para estimular una actitud activa del estudiante y responsable de su propio aprendizaje. Dada la alta heterogeneidad de los estudiantes que integran la propuesta Ciclo Optativo del Área Social (programa que culminado habilita a cursar carreras del área social a partir del segundo año u otorga la cantidad de créditos equivalentes a un primer año, de ahora en más CIO Social) en el centro y la capacidad que contienen las herramientas tecnológicas en la enseñanza, según el mismo autor, para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, utilizarlas de manera ingeniosa resultaría beneficioso.

La ventaja que se percibe en la necesidad de utilizar las herramientas en la región es que: *“Pone de vuelta sobre la mesa los mismos temas de la didáctica que teníamos antes de la tecnología y le agrega algunas figuras superlativas, pero también le agrega posibilidades y volumen de recursos”* (ED1, p.9).

En este sentido, los docentes sugieren que para poder utilizar adecuadamente estas herramientas es

necesario aprender *“Como con el auto, tu seguís haciendo lo mismo, te trasladas de un lugar al otro, te podrías trasladar caminando y ahora te trasladás más rápido, pero tenés que aprender a manejar”* (ED1, p.9).

La edad y la generación resultan ser, según los docentes entrevistados, factores importantes a la hora de la capacidad de manejo de las herramientas de tele-enseñanza: *“porque yo aprendí con la computadora y con el celular, con el mail. Creo que es una cosa más de nuestra vida cotidiana. Y creo que hay docentes que capaz les cuesta más entender (...) hay otros docentes que tienen más edad que no lo asumen como algo natural como puede ser para nosotros, y les cuesta”* (ED2, p. 18).

Por otro lado, el integrante del equipo docente que proviene de la generación más antigua expresa que: *“Yo tengo un nivel de confort mejor si yo me manejo en clases presenciales, yo me expreso y me llegan señales que a mí me ayudan, más inmediatas, a través de lo presencial que vía las nuevas formas de enseñanza”* (ED4, p. 37).

2.3.2 Las particularidades del centro

Existen particularidades en la enseñanza que se brinda en este centro, de acuerdo a los relatos de los entrevistados que se visualizan como ventajas. Las tres principales serían: el tamaño reducido del centro, el vínculo positivo entre los miembros y las capacidades edilicias. Primeramente, el tamaño reducido *“permite que los pocos docentes que somos tengamos vínculos muy fuertes con los alumnos y trato personalizado”* (ED1, p. 9). Otro docente, en el mismo sentido, describe que: *“los estudiantes se sienten muy cómodos acá en –el centro-, se sienten partícipes y se sienten escuchados, y se sienten como un actor más de relevancia”* (ED2, p.15).

En segundo lugar, el clima organizacional es bueno: *“somos un equipo docente muy heterogéneo, pequeño, y muy integrado y complementario. Me parece que tener un grado 5 de gran experiencia y trayectoria, junto con un docente más joven (...) yo que estamos en un momento más a mitad de la vida, nos complementamos creo, en perspectivas, en visiones, en tipos de experiencia”* (ED1, p. 9). Otro docente remarca el nivel de compromiso del equipo docente: *“todo el mundo está comprometido con esta causa, que es nuestra primera carrera (...) Entonces como que todo el mundo colabora en eso (...) como que -el centro- es nuestro hijo”* (ED2, p. 18).

En tercer lugar, capacidad edilicia del centro que está disponible para los estudiantes resulta ser otra de las ventajas: *“si ellos vienen pueden trabajar acá y van a encontrar espacios cómodos y equipamiento”* (ED1, p. 9).

Las únicas debilidades que se mencionan son la limitante en los recursos humanos y presupuestales y el ser el centro más chico de la región que puede quedar opacado en decisiones concernientes a lo regional.

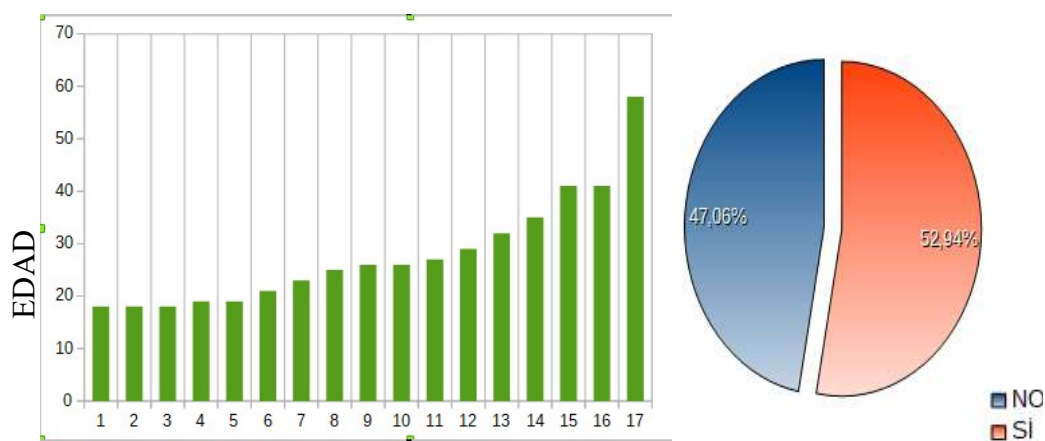
3 Las características y opiniones de los estudiantes

En el este apartado los protagonistas son los estudiantes, se describirán, en base a un relevamiento realizado por la coordinación del CIO Social en conjunto con quien suscribe este trabajo, sus trayectorias académicas, sus expectativas a futuro y las evaluaciones que realizan sobre la calidad de la educación que reciben.

3.1 Características de los estudiantes

Los resultados que obtuvieron los estudiantes del centro, en las pruebas diagnósticas en lengua y matemáticas, fueron de los peores del país, como se señaló en el marco contextual. Asimismo, estos estudiantes presentan una gran heterogeneidad de trayectorias al ingreso (como puede verse en el cuadro 6) al ser una propuesta relativamente nueva en el departamento y más aún si se hace foco en la propuesta CIO, siendo en 2017 el primer año en que se oferta. Es así que el rango de edad va desde los 18 a los 58 años y como se puede visualizar en la gráfica siguiente existe una gran diversidad al respecto.

Cuadro 6: Edad de los estudiantes y experiencia previa de educación terciaria



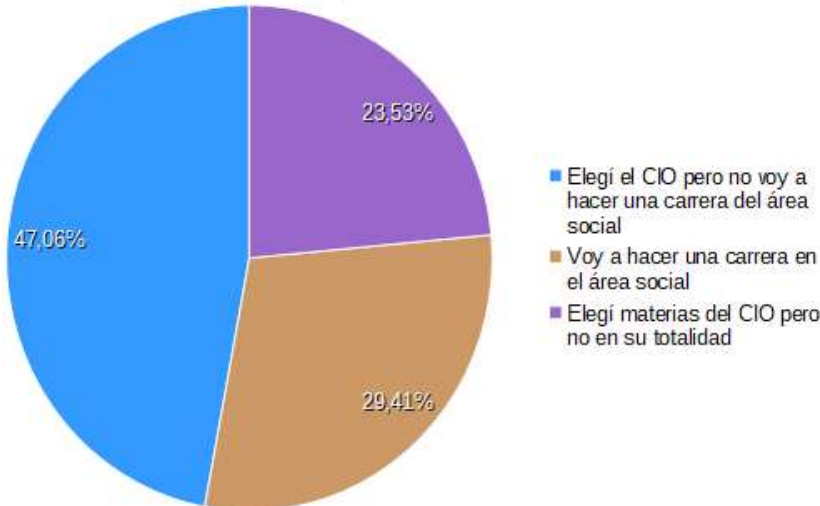
Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

Los estudiantes del centro, como se ve en la segunda gráfica, en su mayoría tuvieron alguna experiencia en la educación terciaria y la abandonaron. Esto nos habla de una predominancia de trayectorias educativas lentas en comparación con las esperadas.

La heterogeneidad de las características de los estudiantes se manifiesta también en que sus motivaciones para ingresar son diversas como muestra el cuadro 7. Las motivaciones fueron recodificadas con el fin de agrupar quienes optan al CIO como un tramo de una futura carrera en el área social, quienes eligen cursarlo, pero no aspiran continuar sus estudios, al menos no en el área social y quienes solo eligieron algunas materias por interés personal o como créditos para otras carreras. Estas tres categorías refieren a tipos distintos de elecciones educativas, mientras que quienes lo hacen

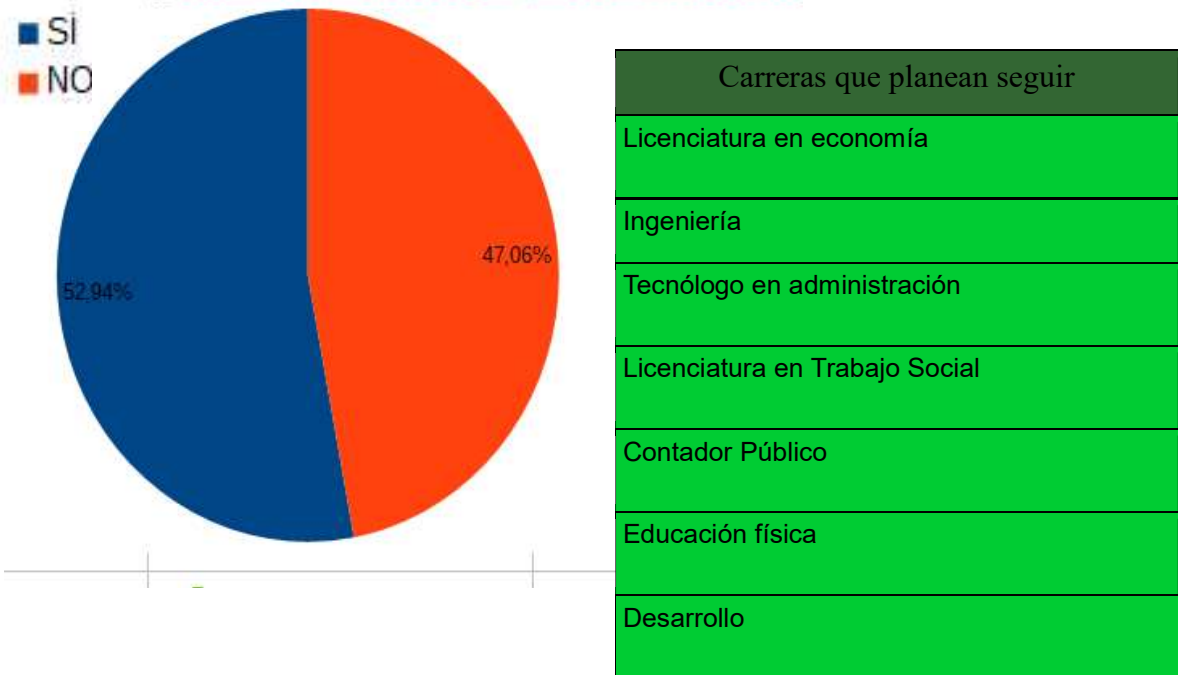
por interés personal expresan una elección de “consumo”, quienes pretenden continuar sus estudios en el área social visualizan en el CIO una “inversión”. Estos tipos distintos de motivaciones al ingreso conllevan a formas distintas de transitar la educación universitaria y la decisión de abandonarla o continuarla (Latiesa, 1992).

Cuadro 7: Motivación para ingresar al CIO



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

Cuadro 8: Expectativas académicas de los estudiantes a futuro y % de estudiantes que tienen decidido qué estudiar



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

Por último, al analizar las expectativas que los estudiantes tienen a largo plazo, (como se muestra en el cuadro 8) podemos ver que casi la mitad no tienen decidido si quieren continuar sus estudios al culminar el CIO y quienes declaran que sí, no necesariamente eligen carreras del área social.

Las expectativas y motivaciones académicas son elementos clave a la hora de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que son consecuencias de variables relevantes y a la vez originadores de maneras distintas de posicionarse frente al acto educativo. Las expectativas académicas de los estudiantes se vinculan con su origen socioeconómico (Bourdieu, 2002), con el contexto cultural del cuál provienen (Willis, 1999) y con experiencias personales que limitarían o potenciarían sus aspiraciones (Pereira, 2007), en este caso en relación a su formación educativa. Asimismo, las expectativas educativas de los estudiantes, así como sus motivaciones académicas se vinculan con maneras distintas de transitar, continuar y culminar o abandonar las instancias de formación, de modo que, a partir de expectativas y motivaciones distintas, se construyen trayectorias académicas variables (Boudon, 1983) y (Latiesa, 1992).

En resumen, dos son los elementos que se desprenden al analizar las características de los estudiantes. En primer lugar, expresan una gran heterogeneidad en las trayectorias educativas, la edad, las motivaciones y las expectativas a largo plazo, lo cual expresa un grado de complejidad que requerirá de una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de parte de la organización (Gairín, 2010). En segundo lugar, existe una limitación de la oferta educativa en el territorio que impide que estén estudiando una carrera a fin con sus preferencias, esta situación de acuerdo a Acevedo (2017) se vincula con el fracaso educativo.

3.2 Evaluación de los estudiantes de la enseñanza que reciben sobre la videoconferencia y la Plataforma EVA

Según los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes la EVA es una herramienta útil para su aprendizaje y las principales utilidades que le encuentran se muestran en el cuadro 9:

Cuadro 9: Uso de la EVA

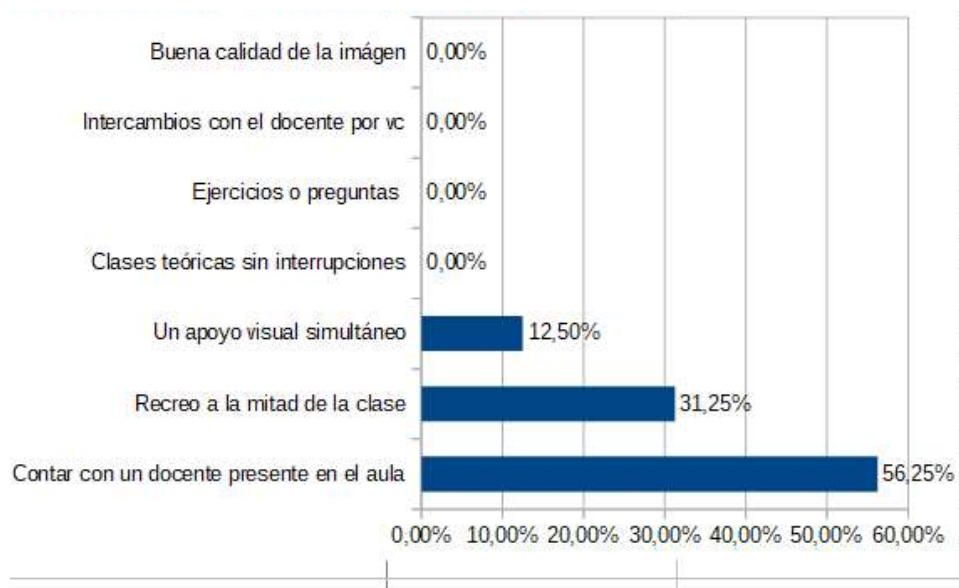


Fuente: Evaluación CIO 2017

El acceso a los materiales es la principal facilidad que otorga la plataforma según los estudiantes, seguida de la posibilidad de realizar tareas. En este punto existe una coincidencia con lo que expresan las docentes ya que los estudiantes que no se sienten cómodos para participar en el aula pueden hacerlo de forma virtual.

Por otro lado, la videoconferencia (como se muestra en el cuadro 10), en concordancia con lo que percibían las docentes, resulta ser rechazada si la modalidad de enseñanza es la réplica del modelo presencial, ya que el audio y la imagen no tienen la misma calidad y el docente que da la clase debe atender en general tres sedes al mismo tiempo. En este sentido un 0% de los estudiantes evalúan positivamente tener dos horas de clase sin instancias de otras actividades, es decir el estilo clásico de clase expositiva. La mayoría (56.25% de los encuestados) considera que contar con un docente en la sede, que atienda de forma personalizada sus preguntas a través de cortes a la clase teórica, resulta beneficioso para su aprendizaje.

Cuadro 10: Opiniones sobre las estrategias de uso de la videoconferencia.



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

4 Consideraciones sobre la aproximación diagnóstica

A partir de la demanda detectada se procedió a aplicar las entrevistas y encuestas descritas con el fin de tener un conocimiento mayor de la problemática, sus posibles causas y efectos. Como resultado de la información relevada se construyó el árbol de problemas (ver anexo 1), que sintetiza las principales causas y efectos que pueden estar asociados al problema que detectan los actores del centro.

Las características de los estudiantes que asisten al centro presentan una gran heterogeneidad en intereses, trayectorias y expectativas lo cual puede resultar un desafío para los procesos de enseñanza aprendizaje. Este hecho, sumado a la escasez de recursos docentes que posibiliten replicar el modelo de enseñanza tal como se dicta en Montevideo, obligan en una primera instancia a repensar y adaptar la manera de enseñar para las circunstancias particulares de este contexto.

Este repensar de la enseñanza universitaria y la necesidad de innovar, productos de las características

contextuales puede representar una oportunidad, tanto para lograr una mayor calidad educativa en la región, como para obtener pistas de cómo mejorar la docencia en la UdelaR en general. A través de la modalidad de ensayo y error que aplican en la enseñanza estos docentes pueden obtenerse lineamientos de cómo mejorar la docencia universitaria.

Revalorizar el papel del docente de la Universidad en su función de enseñanza requerirá tiempo, pero existe una tendencia fuerte a poner en cuestionamiento nociones que hasta hace poco estaban naturalizadas. Por ejemplo, que el hecho de saber algo implica saberlo enseñar o que los conocimientos en pedagogía y didáctica no son necesarios cuando los estudiantes se encuentran en un nivel terciario. Como corolario de lo anterior, se empieza a poner en cuestión la idea de que los fracasos escolares a nivel universitario puedan explicarse a través de lo individual, enfocándose en el estudiante y no en los docentes o en las características institucionales.

Por último, cabe mencionar que la descentralización de la UdelaR tiene que ir acompañada de medidas que atiendan a las desigualdades de las poblaciones objetivo. De lo contrario, en lugar de generar mayor igualdad en el acceso se puede caer en una “segregación incluyente”. Tal como señalan Amaro et al. (2014) en el marco de otro escenario donde también se apunta a una mayor democratización educativa: *“si bien en este ámbito se ha permitido el acceso de una población más heterogénea, se ha dejado de lado la participación, la permanencia y el egreso, lo que provoca aquello que señala Castel como una segregación incluyente, en donde los excluidos están junto a los incluidos, pero permanecen invisibles y sin voz”* (Amaro et al., 2014, p. 200).

4.1 Niveles y lógicas en juego: Modelo iceberg

A partir de las técnicas utilizadas se procedió a realizar el análisis de la cultura institucional de la organización. En primer lugar, se puede identificar que el tipo de cultura que caracteriza a esta organización es la cultura colaborativa donde el trabajo conjunto estructurado es la base de relaciones cooperativas y efectivas entre los educadores (Fullan & Hargreaves, 1999). A partir de las entrevistas realizadas a los actores del centro se pudo identificar elementos visibles, elementos priorizados y elementos subyacentes de la cultura institucional de la organización. (véase Anexo 1)

Como elementos visibles se identifica un relacionamiento excelente entre los docentes fácilmente visualizable a partir de la evidencia como lo describía uno de los entrevistados aunque es una visión compartida por el total de integrantes del centro: *“Yo creo que acá en -el centro- existe un buen relacionamiento entre nosotros los docentes, y de los docentes con los estudiantes, creo que hay un buen clima organizacional”* (ED2, p.14).

En segundo lugar, el trabajo en equipo y colaborativo resulta ser la forma general de trabajo tal como lo expresa otro entrevistado: *“Y lo otro es un muy buen ambiente de trabajo, somos un equipo docente muy heterogéneo, pequeño, y muy integrado y complementario”* (ED1, p.7).

En tercer lugar, se puede identificar una raíz de formación común: trabajo social y sociología son las licenciaturas en las que se formaron los docentes y el director, aunque la trayectoria laboral es muy diversa: experiencia de docencia en el Instituto Profesional de Artigas en el caso de uno de los actores, dando clases de inglés en el caso de otro, trabajando en alfabetización laboral y educación no formal en el caso del tercer actor y como técnico en el área social en el cuarto (ED1, ED2, ED3 Y ED4). Esta característica puede visualizarse como una ventaja al compartir un lenguaje común al partir de una misma formación y al tener experiencias laborales que pueden traducirse en habilidades y perspectivas diversas.

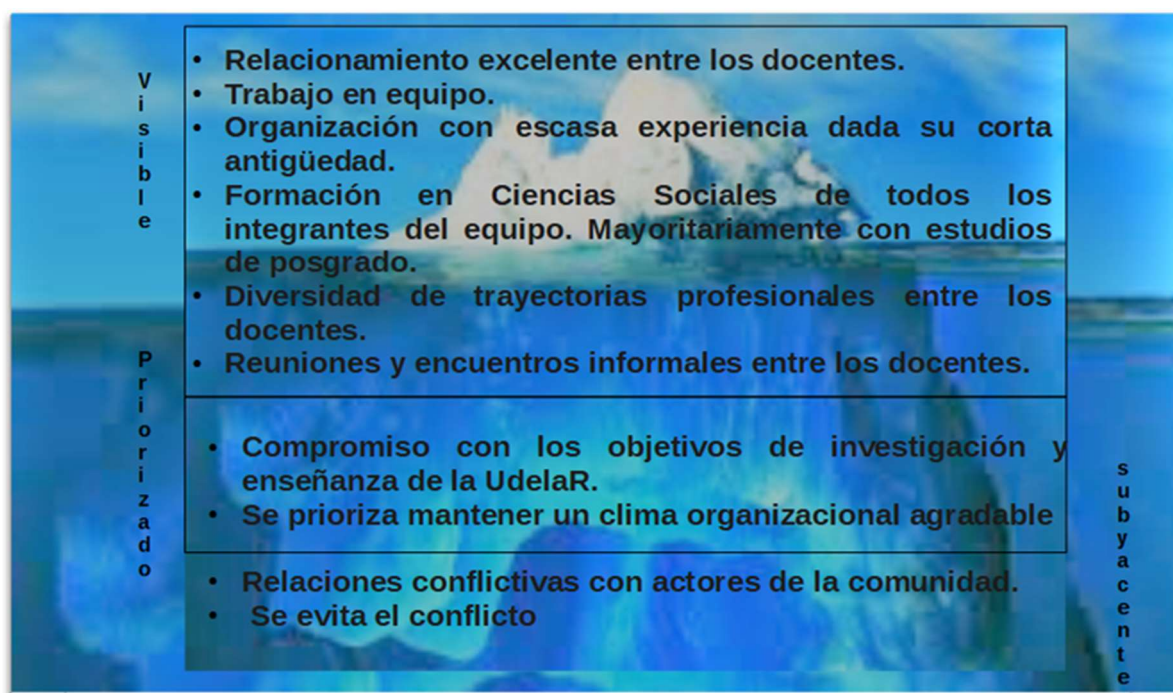
En cuarto lugar, se plantea que las coordinaciones que tienen y sobretodo en los temas relacionados con la enseñanza tienen lugar de manera esporádica e informal tal como lo comenta uno de los entrevistados: *“existe esa preocupación -la enseñanza-, está como instalada en el docente, sobre todo colocado con ella. Pero no es algo formal, es algo que se da todos los días, cuando vas viendo cómo les fue, que podemos hacer, nos preocupa esto. Pero formalmente no existen esos espacios”* (ED3, p.23).

