

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Sentido de pertenencia de los estudiantes: estudio de caso
en un Instituto de Formación Docente**

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

Julio Alberto Rodríguez Vaucher – 200476

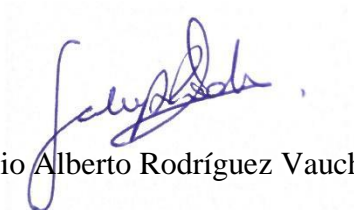
Docente orientadora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Julio Alberto Rodríguez Vaucher, 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 de la Universidad ORT Uruguay.
- 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.



Julio Alberto Rodríguez Vaucher

Montevideo, 9 de mayo de 2023

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar un profundo agradecimiento a:

- a mi familia por el apoyo constante y estímulo para continuar con la profesionalización de mi carrera;
- a mi docente orientadora, Dra. Claudia Cabrera, por su calidez humana y constante apoyo, quien, con sus retroalimentaciones, siempre buscó lo positivo para seguir avanzando;
- a los profesores y compañeros del Master en Gestión Educativa, por el sostén, los aprendizajes alcanzados, intercambios, y críticas que nos hicieron crecer como profesionales de la educación;
- a la Universidad ORT y a la Fundación ReachingU por la posibilidad de concretar tan anhelada formación;
- a la comunidad educativa del Instituto en el que se desarrolló la investigación, por el apoyo de todos sus funcionarios y estudiantes que la hicieron posible;
- a mis amigos y compañeros de trabajo que siempre estuvieron alentándome.

A todos, vaya mi agradecimiento.

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta del proceso investigativo que se desarrolló en una organización educativa pública de nivel terciario no universitario. Se trata de un Instituto de Formación en Educación de Uruguay, dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El estudio se realizó considerando un marco teórico y metodológico que posibilitaron comprender la demanda de la organización a partir de la cual se presenta una posible propuesta de mejora. El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) implicó un abordaje de triangulación metodológica integrando métodos cualitativos y cuantitativos, con el enfoque de estudio de caso a los efectos de trabajar con una realidad concreta.

En la etapa del PIO se realizó un diagnóstico a través del cual se detectó que la demanda de la organización estaba ligada al escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. Con el fin de profundizar en la comprensión de la situación-problema, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a cinco actores claves del quehacer diario de la organización. Asimismo, se aplicó una encuesta autoadministrada a los estudiantes a los efectos de recabar datos desde su perspectiva que permitieran profundizar el análisis. Finalizada la colecta de datos, se triangularon los resultados empleando diferentes técnicas de identificación de problema.

A partir de los resultados del diagnóstico organizacional, conjuntamente con un equipo impulsor del centro, se diseñó un Plan de Mejora Organizacional (PMO) con foco en la realización de actividades tendientes a dar respuestas a la demanda planteada. El trabajo se realizó desde un enfoque colaborativo de asesoramiento, utilizando la planificación estratégica como marco, procurando trabajar con toda la comunidad educativa a los efectos de impulsar y mantener los procesos de cambio y mejora que se pretenden alcanzar.

Los hallazgos obtenidos revelan la importancia del rol de las figuras de acompañamiento pedagógico y de la comunicación en la organización para desarrollar y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes. Se identifican, además, los desafíos presentes en el formato de enseñanza y de aprendizaje en modalidad semipresencial.

Palabras clave: formación docente, sentido de pertenencia, trayectorias educativas, motivación, comunicación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO 1: Las categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio.....	11
1.1. Sentido de pertenencia.....	11
1.2. Trayectorias educativas	14
1.3. Afiliación-desafiliación.....	17
1.3.1. Factores que afectan la afiliación educativa.....	20
1.4. Motivación.....	22
1.5. Contexto post pandemia	25
1.6. Participación estudiantil	28
1.7. Comunicación.....	29
CAPÍTULO 2: La evaluación diagnóstica y los planes de mejora	32
2.1. Diagnóstico de la organización	32
2.2. Dimensiones del análisis institucional	33
2.3. Los planes de mejora: más allá de la rutina.....	34
2.3.1. El diseño del plan de mejora	36
CAPÍTULO 3: La asesoría y el rol del asesor.....	37
3.1. El valor de la asesoría.....	37
3.2. El rol del asesor para la mejora organizacional.....	37
3.3. El cambio organizacional	38
SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL	39
CAPÍTULO 4: La organización educativa objeto de estudio.....	40
4.1. La educación pública formal en el Uruguay	40
4.2. Breve historia de la formación docente en el Uruguay	41
4.2.1. La formación docente para la Enseñanza Primaria	41
4.2.2. La formación docente para la Enseñanza Técnica	43
4.2.3. La formación docente para la Enseñanza Secundaria	44
4.2.4. La Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.....	44
4.2.5. Los Centros Regionales de Profesores	45
4.2.6. La modalidad del profesorado semipresencial	45
4.3. El sistema único de formación docente	46
4.4. La formación docente en la actualidad.....	46
4.4.1. Características de los docentes del CFE.....	47
4.4.2. Características de los estudiantes del CFE	47

4.5. Características de la organización educativa.....	48
CAPÍTULO 5: Descripción de la demanda de la organización	50
SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO	51
CAPÍTULO 6: El encuadre metodológico	52
6.1. Enfoque Mixto de Investigación	52
6.2. Componente Cuantitativo.....	52
6.3. Componente Cualitativo.....	53
6.4. Justificación de la estrategia metodológica utilizada	54
6.4.1. Estudio de caso.....	55
6.5. Técnicas de recogida de información.....	56
6.5.1. Entrevistas	57
6.5.2. Análisis documental	58
6.5.3. Encuestas.....	60
6.6. Validez del estudio	61
6.7. Triangulación.....	62
CAPÍTULO 7: Estrategias para el análisis de los datos.....	63
7.1. Análisis de los datos.....	63
7.2. Reducción de datos, codificación de variables y modelo de análisis	64
7.3. El modelo FODA.....	65
7.4. El modelo del Iceberg.....	65
7.5. El árbol de problemas.....	67
7.6. El árbol de objetivos.....	68
CAPÍTULO 8: El proyecto de investigación organizacional.....	69
8.1. Iniciando el proceso.....	69
8.2. Fase exploratoria	70
8.2.1. Técnicas utilizadas para la recolección de datos	70
8.2.2. Análisis de la información.....	71
8.2.3. Modelo de diagnóstico inicial	72
8.3. Fase de comprensión del problema	72
8.3.1. Técnicas utilizadas para la recolección de datos	72
8.3.2. Análisis de la información.....	74
8.4. Conclusiones y acuerdos con la organización.....	74
8.5. Informe final.....	75
CAPÍTULO 9: El plan de mejora organizacional	76
9.1. Diseñando el plan	76

9.2. Ajustes del plan	77
9.3. Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	78
9.4. Entrega del informe	78
SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	79
CAPÍTULO 10: Principales hallazgos del estudio.....	80
10.1. Planteando el problema. Los resultados de la primera colecta de datos	80
10.2. Modelo de diagnóstico inicial	83
10.3. Segunda colecta de datos.....	84
10.3.1. La visión de los DOEs.....	85
10.3.2. La visión de la DOT	87
10.3.3. La visión de los docentes	90
10.3.4. Perfil de los estudiantes.....	92
10.3.5. La visión de los estudiantes.....	93
10.4. Sistematización de la información	95
10.4.1. Organizando la información: El modelo del Iceberg	95
10.4.2. El modelo FODA	96
10.4.3. El árbol de problemas.....	98
10.5. Lineamientos del plan de mejora.....	100
10.5.1. Diseño del plan: árbol de objetivos	100
10.6. Componentes del plan de mejora	101
CAPÍTULO 11. Conclusiones.....	102
11.1. La apertura a iniciar procesos de mejora	102
11.2. Formato de enseñanza y de aprendizaje	103
11.3. “Secreto a voces”.....	104
SECCIÓN V: REFLEXIONES FINALES	105
CAPÍTULO 12. Reflexiones	106
12.1. La formación docente en el Uruguay	107
12.2. Figuras de acompañamiento pedagógico	108
12.3. La importancia de la comunicación.....	109
REFERENCIAS	110
ANEXOS.....	120
Anexo I: PIO	120
Anexo II: PMO.....	153

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Técnica de recolección de datos.....	57
Tabla 2. Técnicas fase exploratoria.....	71
Tabla 3. Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores.....	71
Tabla 4. Técnicas fase de comprensión del problema.....	73
Tabla 5. Actores involucrados y responsables de impulsar el plan.....	77
Tabla 6. Matrícula 2022 por modalidad.....	83

Figuras

Figura 1. Organización del marco teórico.....	10
Figura 2. Ejes estructurantes del capítulo 1.....	11
Figura 3. Diagnóstico organizacional y los planes de mejora.....	32
Figura 4. Estructura del capítulo 3.....	37
Figura 5. Estructura del marco contextual.....	39
Figura 6. Organigrama 2021 de la ANEP.....	40
Figura 7. Estructura del marco aplicativo.....	51
Figura 8. Estrategias para el análisis de datos.....	63
Figura 9. Esquema del modelo del Iceberg.....	66
Figura 10. Estructura del árbol de problemas.....	67
Figura 11. Transformación del árbol de problemas en árbol de objetivos.....	68
Figura 12. Fases del Proyecto de Investigación Organizacional.....	69
Figura 13. Esquema del modelo de diagnóstico inicial.....	72
Figura 14. Fases del Plan de Mejora Organizacional.....	76
Figura 15. Presentación de resultados y conclusiones.....	79
Figura 16. Estructura del capítulo 10.....	80
Figura 17. Modelo de diagnóstico inicial.....	84
Figura 18. Rango de edades de los estudiantes.....	92
Figura 19. Modalidad en la que cursan los estudiantes.....	93
Figura 20. Porcentajes de estudiantes que cree que el Instituto genera actividades que favorecen el sentido de pertenencia en escala del 1 al 5.....	94
Figura 21. El modelo del Iceberg.....	96
Figura 22. Matriz FODA.....	97
Figura 23. Árbol de problemas.....	99
Figura 24. Árbol de objetivos.....	100
Figura 25. Estructura del capítulo 11.....	102
Figura 26. Nube de palabras.....	105
Figura 27. Estructura del capítulo 12.....	106

INTRODUCCIÓN

Esta memoria final da cuenta del trabajo desarrollado durante el año lectivo 2022 en una organización educativa de nivel terciario no universitario. La misma depende del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y forma docentes para el desempeño de sus funciones en la educación media. El problema investigado a través de un enfoque de estudio de caso, fue el escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto.

El trabajo investigativo se desarrolló en dos etapas: un Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) y un Plan de Mejora Organizacional (PMO). En ambas etapas se contó con el apoyo de la organización facilitando el ingreso, el contacto con informantes calificados, y el relevamiento de datos.

El PIO tuvo el propósito de realizar el diagnóstico organizacional para conocer el Instituto, su propuesta educativa, su funcionamiento y sus dinámicas. Consistió en el desarrollo de cuatro fases: una primera fase exploratoria de identificación de la demanda, una fase de comprensión del problema, seguida de una fase de conclusiones y acuerdos con la organización. Por último, se desarrolló la fase de escritura del informe final para ser entregado a la Dirección del Instituto.

Por su parte, el PMO se diseñó a partir del diagnóstico organizacional en el que se propusieron líneas de acción con el equipo impulsor. Este plan tuvo diferentes fases incluyendo su diseño, sus ajustes, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y sustentabilidad y la redacción de un informe final para su entrega a la Dirección del Instituto. El PMO pretende dar respuesta a la demanda organizacional en relación al sentido de pertenencia de los estudiantes.

La presente memoria se organiza en cinco secciones. La primera de ellas se compone de tres capítulos en los que se desarrolla el “Marco teórico” de referencia utilizado para este estudio de caso. En la segunda sección, se trabaja el “Marco contextual” donde se presenta la organización educativa en la cual se realiza la presente investigación considerando las particularidades de la misma. En la tercera sección se encuentra el “Marco aplicativo” a partir del cual se explicita la propuesta metodológica desarrollada en el PIO y en el PMO. La cuarta sección denominada “Presentación de resultados y conclusiones” da cuenta de los principales hallazgos de la investigación obtenidos en las distintas fases del estudio de caso. Por último, en la sección “Reflexiones finales” se encuentran las lecciones aprendidas en el proceso.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

En esta sección se desarrollan los conceptos teóricos que sustentan el presente estudio de caso. A partir del problema planteado, se han identificado conceptos estructurantes que dan cuerpo al marco teórico y brindan la posibilidad de reflexionar teniendo en cuenta la situación contextualizada.

Asimismo, se aborda el sentido de la evaluación diagnóstica y su importancia para el planteo de posibles líneas de acción a través de un Plan de Mejora. Se explicita a su vez, el rol del asesor como agente externo cuyo propósito es cooperar en la mejora de la organización. En la Figura 1 se presenta la organización del marco teórico.

Figura 1

Organización del marco teórico



CAPÍTULO 1: Las categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio

En este capítulo se desarrollan las categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio en referencia al sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. A los efectos de brindar mayores elementos para el análisis del tema de la investigación, en cada categoría teórica se toman aportes de distintos autores.

Para comprender las dinámicas que entran en juego al analizar el problema detectado, se han identificado dos categorías conceptuales claves para reflexionar: trayectorias educativas y contexto post pandemia. En ellas a su vez se identifican las siguientes subcategorías que se encuentran íntimamente relacionadas: afiliación-desafiliación, motivación, participación estudiantil y comunicación. Los ejes estructurantes del capítulo 1 se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Ejes estructurantes del capítulo 1



1.1. Sentido de pertenencia

La necesidad de pertenecer a un grupo es un elemento central en la vida de los seres humanos. Contribuye al desarrollo personal, potencia el bienestar y otorga seguridad. La escuela no está ajena a esta necesidad; constituye un espacio donde se produce el intercambio y la interacción con todos los actores de una determinada comunidad.

Diversas investigaciones dan cuenta del involucramiento de los estudiantes en la escuela. Surge así el aporte de Finn (1989), quien entiende que los estudiantes que obtienen buenos resultados logran desarrollar sentido de identificación con el centro educativo a diferencia de aquéllos que logran tener menos éxito, y por lo tanto, su sentido de identificación disminuye. El involucramiento de los estudiantes en la escuela abarca múltiples dimensiones tales como comportamiento, participación, emociones. Finn (1989), sostiene que esta premisa se asienta en dos factores: el sentido de pertenencia por un lado y por otro los valores compartidos.

Por su parte Arguedas (2010), afirma que el involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo se refiere a sus actitudes hacia el centro educativo, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. El involucramiento ha de considerarse como una posible alternativa a la desvinculación estudiantil que en última instancia repercute en las trayectorias educativas, el ambiente de aprendizaje y la satisfacción de pertenecer a una determinada institución. De hecho, “cuando las estudiantes y los estudiantes están desinvolucrados y sienten que no pertenecen a la institución, se retraen de las actividades escolares de forma significativa” (Arguedas, 2010, p. 64).

Otro aspecto señalado por la autora es el clima institucional. Las características del centro tales como ubicación, cantidad y características de los estudiantes y actividades que se realizan resultan aspectos importantes al momento de evaluar el clima institucional. De hecho, una institución que favorezca el desarrollo de las habilidades sociales, la interacción social y los aspectos vinculares genera un ambiente de tolerancia, respeto y empatía que abonan al buen clima. Pino et al. (2018) declaran que el ambiente educativo donde se respeten las diferencias, del mismo modo que las necesidades de los estudiantes hace que éstos se sientan parte de él. Hay una estrecha relación entre el sentido de pertenencia y el clima institucional incluso con un componente de afectividad importante. En este sentido, la confianza, el respeto, la posibilidad de asumir riesgos, plantear ideas, entablar discusiones, son procesos que implican trascender el rol tradicional del estudiante como ser pasivo y permite generar un clima de confianza que en última instancia crea un terreno fértil para que se genere un clima institucional acorde para desarrollar procesos educativos.

El sentido de pertenencia se relaciona, además, con la experiencia subjetiva, afectiva y cognitiva que desarrolla el estudiante al sentirse parte e identificarse con una institución. Esto hace que el estudiante se sienta un miembro valioso de ella por lo que comparte valores comunes, escucha y es escuchado en sus aportes lo que constituye una variable importante frente a su intención de desvincularse o no de sus estudios. La escuela entendida como una comunidad juega un papel importante en la vida de los estudiantes no solo a nivel académico sino personal. De igual forma, la pertenencia a un lugar no es un sentido que se construye solamente por un interés individual, sino que se construye en relación con los espacios que se habitan, las relaciones interpersonales entre pares y entre los demás actores de una organización. Pino et al. (2018) declaran que el sentido de pertenencia se construye en vinculación con aspectos personales e

institucionales lo que habilita una valoración sistémica para pensar el desempeño académico de los estudiantes.

El sentido de pertenencia en el ámbito educativo puede potenciar el relacionamiento con otros, la participación estudiantil en diversas actividades y mejorar el rendimiento académico. Se generan objetivos en común que se relacionan con aspectos socioemocionales que conducen a la generación de emociones tales como la felicidad, alegría, orgullo o interés. El hecho de tener un objetivo en común, genera oportunidades de involucrarse en el proceso a los efectos de poder lograrlo. De esta manera por:

solamente el sentir o percibir una necesidad real como satisfecha puede hacer que la persona se sienta motivada, identificada y comprometida, convencida de que se ha creado un vínculo con la organización o con la persona que proporciona el satisfactor, y que está definido por la aceptación voluntaria de comportamientos, como resultado del análisis personales que tiene un individuo, derivado de un juicio valorativo interno donde las expectativas de los resultados esperados dependerán del alcance que vislumbren sus propias experiencias de vida. (Huerta, 2018, p. 90)

Si la persona no visualiza que sus necesidades son atendidas no se generará un compromiso que permita desarrollar un vínculo. En esta misma línea, Arguedas (2010), afirma que una persona se siente comprometida cuando sus opiniones son tenidas en cuenta y sus necesidades son atendidas.

Brea (2014) por su parte, entiende que el sentido de pertenencia es un “sentimiento de arraigo asociado con experiencias académicas exitosas y conocer los factores que lo determinan sustentará acciones dirigidas a su construcción y fortalecimiento” (p. 22). Emergen de esta forma vínculos afectivos que resultan en actitudes de colaboración hacia un grupo o lugar que es compartido por una comunidad. En este sentido, Pino et al. (2018), afirman que para generar sentido de pertenencia hay que propiciar relaciones positivas entre los estudiantes y profesores que los haga habitar un espacio seguro con implicancias en un mejoramiento del rendimiento académico. Señalan que existen tres variables asociadas a este fenómeno. Ellas son la integración social, el clima institucional y la motivación. Sostienen que la integración social es el factor más asociado al sentido de pertenencia considerando que los estudiantes comparten una serie de creencias, valores y comportamientos de sus pares y docentes. Es a través de las interacciones en la institución por medio del currículo y las actividades extracurriculares que los estudiantes van afianzando su sentido de pertenencia. Otras actividades que suceden en las

instituciones como ser el desarrollo de proyectos, tutorías o mentorías entre pares, al igual que actividades que promueven la participación activa, también contribuyen a la mejora de los aprendizajes y a desarrollar el sentido de pertenencia.

En relación a la motivación, Pino et al. (2018) señalan que ella es también una variable central en este proceso. Teniendo en consideración que la motivación incluye aspectos subjetivos de los estudiantes, se destacan los siguientes factores motivacionales como aquéllos que más contribuyen positivamente a su generación: la percepción que los estudiantes tienen de las tareas académicas y de las clases que reciben, la confianza en sí mismo como estudiante que tiene las competencias necesarias para realizar las tareas, y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Por último, la generación del sentido de pertenencia es una construcción que implica procesos sostenidos a lo largo del tiempo que involucra aspectos de orden subjetivo como se ha señalado. Fortalecer el sentido de pertenencia a una institución significa no sólo contribuir a la permanencia de los estudiantes sino también a generar ambientes vinculares saludables que propicien la implicación de todos los actores de la institución. En este sentido, Negrini (2010) habla de conexión y desconexión de los estudiantes. El logro académico sería un indicador de conexión del estudiante con el centro educativo, los profesores, sus compañeros mientras que el bajo rendimiento, la desvinculación y el ausentismo son indicadores de desconexión del estudiante. Las instituciones que apuestan a la conexión son aquellas que generan mayor sentido de pertenencia de los estudiantes.

En suma, no se trata de reducir el sentido de pertenencia a la participación estudiantil, al hecho de compartir valores, vínculos, relaciones interpersonales, experiencias afectivas. Por el contrario, se debe considerar su construcción y fortalecimiento en el marco de las interacciones entre los estudiantes y los demás actores institucionales por lo que resulta fundamental su comprensión desde un enfoque sistémico.

1.2. Trayectorias educativas

Briscioli (2017) sostiene que el concepto de trayectorias surge en el contexto de las sociedades post industriales o sociedades de la información en las cuales las trayectorias de vida ya no se conciben linealmente. Las trayectorias se definen “como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales” (Birgin & Charovsky, 2013, p. 35). Por su parte, el concepto de trayectorias

educativas o trayectorias escolares ha emergido en los últimos años acompañado de la idea de inclusión educativa. En una primera instancia únicamente se abordaba el fracaso escolar, concepto que acompaña a los sistemas educativos desde la universalización e institucionalización de la escuela. De hecho, cada intento de expansión de la escolarización “ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela” (Terigi, 2009, p. 13).

Cada sistema educativo cuenta con una organización propia que lo define como tal lo que da en llamarse trayectorias escolares teóricas. Éstas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p. 19). Como bien dice su nombre se trata de trayectorias teóricas de acuerdo a los niveles que cursa y la graduación entre ellos. Sin embargo, se encuentran trayectorias no encauzadas por diferentes motivos, trayectorias educativas que se ven alteradas por múltiples factores que pueden ser internos del sistema o externos al mismo. De acuerdo al enfoque de la educación inclusiva que emerge en la década de los años 1990, se comienza a visualizar la necesidad de superar el modelo individual del fracaso escolar. Comienzan así a cobrar importancia las políticas educativas que dan cuenta de las trayectorias educativas continuas y completas. Se trata de políticas educativas que amplían las oportunidades de aprendizaje para todos respetando las singularidades de los estudiantes y eliminando las barreras que impiden el desarrollo pleno del derecho a la educación.

En Uruguay, la Ley General de Educación (LGE) n.º18437 establece que la educación es un derecho humano fundamental. De igual forma, establece su obligatoriedad, principio que fue ratificado mediante la Ley n.º19889 y que comprende la educación inicial a partir de los cuatro años de edad hasta el último año de la educación media. Puesto que las trayectorias educativas de los estudiantes son diferentes, no todos culminan en la edad teórica. Se producen desfasajes que responden a diversos factores lo que genera que la edad de ingreso al siguiente nivel educativo sea variada. “El abordaje de trayectorias, está asociado al estudio de eventos, ya que la persona al haber experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros” (Baráibar, 2013, p. 26). El evento que cobra mayor trascendencia es la culminación de la Educación Media Superior (EMS), momento en el que se toma la decisión en relación a la elección de una carrera terciaria.

La decisión de la trayectoria educativa a seguir por parte del estudiante una vez que haya concluido la EMS, es de vital importancia. Algunos optan por insertarse en el mercado laboral, otros por continuar sus estudios y otros estudiantes recorren ambos caminos. Del mismo modo que el pasaje de la educación primaria a educación media suele ser complejo, también lo es el pasaje de educación media a educación terciaria. Quien culmina la educación obligatoria cuenta con un recorrido y experiencias en la que, entre otros aspectos, ha adquirido más autonomía para tomar decisiones. No obstante, situaciones familiares relacionadas a la necesidad de ingresar al mundo laboral pueden repercutir en la trayectoria académica del joven. Esta tensión comienza a ser un factor clave para comprender las razones por las que los estudiantes de la educación terciaria comienzan a enlentecer su trayectoria y/o eventualmente desafilarse.

La institución educativa también es importante al momento de considerar las trayectorias de los estudiantes. Además de los aspectos curriculares, de gestión, de docentes, la motivación del estudiante resulta un aspecto central. Numerosas pueden ser las causas de desvinculación, pero si el estudiante entiende el sentido de las actividades que se proponen, es muy difícil que quiera desvincularse. Por lo tanto, lo que sucede en el interior de las instituciones educativas también es relevante para comprender el desarrollo de su trayectoria.

El mundo actual exige a los sistemas educativos dispositivos para continuar formando a los estudiantes en forma permanente. El nivel de formación y educación que debe tener el individuo para hacer frente a las distintas demandas de la sociedad, ha implicado una resignificación de las trayectorias educativas que deban recorrer los estudiantes. Así, la expansión de la educación media en sus diferentes modalidades ha crecido en los últimos años lo que hace también crecer la demanda por propuestas de nivel terciario. Surge así uno de los temas complejos relacionado con el tránsito educativo de la educación media obligatoria a la educación terciaria, situación que suele poner en riesgo la continuidad de la trayectoria estudiantil. Ríos (2015) advierte que estos riesgos combinan las desigualdades de la posición de clase de los estudiantes y de la herencia intergeneracional asociadas al componente de reproducción del bienestar.

Este período de tránsito al que se hace referencia es fundamental para poder comprender los procesos y las decisiones que toman los estudiantes. Los conceptos sociodemográficos también desempeñan un papel crítico en esta etapa de la vida donde confluyen dos aspectos: el lugar y el tiempo que le toca vivir.

La influencia del nivel socioeconómico de origen sobre las trayectorias educativas es particularmente acentuada en Uruguay y no solamente se refleja en el egreso

diferenciado por quintiles sino también en los resultados educativos, tanto en los niveles de promoción como en los desempeños registrados en las evaluaciones estandarizadas llevadas a cabo por la OCDE. (Mancebo & Pérez, 2018, p. 12)

El abordaje de las trayectorias educativas encuentra obstáculos que son necesarios considerar al momento de la planificación educativa. Birgin & Charovsky (2013) entienden que las trayectorias se construyen en un espacio socialmente fragmentado con marcadas diferencias. Esta fragmentación hace que la formación del individuo sea un proceso complejo que no se reduce a la trayectoria escolar. De hecho, señalan que el territorio también se vincula con la elección de los estudios. La cercanía de las instituciones educativas es un factor de peso que culmina por definir una carrera.

Finalmente, para el caso de Uruguay datos de las investigaciones de Questa-Tortero et al. (2021), dejan en evidencia la importancia que tiene el contexto cultural, social y económico de los hogares de los estudiantes y de los centros educativos al momento de analizar las trayectorias educativas lo que en gran medida potencia las posibilidades de desafiliación estudiantil.

1.3. Afiliación-desafiliación

Se han utilizado múltiples términos al momento de identificar la situación de un estudiante en relación a su vinculación con un centro educativo. Deserción, abandono, y desafiliación son algunos de los términos utilizados para dar cuenta de una situación cuando el estudiante no tiene más actividad con un centro educativo. Acevedo (2018) señala limitaciones del término *deserción* en referencia al abandono de los estudios en un centro de estudios en particular o del término *abandono* en todos los centros educativos. El autor advierte la connotación que lleva consigo el término *deserción* por estar asociado al ámbito castrense con un significado equivalente al de la palabra traición. Surge de esta manera la adopción de términos tales como abandono y desafiliación. De acuerdo con Acevedo (2018), el primero de ellos refiere al abandono de los estudios en un centro educativo pudiendo el estudiante registrar su inscripción en otro centro o en otro plan de estudios y el segundo refiere al estado que resulta del abandono de todos los estudios formales por parte del estudiante.

Diconca (2011) por su parte, prefiere utilizar el término desvinculación al referirse a un curso y el desempeño académico de un estudiante. Alude a aquel estudiante que no realiza ninguna actividad de las establecidas como requisitos para la aprobación de un curso, o cumple

parcialmente con ellos, pero luego abandona. La desvinculación puede darse de distintas formas, por ejemplo, el estudiante se inscribe y no asiste, se inscribe y abandona en el transcurso del primer año, o abandona próximo a la mitad de su carrera o incluso habiendo transcurrido más de la mitad de la misma. El estudio de la desvinculación no puede realizarse sin tener en cuenta el contexto y el modelo de institución educativa que contiene el fenómeno.

Por su parte, y en la búsqueda por identificar las razones que llevan al abandono de la educación obligatoria, Fernández (2010) afirma que la clase social, género y región geográfica dan cuenta del grado de segmentación que devela la desigualdad con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad. En este sentido, el término *desafiliación* da cuenta del proceso por el cual el estudiante comienza a dar señales de interrupción en su trayectoria educativa. Si tomamos en cuenta la transición de los adolescentes a la vida adulta, se observa que “el joven concluye anticipadamente su membrecía al sistema educativo y finaliza con las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales” (Fernández, 2010, p. 27).

Por consiguiente, resulta necesario indicar que más allá de la terminología utilizada, los sistemas educativos deben velar por la efectiva afiliación educativa de los estudiantes. Existen diversas estrategias factibles de ser puestas en práctica para materializarla. Al interior del sistema educativo, las dinámicas de las organizaciones, el currículo y las prácticas de enseñanza, constituyen algunos aspectos que alientan la afiliación/desafiliación de los estudiantes. En relación al aprendizaje, Carlino (2005) declara que este aspecto depende de las interacciones que se suceden en las instituciones entre quienes la habitan, pero también de las condiciones existentes para que los estudiantes aprendan, por ejemplo, aquéllas que la misma institución les ofrece a los docentes para poder enseñar.

Por lo tanto, el proceso de afiliación cumple una función social al interior de la organización en el sentido que el estudiante se apropia de las normas, la forma de convivencia y los formatos pedagógico-didácticos. “El estudiante tiene que mostrar su competencia como miembro de la comunidad estudiantil, lo cual significa compartir una serie de conocimientos comunes con el resto de estudiantes, y construirse una nueva identidad” (Coulon, 1995, p. 160).

Este autor distingue dos tipos de afiliación: la institucional y la intelectual. En ambos operan los mismos procesos de adquisición de la practicidad de las reglas. La afiliación institucional por lo tanto, refiere a la incorporación de reglas que le permiten al estudiante transitar los espacios institucionales con autonomía. Por otro lado, la afiliación intelectual, supone conocer

una nueva forma de comunicación, saber en qué momentos puede intervenir oralmente en una determinada situación entre otros aspectos. “*Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitarias que no existen previamente en los hábitos estudiantiles.*” (Coulon, 1995, p. 160) En base a estos dos tipos de afiliación, se demuestra que el proceso educativo que se realiza en el interior de la organización resulta muy importante a los efectos de poder comprenderla.

La afiliación proporcionada por cada organización a su vez está condicionada por la edad de los estudiantes, sus intereses, sus trayectorias educativas y sus experiencias de vida. Se trata de identificarse con un grupo de pertenencia. Esto implica necesariamente que hayan aspectos en común compartidos por una determinada población. Así, la afiliación contribuye también al proceso de integración de los estudiantes a la vida académica.

Como se ha mencionado anteriormente, la educación en el Uruguay es obligatoria hasta el nivel medio, quedando exceptuados los estudios terciarios. El cumplimiento de este principio forma parte de las bases fundacionales del sistema educativo uruguayo, que ha llevado a poner en funcionamiento una serie de estrategias a través de los años en busca de que todos los estudiantes asistan a los centros educativos. A pesar de ello, los resultados académicos muestran que las estrategias implementadas han demostrado ser insuficientes siendo que según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021) solo cuatro de cada diez estudiantes logran concluir la educación media a los veintitrés años de edad. Uno de los problemas que experimenta el sistema es la desafiliación educativa definida:

como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández, 2010, p. 9)

La desafiliación tiene indicadores previos tales como el ausentismo, el abandono o la no matriculación que están dando señales y deben ser consideradas para activar mecanismos de intervención. La trayectoria educativa del estudiante, además, está condicionada por su posición en la estructura de clases y por los estereotipos culturales de género, en las decisiones identitarias de los jóvenes y las características de los centros educativos.

Cuando consideramos el tránsito de un ciclo a otro, la comunicación tiene un rol importante. Casco (2009), sostiene que los estudiantes son puestos a prueba de varias formas en un contexto para el cual muchas veces no están preparados y que resulta nuevo para ellos. A la afiliación intelectual que debe adaptarse el estudiante se le suma la afiliación discursiva. “Lo cierto es que la iniciación a los discursos universitarios constituye un desafío complejo frente al cual los estudiantes a menudo se encuentran en un estado de suma fragilidad” (Casco, 2009, p. 240). Este cambio a nivel discursivo de un ciclo al otro, es un sacrificio que tiene que asumir el estudiante para lograr la afiliación intelectual.

En una primera etapa el estudiante evalúa lo que recibe en función de su futura inserción laboral-profesional. Es una etapa crucial donde puede desencantarse y por lo tanto desmotivarse. La relación de lo que le enseñan y su práctica inmediata suele ser compleja donde “el saber es valorado en estas etapas iniciales en función de su ‘aplicación’ inmediata en acciones situadas y en escenarios visibles” (Casco, 2009, p. 429). En este sentido, surge la propuesta de generar una pedagogía de la afiliación que trascienda las prácticas pedagógico-didácticas que continúan considerando al estudiante receptor-pasivo.

1.3.1. Factores que afectan la afiliación educativa

La UNESCO (2005), tomando como referencia un caso chileno, señala algunas de las causas que afectan la permanencia de los estudiantes en el sistema. Espinoza (2017) define el término *permanencia* como “la condición de sobrevivencia al interior del sistema educativo” (p. 16). Por su parte, Coulon (2008) señala que el tránsito a la educación superior va acompañado de cambios como ser el pasaje a una vida más autónoma, la ruptura de una relación pedagógica anterior con otros formatos de relacionamiento con los profesores en el nivel educativo superior, y una nueva identidad que comienza a construirse.

Entre las causas se señalan: la falta de preparación con la cual ingresan los estudiantes a la Universidad, problemas de vocación, dificultad para adaptarse al ámbito universitario, falta de preparación de los profesores para trabajar con la actual población de estudiantes y factores de índole económico y familiar. Tomando en cuenta estos datos, las causas de la desafiliación pueden obedecer a aspectos académico-institucionales, estudiantiles y familiares.

En lo que refiere a aspectos académico-institucionales se identifica el incremento de la matrícula estudiantil, el desconocimiento de los aspectos propios de la carrera que se eligió, la falta de apoyo por parte de los profesores en el interciclo y la insuficiente preparación de los

docentes para trabajar con una población estudiantil que hasta hace algunos años no accedía a la educación terciaria. Otro aspecto pasible de ser atribuible a la institución, es el hecho que en este tema, Uruguay presenta un “mayor rezago en cuanto a la finalización de la educación media, muy por debajo del promedio de la región” (Fernández, 2010, p. 66).

Con respecto a los aspectos estudiantiles, se incluyen aquellos del orden motivacional y actitudinal. La integración y la adaptación al entorno universitario también constituye un factor que en gran medida responde a las características personales de los estudiantes. Otro aspecto importante a destacar, es la distancia que el estudiante identifica entre lo esperado de antemano en relación a la carrera elegida y lo real por lo que su expectativa no se cumple.

Por último, entre las causas externas, se identifican las condiciones socioeconómicas del estudiante y de su familia. Esta situación se manifiesta a través del nivel educativo logrado por los padres, el lugar de residencia, la necesidad de trabajar para poder solventar los gastos del estudio, entre otros.

Los aspectos señalados anteriormente, obstaculizan la afiliación educativa posibilitando el truncamiento de la trayectoria educativa (Fernández, 2010). Acevedo (2018) afirma que la acción de abandonar atribuible al estudiante, hace referencia a la situación en la cual, estando matriculado, el estudiante toma la decisión de interrumpir su trayectoria académica en el centro educativo. Sin embargo, aclara que ni el abandono ni la desafiliación son definitivos habida cuenta que se trata de un estado en un momento determinado, por lo tanto, es transitorio.

A modo de cierre de este apartado corresponde referir a dos tesis recientes de la Universidad ORT Uruguay, en las que se realizan aportes relevantes con respecto a la afiliación educativa y al concepto de éxito escolar. Uno de los aportes es el de Uslenghi (2021, p. 104), quien propone un modelo de pirámide afiliativa en la que relaciona el futuro percibido por los estudiantes, las estrategias de acompañamiento y la innovación tecnológica. Visualiza a la formación docente como un actor clave en la formación de nuevos modelos pedagógicos.

Otro aporte significativo es el de Marquisio (2022), quien basada en Tinto analiza el concepto de éxito estudiantil y la relevancia del compromiso de las instituciones para que este éxito se logre. Como parte de las reflexiones finales de un estudio de investigación aplicada realizado en la formación docente uruguaya, la autora concluye que su estudio “revaloriza la gestión hacia el éxito estudiantil como área de vacancia en las investigaciones sobre el tema y como oportunidad para establecer principios de calidad en la gestión académica de la formación

docente” (p. 110). La autora pone de manifiesto la inexistencia de corpus académico en gestión para abordar el éxito estudiantil teniendo en cuenta que el apoyo de la institución educativa es un factor fundamental para promoverlo.

1.4. Motivación

En el proceso de formación académica, se vuelve central considerar a la motivación como una necesidad. Se entiende por necesidad “cualquier condición inherente a la persona que es esencial y necesaria para la vida, el desarrollo y el bienestar” (Reeve, 2010, p. 58). Si esta necesidad es satisfecha, se mantiene y aumenta el bienestar, si disminuye el bienestar se ve afectado.

A los efectos de comprender la importancia de la motivación en educación, los estudios al respecto proporcionan insumos para planificar planes de mejora con el fin de evitar la desafiliación de los estudiantes y mejorar los aprendizajes. Se promueve la participación de los estudiantes en clase, se fomenta el deseo de aprender y desarrollar talentos, se apoya la idea de permanencia en el centro educativo, y se informa a los docentes cómo se puede crear un clima motivacional de apoyo dentro del aula. La tarea del docente es central en tanto asume un rol de facilitador, de guía, de generador de ambientes de aprendizaje que promuevan el deseo de aprender. “De este modo, la educación no es algo que el maestro pueda dar (o forzar) en un alumno. Más bien, el estudiante debe adquirirla mediante invertir sus propias energías e intereses” (Reeve, 2010, p. 327).

La motivación es un factor clave en todos los ámbitos de la vida y la educación no es una excepción. Se define como “las razones personales que de modo consciente o inconsciente orientan la actividad de las personas hacia una meta” (Alonso Tapia, 2005, p. 15). Se trata de uno de los ejes que el profesorado debe tener en cuenta cuando pone en marcha su práctica profesional en el aula, e incluso antes al momento de planificar las actividades a desarrollar. Esta exigencia es lo que se espera del profesorado “asumiendo que se trata de una tarea básica en el oficio docente que debería formar parte de los saberes profesionales de cualquier profesor, obviando la complejidad del asunto y lo que implica la preparación para ello” (Valenzuela et al., 2015, p. 355). La motivación se manifiesta cuando hay interés en mantener el esfuerzo por realizar determinadas acciones.