Como uno de los elementos priorizados se puede identificar un fuerte compromiso de parte de los docentes con las funciones de investigación y de enseñanza de la UdelaR: *“todo el mundo está comprometido con esta causa, que es nuestra primera carrera. Entonces como que todo el mundo colabora en eso, y todo el mundo trata de facilitar esos caminos para que suceda eso”* (ED2, p.14). Sobre la función de extensión, como se mencionó anteriormente las posturas varían en los actores. Además, se puede percibir la importancia que se le adjudica a mantener un clima organizacional agradable como se desprende de las expresiones ya citadas.

Por último, como elementos que se encuentran menos visibles, puede percibirse que existen conflictos con actores de la comunidad (EED) y existe una excesiva importancia de parte de los actores a mantener un relacionamiento agradable con el resto que permite entrever la evasión de los conflictos que podrían derivarse de diferencias en las perspectivas, esta característica se encuentra en forma subyacente y puede identificarse analizando frases como esta: *“Y es ella la que nos coloca en estas disyuntivas y nos obliga como a repensar”* (ED3, p.23).

A continuación, se sintetiza el análisis realizado a través del modelo iceberg que tiene como objetivo identificar las prioridades de una institución y sus supuestos básicos a partir de lo visible (Gairín, 1996).

Cuadro 11: Modelo del Iceberg



Fuente: Tomado de González (2017).

4.2 Análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas)

A partir del análisis institucional por dimensiones que proponen Frigerio et al. (1992), se identificaron las principales dimensiones en juego: la dimensión didáctico-pedagógica y la dimensión administrativa. A continuación, en el cuadro 12, se presentan las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas de la institución educativa en estudio en lo referente a las dos dimensiones mencionadas.

Cuadro 12: Matriz FODA de la organización

<p>FORTALEZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Atención personalizada de los estudiantes por parte de los docentes (ED1, p.9) -Buen clima organizacional (ED1, p.9) y (ED2, p.18) -Infraestructura buena y disponible para los estudiantes (ED1, ED2 y ED3) -Interés y compromiso por parte de los docentes en impartir una enseñanza de calidad (ED1, ED2, ED3 y ED4) -Formación y/o interés en formarse en las áreas didáctico-pedagógicas por parte de los docentes (ED1, ED2 y ED3) -Espacios de reflexión, apoyo y asesoramiento 	<p>OPORTUNIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existen indicios de concientización de actores institucionales de la UdelaR respecto a la importancia de formar a los docentes en herramientas didáctico-pedagógicas (ED5)
--	---

conjunta entre los docentes del centro sobre la enseñanza (ED1, ED2, ED3 y ED4)	
DEBILIDADES: -Recursos humanos y presupuestales limitados (ED4 y ED5) - Tamaño pequeño del centro que lo opaca en las decisiones de carácter regional (ED2) -Carencia de espacios formales de intercambio respecto al ejercicio de la enseñanza (ED3, p.25)	AMENAZAS: -Falta de reconocimiento institucional de la UdelaR a la formación en enseñanza (ED1, ED2, ED3, ED4 y ED5). -Falta de guías, regulación y motivación que garanticen una educación de calidad (libertas de cátedra mal entendida) (ED1, ED3 y ED4). -Enseñanza conservadora (ED1, ED2, ED3 y ED5)

Fuente: elaboración propia.

5 Plan de Mejora Organizacional

El Plan de mejora comenzó a elaborarse en octubre y se desarrolló en tres fases: la preparación (durante los meses de octubre y noviembre de 2017), el diseño (durante noviembre de 2017) y definición de elementos de seguimiento y sustentabilidad (durante los meses de noviembre y diciembre de 2017), culminando en diciembre con la entrega de la planificación y los dispositivos de seguimiento al centro (véase anexo 2).

El presente apartado sintetiza los principales componentes del Plan de Mejora: las referencias de las que se partió para su elaboración, la justificación de su importancia, la conformación del grupo impulsor, encargado de elaborar el Plan y sus principales elementos.

5.1 Referencias para Plan de Mejora

De acuerdo a la aproximación diagnóstica realizada, se puede identificar que el plan de mejora deberá desarrollarse asociado a la dimensión pedagógica-didáctica sin desatender la dimensión administrativa.

A partir de la investigación realizada se consideró que son tres los actores claves para impulsar el plan de mejora: el director y dos docentes. La planificación del proyecto contó con una extensión no mayor a 12 meses y se dividió en tres fases determinadas por el equipo impulsor.

Como primera propuesta, se puso a consideración del referente institucional, las actividades y logros esperados que se muestran en el árbol de objetivos (véase anexo 1). El principal objetivo que se proponía en el mismo era mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes para de esta manera lograr un mejor manejo de las tics en el aula, una mayor satisfacción de los docentes con su tarea y consecuentemente una mejora en los resultados de los estudiantes. Las actividades que se propusieron para lograrlo fueron: consolidar espacios de discusión y apoyo a la enseñanza y fortalecer la formación pedagógica-didáctica de los docentes.

5.2 Justificación del Plan de Mejora

La relevancia de la investigación realizada y de la intervención que se proyectó radica en un déficit que ha tenido la UdelaR en materia de apoyo, orientación, formación, exigencia y seguimiento de la enseñanza que realizan los docentes. Al descentralizarse la UdelaR, se suman nuevos desafíos a la enseñanza universitaria ya que los estudiantes muestran características e intereses diversos que exigen un repensar de la enseñanza terciaria. Este es el caso del centro de estudio, donde la heterogeneidad en los aprendizajes y la docencia multimodal exigen nuevas maneras de gestionar la enseñanza.

5.3 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

El grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan quedó conformado por el director de la Casa y dos docentes. La cantidad de integrantes se consideró apropiada para que en las reuniones cada integrante pudiera expresarse libremente. La presencia del director se consideró fundamental dada su larga trayectoria dentro de la UdelaR y el poder de decisión que le confiere su cargo, mientras que la formación y la experiencia laboral de ambos docentes podría ser útil para el plan. Frente a la propuesta de integrar el equipo los tres integrantes aceptaron con buena disposición y demostraron interés en el Plan de Mejora.

5.4 Elementos del Plan de mejora

A continuación, se describen los principales elementos del Plan de Mejora que se adelantaban en el marco aplicativo, (para visualizarse el Plan en su totalidad véase anexo 2) tales como los objetivos, logros, líneas de actividad, recursos y cronograma.

5.4.1 Objetivos

Como objetivo general, este Plan se propuso: mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios del centro frente a la heterogeneidad en el aprendizaje que presentan los estudiantes y a las características de la enseñanza universitaria en la región.

Como objetivos intermedios, es decir, para lograr una aproximación a ese macro objetivo, se plantea la necesidad de aportar herramientas para el diagnóstico de evaluación de la clase y del desenvolvimiento propio como docente, fortalecer la formación pedagógico-didáctica de los docentes y consolidar un espacio de discusión y apoyo a la enseñanza regular en el centro.

5.4.2 Logros

El Plan pretende como logro principal alcanzar: tres herramientas pedagógico-didácticas que son seleccionadas, aplicadas y evaluadas por parte de los docentes en el plazo de un año lectivo.

Esta meta será el producto final de tres metas con un carácter menos general y que cumplidas

permitirán alcanzar el objetivo general. En primer lugar, se pretende lograr que dos clases por docente del centro sean evaluadas y a partir de los resultados se diseñan dos herramientas de autoevaluación de desarrollo docente en el plazo de cuatro meses.

En segundo lugar, se proyecta que el 80% de los docentes del centro asistan a tres charlas y/o cursos de capacitación en enseñanza universitaria en el plazo de un año lectivo. Finalmente, se intentará consolidar un espacio mensual de discusión e intercambio sobre prácticas de enseñanza y temas afines en el plazo de seis meses.

5.4.3 Líneas de actividad

Las actividades que se proponen en este proyecto buscan contribuir a la mejora de la calidad educativa del centro en cuestión. El presente proyecto y las actividades se propone como parte de una experiencia que puede aportar a repensar la educación terciaria en nuestro país. Como primera instancia, se sugiere la necesidad de realizar un diagnóstico que permita identificar cuáles son las principales debilidades y potencialidades de la enseñanza tal cual se enseña hasta el momento en el centro. Con este motivo se realizarán encuestas a los estudiantes y se evaluarán las clases a partir de herramientas de evaluación diseñadas con el apoyo de los docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Ciencias Sociales.

En el caso de las evaluaciones estudiantiles sobre las clases, se sugiere una segunda aplicación en el mes de noviembre para comparar los resultados y así evaluar la evolución de la calidad educativa luego de 10 meses de aplicación del programa.

Como segunda instancia, se procederá a recabar opiniones de los docentes de la Casa respecto a utilidades y limitaciones que identifican en los cursos que ya les son ofertados y a las inquietudes personales sobre el tema para detectar la demanda de formación didáctico- pedagógica insatisfecha. A partir y de acuerdo a la demanda insatisfecha detectada se definirán espacios de orientación en las áreas didáctico- pedagógicas dirigidos directamente a la intervención como por ejemplo “conversatorios” en los cuales se invitarán a docentes especialistas en la temática.

Con el fin de construir una guía didáctica, en la Plataforma EVA, que permita la orientación futura de los docentes se procederá a buscar bibliografía pertinente y a coordinar reuniones con los docentes de enseñanza multimodal de la región y los docentes y el director de la casa para sistematizar las buenas prácticas de enseñanza que se han visualizado hasta el momento a través de medios virtuales en la región y poder entablar lazos con docentes del resto del país. Por último, se solicitará la orientación externa necesaria para conformar un grupo de discusión y apoyo a la enseñanza en el centro con cierta regularidad.

5.4.4 Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo el plan de mejora se presentan en el cuadro 6:

Humanos	-Director del centro -Docentes del centro -Asistente de informática -Estudiantes del CIO del centro -Docentes integrantes del Programa de Apoyo Pedagógico -Docente de Facultad de Ciencias Sociales -Docentes integrantes de Recursos Educativos Abiertos y accesibles. -Docentes integrantes del equipo PROEVA. -Docentes integrantes del equipo multimodal de la región
Infraestructura	-1 salón con proyector (disponible en el centro)
Materiales	-1 computadora (disponible en el centro), 1 grabadora (disponible en el centro), 1 cámara filmadora (disponible en el centro)
Temporales	-Horas docentes, de asistente informático y del director
Financieros	-Horas docentes, de asistente informático y del director, gastos de papelería, libros y viáticos
Fuente: elaboración propia	

5.4.5 Cronograma

El proyecto que se propone en este trabajo se implementará en el curso de doce meses. Como los docentes cesan sus actividades en el mes de enero, el proyecto comenzará en el mes de febrero de 2018 y culminará en el mes de febrero del año 2019. A continuación, se presenta en cuadro 13 (ver página 88) que sistematiza los plazos y momentos de las actividades propuestas, de los dispositivos de seguimiento y de los momentos de socialización de la información.

5.5 Sustentabilidad del Plan de Mejora

Este programa se propone instancias de evaluación intermedia que podrán ser indicativas del grado de avance que ha podido alcanzar el proyecto en la concreción de los objetivos que se han fijado como orientadores. Una evaluación constante permitirá modificar el curso de acción sobre la puesta en práctica que evitará continuar trabajando sobre un plan ineficiente o ineficaz, estos dispositivos se resumen en el cuadro 14.

Por otro lado, es necesario generar instancias de divulgación que permitan comunicar la información que se obtiene en el transcurso del proyecto. Dos son los momentos claves de acumulación de

información: al culminar el proceso de diagnóstico de la enseñanza en el centro y al culminar todo el proyecto que se plantea. Además, se proyectan posibles obstáculos a los objetivos planteados y cómo podrían superarse a través de otras estrategias. Los dispositivos de seguimiento y los momentos de divulgación de la información mencionados se describen en el cuadro 13.

5.6 Creación del Plan de Mejora

Todos los elementos que componen el plan son producto del intercambio con los docentes y con el director del centro. Las instancias de reunión para la definición del plan fueron cuatro y estas constaban de una propuesta que se ponía a discusión en el inicio de cada reunión.

En la primera reunión se consultó a los docentes y director sobre su percepción acerca del diagnóstico realizado previamente. Los docentes y el director estuvieron de acuerdo sobre los problemas detectados y sobre las causas que se vinculaban con estos. Además, remarcaron la escasa oferta de la región y la heterogeneidad en los aprendizajes que les exige tener flexibilidad, empatía y disposición. En esta instancia se resaltó que las características de los estudiantes se asocian con las características de la población del departamento y que incidir en los primeros ayudaría a incidir en la sociedad en su conjunto (véase acta de reunión 1 en anexo 2).

La segunda reunión se concretó una semana después y se discutió la primera propuesta de plan de mejora que se les había brindado a los docentes al culminar la primera reunión. En esta instancia se discutieron los objetivos y actividades sugeridas por la investigadora. Los tres integrantes del centro coincidían en los objetivos que se definían, pero tenían reparos con algunas estrategias. A partir de las sugerencias recibidas, la investigadora acordó modificar la planilla de elementos organizadores del Plan y reenviarlo para continuar su diseño en la siguiente reunión (véase acta de reunión 2 en anexo 2).

Por último, en la tercera reunión se discutieron los ajustes a la propuesta y se discutieron elementos relativos a los recursos necesarios, los productos de cada actividad y los indicadores de avance. Luego de realizar los últimos ajustes a la propuesta, esta fue reenviada a la institución para que pueda servir de base para su ejecución por parte de los involucrados.

Cuadro 13: Objetivos, actividades, dispositivos de seguimiento y momentos de socialización de información													
Actividad	Mes	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC	FEB
Act 1.1													
Act 1.2													
Act 1.3													
Act. 2.1													
Act. 2.2													
Act. 2.3													
Act. 3.1													
Act. 3.2													
Dispositivos de seguimiento													
Dispositivo1													
Dispositivo2													
Dispositivo3													
Dispositivo4													
Dispositivo5													
Dispositivo6													
Momentos de socialización de la información													
Divulgación de evaluación													
Publicación de artículo													

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 14: Planilla de sustentabilidad			
Dispositivos para el seguimiento	Técnicas propuestas	Momento de aplicación	Indicadores de avance
Asociados al objetivo general	1) Encuesta de valoración estudiantil	30/05/18 y 30/11/18	30% de aumento en la valoración positiva de los estudiantes en un período de 9 meses
Asociados al objetivo específico 1	2) Informe que sistematice las técnicas de evaluación	30/05/18	Un informe donde se sistematizan las técnicas de evaluación es generado
Asociados al objetivo específico 2	3) Acta de reunión	07/18	80% de los docentes asisten a la reunión.
	4) Creación de una guía didáctica	02/19	80% de los docentes participan en la creación de la guía
Asociados al objetivo	5) Acta de reunión	10/18	80% de los docentes asisten a la reunión.

específico 3	6) Creación de un banco de buenas prácticas	02/19	3 prácticas son incorporadas por al menos 5 docentes del país a 12 en el último mes del proyecto.
Fuente: elaboración propia			

Cuadro 15: Sistema de información, supuestos y gestión financiera			
Sistema de información	Estrategias para socializar la información	Momento de difusión	Destinatarios
	Reunión donde se comuniquen los resultados de la evaluación del desarrollo de las clases y del desempeño de los docentes	04/18	Docentes y director del centro.
	Elaboración y publicación de un artículo académico que informe de la experiencia de todo el período	02/19	Comunidad académica y lectores interesados en el área.
Supuestos de realización	Riesgos	Alternativas	
	La inviabilidad de la creación del banco de buenas prácticas por la falta de tiempos o problemas de coordinación	Documentar las sistematizaciones de buenas prácticas en un documento y se proyecte la viabilidad futura de crear un banco de buenas prácticas en la plataforma EVA.	
Dispositivo de gestión financiera	Gastos de inversión	Gastos de operación	
	Los recursos necesarios para el desarrollo del Plan referentes a infraestructura o a bienes que perdurarán luego del Plan se encuentran disponibles.	Los recursos no perdurables luego de llevar a cabo el Plan se estiman en un total de 49325 pesos uruguayo: 144 horas docentes (36 horas grado 4 estimadas en 10.500 pesos y 108 horas grado 2 estimadas en 20.250 pesos uruguayos), 10 horas de asistente informático (estimadas en 1875 pesos uruguayos), gastos de papelería estimados en 1000 pesos uruguayos, libros estimados en 700 pesos uruguayos. Viáticos para viajes de docentes del centro dentro del país estimados en 10.000 pesos uruguayos y para viajes de otros docentes del país a la Casa estimados en 5000 pesos uruguayos	
Fuente: Elaboración propia.			

6 Conclusiones

A partir de los resultados que se expusieron anteriormente puede concluirse en primer lugar que los estudiantes del centro y específicamente del Cio Social del centro que se estudia tomaron la decisión de cursarlo por la falta de otras ofertas educativas ya que solamente un 29, 41% tiene decidido continuar una carrera del área social.

El restante 70% se compone de estudiantes que preferirían haber cursado otra carrera y de quienes no tienen decidido aún qué estudiar. La falta de proyección a largo plazo de estos estudiantes o de escasas expectativas académicas se vincula con un menor compromiso con la propuesta que cursan, Es decir, no es extraño encontrar un menor compromiso de parte de estudiantes que hubieran preferido cursar otra carrera (Acevedo, 2017).

Esta situación sumada al haber experimentado previamente fracaso educativo (52, 94% ya cursaron alguna vez alguna propuesta de educación terciaria) se asocia con un menor rendimiento educativo en otros estudios como a nivel de la Educación Media. Al mismo tiempo un origen socioeconómico obrero en su mayoría y un nivel menor al ingreso como lo sugieren las pruebas diagnósticas son elementos que en el mismo sentido que los anteriores se asocian con peores resultados educativos.

Las características de los estudiantes que son objeto de este trabajo distan, por tanto, de representar una trayectoria educativa esperada y al contrario resultan ser un estudiantado desafiante para la política de descentralización universitaria que busca el ingreso de esta población, su persistencia y graduación. Esta heterogeneidad en el aprendizaje conformada de distintos intereses, distintas edades, distintas experiencias requiere un abordaje didáctico pedagógico particular que sea capaz de superar los obstáculos que existen para lograr los objetivos que se propone la descentralización universitaria.

Los docentes que forman parte del centro visualizan esta problemática y proponen en el marco de la asesoría que se llevó adelante en este trabajo, trabajar sobre este desafío. Encuentran que las características de los estudiantes que ingresan no es algo que se deba apuntar a cambiar porque lo que se propone la descentralización universitaria es justamente que puedan ingresar quienes no podrían con una educación totalmente centralizada en la capital del país. De este modo, como el problema no puede pensarse como las características de los estudiantes al ingreso, el problema es el resultado de la escasez de herramientas para abordar dicha heterogeneidad en el aprendizaje.

Esta escasez de herramientas es producto de una supeditación de la función de enseñanza a ala función de investigación de acuerdo a la perspectiva de los docentes entrevistados, que se expresa en

incentivación escasa a los docentes para formarse en áreas didáctico pedagógicas y en escasos mecanismos de evaluación y control de la actividad de enseñanza.

El Plan de Mejora que se propone a raíz de la demanda y del diagnóstico realizado pretende aprovechar las inquietudes y disposiciones que tiene este centro para poder modificar algunos de los incentivos, de las posibilidades y de los mecanismos que tienen los docentes para formarse en estas cuestiones, para organizarse en espacios que brinden un real apoyo y acompañamiento a la tarea docente y de esta manera socializar el aprendizaje que cada docente universitario obtiene de su propia práctica ya que a falta de una guía preestablecida los docentes utilizan como una estrategia frecuente el ensayo y error como manera de mejorar en su forma de enseñar.

SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES

El análisis organizacional en educación pretende dar cuenta de elementos que a un nivel meso, es decir entre el sistema educativo y el aula, puedan brindar una mayor comprensión, una mejor explicación y lineamientos para una transformación.

Las organizaciones educativas son complejas y dependen de un entorno dinámico que las obligan a adaptarse continuamente. La Universidad no es la excepción, es decir, no escapa a esa complejidad ni a esa dependencia con el entorno, pero se diferencia del resto de las organizaciones educativas en que su forma de gestión es cogobernada y esto puede interpretarse como un desafío más a la hora de pensar transformaciones en este tipo de organizaciones. El liderazgo distribuido se convierte no solo en la opción más conveniente sino en la única posible en este contexto.

Otro punto en el cual la Universidad se diferencia del resto de las organizaciones educativas, se vincula justamente con el tema de este trabajo. La dimensión didáctica pedagógica se encuentra supeditada a la labor de investigación. Los docentes no tienen como función prioritaria enseñar ni se promueve que así sea por parte de la institucionalidad de la UdelaR. La formación en las áreas didáctico-pedagógicas de los docentes, los espacios de intercambio y de apoyo docente en relación con la enseñanza y las guías orientadoras para el desenvolvimiento del docente en el aula se encuentran ausentes o frágiles.

Por otro lado, la Universidad está sufriendo grandes cambios a nivel mundial como la apertura a distintos orígenes sociales y la masividad, que expresan una relación distinta con la sociedad y un cambio en su funcionalidad social. Uruguay transita un camino lento hacia estas transformaciones, ya que, si bien el número de estudiantes que ingresan aumentó, la cantidad y el origen de los egresados se mantiene relativamente estable.

La descentralización de la UdelaR plantea nuevas interrogantes y nuevos desafíos que se suman a los mencionados. La enseñanza multimodal, los docentes viajeros y la heterogeneidad en el aprendizaje son algunas particularidades de la enseñanza en el interior que obligan a repensar la enseñanza universitaria. Los resultados académicos de los estudiantes no son los deseables ni en la UdelaR en general ni en el interior y en parte gracias a esto, se ha comenzado a cuestionar que los presupuestos que rigen a la enseñanza universitaria sean válidos: ¿el que sabe algo lo sabe enseñar? ¿los estudiantes universitarios son los únicos responsables de su aprendizaje?

A partir de esta última interrogante se retomaron aportes de teorías influyentes sobre el rendimiento educativo. Si bien resulta imposible abarcar todo el material y las corrientes que aportan elementos sustanciales en este sentido, se pretendió rescatar miradas sobre el fracaso y el éxito educativo. Factores individuales, elementos relativos a la posición social, el papel del docente, la importancia de las instituciones en su manera de gestionar y los directores en su manera de liderar, son algunos de los elementos clave que se retomaron para poder analizar el caso específico que incentivo este trabajo.

Utilizando un abordaje metodológico mixto se procedió a realizar un análisis diagnóstico de una sede de la UdelaR en el interior. Fue conveniente complementar las entrevistas semiestructuradas con una entrevista a un informante calificado que es docente de la UdelaR pero externo al centro para poder realizar un análisis más exhaustivo en lo concerniente a la UdelaR como institución.

Además de las técnicas aplicadas a los docentes y al director del centro se analizaron encuestas realizadas a los estudiantes con el fin de conocer sus expectativas académicas, sus trayectorias y sus evaluaciones con respecto a la enseñanza multimodal. La combinación de estas técnicas permitió obtener una mirada amplia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la institución y los múltiples elementos que inciden en estos.

A partir de la detección de la demanda se procedió a indagar sobre las posibles causas y consecuencias de la escasez de herramientas didáctico-pedagógicas por parte de los docentes universitarios. El análisis de sus fortalezas, sus oportunidades, sus debilidades y amenazas junto con la detección de elementos clave en su cultura organizacional y tomando en cuenta las características del estudiantado, permitieron diseñar un proyecto que aspirara a superar la demanda planteada por los actores del centro y sus consecuencias.

El trabajo presentado se configura como un insumo en el estudio de los elementos que inciden en el rendimiento educativo y en especial en el caso de la UdelaR en el interior. La relevancia de este estudio se fundamenta en la escasez de investigaciones en la materia y la necesidad, cada vez más consciente por distintos actores de la UdelaR, sobre la enseñanza en la UdelaR y específicamente en el interior.

Por otro lado, la investigación-acción resulta ser una metodología imprescindible si lo que se busca es transformar en educación. El Plan de Mejora elaborado en el marco de este trabajo pretende ser un insumo para la institución en estudio y para otras sedes de la UdelaR que busquen fortalecer las herramientas didáctico-pedagógicas de sus docentes.

Como elementos a tener en cuenta hacia futuro en el proceso de descentralización de la UdelaR se sugiere que se visualice la posibilidad de conformar departamentos que se definan por propuestas de enseñanza en lugar de los PDUs que se conforman en relación a líneas de investigación. Los docentes que son parte de una misma propuesta de enseñanza nucleados en torno a un mismo departamento podrían intercambiar dudas, sugerencias y críticas respecto a la propuesta educativa que brindan. Los espacios de intercambio docente resultan fundamentales en la mejora de la calidad educativa y se encuentran prácticamente ausentes en la institución.

En el rol de investigadora y asesora pude apreciar la apertura del equipo de trabajo del centro a analizar conjuntamente las formas de funcionamiento de la organización, sus debilidades y fortalezas en los

procesos y resultados. En el proceso de diagnóstico la demanda planteada por los integrantes del centro sufrió una importante transformación en la que el foco pasó de estar en la dimensión comunitaria a encontrarse en la dimensión didáctico pedagógica.

En todo el proceso, la empatía como manera de conectarse con los entrevistados fue fundamental. Contemplar los tiempos y mecanismos diversos que los actores requieren en el análisis de su propio medio resultó clave para construir de manera conjunta un plan de mejora. En la generación de confianza con los actores resultó necesario mantener una ética profesional que dejara bajo reserva la identidad del equipo y aquellas expresiones que pueden comprometerlos en algún sentido.

Pudo percibirse, a su vez, que el intercambio entre el equipo impulsor en torno a la creación del plan de mejora ha tenido ya sus primeras repercusiones en las formas de gestión de la organización. Se proyecta por parte de los integrantes y de la investigadora que este plan pueda inspirar lineamientos de transformación a las maneras de enseñar y aprender no solo en el centro sino en la región de la cual esta este es parte.

Por último, surgen nuevas interrogantes a partir del trabajo realizado que se proponen como líneas de trabajo a futuro: ¿la descentralización de la UdelaR logra una mayor inclusión educativa?, es decir y como corolario de la pregunta anterior: ¿a partir de las políticas de descentralización universitaria, el origen social y territorial de los estudiantes tiene un menor impacto sobre sus logros educativos? En relación a la autopercepción de los docentes en su función de enseñanza se propone un estudio que logre ser representativo de la UdelaR y pueda dar cuenta de la postura que toman los docentes universitarios frente a su función de enseñanza y las estrategias que utilizan cuando se proponen una mejora en su labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

Acevedo, F. (2017, Setiembre) La oferta de estudios terciarios en el noreste de Uruguay y sus efectos en la persistencia estudiantil. Artículo presentado en XVI Jornadas de Investigación de Facultad de Ciencias Sociales: la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay? Montevideo, Uruguay.

Amaro, M; Mendéz, J.; & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8 (2) pp.199-216.

Aparicio, F. & González R. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Area, M. (2001) Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales. En García, A. (coord.) (2001) *Didáctica universitaria* (pp. 231-260). Madrid: La Muralla.

Barembliitt, G. (2005). *Compendio de Análisis Institucional y otras corrientes: teoría y práctica*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.

Barber, M & Mourshed, M. (2008): *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* Santiago de Chile: Editorial San Marino.

Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UdelaR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Bolívar, A y López, J. & Murillo, F. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes* [online], 14, pp. 15-60. Accedido el 20 de agosto, 2018 desde <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*.

Barcelona: Laia.

Breen, R & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.

Caamaño, C. (coord.) (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Grupo Vmagro.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.

Comisión Coordinadora del Interior. (2012). *Normativa de la Udelar*. [online]. Accedido el 29 agosto, 2018 desde: <<http://www.cci.edu.uy>>.

Cossio, A. & Amejeiras, M. (Coord). (2012). Guía del Plan de Mejora desde un enfoque Estratégico Situacional. *Promejora. Proyecto de Fortalecimiento de la Instituciones Educativas*. Montevideo: ANEP.

Creswell, J. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cruz, A. (2011). Ingreso, permanencia y egreso: un recorrido para la investigación universitaria. En Caamaño, C. (coord.) (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia* (pp. 197-229). Montevideo: Grupo Vmagro.

Cuche, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Claves.

Denzin N.; & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership* 37, pp. 15-27.

Fernández, M (1989). *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Compútense.

Fernández, O.; Martínez, M.& Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista Estudios Pedagógicos* [online] 35 (1) pp. 27-45.

Fernández, T.; Rodríguez, P.; Rodríguez, C; Marques, A.; Figueroa, V. & Clavijo, E. (2017). *Evaluación Diagnóstica en Lectura y Matemática a estudiantes que ingresan a carreras de la Udelar en el CURE, el Noreste y en las Facultades de Psicología y Ciencias Económicas. Informe general de resultados*. Accedido

el 29 agosto, 2017, desde: <<http://www.cci.edu.uy/>>.

Fernández, T. (2014, Abril) La política de descentralización de la Universidad de la República (2007-2014): siete componentes y dos orientaciones subyacentes. Artículo presentado en V Congreso de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay

Fernández, T. (2001) *Contribución al análisis organizacional en educación*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

Figueroa, G. (2005). La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural. *Serie Bibliotecología y gestión de la información*, 7. Chile: UTEM, CNCA, DGI.

Frigerio, G. Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Fullan, M.; & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P.

Gairín, J. (2010): Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales. En: Gómez, M. (coord.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp 9-44). Madrid: Ministerio de Educación.

Gairín, J; Armengol, C.; Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2017). La construcción de la identidad profesional a través de las redes de acción y gestión del conocimiento. En Cantón, I y Tardif, M. *Identidad profesional de los profesores*. Madrid: Editorial Narcea

García, A. (1991). El comportamiento de los docentes universitarios en el aula. *Studia Pedagogica*, 23, pp. 135-153.

García, A.; Alonso, J.; Area, M.; Leal, F.; Marcelo, C. Medina, A.; Rosales, C.; Sánchez, E. & Zabalza, M. (2001) *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

García, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En García, A. (coord.) (2001) *Didáctica universitaria* (pp. 9-44). Madrid: La Muralla.

García, C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender. En García, A. (coord.) (2001) *Didáctica universitaria* (pp.45-78). Madrid: La Muralla.

Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.

Horn, A & Morfán, J (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 9 (2), pp. 82-104.

La Entrevista Educativa (2014): *Beverly Freedman y el nuevo rol del director*. [material audiovisual] Accedido el 18 de agosto, 2018 desde: <https://www.youtube.com/watch?v=hqn97PYbld4&feature=youtu.be&list=PL0f0nPlcT_I5McHuWPrVJ9F1nDcbrWZRm>.

Latiesa, M. (1992). *La Deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Levy, P. (2014). *Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio*. Accedido el 11 de marzo, 2018 desde: <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>>.

Lion, C. (2012) Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Scialabba, A. & Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.

Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona. Paidós.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Mascheroni, J. (2002) *Educación Superior en Uruguay. Evolución Legislativa*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria. UNESCO.

Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García, A. (coord.) (2001) *Didáctica universitaria* (pp. 155-198). Madrid: La Muralla.

Murillo, F. & Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), pp 893-924.

Pont, E. & Teixidor, M. (2002): El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En Teixidor, M. (Ed): *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia*

Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut. (pp. 65-94). Barcelona: Fundación "La Caixa".

Rinaudo, M; Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Revista anales de psicología* 19 (1) pp. 107-118.

Rodríguez, D. (1995a) *Gestión organizacional. Elementos para su estudio.* (2.da ed.). Santiago de Chile: Programa de Comunicación Corporativa (PROCORP) Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, D. (1995b). *Diagnóstico organizacional.* (2.da ed.). Santiago de Chile: TELEDUC. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rosales, C. (2001). Comunicación didáctica en la Universidad. En García, A. (coord.) *Didáctica universitaria.* (pp.113-151) Madrid: La Muralla.

Serres, M. (2013) *Extractos. Pulgarcita.* Accedido el 11 de marzo, 2018 desde: <<https://profesorado1.files.wordpress.com/2014/09/resumen-pulgarcitamichel-serres.pdf>>.

Servicio de Formación del Profesorado (2010). *Asesoría pedagógica Módulo 3: La gestión del conocimiento y de los procesos.* [online]. Accedido el 15 de febrero, 2018, desde: <<http://www.ite.educacion.es>>.

Tejera, A. (2007). El estudio de casos desde la tutoría. En Vázquez, M. (Comp.) *La gestión educativa en acción. El método de casos* (pp. 19-25). Montevideo: Universidad ORT.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* (50).

Vaillant, D (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Informe final. UNESCO.* [on line]. Accedido el 15 de febrero, 2018, desde: <<http://unesdoc.unesco.org>>

Valles, M (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

Vandenberghe, R.; & Staessens, K. (1991, Abril). Vision as a core component in school culture. Artículo presentado en Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Estados Unidos.

Vázquez, M. (2014, Mayo) Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al desarrollo organizacional. Artículo presentado en III Congreso internacional EDO. Barcelona, España.

Vázquez, M. (Comp.) (2007). *La gestión educativa en acción. El método de casos*. Montevideo: Universidad ORT.

Vázquez, M. (2009). *La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. Tesis doctoral*. Barcelona: UAB.

Willis, P., (1999) Notas sobre cultura común. Hacia una política cultura para la estética terrena. *Revista ArXius*, Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, 3, pp. 15-32.

Zabalza, M (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (3ra ed.). Madrid: NARCEA

ANEXOS

1. Proyecto de Investigación Organizacional
2. Plan de Mejora Organizacional

ANEXO 1

PLAN DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

**Universidad ORT Uruguay Instituto de
Educación**

Master en Gestión Educativa

Proyecto de Investigación Organizacional

Investigador: Mahira Melisa González Bruzzese

Fecha: agosto de 2017

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	100
I. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y LA DEMANDA	
I.1 Presentación del centro.....	101
I.2 Descripción de la demanda.....	104
I.3 Plan de trabajo.....	104
I.4 Encuadre teórico.....	105
II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
II.1 Técnicas.....	111
II.2 Análisis de la información.....	112
II.3 Modelo de análisis.....	118
II. 4 Fase Comprensión del problema: niveles y lógicas en juego.....	119
III. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN	
III.1 Aproximación diagnóstica.....	120
III.2 Referencias para Plan de Mejora.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS.....	125

INTRODUCCIÓN

Durante 500 años las universidades se desarrollan enfocándose en el conocimiento disciplinar, se dirigen a una élite intelectual y académica, y la modalidad general en el proceso de enseñanza- aprendizaje es el encuentro presencial entre estudiantes y docentes. La democratización de la enseñanza terciaria universitaria cambia el panorama de países europeos y latinoamericanos, poniendo en cuestión aspectos tales como la población a la que está destinada y la modalidad de enseñanza, entre otros (Fernández, Marínez, Melipillán, 2009).

La Universidad de la República (UdelaR) dista de ser la excepción; de 1960 al 2007 la población estudiantil se multiplicó 5,6 veces y la masa de egresados lo hizo 5,9 veces de acuerdo a los censos universitarios (Boado, 2011). La misma fuente sugiere que el aumento de estudiantes en el período corresponde a estudiantes de orígenes socioeconómicos favorecidos por lo que no podríamos referirnos a una real democratización de la UdelaR.

Sin embargo, la descentralización de la UdelaR plantea un nuevo escenario donde, según el relevamiento realizado por la Comisión Coordinadora del Interior; el 63,6% de los estudiantes proviene de un hogar de clase trabajadora en el caso del Centro Universitario Regional del Este y de la Región Noreste (Fernández, Rodríguez, Rodríguez, Marqués, Figueroa & Clavijo 2017).

Los servicios universitarios localizados en el interior agregan nuevos desafíos en la enseñanza, específicamente en la Región Noreste del país, no solo los estudiantes provienen de un sector socioeconómico distinto a los de Montevideo, sino que presentan el peor desempeño en las pruebas diagnósticas de todo el país. Al mismo tiempo, al contar con un número reducido de docentes grado 4 y 5, se ha implementado en la mayor parte de las carreras que se brindan en esta región una enseñanza multimodal. Las herramientas tecnológicas como la videoconferencia y del Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) se presentan como fundamentales en estas condiciones, y la calidad de su implementación puede afectar en gran medida la calidad de la enseñanza brindada.

Es interés de este trabajo, por tanto, analizar una de las instituciones que brindan que servicios descentralizados en el interior del país. A partir de la detección de la demanda de la institución se realizó un diagnóstico y una consecuente propuesta de mejora.

I. Presentación de la organización y de la demanda institucional

I.1 Presentación del centro

La descentralización de la UdelaR, entendida como el momento donde deja de estar instalada únicamente en la capital del país surge en 1959, con la apertura de cursos de Abogacía en Salto. Años más tarde, en 1964, se instala la Estación Experimental en Paysandú y recién en 1985 se crea la Regional Norte. Durante los noventa, los temas relativos al interior estaban a cargo de los Consejos de las Facultades, del Consejo de Regional Norte, de las Casas de la Universidad de Paysandú y Rivera, y luego pasaron a estar a cargo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CESEAM), creada en 1994. Diez años después, el Consejo Directivo Central (CDC) estableció una Comisión Gestora de la Descentralización (CGD) fruto de los consensos alcanzados en las Jornadas de Paysandú de 2004. Solo dos años después esta CGD fue sustituida por la Comisión Coordinadora de los trabajos de la Universidad en el Interior (CCI) que, sin perjuicio de su nombre, consistía en una verdadera agencia sectorial formuladora e implementadora de la política, con un rol superlativo frente a los Consejos, con interacción directa con las otras comisiones sectoriales y con un creciente presupuesto (Fernández, 2014).

Desde que surge la descentralización como un camino a seguir para la UdelaR, se han transitado distintas modalidades de llevarla a cabo. En el año 2007 surge una nueva política que la diferencia de las anteriores en un elemento clave: la creación de una nueva sede “modelo”: el Centro Universitario de la Región Este (CURE). Al contrario de las anteriores, incluso de Salto, no era una sede “local” sino regional y supradepartamental. La estructura docente se conformaría sobre la base la creación de cargos con alta dedicación, funciones desempeñadas en forma integral, con temas transversales y agrupados en unidades multidisciplinarias: Polos de Desarrollo Universitarios. Además se determinó que se impartirían nuevas carreras en lugar de trasladar las dictadas en Montevideo (Fernández, 2014).

En el marco de esta nueva política de descentralización surge en el 2013 la Casa Universitaria que se estudia en el presente trabajo. A diferencia de los Centros Universitarios, la Casa Universitaria tiene como fin: coordinar planes y proyectos comunes entre las actividades universitarias que se desarrollen en el medio con el objetivo de avanzar hacia un desarrollo científico cultural y artístico. A cargo de esta organización se establece el rol del director y el rol de apoyo al director (Comisión Coordinadora del Interior, 2012).

I.1.1 Las características de la Casa

Las tablas 1 y 2 muestran las capacidades edilicias de la Casa (tabla 1) y la cantidad de integrantes, de acuerdo al rol de la institución, que la componen (tabla 2). El edificio en el que funciona la Casa es alquilado por un monto accesible por la Sociedad Agropecuaria del Departamento. En el presente año las opciones académicas que se ofrecen en la Casa son el tecnólogo en Educación Física, que es una carrera en extinción en esta institución (ya no se dictará en los próximos años y no se abrió el primer año en 2017), y el Ciclo Inicial Optativo del Área Social. Es en este tramo de carrera en el que se enfoca la presente investigación.

Tabla 1: Capacidad edilicia de la Casa

	Edificio (metros ² totales)	Biblioteca	Salas de vídeo conferencia	Salón de actos	Espacios con wifi	Sala para eventos culturales	comedor	Aulas
Cant.	821	1	2	1	8	1	1	3
Cap.		25	60	70		90	4	120

Fuente: elaboración propia en base al documento PRET 2017.

Tabla 2: Integrantes de la Casa

Cantidad estudiantes CIO Social	42 (inscriptos),18 (activos)
Cantidad estudiantes tecnólogo en Ed. Física	57
Cantidad funcionarios docentes	3
Cantidad funcionarios no docentes	5
Director	1
Asistente académica	1

Fuente: elaboración propia.

I.1.2 Características de los estudiantes

Los estudiantes que se incorporaron a la Casa en el presente año presentan una elevada heterogeneidad, existen dos perfiles mayoritarios de estudiantes: quienes terminaron la educación media relativamente hace poco tiempo y por motivos personales o socioeconómicos deciden no mudarse a Montevideo a realizar estudios universitarios, quienes terminaron hace un período largo de tiempo la educación media y al surgir la posibilidad de realizar estudios universitarios en su lugar de residencia deciden inscribirse.

En el marco de un estudio realizado por la CCI en el 2017 se relevaron las habilidades que los estudiantes tenían al ingresar a la UdelaR. Los resultados de las pruebas no son alentadores para los estudiantes que forman parte de la Casa.

	Casa	Montevideo
Lectura	506	539
Matemática	489	506

Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas diagnósticas, 2017

Como se puede observar en la tabla 3, el puntaje promedio en matemáticas es de 489 puntos, mientras que en Montevideo es de 506. En el caso de lectura en Montevideo es 539 puntos el promedio y en la Casa es 509. Si se analizan los límites inferiores y superiores de dichos promedios puede visualizarse que se superponen por lo que las diferencias en los puntajes deben tomarse con cautela¹ Lo que sí puede afirmarse es que el límite inferior de la Casa es de 36 puntos menos que en Montevideo en la prueba de matemáticas y que en el caso de lengua el límite inferior es 75 puntos menor. Dadas las dimensiones de este trabajo no podremos ahondar en el significado de las competencias que implica cada una de las pruebas, pero podemos interpretar que los estudiantes de la Casa tienen un desenvolvimiento en las áreas de lengua y matemática en promedio menor que los de Montevideo (Fernández, Rodríguez, Rodríguez, Marqués, Figueroa & Clavijo 2017).

I.1.3 Trayectorias profesionales y académicas de los docentes

La trayectoria profesional de los docentes que conforman la Casa es altamente heterogénea. Todos los docentes y el director cursaron su formación de grado en la Facultad de Ciencias Sociales en Montevideo, pero una vez recibidos su experiencia laboral es diversa. Uno de los docentes es recientemente egresado de la facultad; otra de las docentes se dedicó a dar clases en el ámbito privado no universitario durante 30 años; otra docente que también egresó hace un período largo de tiempo se dedicó al ámbito público en trabajos que se relacionan más con la intervención y por último el director es el que más experiencia tiene dentro de la UdelaR. Al mismo tiempo es heterogénea la conformación del grupo docente en sexo y en edad.

Además de estos docentes que se encuentran radicados en la localidad, la oferta académica también se compone de docentes a los que se les ha denominado

¹En matemáticas Casa: (461- 516) Montevideo: (497-514) En lengua Casa: (459-558) , Montevideo: (534-545).

“docentes viajeros”. Son docentes que viven en Montevideo y vienen a la Casa a dar cursos comprimidos en una o dos semanas, con una intensa carga horaria por día.

I.2 Descripción de la demanda

La investigación comenzó con una fase exploratoria con el fin de determinar la demanda de la institución. Al solicitarle a la institución la realización de la presente investigación la recepción fue positiva y se mostró desde el primer contacto el interés por la posibilidad de mejora que podría representar el trabajo.

La primera técnica utilizada fue la entrevista exploratoria al director, a través de la cual pudo obtenerse una visión general del funcionamiento de la Casa y de las problemáticas y potencialidades que presenta. Como producto se elaboró una tabla de análisis por dimensiones (Ver Anexo 1). Principalmente se mencionó la preocupación por un problema correspondiente a la dimensión comunitaria y desde ahí se empezó a trabajar en la definición de la problemática y en identificar las posibles causas.

La problemática identificada en una primera instancia se puede definir como: “las dificultades para conciliar intereses y expectativas de algunos actores de la comunidad con las capacidades de la Casa”, los principales factores que se visualizaban eran la falta de utilización de algunos recursos que prevé la Universidad para interactuar con la comunidad como la Unidad de Extensión, los fondos disponibles para proyectos de extensión y la Comisión de Cultura, entre otras. Además esta problemática surge por una falta de legitimación de la modalidad de descentralización que la Universidad ha impulsado desde el 2007 y por problemáticas puntuales que pusieron en cuestionamiento la legitimidad de la UdelaR antes de que se formara la Casa por actores locales referentes de a comunidad.