Por otra parte, las demandas que plantea hoy la sociedad al sistema educativo exigen la formación de un “profesional de la educación que domine los contenidos esenciales de su

ciencia. En este sentido se requiere lograr en dichos profesionales niveles de motivación que le permitan adentrarse en la esencia de su rol” (Rojas & Matos, 2015, p. 64). La planificación adquiere un rol central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y exige un docente que tome en cuenta, además del currículo prescripto, los intereses de los estudiantes, sus potencialidades, sus conocimientos previos, la pertinencia de los contenidos, el contexto donde se da el encuentro docente-estudiante de la misma manera que las actitudes de los docentes hacia el proceso que transitan sus estudiantes que pueden inhibir o facilitar la motivación por aprender. Rojas & Matos (2015) afirman que la formación de docentes requiere de un cambio en su concepción, lo que implica un movimiento de un profesor academicista a uno capaz de investigar junto a sus estudiantes.

En relación al desempeño del estudiante, se distinguen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. Estos tipos de motivación “van a estar íntimamente relacionadas con el uso preferente de unas determinadas estrategias de aprendizaje, que a su vez condicionarán el enfoque de aprendizaje, y por ende, los resultados académicos de los estudiantes entendidos en términos de rendimiento escolar” (Maquilón & Hernández, 2011, p. 86). Más allá del concepto teórico que da cuenta de cómo se produce la motivación, los especialistas coinciden en que ésta se relaciona con la conducta. Afirman que fuera de las actitudes y expectativas que tienen los estudiantes, se deben tener en cuenta las variables externas relacionadas al contexto donde interactúan y viven.

La motivación para el aprendizaje se define como el interés del estudiante “por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (Navarrete, 2009, p. 2). Este interés se adquiere, se mantiene y se promueve en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Estos tipos de motivación se podrán favorecer en mayor o menor medida dependiendo de las estrategias de aprendizaje que utilice el estudiante. La motivación intrínseca es aquella que está bajo el control del propio sujeto. Esta motivación está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes y puede reforzarse por el afán de conocer más.

Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que se produce desde afuera y orienta la realización de una determinada actividad. Se diferencian los refuerzos positivos y negativos en relación a la conducta. Los refuerzos positivos alientan el desarrollo de actividades y los negativos tienden a eliminarla. Al considerar estos refuerzos en el aprendizaje y rendimiento académico, se observa que en la realización de una actividad los refuerzos positivos son

aquellos que hacen que una conducta se repita en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, motivación y aprendizaje son dos conceptos que están sumamente imbricados.

Otros aspectos que resultan de suma importancia cuando se habla de motivación, es el contexto educativo e incluso el docente. Alonso Tapia (2005), señala que existen variables que pueden afectar la motivación y por ende el aprendizaje, tales como el currículo, el tipo de evaluaciones, el ambiente educativo, las interacciones en el aula. Estas variables no eximen al propio sujeto en vista de que existe responsabilidad personal en la toma de decisiones. Con respecto al accionar docente, es fundamental su disposición para ayudar a los estudiantes dentro y fuera del aula siendo que “este factor influye tanto más cuanto mayor es la motivación inicial de los alumnos hacia el aprendizaje” (Alonso Tapia, 2005, p.30).

La edad de los estudiantes es otra variable importante a considerar. Dependiendo de la edad, los estudiantes tienen otros intereses que pueden afectar el rendimiento académico tales como su tránsito por la adolescencia o la búsqueda de un empleo.

Estos intereses constituyen la base principal de los procesos de influencia recíproca que tienen lugar entre iguales, procesos que son independientes de la actuación de los profesores y que pueden facilitar o dificultar el desarrollo y mantenimiento de la motivación por aprender. (Alonso Tapia, 2005, p.189)

La motivación de los futuros docentes debe ser un elemento a considerar a los efectos de generar las condiciones para que el estudiante de una carrera docente sienta el deseo de aprender. Para lograr este objetivo los docentes deben contar con las nociones de funcionamiento de la motivación en sus estudiantes, la motivación por aprender el oficio de enseñar y no solamente por el cumplimiento de tareas. Conocer sus expectativas en relación al desarrollo de su carrera y los logros académicos que van obteniendo resulta fundamental en este proceso.

Alonso Tapia (2005), señala aspectos relativos al quehacer docente para motivar a los estudiantes. El hecho de suscitar la curiosidad y crear la consciencia de un problema pueden ser motivantes para el estudiante. Le exige un rol activo en la resolución del problema donde puede interactuar con otro, intercambiar visiones, problematizar, establecer hipótesis. Estas estrategias plantean desafíos que rompen con el esquema tradicional de las clases. Asimismo, señala que otra de las actividades que se puede realizar, es mostrar para qué puede ser útil aprender determinado contenido. Si el estudiante percibe que puede relacionar lo que está aprendiendo con su entorno seguramente se sienta motivado a aprender. El docente debe “crear situaciones

en las que los propios alumnos vean que poseer o no poseer los conocimientos que deben adquirir supone una diferencia importante y valiosa” (Alonso Tapia, 2005, p. 102). Esta insoslayable tarea del docente, también contribuye a construir y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes.

1.5. Contexto post pandemia

El contexto educativo generado a raíz de la pandemia del COVID-19 ha desafiado los sistemas educativos a nivel mundial. Éstos han tenido que adaptarse a la situación de emergencia y cumplir con su mandato social de forma no presencial. Diversas estrategias se han implementado dando respuestas parciales con los recursos que se disponían. La rutina escolar no fue la misma a partir de 2020 donde claramente hubo que recrear la institución escolar. “La escuela como institución existe en el edificio y en los reglamentos (materialidad), pero también existe en la conciencia y la «semi-conciencia» de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etc” (Tenti, 2020, p. 76). Esta situación supuso resignificar la escuela, los vínculos, las formas de enseñar y de aprender, el rol docente, el rol del estudiante. Supuso adaptarse a una situación para la cual ni docentes, ni estudiantes, estaban preparados. En este mismo sentido, “es difícil que la formación docente inicial mire para otro lado con relación a incluir el trabajo con y sobre medios digitales como parte de su propuesta formativa” (Dussel, 2020, p. 17). Precisamente, el contexto post pandemia brinda la posibilidad de recuperar y capitalizar los aprendizajes de las estrategias llevadas adelante en la etapa de emergencia sanitaria al mismo tiempo que incorporar los aspectos tecnológicos que se han desarrollado.

En la actualidad, cuando se ha transcurrido un tiempo importante con modalidad de clases virtuales e híbridas es momento de reflexionar acerca de la pertinencia de incorporar nuevos formatos educativos, nuevas formas de enseñanza que integren los aprendizajes que se han logrado. Ello no implica construir un sistema educativo nuevo, pero sí repensar la actualización curricular a partir de los desarrollos tecnológicos que se han sucedido rápidamente y que han transformado la vida social de las personas. “La pandemia reactualizó la conciencia acerca de la importancia social de la institución educativa, del sentido de las relaciones pedagógicas y de lo irremplazable de la presencia de los educadores” (Pereyra, 2020, p. 134). Las plataformas educativas posibilitaron mantener el vínculo institucional con los estudiantes, sin embargo, ello no estuvo exento de problemas entre otras cuestiones, por ausencia de dispositivos en los hogares de los estudiantes o de conectividad.

1.5.1. Las tecnologías digitales en educación

En relación a la formación docente, Birgin (2020) afirma que a partir del contexto de pandemia toda propuesta de formación docente inicial de grado debe incluir la virtualidad. Sostiene que los futuros docentes deben contar con herramientas relacionadas al manejo de las tecnologías digitales e incluso con formas que posibiliten la interacción docente-estudiante a los efectos de promover otras formas de enseñar y de aprender. Pereyra (2020) coincide con Birgin (2020), afirmando que es necesario formar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales. En el caso de Uruguay pese a la existencia de Ceibal, la utilización de plataformas educativas era aún incipiente previo a la pandemia. Con la emergencia sanitaria y las restricciones que ella trajo aparejada, hubo un aumento explosivo de la cantidad de usuarios que se registraron en la plataforma CREA lo que implicó actualización docente. “Otro aspecto para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de pandemia es la capacidad de las familias para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Questa-Torterolo et al., 2021, p. 292). Precisamente, las edades de los estudiantes y su contexto familiar son variables relevantes que influyen en el proceso de acompañamiento a los efectos de asegurar, entre otros aspectos, el sostenimiento de la virtualidad.

El contexto de pandemia habilitó aprendizajes y cambios en la matriz educativa y en particular en el oficio docente (Fontana, 2020). El trabajo virtual implica considerar la planificación de actividades desde otra lógica, implica un despliegue y un diseño diferente en un entorno virtual de aprendizaje. De esta manera, “se crearon nuevos espacios imaginarios y simbólicos que interpelan la subjetividad de los adolescentes y jóvenes expuestos a dar respuestas desde el rol de estudiante a nuevas demandas y formas de construir aprendizajes” (Videla, et al., 2022, 29). Esta situación demanda la construcción permanente de nuevos conceptos teóricos que implican resignificar la relación pedagógica ahora mediada por la pantalla lo que constituye una oportunidad para propiciar cambios. De hecho, vale pensar en la renovación de la formación docente; “es una oportunidad para repensar, para pensar de nuevo los fundamentos de la escuela, los fundamentos del oficio de las tecnologías escolares, que son –como he dicho– tecnologías básicamente de la atención” (Larrosa, 2022, p.18).

La reflexión debe adquirir un sentido particular en la que deje en evidencia lo bueno y lo malo de la enseñanza con la utilización de formatos virtuales. Es evidente que en tiempos de pandemia, cumplir con el servicio educativo implicó “al menos tres tipos de desafíos:

tecnológicos, pedagógicos y desafíos de contención emocional, tanto para estudiantes y familias como para los equipos docente y directivo” (Lugo, 2022, p. 34).

Los escenarios híbridos que han combinado instancias presenciales con instancias virtuales se han denominado educación remota de emergencia. Entre otros aspectos soluciona el problema de la infraestructura y brinda posibilidades de acceso a educación a una población que se encuentra territorialmente distante. El desafío que se presenta es si se debe continuar con la escuela pre pandemia o si se integran los aspectos positivos y los aprendizajes que ha dejado la no presencialidad en educación. Lugo (2022) sostiene que la rigidez de las organizaciones debería conducir a un debate que implica considerar si se debe retornar a lo que existía antes o si se debe organizar de una manera diferente para garantizar modelos más heterogéneos, “más a la medida de los territorios, más a la medida de los sujetos que hoy son estas y estos nuevos estudiantes que tenemos en las aulas, con atención especial a aquellos que estamos perdiendo.” (p. 35)

La búsqueda de un modelo de formación docente adecuado a las actuales circunstancias, orientado hacia mejores prácticas docentes y en vistas a las necesidades de los estudiantes debería ser el camino a seguir. No obstante, Tenti (2021) advierte que no es tarea sencilla y afirma que sin la mediación de un cambio de visiones, valoraciones y expectativas probablemente se vuelva a tener la escuela de la pre pandemia.

Entre otros aspectos, la masificación de la educación ha dado respuesta a una demanda social ampliando las posibilidades de acceso de la población a la educación. Este hecho trajo aparejado un aumento en la matrícula de las aulas convencionales lo que demandó más infraestructura y docentes. En un primer momento la educación a distancia fue una modalidad que brindó oportunidades a muchas personas para que pudieran continuar y/o acceder a estudios que de otra manera resultaría dificultoso. Esta modalidad se define como “educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a estudiantes, recursos e instructores” (Simonson, 2006, p. 17). Posteriormente, las transformaciones tecnológicas permitieron reducir aún más las distancias. Los recursos tecnológicos posibilitaron el uso de formatos multimedia variados y la posibilidad de comunicación sincrónica o asincrónica. García (2016) señala que la educación a distancia no es un fenómeno exclusivo de hoy. Ha sido una forma de enseñar y de aprender de muchas personas durante décadas. La diferencia en la actualidad es que se dispone de medios electrónicos que potencian la educación a distancia con múltiples formatos.

1.6. Participación estudiantil

La participación es algo propio de las sociedades democráticas. “Participar, en principio, significa ‘tomar parte’: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola persona. Pero también significa ‘compartir’ algo con alguien o, por lo menos, hacer saber a otros alguna noticia” (Merino, 2016, p. 12). Puesto que para participar en una actividad se necesita más de uno, la participación es un acto social producto de una decisión personal. No obstante, la participación ciudadana puede darse indirectamente por medio de representantes. “El concepto de participación es clave, por tanto, en un doble nivel: en la construcción de una sociedad democrática y en la elaboración de las políticas sostenidas día a día por los actores educativos” (D’Elia, 2010, p. 44).

Para el caso de la participación estudiantil, Brea (2014) señala que la misma guarda estrecha relación con el sentido de pertenencia. Constituye un elemento central que engloba a todos los miembros de una comunidad educativa potenciando una cultura participativa. Existen diversas formas de participación estudiantil en un centro educativo. Algunas de ellas pueden ser la participación en actividades académicas, extracurriculares, gremiales, sociales, entre otras. En este sentido, los conceptos de democracia y educación se asocian por el hecho de tener ejes en común: la participación y la integración social de las personas (D’Elia, 2010).

La participación entendida de esta manera es un pilar fundamental de la educación en un estado democrático. Báez-Padrón (2009), afirma que la motivación es un elemento necesario para que exista participación estudiantil. Sin embargo, no basta solo con querer participar, se debe conocer cómo y cuándo participar por lo que la formación es necesaria. Por último, plantea que para que haya una participación efectiva deben existir ocasiones y estructuras para hacerlo.

Tenti (2021), por su parte, define dos niveles de participación. Un nivel está relacionado con la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas y el otro se refiere a los miembros de la comunidad escolar. Independientemente de uno u otro, hay que garantizar ciertas condiciones sociales que tienen que ver con su puesta en práctica. La participación estudiantil genuina se logra creando espacios específicos para que ello suceda. Según Báez-Padrón (2009), esto se logra con la conjunción de tres procesos: el conocimiento de la realidad, el flujo de comunicación eficiente y la educación para la participación. No obstante, en niveles superiores de educación es esperable que los estudiantes adopten un rol más protagónico en los aspectos relacionados con su formación académica, su representación estudiantil a través de delegados,

su involucramiento con los centros de práctica docente que serán su futuro ámbito laboral. Estas acciones se pueden realizar de manera individual o en el marco de actividades colectivas.

Por su parte, Hernández & López-Calva (2014) afirman que el estudiante adquirirá más competencias a lo largo de su vida universitaria si participa en actividades o proyectos de manera que pueda asumir un rol activo y una visión más completa de su entorno.

1.7. Comunicación

El desarrollo de la ciencia y la tecnología ha impactado en la forma en que las personas se relacionan y se comunican en su diario vivir. Las organizaciones educativas también se ven afectadas por este desarrollo lo que constituye un desafío para la gestión. La comunicación es un aspecto central que se relaciona en forma transversal con las categorías teóricas anteriormente trabajadas. Por el hecho de que el concepto es polisémico, se abordará desde una perspectiva que trasciende la mera acción de transmitir. Restrepo (2020) declara que la comunicación implica la acción de compartir y a partir de allí se fortalece la competencia interpersonal al construir con el otro. Por lo tanto, el liderazgo del director y la toma de decisiones se apoyan en el proceso de comunicación.

Desde esta perspectiva, la comunicación pasa a ser una competencia muy importante en la gestión educativa puesto que “es el resultado de acciones –movimientos– gestados y contruidos entre unos-y-otros que van dando forma a sentidos posibles” (Restrepo, 2020, p. 31). Esta forma de entender la comunicación permite lograr acuerdos a través del intercambio con el otro atendiendo su punto de vista sin que ello implique generar consensos. Precisamente, no se trata de generar consensos sino de generar acuerdos. Esta perspectiva se aleja de aquella en que se entiende que la comunicación debe ser lineal y lo que predomina es la transmisión de información de un emisor al receptor.

Al considerar la comunicación en las organizaciones educativas, se advierte que la gestión de las organizaciones conlleva procesos complejos. En toda organización hay distintos niveles de responsabilidad lo que amerita conocer la cultura institucional donde se está inmerso, los recursos existentes y los posibles formatos de trabajo. La comunicación, del mismo modo que la forma de trabajo ponen de manifiesto la cultura institucional. Para Frigerio et al. (1992) la cultura institucional refiere a la cualidad generalmente estable de lo que sucede en un establecimiento. Es el modo en que esta relativa estabilidad es percibida por sus miembros.

La cultura institucional surge a partir de la percepción que tienen los actores acerca de sus actividades y de las políticas de la organización que ayudan a comprender lo que sucede en ella. En este sentido, Gairín (2000) sostiene que las organizaciones crean su propia cultura sustentadas en las creencias, valores y mitos que defienden por lo que cada una de ellas es única. En este marco, la comunicación también forma parte de esa cultura institucional propia de cada organización. Su eficacia se manifiesta en la coherencia, en aquellos aspectos que se pretende comunicar, a quiénes y de qué manera. No obstante, “definir e identificar a sus receptores, generalmente numerosos y heterogéneos, es una tarea que exige conocerlos individualmente y conocerlos en términos de sus características propias (perfil), que los diferencian de otros individuos a menudo muy próximos a ellos” (Berthoud & López, 2013, p. 36). Aquellas situaciones en que se afecte la capacidad de las partes involucradas en el acto comunicativo de percibir y decodificar el mensaje adecuadamente, inciden en la calidad de la comunicación. Si se considera a la comunicación como un proceso intencional, voluntario y consciente, aplicado a una organización educativa, es preciso considerar la existencia de “dispositivos apropiados de normas sobre el modo de realizarla y de prácticas organizacionales orientadas a que se haga efectiva. Requiere emisores, canales, mensaje y receptores, y además todo aquello que conforma este proceso de enviar y recibir mensajes” (Cantón Mayo & García, 2015, p. 112).

En este sentido, las organizaciones enfrentan un desafío cada vez mayor dada las múltiples plataformas de comunicación existentes en la actualidad. Con el afán de incluir nuevas tecnologías y mejorar la comunicación, los equipos de gestión incorporan diversos canales como ser el uso de las diferentes redes sociales además de las formas ya conocidas como ser el correo electrónico y/o carteleras. Hoy las redes sociales presentan más aplicaciones que en sus inicios, de manera que se han convertido en una herramienta de comunicación, socialización, promoción e investigación utilizadas en educación. Mayorga (2012) sostiene que con frecuencia se utilizan a Facebook, Twitter u otras redes sociales, en el ámbito educativo con un uso alternativo a diferencia del relacionado con el ocio. La incorporación de estos nuevos canales trae aparejado un nuevo desafío que tiene relación con la imagen institucional, el público destinatario del mensaje, las acciones que realiza, entre otros aspectos a considerar. Sin embargo, Cantón Mayo & García (2015), advierten que los trabajos de investigación en comunicación en organizaciones educativas son escasos lo que constituye un desafío aún mayor para los equipos de gestión.

Se observa que para evitar áreas desarticuladas, metas no alcanzadas, desentendimiento y/o vacíos en la gestión, es esencial lograr una buena comunicación interna en la organización. Andrade (2005) sostiene que la comunicación organizacional interna supone una estrategia que agrupa una serie de actividades a partir de objetivos claros y de planes concretos. Considerada de esta forma, Papic (2019) afirma que constituye un dispositivo estratégico en la gestión educativa en tanto propicia la motivación y enlaza a todos los miembros de la comunidad educativa.

A los efectos de poder trabajar este dispositivo, la coordinación entre los integrantes de la organización educativa cobra relevancia. La coordinación de centro debería ser un espacio de intercambio genuino donde hay interacción entre equipo de gestión-docentes, docentes-docentes. En este espacio se debe generar un ambiente de trabajo que permita compartir e intercambiar ideas, reflexionar, planificar y aunar criterios de trabajo entre todos. Se trata de “una atribución de tareas que se prorratan entre todos, una interrelación profesional que propicia la discusión, el intercambio de pareceres y la facultad para examinar la práctica de modo crítico” (Papic, 2019, p. 69). No obstante, cabe resaltar la importancia de la comunicación en todos los ámbitos y niveles de la organización para que los objetivos propuestos puedan transformarse en acciones concretas de manera que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa se sienta involucrado y participe de ellas.

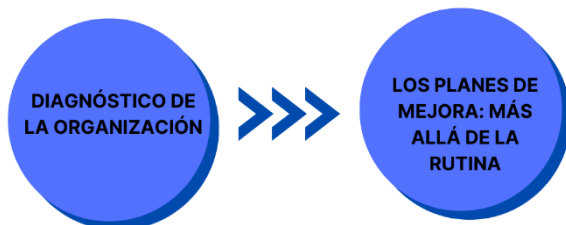
De igual manera, resulta de importancia la comunicación externa de la organización ya sea con otras organizaciones que conforman una red que comparten población estudiantil con características o niveles educativos similares o con la comunidad en su conjunto. Las redes sociales son canales de comunicación que pueden ser utilizados para comunicar la propuesta educativa del centro, el calendario de exámenes, inscripción a los cursos, entre otros. Los centros educativos a través de la comunicación externa expresan su identidad. De hecho, Castells (2009) sostiene que la comunicación y la organización están estrechamente relacionadas. De esta forma, la comunicación al estar presente en todas las actividades de la organización, influye directa o indirectamente sobre su funcionamiento.

CAPÍTULO 2: La evaluación diagnóstica y los planes de mejora

En el presente capítulo se encuentran los fundamentos teóricos que sustentan y dan cuenta de la necesidad de un diagnóstico organizacional que permita visualizar, acordar y generar un plan de mejora para la organización (véase Figura 3).

Figura 3

Diagnóstico organizacional y los planes de mejora



2.1. Diagnóstico de la organización

La evaluación es un aspecto complejo pero imprescindible en la gestión de las organizaciones. Krieger (2005) declara que “el diagnóstico organizacional es el proceso por el cual mediante el uso de métodos y técnicas de investigación organizacional se analizan y evalúan las organizaciones con propósitos de investigación o de intervención” (p. 432). Por lo tanto, la evaluación diagnóstica es el punto de partida que orienta las acciones de cambio y transformación organizacional.

De hecho, los equipos directivos de las organizaciones pueden mejorar su gestión si cuentan con un diagnóstico asertivo de la realidad de su organización. Krieger (2003) afirma que el diagnóstico ayuda a las organizaciones a dimensionar sus oportunidades, sus desafíos, al mismo tiempo que conocer sus fortalezas para superar sus debilidades. En la misma línea, Bolívar (2016) señala que la evaluación institucional debe ser vista como un espacio de confluencia entre la evaluación externa y la autoevaluación estando la primera enfocada a la eficacia, y la segunda más orientada a la mejora organizacional. No obstante, advierte que en la práctica existen problemas para integrarlas a raíz de la concepción de establecimiento de enseñanza al que responden.

Bolívar (2016) sostiene que la mirada externa puede influir en la escuela cuando ya hay una cultura de autoevaluación instalada. Este proceso implica contar con un conocimiento cabal de la organización y un proceso de análisis reflexivo que permita visualizar las potencialidades y los aspectos a mejorar a los efectos de estar en condiciones de aceptar una mirada externa. “Una

escuela que no cuenta con ningún mecanismo interno para su autorrevisión tendrá dificultades para sacar partido, en un diálogo constructivo, a cualquier informe de evaluación externa” (Bolívar, 2016, p. 296).

2.2. Dimensiones del análisis institucional

Frigerio et al. (1992) proponen la categoría de campo institucional compuesto por elementos que interactúan y lo hacen dinámico. El campo es definido como “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado... Un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio, et al., 1992, p. 27). En el campo institucional existen subestructuras que se denominan dimensiones; se identifican cuatro: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria.

La dimensión organizacional refiere a los elementos que ayudan a definir las normas y pautas para el buen funcionamiento de la organización. Dentro de ésta se encuentran los organigramas, la distribución de tareas y de objetivos, los canales de comunicación formal y también un aspecto no formal que es la manera en cómo los actores llevan a cabo las normas. En esta dimensión se destacan algunas de las funciones o roles del equipo de gestión del centro. En definitiva, es el director quien toma las decisiones, conduce equipos de trabajo, negocia, supervisa y delega las tareas en otros.

La dimensión administrativa es entendida como “la herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables” (Frigerio et al., 1992, p. 27). Es la dimensión correspondiente al administrador. Se trata de generar estrategias que pueden utilizarse para poder obtener el máximo beneficio de los recursos humanos y financieros de la institución.

La dimensión pedagógico-didáctica abarca las actividades donde se desarrollan las prácticas pedagógicas propias de la organización y por lo tanto la definen. Estas prácticas se imparten en un lugar, tiempo y contexto socio-económico y cultural determinado. Es aquella que hace a la institución educativa y que la diferencia de otras instituciones, por el hecho de que el objetivo es brindar enseñanza y asegurar el aprendizaje. Las prácticas enmarcadas en este contexto,

son complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes; historia de los alumnos; y un sinnúmero de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra.” (Frigerio et al., 1992, p. 69)

En el marco de esta dimensión, se tiene especial atención a los vínculos que se generan entre los docentes y sus estudiantes como habilitadores de la adquisición del conocimiento por parte de los últimos. Gira en torno al conocimiento y a cómo los modelos didácticos son construidos por los actores, también se encuentran las teorías de enseñanza, las prácticas docentes, los criterios de evaluación y de proceso, entre otros aspectos.

Por último, la dimensión comunitaria “refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo” (Frigerio et al., 1992, p. 27). Las relaciones que se construyen no están solamente a la interna de la institución. También son necesarias las relaciones con el mundo externo por lo que pueden ser abiertas o cerradas. Una relación es abierta cuando es participativa, cuando busca una integración con el medio y lo incluye en su proyecto institucional. De lo contrario, una relación es cerrada cuando está replegada sobre sí misma e inclusive puede llegar a no existir una relación con el medio. Esta dimensión apunta a la construcción de un proyecto compartido donde la comunidad educativa se identifique con algunos de sus elementos.

De acuerdo a este modelo de análisis por medio de dimensiones, es posible detectar a través de un diagnóstico, con qué dimensiones se relacionan los problemas identificados a los efectos de proceder con la fase de comprensión de los mismos. Frigerio et al. (1992) recuerdan que existe vinculación estrecha entre las cuatro dimensiones por lo que cualquier cambio en una de ellas puede afectar a las otras.

2.3. Los planes de mejora: más allá de la rutina

Las organizaciones que se proponen mejorar, aceptan el desafío de aprender y por ende aprenden todos aquellos que de una u otra manera forman parte de ella. La mejora no siempre es fácil; hay aspectos que requieren cambios profundos de prácticas que están institucionalizadas y requieren ir más allá de los aspectos rutinarios. Murillo (2008) sostiene que los centros que recorren el camino de la mejora, enfrentan el desafío de nuevas situaciones en función de sus propias realidades y problemas. Deben buscar los mecanismos que permitan planificar acciones que den respuestas a esos problemas y posibiliten cumplir las metas propuestas. El desarrollo de las acciones de mejora pone en juego una serie de habilidades interpersonales que fomenta el trabajo en equipo, promueve el análisis, la reflexión, favorece la participación y habilita el aprendizaje de la organización.

Los planes de mejora se planifican a partir de una evaluación, conllevan un proceso que permite fundamentar las decisiones que se toman en función de las prioridades. Implica tomar decisiones respecto a los cambios que se proponen, cómo se pretende llevarlos a cabo, con qué recursos y en qué tiempos. Gairín & Ion (2021) sostienen que un plan de mejora constituye una herramienta de innovación educativa que implica a todos los integrantes de una comunidad con el objetivo de lograr avances en cuestiones de índole didácticas, organizacionales y de gestión.

Un plan de mejora “precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autoevaluación, dado que la mejora de la práctica educativa se tiene que inscribir en la mejora institucional de la organización” (Bolívar & Murillo, 2018, p. 80). Por este motivo resulta necesario fomentar el trabajo colaborativo que contribuya a llevar adelante los cambios propuestos. En sustancia, “cualquier plan de mejora debe asentarse sobre los recursos humanos, necesidades formativas y desarrollo organizativo y cultural concreto de cada centro, estando centrado siempre en la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (Gairín & Goikoetxea, 2008, p. 78). Estos autores afirman que la mejora escolar debe considerar las condiciones sociales y las innovaciones tecnológicas, aspectos necesarios para orientar tanto la planificación de la mejora como el desarrollo de la organización.

Comenzar y sostener un plan de mejora en una organización requiere de trabajo conjunto y sostenido. Asimismo, es importante la existencia de un claro liderazgo por lo que la figura del director es fundamental. Bender (2018) declara que el liderazgo escolar efectivo es el elemento que impulsa el cambio en la escuela. Es el director el responsable de liderar los ámbitos de reuniones, de establecer un clima de confianza mutua entre los involucrados, de hacer fluir la comunicación entre todas las partes.

El mejoramiento organizacional supone llevar a cabo una serie de acciones que se traducen en cambios en la rutina escolar. Murillo & Krichesky (2012) plantean que además de la importancia que la comunidad educativa en su conjunto sienta que es necesario transitar un camino de mejora, se debe creer que efectivamente se puede cambiar. Para ello las líneas de mejora deben permear la mayor cantidad de actores posibles de una comunidad educativa de modo que exista una predisposición inicial para emprender el proceso a través de un plan. Gairín & Ion (2021) aseguran que en base a la revisión de diferentes planes de mejora que se han desarrollado en centros educativos, es posible afirmar que “evidencian un trabajo sistemático y fundamentado, cuyo peso de planificación y desarrollo recae sobre el equipo directivo del centro o sobre el equipo de mejora creado a tal fin” (p. 85).

2.3.1. El diseño del plan de mejora

Un plan de mejora es un conjunto de medidas que se toman en una organización con el objetivo de mejorar uno o varios aspectos de la vida institucional. Gairín (2008) afirma que los planes de mejora son planificaciones que se realizan en una organización considerando sus posibilidades y sus limitaciones. Estos dos aspectos son fundamentales al momento de diseñar un plan.

La fase del análisis organizacional brinda insumos tales como las fortalezas y las debilidades que se encuentran en el centro, aspectos relevantes para su diseño. En esta misma línea, Murillo & Krichesky (2012) sostienen que un diseño adecuado es una de las claves para el éxito del proceso de cambio. Por último, el diseño debe establecer claramente definidos sus componentes desde la planificación, la implementación, el seguimiento de las acciones y la evaluación.

El éxito de un plan depende de muchas variables. Empero, si la comunidad participa de las distintas fases, especialmente la fase de diseño, seguramente se sienta comprometida con el cambio. Murillo & Krichesky (2012) afirman que sería deseable que los miembros de la organización puedan aportar a los distintos borradores que se vayan construyendo en el proceso, de manera que estén presentes, puedan contribuir, al igual que visualizar el formato de trabajo en la etapa del diseño.

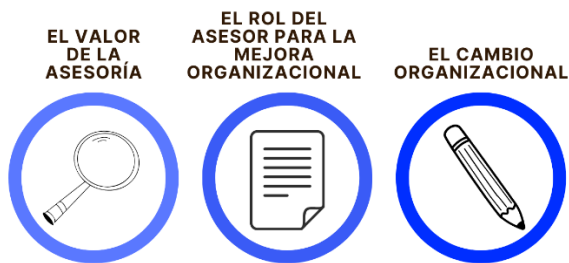
Por último, Gairín & Ion (2021) sostienen que “el diseño, el desarrollo y la evaluación de los planes de mejora en los centros escolares supone una experiencia de práctica educativa basada en evidencias...” (p. 88). Esta práctica educativa debe basarse en la autoevaluación, contextualización y evaluación del plan realizada en forma clara, objetiva y estructurada.

CAPÍTULO 3: La asesoría y el rol del asesor

En este capítulo, se trabaja la relevancia de la asesoría y el rol que asume el asesor en relación al cambio organizacional (véase Figura 4).

Figura 4

Estructura del capítulo 3



3.1. El valor de la asesoría

La asesoría le brinda a la organización la posibilidad de generar movimientos a la interna que permitan avanzar hacia la concreción de una mejora. Fullan (2001) sostiene que el valor de la asesoría está dado por el proceso de cambio que implica en la organización y la relación que conlleva entre el asesor y el propio proceso de mejora, elemento central en la investigación educativa. Bolívar (2016) por su parte, entiende que el asesoramiento dinamiza el proceso y sirve de puente entre los profesores y el asesor externo.

Gairín & Goikoetxea (2008) expresan que, si bien los centros educativos pueden tener mayor o menor experiencia en autoevaluación, a medida que van transitando los procesos internos se vuelven menos dependientes del asesoramiento externo. Precisamente, la asesoría debe dejar aprendizajes para que sea la misma organización quien pueda no solo sostener sino continuar generando nuevos planes de mejora, aunque el asesoramiento siga siendo necesario.

3.2. El rol del asesor para la mejora organizacional

El asesor externo es una figura que tiene el propósito de cooperar en la mejora de la organización brindando insumos al equipo de gestión para llevar adelante una serie de acciones que permitan afrontar un problema detectado. A partir del ingreso del asesor a la organización, éste irá observando todos aquellos aspectos distintivos que la hacen particular, además de los vínculos entre quienes habitan los diferentes espacios. La presencia de los asesores a través de la apertura de la organización a agentes externos puede generar espacios donde se fomente la reflexión y el análisis de la realidad. Gairín (2004) afirma que la acción del asesor debe poder

contribuir a la reflexión de los integrantes de la organización a partir de los aprendizajes y el intercambio en el proceso de la asesoría. Necesariamente en la organización debe existir una cultura que habilite la participación que permita llevar adelante la innovación a través de un plan de mejora.

Aguilar & Sánchez-Moreno (2017) expresan que el proceso de asesoramiento es visto como un acercamiento a la escuela, lo que implica un análisis holístico de los problemas detectados configurándose así en una herramienta de apoyo. Desde una perspectiva sistémica el asesor colabora en el “desarrollo de capacidades internas, promoviendo la implicación de los asesorados y su responsabilidad en las distintas fases de los proyectos (diseño, implementación y evaluación)” (Romero, 2008, p. 9). De esta manera, el asesor asume un rol de facilitador no solo de la gestión del conocimiento que se va generando sino de los procesos de cambio. Con el fin de evitar situaciones que pongan en riesgo la asesoría y el propio proceso de mejora, “los responsables de promover procesos de mejora deben estar siempre atentos a las preocupaciones y resistencias individuales que pudieran manifestar algunos de los implicados” (Murillo & Krichesky, 2012, p. 32).

3.3. El cambio organizacional

Blejmar (2005) expresa que mejorar la capacidad de gestión significa mejorar las capacidades del sistema que lo contiene en las distintas dimensiones. Implica esfuerzos sostenidos que busquen trascender la realidad. Murillo & Krichesky (2012) afirman que todo cambio en la organización implica más que voluntad; es necesario asumir su complejidad para promover acciones de mejora y sostenerlas en el tiempo.

El cambio organizacional debe concretarse con la institucionalización de la mejora. Gairín (2000) considera que la organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma. Una organización que aprende debe ser flexible por lo que debe alejarse de las estructuras rígidas y asumir que el error es considerado parte del aprendizaje. De esta manera la organización aumenta su capacidad para continuar desarrollándose a su vez que incorpora nuevos aprendizajes. Gairín & Goikoetxea (2008) plantean que el aprendizaje organizativo se relaciona con situaciones de aprendizaje individual, grupal e institucional que se ha experimentado a lo largo del proceso. En este marco, el asesor tiende puentes necesarios para arribar a la mejora y cambios deseados potenciando a su vez, la capacidad de la organización para afrontar las dificultades que puedan surgir.

SECCIÓN II: MARCO CONTEXTUAL

En esta sección se explicita el contexto en el cual se desarrolló la investigación. Se presenta el marco normativo que rige a la educación formal en el Uruguay y la estructura organizacional vigente. De igual modo se delimita el nivel educativo objeto de estudio con énfasis en la organización educativa donde se realizó la investigación y sus particularidades. Por último, se presenta la demanda detectada de la organización. La estructura del marco contextual se presenta en la Figura 5.

Figura 5

Estructura del marco contextual



CAPÍTULO 4: La organización educativa objeto de estudio

En este capítulo, se presenta la estructura administrativa y normativa en la que está inserta la organización educativa objeto de estudio. Para comprenderla, resulta necesario conocer la estructura de la educación pública formal en el Uruguay bajo la órbita de la ANEP.

4.1. La educación pública formal en el Uruguay

El sistema de educación pública en Uruguay se rige por lo establecido en la Constitución de la República Oriental del Uruguay y por las leyes y ordenanzas vigentes. Los artículos n.º70 y 71 de la Constitución especifican la obligatoriedad de la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial, del mismo que la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física respectivamente. Por otra parte, en los artículos n.º202 y 203 se determina la forma de conducción por medio de uno o más Consejos Directivos Autónomos que son designados o electos según determine la ley.

En Uruguay existen tres entes autónomos con competencia en la certificación educativa formal: la ANEP, la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC). La ANEP fue creada por medio de la Ley de Emergencia para la Enseñanza en General n.º15739 del año 1985 y ratificada por la LGE n.º18437 promulgada en el año 2008. Tiene a su cargo la “planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico–tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo” (ANEP, 2023). Dentro de sus cometidos se encuentra la habilitación y el control de las instituciones privadas en todos los niveles antes mencionados.

Figura 6

Organigrama 2021 de la ANEP



Nota. ANEP (2023)

De acuerdo a lo establecido en la LGE n.º18437, con las modificaciones dadas por la Ley de Urgente Consideración n.º19889 promulgada en el año 2020, la ANEP está conformada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y el CFE como se aprecia en la Figura 6. Su órgano rector es el Consejo Directivo Central (CODICEN) compuesto por cinco miembros, tres de los cuales son designados por el Poder Ejecutivo con venia del Senado de la República y dos son electos por los docentes.

En el organigrama, no se observa la presencia del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Precisamente, éste es un rasgo distintivo de la administración de la educación en el Uruguay. Dentro de los cometidos del MEC, la LGE (2009) le otorga la potestad de facilitar la coordinación de las políticas educativas nacionales y de articular las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico, entre otros.

La UdelaR por su parte, se rige por la Ley Orgánica n.º12549 del año 1958 que define su organización, sus fines, y atribuciones entre otros aspectos. Tiene a su cargo la enseñanza superior y “la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende” (Uruguay, 1958). Se integra por Facultades, Institutos y Servicios que están distribuidos en gran parte del territorio.

Finalmente, la UTEC, creada a través de la Ley n.º19043 Universidad Tecnológica (Uruguay, 2012) tiene a su cargo actividades de enseñanza pública terciaria y terciaria universitaria en las diversas áreas del conocimiento, la investigación, la innovación y el servicio al medio social.

4.2. Breve historia de la formación docente en el Uruguay

La matriz fundacional de la formación docente en Uruguay se asocia a la reforma llevada adelante por José Pedro Varela en el siglo XIX. No obstante, es posible identificar antecedentes que dan cuenta de las dinámicas que respondieron a diversos contextos.