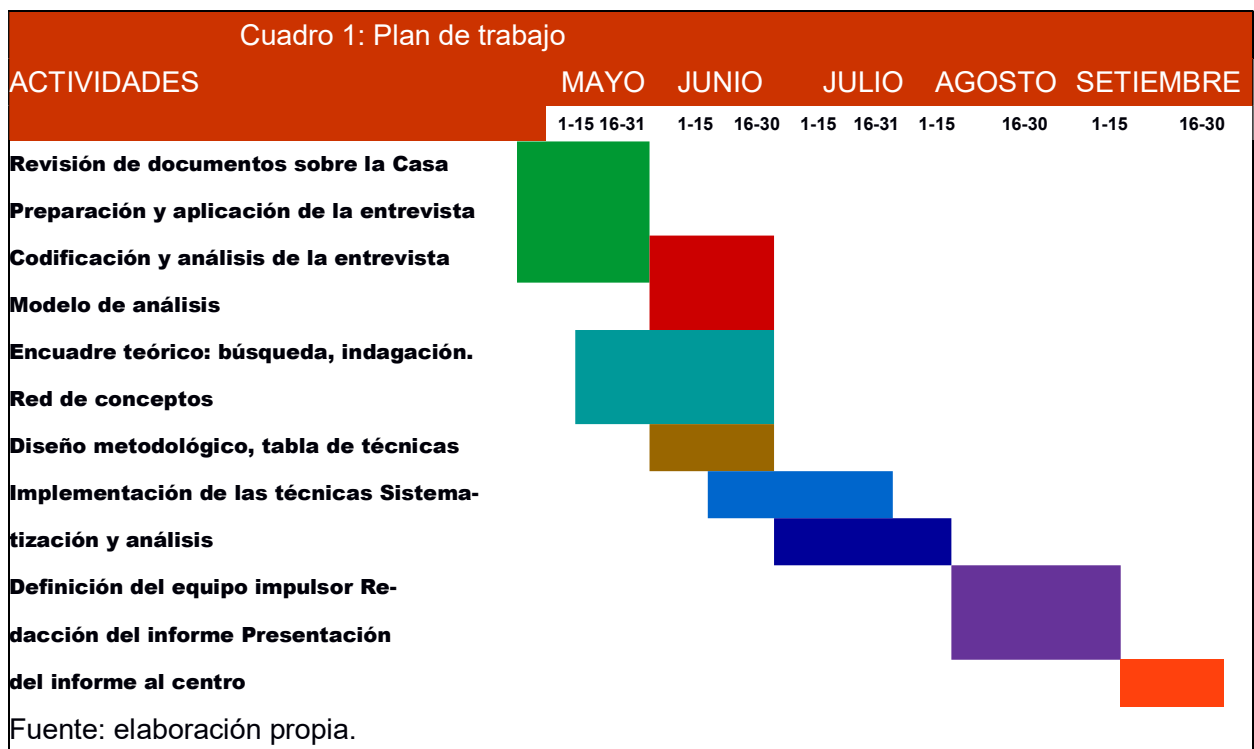
Luego de la instancia de negociación de la demanda con la institución, que consistió en un encuentro con el director y con una de las docentes que además es coordinadora del CIO del Área Social, los integrantes de la Casa manifestaron que su mayor preocupación se relacionaba con las herramientas didáctico-pedagógicas con las que contaban los docentes para enfrentar el desajuste de las exigencias de la UdelaR con las características de los estudiantes. De esta manera se procedió a diseñar el plan de trabajo para la nueva demanda detectada. Esta segunda demanda se estableció como la problemática definitiva que guió la investigación.

I.3 Plan de trabajo

La demanda descrita orientó el proceso de investigación. El método que se seleccionó para este trabajo es el estudio de caso ya que este tipo de estudio, que implica el aquí y el ahora de una situación específica en su contexto, permite identificar las lógicas y los significados presentes desde el punto de vista de los actores involucrados. Es útil,

a su vez para identificar todas las relaciones y percepciones sin tener que descartar ninguna, como pasa cuando abarcamos un universo de estudio demasiado amplio. En otras palabras, un universo de estudio más pequeño brinda la posibilidad de profundizar en los aspectos que nos interesan tratar (Hernández, Collado & Baptista, 2010).

Dada la problemática que aborda esta investigación es adecuado realizar un enfoque metodológico mixto. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ofrece la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetibilidad de los hallazgos de la observación. Los métodos mixtos representan: *“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento del del fenómeno”* (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.546). A continuación se presenta el plan de trabajo:



I.4 Encuadre teórico

En el presente apartado se desarrollarán los principales conceptos teóricos en los cuales se enmarca esta investigación: las principales perspectivas desde las que se

concede al fracaso escolar, la cultura institucional y el papel del docente y de la gestión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

I.4.1 Fracaso escolar

Existen diversas perspectivas sobre el fracaso escolar. En primer lugar, el fracaso se ha analizado desde una perspectiva individual donde el sujeto es más o menos capaz de responder a las exigencias de la escuela. El conocimiento psicológico contribuyó a esta perspectiva, aportando explicaciones basadas en las pruebas de inteligencia y en la definición de distintos tipos de dificultades de aprendizaje que se identifican como explicaciones patológicas desde el sujeto (Terigi, 2009).

En segundo lugar, existen posturas que explican el rendimiento escolar a partir de la posición que ocupa el sujeto en la estructura social-acreditación. Tal es el caso de la teoría de la reproducción, de acuerdo a Bourdieu (2001), existen desigualdades en el rendimiento educativo según la clase social a la que pertenece el individuo, que no se limitan a las diferencias con respecto a la moratoria social, sino que tienen que ver con diferencias de actitud y aptitud relacionadas con el origen social. Estas diferencias, por tanto tienen que ver con el habitus, entendiéndose como las formas de obrar pensar y sentir que se originan, dependiendo de la posición social que se ocupa. El significado de habitus se entiende como el conjunto de esquemas de percepción a través de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, esquemas que son estructuras al mismo tiempo “estructuradas y estructurantes” al decir de Bourdieu. Este concepto conjuga elementos estructurales con elementos que refieren al poder de acción del sujeto, en otras palabras, Bourdieu, a través de este concepto, sugiere que los esquemas de percepción se transmiten de generación en generación por medio de la socialización de acuerdo a la posición social de la que se parte.

De esta manera, un alumno de un nivel socioeconómico favorecido estará dotado de un saber decir y un saber hacer que determinará una mayor predisposición a adaptarse a modelos, reglas y valores que gobiernan la institución, asumiéndolas de una forma más natural y, por tanto, logrando un mayor éxito escolar. Esto nos informa que los éxitos o fracasos que los profesores imputan al pasado inmediato, es decir a cuánto se esforzó el alumno, a cuánto aprendió para su clase en realidad tienen sus raíces en el medio familiar (Bourdieu, 2001).

Frente a estas posturas Charlot (2007) cuestiona el explicar lo que sucede en el aula a través de mecanismos que se encuentran fuera de la misma. Al contrario de las posturas descritas, el autor estudia la relación que establecen los sujetos con el saber. Desde una mirada psicoanalítica, podría decirse que naturalmente todos poseemos deseo de saber, ya que la adquisición de conocimientos permite transformar a ese ser nacido de humanos en un ser humano, pero ese deseo de saber se debe transformar

en “deseo de aprender” o “voluntad de saber”. Este último sería el que impulsa al sujeto a tener una relación activa con el saber, donde el alumno no es un simple receptor de las transmisiones del docente sino que cumple un rol activo. En otras palabras, el docente incentiva al alumno a tener una “movilización intelectual”. Este término es utilizado por el autor como alternativo al concepto de motivación porque este representaría una situación en donde es el docente el que debe lograr que los alumnos “se motiven” explicándoles una y otra vez y el alumno solo debe escuchar (Charlot, 2007).

Desde esta tercera perspectiva es que cobra sentido el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la dimensión pedagógica-didáctica. De acuerdo a la misma, el docente tiene la capacidad y la responsabilidad de atender a la diversidad de aprendizajes a través de estrategias didácticas que estimulen la movilización intelectual y la autonomía en el aprendizaje (Charlot, 2007).

I.4.2 Cultura institucional

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la educación formal se desarrollan en el marco de una institución que tiene características particulares. Estas particularidades atraviesan a la dimensión pedagógica-didáctica y, por ende, definen maneras de enseñar y aprender. Se hace necesario, de esta manera, incluir a perspectivas teóricas que analizan las características insitucionales.

A partir de una perspectiva que identifica en el orden social estas fuerzas, Barembliitt (2005) en Vázquez (2014) identifica, en las instituciones, al menos tres vertientes que denomina como: (i) lo instituyente, (ii) lo instituido y (iii) los procesos de institucionalización. Lo insituyente consiste en fuerzas que provocan cambios en el orden establecido de la institución, lo instituido es lo que ya esta establecido y los intercambios que se generan entre una y otra fuerza son los procesos de institucionalización (Vázquez, 2014).

La importancia de estas miradas sobre lo cultural en las organizaciones radica en que podemos identificar como el cambio y la innovación pueden ser recibidas, apropiadas o rechazadas por la organización. Vázquez (2009), identifica factores que explican la mayor o menor viabilidad de las propuestas de cambio: actitud y predisposición al cambio, presencia de mecanismos de apoyo que acompañen estos procesos y niveles de cohesión interna del colectivo que las pone en práctica (Vázquez, 2014).

En palabras de la autora:

“el ingreso de lo novedoso no asegura per se la activación de procesos de cambio en el escenario educativo. La innovación no tiene más capacidad que la de oficiar como disparador de estos procesos. Su mayor o menor impacto

dependerá en todo caso de otros factores asociados a las condiciones del escenario organizacional.” (Vázquez, 2009, p.37)

I.4.3 Cultura institucional y la construcción de sentido colectivo

Las autoras Frigerio, Poggi & Tiramonti (1992), desde una perspectiva congruente con la que se viene explicitando, proponen analizar las organizaciones desde su *cultura institucional*. La cultura institucional es definida por Frigerio, Poggi & Tiramonti como: *“aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella”*. (Frigerio, et al., 1992, p. 35).

Si bien la cultura institucional varía cuando se adecúa a nuevas situaciones, existen, según las autoras ciertas características propias de cada organización que la diferencia del resto. Se debe tener en cuenta que la cultura está estrechamente relacionada con la estructura y debe atenderse a esta última para definir la primera. Existe una interdependencia entre ambas, mientras que el tipo de cultura es producto de la estructura, un cambio en la cultura también puede modificar la estructura. Por lo tanto, presentan situaciones donde para lograr una cultura colaborativa se requieren cambios en la estructura. El fundamento de apostar hacia una cultura colaborativa se basa en que esta posibilita el apoyo mutuo y una fluidez en la comunicación, que derivan en una mejora de las prácticas de enseñanza en el aula y en consecuencia, propician una mejora de la calidad educativa (Fullan & Hargreaves, 1999).

De acuerdo a la matriz cultural que caracteriza a la organización, las personas que la conforman le atribuyen determinado sentido a sus prácticas colectivas. Las organizaciones, desde la perspectiva de Baremlitt (2005), son el producto de decisiones que toman sus integrantes en base a sus percepciones, supuestos y lógicas de funcionamiento (Vázquez, 2014).

Los procesos de construcción de sentido deben ser tenidos en cuenta en el análisis organizacional porque son la base que explica en forma consciente o inconsciente el modo de accionar de los miembros de la organización. El grado en que los integrantes se sienten partícipes de la organización y se identifican con esta, afectan la forma en la que la perciben, la valoran y la forma en la que se relacionan con el resto de los miembros. Al mismo tiempo, estos procesos de construcción de sentido no son individuales sino que se producen en forma colectiva, a través de las interacciones entre sus miembros y las características del flujo de información (Vázquez, 2014).

Por último, no se deben desconocer las implicancias que producen en los procesos de construcción de sentido las interacciones con el entorno. Existen distintas perspectivas de acuerdo al grado de determinación que se concibe que tiene el entorno en la organización. La perspectiva desarrollada en este apartado propone centrarse en los aspectos de la organización sin desconocer los efectos de las interacciones con el entorno, en el próximo se mencionan posturas que suelen ser más extremistas al respecto negando la posibilidad de que exista una cultura exclusiva de la organización (Vázquez, 2014).

IV Gestionar la complejidad

Las organizaciones educativas se consideran sistemas complejos porque son sistemas abiertos al entorno:

“que sintetiza influencias: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes; también, como una comunidad, si consideramos que hablamos de sistemas participativos”. (Gairín, 2010, p. 6)

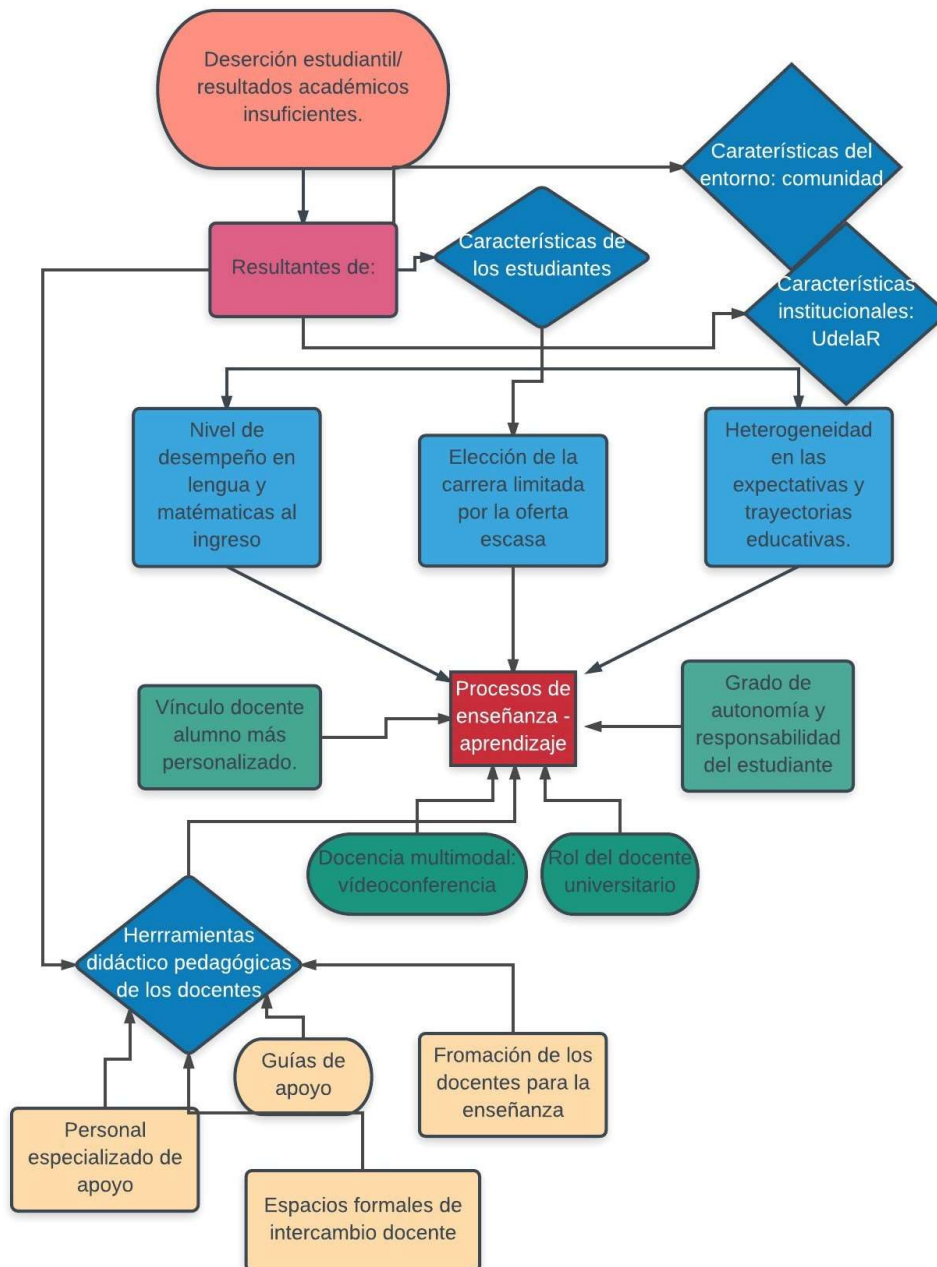
En el caso de los centros educativos, a las características mencionadas por Gairín (2010) se le suman otras, que le asignan un carácter de mayor complejidad que, por ejemplo, el que presentan las organizaciones empresariales. En primer lugar, sus funciones son variadas, complejas y no se determinan totalmente; los intereses y objetivos de los integrantes de la organización son diversos que se expresan en diversidad de formas de actuar; los miembros tienen la obligación de asistir y carecen de una identidad que todos los miembros compartan, y, por último, existe gran variedad de modelos educativos de acuerdo a la diversidad de contextos (Gairín, 2010).

Frente a este carácter complejo de las organizaciones educativas, Gairín (2010) propone realizar una revisión a las estrategias de trabajo que hasta el momento se han implementado en torno a la gestión de los centros educativos. Tratándose de un campo complejo, cambiante e impredecible, la organización requiere buscar estrategias para atender a las situaciones concretas a través de la creatividad y la innovación.

En la gestión de los centros educativos el diálogo permanente es fundamental, donde se problematicen las posturas y exista una apertura mental que permita avanzar hacia nuevas concepciones. Este sería el medio por el cual se produce el aprendizaje colectivo y por lo tanto se da lugar a las organizaciones que aprenden. Niveles altos de aprendizaje y flexibilidad le permitirán a las organizaciones crear su futuro ya que predecirlo desde esta concepción es imposible. Resulta importante, para lograr el aprendizaje organizacional, delegar poder por parte de los directivos al profesorado ya

que en el surgimiento de situaciones problemáticas los docentes podrán responder de manera inmediata (Gairín, 2010).

Cuadro 2: Mapa conceptual



Fuente: elaboración propia

En el mapa conceptual que antecede (ver cuadro 2) pueden identificarse los principales conceptos y relaciones que se desprenden del encuadre teórico propuesto y de la evidencia empírica del caso de estudio. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran determinados por características de los estudiantes (trayectorias educativas previas, expectativas educativas, elección de la carrera, nivel académico con el que ingresan) de los docentes (formación en enseñanza, personal de apoyo, guía de orientación y espacios de intercambio) de la institución y del entorno. Las características principales que caracterizan a estos procesos, en el caso de estudio, son un grado de autonomía y de responsabilidad de los estudiantes bajo, tiempos y exigencias que hacen del rol docente una función secundaria dentro del ejercicio del docente universitario, la multimodalidad de la enseñanza (modalidad por videoconferencia y por el EVA que se le suman a la modalidad clásica presencial) y un vínculo más personalizado dada la cantidad menor de estudiantes por docente. En el caso de estudio, estos cuatro determinantes provocan que los resultados académicos de los estudiantes sean insuficientes y que su deserción sea elevada.

II DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó la investigación que se presenta en este trabajo contó con una primera fase exploratoria en la que se realizó una entrevista en profundidad al director de la Casa. Luego de detectar la demanda se procedió a realizar el trabajo de campo. A continuación se detallarán las técnicas utilizadas y los actores involucrados.

II.1 Técnicas

La metodología mixta de este trabajo permite combinar las ventajas de las técnicas cualitativas con las de las cuantitativas. La metodología cualitativa es indicada para este trabajo porque en esta las ideas, percepciones, emociones e interpretaciones de los agentes ocupan un lugar central (Denzin & Lincoln, 1994) y permiten la construcción de una imagen compleja y holística del fenómeno (Creswell, 1998). El tipo de entrevista seleccionado es la entrevista semiestructurada, dado que permite una mayor flexibilidad en el proceso de aplicación. En este tipo de entrevista el entrevistador dispone de una serie de temas sobre los que va a trabajar, pero puede decidir libremente sobre el orden y el modo de preguntarlos. También puede incorporar nuevas preguntas en el momento mismo de la entrevista (Hernández, *et al*, 2010).

Las entrevistas fueron aplicadas a los docentes de la Casa con el objetivo de conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje del que son protagonistas junto con los estudiantes (Ver pauta de entrevista en anexo 2). Además se aplicó la misma entrevista a una referente en la temática, ya que ha estudiado por un largo período sobre el rol del docente universitario en la enseñanza y es docente de la UdelaR. Se

utilizaron, además, como análisis de fuentes secundarias, las entrevistas realizadas a los estudiantes CIO este mismo año.

Por otro lado, las técnicas de recolección de datos cuantitativas permiten abarcar un mayor universo de estudio y realizar generalizaciones con una mayor precisión. En el momento en que se planeaba recolectar datos a través de la técnica de encuesta a los estudiantes, la coordinación del CIO diseñaba encuestas para estos mismos estudiantes, por lo que se le solicitó incorporar algunas preguntas útiles para la presente investigación. De esta manera la técnica de encuesta utilizada representa una fuente secundaria (Ver cuestionario en anexo 3). A continuación se resumen las técnicas aplicadas y los involucrados en cada una de ellas:

Tabla 3: TÉCNICAS

Técnica x/n	Involucrados	Momento testeo	Momento aplicación
Encuestas	Estudiantes Casa CIO SOCIAL (17/24: 71%)	-	1/7-15/7
Análisis de documentos	Casa	-	1/7-15/7
Entrevistas semiestructuradas a docentes y director	Docentes y director Casa (4/4: 100%)	13/7	15/7-31-7
Entrevista semiestructurada a informante calificado	Docente UdelaR	13/7	3/8
Observación participante Reunión CIO Área Social	Docentes CIO Área Social	-	2/8

Fuente: elaboración propia

II.2 Análisis de la información

La perspectiva de los docentes entrevistados sobre su propio rol y su propia labor en el desempeño de sus funciones presenta coincidencias en lo más fundamental y discordancias en cuestiones más superfluas.

En las entrevistas realizadas a los docentes pudo percibirse que detrás de la concepción del rol que se asume que debe cumplir el docente universitario, tanto desde la institución como desde los docentes mismos, se encuentra la concepción misma sobre la educación universitaria: ¿a quién esta dirigida? ¿cuál es el fin de la formación universitaria?, entre otras cuestiones.

II.2.1 Experiencias y percepciones de los docentes de la Casa sobre su propio rol

Existe una visión consensuada entre los docentes que conforman el colectivo de la Casa sobre una valorización distinta a nivel institucional y de los docentes de la Ude-laR, respecto a las tres funciones que debe cumplir el docente universitario: docencia, investigación y extensión. Desde ambos planos se estaría valorizando la investigación por encima de las demás funciones, seguida de la enseñanza y por último a la extensión.

La postura de los docentes sobre esta valorización desigual es que estas tres funciones se enriquecen cuando se complementan y se retroalimentan. El desempeño del docente en la enseñanza es, desde la mirada de estos docentes, el que debería principalmente revalorizarse. Si bien la investigación es crucial para el desarrollo científico y la producción y transmisión de conocimientos, destinar recursos y repensar la enseñanza universitaria resulta fundamental desde la perspectiva de los entrevistados: *“El rol docente y la enseñanza y la educación son algo que me define profundamente en mis intereses y modalidad”* (ED1, p.5).

“Es en la Universidad donde se forman los profesionales, esa es la visión de la sociedad en general, la función de investigación la conocen solo quienes de alguna manera se insertan en el ámbito universitario” (ED1, p.6). La función principal del docente universitario desde una óptica externa no coincidiría con la valorización que se genera a la interna, de acuerdo a la perspectiva de los docentes.

Cabe cuestionarse, de acuerdo a las perspectivas de los docentes descritas, respecto al alcance que las Unidades De Apoyo Pedagógico (UAPs) tienen en la región. Este dispositivo se prevé como herramienta de apoyo a la enseñanza para los docentes de la UdelaR y resultaría necesario en futuras investigaciones profundizar en los resultados que tiene en Montevideo y en el resto del país. Para el presente trabajo lo que puede decirse es que se encuentra ausente en los discursos de los entrevistados.

Los docentes entrevistados perciben que resulta necesario formarse en las áreas didáctico-pedagógicas para ejercer la docencia de una mejor manera. Sugieren que no resulta de interés de la mayoría de los docentes de la UdelaR, porque en última instancia, no se les va a reconocer formarse en estas áreas, ni se va a evaluar su desempeño en el aula. Si bien actualmente el recurso de evaluación del desempeño docente en la enseñanza es un cuestionario que se le aplica a los estudiantes, los resultados en el interior del país aún no se toman en cuenta y en Montevideo varía según los servicios.

“La libertad de cátedra es malinterpretada” (ED4, p.3) indica uno de los docentes del centro, los demás docentes concuerdan con que la falta de control, de regulación y de evaluación a los docentes basada en esa libertad, resulta perjudicial cuando se busca mejorar la calidad educativa. En la mayoría de las entrevistas se hace referencia a los malos resultados que tienen los estudiantes en relación con la labor docente. Se considera que, en parte, “el fracaso del estudiante” responde al desempeño del docente y al no existir una exigencia desde la institución resulta ser una cuestión ética que el docente se preocupe por la manera en la que enseña:

Yo recibo el programa (...), empiezo a poner la bibliografía y yo con responsabilidad personal y docente y ética. Yo no sé si yo respondo automáticamente a lo que me dijeron: vos tomas el programa (...) sí, yo podría hacerlo , bueno el programa dice esto y esto ¿y? ¿entendes? Después nos vamos a pagar en malas notas, en mal rendimiento y en lo más grave deserciones, ¿o no? (ED, p.4)

Además de la formación en estas áreas, surge otro elemento que preocupa a los entrevistados: la falta de espacios de discusión y apoyo a los docentes en su labor de enseñanza. La mayoría de los docentes contestaron que han tenido dudas de como actuar y/o evaluar en el aula y acudir a los otros docentes resultan ser la principal estrategia que utilizan para orientarse en este sentido. La manera en la que consultan a otros docentes es de manera informal y esporádica pero se valoraría la posibilidad de que estos espacios sean más formales y regulares. Otra estrategia que utiliza la mayoría de los docentes en su desempeño en el aula es el ensayo y error como manera de mejorar en la calidad de la enseñanza que brindan (ED1, ED2, ED3).

A pesar de resultar ausente históricamente esta problemática, se percibe en general un cambio lento en este sentido: *“La Universidad se esta dando cuenta que el estudiantado está cambiando y que se tienen que usar nuevas estrategias”* (ED2, p.2).

II.2.2 La docencia multimodal

La descentralización de la UdelaR en el interior conlleva, en algunos casos, a la necesidad de adaptar la modalidad de la enseñanza. Dados los recursos docentes disponibles, no es posible en la Casa replicar la modalidad de enseñanza cara a cara con el docente en todos los casos, sino que debe mediar en la mayoría de las situaciones a través de las herramientas tecnológicas como el uso de la videoconferencia y la utilización del EVA.

La postura de los docentes entrevistados es dividida; algunos sugieren que esta situación representa una oportunidad de innovar en las estrategias didácticas, mientras que otros consideran que la modalidad presencial, cara a cara con el docente, es insustituible.

Los docentes que visualizan estas herramientas como una oportunidad (ED1, ED2, ED3) sostienen que dada la heterogeneidad en los perfiles de estudiantes, en sus maneras de aprender y de participar, estas herramientas posibilitan una mejor atención a la diversidad. Al mismo tiempo advierten en que estas herramientas no son “buenas” ni “malas” en sí mismas, que depende del uso que se les de. Un ejemplo recurrente es intentar trasladar la docencia presencial a la modalidad por videoconferencia, lo cual resulta ser una mala estrategia ya que genera desmotivación en los estudiantes (ED1, ED2, ED3).

Según los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes la EVA es una herramienta útil para su aprendizaje y las principales utilidades que le encuentran se muestran en el cuadro 3.

Cuadro 3: Uso de la EVA



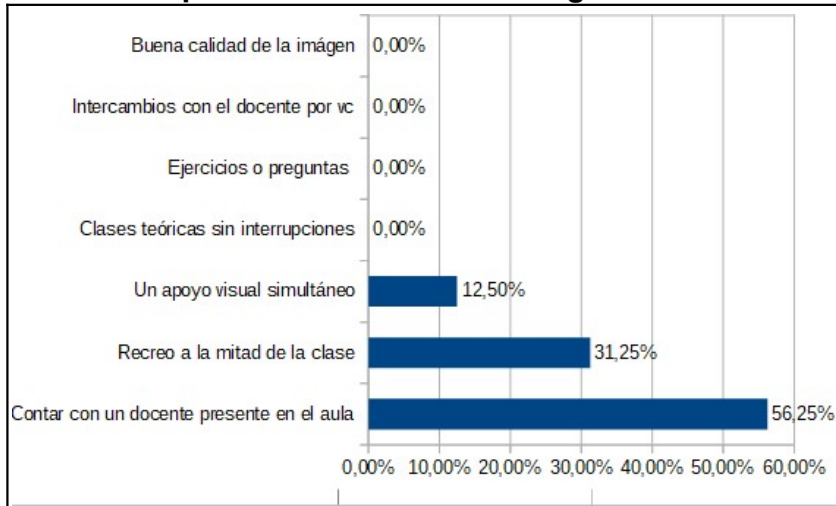
Fuente: Evaluación CIO 2017

El acceso a los materiales es la principal facilidad que otorga la plataforma según los estudiantes, seguida de las posibilidad de realizar tareas. En este punto existe una coincidencia con lo que expresan las docentes ya que los estudiantes que no se sienten cómodos para participar en el aula pueden hacerlo de forma virtual.

Por otro lado, la videoconferencia (como se muestra en el cuadro 4), en concordancia con lo que percibían las docentes, resulta ser rechazada si la modalidad de enseñanza es la réplica del modelo presencial, ya que el audio y la imagen no tienen la misma calidad y el docente que da la clase debe atender en general tres sedes al mismo tiempo. En este sentido un 0% de los estudiantes evalúan positivamente tener dos horas de clase sin instancias de otras actividades, es decir el estilo clásico de clase expositiva. La mayoría (56.25% de los encuestados) considera que contar con un

docente en la sede, que atienda personalmente sus preguntas a través de cortes a la clase teórica, resulta beneficioso para su aprendizaje.

Cuadro 4: Opiniones sobre las estrategias de uso de la videoconferencia.

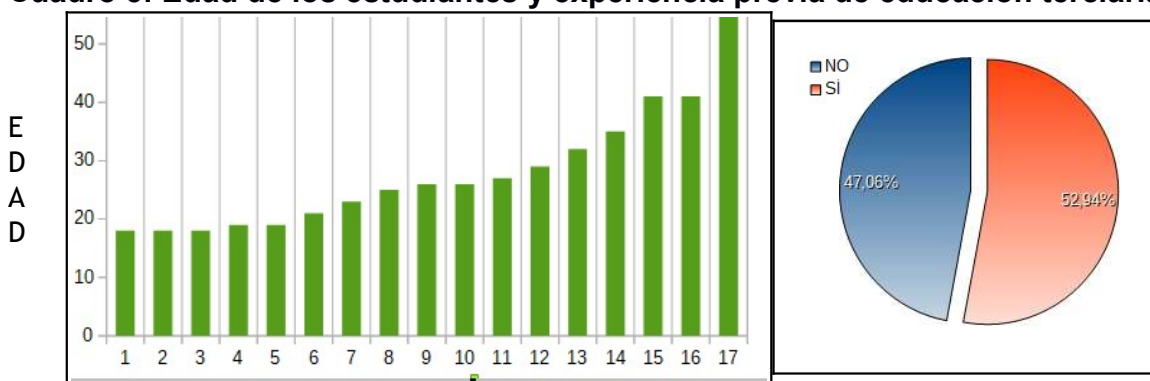


Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

II.21 Las características de los estudiantes

Como se mencionó, los resultados que obtuvieron los estudiantes de la Casa, en las pruebas diagnósticas en lengua y matemáticas, fueron de los peores del país. Asimismo, estos estudiantes presentan una gran heterogenidad de trayectorias al ingreso (como puede verse en el cuadro 5) al ser una propuesta relativamente nueva en el Departamento y más aún si se hace foco en la propuesta CIO, que es el primer año que se oferta. Es así que el rango de edad va desde los 18 a los 58 años y como se puede visualizar en la gráfica siguiente existe una gran diversidad al respecto.

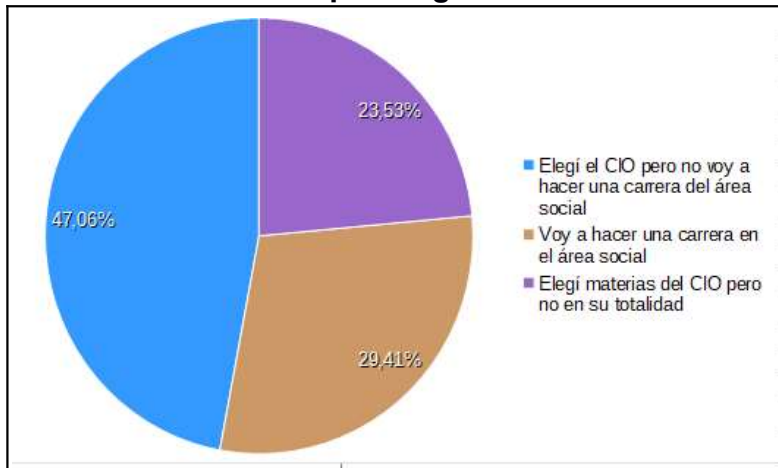
Cuadro 5: Edad de los estudiantes y experiencia previa de educación terciaria



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

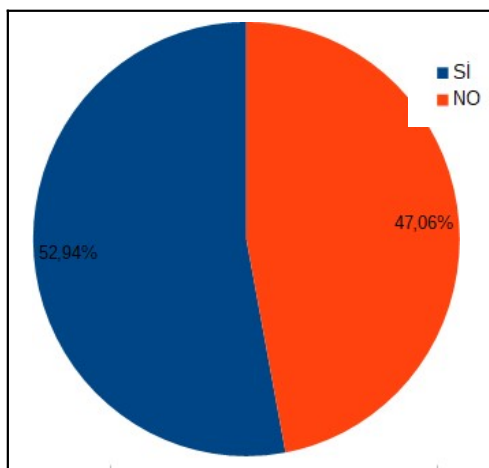
Los estudiantes de la Casa, como se ve en la segunda gráfica, en su mayoría tuvieron alguna experiencia en la educación terciaria y la abandonaron. La heterogeneidad de las características de los estudiantes se manifiestan también en que sus motivaciones para ingresar son diversas como muestra el cuadro 6. Las motivaciones fueron recodificadas con el fin de agrupar quienes optan al CIO como un tramo de una futura carrera en el área social, quienes eligen cursarlo pero no aspiran continuar sus estudios, al menos no en el área social y quienes solo eligieron algunas materias por interés personal o como créditos para otras carreras.

Cuadro 6: Motivación para ingresar al CIO



Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

**Cuadro 7: Expectativas académicas de los estudiantes a futuro:
% de estudiantes que tienen decidido qué estudiar**



Carreras que planean seguir
Licenciatura en economía
Ingeniería
Tecnólogo en administración
Licenciatura en Trabajo Social
Contador Público
Educación física
Desarrollo

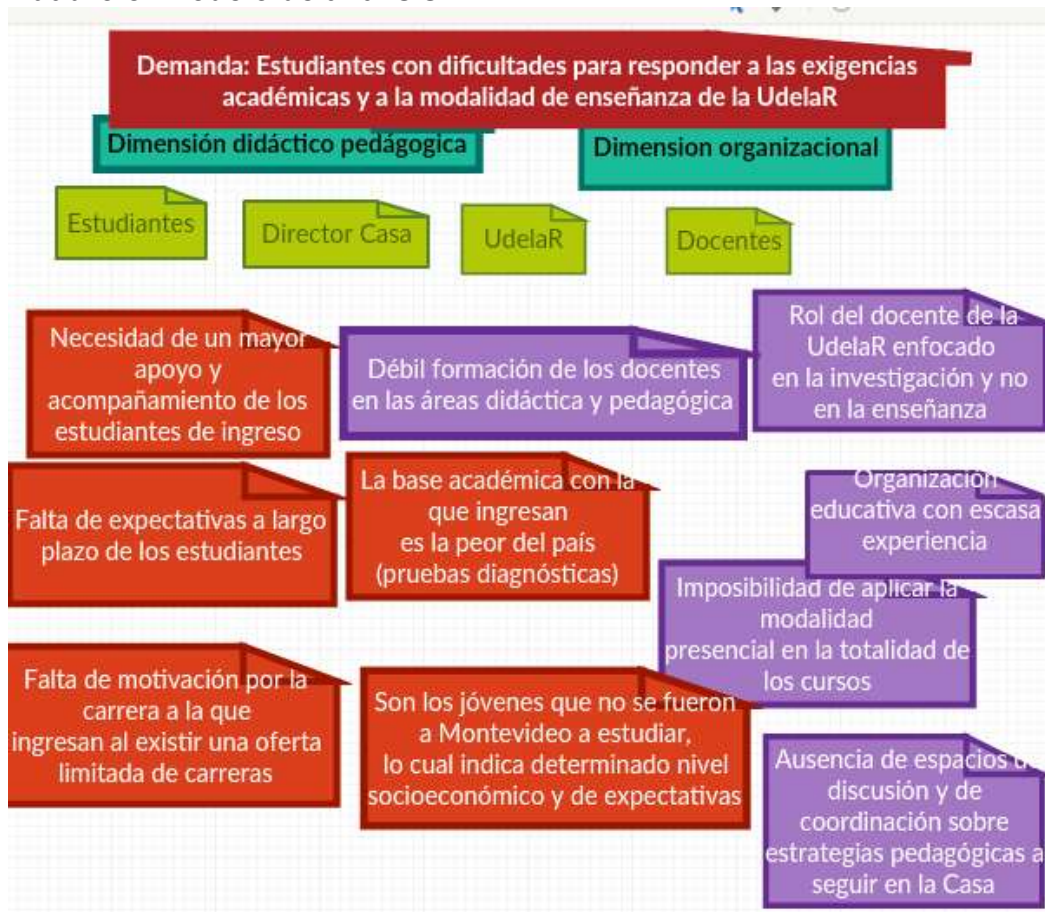
Fuente: elaboración propia en base a los resultados de la evaluación CIO 2017

Por último, al analizar las expectativas que los estudiantes tienen a largo plazo, (como se muestra en el cuadro 7) podemos ver que casi la mitad no tienen decidido si quieren estudiar algo al culminar el CIO y quienes declaran que sí, no necesariamente eligen carreras del área social.

En resumen, dos son los elementos que se desprenden al analizar las características de los estudiantes. En primer lugar, expresan una gran heterogeneidad en las trayectorias educativas, la edad, las motivaciones y las expectativas a largo plazo, lo cual expresa un grado de complejidad que requerirá de una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de parte de la organización (Gairín, 2010).

II.3 Modelo de análisis

Cuadro 8: Modelo de análisis



Fuente: elaboración propia.

En el modelo que antecede se presenta la demanda que se delimitó luego de la instancia de negociación con la institución: **Estudiantes con dificultades para responder a las exigencias académicas y a la modalidad de enseñanza de la UdelaR**. La misma se explica por elementos que refieren a las características de los estudiantes, características de los docentes y características de la institución UdelaR.

En primer lugar, los estudiantes presentan un nivel académico por debajo de la mayoría de los Departamentos del país (Fernández, Rodríguez, Rodríguez, Marqués, Figueroa & Clavijo 2017) , carecen en su mayoría de expectativas académicas a largo plazo, no necesariamente tienen una vocación por la carrera a la que se anotaron ya que la oferta de educación terciaria es muy limitada en la región y la oferta universitaria en el Departamento es única actualmente: CIO Social y por último se trata de jóvenes que decidieron no irse a Montevideo a iniciar sus estudios lo que puede referir al nivel socioeconómico, dada la elevada proporción de estudiantes provenientes de clases trabajadoras (Fernández, Rodríguez, Rodríguez, Marqués, Figueroa & Clavijo 2017).

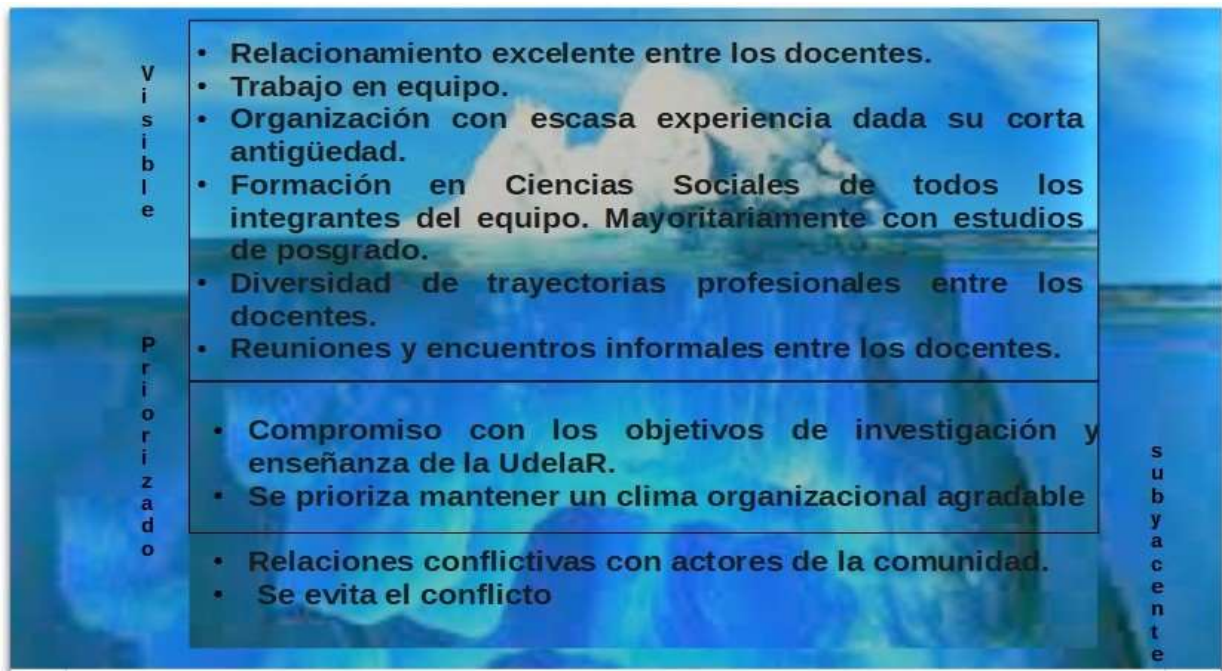
En segundo lugar, la débil formación en las áreas didáctico-pedagógicas de los docentes y la falta de espacios de discusión en los temas que refieren a la enseñanza pueden ser factores que ayuden a explicar la falta de coherencia entre lo que se les exige a los estudiantes y la respuesta que ellos tienen efectivamente.

Por último, características propias de la UdelaR pueden explicar la problemática: el rol del docente en la UdelaR enfocado en la investigación y no en la enseñanza, la descentralización reciente que deviene en una reciente aparición de la Casa, la imposibilidad de aplicar la modalidad presencial en la mayoría de los cursos, que exige a docentes y a estudiantes adaptarse a formas relativamente novedosas de enseñanza- aprendizaje.

III.4 Niveles y lógicas en juego: Modelo iceberg

A partir de las técnicas utilizadas se procedió a realizar el análisis de la cultura institucional de la organización. En primer lugar, se puede identificar que el tipo de cultura que caracteriza a esta organización es la cultura colaborativa donde el trabajo conjunto estructurado es la base de relaciones cooperativas y efectivas entre los educadores (Fullan & Hargreaves, 1999). A continuación se sintetiza el análisis realizado a través del modelo iceberg que tiene como objetivo identificar las prioridades de una institución y sus supuestos básicos a partir de lo visible (Vandenberghe & Staessens, 1991).

Cuadro 9: Modelo del Iceberg



Fuente: elaboración propia.

III. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

III.1 Aproximación diagnóstica

A partir de la demanda detectada se procedió a aplicar las entrevistas y encuestas descritas con el fin de tener un conocimiento mayor de la problemática, sus posibles causas y efectos. Como resultado de la información relevada se construyó el árbol de problemas (ver cuadro 10 en la siguiente página), que sintetiza las principales causas y efectos que pueden estar asociados al problema que detectan los actores de la Casa.

Las características de los estudiantes que asisten a la Casa presentan una gran heterogeneidad en intereses, trayectorias y expectativas lo cual puede resultar un desafío para los procesos de enseñanza aprendizaje. Este hecho, sumado a la escasez de recursos docentes que posibiliten replicar el modelo de enseñanza tal como se dicta en Montevideo, obligan en una primera instancia a repensar y adaptar la manera de enseñar para las circunstancias particulares de este contexto.

Este repensar de la enseñanza universitaria y la necesidad de innovar productos de las características contextuales puede representar una oportunidad, tanto para lograr una

mayor calidad educativa en la región, como para obtener pistas de como mejorar la docencia en la UdelaR en general. A través de la modalidad de ensayo y error que aplican en la enseñanza estos docentes pueden obtenerse lineamientos de cómo mejorar la docencia universitaria.

Revalorizar el papel del docente de la Universidad en su función de enseñanza requerirá tiempo, pero existe una tendencia fuerte a poner en cuestionamiento nociones que hasta hace poco estaban naturalizadas. Por ejemplo, que el hecho de saber algo implica saberlo enseñar o que los conocimientos en pedagogía y didáctica no son necesarios cuando los estudiantes se encuentran en un nivel terciario. Como corolario de lo anterior se empieza a poner en cuestión la idea de que los fracasos escolares a nivel universitario puedan explicarse a través de lo individual, enfocándose en el estudiante y no en los docentes o en las características institucionales.