4.2.1. La formación docente para la Enseñanza Primaria

El decreto del 16 de mayo de 1827 constituye uno de los antecedentes de la formación de maestros. Se dispuso la creación de una Escuela Normal para quienes quisieran “optar por el cargo de maestro de escuela en la Provincia” (Mena Segarra & Palomeque, 2009, p. 261). Los autores expresan que existe escaso registro de sus resultados como formadora de docentes. Sin embargo, al analizar el proyecto educativo de Joaquín Requena de 1838, Mena Segarra & Palomeque (2009) señalan que “puede pensarse que hubo un efectivo funcionamiento de la

Escuela Normal de referencia, por lo menos durante ese año...” (p. 260). Esta conclusión se basa en el mantenimiento de la metodología de enseñanza mutua establecida en su proyecto.

En 1847 surge el Instituto de Instrucción Pública, pero es “recién en 1849 que se ordena la fundación de una escuela normal en la órbita del Instituto de Instrucción Pública” (Fontán, 2009, p. 76). En 1854 se encomienda al Dr. Gabriel Palomeque, secretario general del novel Instituto, recorrer el interior del país y realizar un informe sobre el estado de las escuelas y su funcionamiento. “A su regreso dejó para el juicio de la historia un informe de extrema y radical objetividad, crudo y desolador” (Mena Segarra & Palomeque, 2011, p. 186). Con respecto a la formación de los maestros, el Informe Palomeque señala la existencia de ineptitud y/o falta de responsabilidad de los maestros, o ausencia de estos en la zona al igual que el desinterés y abandono de las Juntas Económico-Administrativas de quien las escuelas dependían. El panorama de la educación en el interior del país era inquietante por lo que Palomeque, elabora propuestas para su mejora. El contexto posterior a la Guerra Grande no permitió poner el foco en los aspectos educativos por lo que esta situación se mantuvo con escasos y débiles intentos de mejora de la educación en general y la formación docente en particular.

Fontán (2009) destaca que a partir de la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) en 1868, comienza un nuevo impulso educacional. Bajo su gestión, en 1877, funcionaba una Escuela Normal con cursos gratuitos de dos años de duración.

Por su parte, Mena Segarra & Palomeque (2011) plantean que la reforma vareliana tuvo tres etapas: creación de la SAEP, el trabajo educativo realizado en la órbita municipal y la generalización y profundización de los cambios en todo el país, a partir del Decreto-Ley n.º 1350 de fecha 24 de agosto de 1877 denominado Instrucción Pública - Enseñanza Primaria. Los autores señalan que más allá del impulso dado a la educación por José Pedro Varela, se debe destacar el grupo de colaboradores que acompañó el proceso y lo continuó desarrollando tras su fallecimiento en 1879. De hecho, en 1882

la Dirección General de Instrucción Pública aprobó la iniciativa del Inspector Nacional Jacobo Adrián Varela para instalar un ‘*Internato Normal de Señoritas*’, en el que se admitirían tres alumnas de cada departamento del interior, debiendo cada una al egresar, desempeñar el cargo de maestra en su departamento o donde se indicase. (Mena Segarra & Palomeque, 2011, p. 493)

De esta forma lo que se conocía como Escuela Normal hasta entonces, logró consagrarse como institución oficial de formación de maestros.

Si bien la creación del Internato Normal de Varones fue previsto en el Presupuesto 1888-1889, no fue hasta el año 1891 que comenzó su actividad formal. Estos dos Internatos en funcionamiento posibilitaron que los jóvenes principalmente del interior pudieran acceder a la formación docente para desempeñarse en las escuelas de primaria. Para ayudar a los estudiantes que se encontraban en régimen de internado, se crearon becas de apoyo económico. Asimismo, la denominación de ambos centros cambió; a partir de entonces pasaron a llamarse Instituto Normal de Señoritas e Instituto Normal de Varones respectivamente. Los dos Institutos establecidos en Montevideo se fusionaron en 1935 quedando bajo la órbita del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

Con respecto a la formación docente en el interior de Uruguay, “en 1887, el Poder Ejecutivo propuso, entre otras disposiciones relativas a la escuela pública, la creación de cuatro Internatos Normales...precisamente en la frontera con Brasil” (Palomeque, 2012, p. 354). No obstante, no se previó su financiación por lo que en los departamentos del interior los Institutos fueron surgiendo gradualmente con el transcurso del tiempo y mayormente por iniciativa de privados.

Palomeque (2017) informa que por Decreto-Ley n.º10358 del año 1943, el Poder Ejecutivo crea la Facultad Humanidades cuyo cometido era la formación de profesores para Enseñanza Secundaria y Normal. Con todo, la Ley n.º10658 de 1945 reorganizó los cometidos de la Facultad y quitó la formación de docentes. Pese a que algunos Institutos estaban en funcionamiento en el interior del país, fue recién en 1949 que se oficializó el primer Instituto Normal en la ciudad de Paysandú.

4.2.2. La formación docente para la Enseñanza Técnica

De acuerdo a Palomeque (2017), la Ley n.º1438 del año 1879 creó en Montevideo la Escuela Taller de Artes y Oficios. La Ley preveía que una vez instalada, debía actuar como Escuela Normal, empero, se realizaron algunas tentativas recién a comienzos del siglo XX. En 1918,

comenzaron a funcionar los *Cursos Normales*, de 2 años de duración, para la formación de los docentes industriales previstos en la ley de 1916. Para muchos constituyeron, a pesar de su escaso número de egresos, los primeros cursos técnicos de carácter terciario en América Latina. (Palomeque, 2017, p. 248)

Posteriormente en el año 1949 hubo un nuevo intento de institucionalizar la formación de los docentes para la enseñanza técnica en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) pero no se logró que tuviesen carácter permanente. Uno de los problemas de esta formación era el perfil muy heterogéneo de los aspirantes y la falta de docentes para el dictado de los cursos. La Asamblea de Profesores de los Cursos Normales elaboró un proyecto de creación de un Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), el que fue sometido a consideración del Consejo de UTU. Finalmente, su creación se aprueba en el año 1962 y comienza a funcionar con cursos de cuatro años de duración. No obstante, desde su creación ha tenido discontinuidades que respondieron a aspectos coyunturales como ser el escaso número de estudiantes. “Durante los últimos años, la curva de egresos de *INET* fue en general descendente: 67 estudiantes en 1967; 23 en 1974; 18 en 1980” (Palomeque, 2017, p. 256).

4.2.3. La formación docente para la Enseñanza Secundaria

La enseñanza secundaria en el Uruguay estuvo bajo la órbita de la UdelaR hasta el año 1935. El Decreto-Ley n.º9523 crea al Consejo de Enseñanza Secundaria y separa definitivamente los estudios secundarios de la UdelaR. Los profesores para el desempeño docente en la enseñanza secundaria, eran en su mayoría destacados profesionales universitarios. Palomeque (2017) señala que recién en 1934 surgió la categoría de Profesor Agregado accesible a los bachilleres o egresados de los Cursos Normales quienes debían cursar Pedagogía y además realizar la práctica docente por cinco meses en la especialidad elegida.

La Ley n.º9691 del año 1937 creó el Instituto Normal de Profesores y Maestros el que nunca llegó a ponerse en práctica. Palomeque (2017) estima que este Instituto quizás no se pudo concretar en la práctica por haber sido aprobado próximo a las elecciones de 1938.

No fue hasta la aprobación de la Ley n.º11285 del año 1949 que se sustituyó el régimen de Agregaturas creando el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria. Su organización quedó a cargo del Consejo del mencionado nivel de enseñanza. Un año después este centro de estudios fue denominado Instituto de Profesores Artigas (IPA) y su director, el Dr. Antonio Grompone fue quien asumió la responsabilidad de organizar su funcionamiento.

4.2.4. La Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente

La Ley n.º15739 del año 1985, facultó al CODICEN de la ANEP, la creación de una o más Direcciones Generales de especial jerarquía para administrar las distintas ramas de la

Educación. De esta forma se crea en 1986 la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la cual pasan a depender todos los Institutos de Formación Docente del país.

En el año 2005, el CODICEN dispuso la creación del Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores con la finalidad de elaborar propuestas de posgrado para egresados de Formación Docente - Área Magisterial y Área Profesorado de Educación Media y Técnica.

4.2.5. Los Centros Regionales de Profesores

Con el objetivo de descentralizar la formación docente en el interior del país y aumentar la cantidad de profesores titulados, el CODICEN creó Centros Regionales de Profesores (CeRP) a partir del año 1997. El cometido de estos centros consiste en la formación de docentes para el desempeño en educación media. Es así que en pocos años, “entre 1997 y 1999 se crearon seis Centros Regionales de Profesores (Ce.R.P), en los departamentos de: Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Canelones y Florida” (Rodríguez Zidán et al., 2020, p. 103). Su propuesta educativa se diferenciaba de la propuesta del IPA no solo por su currículo sino por la carga horaria y la titulación que ofrecía. Además, se creó un sistema de becas de alojamiento, transporte, alimentación para los estudiantes que residieran fuera de la ciudad donde se encontraba el centro educativo, beneficios que ningún otro Instituto de Formación Docente poseía.

4.2.6. La modalidad del profesorado semipresencial

El profesorado semipresencial constituyó una primera experiencia en la que se habilitó a que aspirantes a profesores pudieran cursar sus estudios bajo esta modalidad. En el año 2002, el CODICEN solicitó al Programa de Modernización de la Educación Media y Formación Docente (MEMFOD) la elaboración de dos proyectos de formación de profesores de Educación Media con el objetivo de descentralizar la formación docente y generar mayores oportunidades para jóvenes y adultos que quisieran formarse en educación y que por diversos motivos no podían acceder al IPA o a los CeRPs. De las dos propuestas presentadas, una estaba dirigida a la formación de profesores en ejercicio de la docencia y otro para recién egresados de la EMS.

Desde el año 2003, la modalidad semipresencial “muestra una expansión, tanto en el número de estudiantes inscriptos, en las especialidades que ofrece, así como en el número de docentes y sedes de formación en educación que funcionan como referencia para su desarrollo” (González, et al., 2018, p. 9). Esta situación refleja el déficit de profesores titulados para el ejercicio de la docencia en la educación media. No obstante, se destaca que ha habido un fuerte crecimiento de la titulación a partir del establecimiento de los CeRPs y de la modalidad

semipresencial pasando de 30,6% a 59,0% de docentes titulados, disminuyendo la brecha en la titulación entre la capital y el resto del país.

4.3. El sistema único de formación docente

Entre 1985 y 2010, la Formación Docente fue una Dirección General que dependió directamente del CODICEN. En ese marco, el Sistema Único de Formación Docente (SUNFD) conocido como Plan 2008, unificó en un mismo formato curricular la formación de maestros, profesores y maestros técnicos. Surgieron los Departamentos Académicos con el propósito de coordinar las actividades de enseñanza de cada especialidad y promover el desarrollo de la extensión e investigación educativa. El primer cambio implicó un currículo homogéneo que culminaba con la diversidad de planes existentes a la fecha al igual que la necesidad de generar consensos entre los actores educativos tales como la ANEP, el MEC y la UdelaR. Este proceso implicó “desandar el proceso de reforma del profesorado impulsada por los CeRPs desde el año 1997” (Rodríguez Zidán et al., 2020, p. 106).

Este proceso que comenzó bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, siguió su curso tras la creación del CFE. Este Consejo se aprueba por Acta Extraordinaria n.º5 Resolución n.º1 de fecha 24/06/2010 del CODICEN de la ANEP, “de forma transitoria, hasta que no se aprobara la Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación (IUDE) de acuerdo a lo que establecía la Ley General de Educación n.º 18437” (ANEP, 2020, p. 209). La Ley n.º19889 en su Artículo 157, “lo instituye como tal, explicitando que estará a cargo de la formación en educación para los niveles inicial, primario y medio. También este consejo se encarga de la formación de profesionales para el ámbito de la Educación No Formal” (ANEP, 2020, p. 209).

Por otra parte, en el año 2011 la carrera de Educador Social pasa a la órbita del CFE de acuerdo a lo previsto en el artículo n.º31 de la LGE n.º18437. Anteriormente esta carrera dependía del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU). En el año 2015 se crea el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) que asume el desarrollo de la formación de los Educadores Sociales.

4.4. La formación docente en la actualidad

El CFE cuenta con treinta y tres centros educativos distribuidos en todo el territorio uruguayo. Imparte carreras docentes de Maestro de Primera Infancia, Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media, Educador Social, Maestro y Profesor Técnico. Asimismo, el

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) ofrece cursos de especialización, de educación permanente y posgrados.

El Proyecto de Presupuesto y el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP (2020), destaca en su lineamiento estratégico cinco, la aprobación de nuevos planes de formación inicial de docentes que favorezcan el trayecto y el egreso de los estudiantes en la perspectiva de una formación de carácter universitario. En relación a este objetivo, el año 2023 presenta un desafío para la formación docente con la implementación de un nuevo Plan de Estudios con base en el Marco Curricular de formación de grado de los educadores aprobado por el CODICEN.

4.4.1. Características de los docentes del CFE

De acuerdo al censo docente del año 2018, los docentes uruguayos en su amplia mayoría han cursado sus estudios en educación primaria y media en el sector público. El valor asciende al 78,9% del total de docentes en servicio. Asimismo, “una quinta parte de las y los docentes del CFE (21,5 %) han recibido educación privada, mientras para el caso de los docentes del CEIP, este porcentaje desciende a 14,8 %” (ANEP, 2019, p. 54).

Los datos obtenidos del censo demuestran que “En el CFE, finalmente, el 88,2 % de los docentes cuentan con un título específico” (ANEP; 2019, p. 62). Otro hallazgo se relaciona con el hecho de que los docentes del CFE se destacan del resto de los subsistemas por su alto nivel de formación llegando a niveles del 52,5% con doble titulación. Por su parte, el 8,1% de los docentes no cuenta con formación docente específica, no obstante, poseen otra formación de nivel terciario culminada.

El 56,3% de los docentes egresados del CFE poseen el título de Profesor en Educación Media, el 30,1% son egresados de Magisterio y el 2,3% y 1,8% de las carreras de Maestro y Profesor Técnico respectivamente. Los egresados con título de Educación Física, de Educador Social y de Maestro en Primera Infancia representan un valor mucho menor al mencionado anteriormente. A diferencia de los docentes de los demás subsistemas de la ANEP, el 16,1% de los docentes que se desempeñan en el CFE cuentan con estudios de Maestría y el 5,5% con estudios de Doctorado. Si se consideran todos los docentes con formación de posgrado, en el CFE la cifra alcanza el valor del 59,5%.

4.4.2. Características de los estudiantes del CFE

La carrera docente desde sus orígenes se ha caracterizado por su alto grado de feminización. En términos generales, tres de cada cuatro personas que ingresan por primera vez al CFE son

mujeres. De acuerdo a datos analizados por el CFE en las cohortes 2017-2022, en las carreras de Maestro en Primera Infancia y Maestro de Educación Primaria, las mujeres superan el 90% de inscripción. En un valor menor pero con mayor presencia de mujeres que de varones, están quienes se inscriben para cursar las carreras de Educador Social, Profesorado y Profesorado Técnico. Sin embargo, “Maestro Técnico es el único caso donde la presencia de varones es mayoritaria en las seis cohortes, aunque la tendencia es que va creciendo el porcentaje de mujeres” (CFE, 2022, p. 41).

Otro dato importante para caracterizar a los futuros docentes, es que el promedio de edad de quienes ingresan por primera vez al CFE es de 26 y 27 años, valor que se mantiene similar desde 2017. Este dato estaría indicando, por un lado, la tardía culminación del ciclo de educación obligatoria en Uruguay, y por otro que la elección por ser docente quizás no haya sido la primera consideración de los estudiantes. El Informe de Matrícula inicial del CFE (2022) señala que el número de estudiantes (21.9%) que ingresa sin rezago (17 o 18 años) es minoritario. Sin embargo, se observa una tendencia a lo largo del tiempo donde el porcentaje de estudiantes nuevos de 17 o 18 años de edad, tiende a aumentar. En 2017 el valor era del 10,1%. “En 2022, el porcentaje de estudiantes en esta situación es más del doble del que se registraba en 2017, esto representa un cambio cualitativo relevante” (CFE, 2022, p. 43).

Al observar al interior de las carreras docentes, se encuentra que quienes se inscriben para cursar Maestro de Educación Primaria, más del 70% es menor de 25 años de edad. Empero, el menor peso de las edades más jóvenes se registra en las carreras docentes del área técnica. En 2022 casi el 30% de las nuevas inscripciones de estudiantes en la carrera de Maestro Técnico son menores de 25 años de edad.

De acuerdo a los datos presentados en el Informe de Matrícula inicial, en 2022, el 9,8% de los nuevos estudiantes declaran tener título. Este dato también se presenta con mayor frecuencia entre quienes optan por una carrera docente técnica.

4.5. Características de la organización educativa

La organización educativa donde se desarrolla el PIO y el PMO es un Instituto de Formación Docente que posee una trayectoria de más de sesenta años de actividad. Está localizado en un barrio céntrico donde se encuentran diversas instituciones educativas públicas y privadas, de fácil acceso para estudiantes del área metropolitana de Montevideo.

En lo que refiere a la gestión, a partir del año lectivo 2023, se conforma un equipo de dirección y subdirección efectivos lo que brinda la posibilidad de transitar por espacios de mayor estabilidad. La secretaría del Instituto está a cargo de una docente interina; por otra parte, el CFE dispuso horas de apoyo para docentes a los efectos de colaborar con la Dirección desempeñando diversas funciones. Con respecto a las figuras educativas de acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, se identifican a los Docentes Orientadores Educativos (DOE) y Docentes Orientadores en Tecnologías Digitales (DOT).

Además de estas figuras de acompañamiento, la organización cuenta con una bibliotecaria, administrativos, una empresa de limpieza tercerizada y una empresa de seguridad. Otro aspecto relevante de la gestión académica del Instituto, es el rol que cumplen la Comisión de Carrera Local y el Consejo Asesor Consultivo que tienen a su cargo entre otros aspectos, aquellos vinculados al seguimiento de los planes de estudio, asignaturas, programas, pasantías, monografía de final de carrera, entre otros.

De acuerdo a datos de 2022, el total de estudiantes matriculados era de 3914 de los cuales 2087 cursaron en modalidad semipresencial. Este valor representa el 53% de la matrícula total del Instituto. El total de profesores de docencia directa correspondió a 207 en el semestre impar.

En 2023, se ofrece inscripción para el primer año del nuevo Plan 2023 en trece especialidades. Algunas de ellas pueden ser cursadas en modalidad presencial y otras en modalidad semipresencial. De acuerdo a lo previsto en el Marco Curricular (CFE, 2022), la educación multimodal “reconoce el enriquecimiento mutuo entre la presencialidad, la virtualidad y los entornos digitales...” (p. 14). Adicionalmente, se desarrollan las continuidades de los cursos correspondientes a las dieciséis especialidades de planes anteriores que se discontinúan.

En general los estudiantes de formación docente en Uruguay tienen un promedio de edad mayor en comparación con el resto de los estudiantes de carreras universitarias donde un tercio de ellos tiene más de treinta años. Un aspecto a destacar de esta organización, de acuerdo a datos de la ANEP (2015), es que el 34,7% de sus estudiantes ya han cursado otros estudios terciarios antes de optar por formación docente; es decir, eligieron la carrera docente como segunda opción. Muchos de ellos incluso, hace muchos años que se desempeñan en educación media y han decidido regularizar su situación para obtener la titulación correspondiente.

CAPÍTULO 5: Descripción de la demanda de la organización

A partir de los cambios en los equipos de Dirección del Instituto, existen pautas de funcionamiento que difieren de un año a otro. En este sentido, se agrega la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 que transitó el Uruguay a partir del año 2020 y que desencadenó, entre otras cosas, en la aplicación de nuevas pautas de trabajo y de organización de los cursos. En este centro, que ya contaba con cursos en modalidad semipresencial, la nueva organización de los cursos no resultó extraña como pudo haber pasado en otros centros. Los cursos se dictaron en la plataforma Schoology con eventuales encuentros presenciales en las asignaturas que requerían práctica. Así funcionaron todos los cursos durante los años 2020 y 2021.

En la entrevista exploratoria realizada a la Directora (EED), se detectan algunas preocupaciones. Entre ellas se destacan, la cantidad de estudiantes que se encuentran cursando carreras docentes en modalidad semipresencial, registros académicos de los estudiantes que requieren un pronto abordaje, al igual que la baja participación estudiantil en el centro educativo.

A partir de la utilización de diferentes técnicas de recolección de datos, se confirma y se define como tema de investigación, el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. El aumento de carreras que se dictan en modalidad semipresencial y consecuentemente el aumento de la matrícula estudiantil, genera nuevas relaciones y formas de vinculación de los estudiantes con los docentes, entre estudiantes y de los estudiantes con el Instituto en su conjunto que requieren especial atención.

De hecho, la Directora reconoce que al final del año lectivo su objetivo se relaciona “con lograr una mayor sensación de pertenencia de los estudiantes con el Instituto” (EED: 15). A su juicio para lograr este anhelo se necesitan trabajar aspectos de índole administrativo, generación de instancias presenciales atractivas, y de cursos que le permitan sentir al estudiante que está cursando una carrera con una lógica que es próxima a la de la Universidad.

SECCIÓN III: MARCO APLICATIVO

El propósito de esta sección denominada Marco Aplicativo es presentar y justificar la propuesta metodológica utilizada tanto para el desarrollo del PIO como del PMO. Se presentan características de los enfoques en investigación y las diversas técnicas de recolección de datos. La estructura del Marco Aplicativo se representa en la Figura 7.

Figura 7

Estructura del marco aplicativo



CAPÍTULO 6: El encuadre metodológico

En este capítulo, se justifica el enfoque utilizado y se exponen las técnicas implementadas en las diferentes etapas de la investigación.

6.1. Enfoque Mixto de Investigación

La investigación, definida de acuerdo a Hernández et al. (2014) como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos aplicados al estudio de un fenómeno puede presentar diversos enfoques. Sin embargo, estos enfoques han convergido en dos aproximaciones principales al momento de indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. No obstante, el denominado método mixto según señala Creswell (2015), permite vincular datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación para responder a un problema determinado combinando las fortalezas de ambos con una óptica amplia. Esta integración de los métodos cobra sentido en la fase de análisis de los resultados. Creswell & Plano (2018), señalan que los problemas de investigación adecuados para los métodos mixtos son aquellos en los que una fuente de datos puede ser insuficiente. Resultan útiles cuando ninguna de ellas por sí mismas, logran captar la complejidad del fenómeno que se investiga. La complementariedad resultante enriquece la comprensión del problema. Creswell (2015) define la investigación con métodos mixtos como una metodología de investigación en ciencias sociales, del comportamiento y de la salud, en el que el investigador recoge datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos), los integra o combina y realiza interpretaciones con una visión más amplia a la ofrecida por los datos cuantitativos o cualitativos de forma independiente. Precisamente en esta investigación por la naturaleza del problema, se optó por la utilización del método mixto con el propósito de obtener una mejor evidencia y comprensión del fenómeno al otorgar voz a los actores involucrados, en especial, a los estudiantes.

6.2. Componente Cuantitativo

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas con anterioridad. Se basa en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Cea D'Ancona (1997) sostiene que en ocasiones se puede partir de una teoría, en otras, se podrá relacionar el problema con varias perspectivas teóricas a los efectos de cubrir los distintos aspectos del problema. A pesar de ello, este autor señala que existen ocasiones en que “el marco teórico que configura el proyecto de investigación se fundamenta en generalizaciones empíricas

proposiciones que han sido comprobadas en anteriores investigaciones, si bien no han logrado cristalizar en una perspectiva teórica determinada.” (p. 85).

En este tipo de enfoque, el orden es riguroso, aunque no rígido por lo que es posible redefinir alguna fase. El proceso implica partir de una idea, a su vez se establecen objetivos y preguntas de investigación, al igual que la revisión de bibliografía para la construcción de un marco teórico. Posteriormente, se establecen hipótesis y variables y se diseña un plan para probarlas. Finalmente se establecen conclusiones respecto de la(s) hipótesis planteada(s). Babativa (2017) declara que la investigación cuantitativa aplicada al campo social, asume una concepción de la realidad constante y adaptable en el tiempo, posiciona al investigador desde la objetividad y enfatiza las relaciones entre causas-efectos entre variables.

En una investigación cuantitativa se evidencia un proceso secuencial, deductivo, probatorio y de análisis objetivo de la realidad. De las bondades que ofrece la investigación cuantitativa, Babativa (2017) destaca la generalización de resultados, el control sobre los fenómenos, la precisión, la réplica y la predicción. Este tipo de investigaciones trata de determinar la asociación de variables, lo mismo que la generalización y la objetivación de los resultados obtenidos para realizar inferencias más allá de los datos.

En el contexto de esta investigación se aplicó un cuestionario a estudiantes con el objetivo de conocer sus puntos de vista en relación a varios aspectos. Darles voz a los estudiantes resulta fundamental a los efectos de ampliar la comprensión del fenómeno y poder tener una visión cabal de las acciones a emprender en el plan de mejora. Se utilizaron mayormente preguntas cerradas que le brinda al encuestado la posibilidad de responder rápidamente. Son preguntas directas lo que permite obtener información personal de los estudiantes pudiendo cuantificar los resultados.

6.3. Componente Cualitativo

El enfoque cualitativo admite desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. Utiliza la recolección de datos sin medición numérica y descubre o afina las preguntas de investigación en el proceso de interpretación. “Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas” (Hernández et al., 2014, p. 7).

En este proceso, es el propio investigador quien desarrolla una teoría por lo tanto la investigación cualitativa tiene una lógica inductiva. En el proceso investigativo, “los

investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 20). El investigador se posiciona desde una visión holística y estudia a las personas en contexto tomando en cuenta su pasado y su situación actual. Parte de la idea de que todas las perspectivas son valiosas.

La investigación cualitativa se diferencia de la cuantitativa, en que la segunda pone el acento en la confiabilidad y la primera en la validez de la investigación. Esto no significa que no sea importante la precisión de los datos obtenidos. Un estudio cualitativo es “una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 22) Para este enfoque, la perspectiva fenomenológica es esencial. Se busca comprender lo que la gente dice y hace lo cual es producto de su mundo. En esta misma línea, Hernández et al. (2014) también señalan que la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones.

6.4. Justificación de la estrategia metodológica utilizada

En esta investigación se prioriza un enfoque multimétodo a partir de la inclusión de abordajes metodológicos complementarios. Los métodos mixtos implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, al igual que su integración y discusión conjunta. Se trata de poder lograr una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Hernández et al. (2014) señalan que la decisión de utilizar los métodos mixtos sólo es apropiada cuando se agrega valor al estudio, es decir, una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno en comparación con la decisión de utilizar un único enfoque. Creswell (2015), por su parte, afirma que en los métodos mixtos el investigador busca justificar la combinación de métodos para poder responder de forma completa las preguntas de su investigación.

El investigador ingresa a la organización con el objetivo de buscar distintas voces de diferentes actores institucionales, recabar significaciones y explicaciones posibles al problema detectado, así como visualizar las lógicas institucionales. Con el propósito de obtener datos, se utilizaron diferentes técnicas del enfoque cualitativo como ser la entrevista y el análisis documental. Asimismo, en el contexto de esta investigación, se aplicó una encuesta a doscientos cincuenta estudiantes que cursan distintos grados y especialidades. Estos aportes cuantitativos

complementan y robustecen los datos recabados por medio de las entrevistas y el análisis documental ampliando las posibilidades de una mejor comprensión de la situación-problema.

De esta manera, se logró la complementariedad de enfoques a través de la triangulación de los datos lo que implica contrastación. Según Hernández et al. (2014), se trata de cruzar datos con el fin de encontrar similitudes y diferencias al momento de analizarlos lo que conlleva a una mayor pertinencia de los resultados obtenidos y credibilidad de la investigación. Se articula lo cualitativo y lo cuantitativo enriqueciendo los datos, aspecto que favorece la reflexión y el análisis, así como también, posibilita la triangulación de datos y fuentes (Yuni & Urbano, 2014; Ander-Egg, 2011) para abordar el fenómeno del sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. Se busca profundizar su estudio y comprender a través de diversos puntos de vista las diferentes dimensiones implicadas en el fenómeno estudiado. En efecto, no se puede fragmentar la realidad; por el contrario, se deben relacionar, de forma interdependiente los aspectos pasibles de ser analizados considerando las distintas dimensiones involucradas para atribuirle significados.

6.4.1. Estudio de caso

En relación al enfoque multimétodo adoptado en esta investigación, se seleccionó el estudio de caso como una metodología adecuada para comprender el objeto de estudio. El estudio de caso como método refleja la perspectiva desde la óptica de quien vive y experimenta el fenómeno. Al decir de Hernández et al. (2014), se centra en la descripción y el análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística. En la misma línea argumentativa, Yacuzzi (2005), señala que los diseños pueden ser de un caso simple o múltiple así como holísticos o encapsulados, según se utilice una o varias unidades de análisis.

Por medio de los estudios de casos se puede indagar las percepciones, concepciones y conductas de los protagonistas. De acuerdo al planteo de Stake (1999), en un estudio de caso como estrategia de investigación, cobra importancia el estudio de la particularidad y de la complejidad del problema. Yin (2003) por su parte, afirma que el estudio de caso como estrategia de investigación comprende un método que abarca su diseño, las técnicas de recolección de datos y los enfoques específicos para su posterior análisis. Sostiene asimismo que el estudio de caso, en tanto estrategia de investigación, está destinado a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿qué? ¿cómo? y ¿por qué? En este sentido Tejera & Questa-Torterolo (2022) señalan que el estudio de caso aporta ventajas si se trata de estudios comparativos los que pueden complementarse con otros métodos, por ejemplo, de tipo cuantitativo.

Durán (2012) afirma que el estudio de caso en la investigación cualitativa refiere a un proceso de indagación centrado en la descripción, en un examen detallado, sistemático y en profundidad de un hecho o situación particular. Es una forma de acercamiento a fenómenos complejos de la realidad que permite que el investigador al interpretarlos, pueda desarrollar la capacidad de reflexión. Este abordaje permite una mayor comprensión de la complejidad del problema. La opción por trabajar con un estudio de caso como método refleja decididamente el querer cubrir las condiciones contextuales (Yin, 2003). El contexto espacio temporal es importante a los efectos de comprender el problema. Aún así, se debe tener presente que el estudio de un caso particular puede ser perfectamente válido en un contexto dado, pero no puede ser generalizable a otras situaciones.

En el ámbito educativo, la utilización de estudios de casos debe permitir a los equipos de gestión poder profundizar las acciones que habiliten seguir conociendo su organización y los espacios de mejora institucional posibles. “El estudio de casos permite abordar en profundidad las múltiples lógicas presentes en el escenario institucional, a partir del registro y posterior análisis de las diversas percepciones de quienes comparten un mismo espacio educativo” (Vázquez, 2007, p. 12).

6.5. Técnicas de recogida de información

El investigador opta por las técnicas que utilizará para la recogida de información de acuerdo a lo que considere ser más apropiado para el estudio. Esta decisión ha de estar en relación con la naturaleza del objeto de estudio. A tal efecto, conviene considerar que “el concepto de técnicas de recolección de información alude a los procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (Yuni & Urbano, 2014, p. 29). Los autores advierten que los conceptos información y datos son diferentes. La obtención de información implica el registro de forma escrita, visual, auditiva o en otro formato de un fenómeno. Por su parte, el dato es construido por el investigador dándole significado a través de sus esquemas teóricos. Sin embargo, para lograr tener un dato científico es importante poder recabar información adecuada. La clave está en la elección del investigador en priorizar el empleo de algunas técnicas de recolección de información por sobre otras. En esta investigación se emplearon diferentes técnicas para poder comprender la realidad del objeto de estudio y su complejidad con una visión holística del mismo. Así, a partir de considerar la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo y para lograr una mejor

comprensión del problema, se seleccionaron las siguientes técnicas: entrevista, análisis documental y encuesta (véase Tabla 1).

Tabla 1

Técnicas de recolección de datos

Técnica	Descripción	Objetivo	Fuente
Entrevistas	Entrevistas individuales semiestructuradas.	Conocer la demanda de la organización. Establecer categorías de análisis. Recabar información que permita comprender la situación problema.	Directora del Instituto, DOEs, DOT
Análisis documental	Página web del Instituto y del CFE. Planes de estudio. Informe de la modalidad semipresencial.	Conocer la propuesta educativa del centro. Conocer el plan de estudios y reglamentos de estudiantes. Obtener información sobre la modalidad semipresencial del CFE.	Documentos oficiales
Encuestas	Cuestionario	Recabar información desde la perspectiva de los estudiantes.	Estudiantes de todos los años y carreras del Instituto.

Nota. Rodríguez (2022)

6.5.1. Entrevistas

Una de las técnicas empleadas desde el enfoque cualitativo fue la entrevista en el entendido que éstas “se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Hernández et al., 2014, p. 403). La entrevista es una herramienta privilegiada en la investigación cualitativa mediante la cual un entrevistador busca obtener información utilizando uno o varios entrevistados. Para que ello ocurra, se debe generar un ambiente donde se perciba un clima de confianza en el que el investigador escuche atentamente lo que el entrevistado dice interesándose por el contenido de sus respuestas y su narrativa.

Mediante las entrevistas se puede acceder a situaciones que han acontecido en diferentes momentos. Yuni & Urbano (2014) señalan que por medio de la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones directamente de las personas que actúan en un contexto social dado. Se trata de obtener información en las propias palabras del entrevistado por medio

de las cuales es posible identificar hechos, deseos, expectativas e incluso creencias que forman parte de su sentir. Además de registrar lo que el entrevistado responde, se debe atender a las señas, gestos o emociones manifestadas, del igual modo que los énfasis en las respuestas que pueden resultar relevantes y brinda información del contexto.

De acuerdo a la tipología ofrecida por Hernández et al. (2014), se optó por realizar entrevistas semiestructuradas. Se utiliza una guía con temas o preguntas en la que el investigador puede agregar preguntas adicionales en el transcurso de la entrevista a los efectos de lograr mayor información. Incluso se puede alterar el orden de las preguntas considerando lo que el entrevistado haya respondido oportunamente. La elección por utilizar entrevistas semiestructuradas atendió a la flexibilidad que ofrecen al poder reformular o profundizar una pregunta para ampliar lo que el entrevistado viene respondiendo.

En la fase diagnóstica de esta investigación, se realizó una entrevista exploratoria a la Directora del Instituto. El objetivo fue lograr un primer acercamiento a los efectos de tomar contacto y conocer la organización, sus características, las especialidades que ofrece y las formas de funcionamiento. Asimismo, se buscó identificar la demanda del centro.

En una segunda fase denominada de comprensión del problema, se procedió a realizar cinco entrevistas a distintos actores institucionales con el fin de ampliar la información. A partir de la demanda detectada, se entendió pertinente entrevistar a DOEs, DOT y profesores que trabajaran tanto en la modalidad de cursos presenciales como semipresenciales. El guion de las cinco entrevistas semiestructuradas consistió en tres secciones. La primera pretendía recabar información sobre la situación funcional, el rol de los entrevistados y su forma de trabajo en el Instituto. La segunda sección pretendía indagar acerca de las características de los estudiantes y finalmente la tercera tenía como objetivo, conocer la percepción de los entrevistados respecto a la participación estudiantil en diferentes actividades y el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. Tres de las cinco entrevistas se realizaron en forma presencial en el Instituto previo acuerdo con los entrevistados. Las dos restantes se realizaron mediante la plataforma Zoom teniendo en cuenta que se trató de dos figuras educativas que desempeñan sus tareas en modalidad semipresencial.

6.5.2. Análisis documental

Otra de las técnicas del enfoque cualitativo utilizada en esta investigación fue el análisis documental. Esta técnica “constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación

científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente” (Yuni & Urbano, 2014, p. 99). El análisis documental es una actividad sistemática y planificada en la cual se examinan documentos escritos por diferentes personas o entidades y que reflejan sus intereses y perspectivas.

La utilización de esta técnica, le permite al investigador ampliar el campo de observación en un contexto pasado “lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística” (Yuni & Urbano, 2014, p. 100). Esta dimensión histórica, permite contextualizar el fenómeno a estudiar y establecer posibles relaciones entre el pasado y la realidad actual y así ampliar las posibilidades de comprensión.

El término documento se refiere a una amplia gama de textos por lo que Yuni & Urbano (2014) ofrecen una clasificación. Según su materialidad pueden ser documentos escritos, visuales o audiovisuales. Según su contenido, pueden ser documentos acerca de hechos reales, o de hechos de ficción. Según sea la intencionalidad con la que hayan sido escritos, pueden ser públicos o privados. Finalmente, según el modo de transmisión de los símbolos que contiene puede tratarse de documentos que hacen referencia a los restos físicos de una cultura o documentos orales. Considerando que un mismo documento puede reunir diversas propiedades, es factible concebir una clasificación mixta.

Bisquerra (2009) en base a la clasificación de Rincón et al. (1995), distingue entre documentos oficiales y personales. Los documentos oficiales son aquellos registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información. El autor señala algunos ejemplos: archivos y estadísticas, actas de reuniones, tableros de anuncios, registros de organismos, entre otros.

En cambio, el documento personal alude a un documento escrito en primera persona donde se relata su experiencia y creencia. “Por documento personal se entiende cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado” (Bisquerra, 2009, p. 350).

En la presente investigación se utilizaron documentos oficiales externos como ser la página web del Instituto y del CFE, el plan de estudios vigente al momento de la investigación y el informe de la modalidad del profesorado semipresencial. Se procedió a codificar cada documento lo que consta en la pauta de análisis documental creada a tales efectos que, entre otros aspectos, suponía la realización de un resumen, la identificación de su autoría, la fecha de emisión y las temáticas más importantes allí abordadas.

6.5.3. Encuestas

Desde el enfoque cuantitativo la técnica seleccionada fue la encuesta, aunque según Yuni & Urbano (2014) esta técnica también puede recopilar información cualitativa. Una encuesta se define como “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (Cea D’Ancona, 1996, p. 241). Tiene como propósito recopilar información cuantitativa con la intención de describir, analizar y establecer relaciones entre variables educativas observadas en una población determinada. Yuni & Urbano (2014) señalan que la encuesta permite obtener gran cantidad de información sobre un grupo de personas lo que privilegia el uso de la estadística como procedimiento de organización, análisis e interpretación de los datos.

La opción por la encuesta se debe entre otros aspectos al elevado grado de fiabilidad al igual que a la estandarización de las respuestas. Otra de las ventajas de las encuestas es que permite realizar comparaciones con datos obtenidos a futuro fruto de subsiguientes aplicaciones utilizando las mismas preguntas. Asimismo, tiene relativamente bajo costo y se implementa de manera más o menos rápida.