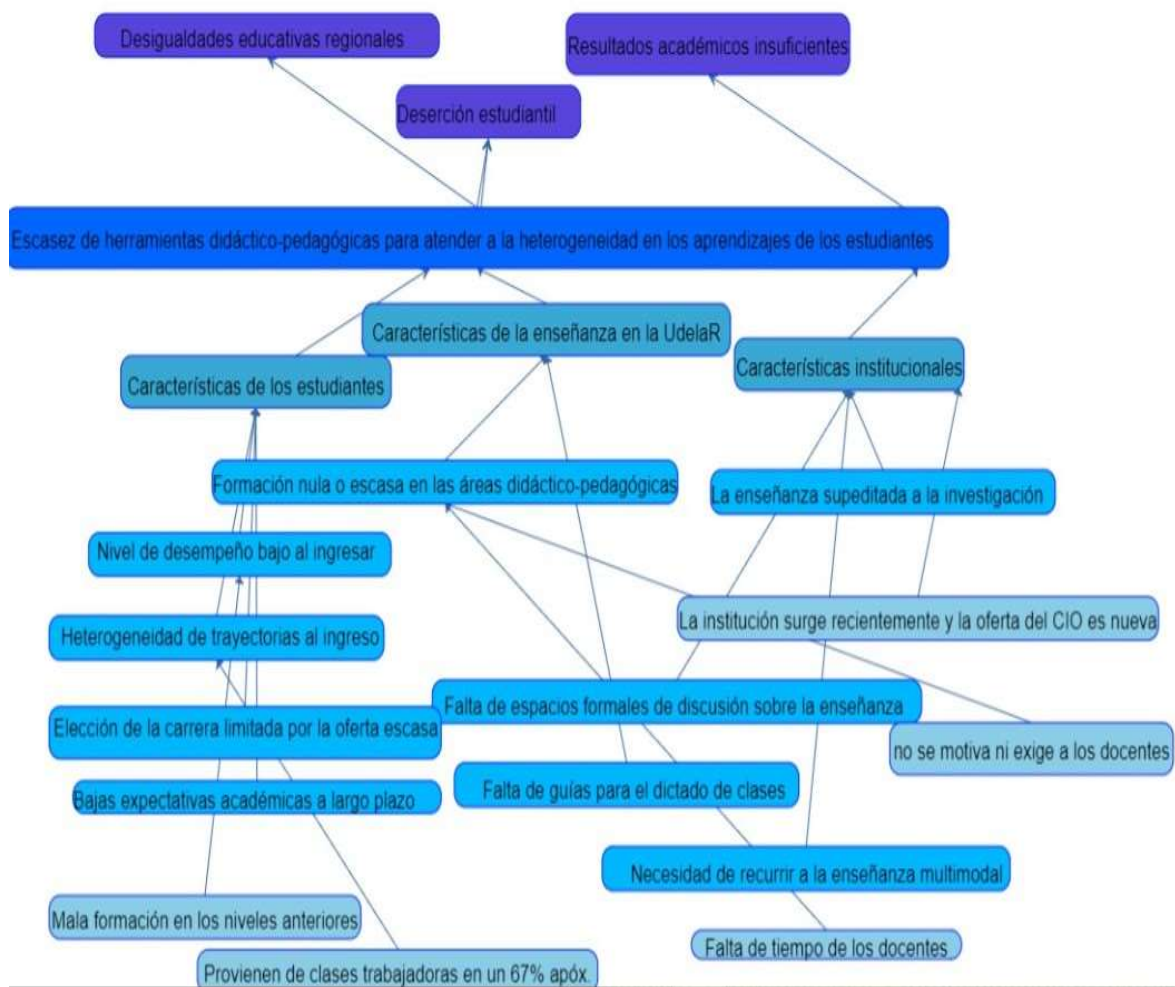
Por último, cabe mencionar que la descentralización de la UdelaR tiene que ir acompañada de medidas que atiendan a las desigualdades de las poblaciones objetivo. De lo contrario, en lugar de generar mayor igualdad en el acceso se puede caer en una “segregación incluyente”. Tal como señalan Amaro, Méndez y Mendoza (2014) en el marco de otro escenario donde también se apunta a una mayor democratización educativa: *“si bien en este ámbito se ha permitido el acceso de una población más heterogénea, se ha dejado de lado la participación, la permanencia y el egreso, lo que provoca aquello que señala Castel como una segregación incluyente, en donde los excluidos están junto a los incluidos pero permanecen invisibles y sin voz”* (Amaro et al., 2014, p. 200).

III.2 Referencias para Plan de Mejora

De acuerdo a la aproximación diagnóstica realizada, se puede identificar que el plan de mejora deberá desarrollarse asociado a la dimensión pedagógica-didáctica sin desatender la dimensión organizacional.

A partir de la investigación realizada se considera que son tres los actores claves para impulsar el plan de mejora: el director y dos docentes. La planificación del proyecto contará con una extensión no mayor a 12 meses y dependerá del equipo que cuestiones abordarán en que momento. Como primera propuesta, se pone a consideración del referente institucional, las actividades y logros esperados que se muestran en el árbol de objetivos (ver anexo 4). El principal objetivo que se propone es mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes, para de esta manera lograr un mejor manejo de las tics en el aula, una mayor satisfacción de los docentes con su tarea y consecuentemente una mejora en los resultados de los estudiantes. Las actividades que se proponen para lograrlo son: consolidar espacios de discusión y apoyo a la enseñanza y fortalecer la formación pedagógica-didáctica de los docentes.

Cuadro 10: árbol de problemas



Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, M; MENDÉZ, J.; & MENDOZA, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* [online] 8 (2) pp.199-216..
- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Trilce.
- COMISIÓN COORDINADORA DEL INTERIOR. (2012). *Normativa de la Udelar*. [online] [citado 29 agosto, 2017]. Disponible en internet: <<http://www.cci.edu.uy>>
- CRESWELL, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DENZIN N.; & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- FERNÁNDEZ, O.; MARTÍNEZ, M.; MELIPILLÁN, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista Estudios Pedagógicos* [online] 35 (1) pp. 27-45, 2009.
- FERNÁNDEZ, T.; RODRIGUEZ, P.; RODRIGUEZ, C; MARQUES, A.; FIGUEROA, V. & CLAVIJO, E. (2017). *Evaluación Diagnóstica en Lectura y Matemática a estudiantes que ingresan a carreras de la Udelar en el CURE, el Noreste y en las Facultades de Psicología y Ciencias Económicas. Informe general de resultados*. [online] Montevideo, junio, 2017. [citado 29 agosto, 2017] Disponible en internet: <<http://www.cci.edu.uy/>>
- FERNÁNDEZ, T. (Abril de 2014) *La política de descentralización de la Universidad de la República (2007-2014): siete componentes y dos orientaciones subyacentes*. Documento presentado en V Congreso de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay
- FRIGERIO, G. POGGI, M. & TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- FULLAN, M.; & HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- GAIRÍN, J. (2010): Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales. En: Gómez, M. (coord.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp 9-44). Madrid: Ministerio de Educación.
- HERNÁNDEZ, R.; COLLADO, C.; & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* (50).
- VANDENBERGHE, R.; & STAESSENS, K. (1991). Vision as a core component in school culture. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.

VAZQUEZ, M. (Mayo de 2014). Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al Desarrollo Organizacional. Comunicación. En: Gairín, J. & Barrera, A. (2013) *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

ANEXOS

- **ANEXO 1: Tabla de análisis por dimensiones**
- **ANEXO 2: Pauta entrevista docentes**
- **ANEXO 3: Pauta de encuestas CIO**
- **ANEXO 4: Árbol de objetivos**

ANEXO 1: Tabla de análisis por dimensiones

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión
<p>“Al principio no teníamos edificio, salimos a buscar un edificio. Luego de muchos entretelones y demoras y esto la Socoiedad Agropecuaria de nos ofrece en alquiler su sede central que es en la que estamos ahora. (...) es una planta alta que como veras es una construcción ideal para lo que es el desempeño de una actividad educativa. Hay como cinco o seis salones grandes que como veras los estamos adaptando para eso”. (EE1:1)</p>	Local de Casa	Sociedad Agropecuaria	Dimensión Administrativa
<p>“la casa surge dentro de la consolidación de la política de descentralización de la UdelaR”.(EE1:1)</p>	Surgimiento Casa	UdelaR	Dimensión Administrativa
<p>“la función de la casa es promover actividades de docencia, investigación y extensión..promover.. juntar actores, juntar demanda con oferta ¿me explico? La Casa no tiene en sus funciones hacer directamente docencia. Promueve la docencia” (EE1:1)</p>	Funciones Casa	Casa	Dimensión Administrativa
<p>“Porque acá se asocia a la universidad con todas las líneas políticas de izquierda, vamos a decir así. Y ellos decían que era la universidad la que cerró ese curso y la gente quedó un curso trunco habiendo pagado matricula. ” (EE1:2)</p>	Falta de legitimidad de la institución en la comunidad	Comunidad	Dimensión Comunitaria

<p>“Vino el rector, se hizo una reunión de como trescientas personas en el club Unión, uno de los clubes principales de acá y fue una recepción muy agresiva, la gente de acá. Digo agresiva y yo siendo de acá y dije a ver estos acá pierden... por ejemplo uno que es edil dijo: “porque el rector, nosotros que le pagamos su sueldo a usted y a la gente de la Universidad”. Así se dirigían a una autoridad que venía de afuera. Un ambiente muy rispido, el rector que tenía habilidad supo salir muy bien de la situación” (EE1:2)</p>	<p>Falta de legitimidad de la institución en la comunidad</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión Comunitaria</p>
<p>“En general, la demanda-porque me estaba comiendo- , de la sociedad eran las carreras tradicionales. Otra vez abogacía, medicina, notariado, arquitectura. Era el proyecto de la sociedad para que la universidad ofreciera esas carreras. Ya de ahí se lo plantearon a el rector, desde esa reunión, ya el rector despistó. “De ninguna manera, eso no se puede hacer, vamos a hacer las carreras inéditas, unicamente en un lugar y la gente va a venir de Montevideo a cursar acá”. (EE1:3)</p>	<p>Falta de legitimidad de la institución en la comunidad</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión Comunitaria</p>
<p>“Ella contesta que ella con la universidad no quería saber nada que el contrato lo seguía con la intendencia y que ahora el alquiler saldría treintayseis mil pesos. Quedó ahí, la propuesta se seguía con ella a ver si aceptaba..” (EE1:3)</p>	<p>Falta de legitimidad de la institución en la comunidad</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión Comunitaria</p>

<p>“Se llamó, bueno acá se cubrió una funcionaria, la única funcionaria que tenemos. Vino de Montevideo, tenía un cargo en la facultad de agronomía y como ella es de acá también quería venirse, ella tiene familia acá y tomó el cargo. Después vino la hermana de un funcionario que murió en agronomía ¿viste que los funcionarios tienen derecho a que un familiar les herede el cargo? La hermana accedió al cargo para lo que es servicio y después se llamó a dos porteros para el turno de la mañana y el turno de la tarde y hasta la noche. Esos son los funcionarios y llamamos a un pasante de utu, que es el muchacho que esta ahí.” (EE1:4)</p>	<p>Composición funcionarios no docentes.</p>	<p>Funcionarios no docentes</p>	<p>Dimensión administrativa</p>
<p>“Los -docentes- sociólogos, con la misma formación. Una casualidad pero muy útil. -Otra- también trabajadora social pero de la facultad de sociales. Somos 4, cargos de docentes permanentes” (EE1:4)</p>	<p>Composición funcionarios docentes.</p>	<p>Docentes</p>	<p>Dimensión administrativa</p>
<p>“Entonces, hice una reunión con criadores de caballos, equinos, son todos estancieros. Y después hicimos un recorrido, hicimos como quince entrevistas a ver las perspectivas y el apoyo que había para un curso en equinos”. (EE1:4)</p>	<p>Consulta a intereses de los estancieros de la zona.</p>	<p>Estancieros/ comunidad</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>
<p>“Y allí hicimos una propuesta de actividades de docencia, investigación y extensión. En equinotecnia, en recursos hídricos y población vulnerable si mal no recuerdo. Eran esos los temas principales, a coordinar para que</p>	<p>PRET (Programa regional de enseñanza terciaria)</p>	<p>Comisión que elabora el PRET</p>	<p>Dimensión pedagógica</p>

<p>el PRET fuera regional, en eso estamos, esta elaborado el PRET". (EE1:5)</p>			
<p>"No es gente que venga con una experiencia académica fuerte. Educación física esta más para el cuerpo, deporte y esto. No hay una impronta académica que se les exija". (EE1:5)</p>	<p>Dificultades de los estudiantes</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Dimensión pedagógica</p>
<p>"Hicimos extensión también, lo de extensión es muy vidrioso, hoy en día no hay una definición clara de que es extensión. Algunos creen que extensión es actividades en el medio, yo creo que no, que la extensión es muy cercano a educación popular. Extensión significa educar, no formalmente pero cambiar actitudes, generar otras expectativas de vida, dejalo ahí. Después hemos colaborado con distintas instituciones, hemos colaborado con el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca. Por ejemplo había un proyecto en la zona rural y ahí trabajaron -algunos docentes- en hacer un seguimiento de colonos que están ahí. Era más bien grupo de discusión, de participación, ¿viste? Eso es lo que hemos hecho más o menos en este nivel. No pudimos concretar mucho con la gente extensión que ya estaba establecida acá cuando nosotros vinimos".(EE1:5)</p>	<p>La extensión como una de las funciones de la UdelaR y dificultades para su ejecución.</p>	<p>Docentes, Unidad de extensión</p>	<p>Dimensión administrativa/comunitaria</p>
<p>"El Departamento tiene un atraso cultural muy grande. Vos dirás ¿por qué?en el concierto de Uruguay. Es un departamento ganadero extensivo, un departamento que no tiene industrias".(EE1:6)</p>	<p>Atraso cultural</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>

<p>“Y él (el intendente) pensó cuando ofreció la casa que íbamos a ser un motivo más de su campaña. A esta altura de mi vida yo dije no, además me atacaban por la radio un viejo chusma que hay en una radio, una radio local. ¿quién es ese que esta ahí de la universidad?. Y un día me dijeron, varios me dijeron, mira che que te están dando palo ahí en la radio. Ah ¿sí? yo no lo escuché. Sí. Muy bien, hablé con un abogado, le digo "che, ¿qué se puede hacer?, fuimos a hacer un escrito al juzgado y vamos a pedir que nos den las grabaciones”. (EE1:7)</p>	<p>Conflictos con actores de la comunidad</p>	<p>Intendente y locutor de radio local</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>
<p>“a nivel de gestión universitaria impulsando el CENUR que nos esta llevando un tiempo enorme de reuniones (...) es la salida que tenemos sino lo hacemos, quedamos atrás. Si vos te estancas no te quedas quieto, vas para atrás”(EE1:8)</p>	<p>CENUR</p>	<p>CUT, CUR, Casa</p>	<p>Dimensión organizacional</p>
<p>“digo acá hay que separar aquellos chicos que por su condición familiar (...) no tienen problema que sus padres les paguen la universidad y van para allá, después queda gente rezagada acá que no puede ir”.(EE1:9)</p>	<p>Estudiantes de Casa</p>	<p>Estudiantes</p>	<p>Dimensión pedagógica</p>
<p>“Entonces, ese muchacho tiene un gran esfuerzo que a no ser por sus recursos culturales o intelectuales aprende a retenerse en Montevideo y que no resulte expulsado ¿sí? y un gran apoyo</p>			

de la familia”(EE1:9)			
“yo creo que las diferencias entre estudiantes de acá y de Montevideo son más bien culturales (...) va por el lado también de la capacitación de los docentes. Si la sociedad es conservadora, las expectativas son también muy conservadoras.”(EE1:9)	Estudiantes de Casa	Estudiantes	Dimensión pedagógica
“Hicimos una prueba y yo me quedé pensando, hicieron una prueba escrita y esto pero en general el estudiante es un objeto que da una prueba. No es un sujeto en la medida en que por ejemplo, en general, no se le devuelve la evaluación de la prueba. ¿Entendés lo que digo? Se le da una nota de rendimiento pero es una nota cerrada, oculta. Yo decía lo voy a hacer y decirle a los estudiantes: "che, ustedes hicieron esta prueba final, tuvieron tal calificación, ¿cuál fue la mejor manera de posicionarse frente a la prueba para rendir más? De la corrección vimos que habían algunos que hicimos preguntas concretas y se dispararon por todo... no les dio tiempo después para hacer la concreción aunque lo hicieron pero perdieron tiempo. Sin embargo, los que fueron brillantes hicieron tacate tacate y respondieron pero eso hay que afirmarlo.”(EE1:10)	Evaluaciones	Estudiantes	Dimensión pedagógica
“nosotros somos docentes por naturaleza , no somos docentes con preparación didáctica o	Formación pedagógica de los	Docentes	Dimensión pedagógica

<p>pedagógica ¿ entendés? A ver, yo reconozco que hay una institución que se llama el I.P.A. que enseña a enseñar con las reglas pedagógicas y educativas. Pero nosotros, al menos desde la faculta de sociales, salimos a hacer docencia basados en el rendimiento que tuvimos como estudiantes pero no fue el objeto de nosotros ser docentes. Por nuestras mejoras notas, porque nos presentamos a un concurso y nos va bien, nos habilitan para ser docentes ¿me explico? pero no estamos formados didácticamente, pedagógicamente. Entonces, ahí surgen docentes buenos por naturaleza, docentes malos por naturaleza y docentes regulares por naturaleza. Cuando digo por naturaleza, por improvisación porque te gusta o no pero bue... como una misión si vos querés que vos te la representas, que la querés hacer mejor, que te dedicas más a los estudiantes. Hay unos que no, van dan la clase y chau chau”. (EE1:11)</p>	<p>docentes</p>
<p>“están muy compelidos y forzados a la mera gestión educativa ¿me explico? No hay tiempo para reflexionar, no hay tiempo para compartir con colegas los problemas y esto”. (EE1:11)</p> <p>“No hay un café, un lugar que digas vamos a charlar esto. No hay ocasión porque siempre</p>	<p>Falta de reflexión y discusión sobre pedagogía</p> <p>Docentes</p> <p>Dimensión pedagógica</p>

estamos atrás de una gestión”.
(EE1:12)

“ Hubieron cursos, yo no me acuerdo si venía gente de derecho, hubo unas propuestas me acuerdo hace mucho tiempo atrás. Año '85, '86, siglo pasado, 19985, 19987 llamaban a cursos de didáctica, pero no sé si se siguen repitiendo. ¿Cómo te voy a decir? a ver... vos sabes que en nuestra carrera profesional somos objetos de docencia a nivel de licenciatura, somos objeto de docencia a nivel de los diplomas, somos objetos de docencia, dijo objeto, a nivel de las maestrías y de los doctorados y de ahí se desprende, al haber tenido tanta docencia vos sos docente. Como una especie de capacitación natural. Pero yo creo que eso no basta” (EE1:12)

Formación
pedagógica
docentes
UdelaR

Docentes

Dimensión
pedagógica

“Entonces si queremos mejorar es a través de renovar un proyecto educativo, te estoy diciendo una cosa tan obvia, proyecto educativo. Pero un proyecto educativo que no discuta materias, sino que discuta esto: ¿cómo enseñar mejor? ¿me entendés? Nosotros estamos muy obligados a capacitarnos como personas y docentes y transmitir a los estudiantes lo mismo. Nosotros tenemos que estar continuamente revisando bibliografía. No podemos tener bibliografía del siglo pasado, yo conozco gente que sigue

Pensar en un
proyecto
educativo
distinto

Docentes

Dimensión
pedagógica

<p>repetiendo la bibliografía en sus programas porque tienen pereza de actualizarlo. Yo en la docencia que hago es imposible, no hay mucha bibliografía pero trato de agregar aunque sea bibliografía de este siglo”.(EE1:13)</p>			
<p>“hay un gran compromiso de un pequeño grupo docente, que somos cuatro, que coincidimos. A ver ¿por qué ese gran compromiso? Compartimos, somos coincidentes desde lo humano en como se debe desempeñar una labor docente porque por la docencia misma no se explica todo porque acá nadie hace un poco más porque le pagaron o no le pagaron, se hace por convicción, por dignidad, que es lo mismo. Por dignidad de donde estas, dignidad de un pasado, dignidad por un presente y dignidad por un futuro. Me entiendes por qué dignidad, es lo que yo me puedo permitir de acuerdo a mi historia personal de dar lo mejor que puedo ¿ sí ? lo que no puedo, no puedo y lo fundamento pero dar lo mejor que se pueda.Compromiso.” (EE1:13)</p>	<p>Compromiso del equipo</p>	<p>Docentes</p>	<p>Dimensión organizacional</p>
<p>“hicimos la invitación por la prensa, los diarios, la radio. Profesor x, el docente... Yo estaba en -otro Departamento-, vine exclusivamente para estar en la conferencia, llego seis y media veía que pasaba la hora: tres”.</p>	<p>Falta de asistencia a los eventos</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>

(EE1:14)

“El tema es que la gente esta tan individualista, toma decisiones, yo me acuerdo cuando en mi juventud yo estaba acá en el liceo había conferencias y yo iba, iba con la conciencia de "voy a apoyar que esto siga habiendo". Capaz que no me interesa pero me sumo al grupo de los organizadores”.(EE1:14)

<p>“Vino Enrique Fernández para el "Baño del Papa", a diez años de la película. Fijate vos esa película se filmó acá, tema frontera, fue muy buena. Lo llevamos a Enrique a los liceos y dio una clase como director de cine. Fue a Río Branco, ese tipo de cosas esta masificado, ¿viste? Pero es muy fuerte lo otro, la gente está muy mediatista. Este es un departamento donde la ganancia se consigue del otro lado. No sé si me explico, es muy lúdico todo...”(EE1:14)</p>	<p>Algunos eventos sí son concurridos</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>
<p>“lo nuestro se apoya en la trayectoria de la UdelaR y la UdelaR es respetada, más allá de lo que se espere de la UdelaR, o lo que se le pida a la UdelaR, la UdelaR de por sí es respetada porque acá hay una masa profesional muy importante que generalmente se formo en la</p>	<p>Legitimidad de la UdelaR</p>	<p>Comunidad</p>	<p>Dimensión comunitaria</p>

Universidad, sea de izquierda, de derecha, lo que sea. Entonces, a la base hay como una legitimación ya muy previa de lo que es la UdelaR ¿se entiende? que puede estar desacelerada porque los egresados que se vinieron ya no tuvieron más contacto”. (EE1:14)

“Las debilidades son presupuestales. Te das cuenta de que avance podemos tener cuando tenemos una secretaria, un pasante que ya creo que se va a retirar porque los pasantes se renuevan, puede estar hasta máximo dos años. Una secretaria, un pasante, una persona de servicio y dos porteros. Acá tenemos una dificultad enorme. ¿qué pasa? El local es muy requerido para eventos. Acá vienen todos: los escribanos, los abogados. Pero que pasa la gente que trabaja viene a pedir el local para los viernes denoche y los sábados en la mañana. Los porteros están pagados para el turno de la mañana y en la tarde, vos no podes pasarte de las nueve de la noche porque son horas nocturnas que son carísimas” (EE1:15)

“No, yo creo que son todas ventajas (del CENUR) porque ahora para nosotros que somos una experiencia tan breve, todo crecimiento es importante para nosotros, ¿me explico? No es como que peliemos algo que

Falta de Recursos humanos y financieros

Dimensión organizacional

Ventajas del CENUR

Dimensión organizacional

tenemos y lo nuevo nos va a redefinir y .. no, para nosotros todo lo que sea crecimiento es importante y sobretodo a nosotros nos beneficia mucho tener más autonomía. Dependemos todo ahora de Montevideo, cada compra, cada cosa, o pedimos de Rivera las cosas, los vales para la caja chica. Todo depende de... sin nosotros tuviéramos una contaduría propia, todo este asunto facilitaría muchísimo". (EE1:16)

"La ventaja que tenemos es que en la medida en que somos nuevos, no tenemos una historia que nos restrinja en algunos desafíos ¿me explico? Para nosotros no hay, el margen de riesgo no es probado, no esta conocido, los riesgos los vamos a ir asumiendo y vamos a constituir nuestra historia en tanto una institución nueva." (EE1:16)

Ventajas del CENUR

Casa

Dimensión organizacional

"Las desventajas es no tener recursos como te dije somos muy chicos. Entonces nosotros la innovación la compartimos con - los Departamentos vecinos-como si fuéramos con la misma composición pero no la tenemos. Y entonces para nosotros la gestión es mucho más desafiante porque no tenemos los recursos y dependemos mucho de -los Departamentos vecinos- en términos de los recursos materiales y de Montevideo pero ahí estamos haciendo el desafío a

Desventaja del CENUR

Dimensión organizacional

la manera de -los Departamentos vecinos-". (EE1:17)

E: ¿Como más capacidad de adaptación?, capaz.	Potencialidad de Casa	Casa	Dimensión organizacional
---	-----------------------	------	--------------------------

D: Innovación

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2: Pauta entrevista docentes

- 1) ¿Considera que se le da una valoración distinta a las tres funciones de la UdelaR?
- 2) ¿Qué opina respecto a que no se le exijan a los docentes universitarios formación en las áreas de didáctica y pedagogía?
 - 3) A. ¿Conoce cursos de didáctica y pedagogía destinados a docentes universitarios?
 - 3) B. Sí: ¿Qué instituciones/ sectores los brindan?
 - 3)B. No: ¿Por qué cree que no existen este tipo de cursos?
 - 3)B. Sí: ¿Ha participado de este tipo de cursos?
 - 3)C. Sí: ¿Qué lo motivó a participar? ¿En qué aspectos le resultó de utilidad para sus prácticas de aula?
 - 3)C. No: ¿Por qué no ha participado?
- 4) ¿Cómo piensa que estos cursos deberían implementarse para que los docentes participen?
 - 5) ¿Cómo evalúa su propia actuación como docente en términos de enseñanza?
- 6) A. ¿Existen pautas o alguna guía que orienta su actuación en el aula a la hora de enseñar y de evaluar? 6) B. ¿De dónde las toma?
- 7) A. ¿Existen espacios donde intercambie con otros docentes universitarios sobre los métodos de enseñanza?
 - 7)B. Sí: ¿Qué tan productivos considera que son esos espacios? ¿Son espacios regulares?, ¿con qué frecuencia se establecen? ¿tienen carácter formal?
 - 7) B. No: ¿Los considera necesarios? ¿Por qué considera que no existen?
- 8)A. ¿Le han surgido dudas respecto a como actuar en el desarrollo de las clases?
 - 8) B. Sí: ¿Qué ha hecho en esos casos?
- 9) ¿Qué estrategias pedagógico-didácticas utiliza para llevar adelante la tarea docente en los grupos más heterogéneos?
 - 10) ¿qué aspectos del centro favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes?

- 11) ¿se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- 12) ¿Se proporciona información a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje de los cursos ?
- 13) ¿Las instancias de evaluación se implementan de forma de aportar al aprendizaje de los estudiantes? (devolución de las evaluaciones)
- 14) ¿La utilización de tics en la enseñanza universitaria plantea desafíos en la labor docente?
- 15) ¿La utilización de la vídeo conferencia y de eva considera que resulta problemática para algunos docentes? ¿En su caso?
- 16) ¿consideraría necesario para el mejor desarrollo de los cursos universitarios que los docentes asistieran a algún curso de capacitación en torno a las tics?
- 17) ¿Recuerda alguna experiencia como estudiante de la Universidad o como docente donde haya percibido una débil formación en de parte suya o de otros docentes?
- 18) ¿ Los estudiantes de la Casa muestran ritmos y capacidad de aprendizaje muy diversos entre si? ¿Resulta esta heterogeneidad un desafío? ¿Cómo la enfrenta usted?

Porque ya tengo una familia establecida en mi localidad y no puedo dejarla para ir a estudiar.

Lo elegí para complemento y enriquecimiento de mi actividad profesional actual.

Estoy haciendo unidades curriculares "sueltas" porque me interesan para otro propósito (créditos en otra carrera o interés personal, por ej.) pero no pienso hacer todo el CIO.

Otro:

Quería hacer algo en el área social pero no sabía bien que carrera. El CIO me da tiempo de conocer las posibilidades y decidir.

Elegí una carrera en el área social y esta propuesta de CIO es una forma de ingresar a la misma desde mi departamento.

No pude ingresar a la opción que me interesaba y opté por el CIO antes que quedar sin hacer nada.

Lo hice por mi desarrollo personal pero no tengo pensado continuar más allá de la propuesta.

Por un tema económico. Me permite estudiar sin el gasto que implica un traslado a otra ciudad.

ANEXO 3: Pauta de encuestas CIO

2. Al día de hoy ¿tiene usted decidido qué carrera continuar luego de terminar el CIO? *

Marca solo un óvalo.

- SI
 N
 O

3. Si contestó SI a la pregunta anterior.

¿Qué carrera piensa continuar luego de CIO?

Marque la opción que indique su situación actual respecto a esta unidad curricular.

Marca solo un óvalo por fila

	No me inscribí en este curso	Me inscribí pero nunca asistí.	Me inscribí y soy estudiante activo al día de hoy.	Me inscribí y abandoné y pienso dar examen libre.	Me inscribí y abandoné y no pienso dar examen.
Introducción a la Universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas del desarrollo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción a la Economía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología de la Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia contemporánea de América Latina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patrimonio 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

En el caso de haberse inscripto y haber dejado de asistir. El principal motivo fue (en cada materia):

Marca solo un óvalo por fila.

	Era muy difícil	Empecé a trabajar	Perdí el interés por la materia	Me interesan los temas pero no me gusta la modalidad de curso.	Me exigía demasiado tiempo de estudio	Dificultades económicas.	Otros motivos.
Introducción a la Universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas del Desarrollo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción a la Economía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología de la Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia Contemporánea de América Latina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patrimonio 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia de las Ideas y Prácticas Educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.

Marque los componentes que han sido parte de la modalidad de enseñanza de las unidades curriculares que usted ha cursado.

Marca solo un óvalo por fila.

	Clases presenciales con docente presente en el aula	Clases presenciales con docente presente por videoconferencia	Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)
Introducción al a universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas del desarrollo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Introducción a la Economía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodología de la Investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia contemporánea de América Latina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patrimonio 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Historia de las Ideas y Prácticas Educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Acerca de las videoconferencias

Marca solo un óvalo.

En todo el semestre, no ha habido ningún problema técnico que llevara a perder minutos de clase.

En todo el semestre, se han perdido no más de 60 minutos en total en cada materia por problemas técnicos

En todo el semestre se han suspendido clases enteras por problemas técnicos con la videoconferencia

8.

Respecto a las clases en las que se utiliza videoconferencia, considero que es beneficioso:

Marca solo un óvalo.

- Tener las dos horas de clase teórica sin interrupciones (sin corte ni instancias de ejercicios)
- Un recreo de diez minutos aproximadamente en la mitad de la clase.
- Contar con un docente presente en la sede que siga el desarrollo de la clase conmigo y me pueda aclarar si no entiendo..
- Intercalar ejercicios o responder preguntas, cortando la clase

teórica.

- Instancias de intercambio con el docente distante que da la clase por videoconferencia.
- Uso de apoyo visual en formato texto, como por ej. una presentación con textos en diapositivas.
- Uso de apoyo visual no solo textual, como por ej. imágenes, mapas, esquemas, fotos.
- Ver claramente al docente distante en toda la pantalla, visualizando sus gestos, expresiones, etc.
- _____

Acerca del EVA

Marca solo un óvalo por fila.

9.

¿Usted considera que el uso del EVA favoreció su aprendizaje?

Marca solo un óvalo.

SI

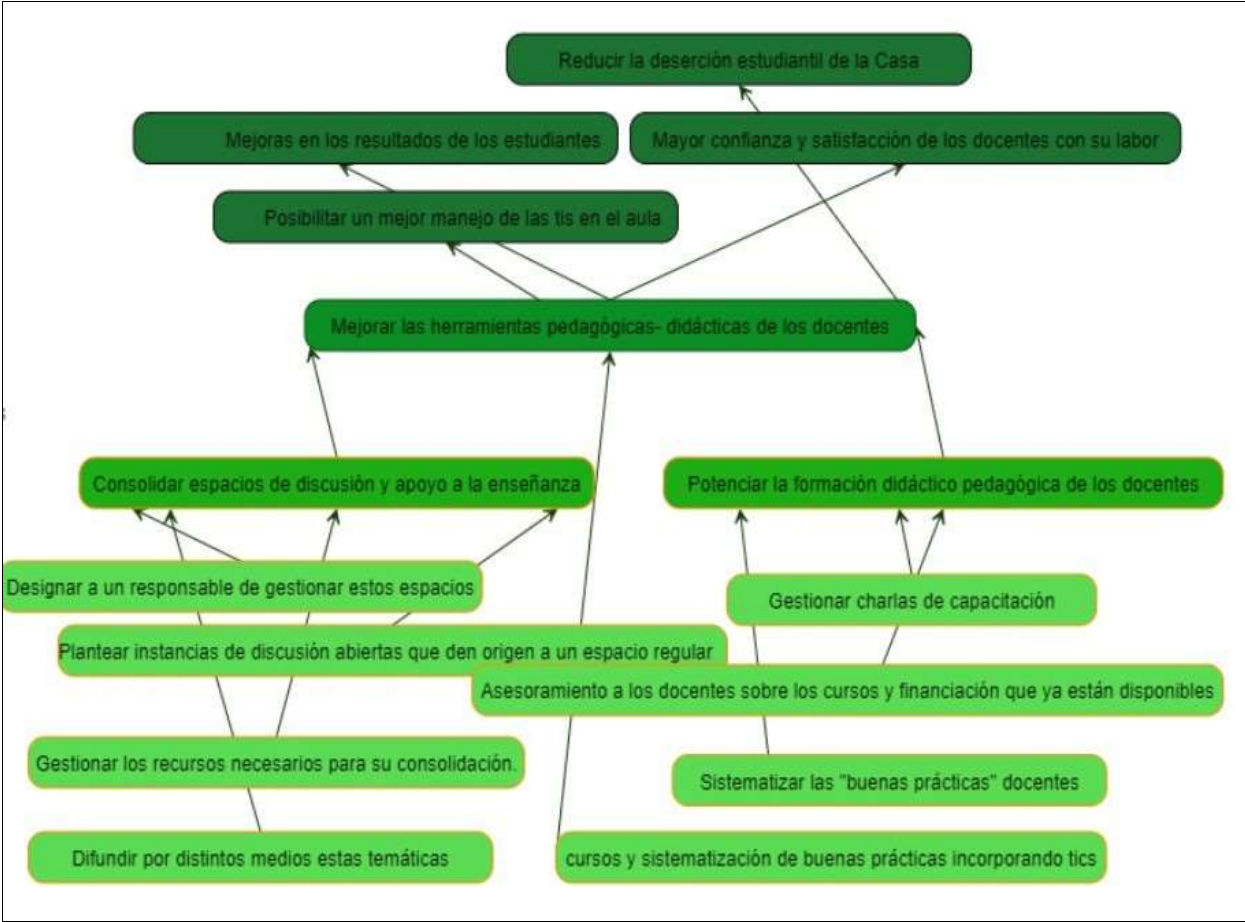
NO

10.

¿Por qué cree usted que el uso del EVA favoreció o no su aprendizaje?

11) En no más de 10 líneas, describa cómo ha sido su experiencia cursando CIO. Considere tanto los elementos positivos como los

ANEXO 4: ÁRBOL DE OBJETIVOS



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

Master en Gestión Educativa

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Mahira González

Diciembre, 2017

Índice

<u>I. ANTECEDENTES</u>	156
<u>I. i Aproximación diagnóstica</u>	156
<u>I. ii Identificación de la problemática seleccionada para trabajar</u>	156
<u>I.iii Dimensión organizacional comprometida</u>	157
<u>I.iv Actores institucionales involucrados</u>	157
<u>I.v Acuerdos establecidos con la organización</u>	157
<u>I.vi Justificación del estudio</u>	157
<u>I.vii Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan</u>	159
<u>II.viii Fases y extensión del plan de mejora</u>	160
<u>II PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL</u>	160
<u>II.i Objetivos</u>	160
<u>II.ii Logros proyectados</u>	161
<u>II.iii Líneas de actividad</u>	161
<u>II.iv Personas implicadas</u>	162
<u>II.v Recursos</u>	162
<u>II.vi Cronograma</u>	162
<u>II.vii Planilla Integradora</u>	162
<u>II.viii Sustentabilidad</u>	166
<u>Bibliografía</u>	168
<u>Anexos</u>	169

I. ANTECEDENTES

El siguiente informe parte de una investigación realizada anteriormente. La misma consistió en un estudio de caso de una sede de UdelaR en el interior del país. A partir de la detección de la preocupación de los docentes y del director por las herramientas didáctico-pedagógicas con las que cuentan en su desarrollo profesional, se procedió a indagar sobre las posibles causas y consecuencias de dicha problemática. A partir de la información recabada se realiza un proyecto de intervención con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad educativa del centro.

I. i Aproximación diagnóstica

En la primera instancia de la investigación se entrevistó al director del centro con la intención de conocer las cuestiones que pudiera considerar problemáticas en el desarrollo de la gestión del centro y así apuntar hacia un plan de mejora conjunto. A partir de este primer encuentro se detectó una demanda institucional referente a los vínculos con la comunidad que mantenía el centro. En un segundo encuentro, en el que además del director se encontraba presente una docente del centro, sin embargo, se mencionó que la demanda detectada en la entrevista con el director no resultaba tan prioritaria como la preocupación que tenían respecto a la calidad de la enseñanza universitaria (González, 2017).

I. ii Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

La principal preocupación que se identificó, tanto por parte del director como de los docentes, es la situación de la enseñanza en la UdelaR. La institución no exige ni motiva a sus docentes a formarse en las áreas pedagógico-didácticas; incluso, esta formación resulta prácticamente irrelevante en la contratación de los docentes. El ingreso de los profesionales a la Universidad se realiza mediante concurso de méritos, pero la formación en dichas áreas no se encuentra dentro de las cualidades ponderadas. Como consecuencia, los docentes del centro sugieren que una parte importante de los docentes universitarios de la UdelaR no tienen formación en dichas áreas. En el caso de los docentes del centro, una de las docentes tenía experiencia de larga data en enseñanza antes de ingresar a la UdelaR, lo que probablemente explica su compromiso con la enseñanza; y a través de conversaciones con el resto de los integrantes del centro motivó la inquietud de todos con respecto a esta problemática (González, 2017).

A partir de la problemática planteada por los actores del centro se realizaron entrevistas al resto de los docentes y al director con el fin de profundizar en sus percepciones. Al mismo tiempo, se incorporó al diagnóstico el análisis de encuestas ya aplicadas a los estudiantes en un estudio reciente para conocer las características de los actores, que junto con los docentes y el director, son protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La combinación de ambas técnicas, en el marco de un abordaje metodológico mixto permitió identificar características, intereses y motivaciones de los tres actores protagonistas del acto educativo: el docente, el estudiante y el director (Creswell, 1998; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

I.iii Dimensión organizacional comprometida

Tomando como marco de referencia el análisis organizacional que proponen Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro (1996) se pueden identificar cuatro dimensiones principales: la dimensión organizacional, la dimensión administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria.

La problemática que guio el desarrollo de la investigación refiere principalmente a las dimensiones administrativa y la pedagógico-didáctica. La primera dimensión, es en la que se procesan las demandas institucionales cotidianas, construye una rutina que permite procesar los conflictos. En palabras de las autoras: *“las tareas administrativas imponen una cotidiana toma de decisiones cuya resolución condiciona el contenido y sentido del resto de las acciones de gobierno. Erróneamente los procesos de toma de decisión suelen pensarse como ajenos y externos a la tarea de administrar. Las prácticas son maneras de tomar decisiones”* (Frigerio et al., 1996, p.123). Al tratar de incidir en la calidad de la enseñanza, atender a las formas de gestión vinculadas a la dimensión administrativa resulta crucial ya que las decisiones que se tomen en este plano determinarán los alcances en lo que refiere a la dimensión pedagógico-didáctica, fortaleciéndola o limitándola.

La dimensión pedagógico-didáctica, por otro lado, se vincula directamente a la función de enseñanza de la organización educativa y refiere al conjunto de prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el centro. Las prácticas pedagógicas: *“aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”*. (Frigerio et al., 1996, p. 63). Es una cuestión clara que atender a la problemática del desenvolvimiento de los docentes en su función de enseñanza requiere fortalecer las prácticas pedagógicas y por tanto, la dimensión pedagógico-didáctica.

I.iv Actores institucionales involucrados

Los actores involucrados en la investigación fueron los docentes, el director y los estudiantes del Ciclo Inicial Optativo del Área Social del centro. Además, en carácter de informante calificado se entrevistó a una docente que forma parte del Programa de Apoyo Pedagógico Docente: programa que prevé la UdelaR para el apoyo de los docentes en su labor de enseñanza.

I.v Acuerdos establecidos con la organización

Al finalizar la investigación que brindó la información necesaria para el diagnóstico de la organización, se acordó con la institución conformar un grupo de trabajo para diseñar un proyecto de mejora organizacional orientado a tratar la problemática detectada previamente. El trabajo se desarrolló en cuatro reuniones cuyo detalle puede verse en los Anexos 1-3.

I.vi Justificación del estudio

La relevancia de la investigación realizada y de la intervención que se propone en el presente trabajo radica en un déficit que ha tenido la UdelaR en materia de apoyo, orientación, formación, exigencia y seguimiento de la enseñanza que realizan los

docentes. Al descentralizarse la UdelaR, se suman nuevos desafíos a la enseñanza universitaria ya que los estudiantes muestran características e intereses diversos que exigen un repensar de la enseñanza terciaria. Este es el caso del centro, donde la heterogeneidad en los aprendizajes y la docencia multimodal exigen nuevas maneras de gestionar la enseñanza.

De acuerdo a Amaro et al. (2014) el modelo inclusivo sostiene que las respuestas por parte del profesorado tienen una mayor incidencia en los aprendizajes que las características personales del estudiante. Para lograr impactos en el aprendizaje, entonces: *“debe dejarse de lado la idea en donde el profesor es solo un ejecutor de técnicas y transmisor de conocimientos, para dar paso a un modelo donde el docente investiga y reflexiona de forma crítica su propia práctica”* (Amaro et al., 2014, p. 202).

Según Amaro et al. (2014), los elementos que se consideran claves para el desarrollo profesional del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cara a atender la diversidad del alumnado son: la comunicación con el alumnado, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada a la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo, la promoción del aprendizaje colaborativo, la colaboración con otros docentes y la mejora continua de la práctica. Para atender a la comunicación con el alumnado, el primero de los elementos, será importante garantizar un clima de clase adecuado, y es fundamental el tipo de docencia y el grado de liderazgo del docente. Esta comunicación cumple funciones informativas, reguladoras y afectivas.

La motivación desde factores contextuales consiste en un proceso influenciado en primer término por situaciones personales como las características cognitivas y afectivas del estudiante y en segundo lugar por las características contextuales: la interacción con los compañeros, las actividades y formas de enseñanza. El docente puede influir en esta motivación desde lo contextual, animando a los estudiantes, mostrándoles la aplicación real de lo que aprenden, ayudar a evocar conocimientos previos que impulsen la adquisición de conocimientos nuevos e implementando nuevas metodologías de enseñanza (Amaro et al., 2014).

La tutoría integrada a la docencia se define como el acompañamiento y la ayuda del profesor al alumno en su proceso de formación académica y personal. Desde esta perspectiva, este acompañamiento debe ser constante en el docente universitario ya que no puede limitarse a transmitir información sino que debe guiar y orientar al estudiante. De esta manera se estaría apostando por una educación comprensiva que busque el máximo nivel de aprendizaje para cada estudiante. Hoy en día en la universidad, se tiende a separar el rol del tutor con el del docente y esto puede generar una mala interpretación del rol del docente ya que en realidad ambas funciones van de la mano (Amaro et al., 2014).

La práctica reflexiva consiste en fomentar la capacidad autocrítica, el autoconocimiento, la apertura y la flexibilidad mental reflexionando sobre lo hecho en la práctica docente, compartiéndolo con otros docentes y aplicando cambios. Si bien la reflexión resulta una práctica normal en los seres humanos, solo se convierte en práctica reflexiva cuando es sistemática y constante. La gestión del aprendizaje a

través del involucramiento activo, refiere a la capacidad de los docentes de gestionar distintas situaciones de aprendizaje en el aula, promoviendo la autonomía y la iniciativa en el aula. El docente es responsable de habilitar en el alumno un papel activo, potenciando su calidad de sujeto en su propio proceso de aprendizaje. La metodología didáctica de las clases magistrales, en este sentido, no debería regir toda la práctica docente aunque no se propone eliminarla (Amaro et al., 2014).

La promoción del aprendizaje colaborativo consiste en la capacidad del docente en transformar el aula en un grupo de aprendizaje a través de sus prácticas de enseñanza. Este tipo de aprendizaje permite que se aprovechen las distintas capacidades de los alumnos en un contexto de aprendizajes heterogéneo. Ya que, cada estudiante aporta al objetivo común desde donde se siente más capaz, promoviendo, asimismo, el trabajo en equipo, el sentido de pertenencia la aceptación y el apoyo entre los estudiantes. La planificación basada en las diferencias permite la atención a la diversidad. La planificación, de esta manera, posibilitaría que cada alumno tenga la oportunidad de enfrentar situaciones didácticas de alta productividad. La planificación debe, por tanto, considerar los objetivos formativos de manera flexible para poder ser aprovechada por la heterogeneidad del estudiantado (Amaro et al., 2014).

La colaboración con otros docentes resulta fundamental ya que a través del intercambio de ideas y experiencias, de compartir preocupaciones y reflexiones, de crear acuerdos y estrategias, los docentes puedan analizar y dar respuesta a situaciones nuevas y diferentes que se presenten en el aula. Esta colaboración se distingue de “la colegialidad artificial” ya que la segunda refiere a procedimientos administrativos y burocráticos como las instancias de reuniones formales donde no se profundiza en las discusiones y no se trabaja en conjunto en la elaboración de propuestas (Amaro et al., 2014).

Por último, la mejora continúa de la práctica consiste en la responsabilidad del docente de formarse continuamente, aplicando e implementando las actualizaciones constantes que debe adquirir. La autoevaluación es un buen mecanismo de retroalimentación de la práctica, registrando a través de distintos medios las formas de enseñar y poniéndolas en cuestión. De acuerdo a la importancia que tienen estos elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje se plantea como una cuestión fundamental realizar el presente plan de mejora.

I.vii Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

El grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan quedo conformado por el director del centro y dos docentes. La cantidad de integrantes se consideró apropiada para que en las reuniones cada integrante pudiera expresarse libremente. La presencia del director se consideró fundamental dada su larga trayectoria dentro de la UdelaR y el poder de decisión que le confiere su cargo, mientras que la formación y la experiencia laboral de ambos docentes podría ser útil para el plan. Frente a la propuesta de integrar el equipo los tres integrantes aceptaron con buena disposición y demostraron interés en el Plan de Mejora.