Como se ha mencionado, en la técnica de la encuesta el instrumento de recolección de datos es el cuestionario. Hernández et al. (2014) señalan que el cuestionario puede aplicarse de diferentes formas incluyendo autoadministrado de manera individual, autoadministrado enviado correo tradicional, electrónico o mensajería, por entrevista telefónica o mediante entrevista personal o que se inserta en una página web para que lo responda quien lo desee. El cuestionario es un instrumento que posee una cierta estructura que no se puede modificar. “Por una parte los respondentes deben seguir el orden de las preguntas, no tienen posibilidad de agregar cuestiones o plantear respuestas alternativas y deben encuadrarse dentro de las respuestas predefinidas por el cuestionario” (Yuni & Urbano, 2014, p. 64).

En oportunidad de esta investigación se optó por un cuestionario autoadministrado para aplicarse mediante la plataforma Schoology. Esto permitió recabar información de estudiantes que se encuentran radicados en cualquier ciudad o pueblo del Uruguay. A los efectos prácticos, el estudiante puede realizarlo a la hora que le quede bien, incluso lo puede ir completando en varias etapas si quisiera puesto que es él mismo quien completa su propia encuesta, los resultados se actualizan de forma inmediata, se puede escalar debido a que no le insume tiempo al investigador más allá de la formulación de las preguntas, permite acceder a todos los estudiantes, y evita el sesgo que puede producir el investigador.

En suma, en este estudio, se destacan las siguientes ventajas de la encuesta:

- permite obtener datos con alta representatividad por la cantidad de estudiantes que pueden contestar mediante el cuestionario autoadministrado;
- al ser autoadministrada y estar disponible en la plataforma Schoology es de fácil acceso;
- es flexible y cómoda para el encuestado;
- proporciona la posibilidad de visualizar los datos en forma automática.

Las preguntas utilizadas en el cuestionario fueron mayormente cerradas, pero también se consideró una pregunta abierta a los efectos de recabar datos concretos por parte de los estudiantes que a priori, era difícil determinar mediante una pregunta cerrada (véase Anexo I). Las preguntas abiertas son aquellas en que la persona responde libremente con sus propias palabras proporcionando información más amplia y profunda. También son válidas en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. De hecho, los datos obtenidos de la pregunta abierta del cuestionario, permitieron identificar aspectos interesantes en el contexto de esta investigación. En este caso el número de categorías de respuestas es elevado, “sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento.” (Hernández et al. 2014, p. 221) Por su parte, las preguntas cerradas son aquellas en las que previamente se establecen alternativas de respuestas donde el encuestado debe seleccionar una de ellas. Resultan más fáciles de codificar y de analizar y a su vez le lleva menos tiempo al encuestado responder.

6.6. Validez del estudio

A los efectos de garantizar la validez y confiabilidad del estudio, los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a un pretest o prueba. Éstos se deben realizar en condiciones y situaciones similares a las que se realizará la aplicación definitiva del instrumento. En el caso del cuestionario, “La prueba piloto tiene por función evaluar: a) la comprensión de las preguntas y las categorías de respuestas; b) el orden de las preguntas, y c) la duración de la encuesta” (Yuni & Urbano, 2014, p. 76). De los resultados obtenidos, se realizan ajustes a las preguntas para que el instrumento definitivo contenga preguntas comprensibles para los encuestados. Para el caso de esta investigación, las pruebas del cuestionario se realizaron con estudiantes de formación docente de otro Instituto del área metropolitana. Se obtuvo una primera devolución de aspectos a mejorar, clarificar y luego de realizar los ajustes pertinentes en la redacción de las preguntas y opciones de respuesta, se envió nuevamente a los efectos de corroborar lo planteado en una primera instancia. Entre las

dificultades detectadas, la tipología de preguntas en algunos casos no permitía obtener el dato que se pretendía por lo que se procedió a utilizar otras posibilidades ofrecidas por el formulario Google Form.

La validez de un instrumento de recolección de información es definida como la propiedad del instrumento para medir/observar lo que se pretende medir/observar. Esta condición es fundamental para obtener la confiabilidad, ya que por más precauciones que se tengan para obtener la información, si ésta no es un referente empírico adecuado de la variable teórica, los datos no serán ni válidos ni confiables. (Yuni & Urbano, 2014, p. 35)

Asimismo, las preguntas de las entrevistas también fueron objeto de pretest. La prueba se realizó ante una población similar a la del objeto del estudio donde se identificaron preguntas que resultaban repetitivas o poco claras en su formulación. Los docentes que colaboraron en la prueba desempeñan su labor en el mismo Instituto donde finalmente se aplicó la entrevista.

En síntesis, para que un estudio tenga validez, es necesario hacerlo creíble y ser riguroso en todas las fases del mismo prestando especial atención a la coherencia lógica entre el diseño de los instrumentos y la información que se pretende recabar.

6.7. Triangulación

La combinación de diferentes fuentes y métodos de recolección posibilita la triangulación de los datos. Hernández et al. (2014) declaran que existe una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si surgen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de los instrumentos de recolección. La triangulación “consiste en combinar resultados obtenidos por diferentes instrumentos o por distintos observadores, por ambos a la vez o por someter un mismo cuerpo de datos a distintos análisis teóricos. (Yuni & Urbano, 2014, p. 36).

Por su parte, Ander-Egg (2011) se refiere a la triangulación como un procedimiento de control cruzado de los datos e información obtenidos por medio de distintas técnicas de recolección. Este procedimiento ayuda a maximizar la credibilidad y la validez de los resultados obtenidos.

En la presente investigación se optó por la triangulación metodológica, de fuentes y de datos. Se utilizaron distintas técnicas para estudiar el fenómeno para luego poder contrastar los resultados al analizar coincidencias y divergencias.

CAPÍTULO 7: Estrategias para el análisis de los datos

En este capítulo se presenta el proceso llevado a cabo en la instancia de análisis de datos. Asimismo, se presentan distintos analizadores que permiten identificar lógicas subyacentes, visualizar fortalezas y debilidades que permiten explicar el problema y visualizar los posibles elementos de andamiaje y espacios de mejora.

7.1. Análisis de los datos

Con el fin de proceder al análisis de los datos, se tomaron decisiones para codificar las variables y para seleccionar las matrices de análisis tal como se presenta en la Figura 8. “El propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (Bisquerra, 2009, p. 152).

Figura 8

Estrategias para el análisis de datos



Para el enfoque cuantitativo se suelen aplicar métodos estadísticos a los efectos de analizar los datos numéricos. Para esta investigación, se utilizó el cuestionario Google Form que provee al investigador la posibilidad de crear diferentes tipologías de preguntas y tiene la ventaja que su procesamiento es automático con excepción de la pregunta abierta.

Desde el enfoque cualitativo, el análisis de los datos se realiza a partir de textos en diversos formatos. “En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos e interpretamos” (Hernández et al. 2014, p. 460). Precisamente, según lo declara Bisquerra (2009), el análisis cualitativo transcurre simultáneamente a la obtención de la información. Implica un procedimiento abierto y flexible para la clasificación de los datos estableciendo categorías de análisis.

7.2. Reducción de datos, codificación de variables y modelo de análisis

Una vez realizada la recolección de evidencia, se procede a revisar el material con el propósito de comenzar la tarea de reducción de los datos. Este proceso consiste en:

simplificar y agrupar los datos brutos del registro (primer nivel de reducción) en unidades de significado o categorías temáticas (categorización o segundo nivel de reducción), a las que daremos un nombre asignándoles un código (codificación), de acuerdo con criterios fijados previamente sobre qué informaciones conviene tener en cuenta y a qué interrogantes hay que responder. (Bisquerra, 2009, p. 154)

En esta fase de trabajo, se procede a seleccionar, jerarquizar y clasificar los datos para identificar los temas y subtemas que surgen dando comienzo a la categorización y codificación.

Para Hernández et al. (2014) el primer nivel de trabajo pasa por combinar varias acciones que consisten en identificar las unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos. Por tal motivo, a través del análisis de los datos obtenidos se procede a elaborar categorías básicas. Asimismo, se pueden establecer asociaciones y relaciones entre las categorías. A su vez, comienza la etapa de codificación, “un procedimiento técnico por el que se asignan, a cada una de las categorías de un cuestionario o documento de observación, números o signos correlativos que luego facilitarán el recuento y tabulación de los datos” (Ander-Egg, 2011, p. 155). En relación a los códigos Hernández et al. (2014), expresan que se trata de etiquetas que sirven para identificar categorías debido a que describen un segmento de texto, imagen, artefacto u otro material. Al comienzo del proceso la identificación de unidades o segmentos es tentativa. Los autores recuerdan que las categorías aluden a conceptos, experiencias, ideas y hechos relevantes con significado.

Para esta investigación, la primera instancia de reducción de datos se realizó a partir de la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Instituto. Esta entrevista nutrió la matriz de análisis primario por dimensiones, temáticas y actores. Asimismo, se realizó una segunda matriz para analizar los documentos donde se codificó, se realizó un resumen y se identificó la autoría de cada documento analizado. A partir de la elaboración de un modelo análisis, se evidenció la situación problema vinculada con diferentes dimensiones del análisis del campo institucional. Surgieron además los actores involucrados del mismo modo que los posibles factores causales del problema. El modelo de diagnóstico inicial permitió presentar el problema central en estrecha relación con las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctico y

visualizar la relación entre el problema, las dimensiones, los actores y los posibles factores causales.

7.3. El modelo FODA

El modelo de análisis Fortalezas Oportunidades Debilidades Amenazas (FODA), constituye una guía para reorientar acciones y por ende promover el cambio en las organizaciones. La matriz FODA de acuerdo a Romano (2014), es considerada un instrumento analítico que permite presentar la realidad de una organización o grupo en forma clara y precisa. Es una herramienta que permite tener rápidamente una perspectiva general de la situación de la organización.

Para el análisis FODA, una vez identificadas las fortalezas y las debilidades de la organización se debe proceder a la evaluación de ambos aspectos. En relación a este aspecto, Ponce (2007) afirma que algunos factores tienen más predominio o fuerza sobre otros constituyendo activos o pasivos competitivos. Lo importante es que los activos competitivos superen a los pasivos. La estrategia de trabajo se basa en la consideración de las fortalezas para contribuir a la mejora organizacional.

Las oportunidades son “las posibilidades positivas externas a la organización que se pueden obtener en relación a las fortalezas, están en la comunidad, en el entorno” (Romano, 2014, p. 41). Pueden estar presentes o no y tienen la característica de no ser controlables por la organización con la característica de ser elementos potenciales de mejora. Por su parte, las amenazas representan la suma de las fuerzas ambientales externas a la organización que tampoco son controlables por ella. Representan problemas potenciales que pueden dificultar o impedir el logro de los objetivos.

7.4. El modelo del Iceberg

El modelo del Iceberg es una herramienta que proporciona una nueva perspectiva al problema identificado. Utilizando como metáfora un iceberg, busca descubrir las causas del problema observando niveles que generalmente no se ven a simple vista pero que están presentes. En esta lógica, Chiavenato (2009) argumenta que toda cultura organizacional presenta varios estratos o capas con distintos grados de profundidad y arraigo. Toda persona que quiera conocer la cultura de una organización debe analizar todos los niveles. “La cultura organizacional no es algo palpable. Sólo puede observarse en razón de sus efectos y consecuencias. En este sentido, es parecida a un *iceberg*” (Chiavenato, 2009, p. 123).

Siguiendo la estructura de un iceberg como analizador, se identifican los aspectos visibles y superficiales de la organización que se encuentran en la parte superior y derivan de su cultura. Así, los espacios, la disposición de los muebles en las oficinas, las formas de trabajo, los elementos tecnológicos que usan y otros elementos físicos constituyen aspectos visibles. Por otra parte, los aspectos invisibles o profundos son aquellos que están sumergidos y por lo tanto son más difíciles de observar o percibir. Chiavenato (2009) afirma que en esta parte se encuentran “las manifestaciones psicológicas y sociológicas de la cultura” (p. 123).

En relación a los distintos niveles de profundidad, en el iceberg se pueden identificar los elementos visibles, las prioridades y los elementos subyacentes (véase Figura 9). Los elementos visibles, se refiere a lo que se puede observar a simple vista y caracteriza a una organización. El análisis por medio de este modelo, permitió dar cuenta de las prioridades que son jerarquizadas por la gestión y la profundización de esas prioridades, posibilitó el descubrimiento de las lógicas subyacentes al problema que es objeto de estudio en esta investigación.

Figura 9

Esquema del modelo del Iceberg



La posibilidad de cambiar la cultura es relativa dado que el primer estrato o capa no presenta demasiadas dificultades dado que se trata de elementos físicos y concretos; es el más fácil de cambiar. “A medida que se profundiza en otros estratos, la dificultad para cambiar se vuelve mayor. En el estrato más profundo, el de los supuestos básicos, el cambio cultural es más difícil y lento...” (Chiavenato, 2009, p. 125).

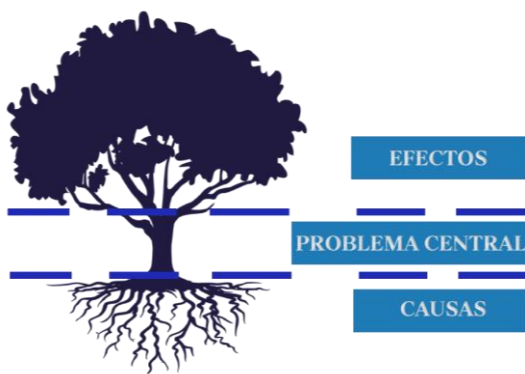
En resumen, este analizador permitió profundizar en la comprensión del problema partiendo de lo visible y explícito hasta llegar a los aspectos no visibles e implícitos más profundos.

7.5. El árbol de problemas

Aldunate & Córdoba (2011) afirman que lo fundamental es identificar con claridad el problema que se busca resolver. A estos efectos se considera que el árbol de problemas es una técnica que se utiliza para identificar un problema central al que se lo intenta solucionar a través del análisis relacional de tipo causa-efecto. Esta técnica “permite a las personas interesadas llegar a la raíz de su necesidad prioritaria e investigar los efectos del problema” (Blackman, 2003, p. 34). A partir de la metáfora de un árbol, es posible identificar las causas, el problema central y los efectos que surgen del mismo como se observa en la Figura 10.

Figura 10

Estructura del árbol de problemas



Las raíces (causas) alimentan al tronco (problema central) lo que tiene consecuencia en las ramas o copa del árbol (efectos). Por lo tanto, el primer paso es identificar el problema principal y resumirlo en pocas palabras en el tronco del árbol. Aldunate & Córdoba (2011) señalan que es importante que el problema sea “formulado como una situación negativa que debe ser revertida” (p. 37). Para ello se sugiere comenzar con una lluvia de ideas sobre posibles elementos centrales del problema. Posteriormente, se debe preguntar cuáles son las causas de este problema central y continuar profundizando en las causas subyacentes de manera de poder determinar qué es lo que provoca el problema. A los efectos del diseño del árbol, las causas inmediatas se colocan en las raíces y las causas subyacentes en una posición de mayor profundidad. Luego se procede a identificar los efectos que tiene el problema lo que se representa por las ramas del árbol. La pregunta clave para identificar los efectos sería ¿qué está ocurriendo como consecuencia del problema?

En esta investigación se procedió a sistematizar y a analizar los datos recabados para identificar las causas del problema central y separarlas de los efectos que producen. La utilización de esta

técnica requiere ir verificando si las causas se relacionan con los efectos verdaderamente. Este ejercicio ayuda a lograr una mejor comprensión del problema central dado que obliga a sintetizar y priorizar ciertas causas que quizás también son relevantes, por encima de otras.

7.6. El árbol de objetivos

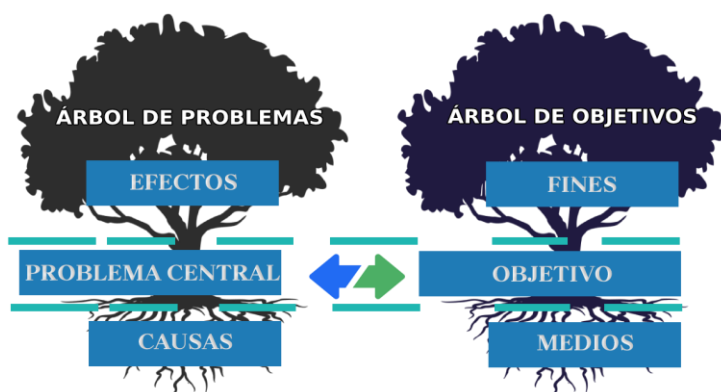
El árbol de objetivos busca transformar el problema en un objetivo deseable donde se especifican los medios y fines que serán insumos para el plan de mejora. Para su construcción, se toma como referencia el enunciado negativo del árbol de problemas transformándolo en un enunciado con una visión clara y positiva por la cual se definen objetivos, metas, acciones y actividades. Aldunate y Córdoba (2011) afirman que los efectos negativos que generaba la existencia del problema pasarán a ser los fines que se persiguen al solucionarlo.

Los nudos críticos identificados que alimentan el problema deben ser encauzados por medio del árbol de objetivos para lograr el propósito de la mejora. Deben ser abordables y pasibles de acción por parte de la organización por ello debe contener un objetivo que sea deseable, realista y concretable. Esta investigación propone un objetivo que es compartido por la Dirección del Instituto y por los docentes entrevistados lo que indica la existencia de una predisposición para su concreción. Del mismo modo, es un objetivo compartido por la amplia mayoría de los estudiantes en tanto estiman conveniente la realización de algunas actividades que en última instancia contribuyen al logro del mismo.

A diferencia de lo expresado en relación al diseño del árbol de problemas, en esta oportunidad, resultó más sencillo el diseño del árbol de objetivos en tanto constituye una versión positiva del árbol de problemas y que se grafica en la siguiente figura.

Figura 11

Transformación del árbol de problemas en árbol de objetivos



CAPÍTULO 8: El proyecto de investigación organizacional

En este capítulo se presentan las fases constitutivas del PIO. Se detallan las técnicas de recolección de datos, el análisis de la información, las conclusiones y el camino hacia el informe final para ser presentado a la organización. En suma, este capítulo pretende reflejar el marco aplicativo al igual que la toma de decisiones que orientaron la investigación.

8.1. Iniciando el proceso

El PIO (véase Anexo I) tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de situación de un Instituto de Formación Docente. El mismo se llevó a cabo desde el comienzo del segundo semestre del año 2022 hasta octubre del mismo año con una primera instancia de presentación del mismo ante la Dirección. Posteriormente siguió la etapa del diseño del PMO hasta el mes de diciembre.

El PIO se estructuró en cuatro fases bien definidas (véase Figura 12) mediante las cuales se fue profundizando el conocimiento de la organización lo que permitió lograr acuerdos para transitar la etapa del PMO. A través del estudio de caso y de una mirada singular de la organización, se buscó identificar una situación problema con el fin de poder analizarla, comprenderla y establecer posibles líneas de acción.

A los efectos de dar inicio a la investigación, se procedió a contactar a la Directora del Instituto para solicitar la autorización correspondiente para realizar el trabajo. Se le explicitó el alcance del mismo y la necesidad de ingresar al centro, realizar entrevistas y aplicar otras técnicas que fuesen necesarias para la recolección de datos. Asimismo, se le informó que este trabajo mantendrá la confidencialidad de la organización y de los datos recabados. Se presentó una nota formal la que fuera respondida con el aval correspondiente.

Figura 12

Fases del Proyecto de Investigación Organizacional



8.2. Fase exploratoria

La primera fase del PIO se correspondió con un proceso de evaluación diagnóstica para conocer el funcionamiento de la organización. Este primer acercamiento resultó fundamental para reconocer sus singularidades al igual que la población estudiantil que lo frecuenta.

El ingreso al Instituto permitió observar su funcionamiento, visualizar las relaciones entre los funcionarios, la distribución de los espacios, entre otros aspectos. Asimismo, se tuvo acceso a información de la organización como, por ejemplo, la cantidad de especialidades que se ofrecen, la matrícula, la cantidad de docentes, y la modalidad de cursado que tienen los estudiantes. De igual modo, se contó con información de la cantidad de funcionarios administrativos y figuras de acompañamiento pedagógico presentes en el Instituto. Esta información permitió ir esbozando un panorama de la organización y obteniendo pistas para el desarrollo del trabajo.

El propósito de esta fase fue profundizar el conocimiento de la organización mediante la utilización de diferentes técnicas. Ella ofrece una página web con información actualizada tanto para docentes como para estudiantes. Asimismo, el Instituto posee todos los cursos en la plataforma Schoology, medio por el cual disponen de espacios de consulta y trámites varios para estudiantes y docentes.

8.2.1. Técnicas utilizadas para la recolección de datos

En esta fase exploratoria para la recogida de información, se utilizaron las siguientes técnicas: la entrevista y el análisis documental como se observa en la Tabla 2, y cuyos atributos fueron explicitados anteriormente (véase Capítulo 6, numerales 6.5.1. y 6.5.2. respectivamente). En relación a la entrevista, cabe consignar que la misma fue de carácter exploratoria realizada a la Directora del Instituto. Se le solicitó autorización para grabar asegurando la confidencialidad de la información proporcionada. El objetivo fue detectar la demanda, es decir, aquella situación que a su juicio pudiera estar afectando a la organización.

En oportunidad de la entrevista exploratoria se esbozaron situaciones, muchas de las cuales excede la asesoría que se le puede brindar a la organización. No obstante, se optó por acotar la investigación a una situación problema que permitiera poner el acento en una propuesta de mejora posible de ser llevada a cabo. Además de la entrevista de carácter exploratoria se procedió al análisis documental que permitió profundizar el conocimiento de la organización y sus particularidades. Se analizó la página web del Instituto, del CFE, el Plan de Estudios y el Informe de la modalidad semipresencial CFE empleando una matriz de análisis a sus efectos.

Tabla 2*Técnicas fase exploratoria*

Técnica	Código	Unidad de análisis	Actores involucrados o tipo de documento	Fecha de realización
Entrevista semiestructurada	EED	1	Directora del Instituto	21/07/22
Análisis de Documentos	AD1	1	Página web del Instituto	Julio- Agosto
	AD2	1	Página web CFE	
	AD3	1	Plan de estudios	
	AD4	1	Informe de la modalidad semipresencial CFE	Agosto

Nota. Rodríguez (2022)**8.2.2. Análisis de la información**

Una vez efectuada la entrevista, se procedió a transcribirla para su posterior análisis. Con el fin de organizar la información, se tomó la referencia de Frigerio et al. (1992) acerca de las dimensiones del campo institucional: organizacional, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria que fueran presentadas anteriormente (véase Capítulo 2, numeral 2.2).

Para la reducción de los datos, se procedió a la realización de una primera matriz de análisis a partir de la entrevista exploratoria a la Directora que consistió en la identificación de aportes textuales y su correlativa asociación con una temática específica vinculada a la demanda, los actores involucrados y la dimensión organizacional asociada como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3*Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores*

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión	Observaciones
--	-----------------	----------------	------------------	----------------------

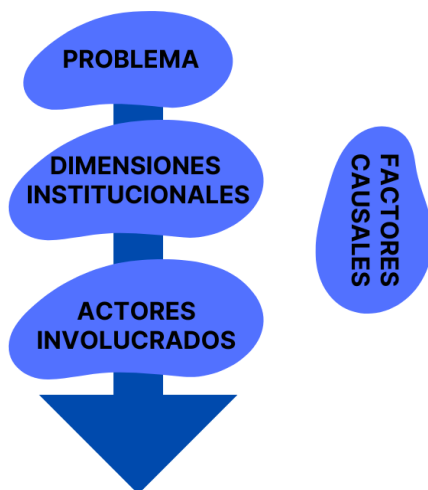
Nota. Basado en Tejera (2022)

8.2.3. Modelo de diagnóstico inicial

A partir de la sistematización de la información obtenida en la fase exploratoria, se procedió a diseñar un modelo de diagnóstico inicial basado en la entrevista exploratoria realizada a la Directora del Instituto (EED) y en los documentos analizados (AD1, AD2, AD3, AD4). El modelo que se presenta en la Figura 13, ayuda a visualizar las relaciones entre el problema central, las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica, los actores involucrados y los posibles factores causales. Este modelo representó una primera aproximación al objeto de estudio y también constituyó una orientación para la fase de comprensión del problema.

Figura 13

Esquema del modelo de diagnóstico inicial



8.3. Fase de comprensión del problema

La fase de comprensión del problema tuvo el objetivo de profundizar y ampliar el conocimiento a través del estudio de la demanda detectada en la organización. El punto de partida fue la información obtenida en la fase exploratoria que ha sido complementada a los efectos de arribar a una mejor comprensión del problema. Con este fin, se diseñó una técnica complementaria para una segunda recolección de datos y se procedió a analizar la información.

8.3.1. Técnicas utilizadas para la recolección de datos

En esta fase se empleó nuevamente la entrevista y aplicó una encuesta (véase Tabla 4). El valor de la encuesta fue analizado en el Capítulo 6, numeral 6.5.3. Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas (ED1, ED2, EDT, EDP, EDS) a actores claves de la organización en relación a la demanda y se aplicó la encuesta a estudiantes. En esta última el propósito fue recopilar

información cuantitativa con la intención de describir, analizar y establecer relaciones entre variables educativas. Los actores claves a quienes se le aplicó la entrevista fueron dos DOEs, una DOT, un docente de la modalidad de curso presencial y uno de la modalidad semipresencial. La encuesta tuvo como destinatarios los estudiantes del Instituto cualquiera fuese el grado o la modalidad de cursado de la especialidad que fuese.

Tabla 4

Técnicas fase de comprensión del problema

Técnica	Código	Unidad de análisis	Actores involucrados o tipo de documento	Fecha de realización
Entrevista semiestructurada	ED1	1	DOE del Instituto	11/08/22
Entrevista semiestructurada	ED2	1	DOE del Instituto	12/08/22
Entrevista semiestructurada	EDT	1	DOT del Instituto	16/08/22
Encuesta	CE	250	Estudiantes del Instituto	Del 16 de Agosto al 8 de setiembre
Entrevista semiestructurada	EDP	1	Docente de modalidad presencial	02/09/22
Entrevista semiestructurada	EDS	1	Docente de modalidad semipresencial	16/09/22

Nota. Rodríguez (2022)

Del universo de DOEs (seis en total), se decidió entrevistar a dos de ellos. El criterio de selección tuvo que ver con la experiencia en la función; una de ellas con muchos años de trabajo en el Instituto y la otra recientemente ingresada al CFE. Las cinco entrevistas transcurrieron en un muy buen ambiente, fueron desarrolladas individualmente en días y horarios diferentes. Dos de las cinco entrevistas se realizaron por medio de la plataforma Zoom. En todos los casos se les explicitó a los entrevistados el objetivo y la intencionalidad de la entrevista y se les consultó si tenían objeciones en que la misma se grabara. Asimismo, previo a la entrevista se le entregó un formulario de consentimiento informado con la información necesaria de manera clara y precisa a los efectos de poder tomar la decisión de participar o no. Se destaca la colaboración recibida por parte de las DOEs, DOT y docentes seleccionados para participar.

De forma complementaria se diseñó una encuesta la que se aplicó a través de un cuestionario autoadministrado mediante un formulario de Google Form dispuesto en la plataforma Schoology con previa autorización de la Dirección. Finalmente, el cuestionario estuvo habilitado por veinticuatro días y fue completado por doscientos cincuenta estudiantes de la organización.

8.3.2. Análisis de la información

A los efectos de organizar el trabajo, una vez finalizada cada entrevista se procedía a transcribirla para su posterior análisis. Para ello, se organizó la información considerando lo trabajado en la matriz de análisis (véase Tabla 3), vinculando las temáticas que surgieron de la entrevista exploratoria a la Directora y las dimensiones organizacionales identificadas.

Por otra parte, la encuesta como técnica cuantitativa, fue diseñada con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes del Instituto independientemente del grado, especialidad o modalidad en la que estén cursando. Se retomaron algunos aspectos que surgieron en la entrevista exploratoria a la Directora que están relacionados al problema central. Como se mencionó en el apartado anterior, el cuestionario fue autoadministrado y estuvo disponible en la plataforma Schoology. El cuestionario tenía treinta y dos preguntas con diferentes ítems de acuerdo a las posibilidades que ofrece Google Forms. En tal sentido, se utilizó respuesta corta, párrafo, varias opciones, casilla de verificación, desplegable y escala lineal.

La información obtenida en las entrevistas y el análisis documental fue complementada con los datos obtenidos de la encuesta a los estudiantes. Seguidamente se procedió a la triangulación de los datos, técnicas y actores mediante la utilización de dos analizadores que sistematizaron la información: la matriz FODA y el modelo del Iceberg (véase Capítulo 7, numerales 7.3 y 7.4 respectivamente). Cabe destacar que todas las técnicas aplicadas fueron testeadas con una población de características similares con el fin de revisar y eventualmente realizar los ajustes que correspondieren.

8.4. Conclusiones y acuerdos con la organización

Finalizada la fase de comprensión del problema, se fortalece el análisis de la información en relación con el marco teórico presentado (véase Capítulo 1). En este sentido, es posible formular conclusiones y establecer posibles líneas de acción para el mejoramiento del problema detectado. Se genera la oportunidad de trabajar utilizando los recursos disponibles y las fortalezas de la organización para cambiar aquellas debilidades que necesitan ser abordadas.

En esta fase, se procedió a integrar la evidencia recogida y analizarla a través de las técnicas del árbol de problemas y árbol de objetivos, cuyas fortalezas se explicitaron anteriormente (véase Capítulo 7, numerales 7.5 y 7.6 respectivamente).

Estas dos técnicas ayudaron a profundizar el diagnóstico de la organización. A través del árbol de problemas, se identificó el problema central por medio del análisis relacional de tipo causa efecto que determinaron las prioridades para la intervención. A partir de este analizador, se construyó el árbol de objetivos mediante el cual se buscó una alternativa para solucionar el problema planteado. Para lograr este objetivo, se presentaron líneas de acción que permitieran dar respuesta a la situación problema. Asimismo, se reconoció cuáles serían los actores involucrados en el proceso de mejora y se identificó un posible equipo impulsor del plan de mejora cuyo diseño se realizó en la siguiente etapa.

8.5. Informe final

La escritura del informe final del PIO constituyó un momento para visualizar el proceso desde el inicio hasta el final. Permitted verter los aprendizajes de esta etapa en un único informe para ser compartido con la organización.

Por tal motivo, la organización del informe y su escritura son aspectos fundamentales para lograr el objetivo de comunicación que persigue. A estos efectos, se utilizaron tablas y figuras que permitieron jerarquizar aspectos relevantes y enriquecer el informe. Del mismo modo se describió la metodología empleada para la recolección de los datos y las fuentes que fueron consultadas. Por último, el informe final fue presentado en forma presencial al equipo de Dirección el día 11 de noviembre de 2022. En dicha oportunidad, se hizo entrega de una copia en formato papel.

CAPÍTULO 9: El plan de mejora organizacional

En el presente capítulo se da cuenta de las distintas fases del PMO, el que incluye el trabajo con el equipo impulsor perteneciente a la organización. Esta etapa se estructura en cuatro fases (véase Figura 14) por medio de la cual se diseña el plan, se visualizan los mecanismos de seguimiento y la sustentabilidad y se redacta el informe para ser entregado a la organización.

Figura 14

Fases del Plan de Mejora Organizacional



9.1. Diseñando el plan

El PMO fue elaborado a partir del Diagnóstico Organizacional en el que se propusieron líneas de acción y un posible equipo impulsor. Una vez presentado el PIO al equipo de Dirección, se acordó que el mismo estuviese integrado por un DOT, una DOE y un profesor de la modalidad semipresencial. Los nombres de los integrantes del equipo fueron acordados con la Directora quienes una vez consultados, aceptaron formar parte del mismo.

El plan se presenta en el Anexo II y fue diseñado en los meses de noviembre y diciembre de 2022 por el equipo impulsor antes mencionado. Para su diseño fueron necesarias dos reuniones presenciales de aproximadamente dos horas cada una. La primera reunión tuvo como objetivo la presentación del PIO al equipo impulsor al igual que la primera aproximación al diseño del plan de mejora, la redacción de los objetivos y metas y la visualización de las posibles actividades a desarrollar.

En la segunda reunión, se retomó lo trabajado en el primer encuentro ajustando y validando los objetivos y metas propuestas. También se definió un cronograma tentativo de acciones y se explicitaron los recursos necesarios para llevar a cabo por parte del equipo impulsor.

A continuación, en la Tabla 5 se identifica a los actores involucrados y aquellos responsables de impulsar el plan en la organización.

Tabla 5

Actores involucrados y responsables de impulsar el plan

Actores involucrados	Equipo impulsor
Equipo de DOEs	DOE referente
Equipo de DOTs	DOT referente
Docentes	Docente de modalidad semipresencial

9.2. Ajustes del plan

El trabajo conjunto con la totalidad del equipo impulsor se registró en actas como forma de respaldo de los acuerdos logrados. Cada actividad propuesta fue pensada en el marco de los objetivos y metas propuestas para el plan con la invaluable colaboración de los integrantes del equipo, quienes poseen un amplio conocimiento de la organización y su funcionamiento. Si bien las actividades propuestas tienen responsables asignados, toda la organización en su conjunto necesita involucrarse en ellas, de manera que existe un desafío compartido en hacer partícipes del plan a toda la comunidad educativa.

Con el fin de sistematizar el trabajo del equipo impulsor, se empleó una planilla integradora (véase Anexo II), a los efectos de tener una visión de conjunto. En ella se vincula el objetivo general del PMO con los objetivos específicos, las metas, las actividades, los recursos y los actores involucrados. Por otra parte, se procedió a calendarizar las actividades de acuerdo a los objetivos específicos establecidos en un diagrama de Gantt. Como sostienen Murillo & Krichesky (2012), un aspecto importante en las estrategias y actividades de mejora tiene que ver con el orden de las actividades en el tiempo. Así como el hecho de secuenciar y organizar las actividades es imprescindible, también lo es la definición de plazos, responsables, recursos necesarios al igual que toda la información que se disponga para su desarrollo y concreción. Asimismo, establecer claramente estos aspectos brinda la posibilidad de recabar evidencias que permitan valorar el grado de cumplimiento de las actividades y poder realizar en forma oportuna, los ajustes que puedan resultar necesarios. En este sentido, el equipo impulsor definió el cronograma como tentativo, es decir, abierto, flexible, lo que implica que está sujeto a posibles cambios que puedan surgir. Habiendo definido estos aspectos con la organización, se da por finalizado el trabajo en conjunto con el equipo impulsor.

9.3. Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad

El plan por sí solo no garantiza el cumplimiento de las actividades planificadas (véase Anexo II). Por lo tanto, resulta necesario el diseño de mecanismos que orienten su implementación. Consecuentemente es preciso generar un plan de sustentabilidad que incluye una serie de dispositivos que permiten dar seguimiento y monitorear su implementación. Asimismo, debe posibilitar monitorear el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

En el plan de sustentabilidad se detallan las técnicas propuestas para el monitoreo de la propuesta, se sugieren los momentos para la aplicación de los dispositivos, un protocolo de aplicación al igual que la persona responsable de hacerlo y los indicadores de avance. Murillo & Krichesky (2012) señalan que, tras la etapa de implementación, sigue la de evaluación que implica una reflexión sistemática del proceso en la que se valora la consecución de los objetivos de mejora propuestos. De igual modo, para la sustentabilidad de la propuesta, se consideró importante explicitar un plan de gestión de la comunicación de la globalidad del Plan.

9.4. Entrega del informe

El informe final del PMO concluyó con la escritura y entrega del informe a la Dirección de la organización en el mes de diciembre del año 2022. Así como el PIO, el informe se estructuró en dos grandes ejes: los antecedentes y el plan de mejora. A su vez, en cada eje se encuentran diferentes apartados donde se da cuenta del proceso realizado con la incorporación de tablas y figuras que resaltan y priorizan aspectos importantes del plan. En esta oportunidad el plan fue remitido a la Directora del centro vía correo electrónico el día veintinueve de diciembre de 2022.

SECCIÓN IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta sección se presentan los principales resultados de la investigación y las conclusiones a partir de los hallazgos en el PIO y el diseño del PMO en relación a la organización objeto de estudio. Establecer conclusiones supone reflexionar sobre todo el proceso a partir de los datos obtenidos en todas las fases de la investigación y contrastarlos con los aportes del marco teórico y del marco contextual como se resume en la Figura 15.

Figura 15

Presentación de resultados y conclusiones

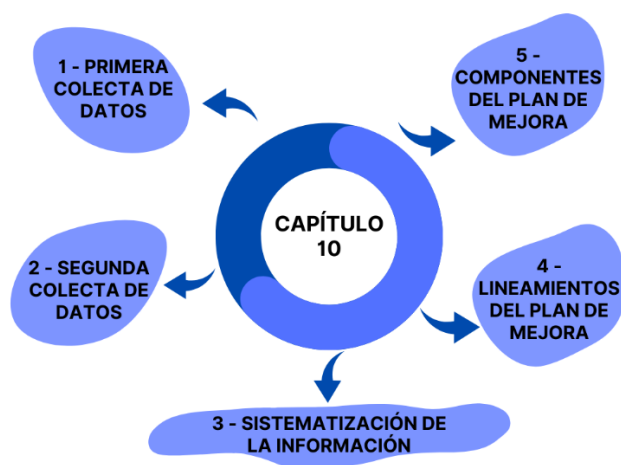


CAPÍTULO 10: Principales hallazgos del estudio

En este capítulo se exponen los principales hallazgos de la investigación considerando los datos recabados con las diferentes técnicas utilizadas, buscando articular las percepciones de la Directora y docentes de la organización con las propias de los estudiantes. La Figura 16 presenta la estructura del presente capítulo.

Figura 16

Estructura del capítulo 10



10.1. Planteando el problema. Los resultados de la primera colecta de datos

A los efectos de proceder con la primera colecta de datos, las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada de carácter exploratorio a la Directora del Instituto y el análisis de documentos (véase Capítulo 6, numerales 6.5.1 y 6.5.2 respectivamente). El propósito de la entrevista fue conocer la demanda de la organización y a través del análisis documental se pretendió ampliar el conocimiento de la propuesta educativa del Instituto y su funcionamiento.

Una vez realizada la entrevista, se procedió a desgarrarla y a identificar temáticas de acuerdo a las dimensiones de la institución según Frigerio et al. (1992). Se utilizó una matriz de análisis para organizar las temáticas identificando para cada caso los actores involucrados y la dimensión a la que pertenecían. Una de las temáticas que surgió con mayor claridad estuvo relacionada con la forma de organización de los cursos, mayormente en modalidad semipresencial. Esto significa que los estudiantes y docentes interactúan por medio de la plataforma Schoology y eventualmente en el caso de asignaturas con contenidos prácticos, asisten hasta tres veces en el semestre de forma presencial al Instituto. La demanda identificada está estrechamente vinculada con esta situación, que se acrecentó luego de dos años de

desarrollo de cursos en situación de emergencia sanitaria. Desde el punto de vista de la Directora, se percibe un escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto.

En relación a la modalidad semipresencial, la Directora del Instituto señala que si bien tiene muchas ventajas sobre todo para dar respuesta a las personas que se encuentran geográficamente distante, o que tienen muchas horas de trabajo lo que impide la concurrencia presencial al Instituto, sigue “creyendo que para un título de grado, la presencialidad es fundamental” (EED: 7). Asimismo, la Directora afirma que:

Cuando uno está ingresando en una carrera de grado, viene de un bachillerato, aún cuando sea un adulto, y más aún si es un adulto que hace muchos años que no estudia, reestructurar una vida de estudiantil, reinventarse como estudiante y hacerlo con un nivel de soledad, y de independencia inmediata, es mucho más complejo, si bien uno puede distribuir sus tiempos, a veces eso es muy agotador, entonces creo que...es primordial el acompañamiento del docente, aunque sea periódico, pero fundamental. (EED: 7)

Queda explícita la idea de que el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes es un factor que preocupa independientemente del tiempo que haya pasado entre el egreso de bachillerato y el ingreso a formación en educación. Precisamente, esta preocupación se relaciona con la formación en áreas prácticas que incluye el saber hacer en un laboratorio o taller cuya situación de enseñanza y de aprendizaje es mediante una plataforma virtual, es decir “es una modalidad de muy poca presencialidad...” (EED: 7).

Respecto a las figuras de acompañamiento, la Directora señala que los ve “un poco desconectados de lo que es la actividad estudiantil, no se si es que no han logrado una dinámica de equipo clara...” (EED: 8). Por otra parte, las solicitudes de acreditación, reválidas y asignación de tutores para la realización del trabajo final de carrera se han visto resentidas en los últimos años. La Directora sostiene que hay expedientes que tienen en algunos casos,

más de 3 años, entre cada uno de esos expedientes hay un estudiante esperando egresar o esperando a cursar, y eso, definitivamente ha hecho que mucha gente se fuera, abandonara, y otros que estén en una situación de conflicto absoluto con el instituto, con la carrera, con la opción, y eso es lo que estamos atacando en primer lugar (EED: 11).

Otro de los temas que surgió en la entrevista exploratoria a la Directora, refiere a la participación estudiantil. De hecho, señala que se ha convocado a una reunión virtual para atender inquietudes

que pudieran tener los estudiantes, actividad que contó con “unos 170 estudiantes, eso quiere decir que los estudiantes también creo que están buscando espacios de participación...”. (EED: 14)

Por último, un aspecto importante a señalar es que la Directora declara que le gustaría en su gestión “lograr una mayor sensación de pertenencia de los estudiantes con el Instituto...” (EED: 15). Esta temática guarda estrecha relación con los demás temas que fueron presentados en los hallazgos dado que la pertenencia del estudiante con una organización se relaciona con la experiencia subjetiva, afectiva y cognitiva que éste desarrolla al sentirse parte de una institución según lo señalan Pino et al. (2018). Si el estudiante siente que sus reclamos o inquietudes no son atendidas en un tiempo prudencial, es altamente probable que su vinculación con la organización se vuelva débil. Por otra parte, la Directora afirma a su vez que las instancias presenciales con los docentes deben ser atractivas y deben generar en el estudiante la “necesidad de volver, y no un docente que le falta, un espacio vacío, o una actividad que podría haber hecho en formato virtual, es decir, el momento del encuentro presencial sea esperado, deseado y disfrutado...” (EED: 15).

Para complementar esta entrevista exploratoria, se empleó también la técnica del análisis documental. Se observó que planes anteriores al que se está desarrollando para segundos, terceros y cuartos años, establecían la posibilidad de implementar algunas especialidades en modalidad semipresencial. Posteriormente, el plan que se está discontinuando en la actualidad, propone el mantenimiento de la propuesta de modalidad presencial combinando el desarrollo y expansión de la modalidad semipresencial en todas las especialidades y núcleos formativos.

La situación de emergencia sanitaria a raíz del COVID-2019 adelantó el proceso en el que todos los cursos de todas las carreras pasaron a la modalidad semipresencial. Incluso en los momentos sobre finales de los años 2020 y 2021 cuando se permitió la presencialidad, el Instituto resolvió continuar en formato semipresencial por cuestiones de infraestructura puesto que no era posible el distanciamiento necesario.

Asimismo, la Dirección del Instituto facilitó los datos de matrícula de estudiantes del año lectivo 2022 discriminadas por modalidades de estudio de las especialidades. A estos efectos se distinguen tres modalidades: presencial, semipresencial e interior (véase Tabla 6). En la primera modalidad, los estudiantes cursan todas las asignaturas correspondientes al plan de estudios en el Instituto en modalidad presencial con clases de lunes a viernes. En la modalidad semipresencial, los estudiantes cursan todas las asignaturas mediante la plataforma Schoology

con hasta tres encuentros presenciales en el Instituto de aquellas asignaturas que requieren prácticas de laboratorio o taller. Queda eximida de la semipresencialidad, la práctica docente en el centro de educación media de referencia, en la que el estudiante debe asistir a todas las instancias que le corresponda de forma presencial. Por último, la modalidad interior implica que los estudiantes cursan las asignaturas prácticas de taller o laboratorio los días viernes y/o viernes y sábado de forma presencial concentrando toda la carga horaria en esos días, y las demás asignaturas se dictan mediante la plataforma Schoology.

Tabla 6

Matrícula 2022 por modalidad

Cantidad de estudiantes	Modalidad
1147	Presencial
2273	Semipresencial
494	Interior
3914	Total estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por la Dirección del Instituto

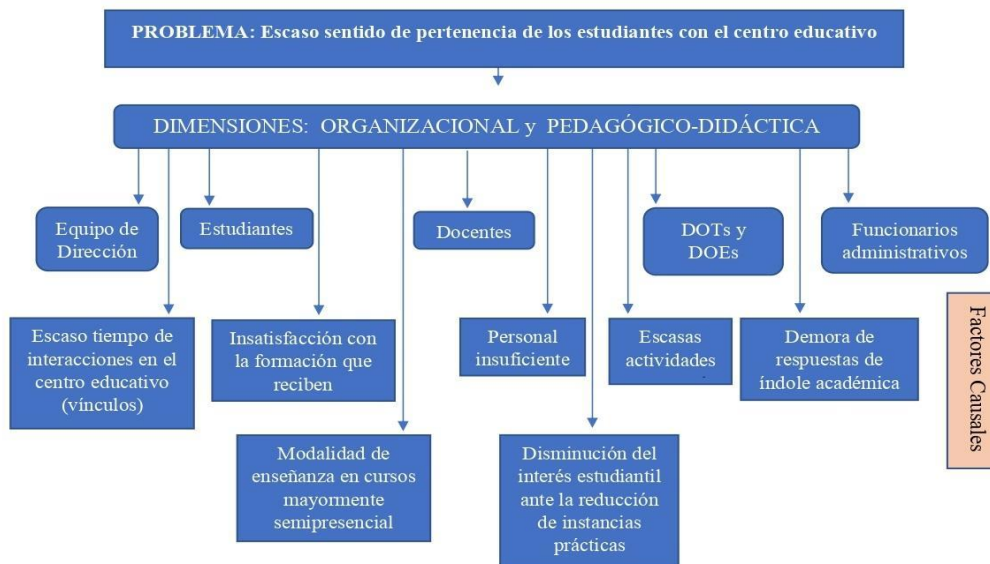
10.2. Modelo de diagnóstico inicial

Como se mencionó en el Capítulo 8, numeral 8.2.3, el modelo de diagnóstico inicial posibilitó identificar claramente el problema, las dimensiones asociadas al mismo, al igual que los factores causales. Esta herramienta tiene el potencial de acotar el problema detectado en la entrevista exploratoria a la Directora del Instituto y relacionar las dimensiones organizacionales involucradas, los actores institucionales y los posibles factores causales del problema (véase Figura 17).

Se puede observar que el escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto se relaciona con las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional. Claramente es un problema que involucra a toda la comunidad educativa desde el equipo de gestión hasta las figuras de acompañamiento pedagógico. De acuerdo a los datos obtenidos en la entrevista exploratoria, los factores que ocasionan este problema se pueden agrupar en tres grupos. Uno de ellos tiene que ver con el formato de enseñanza de las especialidades mayormente en modalidad semipresencial, otra se relaciona con las demoras en las respuestas de índole académicas a los estudiantes y por último, las escasas actividades que limitan la interacción presencial en el centro.

Figura 17

Modelo de diagnóstico inicial



Nota. Rodríguez (2022)

La Directora del Instituto explicó que dada las características de los estudiantes y la modalidad de enseñanza, éstos tienen que reconocerse como estudiantes en este nuevo escenario. Por lo tanto, se vislumbra la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de todos los involucrados a los efectos de que el estudiante pese a no estar presencialmente en el centro, sienta que sus inquietudes son consideradas y sepa por medio de información clara y precisa, los posibles recorridos en su trayectoria educativa.

10.3. Segunda colecta de datos

Para profundizar en la comprensión del problema identificado en la fase exploratoria, se realizó una segunda colecta de datos. Las técnicas empleadas fueron entrevistas semiestructuradas y una encuesta por medio de un cuestionario a estudiantes del Instituto.

En esta etapa, se han realizado cinco entrevistas con el objetivo de obtener mayor información que permitiera ampliar la comprensión de la situación problema. En este sentido, se optó por entrevistar a dos DOEs, una con mayor permanencia en el Instituto y a otra que ingresó al CFE el año pasado. Ambas trabajan en diferentes turnos lo que permite tener una visión más amplia de lo que sucede a la interna de la organización en relación a la demanda.

Por otra parte, también se optó por entrevistar a una DOT con muchos años de trabajo en el Instituto y en estrecha relación con la gestión del uso de la plataforma Schoology, en especial

para estudiantes de la modalidad semipresencial. El propósito de esta entrevista fue conocer la percepción de una de las docentes referentes para los estudiantes por su función y porque además tiene una carga considerable de horas entre su rol de DOT y docencia directa.

Además de estas figuras educativas, se invitó a dos profesores del Instituto con años de permanencia en el mismo. Uno de ellos actualmente desempeña su labor íntegramente en la plataforma Schoology puesto que la asignatura que dicta forma parte de una especialidad que se desarrolla en modalidad semipresencial.

Con respecto a la encuesta, se solicitó autorización a la Dirección del Instituto para alojar el cuestionario Google Form en la plataforma Schoology. Como resultado, se obtuvieron doscientos cincuenta respuestas de estudiantes de diferentes especialidades cursando diferentes grados y en diferentes modalidades.

10.3.1. La visión de los DOEs

Los DOEs constituyen una figura clave de acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Si consideramos aquéllos que provienen directamente de educación media podemos visualizar que ven reflejado en los DOEs la figura del profesor adscripto. En todo caso, son quienes están en contacto directo con los estudiantes y articulando entre los profesores y la Dirección.

Ambas DOEs entrevistadas dan cuenta de la heterogeneidad de los estudiantes del Instituto. Señalan diferencias notorias entre estudiantes que provienen de educación media y otros que ya tienen estudios cursados en facultad. El estudiante del Instituto “es un estudiante liceal, en ciertos aspectos, que.. que es un estudiante que necesita que lo acompañes ya en un nivel terciario de la mano, o sea, que lo guíes e.. en su trayectoria educativa” (ED2: 24). Asimismo, hay otros estudiantes que ya tienen una trayectoria previa en educación terciaria que les permite contar con otras experiencias y además “ya están trabajando en el ámbito educativo” (ED1: 17). A este respecto, una de las entrevistadas afirma que además de esa característica hay mucha gente titulada, que ya vienen con el título “ya vienen titulados, y algunos tienen hasta dos títulos y vienen este.. a estudiar por el tercero...” (ED1: 18).

Estas características de los estudiantes suponen desafíos importantes que repercuten en varios aspectos de la vida académica. Uno de ellos es que no todos cursan todas las asignaturas, ni tampoco las cursan al mismo tiempo. Esta situación implica una disminución en la interacción entre los estudiantes entre sí y entre ellos y la organización. De igual modo, esta situación

influye en la participación estudiantil en las actividades institucionales. De hecho, una DOE sostiene que “han participado en jornadas y han venido, pero no es tan masiva, o sea, se ha dado mucha difusión, de parte de dirección y de parte de bedelía se ha dado mucha difusión, pero no ha sido tan masiva digamos.” (ED1: 21) Por otra parte, la poca participación estudiantil

entiendo que es escasa, no sé si es por difusión, no sé si es por interés,... ee.. e.. puede tener que ver, me atrevo a decir también con.. con esa vuelta lenta que.. que como estudiantes pueden tener luego de la pandemia... (ED2: 27)

La mayor participación estudiantil se identifica con la asistencia a clases presenciales, lo que evidencia un involucramiento parcial de los estudiantes con el Instituto. Si se considera que parte de ellos, estudian y trabajan, se puede decir que tienen poco tiempo para dedicarse a la realización de otras actividades más allá de lo curricular. De hecho, participan “en lo necesario y obligatorio...” (ED2: 27).

En relación al sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto, se encontraron valoraciones que dan cuenta de un cambio en los últimos años. A modo de ejemplo, se reflexiona acerca del funcionamiento del Instituto cuando había mayor presencialidad,

sobre todo cuando era presencial, había más lazos, este.. lazos de comunicación y habían más lazos afectivos, con la bedelía, dirección con el personal, ahora al ser.. al haber tantos alumnos en formato virtual, como que se ha este.. no lo vemos tanto eso... (ED1: 21).

Este aspecto se relaciona con lo que Arguedas (2010) señala en relación al involucramiento de los estudiantes. Uno de los aspectos que influye son las relaciones interpersonales dentro de la institución las que han disminuido en el Instituto por tratarse en su mayoría de cursos que se desarrollan en modalidad semipresencial.

Por otra parte, también se hace referencia a lo que se espera de un estudiante de formación en educación.

Entiendo que debería haber un mayor sentido de pertenencia, porque.. bueno.. el estudiante que entra a... a formación docente necesariamente tiene que estar 4 años en un lugar que bueno, debería ser su casa de estudio y debería pensar en.. en contribuir en cierta forma para que .. para que esa casa esté mejor, entonces ta.. no.. no entiendo que eso suceda (ED2: 27).

Ambas DOEs considerando diferentes elementos, coinciden en que el sentido de pertenencia es un aspecto importante y que necesita ser trabajado por medio de actividades que propicien la participación activa en diversas jornadas. Una de las entrevistadas, declara que para fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto se deberían concretar acuerdos para que existan posibilidades “que realmente hagan que el estudiante visibiliza la formación y la institución como un plus en su formación y su inserción en el medio laboral... (ED2: 28).

En otro sentido, se visualiza la oportunidad de generar instancias que permitan “elaborar algún tipo de plan o proyecto sería muy bueno, porque eso crea un compromiso con el estudiante.” (ED1: 22) En este punto, se conjugan la motivación y la participación como aspectos que favorecen el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes como lo señalan Báez-Padrón (2009), Hernández & López Calva (2014) y Pino et al. (2018).

10.3.2. La visión de la DOT

Los DOTs son figuras de apoyo que colaboran y asesoran a docentes y estudiantes en la utilización de tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En ese marco y en un contexto educativo en el que un número importante de estudiantes cursan sus carreras en modalidad virtual (véase Tabla 6), la visión que aporta desde su rol de DOT y de referente de la modalidad semipresencial colabora en la comprensión del problema.

De hecho, los estudiantes realizan variadas consultas por medio de la plataforma “entonces me escriben para pedirme... para preguntarme no sé, lo que te puedas imaginar sobre el trayecto educativo... (EDT: 31). Asimismo, dentro de las tareas que realiza, se está intentando formar a los docentes en el uso de la plataforma Schoology dado que

empezaron a trabajar en esta modalidad sin tener formación para ello, y bueno es complejo, es la situación laboral del docente que por ahí es un experto en su disciplina y.. y enseñándola, pero eso no quiere decir que.. que tengan las herramientas necesarias para hacerlo a distancia... (EDT: 31).

Esta realidad repercute en el desarrollo de los cursos e influye en la motivación de los estudiantes dado que como señalan Rojas & Matos (2015), la formación de los docentes necesita un movimiento a un terreno de corte más activo con utilización de nuevas estrategias y metodologías. En esta misma línea, Carlino (2005) indica que la afiliación del estudiante depende no solo de su desempeño sino también del desempeño del docente.

Desde la gestión de la modalidad semipresencial, ha habido cambios por el volumen de estudiantes. La concreción de los encuentros presenciales se vio complejizada “al aumentar tanto la cantidad de especialidades que están en semi, antes eran dos, era más fácil, era ir a una sala y pedirles que se pusieran de acuerdo...” (EDT: 34). Esta situación genera que se intensifiquen las consultas en plataforma sobre los encuentros presenciales, horarios, gestión de pasajes, entre otros aspectos. Asimismo, se realizan muchas consultas asociadas a la trayectoria estudiantil, “la actualización del legajo por el cambio de plan,... es un proceso que lleva tiempo, ha habido que esperar resoluciones, equivalencias, acreditaciones...” (EDT: 34).

En relación a las características de los estudiantes del Instituto, la DOT coincide con las DOEs (ED1 y ED2) en cuanto a que son estudiantes que ya se encuentran desempeñando funciones en educación media y que desean obtener su título. Son “gente grande, que tienen su familia, que tienen sus horas de trabajo, muchos de ellos, de hecho viven en Montevideo, eligen hacer semi, por ejemplo, ... porque no pueden ir al instituto en tal hora a tal hora...” (EDT: 36). Esta modalidad semipresencial le otorga al estudiante cierta autonomía y flexibilidad al cursar su carrera docente que permite, por un lado, desestimular la desafiliación y por otro, acrecentar la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Al decir de Casco (2009), los estudiantes son puestos a prueba en diversas situaciones por lo que deben poner en práctica sus propias estrategias que le permitan afianzar su vínculo con la organización de manera de poder seguir construyendo su propio recorrido formativo y tomar decisiones de acuerdo a sus propias realidades evitando lo que Fernández (2010) denomina, el truncamiento de su trayectoria educativa.

Al respecto, cobra importancia no solo la realidad socioeconómica que pueda tener cada estudiante sino el propio desarrollo de sus competencias como ser la autorregulación de su proceso de aprendizaje, lo que entre otros aspectos implica reflexionar, evaluar, tomar decisiones todo lo que supone aprender a ser independiente. En este sentido,

al ver que vos podés tener esa autonomía, yo entiendo que eso no es para cualquiera, tampoco no, no cualquiera puede manejarse con solvencia y autonomía, etcétera, hay que tener cierta disciplina personal y un montón de cosas que también las vas aprendiendo...después te das cuenta que en definitiva tiene que sentarse, esas horas que no va tiene las va a tener que hacer en su casa, no es que no tiene que hacer nada... (EDT: 36).

En este sentido, y en concordancia con lo que sostienen Granados & Gallego (2016), de la motivación intrínseca de los individuos deriva la autorregulación por lo que suele ser generada por ellos mismos. Estos autores también sostienen que los individuos hacen evidentes procesos de planificación, control y regulación del aprendizaje lo que necesariamente implica tomar decisiones. A su vez, se hace necesario un proceso continuo de evaluación a través del cual se redirige el curso de las acciones que lleven adelante.

La modalidad semipresencial exige al estudiante poder organizarse y autogestionar sus tiempos para poder acompañar las distintas asignaturas que cursa y atender sus otros compromisos. Aquí es cuando se ponen en juego las expectativas iniciales de los estudiantes y la realidad evidenciando lo que Espinoza (2017) denomina *permanencia* en función de la capacidad para sobrevivir en la organización.

En relación al sentido de pertenencia, se asume una postura optimista a diferencia de las DOEs. En este sentido, “los educadores tienen...un sentido de pertenencia grande...” (EDT: 37) que hace que se genere una identidad propia que los hace comprometerse con el Instituto. Se han realizado jornadas de formación para estudiantes sobre el uso de las plataformas al inicio del año y acompañamiento por medio de algunas videoconferencias para orientarlos. Esto ha dinamizado de alguna manera la participación estudiantil en esos casos puntuales, pero

es que a veces cuando un estudiante está haciendo un montón de materias, estudiantes grandes que trabajan un montón de horas, que tienen su familia, como dijimos, son estudiantes con un perfil bastante particular, es difícil engancharlo en algo más, porque la gente no puede más...está trabajando, está llevando adelante su vida personal... (EDT: 38).

Esta situación genera que las actividades propuestas deban ser pensadas para que realmente el estudiante pueda participar. Si se tratara de un curso tiene que ser concreto y no puede extenderse mucho en el tiempo porque “es deserción segura, entonces tienen que ser cosas muy puntuales...” (EDT: 38).

Se asume que las características de los estudiantes del Instituto hacen que haya poca participación estudiantil más allá de lo estrictamente curricular. Los estudiantes no participan porque “no pueden, realmente no pueden, no son gurises que salieron del liceo o tienen 18 años y están haciendo una carrera y además quieren socializar...” (EDT: 39). Son estudiantes que tienen una meta clara que es lograr su objetivo de obtener la titulación para regularizar su

situación funcional y mejorar sus oportunidades laborales, “es como profesionalizarse para tener su trabajo más seguro, acceso a trabajos que en este momento no tienen, o su efectividad...” (EDT: 39). Estas particularidades, hacen que los estudiantes deban tomar decisiones y realizar opciones constantemente como ser confiar la participación estudiantil en un delegado como lo sugieren Báez-Padrón (2009) y Hernández & López-Calva (2014).

10.3.3. La visión de los docentes

Los docentes expresan coincidencias con las DOEs y DOT respecto a las características de los estudiantes del Instituto. Se retoma la idea de la existencia de una heterogeneidad de edades y de trayectorias académicas previas lo que enriquece el aula. No obstante, en relación a la modalidad semipresencial suele suceder que se inscribe “más gente pensando que es más sencillo, pero no es lo mismo una clase presencial que la clase a distancia, en el período de la pandemia tuvimos que obligadamente a dar clase en forma virtual...” (EDP: 42). Se reconoce que la actitud del estudiante también cambia, “la actitud del alumno al ser a distancia, es más pasiva...una actitud más receptiva” (EDP: 41). Por otra parte, en relación a los encuentros presenciales para quienes cursan en modalidad semipresencial, existe “un componente presencial que no puede sustituirse...” (EDS: 49) dado que las instancias presenciales son muy valiosas.

En este sentido, el docente de la modalidad presencial comparte su percepción de cuando los cursos presenciales a raíz de la pandemia pasaron a la virtualidad, “los días que tenían clase...remota, el que hablaba más era el docente, y el día que venían a clase, era que querían hacer muchas preguntas, participar porque estaban ahí presente y siempre saltaban inquietudes...” (EDP: 42). Esta situación evidencia además algo que comentaba la DOT en cuanto a la formación de los docentes para el uso de la plataforma con sus múltiples herramientas y posibilidades. Tanto Birgin (2020) como Pereyra (2020), coinciden en que los docentes deben formarse en el uso de herramientas tecnológicas para que sus encuentros con los estudiantes por medio de las diferentes plataformas, resulte en una interacción dinámica y participativa.

En relación a los factores que influyen en la desafiliación educativa, se señala que las características de los estudiantes son en parte lo que los hace dejar de asistir, ya sea por problemas laborales, familiares o porque viven lejos del Instituto “y eso también los desestimula un poco...” (EDP: 41).

La participación estudiantil es un tema en el que existe coincidencia también “más allá de los tres encuentros presenciales de cada semestre, no, no hay mayores propuestas de actividades extracurriculares.” (EDS: 50) Se trata de un Instituto en que más de la mitad de los estudiantes no se ven frecuentemente de manera presencial, entonces recurren al uso de otras redes de comunicación cuando es necesario o necesitan realizar un trabajo en grupo.

En cuanto al sentido de pertenencia, los docentes observan que existe diferencia con otros Institutos dado que cada uno tiene particularidades que los hacen únicos. En este sentido hay coincidencia con lo expresado por la DOT que la identidad que les proporciona el hecho de estudiar en este Instituto es algo característico. Asimismo, para estudiantes del interior, se habilitaba el cursado de asignaturas del núcleo de formación profesional común en los IFDs o CeRPs que le resultaran más próximo lo que dificulta visualizar si “tenían un sentimiento de pertenencia mayor por el instituto de su localidad o...por el instituto aquí en Montevideo...” (EDS: 50). Esta situación ha sumado complejidad dado que los estudiantes que cursaban bajo esta modalidad, debían concurrir presencialmente al IFD o CeRP del interior para cursar las asignaturas del núcleo de formación profesional común. Desde el 2018 los estudiantes tienen la posibilidad de cursar todas las asignaturas en modalidad semipresencial por lo que la situación anterior ya no aplica. De hecho, el docente de modalidad semipresencial sostiene que

a medida que van avanzando en la carrera, van asumiendo ese ese sentido de pertenencia, pero considero que es diferente a lo que sería si, si la cursada fuese presencial, si ellos estuvieran viniendo todos los días o todas las semanas al instituto... (EDS: 50).

Consultados sobre las actividades que se pudieran generar desde el Instituto para fortalecer el sentido de pertenencia, se menciona la posibilidad de realizar jornadas que pueden ser académicas con distintos especialistas o simplemente recreativas. Estas actividades recreativas sirven para “integrar al alumno y que tenga sentido de pertenencia, como puede ser, por ejemplo, un campeonato de ajedrez, un campeonato de truco, algo de eso con premios y demás...” (EDP: 41). El entrevistado sostiene que este tipo de instancias aumentaría la participación estudiantil lo que daría una mayor cohesión y una mayor posibilidad de conocimiento entre los estudiantes. Incluso se puede realizar “encuentros virtuales sincrónicos donde ellos puedan participar y puedan participar además con otros conocer a...los estudiantes de las otras carreras...” (EDS: 51). El hecho de que muchos estudiantes vivan en el interior hace que “no tengan una gran pertenencia con el instituto en particular, ellos saben dónde está,

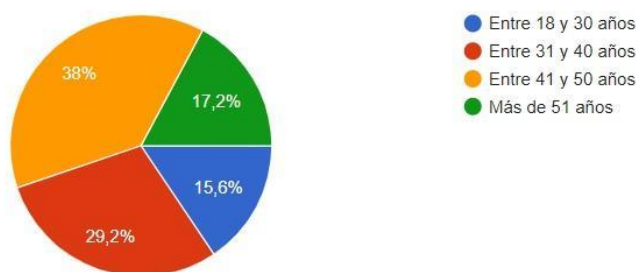
han venido, vienen, pero, pero después vuelven a su casa y toda la cursada la hacen desde, desde su casa...” (EDS: 51). Coulon (1995) asocia a este proceso a la autonomía que debe desarrollar el estudiante al distinguir los dos tipos de afiliación como se ha desarrollado en el Capítulo 1, numeral 3.

10.3.4. Perfil de los estudiantes

A los efectos de profundizar en la comprensión del problema, resulta clarificador el hecho de conocer el perfil de los estudiantes del Instituto. Mediante un cuestionario respondido por doscientos cincuenta de ellos, se relevaron datos que ilustran características particulares que respalda lo señalado por los docentes entrevistados. Del total de encuestados, el 84,8% tiene 31 o más años de edad (véase Figura 18) y el 60,8% se identifica con el género femenino. El 71,2% reside en el área metropolitana de Montevideo y el 11,2% reside al norte del río Negro.

Figura 18

Rango de edades de los estudiantes



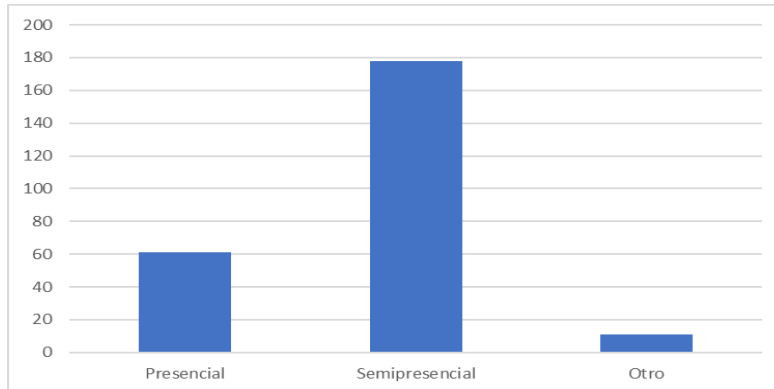
Del total de encuestados, el 91,2% se encuentra trabajando y el 72% de ellos, trabaja en educación. El 47,4% posee más de 41 horas semanales de labor en educación lo que corrobora la percepción de los entrevistados respecto a las características de los estudiantes del Instituto.

Otra característica de los estudiantes del Instituto es que el 36,6% se inscribieron en un año anterior al 2019. Del total de encuestados, el 55,6% declara haber cursado alguna carrera de nivel terciario previa a su inscripción en el Instituto lo que reafirma lo señalado por las DOEs en cuanto a la existencia de estudiantes que se inscriben buscando su segunda titulación, muchas veces para regularizar su situación en los subsistemas donde se desempeñan.

Un dato importante es que el 24,4% de quienes respondieron el cuestionario pertenecen a especialidades que se desarrollan íntegramente en modalidad presencial como se muestra en la Figura 19, lo que da cuenta de la representatividad de la muestra considerando la matrícula por modalidad presentada en la Tabla 6.

Figura 19

Modalidad en la que cursan los estudiantes



Asimismo, un 32,4% se encuentra cursando el último año de su especialidad por lo que sus percepciones reflejan su experiencia durante prácticamente toda su trayectoria en el Instituto. Solamente un 5,6% de los encuestados declara estar cursando las asignaturas del núcleo de formación profesional común en otro Instituto.

10.3.5. La visión de los estudiantes

Conocer la visión de los estudiantes resulta esencial a los efectos profundizar el conocimiento de diversos aspectos de la organización. Al ser consultados sobre su participación en actividades organizadas o sugeridas por el Instituto, el 81,6% elige las opciones 1, 2 y 3 en una escala de Likert con cinco opciones donde el 1 significa que no participa y el 5 que participa de todas las actividades.

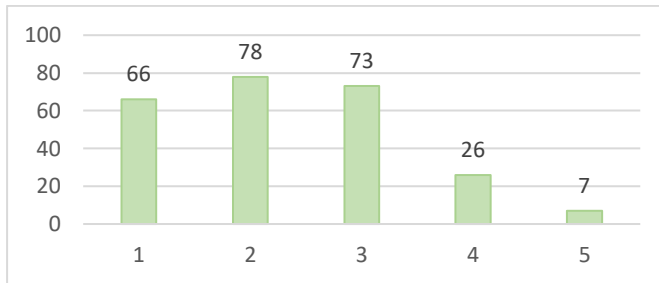
En relación al grado de acuerdo o desacuerdo con una afirmación sobre las instancias de participación o actividades extracurriculares que ofrece el Instituto para potenciar el vínculo con el mismo, el 44,4% opta por estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Además, hay un 41,2% de estudiantes que seleccionan la opción ni de acuerdo ni desacuerdo que puede indicar no solo indiferencia sino desinterés por dichas actividades. Asimismo, al ser consultados sobre su parecer en relación a las soluciones a los planteos que realizan, solamente el 21,2% opta por las opciones 4 y 5 en una escala de Likert donde el 5 evidencia que el Instituto toma en cuenta los planteos y brinda soluciones.

El sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto fue otro de los temas explorados. Los datos recabados son claros; se constata que solamente el 13,2% cree que el Instituto genera actividades que favorecen el sentido de pertenencia como se demuestra en la Figura 20. Cabe recordar, que Brea (2014) afirma que el sentido de pertenencia constituye un sentimiento

vinculado con las experiencias académicas exitosas de los estudiantes por lo que es deseable fortalecerlas con el fin de generar ese sentimiento de arraigo a la organización.

Figura 20

Porcentaje de estudiantes que cree que el Instituto genera actividades que favorecen el sentido de pertenencia en escala del 1 al 5



Nota. Escala de Likert donde 1 equivale a No se proponen actividades que fomenten el sentido de pertenencia y 5 a Proponen una cantidad óptima de actividades con ese propósito

Al estudiante se le solicita además que mencione un aspecto en el cual le gustaría se pudiera mejorar en relación a las actividades curriculares o extracurriculares ofrecidas por el Instituto. Se recibieron 228 respuestas con aportes donde los aspectos que sobresalen se relacionan con la información y las respuestas a las inquietudes de los estudiantes por parte de los docentes y de la Institución por lo que se incorporó el tema comunicación, aspecto trabajado en el Capítulo 1, numeral 7.

El 25,9% de los estudiantes señala que la comunicación es un tema que se debe mejorar en el Instituto. Este aspecto incluye la comunicación entre el docente y el estudiante y entre el Instituto y el estudiante, por ejemplo, en la difusión de las actividades que se generan por diversos canales.

Si bien el Instituto utiliza la plataforma Schoology y la página web institucional para las comunicaciones, los estudiantes perciben debilidades al momento de comunicar, por ejemplo, los encuentros presenciales con cierta antelación, la organización de los horarios, la información sobre planes y programas, o situaciones sobre las trayectorias educativas cuando un estudiante ya tiene asignaturas aprobadas en otras instituciones. Estos aspectos merecen ser tenidos en cuenta a los efectos de contemplar diversas realidades que puedan afectar la trayectoria estudiantil. Tal como lo expresan Berthoud & López (2013), la eficacia de la comunicación radica en ser precisos en lo que se quiere comunicar teniendo en cuenta el público objetivo. De esta manera se observa que existe espacio para que la organización pueda definir aquellos

aspectos centrales que los estudiantes deben conocer desde el momento de la inscripción y antes de cada hito importante en el transcurso del año.

Un dato a destacar es el escaso conocimiento que los estudiantes tienen del rol y las funciones del DOE y del DOT. El 50,4% y el 31,2% conoce las actividades que realizan los DOEs y DOTs respectivamente. Resulta llamativo que en una organización donde la matrícula estudiantil mayormente corresponde a especialidades que se dictan en forma semipresencial, solamente el 31,2% conozca el rol y las funciones de los DOTs. Asimismo, ante la consulta sobre la valoración de las actividades presenciales con los docentes, el 58% elige la opción regular.

10.4. Sistematización de la información

Para clarificar aún más la situación problema, se procedió a utilizar analizadores los cuales fueron presentados en el Capítulo 7. Se utilizó tanto el modelo FODA como el modelo del Iceberg con el fin de profundizar en el conocimiento de las singularidades de la organización. Con estos datos, se pueden visualizar aquellos aspectos relevantes que se asocian al problema, además esbozar posibles líneas de acción.

10.4.1. Organizando la información: El modelo del Iceberg

La utilización del modelo del Iceberg para sistematizar la información, permitió un análisis profundo tomando en cuenta los aspectos visibles, las prioridades y lo subyacente en la organización. Permitted, además, corroborar e interrelacionar las categorías de análisis que fueron trabajadas en el marco teórico.

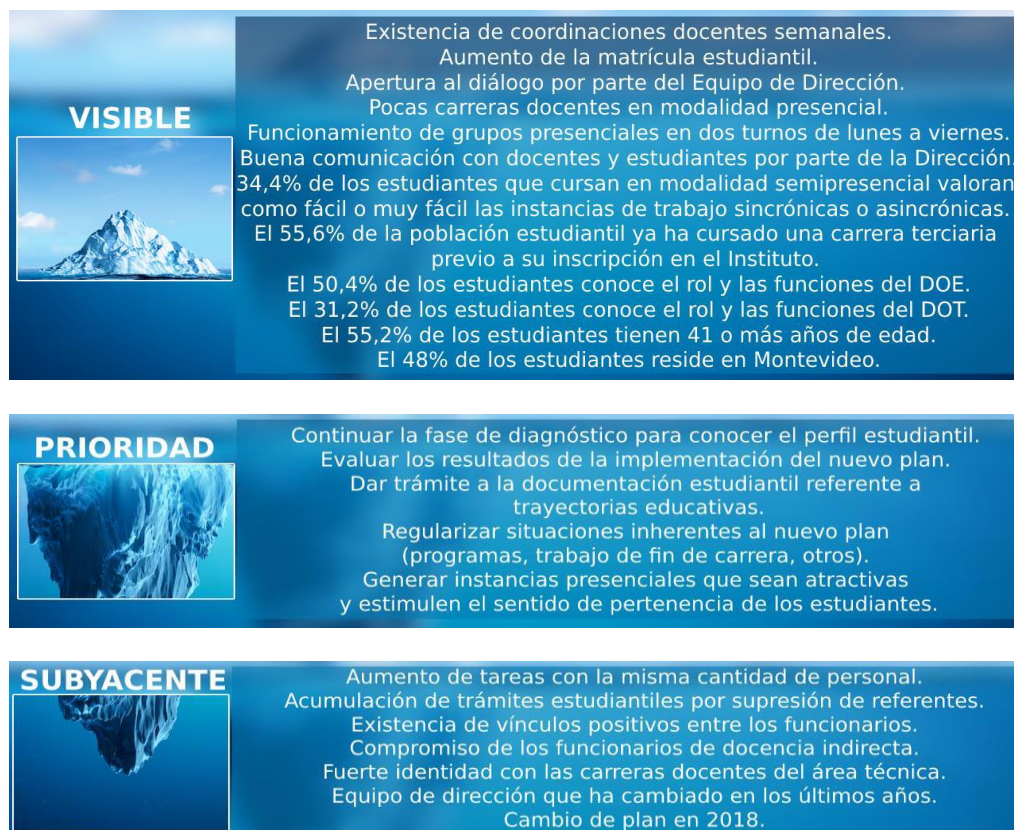
Al considerar los niveles de profundidad en el nivel de lo visible tal como se muestra en la Figura 21, se destacan aspectos que fueron señalados en las entrevistas y obtenidas por medio del análisis documental. Éstos se relacionan con las características generales de la población estudiantil y el formato de trabajo desde la óptica docente. Sin embargo, de los resultados obtenidos en las encuestas a los estudiantes, se desprende que el aspecto comunicacional se visualiza como un problema. Este dato implica que la percepción estudiantil no coincide con la percepción de los entrevistados.

En el nivel de las prioridades, la Directora señala que en Julio 2022, todavía es “situación de diagnóstico” dado los cambios de dirección que ha tenido el Instituto en los últimos años y el escaso conocimiento del plan de estudios por parte de los estudiantes. El equipo de Dirección tiene como objetivo regularizar situaciones de índole pedagógico-didáctica. Se propone generar

instancias presenciales que sean atractivas, que “el estudiante venga y encuentre riqueza y necesidad de volver” (EED: 11).

Figura 21

El modelo del Iceberg



Nota. Rodríguez (2022)

Por último, en el nivel de lo subyacente, se señala la existencia de trámites de estudiantes que se acumulan y que no han tenido resolución aun, lo que dificulta la trayectoria educativa y genera incomodidades. El crecimiento de la matrícula no acompaña el aumento de personal encargado de la realización de las tareas administrativas. Por otra parte, se percibe un buen relacionamiento entre los funcionarios lo que es destacable en una organización constituyendo una fortaleza que está arraigada en la misma.

10.4.2. El modelo FODA

El modelo FODA constituye un modelo analítico por medio del cual se pueden jerarquizar aspectos del quehacer organizacional que están relacionados con la situación problema (véase Figura 22).

Figura 22

Matriz FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none">❖ Experiencia de la Unidad de Modalidad Semipresencial.❖ Experiencia en el desarrollo de carreras docentes en modalidad virtual.❖ Espacios de coordinación semanales.❖ Apertura al trabajo en equipo.❖ Apertura del Equipo de Dirección al cambio.❖ Receptividad del equipo de DOEs y DOTs.❖ Implementación de un plan por semestres y creditizado.❖ Alto porcentaje de estudiantes que ya han cursado carreras terciarias.❖ Estudiantes que desean regularizar su situación funcional por medio de la obtención del título docente.❖ Las asignaturas se cursan por semestre.❖ Estudiantes que ya han cursado estudios terciarios previo a su inscripción en el Instituto.	<ul style="list-style-type: none">❖ Matrícula estudiantil en aumento.❖ Posibilidad de instrumentar acciones de mejora.❖ Administración del espacio en plataforma.❖ Rol de las nuevas tecnologías en la comunicación con los estudiantes y en las prácticas didácticas.❖ Nexos establecidos con otras instituciones educativas para la realización de prácticas.❖ Cambio de plan de estudios recientemente.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">❖ Escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo.❖ Escasa participación estudiantil.❖ Existencia de factores que enlentecen la gestión pedagógica.❖ Trayectorias educativas discontinuas o enlentecidas.❖ Percepción de estudiantes de no tener respuestas a sus trámites.	<ul style="list-style-type: none">❖ Contexto post pandemia.❖ Falta de personal.❖ Alto porcentaje estudiantil que trabaja.❖ Dependencia de otras instituciones para cursar asignaturas.

Nota. Rodríguez (2022)

Del análisis de las fortalezas se destaca el espacio de coordinación de las salas docentes cuya existencia, podría ser potenciada para el trabajo con los estudiantes, en especial con aquellos que se encuentran cursando la modalidad semipresencial. Por otra parte, de acuerdo a las entrevistas realizadas, se percibe apertura al cambio lo que allana el camino para implementar acciones de mejora. Otra fortaleza destacable, es el crecimiento de la matrícula estudiantil en las carreras docentes de modalidad semipresencial, lo que se conjuga con el fortalecimiento del uso de la plataforma Schoology.

Los procesos de gestión académica de los estudiantes constituyen debilidades ante la ausencia de figuras educativas como ser el referente educativo por especialidad, figura que el centro ya no tiene. Por otra parte, el contexto de pandemia ha acelerado procesos que se venían registrando en el Instituto en relación a la baja participación estudiantil en las actividades extracurriculares. Esto impacta en el sentido de pertenencia de los estudiantes, entre otras variables, porque disminuye la vinculación directa en forma presencial.

En cuanto a las amenazas detectadas, la escasez de personal hace que aspectos de índole administrativo-pedagógicos se vean enlentecidos. Esta situación provoca el retraso del reconocimiento de acreditaciones y/o reválidas, reconocimiento de pasantías técnicas, al igual que la adjudicación de tutores para la realización del trabajo final de carrera.

10.4.3. El árbol de problemas

A partir de los hallazgos y del análisis de los datos obtenidos a través de distintas técnicas, se delimita el problema con sus causas y consecuencias. En el árbol de problemas presentado más adelante, se identifica como problema el escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. La información obtenida a través de la EED, a la ED1, ED2, EDT, EDP y EDS al igual que los datos del cuestionario abonan este problema.

De la encuesta a estudiantes surge que el 50,4% de ellos conoce el rol y las funciones de los DOEs y el 31,2% conoce el rol y las funciones de los DOTs. Estos datos evidencian que las figuras educativas que deberían tener mayor reconocimiento por parte de los estudiantes, máxime tratándose de un centro educativo con un alto porcentaje de cursos semipresenciales, no han logrado la visibilidad necesaria en relación con su tarea de acompañamiento y orientación. Este desconocimiento del rol del DOE y DOT podría estar indicando un débil acompañamiento de las trayectorias educativas puesto que, en particular el DOE, no se ha desprendido de la carga administrativa “pero es una figura que debería ser orientador, acompañar mucho más los procesos” (EED: 8). Es importante destacar también que el hecho de tener carreras docentes en un formato 100% semipresencial implica que no se genere la misma vinculación que podría darse al concurrir presencialmente al Instituto. Los estudiantes de la modalidad semipresencial “vienen solamente tres veces en el semestre, seis veces en el año, teóricamente, si vienen a todos los encuentros, si se hacen todos los encuentros” (EDS: 50).

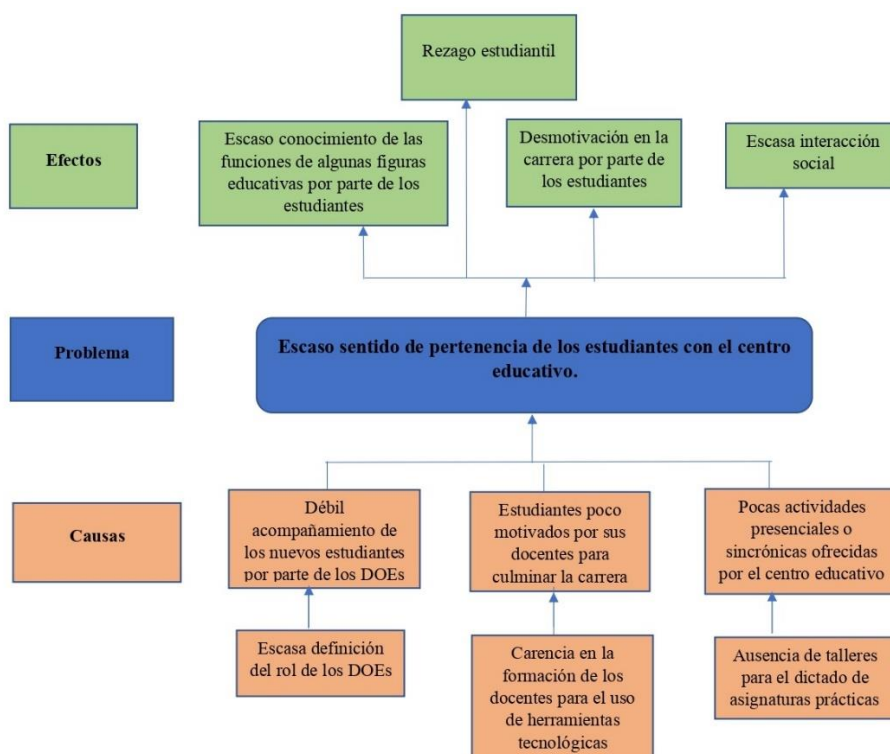
Otro aspecto relevante se relaciona con la participación o actividades extracurriculares divulgadas por el Instituto. El 18,4% de los estudiantes encuestados no participa de las actividades que organiza el Instituto o aquéllas que éste difunde. Por otra parte, el 27,2% señala que el Instituto no ofrece instancias de participación o actividades extracurriculares que potencien su vinculación e interacción con el mismo. También se destaca que en una escala lineal del 1 al 5, solamente el 35% siente que sus docentes los motivan a culminar la carrera. Por último, el 25,9% señala que la comunicación debe ser un aspecto a mejorar en la organización. Si bien en el árbol de problemas que se presenta, no aparece explícitamente el

problema de la comunicación manifestado por los estudiantes, se entiende que el mismo es transversal a todas las causas que se identificaron.

Asimismo, desde la perspectiva docente se entiende que si los estudiantes concurren presencialmente al Instituto el sentido de pertenencia sería mayor puesto que muchos de ellos viven en el interior del país y realizan toda la cursada desde su hogar (EDS). En relación a este punto, surge que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera “van asumiendo ese sentido de pertenencia” (EDS: 50), teniendo en cuenta que asisten presencialmente al centro tres veces en el semestre, aspecto que a su juicio sería diferente si toda la cursada fuera presencial. De la EED emerge la existencia de expedientes de estudiantes esperando por respuestas “y eso, definitivamente ha hecho que mucha gente se fuera, abandonara, y otros que estén en una situación de conflicto absoluto con el instituto” (p. 11). Esta percepción indica que hay expectativas de los estudiantes que no se cumplen, lo que afecta no solo el aspecto educativo sino emocional. En el Capítulo 1 numeral 1.1 se explicita la importancia del desarrollo de experiencias subjetivas y afectivas que ayuden al estudiante a sentirse parte e identificarse con una institución. A continuación, en la Figura 23 se presenta el árbol de problemas.

Figura 23

Árbol de problemas



Nota. Basado en Rodríguez (2022)

En función del análisis de los datos se identifican tres posibles causas del problema: débil acompañamiento de los nuevos estudiantes por parte de los DOEs, estudiantes poco motivados por sus docentes para culminar su carrera y pocas actividades presenciales o sincrónicas ofrecidas por el Instituto. Las causas mencionadas producen efectos tales como el escaso conocimiento de las funciones de algunas figuras educativas por parte de los estudiantes, la desmotivación en la carrera, y la escasa interacción social. Estos tres efectos producen un efecto superior que identificamos como rezago estudiantil. Esta situación posibilita considerar la necesidad de intervenir con un plan de mejora único para este Instituto.

10.5. Lineamientos del plan de mejora

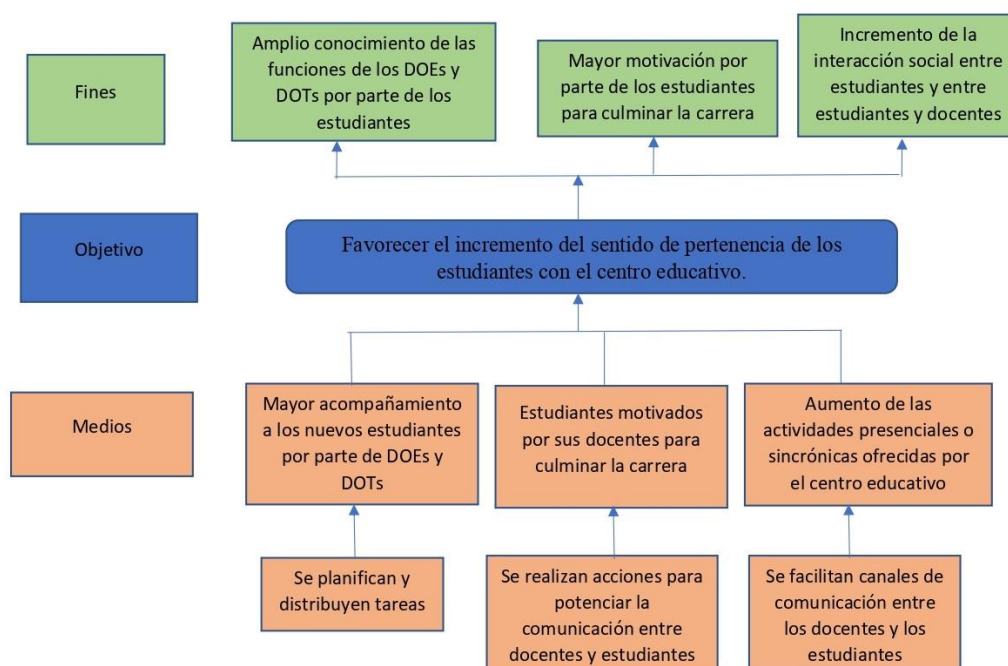
Desde el primer momento en el que se contactó a los integrantes del equipo impulsor del plan de mejora, se percibió compromiso con la tarea a emprender, hecho que fue corroborado en las instancias de trabajo presencial. Se pudo apreciar el grado de involucramiento en cada encuentro al igual que el sentido de pertenencia con el Instituto.

10.5.1. Diseño del plan: árbol de objetivos

Teniendo en cuenta la jerarquización de los problemas mediante la construcción del árbol de problemas, se diseñó un árbol de objetivos (véase Figura 24) para producir líneas de mejora.

Figura 24

Árbol de objetivos



Nota. Basado en Rodríguez (2022)

Así se definió que favorecer el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo sea el objetivo a cumplir. Los medios para lograr el objetivo implican un mayor acompañamiento a los nuevos estudiantes que ingresan a primer año por parte de DOEs y DOTs, asimismo el Instituto debe generar más instancias de actividades sincrónicas o presenciales y por último, se destaca la importancia de contar con estudiantes motivados por sus docentes para culminar la carrera docente.

10.6. Componentes del plan de mejora

Los objetivos y logros proyectados para la ejecución del plan de mejoramiento forman parte del plan que puede consultarse en su totalidad en el anexo correspondiente al PMO (véase Anexo II).

A partir del análisis realizado del problema identificado (Rodríguez, 2022), se definió como objetivo general del Plan de Mejora, favorecer el incremento del sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. A los efectos de lograr cumplir el objetivo general, se establecieron tres objetivos específicos:

- 1-Generar instancias presenciales y/o virtuales de orientación a los estudiantes que ingresan por primera vez al Instituto.
- 2-Diseñar e implementar un plan de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.
- 3-Planificar e implementar talleres formativos de profundización profesional que aborden distintos temas transversales a la formación docente.

Los mismos implican acciones concretas de trabajo de las figuras educativas del Instituto con los estudiantes.

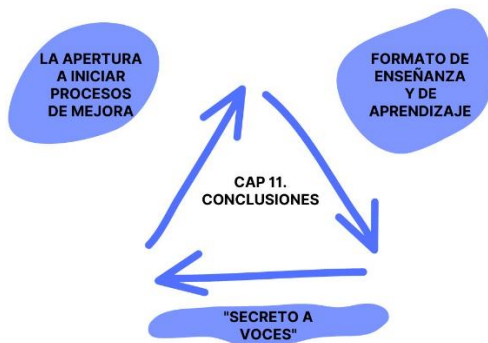
En relación a los objetivos planteados, el Plan de Mejora explicita las metas que se pretenden alcanzar, los dispositivos para la implementación y el seguimiento (véase Anexo II). Arguedas (2010), afirma que el involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo es fundamental, comprendiendo sus actitudes hacia el centro educativo, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Por tal motivo, las acciones específicas a desarrollar deben contribuir directamente al logro de este objetivo general. Las actividades que se proyectan para materializar las metas propuestas y concretar los objetivos, se encuentran detalladas en la “Planilla integradora” en el Anexo II.

CAPÍTULO 11. Conclusiones

En este apartado se articulan los principales resultados de la fase del diagnóstico institucional y del plan de mejora con las categorías conceptuales presentadas en el marco teórico, las metodologías utilizadas y el marco contextual (véase Figura 25).

Figura 25

Estructura del capítulo 11



11.1. La apertura a iniciar procesos de mejora

La asesoría implicó un aprendizaje desde el punto de vista personal y profesional. Durante el proceso, se fueron conociendo en profundidad diversos aspectos que ayudan a clarificar los datos que se iban recabando. Permitted además ir familiarizándose con los actores involucrados en la situación problema en una relación que prosiguió hasta el momento de pensar las posibles acciones de mejora. Todos los actores involucrados se mostraron contestes a iniciar procesos de mejora en la organización lo que se evidenció en el buen clima de trabajo no solo con el Equipo Impulsor, sino con todas las personas con quien se interactuó. En línea con la idea de Bolívar (2016) se percibió un puente entre el asesor y la comunidad educativa dinamizando las diferentes instancias de intercambio que se han mantenido. De igual forma, se apreció lo que Gairín (2004) señala respecto al rol del asesor de nutrir el camino de la reflexión y alentar la participación y el intercambio de la comunidad educativa para avanzar hacia la exploración de actividades que permitan salir de la rutina.

El hecho de construir una cultura colaborativa no es un tema menor. Esta característica es esencial no solo para iniciar los procesos de mejora, sino también para sostenerlos y ser capaz de evaluarlos para realizar ajustes. Estas acciones requieren un fuerte liderazgo por parte del Equipo de Dirección, aspecto que en los últimos años no ha sido posible por los frecuentes cambios que se han registrado.

11.2. Formato de enseñanza y de aprendizaje

Un rasgo importante que resulta relevante, es que los entrevistados coinciden en que el formato de trabajo en el Instituto ha cambiado en los últimos años y esto ha impactado en la vida institucional. La situación de emergencia sanitaria en los años 2020 y 2021 ha resentido la presencialidad no solo de los cursos que se desarrollaban en modalidad presencial, sino también de los encuentros presenciales de quienes estudiaban en modalidad semipresencial. Como se señaló en el Capítulo 1, Tenti (2020) afirma que hubo que resignificar la escuela como institución y considerar que ni docentes ni estudiantes estaban preparados para el trabajo virtual. Por lo tanto, el desafío de la no presencialidad implicó repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la utilización de recursos tecnológicos; en definitiva, un formato nuevo o desconocido de enseñanza y de aprendizaje para muchos estudiantes y docentes.

La DOT en la entrevista realizada, sostiene que este Instituto en particular ya tenía una organización en plataforma para los cursos que se dictaban en modalidad semipresencial lo que facilitó la gestión. Sin embargo, señalaba la escasa formación de docentes evidenciada por la falta de conocimiento de utilización de recursos tecnológicos para el trabajo virtual lo que demandó un mayor acompañamiento durante la pandemia del COVID-19. Pereyra (2020) refiere a lo irremplazable de la presencia de los docentes en las aulas tradicionales como algo que se revalorizó. De hecho, surgen algunas voces estudiantiles que solicitan más presencialidad del mismo modo que más capacitación y compromiso por parte de los docentes. Esta situación evidencia aspectos que quizás ya se percibían como deficitarios en el Instituto pero que se potenció con el pasaje de todos los cursos a la semipresencialidad durante los años 2020 y 2021.

En el 2022, la nueva Dirección del Instituto se encuentra ante el desafío de hacer funcionar la organización nuevamente con el formato previo a la pandemia, es decir, por un lado, el equipo de soporte administrativo y de figuras educativas en formato presencial y por otro, las distintas especialidades en formato presencial, semipresencial o interior según corresponda. Esta situación ha sido dificultosa porque se perciben pequeñas resistencias en el retorno a la presencialidad. Hubo planteos de continuar con las salas docentes (coordinaciones) en modalidad virtual e incluso que las asignaturas teóricas fuesen todas virtuales. La tensión aquí no radica tanto en presencialidad si / semipresencialidad no, puesto que los planes vigentes habilitaban los distintos formatos. La tensión está en que la Dirección entiende que una formación inicial de grado debe necesariamente ser presencial, máxime considerando las características de los estudiantes como fue señalado oportunamente. Birgin (2020) afirma en

este sentido, que las organizaciones deben formar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales aspecto que debe ser contemplado en el currículo.

Para los estudiantes, también supone cambiar su forma de aprender y de relacionarse con el conocimiento. Lugo (2022) afirma que la etapa de pandemia tuvo implicancias en la contención emocional para todos, en especial, para los estudiantes. Señala además que habría que discutir si es necesario volver a la situación previa a la pandemia o continuar con un formato que implique un escenario híbrido combinando presencialidad con instancias virtuales. En cualquier caso, supone un estudiante autónomo capaz de tomar decisiones considerando no solo su forma y ritmo de aprendizaje, sino su propia situación personal en relación a sus responsabilidades familiares y laborales. Asimismo, los estudiantes deberán considerar al igual que los docentes, la validez de la enseñanza y del aprendizaje de asignaturas con un fuerte contenido práctico lo que exige a ambos, un rol más activo y creativo.

11.3. “Secreto a voces”

De las evidencias surge una temática que se percibe desde hace algún tiempo previo a la pandemia del COVID-19, pero que el pasaje de los cursos a la semipresencialidad la hizo aún más evidente. El año 2020 quedará en el recuerdo como el año en que los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a otras formas de enseñar y de aprender. Esta situación acrecentó, de acuerdo a la evidencia recogida, el escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. Al considerar el ambiente educativo (semipresencial) como una variable que influye en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, se reconoce además la influencia en otras variables, como por ejemplo la necesidad de mejorar la comunicación, más capacitación y compromiso de los docentes, más instancias presenciales, entre otras, lo que repercute en esa identificación de los estudiantes con el Instituto. Si se logra mejorar estos aspectos, ello permitirá desarrollar y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes.

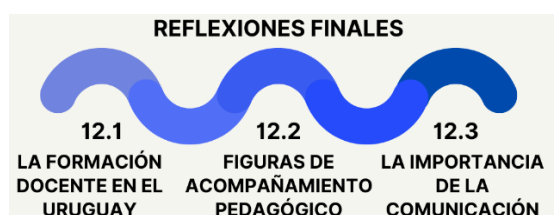
Asimismo, hay un número importante de estudiantes que señalan que la comunicación es un problema en la organización. Para desarrollar el sentido de pertenencia se debe comenzar por mejorar la comunicación lo que implica priorizar claramente la información que se pretende brindar y aquella necesaria para la vida académica del estudiante. Además, esta comunicación debe ser clara y oportuna evitando así confusiones que en última instancia perjudiquen la trayectoria estudiantil. También debe serlo a los efectos de motivar e incentivar el cumplimiento de las acciones propuestas por parte del equipo impulsor. En última instancia, son aspectos que se implican mutuamente.

CAPÍTULO 12. Reflexiones

El presente estudio de caso, como metodología de investigación, fue la herramienta necesaria para analizar la situación problema, por medio de la aplicación de diferentes técnicas a diferentes actores institucionales que permitieron comprender el objeto de estudio. Se presentan a continuación tres apartados con reflexiones finales acerca de la formación docente en el Uruguay, la importancia de las figuras de acompañamiento pedagógico para el sostenimiento de las trayectorias educativas al igual que la importancia de la comunicación (véase Figura 27).

Figura 27

Estructura del capítulo 12



En el transcurso de la investigación se identificaron algunas limitaciones vinculadas a las características del cursado de las carreras docentes. Dado que muchos docentes trabajan en modalidad virtual, fue necesario recurrir a herramientas tecnológicas para la recolección de datos como, por ejemplo, la plataforma Zoom para realizar las entrevistas y el formulario Google Form para la encuesta a estudiantes. Si bien esto podría interpretarse como una limitación por no realizar un contacto presencial con algunos actores, también ofrece beneficios tal como lo destacan los autores que plantean que en tiempos post pandemia adquirieron relevancia las e-investigaciones (Cuenca & Schettini, 2020). Corresponde mencionar que para este caso, la investigación se desarrolló de forma adecuada según la planificación prevista.

Otra de las limitaciones se vincula con las escasas investigaciones relacionadas con el sentido de pertenencia de los estudiantes que estudian carreras de formación docente en modalidad semipresencial en el ámbito nacional. Esta situación se vuelve más crítica si se considera que se trata de una organización que tiene como eje la formación docente en momentos de cambios estructurales. Por lo tanto, se considera que uno de las contribuciones relevantes de esta investigación radica en que aporta a una temática que no ha sido investigada en profundidad aún. De hecho, pone de manifiesto una serie de aspectos que son necesarios abordar para la mejora de la propuesta educativa tales como la gestión académica, la formación de los formadores para el trabajo virtual, la planificación, la evaluación, la normativa, entre otros.

En síntesis, esta tesis queda como aporte a la comunidad científica en un área de vacancia y revaloriza, a su vez, la importancia de escuchar la voz de los estudiantes como oportunidad para afianzar los vínculos entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

12.1. La formación docente en el Uruguay

Se ha señalado en esta investigación la rica tradición de la formación de los docentes en el Uruguay. Se pudo observar cómo el desarrollo de las carreras fue atendiendo las diversas ramas de la educación, del mismo modo que fueron contemplando las demandas que fueron surgiendo. Dentro de las demandas, se identifica la necesidad de formar profesores en el interior del país en vista de que la titulación docente era baja en muchos lugares. Con ese propósito se generaron estrategias como ser la creación de los CeRPs y de la modalidad semipresencial con el único objetivo de descentralizar y contribuir así a aumentar la titulación de los docentes que se desempeñaban en la educación media. Este proceso no estuvo exento de resistencia en su momento, aunque luego se entendió que las estrategias llevadas adelante eran necesarias para dar respuestas a un sector de la población que quería ser docente y no podían acceder a Montevideo a realizar la carrera.

En la actualidad, la formación docente del Uruguay se encuentra en proceso de cambios con la implementación de la transformación educativa en todas las carreras del CFE. Este proceso de transformación implica el reconocimiento del estatus universitario de la formación docente hecho destacado por la Directora del Instituto en oportunidad de la entrevista exploratoria. Se trata de una institución que está transitando el camino hacia el reconocimiento universitario lo que supone cambios en su funcionamiento y estructura.

En este sentido, el nuevo plan de estudios que se implementa a partir de 2023, contempla la educación multimodal en la formación de docentes en todas sus carreras. Este hecho estaría dando cuenta de los aprendizajes de la etapa de emergencia sanitaria y de las posibilidades tecnológicas que dispone el sistema educativo uruguayo en la actualidad. En tal sentido, la experiencia de trabajo en el Instituto donde se desarrolló esta investigación debe ser tenida en cuenta con sus luces y sombras a los efectos de potenciar la modalidad y brindar aprendizajes de calidad para los futuros docentes del Uruguay.

La modalidad semipresencial ha sido beneficiosa pues ha democratizado el acceso a otras opciones de formación para poblaciones que, si no fuese por esta posibilidad, no podrían estudiar. Esta situación da cuenta de la consolidación de esta modalidad en la formación de docentes brindando oportunidades de acceso a todos los habitantes del país. No obstante,

quedan planteadas las dificultades de identidad que se generan y que deben ser abordadas igual que la necesidad de reconquistar el sentido pertenencia de los estudiantes con énfasis en aquellos que cursan su carrera docente en modalidad semipresencial. Este aspecto debe cobrar singular importancia puesto que, como señalan Gonzáles Campos et al. (2023), “aspectos como el lugar de residencia influyen activamente en el nivel de compromiso estudiantil y en el sentido de pertenencia del estudiantado...” (p.14).

Por último, las preguntas que debemos formularnos son: ¿podrá esta transformación educativa brindar respuestas a viejas inquietudes de los estudiantes? ¿con qué lógica fue concebida la universalización de la modalidad semipresencial a todas las carreras del CFE? ¿qué parámetros o criterios se van a utilizar para evidenciar (o no) la mejora en la formación docente? ¿qué estrategias se proponen utilizar para construir y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes en carreras docentes que se desarrollan 100% en modalidad virtual?

12.2. Figuras de acompañamiento pedagógico

De acuerdo a los datos recabados y explicitados en el Capítulo 10, numeral 10.3.5, existe un escaso conocimiento del rol y las funciones que cumplen tanto los DOEs como los DOTs en la organización. Para el caso de la formación de docentes, estas figuras son centrales para brindar orientación y asesoramiento en materia de trayectoria educativa y uso de recursos tecnológicos respectivamente.

No obstante, casi la mitad de los estudiantes no tienen claro el rol ni las funciones de ambas figuras lo que resulta paradigmático en una organización con la mayor parte de su matrícula estudiantil cursando en modalidad semipresencial. Esta situación podría ser un factor que no ayudaría a desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes. Asimismo, y de acuerdo a las entrevistas realizadas, se vislumbran diferencias sobre este aspecto en particular entre las figuras educativas.

Quizás el foco de la interacción docentes-estudiantes en la actualidad, esté centrada mayormente en la figura del DOT y no tanto en la del DOE como solía ser cuando todas las especialidades se desarrollaban en forma presencial. El DOE es la figura nexo entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes y la dirección. De hecho, en la mayoría de los Institutos, y éste no es la excepción, el lugar físico donde se encuentra el DOE es muy visible desde el ingreso al Instituto. Sin embargo, los DOTs realizan su trabajo por lo general en el laboratorio de informática lo que los invisibiliza de alguna manera. Al trabajar con la modalidad

semipresencial, esta “barrera” ya no existe dado que todos están en igualdad de condiciones, es decir, interactuando por medio de una plataforma.

12.3. La importancia de la comunicación

Otro aspecto importante para reflexionar es la comunicación. Luego de analizados los datos de la encuesta a estudiantes, el tema comunicacional surgió con mucha fuerza. El 25,9% de los estudiantes señalan que éste debe ser un aspecto a mejorar en la organización. Mejoralo puede incluso ser el impulsor de la mejora propuesta que en última instancia ayude a desarrollar y a incrementar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. Como se explicitó en el Capítulo 10, se entiende que la comunicación es un tema transversal que afecta distintos aspectos que se relacionan con el problema trabajado. Las respuestas de los estudiantes evidencian la escasa comunicación con sus docentes lo que muchas veces obstaculiza sus aprendizajes y les impide avanzar en su trayectoria como quisieran. En este sentido, es central poder visualizar la mejora de la comunicación y ser conscientes de su importancia para el correcto funcionamiento de las organizaciones. Cabe destacar que, desde la visión de los entrevistados, no se percibe a la comunicación como un tema que deba atenderse. Sin embargo, el valor de escuchar a los estudiantes supone conocer sus expectativas, sus problemas, sus necesidades e inquietudes, y hacerlas visibles al conjunto de la organización a los efectos de integrarlas al plan de mejora conjuntamente con su participación activa en el proceso.

Resulta evidente que mejorar la comunicación ayuda además a mejorar otros aspectos de la organización. Restrepo (2020) resalta su importancia en relación a las acciones construidas entre unos y otros con el objetivo de que cada uno comprenda su rol y de esta manera pueda sentirse más comprometido con su tarea en un clima institucional de buena voluntad y respeto.

Por eso la comunicación no es un mero envío, ni una respuesta a una demanda social, tampoco es un acto por cumplir; es más bien como una ofrenda, un toque de buena voluntad en el que el emisor se expone al otro que está siendo tenido en cuenta y mirado con consideración... (Restrepo, 2020, p. 38).

La comunicación entendida de esta forma implica afectación mutua por lo que, llevada al ámbito educativo, es esencial no solo para la mejora de los aprendizajes sino para la mejora de la gestión.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2018). Deserción, abandono, desafiliación, retención, persistencia, éxito estudiantil: deslindes conceptuales. En F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y Sociolingüística* (pp. 9-26). Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2015). *Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. ANEP-CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2019). *Censo Nacional docente 2018. Informe de resultados*. ANEP-CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo 1. ANEP-CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023, febrero 7). *Acerca de la ANEP*. <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- Aguilar, M. & Sánchez-Moreno, M. (2017). Los Procesos de Asesoramiento Externo a Centros Educativos Chilenos: Una Mirada desde la Perspectiva de sus Protagonistas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047062>
- Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico* (Serie Manuales: 68). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/5507>
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Claves para el aprendizaje*. Ediciones Morata.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar*. Brujas.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna. Proceso, disciplina y técnica*. Netbiblo.
- Arguedas, I. (2010) Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Babativa, C. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina.

- Báez-Padrón, G. (2009). La participación estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Una estrategia para la carrera de estudios socioculturales de la sede universitaria municipal de San Cristóbal. *Ra Ximha* 5(1), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46111506006.pdf>
- Baráibar, A. (2013). *Trayectorias académicas en formación docente: cambios y perspectivas de esta formación*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/411>
- Bender, P. (2018). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. once miradas* (pp. 113-149). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Berthoud, L. & López, A. (2013). *La gestión de la comunicación, un atisbo del crecimiento organizativo*. Universidad FASTA.
- Birgin, A. & Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys33.48>
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). UNIPE Editorial Universitaria.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blackman, R. (2003). *Gestión del ciclo de proyectos*. Tearfund.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, acuerdos, dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Noveduc.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir a mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812>
- Bolívar, A. & Murillo, J. (2018). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA* [Tesis de grado, Universidad de Murcia]. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/963>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cantón Mayo, I. & García, A. (2015). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107-130. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2004>
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6(11), 233-260. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v6n11/v6n11a13.pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Cea D'Ancona, M. (1997). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de Investigación Social*. Síntesis.
- Consejo de Formación en Educación. (2022). *Informe de matrícula inicial 2022*.
- Consejo de Formación en Educación. (2022). *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores*. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/90-anep/1811-marco-curricular-nacional>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. Mc Graw Hill.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitária*. EDUFBA.
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cuenca, A., & Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 32(20). <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10844>

- D'Elía, L. (2010). Líneas fundamentales de la conducción democrática y participativa de la ANEP. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (pp. 39-65). CODICEN.
- Diconca, B. (Coord.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Universidad de la República.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI-DGES*, 6(10), 11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774003>
- Fernández, T. (Coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. CSIC, UdelaR. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9620>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543059002117>
- Fontán, C. (2009). Una mirada comparativa descriptiva sobre el origen normalista de la formación docente magisterial y de profesorado. *Temas*, 1(2), 73-90.
- Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 201-212). UNIPE Editorial Universitaria.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574>

- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 22, 159-191. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4098/4121>
- Gairín, J. (2008). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. & Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513206>
- Gairín, J. & Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Narcea.
- García, L. (2016). *Historia de la educación a distancia*. UNED.
- González Campos, J. A., Agredo Morales, J. F., Campo Sánchez, M. D., Hernández Barrios, M. P., & Oviedo Tovar, N. L. (2023). El sentido de pertenencia y el compromiso estudiantil en el contexto de educación superior a distancia con mediación virtual. *Revista Educación*, 47(1), 57-75. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51663>
- González, M., Conde, A. & Villagrán, A. (2018). *Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE)*. ANEP.
- Granados, H., & Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 71-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742005>
- Hernández, H. & López-Calva, M. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (35E), 43-58. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.43-58>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Huerta, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/77

- Krieger, M. (2005). *Sociología de las organizaciones. Una introducción al comportamiento organizacional*. Prentice Hall.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- Larrosa, J. (2022). Formación docente, tecnologías y una escuela renovada. En R. Limón (Coord.), *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (pp. 16-27). OEI.
- Lugo, M. (2022). El vínculo pedagógico en entornos sociotécnicos, mediación y acompañamiento. En R. Limón (Coord.), *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas* (pp. 32-36). OEI.
- Mancebo, E. & Pérez, J. (2018). “Del dicho al hecho hay un gran trecho”: Obstáculos para la expansión de la escolaridad media en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(161), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3189>
- Maquilón, J. & Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192007.pdf>
- Marquisio, M. G. (2022). *El compromiso organizacional con el éxito estudiantil como modelo de acción en un Instituto de Formación Docente* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/91600>
- Mayorga, A. (2012). Redes Sociales en la Educación. Desafíos y estrategias. *Revista Ciencia Unemi*, (7), 22-41. https://www.researchgate.net/publication/326007566_Redес_Sociales_en_la_Educacion_Desafios_y_estrategias
- Mena Segarra, E. & Palomeque, A. (2009). *Historia de la educación uruguaya. Tomo I. La educación oriental 1730-1830*. Ediciones de la Plaza.

- Mena Segarra, E. & Palomeque, A. (2011). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 2. La educación oriental 1830-1886*. Ediciones de la Plaza.
- Merino, M. (2016). *La participación ciudadana en la democracia* (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática n.º4). Instituto Nacional Electoral. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/04.pdf>
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1(1), 13-17. https://www.researchgate.net/publication/236616689_La_autoevaluacion_institucional_un_camino_importante_para_la_mejora_de_los_centros_educativos
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf
- Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Palomeque, A. (2012). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3. La educación uruguaya 1886-1930*. Ediciones de la Plaza.
- Palomeque, A. (2017). *Historia de la educación uruguaya. La educación uruguaya 1930-1985. Tomo 4. (Vol. 1)*. Ediciones de la Plaza.
- Papic, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>

- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE Editorial Universitaria.
- Pino, T., Cavieres, E. & Muñoz, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 24-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299158443002>
- Ponce, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212108.pdf>
- Questa-Tortero, M., Tejera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A. & Silva, A. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín & C. Mercader (Coord.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 283-301). Red-AGE. https://www.researchgate.net/publication/349391282_La_gestion_educativa_en_situacion_de_confinamiento_en_Uruguay
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw Hill.
- Restrepo, M. (2020). La comunicación no es lo que parece. Una relectura de fondo. *InMediaciones de la Comunicación*, 15(2), 27-41. <https://doi.org.10.18861/ic.2020.15.2.3008>
- Ríos, Á. (2015). Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la educación media superior. *Páginas De Educación*, 6(2), 33-53. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/21/18>
- Rodríguez, J. (2022). *Proyecto de investigación organizacional* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Rodríguez Zidán, E., Grilli Silva, J. & Rodríguez Rodríguez, S. (2020). Formación de profesores en Uruguay. Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 99-114. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.293>

- Rojas, I. & Matos, C. (2015). El desarrollo de la motivación para aprender en la Educación Superior. *EduSol*, 15(53), 63-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747194006.pdf>
- Romano, C. (2014). *Guía Introductoria para la formulación de proyectos*. AECID; MEC.
- Romero, C. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6.pdf>
- Simonson, M. (2006). Concepciones sobre la educación abierta a distancia. En E. Barberá (Coord.), *Educación abierta y a distancia* (pp. 5-39). FUOC.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones PAIDÓS.
- Tejera Techera, A., & Questa-Torterolo, M. (Coords.). (2022). *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa*. Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4799>
- Tejera, A. (2022, febrero 27). *Matriz de análisis por dimensiones, temáticas y actores* [Materiales de clase]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Tenti, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-84). UNIPE Editorial Universitaria.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- UNESCO. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>
- Uruguay (1935, diciembre 12). *Ley n.º9523: Ley Orgánica sobre Enseñanza Secundaria*. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/9523-1935>
- Uruguay (1958, octubre 16). *Ley n.º12549: Ley Orgánica de la Universidad de la República*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

- Uruguay (1967). *Constitución de la República*.
<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>
- Uruguay (1985, abril 25). *Ley n.º15739: Ley de Emergencia para la Enseñanza en General*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>
- Uruguay (2009, enero 16). *Ley n.º18437: Ley General de Educación*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2012, diciembre 28). *Ley n.º19043: Creación de la Universidad Tecnológica (UTECH)*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19043-2012>
- Uruguay (2020, julio 20). *Ley n.º19889: Ley de Urgente Consideración*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Uslenghi Silva, R. S. (2021). *Afiliación educativa: percepciones de estudiantes y docentes vinculadas al pasaje por Educación Media Básica, en un programa técnico dirigido a poblaciones vulnerables* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/91600>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gomez, V. & Precht, A. (2015) Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351–361.
<https://www.researchgate.net/publication/280851072> Motivacion escolar Claves par a la formacion motivacional de futuros docentes
- Vázquez, M. (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Universidad ORT Uruguay.
- Videla, A.; Daruich, J.; Fernández, G. (2022). Construyendo el sentido de pertenencia a la universidad en tiempos de pandemia. *Contextos de educación*, 1(33), 28-37.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7362088>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Serie Documentos de Trabajo n.º 296). Universidad del CEMA.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Yuni J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

ANEXOS

Anexo I: PIO

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Proyecto de Investigación Organizacional

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Gestión Educativa

Julio Rodríguez (200476)

Tutora: Dra. Claudia Cabrera

2022

Índice

Introducción.....	122
1. Presentación de la organización y de la demanda institucional	122
1.1 Presentación del Centro.....	122
1.1.1 Figuras de gestión y de acompañamiento de trayectorias educativas	122
1.1.2 Especialidades y Modalidad de cursado.....	123
1.1.3 Matrícula	123
1.1.4 Comunicación.....	123
1.2 Descripción de la demanda.....	124
1.3 Plan de trabajo	124
1.4 Encuadre teórico.....	125
1.4.1 Sentido de pertenencia.....	126
1.4.2 Trayectorias educativas	126
1.4.3 Afiliación-desafiliación	127
1.4.4 Motivación	127
1.4.5 Contexto post pandemia	127
1.4.6 Participación estudiantil	127
2. Desarrollo de la investigación	128
2.1 Fase Exploratoria.....	128
2.1.1 Análisis de la información.....	129
2.1.2 Modelo de diagnóstico inicial	129
2.2 Fase Comprensión del Problema.....	131
2.2.1 Análisis de la información.....	131
2.2.2 Niveles y lógicas en juego.....	133
3. Conclusiones y acuerdos con la organización	136
3.1 Aproximación diagnóstica.....	136
3.2 Referencias para Plan de Mejora.....	137
Referencias bibliográficas	140
Anexos.....	142

Introducción

El siguiente trabajo constituye un informe de asesoría que se realiza a partir del análisis de un centro de formación docente en el que se identificó una situación problema y a partir de ella, se elaboran líneas de acción en el marco de un plan de mejora. El centro educativo es un Instituto de Formación Docente perteneciente al Consejo de Formación en Educación (CFE) del área metropolitana de Montevideo en el que se forman docentes para desempeñarse en el ámbito de la educación media.

El trabajo se estructura en tres apartados. En el primero se contextualiza la Institución por medio de una presentación donde se describen sus características y se explicita la demanda institucional identificada a partir de una primera recogida de datos. En el segundo apartado se aborda la fase exploratoria con una segunda recogida de datos para la fase de comprensión del problema. Se da cuenta de los actores institucionales que participan, las técnicas empleadas y se presenta un modelo de diagnóstico inicial que permite identificar aspectos a profundizar. Por último, en el tercer apartado, se presentan las conclusiones y los acuerdos que se han logrado con la organización con vistas al diseño del plan de mejora.

1. Presentación de la organización y de la demanda institucional

1.1 Presentación del Centro

El proyecto se centra en un Instituto de Formación Docente que posee una trayectoria de más de 60 años de actividad y su propuesta educativa incluye tecnicaturas y carreras docentes. Está localizado en un barrio céntrico donde se encuentran diversas instituciones educativas públicas y privadas, de fácil acceso para estudiantes del área metropolitana.

1.1.1 Figuras de gestión y de acompañamiento de trayectorias educativas

El equipo de gestión del centro está integrado por una Directora, un Subdirector, una Secretaria Docente y un profesor con horas de apoyo a Dirección. A los efectos de acompañar la trayectoria de los estudiantes el centro cuenta con seis Docentes Orientadores Educativos (DOE) distribuidos en tres turnos. Su principal tarea es brindar asesoramiento a los estudiantes sobre trayectos que podrán recorrer en su carrera y orientar a los diferentes actores institucionales sobre la formación en educación y normativa vigente. Por otra parte, el Instituto cuenta con siete Docentes Orientadores en Tecnologías Digitales (DOT), quienes brindan apoyo y seguimiento a los docentes en la incorporación de tecnologías digitales en su práctica

docente. Asimismo, realizan el mantenimiento en las salas de informática y orientan a los estudiantes en temas relacionados a la utilización de tecnologías digitales.

El centro cuenta también con un Docente Orientador de Laboratorio (DOL) cuya tarea es integrar activamente las actividades propuestas del área de ciencias. Además de estas figuras de acompañamiento, la organización cuenta con una bibliotecaria, cuatro administrativos, una empresa de limpieza tercerizada, así como una empresa de seguridad.

Otro aspecto relevante del Instituto es el rol que cumple la Comisión Local de Carrera que tiene a su cargo entre otros aspectos, aquellos vinculados al seguimiento de los planes de estudio, asignaturas, programas, pasantías, monografía de final de carrera, entre otros.

1.1.2 Especialidades y Modalidad de cursado

Actualmente el centro educativo ofrece dieciséis especialidades de egreso. Cuatro tienen sus cursos en modalidad presencial, dos en modalidad interior y las restantes en modalidad semipresencial mediante la plataforma Schoology. En la modalidad interior los cursos prácticos se desarrollan en modalidad presencial y los cursos teóricos en modalidad semipresencial con tres instancias de trabajo presencial en cada semestre. La modalidad semipresencial implica el cursado de todas las asignaturas a través de la plataforma con tres instancias presenciales para el caso de las asignaturas prácticas y de laboratorios.

1.1.3 Matrícula

El total de estudiantes matriculados en el presente año lectivo es de 3914 de los cuales 2087 cursan en modalidad semipresencial. Este valor representa el 53% de la matrícula total del Instituto. El total de profesores de docencia directa corresponde a 207 en el semestre impar tal como se muestra en la Tabla N°1 en Anexo I.

1.1.4 Comunicación

El centro dispone de su página web la cual es actualizada a diario. A nivel de comunicación interna, se utiliza el correo electrónico institucional y la plataforma Schoology. El canal por excelencia para comunicarse con los estudiantes también es la plataforma. Todas las convocatorias, novedades, calendario de inscripciones, reinscripciones, exámenes, inasistencia de docentes, se comunican por ese medio. Para ello se han creado diferentes espacios de acuerdo a la temática y especialidades que los estudiantes cursan.

1.2 Descripción de la demanda

La demanda surge a partir de la entrevista exploratoria realizada a la directora del Instituto (Anexo II). La Directora entre otros aspectos manifiesta preocupación por la cantidad de estudiantes que se encuentran cursando carreras docentes técnicas en modalidad semipresencial, registros académicos de los estudiantes que requieren un pronto abordaje, así como la baja participación estudiantil en el centro educativo.

A partir de los datos recabados en la entrevista exploratoria se define como tema del presente trabajo el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. El aumento de carreras que se dictan en modalidad semipresencial y consecuentemente el aumento de la matrícula estudiantil, genera nuevas relaciones y formas de vinculación de los estudiantes con los docentes, entre estudiantes y de los estudiantes con el Instituto en su conjunto.

De hecho, la Directora reconoce que al final del año lectivo su objetivo se relaciona “con lograr una mayor sensación de pertenencia de los estudiantes con el Instituto” (EED, p. 219). A su juicio para lograr este anhelo se necesitan trabajar aspectos de índole administrativo, generación de instancias presenciales atractivas, y de cursos que le permitan sentir al estudiante que está cursando una carrera con una lógica próxima a la Universidad.

1.3 Plan de trabajo

El plan de trabajo se desarrolló entre los meses de julio y octubre, período en el que se implementaron encuestas a estudiantes (Anexo III) y entrevistas a dos DOEs y una DOT (Anexos IV y V). Asimismo, se realizaron dos entrevistas a docentes, uno de la modalidad presencial y otro de la modalidad semipresencial (Anexos VI y VII). Las técnicas utilizadas permitieron contar con más información a los efectos de conocer el centro educativo e indagar sus problemáticas con mayor profundidad. Con el fin de organizar la investigación, la figura N°1 evidencia el plan de trabajo donde constan las actividades que se desarrollan en coordinación con el Instituto.

Figura N°1. Plan de trabajo del proyecto de investigación organizacional

FASE I - Identificación de la demanda	Jul 1	Jul 2	Ago 1	Ago 2	Set 1	Set 2	Oct
Coordinar entrevista con la Dirección							
Entrevista exploratoria Directora							
Modelo de análisis							
Definición de la demanda institucional							
Análisis de documentos							
Informe de presentación del centro							
FASE II - Comprensión del problema							
Encuadre teórico							
Tabla de técnicas							
Relevamiento en profundidad							
Aplicación de instrumentos							
Sistematización de la información							
Modelo del Iceberg							
FASE III - Conclusiones y acuerdos							
Conclusiones							
Redacción del informe final							

1.4 Encuadre teórico

El mapa conceptual que se presenta en la figura N°2 pretende organizar las ideas de acuerdo a la demanda detectada. Teniendo en cuenta que el problema se refiere al sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto, se han identificado dos categorías conceptuales claves para reflexionar: trayectorias educativas y contexto post pandemia. En ellas a su vez se identifican las subcategorías afiliación-desafiliación, motivación, y participación estudiantil.

Figura N°2. Mapa conceptual



1.4.1 Sentido de pertenencia

La necesidad de pertenecer a un grupo es un elemento central en la vida de los seres humanos. Contribuye al desarrollo personal, potencia el bienestar y otorga seguridad. La escuela no está ajena a esta necesidad habida cuenta de que constituye un espacio donde se produce el intercambio y la interacción con todos los actores de una determinada comunidad. De acuerdo con investigaciones que tratan de dar cuenta del abandono escolar, surge el aporte de Finn (1989), quien entiende que los estudiantes que obtienen buenos resultados logran desarrollar sentido de identificación con el centro educativo mientras que aquellos que logran tener menos éxito este sentido disminuye. El involucramiento de los estudiantes en la escuela abarca múltiples dimensiones tales como la del comportamiento, la participación, las emociones.

1.4.2 Trayectorias educativas

Las trayectorias se definen “como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales” (Birgin & Charovsky, 2013, p. 35). El concepto de trayectorias educativas o trayectorias escolares ha emergido en los últimos años acompañando la idea de inclusión educativa.

Cada sistema educativo cuenta con una organización propia que lo define como tal lo que da en llamarse trayectorias escolares teóricas. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p. 19). Sin embargo, se encuentran trayectorias no encauzadas por diferentes motivos, trayectorias educativas que se ven alteradas por múltiples factores que pueden ser internos del sistema o externos al mismo.

1.4.3 Afiliación-desafiliación

Uno de los problemas que experimenta el sistema educativo es la desafiliación de estudiantes definida como una trayectoria de tránsito hacia la adultez.

Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Boado et al, 2010, p. 9).

La desafiliación se distingue de otros eventos escolares tales como el ausentismo, el abandono y la no matriculación, que pueden ser tomados como indicadores de riesgo educativo.

1.4.4 Motivación

La motivación es un factor clave en todos los ámbitos de la vida y la educación no es una excepción. Se trata de uno de los ejes que el profesorado debe tener en cuenta cuando pone en marcha su práctica profesional en el aula, es lo que se espera del profesorado “asumiendo que se trata de una tarea básica en el oficio docente que debería formar parte de los saberes profesionales de cualquier profesor, obviando la complejidad del asunto y lo que implica la preparación para ello” (Valenzuela et al., 2015, p. 355). La motivación de los futuros docentes debe ser un elemento a considerar a los efectos de generar las condiciones para que el estudiante de una carrera docente sienta el deseo de aprender.

1.4.5 Contexto post pandemia

El contexto educativo generado a raíz de la pandemia del COVID-19 ha desafiado los sistemas educativos a nivel mundial. La rutina escolar no fue la misma a partir de 2020 donde claramente hubo que recrear la institución escolar. Esta situación supuso resignificar la escuela, los vínculos, las formas de enseñar y de aprender, el rol docente, el rol del estudiante. “La pandemia reactualizó la conciencia acerca de la importancia social de la institución educativa, del sentido de las relaciones pedagógicas y de lo irremplazable de la presencia de los educadores” (Pereyra, 2020, p. 134).

1.4.6 Participación estudiantil

La participación es algo propio de las sociedades democráticas. “Participar, en principio, significa ‘tomar parte’: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de

una sola persona. También significa “compartir” algo con alguien o, por lo menos, hacer saber a otros alguna noticia” (Merino, 2016, p. 12). En vista de que para participar en una actividad se necesita más de uno, la participación es un acto social producto de una decisión personal.

Para el caso de la participación estudiantil, Brea (2014) señala que la misma guarda estrecha relación con el sentido de pertenencia. Constituye un elemento central que engloba a todos los miembros de una comunidad educativa potenciando una cultura participativa.

2. Desarrollo de la investigación

La presente investigación se desarrolló en dos fases, una exploratoria que implicó una primera recolección de datos para conocer la demanda, y otra de comprensión del problema.

2.1 Fase Exploratoria

La fase exploratoria consistió en la utilización de metodología cualitativa la que nos permitió interpretar patrones y situaciones para comprender el problema. En tal sentido, se realizó una entrevista exploratoria de carácter semiestructurada donde participó la directora del Instituto (Anexo II). Por otra parte, también se procedió al análisis de documentos (AD1, AD2, AD3, AD4 en Anexo VIII) que permitió profundizar el conocimiento del centro educativo y sus particularidades.

La página web del Instituto (AD1) constituye un mecanismo de consulta utilizado tanto por estudiantes como docentes. Los planes de estudio, los horarios, fechas importantes, reglamento de evaluación, llamados docentes e inasistencias forman parte de sus contenidos.

El Instituto desarrolla carreras docentes para desempeñarse en la educación media con propuestas de dos planes de estudio (2008 y 2017). El plan 2017 (AD3) rige para quince carreras y tiene la particularidad de estar organizado por semestres, las asignaturas están creditizadas, existen asignaturas optativas, supone la exigencia de realizar un trabajo final de carrera, combina el mantenimiento de la propuesta de modalidad presencial, y contempla la expansión de la modalidad semipresencial en todas las carreras y núcleos formativos.

Tabla N°2. Tabla de técnicas fase exploratoria

Técnica	Código	Unidad de análisis	Actores involucrados o tipo de documento	Fecha de realización
Entrevista semiestructurada	EED	1	Directora del Instituto	21/07/22
Análisis de Documentos	AD1	1	Página web del Instituto	Julio-Agosto
	AD2	1	Página web CFE	
	AD3	1	Plan de estudios	
	AD4	1	Informe de la modalidad semipresencial CFE	Agosto

2.1.1 Análisis de la información

La primera fase del plan consistió en detectar la demanda. La entrevista exploratoria a la Directora fue el instrumento que permitió recabar información para conocer la dinámica del centro, sus características propias, las carreras que ofrece, las modalidades que poseen los estudiantes para cursar, así como su organización y modalidad de funcionamiento.

También se procedió al análisis de documentos (Anexo VIII). En la página web institucional (AD1) se encuentra información disponible para la población en general organizada según se trate de estudiantes o docentes. Contiene once pestañas que permiten acceder a distintas pantallas con información, así como las novedades organizadas por áreas del conocimiento. Por otra parte, la página web del CFE (AD2) los estudiantes pueden ampliar la información pudiendo acceder a los programas de estudio, a división estudiantil, tablas de equivalencias de asignaturas de distintos planes de estudios, entre otros aspectos relevantes.

Es oportuno destacar, asimismo, que la titulación docente para el ejercicio de la profesión en educación media es baja y las razones responden a diversos procesos. Al acercarnos a las características de los estudiantes del Instituto es visualizar “cómo operan otros factores que hacen que los trayectos por las carreras de formación docente sean lentos y estén pautados por abandonos permanentes o temporarios.” (AD4).

2.1.2 Modelo de diagnóstico inicial

A partir de la sistematización de la información obtenida en la fase exploratoria se procedió a identificar categorías de análisis teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del campo institucional de acuerdo con el planteo de Frigerio et al (1992). Ellas son: organizacional,

administrativa, pedagógico-didáctico y comunitaria. En la figura N°3 se observa el modelo de diagnóstico inicial que permite presentar el problema central el cual está en estrecha relación con las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctico y visualizar la relación entre el problema, las dimensiones, los actores y los posibles factores causales.

Figura N°3. Modelo de diagnóstico inicial



La dimensión organizacional hace referencia al conjunto de aspectos estructurales que determinan el estilo de funcionamiento del establecimiento educativo, tales como distribución de tareas, los canales de comunicación formales, el uso del tiempo y de los espacios. Por otra parte, la dimensión pedagógico-didáctica se vincula con las actividades que definen la institución educativa. Resultan importantes los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Los actores involucrados que se identifican son: el equipo de dirección, los estudiantes, los docentes, los DOTs, DOEs, y funcionarios administrativos del Instituto.

En relación a los factores causales, se identifican por un lado la modalidad de cursado de la carrera docente en formato mayormente semipresencial, el escaso tiempo de interacciones en el centro educativo, la insatisfacción con la formación que reciben los estudiantes, la disminución del interés estudiantil ante la reducción de instancias prácticas presenciales y las escasas actividades extracurriculares propuestas por el centro. Por otro lado, se identifican factores causales que se relacionan con la existencia de recursos humanos insuficientes y demora en las respuestas de planteos de índole académico de los estudiantes.

2.2 Fase Comprensión del Problema

La segunda etapa de la investigación tomó como punto de partida toda la información recabada en la fase exploratoria. Se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas (ED1, ED2, EDT, EDP, EDS) a informantes calificados y se aplicó una encuesta a estudiantes. En esta última el propósito fue recopilar información cuantitativa con la intención de describir, analizar y establecer relaciones entre variables educativas observadas en una población determinada. Los informantes calificados fueron dos Docentes Orientadoras Educativas, una Docente Orientadora en Tecnologías Digitales, un docente de la modalidad de curso presencial y uno de la modalidad semipresencial. La encuesta tuvo como destinatarios los estudiantes del Instituto cualquiera fuese el grado o la modalidad de cursado de la carrera.

El cuestionario y las entrevistas (Anexos II, III, IV, V, VI y VII) fueron testeados antes de su aplicación con docentes y estudiantes que trabajan o estudian en un Instituto de Formación Docente de similares características. La fecha de realización de las entrevistas así como el período de disponibilidad del cuestionario en línea puede apreciarse en la Tabla N°3. Se han logrado 250 respuestas de estudiantes al cuestionario.

Tabla N°3: Tabla de técnicas fase comprensión del problema

Técnica	Código	Unidad de análisis	Actores involucrados o tipo de documento	Fecha de realización
Entrevista semiestructurada	ED1	1	DOE del Instituto	11/08/22
Entrevista semiestructurada	ED2	1	DOE del Instituto	12/08/22
Entrevista semiestructurada	EDT	1	DOT del Instituto	16/08/22
Encuesta	CE	250	Estudiantes del Instituto	Del 16 de Agosto al 8 de setiembre
Entrevista	EDP	1	Docente de modalidad presencial	02/09/22
Entrevista	EDS	1	Docente de modalidad semipresencial	16/09/22

2.2.1 Análisis de la información

En función de los datos recabados por medio de las entrevistas y la encuesta se confirma que el tema de la investigación gira en torno al sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. Una de las entrevistadas en relación a la modalidad de cursado entiende que “(...)

cuando era presencial, había más lazos, (...) lazos de comunicación y habían más lazos afectivos, con la bedelía, dirección con el personal, ahora (...) al haber tantos alumnos en formato virtual, (...) no lo vemos tanto eso” (ED1, p. 226). Por otra parte, de la encuesta a estudiantes surge que solamente el 13,2% de quienes la realizaron entiende que el Instituto genera actividades que favorezcan el sentido de pertenencia al mismo. Asimismo, el 17,6% de ellos se identifica con el Instituto el cual fomenta el sentido de pertenencia al mismo.

En relación al problema planteado podemos concluir que el mismo se vio acrecentado luego de los dos años en situación de emergencia sanitaria. En el caso de este Instituto, algunas carreras ya no volvieron a la modalidad presencial plena, sino que han adoptado un formato de trabajo semipresencial con tres instancias presenciales en cada semestre. Este proceso está contemplado en los objetivos específicos del Plan de estudios 2017 donde se propone:

Asegurar el acceso a nivel nacional (...) combinando para eso el mantenimiento de la propuesta de modalidad presencial, como el desarrollo y expansión de la modalidad semipresencial en todas las carreras y núcleos formativos. (CFE, 2018, p.15)

Antes del 2020, de las dieciséis especialidades existentes en el Instituto, diez se dictaban en modalidad presencial. De la información obtenida de la página web (AD1) y de la página del CFE (AD2), en la actualidad solamente cuatro especialidades conservan el formato presencial en el 100% de sus asignaturas. Existe una tercera modalidad de cursado de las carreras denominada interior que combina presencialidad con semipresencialidad. En la modalidad interior, los estudiantes cursan las asignaturas prácticas y de laboratorio de forma presencial y las asignaturas teóricas en modalidad semipresencial. En estos casos cabe la posibilidad que los estudiantes las puedan cursar en los Institutos de Formación Docente del interior o en los Centros Regionales de Profesores cuando se trata de asignaturas del Núcleo de Formación Común o Equivalente.

La Tabla N°1 (Anexo I) demuestra claramente la situación del estudiantado del Instituto. El 71,2% de la matrícula actual cursa su carrera en modalidad semipresencial. Esta situación repercute en lo que hace a la vida del centro educativo. De hecho:

(...) al haber tantos alumnos en formato virtual, como que se ha este.. no lo vemos tanto eso, porque no no.. al no verlo no nos expresan (...) esos sentimientos, pero antes se veía mucho qué venían los estudiantes, hablaban en la bedelía, nos contaban sus problemas,

nos contaban su vida, conocíamos la vida de cada uno a veces, la familia (...). (ED1, p. 226)

2.2.2 Niveles y lógicas en juego

A los efectos de profundizar en el análisis de los datos recogidos mediante las técnicas utilizadas, se trabajó con la matriz FODA (figura N°4) y la técnica del Iceberg (figura N°5). La matriz FODA “es un instrumento analítico que permite presentar en forma clara y consistente la realidad objetiva de una institución o grupo, por áreas, dependencias, secciones u órganos que la componen” (Romano, 2014, p. 40). En este caso permite analizar la situación del centro educativo en relación al problema de nuestra investigación.

Del análisis de las fortalezas se destaca el espacio de coordinación de las salas docentes que semanalmente se reúnen a los efectos de trabajar diversos aspectos. La existencia de espacio podría ser un aspecto a capitalizar a los efectos del trabajo con los estudiantes, en especial con aquellos que se encuentran cursando la modalidad semipresencial. Por otra parte, tanto el equipo de dirección como las DOEs y DOTs demuestran apertura al cambio.

En relación a lo señalado, se observa que una de las oportunidades refiere a la posibilidad de implementar acciones de mejora. El crecimiento de la matrícula estudiantil permite mayormente en las carreras docentes modalidad semipresencial se pueda conjugar con el fortalecimiento del uso de la plataforma Schoology.

Los procesos de gestión académica de los estudiantes constituyen debilidades ante la ausencia de figuras educativas como ser el referente que a partir de este año el centro ya no cuenta. Los referentes estaban a cargo de la orientación respecto a las acreditaciones, las pasantías técnicas, trabajar aspectos del seguimiento y tutorías de los trabajos finales de carrera. “(...) De las consultas del estudiante, igual, cuando estaban los referentes (...) esa tarea acá en el Instituto este.. era delegada para.. los referentes de carreras.” (AD1, p. 224). Otro aspecto que constituye una debilidad es el hecho que el contexto post pandemia ha acelerado procesos que se venían registrando en el Instituto en relación a la baja participación estudiantil en las actividades extracurriculares. En relación a este tema una de las personas entrevistadas entiende que la participación “(...) es escasa, no sé si es por difusión, no sé si es por interés, (...) puede tener que ver, me atrevo a decir también con.. con esa vuelta lenta que.. que como estudiantes pueden tener luego de la pandemia (...)” (AD2, p. 232). Esta es una de las situaciones que impacta en el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo.

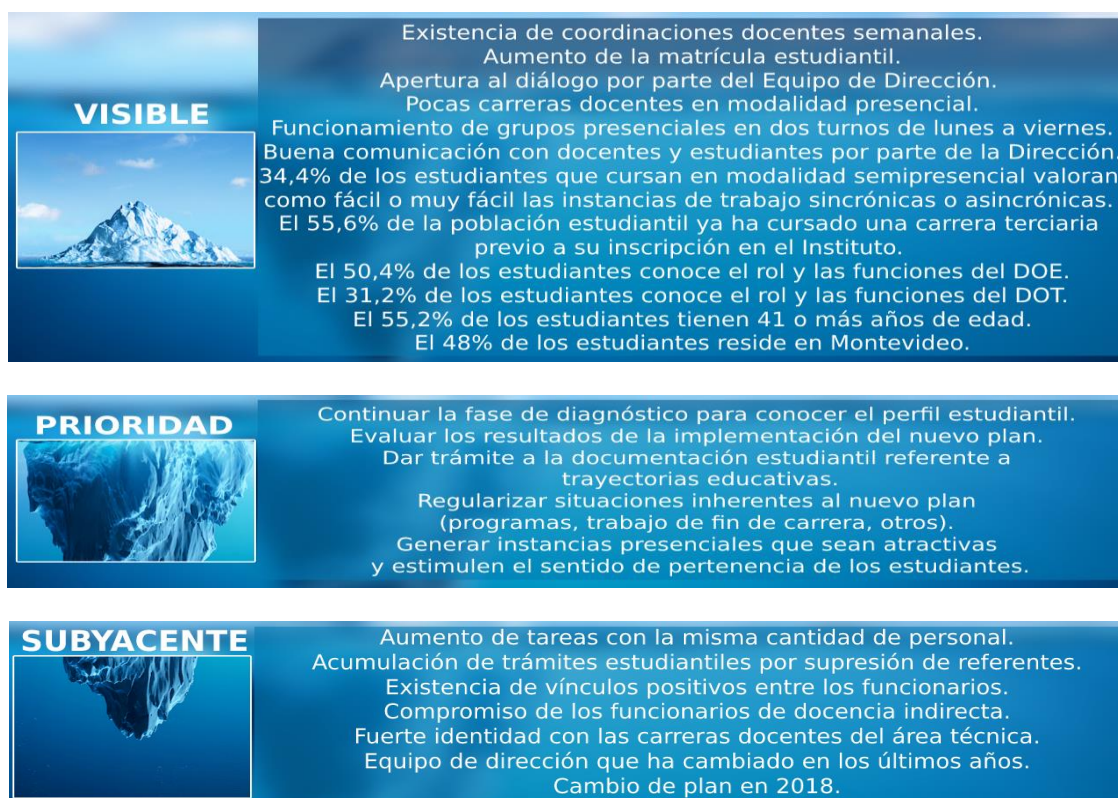
En cuanto a amenazas, la escasez de personal hace que aspectos de índole administrativo-pedagógicos se vean enlentecidos. Esta situación provoca el retraso del reconocimiento de acreditaciones y/o reválidas, reconocimiento de pasantías técnicas, así como la adjudicación de tutores para la realización del trabajo final de carrera.

Figura N°4. Matriz FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Existencia de la Unidad de Modalidad Semipresencial. ❖ Experiencia en el desarrollo de carreras docentes en modalidad virtual. ❖ Espacios de coordinación semanales. ❖ Apertura al trabajo en equipo. ❖ Apertura del Equipo de Dirección al cambio. ❖ Receptividad del equipo de DOEs y DOTs. ❖ Implementación de un plan por semestres y creditizado. ❖ Alto porcentaje de estudiantes que ya han cursado carreras terciarias. ❖ Estudiantes que desean regularizar su situación funcional por medio de la obtención del título docente. ❖ Las asignaturas se cursan por semestre. ❖ Estudiantes que ya han cursado estudios terciarios previo a su inscripción en el Instituto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Matrícula estudiantil en aumento. ❖ Posibilidad de instrumentar acciones de mejora. ❖ Administración del espacio en plataforma. ❖ Rol de las nuevas tecnologías en la comunicación con los estudiantes y en las prácticas didácticas. ❖ Nexos establecidos con otras instituciones educativas para la realización de prácticas. ❖ Cambio de plan de estudios recientemente.
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. ❖ Escasa participación estudiantil. ❖ Existencia de factores que enlentecen la gestión pedagógica. ❖ Trayectorias educativas discontinuas o enlentecidas. ❖ Percepción de estudiantes de no tener respuestas a sus trámites. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contexto post pandemia. ❖ Falta de personal. ❖ Alto porcentaje estudiantil que trabaja. ❖ Dependencia de otras instituciones para cursar asignaturas.

Además de la matriz FODA se utilizó la técnica del iceberg (figura 5). Chiavenato (2009) sostiene que la cultura organizacional no es algo palpable y su comparación con un iceberg se explica por el hecho de que solamente se puede observar teniendo en cuenta los efectos y consecuencias. Esta técnica nos permitió un análisis profundo tomando en cuenta los aspectos visibles, las prioridades y lo subyacente. “En la parte sumergida están los aspectos invisibles y profundos, los cuales son más difíciles de observar o percibir. En esta parte se encuentran las manifestaciones psicológicas y sociológicas de la cultura” (Chiavenato, 2009, p. 123).

Figura N°5. Modelo Iceberg



El modelo del Iceberg como analizador permitió analizar las lógicas de la cultura institucional tomando en cuenta tres niveles: lo visible, las prioridades y lo subyacente. Lo visible en referencia a la punta del iceberg, tiene que ver con aquellos aspectos tales como los espacios de encuentro entre los docentes, la comunicación del equipo de dirección con los docentes. Asimismo, del cuestionario a estudiantes (Anexo II) se obtienen datos que dan cuenta del perfil de los estudiantes del Instituto.

Con respecto a las prioridades, el equipo de Dirección tiene como objetivo regularizar situaciones de índole didáctico-pedagógico. Se propone generar instancias presenciales que sean atractivas, que “(...) el estudiante venga y encuentre riqueza y necesidad de volver (...) (EED, p. 219).

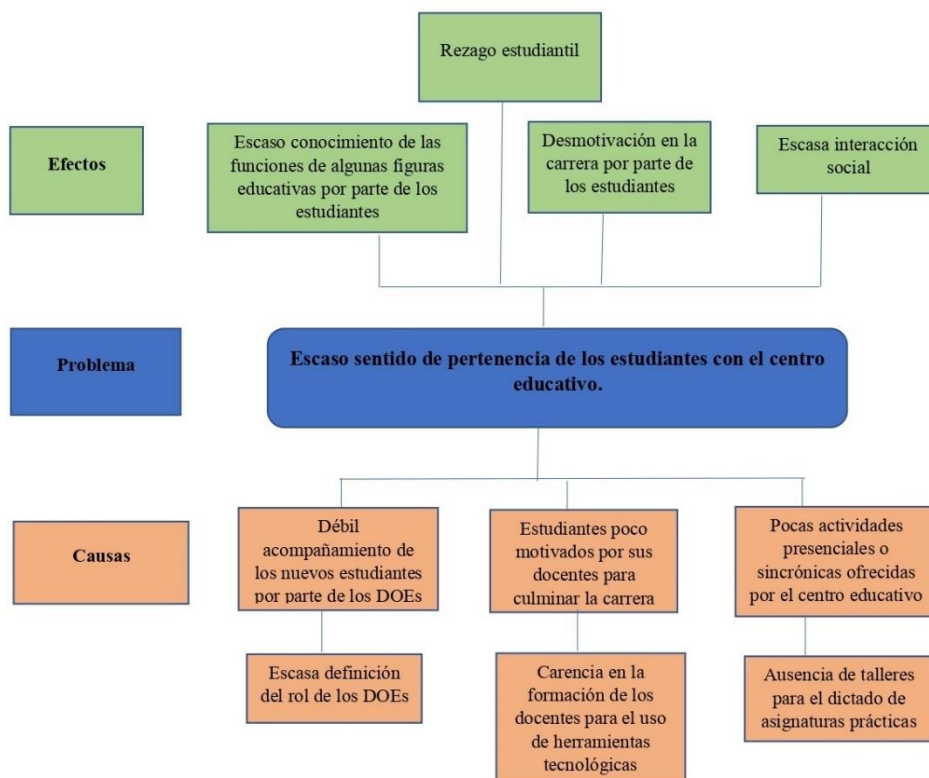
Por último, en el tercer nivel se encuentran elementos que hacen a la gestión del Instituto tales como la rotación de equipos de dirección en los últimos años. Otro aspecto relevante es el cambio de planes de estudio que se han sucedido en los últimos quince años lo que complejiza la gestión “(...) porque lo primero hay que tener son certezas, el estudiante cuando se ve obligado a cambiar de plan (...) lo primero que tiene que tener es una unidad que le asesore por escrito una explicitación académica sobre su situación (...)”. (EED, p. 215).

3. Conclusiones y acuerdos con la organización

3.1 Aproximación diagnóstica

A partir de los hallazgos y del análisis de los datos obtenidos a través de distintas técnicas, se delimita el problema con sus causas y consecuencias. El árbol de problemas (figura N°6) es una técnica que se utiliza para identificar un problema central al que se lo intenta solucionar a través del análisis relacional de tipo causa efecto. Esta técnica “permite a las personas interesadas llegar a la raíz de su necesidad prioritaria e investigar los efectos del problema” (Blackman, 2003, p. 34). Luego de haber definido los conceptos relacionados al problema, se procede con el árbol de objetivos.

Figura N°6. Árbol de problemas



En el árbol de problemas presentado, se identifica como problema el escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. La información obtenida a través de la EED, a la ED1, ED2, EDP y EDS así como los datos del CE abonan este problema.

De la encuesta a estudiantes surge que el 50,4% de ellos conoce el rol y las funciones del DOE y el 31,2% conoce el rol y las funciones del DOT. Estos datos evidencian que las figuras educativas que deberían tener mayor reconocimiento por parte de los estudiantes, máxime tratándose de un centro educativo con un alto porcentaje de estudiantes en modalidad

semipresencial, no han logrado la visibilidad en relación con su tarea de acompañamiento. Esta situación podría estar indicando un débil acompañamiento de las trayectorias educativas. Es importante destacar también que el hecho de tener carreras docentes en un formato 100% semipresencial hace que no se genere la misma vinculación que podría darse al concurrir presencialmente al Instituto.

Otro aspecto relevante se relaciona con la participación o actividades extracurriculares divulgadas por el Instituto. El 18,4% de los estudiantes encuestados no participa de las actividades que organiza el Instituto o aquéllas que difunde. Por otra parte, el 27,2% de los estudiantes señala que el Instituto no ofrece instancias de participación o actividades extracurriculares que potencien su vinculación e interacción con el mismo. Asimismo, desde la perspectiva docente se entiende que si los estudiantes concurrieran presencialmente al Instituto el sentido de pertenencia sería mayor.

A raíz del análisis de los datos se identifican tres posibles causas del problema: débil acompañamiento de los nuevos estudiantes por parte de los DOEs, estudiantes poco motivados por sus docentes para culminar su carrera y pocas actividades presenciales o sincrónicas ofrecidas por el Instituto.

Las causas mencionadas producen efectos tales como el escaso conocimiento de las funciones de algunas figuras educativas por parte de los estudiantes, la desmotivación en la carrera por parte de los estudiantes, y la escasa interacción social. Estos tres efectos producen un efecto superior que identificamos como rezago estudiantil.

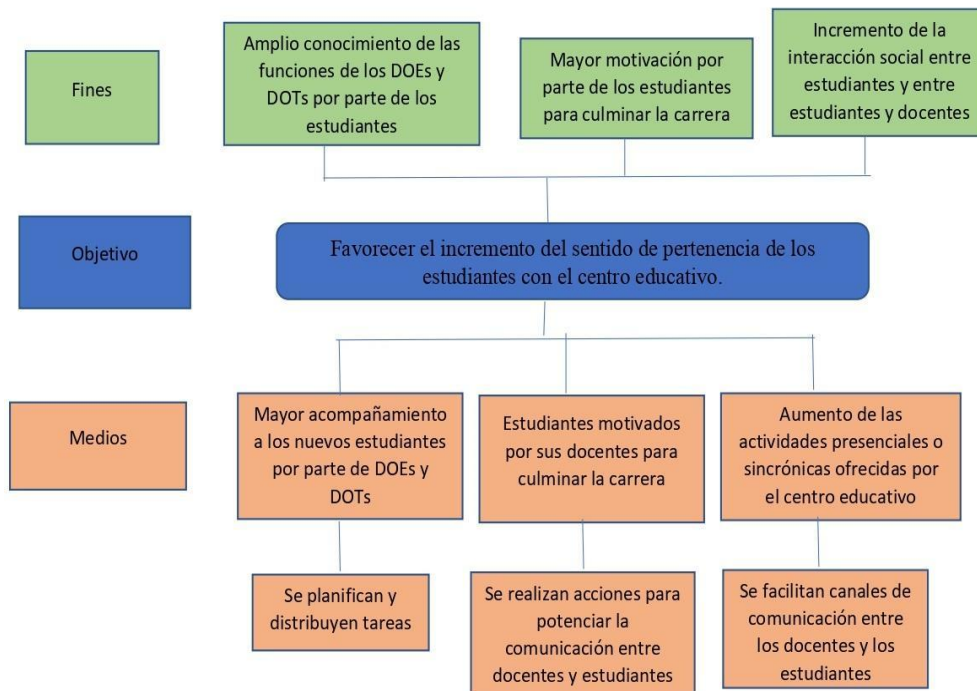
3.2 Referencias para Plan de Mejora

El árbol de objetivos tal como se muestra en la figura N°7, busca transformar el problema encontrado en un objetivo deseable donde se especifican los medios y fines que serán insumos para el plan de mejora. Para su construcción, se toma como referencia el enunciado negativo del árbol de problemas transformándolo en un enunciado con una visión clara y positiva por la cual se definen objetivos, metas, acciones y actividades. Aldunate y Córdoba (2011), afirman que los efectos negativos que generaba la existencia del problema pasarán a ser los fines que se persiguen al solucionarlo.

Una planificación y distribución de tareas por parte de la Dirección que pueda poner en evidencia un mayor acompañamiento a los nuevos estudiantes tendría como consecuencia un amplio conocimiento del rol y las funciones de los DOEs y DOTs en el acompañamiento por parte de los estudiantes. Poder realizar acciones para potenciar la comunicación entre los docentes y estudiantes daría como resultado el incremento en la motivación de los estudiantes

para culminar la carrera. Otro aspecto a destacar es la generación de alternativas para trabajar en talleres en las asignaturas prácticas lo que traería aparejado un aumento de las instancias de encuentros presenciales y/o sincrónicas.

Figura N°7. Árbol de objetivos



Una vez finalizada la fase de investigación en la organización, se procederá al diseño de un plan de mejora el que será impulsado en acuerdo con la Dirección del Instituto. Las acciones estarán orientadas a la generación de mayor sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo considerando principalmente las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica. Entre las líneas de acción se propone la elaboración conjunta de un plan de mejora para difundir las tareas que desempeñan las figuras de acompañamiento estudiantil como ser DOEs y DOTs. Se propone generar instancias presenciales y/o virtuales de orientación a los estudiantes a realizarse con mayor frecuencia a lo largo del año lectivo con énfasis en períodos claves como ser la inscripción y reinscripción, la bienvenida, períodos previos a los exámenes para trabajar el reglamento de evaluación, entre otros. Otra de las acciones es generar mayor interacción presencial y/o virtual entre estudiantes y entre estudiantes y docentes a través la propuesta de talleres formativos que traten de temas transversales a todas las carreras docentes o de las especialidades.

Para poder llevar a cabo estas acciones, se sugiere conformar un equipo impulsor del Proyecto de Mejora Organizacional formado por un Docente Orientador Educacional, un Docente

Orientador en Tecnologías Digitales y un docente de modalidad semipresencial. Se cree importante involucrar a toda la comunidad educativa, en particular a los docentes sabiendo que se reúnen semanalmente en coordinación de centro. Se espera poder trabajar durante los meses de Noviembre y Diciembre en el diseño del plan de mejora.

Referencias bibliográficas

- Aldunate, E. Córdoba, J. (2011). Formulación de programas con la metodología de marco lógico. CEPAL. Serie Manuales: 68
- Birgin, A. & Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys33.48>
- Blackman, R. (2003). Gestión del ciclo de proyectos . Tearfund. Recursos Roots 5
- Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C., Verocai, A. (2010). La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: Udelar. CSIC. 2010.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9620>
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA* (Tesis de grado, Universidad de Murcia, España)
<https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/963>
- CFE. (2018). Acta N°4 Resolución N°2 Plan 2017. Montevideo
<https://www.cfe.edu.uy/index.php/carreras/planes-y-programas>
- Chiavenato, I. (2009). Comportamiento organizacional. México: Editorial Mc Graw-Hill
- Finn, J. (1989). “Withdrawing from school”. *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 117-142 <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543059002117>
- Frigerio, G. et al. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel Educación.
- Merino, M. (2016). La participación ciudadana en la democracia. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, México*, Instituto Nacional Electoral, N° 4.
<https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/04.pdf>
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (pp. 125-136). UNIPE Editorial Universitaria.

- Romano, C. (2014). Guía Introdutoria para la formulación de proyectos. https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gomez, V., Precht, A. (2015) Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351–361. https://www.researchgate.net/publication/280851072_Motivacion_escolar_Claves_para_la_formacion_motivacional_de_futuros_docentes

Anexos

Anexo I- Tabla N°1. Matrícula de estudiantes por carrera, año y modalidad

Tipo de carrera	Año				Modalidad
	1°	2°	3°	4°	
Carrera 1					
A	394	243	169	117	Presencial
Carrera 2					
B	72	38	25	21	Semi
C	65	33	27	14	Semi
D	57	32	14	8	Semi
E	87	42	34	23	Semi/Presencial
F	40	17	13	10	Semi
G	33	29	19	11	Semi
H	192	87	55	54	Interior
I	25	23	9	8	Presencial
J	39	23	17	9	Presencial
K	31	12	16	12	Presencial
L	16	6	7	3	Semi
M	38	26	25	17	Interior
Carrera 3					
N	213	111	95	65	Semi
O	275	132	77	42	Semi
Carrera 4					
P	221	104	92	50	Semi
					Total
Subtotal	1798	958	694	464	3914

Fuente: Datos brindados por la Dirección del Instituto

Anexo II- Guion entrevista exploratoria a la Directora del Instituto

¿Cómo está conformado el equipo de gestión del centro?

¿Cómo se distribuyen las tareas de gestión?

¿Cuántas figuras de acompañamiento a estudiantes trabajan en el centro?

¿En qué roles trabajan?

¿Cuántas especialidades de formación desarrollan?

¿Qué modalidades de cursado son posibles?

¿Tienen grupos todos los turnos?

¿Cuántos estudiantes activos tiene el INET actualmente?

¿Cuáles son las especialidades más requeridas por los estudiantes?

¿Articula con otras instituciones? ¿Cuáles y de qué forma?

¿Cómo circula la información entre dirección y docentes? ¿y con estudiantes?

¿Se ha propuesto algún objetivo específico este año?

¿Cómo se definen las prioridades de trabajo?

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta este año?

¿Cómo se dio el retorno a la presencialidad?

Dentro de las posibilidades que tiene ¿Qué le gustaría promover este año en el centro?

Anexo III- Cuestionario a estudiantes (autoadministrado a través de googleform)

A) Datos personales

1-Género:

- Femenino
- Masculino
- No binario
- Prefiero no decirlo

2-Selecciona tu rango de edad

Entre 18 y 30 años

Entre 31 y 40 años

Entre 41 y 50 años

Más de 51 años

3-Indica el departamento de residencia actual
(lista de 19 departamenttos)

4-Si has indicado un departamento distinto a Montevideo, escriba el nombre de la localidad o ciudad en la que resides.

5-Escriba el nombre de la localidad o ciudad en la que resides.

B) Antecedentes académicos

6-¿En qué año te has matriculado por primera vez en el Instituto?
Opciones 2007 al 2022

7-¿En qué medida consideras que has recibido información o asesoramiento respecto al Plan de Estudios, cómo realizar trámites, a qué figuras educativas dirigirse ante dudas o consultas?
Escala del 1 al 5 donde 1 es no he recibido información y 5 he recibido toda la información que consideras necesaria

8-¿Has cursado alguna carrera de nivel terciario previa a tu inscripción al Instituto?
Si – No

9-Si tu respuesta fue SI, escribe el nombre de la institución y la carrera.

10-Indica la cantidad de carreras a las que estás inscripto en el Instituto.
1 – 2 – 3 o más

11-Selecciona la especialidad por la que respondes a este cuestionario.
Listado de especialidades

12-De acuerdo a la especialidad seleccionada en el ítem anterior, indica el grado de la carrera que te encuentras cursando.
1er año – 2do año – 3er año - 4to año

13-Indica el plan de estudios al que pertenece tu especialidad.

2007 2008 2011 2017

14-Selecciona la modalidad en la que cursas:

Presencial

Semipresencial

Otro

15-Indica la modalidad

16-¿Cursas asignaturas del NFPC o NFPEE (generales) en Centros Regionales de Profesores o Institutos que no sean el INET?

17-Indica el Instituto o Centro Regional de Profesores donde cursas asignaturas del NFPC o NFPEE (generales)

Listado de centros desplegable

18-Indica la cantidad de asignaturas que cursas este semestre/año?

Entre 1 y 3

Entre 4 y 6

Entre 7 y 9

Más de 10

19-¿Sientes que los docentes te motivan a culminar la carrera? Marca una opción según corresponda.

No me siento motivado a culminar la carrera - Me siento motivado a culminar la carrera

C) Participación e integración en actividades organizadas u sugeridas por el Instituto

20-¿Participas de las actividades extra curriculares propuestas o divulgadas por el Instituto? (talleres, webinars, jornadas académicas, cursos, etc.)

Escala del 1 al 5 donde 1 indica que no participas y 5 que participas en todas las instancias que te convocan.

21-Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: El Instituto ofrece instancias de participación o actividades extracurriculares que potencian mi vinculación con el mismo.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

22-¿Sientes que formas parte de una institución educativa que toma en cuenta tus planteos y te brinda soluciones?

Marca una opción del 1 al 5. La institución no toma en cuenta mis planteos - La institución toma en cuenta mis planteos y brinda soluciones

23-¿En qué medida crees que el Instituto genera actividades que favorecen el sentido de pertenencia de los estudiantes?

Escala del 1 al 5

No se proponen actividades que fomenten el sentido de pertenencia - Proponen una cantidad óptima de actividades con ese propósito

24-Menciona al menos un aspecto en el cual te gustaría se pudiera mejorar en relación a las actividades curriculares o extracurriculares ofrecidas por el Instituto.

25-Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación:

Me identifico con el Instituto el cual fomenta mi sentido de pertenencia.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

D) Trayectorias educativas

26-Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: Conozco el rol y las funciones de los Docentes Orientadores Educativos.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

27-Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación: Conozco el rol y las funciones de los Docentes Orientadores en Tecnologías Digitales

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

28-Cómo valoras las actividades presenciales con los docentes?

Muy difícil

Difícil

Regular

Fácil

Muy fácil

29-Cómo valoras las actividades sincrónicas o asincrónicas por plataforma con los docentes?

Muy difícil

Difícil

Regular

Fácil

Muy fácil

E) Trabajo

30-¿Trabajas actualmente?

Si No

31-¿Trabajas en educación?

Si No

32-Si tu respuesta fue SI, indica cuántas horas semanales trabajas.

de 2 a 10 hs

de 11 a 20 hs

de 21 a 30 hs

de 31 a 40 hs

Más de 40 hs

Anexo IV- Pauta de entrevista a DOEs

¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo?

¿Qué especialidades tiene a su cargo?

¿Qué modalidad de cursado tienen?

¿Qué características tienen los estudiantes de este Instituto?

¿Cuáles son las tareas que realiza desde su rol?

¿Existen dificultades en el desarrollo de la tarea? ¿Cuáles?

¿Qué canales de comunicación se utilizan para atender las demandas de los estudiantes?

¿Cuáles son las consultas más frecuentes de los estudiantes?

Una de las tareas del DOE es brindar asesoramiento a los estudiantes sobre trayectos que podrán recorrer en su carrera hacia la obtención de los títulos correspondientes: ¿Cómo se realiza este asesoramiento?

¿Se generan instancias de trabajo presenciales o virtuales con los estudiantes para trabajar temas relacionados a su trayectoria educativa como ser información sobre los planes y reglamentos?

¿Qué valoración puede realizar del formato de trabajo con estudiantes en 2020 y 2021 en situación de emergencia sanitaria?

En su opinión: ¿cómo observa la participación estudiantil en actividades propuestas por el Instituto?

¿En qué actividades se observa mayor participación de los estudiantes?

¿Observas en los estudiantes sentido de pertenencia con el Instituto?

¿Considera que desde el centro se proponen actividades que apunten a reafirmar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro? En caso afirmativo cuáles

¿Qué acciones se podrían realizar para dinamizar la participación estudiantil en el Instituto?

¿Cómo valoraría el grado de identificación de los estudiantes con el centro? ¿Qué factores considera que afectan esa situación?

¿Desea realizar algún otro comentario?

Anexo V- Pauta de entrevista a DOT

¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo?

¿Cuáles son las tareas que realiza desde su rol?

¿Existen dificultades en el desarrollo de la tarea? ¿Cuáles?

¿Qué canales de comunicación se utilizan para atender las demandas de los estudiantes?

¿Cuáles son las consultas más frecuentes de los estudiantes?

¿Cuáles son las consultas más frecuentes de los docentes?

Dentro de las tareas del DOT se encuentran el apoyo y seguimiento a los docentes del centro en la incorporación de tecnologías digitales en su práctica docente y la orientación a los estudiantes en temas relacionados a la utilización de tecnologías digitales.

¿Cómo se realizan estas tareas?

¿Cree usted que los estudiantes y docentes cuentan con las competencias digitales necesarias para aprender y enseñar a través de la plataforma?

¿Qué valoración puede realizar del formato de trabajo con estudiantes en 2020 y 2021 en situación de emergencia sanitaria?

¿Qué actividades se generan o son divulgadas desde el Instituto para que los estudiantes participen?

¿Cómo es la participación estudiantil en esas instancias?

¿Considera que desde el centro se proponen actividades que apunten a reafirmar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro? En caso afirmativo cuáles

¿Qué acciones se podrían realizar para dinamizar la participación estudiantil en el Instituto?

¿Desea realizar algún otro comentario?

Anexo VI- Pauta de entrevista a Docente presencial

¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo?

¿Es usted efectivo, interino o suplente?

¿Trabaja en otro subsistema de la ANEP? ¿En cuál o cuáles?

¿Tiene experiencia en el dictado de cursos en Universidades?

¿Cuántas horas semanales trabaja en total?

En este Instituto ¿Qué especialidades tiene a su cargo?

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta al trabajar en este Instituto?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Instituto?

¿Qué características tienen los estudiantes de este Instituto?

¿Cómo resultó el dictado de cursos en 2020 y 2021 a través de la plataforma virtual?

Si bien el curso es presencial: ¿Utiliza actualmente la plataforma CREA para trabajar con los estudiantes?

¿Percibe en los estudiantes dificultades para el seguimiento de los cursos? En caso afirmativo: ¿Qué dificultades tienen? ¿A qué cree que se debe que tengan esas dificultades?

En su opinión: ¿cómo observa la participación estudiantil en actividades propuestas por el Instituto?

¿En qué actividades se observa mayor participación de los estudiantes?

¿Ha cambiado la participación de los estudiantes en el Instituto a lo largo del tiempo? En caso de responder afirmativamente, ¿a qué causas atribuye ese cambio?

¿Observa en los estudiantes sentido de pertenencia con el Instituto?

¿Considera que desde el centro se proponen actividades que apunten a reafirmar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro? En caso afirmativo cuáles

¿Cómo se podría crear y promover estrategias que permitan fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto?

¿Qué acciones se podrían realizar para dinamizar la participación estudiantil en el Instituto?

¿Cómo valoraría el grado de identificación de los estudiantes con el centro? ¿Qué factores considera que afectan esa situación?

¿Desea realizar algún otro comentario?

Anexo VII- Pauta de entrevista a Docente semipresencial

¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo?

¿Es usted efectivo, interino o suplente?

¿Trabaja en otro subsistema de la ANEP? ¿En cuál o cuáles?

¿Tiene experiencia en el dictado de cursos en Universidades?

¿Cuántas horas semanales trabaja en total?

En este Instituto ¿Qué especialidades tiene a su cargo?

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta al trabajar en este Instituto?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Instituto?

¿Qué características tienen los estudiantes de este Instituto?

A su juicio: ¿Cuáles son las mayores ventajas del dictado de cursos por medio de la plataforma virtual? ¿Y las desventajas?

¿Observa algún cambio en la modalidad de enseñanza luego de la etapa de emergencia sanitaria?

¿Percibe en los estudiantes dificultades para el seguimiento de los cursos? En caso afirmativo:

¿Qué dificultades tienen? ¿A qué crees que se debe que tengan esas dificultades?

Además de la plataforma CREA ¿Utiliza otros canales de comunicación para atender las consultas de los estudiantes?

¿Cree usted que los estudiantes cuentan con las competencias digitales necesarias para seguir el curso o aprender a través de la plataforma?

¿Cómo valora las instancias presenciales con los estudiantes?

En su opinión: ¿cómo observa la participación estudiantil en actividades propuestas por el Instituto?

¿En qué actividades se observa mayor participación de los estudiantes?

¿Ha cambiado la participación de los estudiantes en el Instituto a lo largo del tiempo? En caso de responder afirmativamente, ¿a qué causas atribuye ese cambio?

¿Observa en los estudiantes sentido de pertenencia con el Instituto?

¿Considera que desde el centro se proponen actividades que apunten a reafirmar el sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro? En caso afirmativo cuáles

¿Cómo se podría crear y promover estrategias que permitan fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto?

¿Qué acciones se podrían realizar para dinamizar la participación estudiantil en el Instituto?

¿Cómo valoraría el grado de identificación de los estudiantes con el centro? ¿Qué factores considera que afectan esa situación?

¿Desea realizar algún otro comentario?

Anexo VIII- Pauta de análisis documental

Tipo de documento	Código	Resumen	Fecha del documento o fecha de consulta	Autoría
Página web del Instituto	AD1			
Página web del CFE	AD2			
Plan de estudios	AD3			

Anexo II: PMO

**Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación**

Proyecto de Mejora Organizacional

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

Julio Rodríguez (200476)

**Tutora: Dra. Claudia Cabrera
2022**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	155
I – ANTECEDENTES	155
1.1. Aproximación diagnóstica.....	155
1.1.1. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar.....	155
1.1.2. Dimensión Organizacional comprometida.....	156
1.1.3. Actores institucionales involucrados.....	156
1.2. Acuerdos establecidos con la Organización.....	156
II – PLAN DE MEJORA	157
2.1. Objetivos	157
2.2. Logros proyectados	158
2.3. Líneas de actividad.....	158
2.4. Personas implicadas	159
2.5. Recursos	160
2.6. Cronograma.....	160
2.7. Esquema de trabajo	161
2.8. Plan de sustentabilidad	163
Referencias	164
Anexos.....	165

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se detalla un Plan de Mejora Organizacional que pretende atender una situación problemática detectada en un Instituto de Formación Docente dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) del área metropolitana. Se presentan los objetivos, así como las metas y actividades que se pretenden desarrollar en un determinado período de tiempo. Se especifican además, los recursos necesarios para llevar adelante las distintas actividades, los actores involucrados y un plan de sustentabilidad.

I – ANTECEDENTES

El presente Plan de Mejora Organizacional fue elaborado a partir de un Diagnóstico Organizacional realizado en el Instituto. Este diagnóstico que se inició en el mes de julio de 2022, culminó con sugerencias de acciones de mejora para el problema identificado. El mismo fue expresado por la Directora y está asociado al escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto.

1.1. Aproximación diagnóstica

El diagnóstico realizado consistió en las siguientes etapas: identificación de la demanda, comprensión del problema, conclusiones y acuerdos con la organización. En la fase exploratoria del Diagnóstico Organizacional se realizó una entrevista semiestructurada a la Directora del Instituto a los efectos de identificar la demanda institucional. En una segunda fase, se realizaron cinco entrevistas a informantes calificados y se aplicó un cuestionario a doscientos cincuenta estudiantes. Una vez analizados los datos obtenidos, se establecieron conclusiones y se indicaron referencias para un plan de mejora. Como estrategia de investigación se utilizó el estudio de caso.

1.1.1. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

Las técnicas en la fase exploratoria y de comprensión del problema permitieron identificar que el problema, se relacionaba con el sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto. De acuerdo a datos de la encuesta a estudiantes, surge que solamente el 13,2% de quienes la realizaron, entiende que el Instituto genera actividades que favorecen el sentido de pertenencia al mismo. Por otra parte, el 17,6% de ellos se identifica con el Instituto el cual fomenta el sentido de pertenencia al mismo.

1.1.2. Dimensión Organizacional comprometida

Una vez sistematizada la información relevada, se procedió a identificar categorías de análisis teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del campo institucional de acuerdo con el planteo de Frigerio et al (1992). El modelo de diagnóstico inicial permitió visualizar el problema como escaso sentido de pertenencia de los estudiantes con el Instituto el cual está en estrecha relación con las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica.

1.1.3. Actores institucionales involucrados

En la etapa del Diagnóstico Organizacional, diversos actores han estado involucrados: la Directora del Instituto, Docentes Orientadores Educativos (DOEs), una Docente Orientadora en Tecnologías Digitales (DOT), un docente de la modalidad semipresencial y otro de la modalidad presencial. Para la etapa del Plan de Mejora Organizacional los actores involucrados priorizados para formar parte del equipo impulsor son: una DOE, un DOT y un docente de la modalidad semipresencial. Esta decisión no exime de participación a los demás actores del Instituto.

1.2. Acuerdos establecidos con la Organización

Una vez culminada la etapa del Diagnóstico Organizacional se procedió a presentar el Informe de asesoría a la Dirección del Instituto. Tras un fructífero intercambio, se realizaron apreciaciones respecto a las líneas de acción presentadas. Se explicitó la necesidad de conformar un equipo impulsor en el centro, con el fin de trabajar conjuntamente con otros actores institucionales en el desarrollo de actividades que permitan dar respuesta a la problemática detectada. Se sugirió que el mencionado equipo contara con la presencia de un docente de la modalidad semipresencial, un DOT y una DOE.

Una vez aprobado el equipo impulsor, se coordinó la forma de trabajo, se agendó la primera reunión y se acordó la utilización de actas que evidencien los acuerdos (véase Anexo 1). En la primera reunión, se presentó el Informe de Asesoría al equipo impulsor y se procedió a definir los objetivos y metas, así como a concretar las posibles actividades a desarrollar en función del problema detectado. En la segunda reunión se revisaron los objetivos y metas, se ajustaron las actividades, se valoró los posibles riesgos y soluciones, así como se diseñó el cronograma de actividades.

Las fases y extensión del plan de mejora abarcan el trabajo desde el próximo febrero hasta febrero de 2024. El diseño del plan de mejora organizacional se estructura en cuatro fases (véase

Tabla 1), período en el que se establecen una serie de actividades a cargo de actores institucionales, el seguimiento, la evaluación, y la sustentabilidad.

Tabla 1. Fases del Plan de Mejora Organizacional

Fases	Acciones	Nov	Dic
Diseño del Plan	Entrega del Informe de Asesoría a la Dirección. Conformación del equipo impulsor. Primera reunión y acuerdos alcanzados con el equipo impulsor		
Ajustes del Plan	Segunda reunión con el equipo impulsor. Ajuste de objetivos y metas. Recursos necesarios. Elaboración de un cronograma de actividades		
Mecanismos de seguimiento y sustentabilidad	Definición de dispositivos de seguimiento. Elaboración de un plan de sustentabilidad		
Entrega del Informe	Redacción del Informe final. Entrega del Informe PMO a la Dirección del Instituto		

II – PLAN DE MEJORA

En este apartado, se presenta el Plan de Mejora Organizacional y sus componentes el que fue elaborado a partir del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) desarrollado (Rodríguez, 2022) y los acuerdos alcanzados con la organización. Se especifican los objetivos, los logros proyectados, las líneas de actividad, los actores involucrados y los recursos. Asimismo, se presenta un cronograma de actividades y un plan de sustentabilidad. Se incorporan además, dispositivos de seguimiento a los efectos de poder monitorear la implementación del plan y evaluar los resultados, así como los posibles riesgos que puedan suscitarse durante el proceso.

2.1. Objetivos

A partir del análisis realizado del problema identificado (Rodríguez, 2022), se definió como objetivo general del Plan de Mejora, favorecer el incremento del sentido de pertenencia de los estudiantes con el centro educativo. A los efectos de lograr cumplir el objetivo general, se establecieron tres objetivos específicos: 1-Generar instancias presenciales y/o virtuales de orientación a los estudiantes que ingresan por primera vez al Instituto. 2-Diseñar e implementar un plan de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. 3-Planificar e implementar talleres formativos de profundización profesional que aborden distintos temas transversales a la formación docente. Los mismos implican acciones concretas de trabajo de las figuras educativas del Instituto con los estudiantes como se puede visualizar en la Tabla 5.

2.2. Logros proyectados

En relación a los objetivos planteados, el Plan de Mejora explicita las metas que se pretenden alcanzar, los dispositivos para la implementación y el seguimiento. La primera meta que se propone el Plan, de acuerdo a lo especificado en el objetivo general, es que al término (o en el transcurso de su implementación), el 75% de los estudiantes incrementen su sentido de pertenencia con el Instituto. Arguedas (2010), afirma que el involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo es fundamental, comprendiendo sus actitudes hacia el centro educativo, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje.

Cada uno de los objetivos específicos se encuentran asociados a metas. Una de ellas establece que el 85% de los estudiantes que ingresen por primera vez al Instituto participen de instancias de orientación al inicio del año lectivo. La segunda meta propuesta en relación a los objetivos específicos, establece que el 80% de los estudiantes del Instituto asista a las instancias de acompañamiento a realizarse en los períodos previos a las evaluaciones parciales y exámenes. Por último, la tercera meta explicita que el 70% de los estudiantes se involucren en los talleres propuestos.

2.3. Líneas de actividad

A los efectos de lograr materializar las metas propuestas y concretar los objetivos, se definen actividades específicas. Las líneas de actividad presentadas, se justifican desde las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica y se asientan sobre las fortalezas identificadas en el Instituto. Estas fortalezas constituyen pilares sobre los que se apoyan los procesos de mejora.

En relación al primer objetivo específico detallado en la sección “2.7. Esquema de trabajo”, se identifica la necesidad de planificación y realización de una jornada de bienvenida a los estudiantes de primer año y presentación del rol de las figuras de acompañamiento del Instituto. Asimismo, es importante la presentación del plan de estudios que corresponda y los aspectos más destacados del reglamento de evaluación. Otra de las actividades propuestas, refiere al fortalecimiento del uso de los canales de comunicación existentes (correos electrónicos, CFE Schoology) para recibir consultas y/o dudas respecto al funcionamiento de las carreras que cursan los estudiantes. Por último, se vuelve necesaria la actualización y/o ampliación de la sección preguntas frecuentes de la web del Instituto acompañado de videos explicativos breves.

Con respecto al segundo objetivo específico propuesto, se plantea la generación de acuerdos sobre contenidos a priorizar entre los docentes de las diferentes asignaturas en las horas de

departamento. El acompañamiento de los estudiantes implica una fuerte divulgación de un calendario de instancias de tutoría presenciales y virtuales sincrónicas por carrera especificando horarios. Asimismo, a los efectos de poder tener insumos para la toma de futuras decisiones, es necesaria la generación de un formulario de evaluación de las instancias de acompañamiento para aplicar a los estudiantes luego de finalizada la etapa de tutoría. Por último, teniendo en cuenta que el 53% de los estudiantes del Instituto cursan sus respectivas carreras en modalidad semipresencial, es fundamental la planificación de los encuentros presenciales en la primera sala docente del año.

La última línea de actividades atendiendo al logro de la meta propuesta para el objetivo específico tres, implica el diseño de un formulario para recabar inquietudes de los estudiantes sobre temas que complementarían su formación inicial de grado. Ello implica la elaboración de un plan de actividades trimestral con talleres que contemplen las inquietudes de los estudiantes con definición de tiempos, responsables, evaluación. Por otra parte, se debe proceder a la creación de recursos audiovisuales para promover los talleres a través de la página web del Instituto y de la plataforma Schoology. Finalmente, se debe proceder a la implementación de los talleres formativos de profundización profesional.

2.4. Personas implicadas

La implementación del Plan de Mejora estará a cargo del equipo impulsor. No obstante, se contará con la colaboración y apoyo de otros actores institucionales para el desarrollo de las actividades como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Personas implicadas

Cargo	Grado de responsabilidad
Docente Orientadora Educacional	Responsable
Docente de modalidad semipresencial	Responsable
Docente Orientados en Tecnologías Digitales	Responsable
Equipo de Dirección	Apoyo
Comisión de Carrera Local	Apoyo
Docentes de modalidad presencial, semipresencial e interior	Apoyo
Delegado estudiantil	Apoyo
Delegado del Consejo Asesor Consultivo (CAC)	Apoyo
Unidad de Modalidad Semipresencial y DOTs	Apoyo

Referentes académicos del Instituto y expertos externos	Apoyo
---	-------

2.5. Recursos

Con la finalidad de cumplir los objetivos y metas propuestas en el Plan, se han tenido en cuenta los recursos necesarios para implementar la propuesta. El Instituto posee la infraestructura y conectividad necesaria para llevar adelante las actividades planificadas. Asimismo, se cuenta con recursos humanos con el perfil necesario para gestionar los dispositivos y materiales que permitan materializar las actividades. Por otra parte, resulta necesario la gestión de una partida presupuestal para cubrir gastos de transporte y alimentación, así como para el pago de horas docentes a docentes expertos. Los recursos necesarios para la implementación de la propuesta se pueden visualizar en la Tabla 3.

Tabla 3. Recursos necesarios para la implementación del Plan

Humanos	Equipo de Dirección, DOEs, DOTs, docentes de las diferentes modalidades de cursado de las carreras docentes.
Infraestructura	Auditorio, aulas destinadas para la realización de salas docentes, sala de informática, videoconferencia CEIBAL.
Materiales	Laptop, proyector de PC, conexión a Internet, filmadora, cámara de fotos, plataforma CFE Schoology, parlantes, artículos de papelería.
Financieros	Horas de expertos en diversos temas, viáticos para transporte y alimentación.

2.6. Cronograma

El cronograma diseñado para las diferentes actividades se organiza en un diagrama de Gantt. (Véase tabla 4).

Tabla 4. Diagrama de Gantt

OBJETIVOS ESPECÍFICOS / ACTIVIDADES	PERÍODO DEL PROYECTO EN MESES												
	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic	Feb	
Objetivo Específico 1													
Actividad 1.1													
Actividad 1.2													
Actividad 1.3													
Actividad 1.4													
Objetivo Específico 2													

		consultas y/o dudas respecto al funcionamiento de las carreras que cursan los estudiantes. 1.4. Actualización y/o ampliación de la sección preguntas frecuentes de la web del Instituto acompañado de videos explicativos breves.	Página Web	DOEs, DOTs y Unidad de la Modalidad Semipresencial DOTs
Objetivo Específico 2 Diseñar e implementar un plan de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.	El 80% de los estudiantes del Instituto asistan a las instancias de acompañamiento a realizarse en los períodos previos a las evaluaciones parciales y exámenes.	2.1. Acuerdos sobre contenidos a priorizar entre los docentes de las diferentes asignaturas en las horas de departamento. 2.2. Divulgación de un calendario de instancias de apoyaturas presenciales y virtuales sincrónicas por carrera especificando horarios. 2.3. Generación de un formulario de evaluación de las instancias de acompañamiento para aplicar a los estudiantes luego de finalizada la etapa de tutoría. 2.4. Planificación de los encuentros presenciales correspondientes a los cursos de modalidad semipresencial en la primera sala docente del año.	Actas de registro de acuerdos de coordinación Plataforma Schoology, página web y cartelera del Instituto Salas docentes Googleform Salas docentes Calendario Institucional	Docentes del Instituto DOEs y DOTs Docentes del Instituto Equipo de Dirección, Docentes de la modalidad semipresencial y Unidad de Modalidad Semipresencial
Objetivo Específico 3 Planificar e implementar talleres formativos de profundización profesional que aborden distintos temas transversales a la formación docente.	70% de los estudiantes se involucran en los talleres propuestos	3.1. Diseño de un formulario para recabar inquietudes de los estudiantes sobre temas que complementarían su formación inicial de grado. 3.2. Elaboración de un plan de actividades trimestral con talleres que contemplen las inquietudes de los estudiantes con definición	Salas docentes. Formularios electrónicos tales como Googleform o Survey Monkey Documentos drive Equipamiento multimedia, sala de informática Modalidad mixta en forma	Docentes del Instituto, Secretaria Equipo impulsor, delegado estudiantil

		de tiempos, responsables, evaluación.	presencial a través de la videoconferencia del auditorio y Plataforma Schoology.	DOTs y Unidad de Modalidad Semipresencial
		3.3. Creación de recursos audiovisuales para promover los talleres a través de la página web del Instituto y de la plataforma Schoology.	Artículos de papelería	Referentes académicos del Instituto y expertos externos
		3.4. Implementación de los talleres formativos de profundización profesional.		

2.8. Plan de sustentabilidad

El plan de sustentabilidad incluye una serie de dispositivos que permiten dar seguimiento y monitorear la implementación del Plan y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos tal como se observa en el Anexo 2. Constituirá un insumo que permita tomar de decisiones para encauzar el mismo en caso de ser necesario.

La planilla de monitoreo (véase Anexo 3) permite monitorear la implementación del plan. Se indica el momento de aplicación de la técnica, la persona responsable de hacerlo y los indicadores de avance.

Por otra parte, en el Anexo 4 se presenta el dispositivo que permite registrar la concurrencia de los estudiantes a la jornada de bienvenida, su procedencia, el grado y la especialidad en la que está inscripto, así como la modalidad de cursado de la carrera.

Dada la importancia de presupuestar los gastos de operación, se presenta el dispositivo de gestión financiera del Plan (véase Anexo 5). Se tienen en cuenta los gastos que se requerirán para el desarrollo de las actividades. Permite la planificación, organización, dirección y control de los gastos.

Finalmente, en el Anexo 6 se explicita el plan de gestión de la comunicación de la globalidad del Plan.

Referencias

- Arguedas, I. (2010) Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 63-78 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Frigerio, G. et al. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Troquel Educación.

Anexos

Anexo 1. Actas de reunión con el equipo impulsor

ACTA DE REUNIÓN

Fecha:	Martes, 22 de noviembre de 2022
Participan:	DOE, DOT, Profesor de la modalidad semipresencial y asesor
Modalidad de la reunión:	Presencial

1. Objetivos del encuentro:
1.1-Presentar el Informe del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) al Equipo Impulsor. 1.2-Diseñar el Plan de Mejora Institucional (PMO). 1.2.1-Definir objetivo general y objetivos específicos del PMO. 1.2.2-Generar actividades en el marco de los objetivos planteados.
2. Principales temáticas trabajadas:
2.1-Hallazgos del Informe. 2.2-Posibles actividades a llevar adelante considerando las características de la población estudiantil y las diferentes modalidades de cursado de carreras 2.3-Visualizar las metas en relación de los objetivos específicos y actividades a desarrollar. 2.4-Recursos necesarios para ejecutar las actividades e involucrados en las mismas. 2.5-Se visualizan posibles obstáculos para el cumplimiento de algunas actividades.
3. Acuerdos establecidos:
3.1-Fecha de próxima reunión. 3.2-Se acuerda la redacción del objetivo general y 3 objetivos específicos.
4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:
4.1-Revisión de la redacción final de los objetivos generales y objetivos específicos. 4.2-Profundización de las actividades propuestas en relación a los recursos e involucrados. 4.3-Revisión de las metas a lograr. 4.4-Ajuste del cronograma de actividades.

5. Fecha de próxima reunión:	02/12/2022
Otros comentarios:	
<p>Previo a la reunión con el equipo impulsor, se mantuvo una reunión con el equipo de dirección del Instituto donde se comentaron aspectos vinculados al informe de asesoría. El equipo impulsor recoge actividades que anteriormente se realizaban en el Instituto y las potencia en esta propuesta de trabajo.</p>	
FIRMA Y CONTRAFIRMA DE LOS PARTICIPANTES	

ACTA DE REUNIÓN

Fecha:	Viernes, 2 de diciembre de 2022
Participan:	DOE, DOT, Profesor de la modalidad semipresencial y asesor
Modalidad de la reunión:	Presencial

1. Objetivos del encuentro:	
1.1-Retomar lo trabajado en el encuentro anterior y ajustar redacción para validar los objetivos y metas planteadas. 1.2-Definición del cronograma tentativo de actividades.	
2. Principales temáticas trabajadas:	
2.1-Revisión de las actividades en relación a los objetivos y metas propuestas. 2.2-Valoración de la gestión de riesgos y posibles soluciones. 2.3-Lectura de todos los ítems de la planilla organizadora.	
3. Acuerdos establecidos:	
3.1-Actividades a desarrollar a la luz de los objetivos propuestos. 3.2-Se acordó el cronograma tentativo de ejecución de las actividades y los involucrados en cada una de ellas. 3.3-Recursos necesarios para llevar adelante las actividades.	
4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:	
No se prevén nuevos encuentros.	
5. Fecha de próxima reunión:	No corresponde.
Otros comentarios:	
FIRMA Y CONTRAFIRMA DE LOS PARTICIPANTES	

Anexo 2. Plan de sustentabilidad del Plan de Mejora Organizacional

Objetivos	Técnica	Momento	Indicador de logro	Responsable
OE 1, 2 y 3	Planilla de monitoreo	De Febrero a Diciembre 2023	Cumplimiento de actividades	Directora
OE 1	Registro de participación de estudiantes en la jornada de bienvenida	Marzo 2023	% de estudiantes que participen en la jornada de bienvenida	DOE
OE 2	Cuestionario a estudiantes	Marzo 2023 Diciembre 2023	% de estudiantes que responder el cuestionario de evaluación de las apoyaturas	Secretaria
OE 1, 2 y 3	Matriz de análisis documental	De Junio a Diciembre 2023	% de docentes que brindan apoyaturas	DOE
OE 2	Registro de participación a las instancias de apoyaturas	De Abril a Junio y de Agosto a Noviembre	% de estudiantes que participan de las apoyaturas	DOT
OE 3	Registro de concurrencia	Julio y Octubre 2023 Febrero 2024	% de estudiantes que asisten a los talleres de profundización profesional	Secretaria

Anexo 3. Planilla de monitoreo

Actividades	Totalmente ejecutada	Parcialmente ejecutada	No ejecutada	Comentarios
Actividad 1.1				
Actividad 1.2				
Actividad 1.3				
Actividad 1.4				
Actividad 2.1				
Actividad 2.2				
Actividad 2.3				
Actividad 2.4				
Actividad 3.1				
Actividad 3.2				
Actividad 3.3				
Actividad 3.4				

Protocolo

El Equipo Impulsor, al término de cada mes, valorará el grado de cumplimiento de las actividades planteadas. Para cada actividad se indicará en la planilla la opción que corresponda (“Totalmente ejecutada”, “Parcialmente ejecutada” o “No ejecutada”). En la columna de comentarios se escribirán las observaciones que correspondan a juicio del responsable que complementen la opción marcada. De esta manera, se podrán ir ajustando las actividades subsiguientes.

Anexo 4. Registro de participación de estudiantes a la jornada de bienvenida

Nombre y apellido	Documento de identidad	Grado	Especialidad	Modalidad de cursado	Departamento de residencia

Protocolo

Este dispositivo será aplicado mediante un formulario de googleforms, Survey Monkey u otro. Constituye un dispositivo para registrar la participación de los estudiantes en la jornada de bienvenida y podrá ser aplicada independientemente de la modalidad de cursado de las carreras docentes. Para quienes estén en modalidad semipresencial, se les facilitará el link del formulario por el chat de la Conference de CFE Schoology y para quienes estén en modalidad presencial, se les facilitará un código QR para acceder desde el dispositivo móvil. Asimismo, se deberá disponer de una computadora en el auditorio a los efectos de facilitar el registro. La información obtenida a través de este formulario, permitirá reconocer el grado de participación de estudiantes en función del objetivo propuesto. Asimismo, constituirá un instrumento que permita visualizar la eficacia de la comunicación.

Anexo 5. Dispositivo de gestión financiera

	Detalle de gastos	Monto estimado
De inversión	No se prevé	-
De operación	Artículos de papelería	\$2500,00
	Viáticos para talleristas	\$13000,00
	3 instancias de lunch de camaradería	\$5000,00
	Transporte de delegados	\$10000,00
	Imprevistos	\$5000,00
	Total	\$35500,00

Anexo 6. Gestión de la comunicación

¿Qué?	¿A quiénes?	¿Cómo?	¿Cuándo?
PMO	Docentes y funcionarios del Instituto	En la instancia de coordinación semanal	Marzo 2023
Horarios de las instancias de acompañamiento/apoyaturas	Estudiantes	Plataforma Schoology, página web, cartelera	De Abril a Diciembre
Convocatoria para participar de los talleres de profundización profesional	Estudiantes y docentes	Plataforma Schoology, página web, correos electrónicos, cartelera	3 semanas antes de la fecha prevista

Protocolo

Se deberá gestionar con las figuras educativas del Instituto la creación de posters y videos para la difusión de los hitos señalados en la gestión de la comunicación. Una vez diseñados los materiales, la persona encargada de mantenimiento de la página web procederá a incluir la información de las diferentes actividades en el sitio institucional. A su vez, el DOT actualizará la plataforma CFE Schoology con la información necesaria y el DOE hará lo propio en la cartelera del Instituto. Dependiendo del tipo de actividad, se valorará los días previos de publicación y la extensión en el tiempo de las mismas.