II.viii Fases y extensión del plan de mejora

Las fases del plan de mejora fueron tres: la preparación previa, la definición y diseño de la mayoría de sus componentes, y la definición de los mecanismos de seguimiento y sustentabilidad. En el cuadro 1 se resumen dichas fases:

Fases	Descripción	Fechas
Fase I: Preparación	<ul style="list-style-type: none">- Reunión con la institución para discusión del diagnóstico realizado- Conformación del equipo impulsor- Presentación de una primera propuesta de objetivos y actividades a seguir al equipo impulsor	Octubre-Noviembre
Fase II: Diseño PMO	<ul style="list-style-type: none">- Reunión con equipo impulsor para discutir primera propuesta- Definición de objetivos, acciones y recursos del plan de mejora.	Noviembre
Fase III: Definir mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	<ul style="list-style-type: none">- Definición y diseño de los dispositivos de seguimiento.- Creación un plan de sustentabilidad.- Presentación del PMO al conjunto de actores institucionales.	Noviembre- Diciembre

Fuente: Elaboración propia.

II PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

El plan de mejora propuesto que parte del diagnóstico realizado y de la demanda detectada se propuso contribuir a mejorar la calidad educativa del centro. A continuación se desarrollarán los objetivos que propuestos en el plan, las metas que se aspira alcanzar y las líneas de actividad como medio para concretar los fines del plan. Finalmente se detallan los recursos, actores y tiempos estimados para su realización.

II.i Objetivos

En base a la problemática detectada se define un plan de mejora con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa del centro. Específicamente, se pretende como objetivo general: Mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios del centro frente a la heterogeneidad en el aprendizaje que presentan los estudiantes y a las características de la enseñanza universitaria en la región.

Como objetivos intermedios, es decir, para lograr una aproximación a ese macro objetivo, se plantea: aportar herramientas para el diagnóstico de evaluación de la

clase y del desenvolvimiento propio como docente, fortalecer la formación pedagógico-didáctica de los docentes y consolidar un espacio de discusión y apoyo a la enseñanza regular en el centro.

II.ii Logros proyectados

El plan que se pretende implementar tiene como logro principal a alcanzar: tres herramientas pedagógico-didácticas que son seleccionadas, aplicadas y evaluadas por parte de los docentes en el plazo de un año lectivo.

Esta meta será el producto final de tres metas con un carácter menos general y que cumplidas permitirán alcanzar el objetivo general. En primer lugar, se pretende lograr que dos clases por docente del centro sean evaluadas y a partir de los resultados se diseñan dos herramientas de autoevaluación de desarrollo docente en el plazo de cuatro meses.

En segundo lugar, se proyecta que el 80% de los docentes del centro asistan a tres charlas y/o cursos de capacitación en enseñanza universitaria en el plazo de un año lectivo. Finalmente, se intentará consolidar un espacio mensual de discusión e intercambio sobre prácticas de enseñanza y temas afines en el plazo de seis meses.

II.iii Líneas de actividad

Las actividades que se proponen en este proyecto buscan contribuir a la mejora de la calidad educativa del centro en cuestión. El presente proyecto y las actividades se propone como parte de una experiencia que puede aportar a repensar la educación terciaria en nuestro país. Como primera instancia, se sugiere la necesidad de realizar un diagnóstico que permita identificar cuáles son las principales debilidades y potencialidades de la enseñanza tal cual se enseña hasta el momento en el centro. Con este motivo se realizarán encuestas a los estudiantes y se evaluarán las clases a partir de herramientas de evaluación diseñadas con el apoyo de los docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Ciencias Sociales.

En el caso de las evaluaciones estudiantiles sobre las clases, se realizará una segunda aplicación en el mes de Noviembre para comparar los resultados y así evaluar la evolución de la calidad educativa luego de 10 meses de aplicación del programa. Como segunda instancia, se procederá a recabar opiniones de los docentes del centro respecto a utilidades y limitaciones que identifican en los cursos que ya les son ofertados y a las inquietudes personales sobre el tema para detectar la demanda de formación didáctico- pedagógica insatisfecha. A partir y de acuerdo a la demanda insatisfecha detectada se definirán espacios de orientación en las áreas didáctico- pedagógicas dirigidos directamente a la intervención como por ejemplo “conversatorios” en los cuales se invitarán a docentes especialistas en la temática.

Con el fin de construir una guía didáctica, en la Plataforma EVA, que permita la orientación futura de los docentes se procederá a buscar bibliografía pertinente y a coordinar reuniones con los docentes de enseñanza multimodal de la región y los docentes y el director del centro para sistematizar las buenas prácticas de enseñanza que se han visualizado hasta el momento a través de medios virtuales en la región y

poder entablar lazos con docentes del resto del país. Por último se solicitará la orientación externa necesaria para conformar un grupo de discusión y apoyo a la enseñanza en el centro con cierta regularidad.

II.iv Personas implicadas

Los actores implicados en todo el proceso son: el director y docentes del centro, docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, docentes que investigan la docencia multimodal, personal del REAA: Recursos Educativos Abiertos y Accesibles y personal del equipo PROEVA.

II.v Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo el plan de mejora se presentan en el cuadro 2:

Cuadro 2: Recursos	
Humanos	Director del centro Docentes del centro Asistente de informática Estudiantes del CIO del centro Docentes integrantes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Ciencias Sociales Docentes integrantes de Recursos Educativos Abiertos y Accesibles. Docentes integrantes del equipo PROEVA. Docentes integrantes del equipo multimodal de la región
Infraestructura	1 salón con proyector (disponible en el centro)
Materiales	1 computadora (disponible en el centro), 1 grabadora (disponible en el centro), 1 cámara filmadora (disponible en el centro)
Temporales	Horas docentes, de asistente informático y del director
Financieros	Horas docentes, de asistente informático y del director, gastos de papelería, libros y viáticos
Fuente: elaboración propia	

II.vi Cronograma

El proyecto que se propone en este trabajo se implementará en el curso de doce meses. Como los docentes cesan sus actividades en el mes de enero, el proyecto comenzará en el mes de febrero de 2018 y culminará en el mes de febrero del año 2019. A continuación se presenta en cuadro 3 (ver página 10) que sistematiza los plazos y momentos de las actividades propuestas, de los dispositivos de seguimiento y de los momentos de socialización de la información.

II.vii Planilla Integradora

En el siguiente apartado se integran todos los componentes del plan, sistematizados en el cuadro 4 (ver p. 11 y 12) para que sean comprensibles con facilidad los fines y los medios que se proponen. Asimismo, se plantea la sustentabilidad del proyecto (ver p. 13 y sig.).

Cuadro 3: Objetivos, actividades y tiempos
Tiempo y duración

Mes	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC	FEB
Actividad												
Act 1.1	■	■										
Act 1.2		■										
Act 1.3			■	■	■							
Act. 2.1					■							
Act. 2.2					■	■	■					
Act. 2.3						■	■	■	■	■	■	■
Act. 3.1								■	■	■		
Act. 3.2											■	■
Dispositivos de seguimiento												
Dispositivo1				■						■		
Dispositivo2				■								
Dispositivo3						■						
Dispositivo4												■
Dispositivo5									■			
Dispositivo6												■
Momentos de socialización de la información												
Divulgación de evaluación					■							
Publicación de artículo												■

Fuente: elaboración propia

Cuadro 4: Esquema de trabajo

Objetivo General: Mejorar las herramientas didáctico-pedagógicas de los docentes universitarios del centro frente a la heterogeneidad en el aprendizaje que presentan los estudiantes y a las características de la enseñanza universitaria en la región.

Meta: En el plazo de un año se seleccionarán, aplicarán y evaluarán 3 herramientas didáctico- pedagógicas para el desempeño de la función de enseñanza por parte de los docentes del centro.

Objetivo específico 1: Aportar herramientas para el diagnóstico de evaluación de la clase y del desenvolvimiento propio como docente.

METAS	En el plazo de dos meses realizar evaluaciones de al menos 2 clases por docente y diseñar al menos dos herramientas distintas de auto-evaluación en el desarrollo docente.
ACTIVIDAD 1.1	Diseño de herramientas de evaluación de clase y de autoevaluación como docente con la orientación del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de la Facultad de Ciencias Sociales
ACTIVIDAD 1.2	Aplicación de los dispositivos de evaluación en al menos dos clases por docente.
ACTIVIDAD 1.3	Utilización de las herramientas de autoevaluación en el desarrollo docente y sistematizar información.
RECURSOS	Horas docentes, gastos de papelería, grabadora, cámara filmadora.
INVOLUCRADOS	Director y docentes del centro , docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Ciencias Sociales

Objetivo específico 2: Fortalecer la formación pedagógica-didáctica de los docentes

META	Asistencia de al menos el 80% de los docentes del centro a por lo menos 3 charlas y/o cursos de capacitación en las áreas: enseñanza universitaria, enseñanza a través de tics y otras áreas afines.
ACTIVIDAD 2.1	Relevamiento de opiniones de los docentes del centro respecto a utilidades y limitaciones que identifican en los cursos que ya les son ofertados y a las inquietudes personales sobre el tema para detectar la demanda de formación didáctico- pedagógica insatisfecha.
ACTIVIDAD 2.2	A partir y de acuerdo a la demanda insatisfecha detectada, implementación de espacios de orientación en las áreas didáctico-pedagógicas dirigidos directamente a la intervención como por ejemplo “conversatorios”, invitación a docentes especialistas en la temática a dar charlas de temas de interés en el centro.
ACTIVIDAD 2.3	Búsqueda de bibliografía que sea de utilidad para las inquietudes que plantean los Docentes del centro con la orientación del Programa de Apoyo Pedagógico Docente y se posibilita el acceso de los docentes a la misma.

RECURSOS	Viáticos de los docentes especialistas invitados al centro, costos de viáticos y matriculación de cursos para docentes del centro. Otros recursos: libros, fotocopias, un salón apropiado para las charlas con proyector.
INVOLUCRADOS	Director y docentes del centro, docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Humanidades, docentes especialistas en el tema.

Cuadro 4: Esquema de trabajo (cont.)	
Objetivo específico 3: Consolidar espacios de discusión y apoyo a la enseñanza	
METAS	En el plazo de 6 meses consolidar un espacio regular de discusión sobre temas de enseñanza y un banco de buenas prácticas
ACTIVIDAD 3.1	Se establecen 3 reuniones entre el equipo docente y docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de Facultad de Humanidades para discutir estrategias, inquietudes, bibliografía de apoyo, precauciones a tener en cuenta entre otras cuestiones relativas a la enseñanza universitaria.
ACTIVIDAD 3.2	Se coordinan 3 reuniones/talleres entre los docentes de enseñanza multimodal de la región y los docentes y director del centro para sistematizar las buenas prácticas de enseñanza que se han visualizado hasta el momento a través de medios virtuales en la región y poder entablar lazos con docentes del resto del país. En miras a la creación de un espacio virtual nacional de intercambio docente y apoyo a la enseñanza universitaria en la plataforma EVA.
RECURSOS	Horas docentes, horas de asistente informático, viáticos para pasajes y hospedaje de los docentes que viajen al centro a reunirse o para los docentes del centro que se reúnan en Montevideo. Otros recursos: un salón, un proyector, una computadora.
INVOLUCRADOS	Director y docentes del centro, docentes del Programa de Apoyo Pedagógico Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, docentes que investigan la docencia multimodal. REAA: Recursos Educativos Abiertos y Accesibles y equipo PROEVA.
Fuente: Elaboración propia.	

II.viii Sustentabilidad

Este programa se propone instancias de evaluación intermedia que podrán ser indicativas del grado de avance que ha podido alcanzar el proyecto en la concreción de los objetivos que se han fijado como orientadores. Una evaluación constante permitirá modificar el curso de acción sobre la puesta en práctica que evitará continuar trabajando sobre un plan ineficiente o ineficaz, estos dispositivos se resumen en el cuadro 5.

Por otro lado, es necesario generar instancias de divulgación que permitan comunicar la información que se obtiene en el transcurso del proyecto. Dos son los momentos claves de acumulación de información: al culminar el proceso de diagnóstico de la enseñanza en el centro y al culminar todo el proyecto que se plantea, tal como se muestra en el cuadro 6.

Cuadro 5: Planilla de sustentabilidad			
Dispositivos para el seguimiento	Técnicas propuestas	Momento de aplicación	Indicadores de avance
Asociados al objetivo general	1) Encuesta de valoración estudiantil (ver Anexo 4 y 5)	30/05/18 y 30/11/18	30% de aumento en la valoración positiva de los estudiantes en un período de 9 meses
Asociados al objetivo específico 1	2) Informe que sistematice las técnicas de evaluación	30/05/18	Un informe donde se sistematizan las técnicas de evaluación es generado
Asociados al objetivo específico 2	3) Acta de reunión (ver Anexo 4 y 6)	07/18	80% de los docentes asisten a la reunión.
	4) Creación de una guía didáctica	02/19	80% de los docentes participan en la creación de la guía
Asociados al objetivo específico 3	5) Acta de reunión	10/18	80% de los docentes asisten a la reunión.
	6) Creación de un banco de buenas prácticas	02/19	3 prácticas son incorporadas por al menos 5 docentes del país a 12 en el último mes del proyecto.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 6: Sistema de información, supuestos y gestión financiera

	Estrategias para socializar la información	Momento de difusión	Destinatarios
Sistema de información	Reunión donde se comuniquen los resultados de la evaluación del desarrollo de las clases y del desempeño de los docentes	04/18	Docentes y director del centro.
	Elaboración y publicación de un artículo académico que informe de la experiencia de todo el período	02/19	Comunidad académica y lectores interesados en el área.
Supuestos de realización	Riesgos	Alternativas	
	La inviabilidad de la creación del banco de buenas prácticas por la falta de tiempos o problemas de coordinación	Documentar las sistematizaciones de buenas prácticas en un documento y se proyecte la viabilidad futura de crear un banco de buenas prácticas en la plataforma EVA.	
Dispositivo de gestión financiera	Gastos de inversión	Gastos de operación	
	Los recursos necesarios para el desarrollo del Plan referentes a infraestructura o a bienes que perdurarán luego del Plan se encuentran disponibles.	Los recursos no perdurables luego de llevar a cabo el Plan se estiman en un total de 49325 pesos uruguayo: 144 horas docentes (36 horas grado 4 estimadas en 10.500 pesos y 108 horas grado 2 estimadas en 20.250 pesos uruguayos), 10 horas de asistente informático (estimadas en 1875 pesos uruguayos), gastos de papelería estimados en 1000 pesos uruguayos, libros estimados en 700 pesos uruguayos. Viáticos para viajes de docentes del centro dentro del país estimados en 10.000 pesos uruguayos y para viajes de otros docentes del país al centro estimados en 5000 pesos uruguayos	
Fuente: elaboración propia			

Bibliografía

AMARO, M; MENDÉZ, J.; & MENDOZA, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8 (2) pp.199-216.

CRESWELL, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G.; & AGUERRONDO, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.

GONZÁLEZ, M. (2017). *Proyecto de Investigación Organizacional*. [Documento No publicado]. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; & BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mac Graw Hill.

Anexos

Anexo1: Acta de reunión 1

Anexo2: Acta de reunión 2

Anexo3: Acta de reunión 3

Anexo 4: Protocolo de aplicación de dispositivos de seguimiento

Anexo 5: Dispositivo de seguimiento 1: Encuesta de valoración estudiantil

Anexo 6: Dispositivo de seguimiento 2: Acta de reunión

Anexo 1

Acta de reunión 1

Fecha: 08/11/2017

Participan: Director, dos docentes e investigadora

i. Objetivos del encuentro:

El objetivo es conocer la perspectiva de los actores del centro respecto al informe diagnóstico que les fue enviado un mes antes.

ii. Principales temáticas trabajadas:

En una primera instancia, el director manifestó sus dudas respecto a la objetividad que ellos podían dar a través de sus entrevistas respecto a la problemática ya que ellos son parte del centro.

En una segunda instancia se discutieron los problemas que se identificaron en el diagnóstico y sus causas respectivas. Existió consenso respecto tanto a los problemas detectados como a las causas de los mismos, se remarcó la problemática de la escasa oferta que explica la poca vocación que tienen los estudiantes por lo que están estudiando en el centro.

Los docentes remarcaron que la heterogeneidad de los aprendizajes con la que se encuentran en el centro requiere flexibilidad, empatía y disposición. Sugirieron que no es conveniente, por tanto, aplicar métodos estandarizados de enseñanza. Además señalaron que el Programa de Apoyo Pedagógico Docente apropiado es el de la Facultad de Ciencias Sociales.

Señalaron además, los docentes y el director, que no se puede perder de vista la relación que tienen las características de la población que estudia en el centro con las características mismas de la comunidad y que incidir en los estudiantes es también incidir en la comunidad.

iii. Acuerdos establecidos:

Los asistentes a la reunión acuerdan leer las ideas que se esbozan en el documento respecto al proyecto de mejora organizacional que les fue entregado por la investigadora para discutirlos en la reunión fijada para la próxima semana.

iv. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

La investigadora sugiere que se revisen los objetivos y las actividades que se proponen en el documento para poder discutirlos la próxima reunión.

v. Fecha de próxima reunión:

Miércoles 15 de noviembre de 2017

DIRECTOR (Firma suprimida)

DOCENTE 1 (Firma suprimida)

DOCENTE 2 (Firma suprimida)

Anexo 2

Acta de reunión 2

Fecha: 15/11/2017

Participan: Director, dos docentes e investigadora

i. Objetivos del encuentro:

El objetivo es discutir con los docentes una primera propuesta de objetivos del plan de mejora y actividades como medio de alcanzarlos que se plasman en el documento: planilla de los elementos organizadores del Plan de Mejora Organizacional.

ii. Principales temáticas trabajadas:

En primer lugar, los docentes sugieren que los cursos en las áreas didáctico-pedagógicas son una estrategia de formación que en general no atrae a los docentes universitarios. En su lugar, se proponen espacios orientados específicamente y directamente a la intervención. Estos espacios serían más atractivos por ser más ágiles de acuerdo a la perspectiva de los docentes presentes en la reunión. Un ejemplo de estos espacios que brindaron son los “conversatorios”: espacios donde un especialista conversa con un grupo pequeño de docentes sobre sus inquietudes específicas.

En segundo lugar, se plantea la dificultad de poder diagnosticar los alcances y las limitaciones del espacio mismo de clase y de la autoevaluación como docentes. A partir de esta inquietud se discute la posibilidad de diseñar herramientas para el diagnóstico de la clase y del propio desempeño como docente.

Como cuestiones más específicas se sugiere, además: 1) que el producto de la actividad 1.1. (Recabar opiniones de los docentes del centro respecto a utilidades y limitaciones que identifican en los cursos que ya les son ofertados y a las inquietudes personales sobre el tema para detectar la demanda de formación didáctico- pedagógica insatisfecha) sea un documento que sistematice la información. 2) Como producto de la actividad 1.3 (Recopilación y orientación bibliográfica) la construcción de una guía didáctica para docentes universitarios. 3) Los espacios con agentes externos se piensen como herramientas apropiadas en un primer momento pero que se apunte a continuar con espacios de discusión internos con asesoramiento y apoyo externo. 4) Se consideren dentro de los recursos necesarios para la construcción del espacio virtual de buenas prácticas didácticas al REAA: Recursos Educativos Abiertos y Accesibles y a PROEVA. Dos espacios previstos por la UdelaR de apoyo técnico informático. Y 5) Se agregue la capacitación de los docentes universitarios en cuestiones técnicas como el uso de la videoconferencia.

iii. Acuerdos establecidos:

Se acuerda modificar la planilla de los elementos organizadores del Plan de Mejora Organizacional a raíz de las sugerencias planteadas por los docentes.

iv. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

La investigadora se compromete a enviar la planilla con las modificaciones sugeridas vía correo electrónico y trae una propuesta más detallada a la próxima reunión.

v. Fecha de próxima reunión:

Miércoles 22 de noviembre de 2017

DIRECTOR (Firma suprimida)

DOCENTE 1 (Firma suprimida)

DOCENTE 2 (Firma suprimida)

Anexo 3: Acta de reunión 3

Acta de reunión 3

Fecha: 22/11/2017

Participan: Dos docentes e investigadora

i. Objetivos del encuentro: Discutir los cambios ajustados en la planilla a partir de los cambios sugeridos por los docentes en la reunión anterior. Pensar en conjunto en dispositivos de seguimiento. Definir con mayor precisión cuestiones relativas a recursos y gastos necesarios para el desarrollo del Plan de Mejora.

ii. Principales temáticas trabajadas:

Los docentes hicieron aportes sobre los productos que se podían esperar de cada actividad y sobre indicadores de avance apropiados para medir el progreso del Plan.

iii. Acuerdos establecidos:

Se acuerda con los docentes incorporar los aportes al Plan.

iv. Proyecciones previstas:

Se proyecta con los docentes coordinar una futura instancia para discutir el Plan de Mejora culminado.

DOCENTE 1 (Firma suprimida)

DOCENTE 2 (Firma suprimida)

Anexo 4: Protocolo de aplicación de dispositivos de seguimiento

Categoría /Dispositivos	Encuesta a estudiantes	Actas de reunión
Presentación del instrumento	Instrumento que releva las opiniones de los estudiantes con respecto a las clases a las que asisten	Instrumento que sistematiza los objetivos del encuentro, las temáticas trabajadas, los acuerdos establecidos y las proyecciones en las reuniones que tienen lugar en el marco del plan.
Objetivo	Comparar las evaluaciones que hacen los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza de las clases antes y después de la aplicación del plan	Sistematizar y registrar todo lo trabajado en cada reunión de forma de ordenar y proteger información valiosa.
¿Quién lo aplica?	El equipo impulsor	Los participantes de la reunión
Momentos de aplicación	30/05/18 y 30/11/18	10/18 y 07/18
¿Cómo se aplica?	Formulario online a través de Plataforma EVA	Los participantes de la reunión designan a un encargado de escribir el acta y de compartirla para ser validada por el resto de los participantes
Análisis	80% de los estudiantes responde la encuesta.	100% de los temas trabajados en las reuniones se registran en las actas

Anexo 5: Encuesta de valoración estudiantil

El equipo docente asiste normalmente a clase *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El equipo docente cumple los horarios establecidos *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los docentes enuncian claramente los objetivos, las expectativas hacia los alumnos y los procedimientos que se deben seguir en el curso. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se promueve la participación de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: Evaluación CIO 2017

Los métodos y las técnicas de enseñanza empleados han favorecido tu aprendizaje *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

El equipo docente ha demostrado receptividad a las inquietudes y dudas de los estudiantes *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Se utiliza la corrección y devolución de las pruebas parciales como una instancia más del proceso de enseñanza. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

En caso de tratarse de un curso que consta de teóricos y prácticos, ¿Percibes la relación entre el teórico y el práctico y puedes establecer conexiones?

Marca solo un óvalo.

- Si, percibo la relación entre teóricos y prácticos
- No logro percibir la relación entre teóricos y prácticos
- No aplica. El curso no distingue entre teóricos y prácticos.

¿Qué has encontrado positivo en este curso? *

¿Qué sugieres como mejora para este curso? *

Si lo deseas, realiza las observaciones que te parezcan pertinentes. *

Fuente: Evaluación CIO 2017

Anexo 6: Acta de reunión

ACTA DE REUNIÓN

Fecha:

Participan:

1. Objetivos del encuentro:

2. Principales temáticas trabajadas:

3. Acuerdos establecidos:

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

5. Fecha de próxima reunión:
