

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA ESTUDIANTIL

Su importancia en el fortalecimiento del sentido de pertenencia en un
Instituto de Formación Docente

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

Carolina Arbeleche Perdomo 14501

Tutor: Mag. Mariela Questa Torterolo

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Carolina Arbeleche Perdomo declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Memoria Final del Master en Gestión Educativa.
- Lo que se desarrolla en el Apartado 4.3. (pp. 66-69) y en el Capítulo 11 (pp. 133-134) fue presentado por la autora como Evaluación final en la materia Gestión de proceso de desarrollo organizacional, Master en Gestión Educativa, ORT (2015).
- 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 ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicado previamente a su entrega.

Carolina Arbeleche

19 de mayo de 2016.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por permitirme tomar parte de nuestro tiempo para continuar formándome y realizar este trabajo.

A quienes permitieron que pudiera ausentarme de mis funciones, cubriéndome con responsabilidad, para que pudiera aprender más sobre educación y así seguir desarrollando nuestra institución.

Al director, personal y alumnos del instituto en estudio que amablemente abrieron sus puertas y permitieron que llevara adelante la investigación.

A mi tutora Mariela por el ánimo y apoyo constante a pesar de estar en puntos lejanos del país, a Luciana por su gran colaboración y a los docentes por sus aportes que favorecieron mi formación y la reflexión.

A mis compañeros, de los que aprendí mucho cada clase y a través de nuestro grupo.

ABSTRACT

El presente trabajo abarca un recorrido teórico y metodológico para la comprensión de un problema que surge en una organización educativa, mediante su análisis y la planificación de una mejora.

El centro en estudio es un Instituto de Formación Docente (IFD) localizado en el interior del Uruguay. La demanda identificada surge del Director, y es el escaso sentido de pertenencia por parte de los alumnos del instituto, por lo que se considera que esta investigación podría ser de utilidad para instituciones terciarias que estén pasando por problemas similares y deseen fortalecer el vínculo entre sus estudiantes y el centro.

Se parte de un Diagnóstico Institucional que se organiza en diferentes fases: la identificación del problema en la que se recogen los primeros datos a través de dos entrevistas exploratorias; la comprensión del mismo con una segunda colecta de datos utilizando como técnicas la entrevista semiestructurada (a dos docentes referentes y un grupo de 4 estudiantes) y cuestionarios (a 53 estudiantes y 10 docentes); el reconocimiento de las necesidades a través del análisis con la Técnica del Iceberg y la matriz FODA; y por último la elaboración de un Informe de Avance que se presentó a la institución como punto de partida para la realización de un Plan de Mejora.

Para la elaboración de las estrategias de mejoras se formó un grupo impulsor integrado por tres miembros de la organización en estudio y la investigadora en el rol de asesora sobre las estrategias y la planificación. Las líneas de acción con las que se trabajó buscan promover un clima de convivencia armonioso entre los estudiantes con la implementación de talleres y fomentar la participación estudiantil a través de la creación de un espacio de intercambio entre los estudiantes y el Director.

Se concluye que, en este caso, la falta de sentido de pertenencia que presentan los estudiantes del IFD podría estar explicado por el clima de convivencia inestable y la baja participación estudiantil. El centro educativo se encuentra dentro de un nivel bajo de autogestión del cambio tendiente a pasar al nivel medio, al que se buscará llegar con la implementación del Plan de Mejora propuesto.

PALABRAS CLAVES: Sentido de pertenencia. Clima de convivencia. Participación estudiantil. Cultura organizacional. Cambio organizacional.

INDICE

ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	11
SECCIÓN I.....	13
MARCO TEÓRICO.....	14
CAPÍTULO 1: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	16
1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO	17
1.2. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.....	18
1.3. UN ANALIZADOR DE LA ORGANIZACIÓN.....	21
CAPÍTULO 2: CULTURA Y CLIMA INSTITUCIONAL.....	24
2.1. CULTURA INSTITUCIONAL U ORGANIZATIVA	24
2.2. CLIMA INSTITUCIONAL U ORGANIZACIONAL.....	28
2.3. TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL	29
2.4. SENTIDO DE PERTENENCIA	30
2.4.1. CLIMA DE CONVIVENCIA	31
2.4.1.1. El conflicto como algo positivo	33
2.4.1.2. Modelos de gestión de convivencia	35
2.4.2. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....	36
CAPÍTULO 3: CAMBIO ORGANIZACIONAL.....	42
3.1. EL PROCESO DE CAMBIO	43
3.2. EL AGENTE DE CAMBIO	46
3.3. DIRECTIVOS.....	47
3.3.1. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN.....	49
3.3.2. COMPETENCIAS DIRECTIVAS	51
3.4. LIDERAZGO	54
3.4.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	55
3.4.1.1. Modelo de alcance completo del liderazgo	58
3.4.2. LIDERAZGO SOSTENIBLE	59

CAPÍTULO 4: EL ROL DEL ASESOR	62
4.1. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL	64
4.2. PLAN DE MEJORA	65
4.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	66
4.3.1. MODELOS DE GESTIÓN	66
4.3.2. ESTADIOS DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL.....	68
4.3.3. CAPACIDADES INSTITUCIONALES	69
SECCIÓN II	73
MARCO CONTEXTUAL.....	74
CAPÍTULO 5: LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY	75
5.1. ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PAÍS	78
5.2. UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES	80
5.3. LA REALIDAD DEL ESTUDIANTADO DE MAGISTERIO Y PROFESORADO.....	80
CAPÍTULO 6: EL CENTRO EN ESTUDIO	83
6.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO	83
6.1.1. Ubicación	83
6.1.2. Infraestructura.....	83
6.1.3. Población estudiantil.....	83
6.1.4. Personal docente y no docente	84
6.2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA DEL CENTRO	84
SECCIÓN III	86
MARCO APLICATIVO	87
CAPÍTULO 7: METODOLOGÍA	88
7.1. MÉTODO ESTUDIO DE CASOS.....	92
CAPÍTULO 8: DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.....	94
8.1. PLAN DE TRABAJO	94
8.2. ENTREVISTA	96

8.2.1. Entrevista exploratoria	96
8.2.2. Entrevista semi-estructurada	98
8.3. CUESTIONARIO	99
8.4. TRIANGULACIÓN	101
8.5. ANALIZADORES: TÉCNICA DEL ICEBERG Y MATRIZ FODA.....	102
CAPÍTULO 9: PLAN DE MEJORA	104
9.1. FASES Y EXTENSIÓN DEL PLAN DE MEJORA	104
SECCIÓN IV	107
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	108
CAPÍTULO 10: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	109
10.1. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL.....	109
10.1.1. PRIMERA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA	110
Entrevistas exploratorias.....	110
Matriz de Análisis.....	112
Modelo de Análisis	112
10.1.2. SEGUNDA COLECTA DE DATOS	114
Presentación de hallazgos de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios	115
Técnica del Iceberg.....	122
10.1.3. LINEAS DE TRABAJO PARA EL PLAN DE MEJORA	124
10.2. RESULTADOS DEL PLAN DE MEJORA	125
10.2.1. COMPONENTES DEL PLAN DE MEJORA	126
Objetivos	126
Metas.....	126
Actividades.....	127
Recursos	127
Cronograma.....	128
Seguimiento	129
CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES	130

SECCIÓN V	135
REFLEXIONES FINALES	136
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS	146

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Mapa conceptual del Marco Teórico.	15
Cuadro 2: Variables que forman los componentes del Centro Escolar.	18
Cuadro 3: Dimensiones de la organización escolar y sus interacciones.	20
Cuadro 4: Descripción de dimensiones.	20
Cuadro 5: Categorías de culturas.	24
Cuadro 6: Niveles de la cultura.	30
Cuadro 7: Modelos de gestión de la convivencia.	35
Cuadro 8: Cambios a nivel macro y micro según aspectos estructurales o fenoménicos.	43
Cuadro 9: Modelo conceptual para promover proceso de cambio.	44
Cuadro 10: Fases del proceso de cambio	45
Cuadro 11: Capitales que integran el capital profesional.	48
Cuadro 12: Competencias claves de los directivos escolares.	53
Cuadro 13: Componentes del liderazgo transformacional.	57
Cuadro 14: Componentes del liderazgo transaccional y no-liderazgo.	57
Cuadro 15: Modelo de alcance completo de liderazgo.	58
Cuadro 16: Relación entre la implicancia del asesor y el grado de autonomía que se promueve.	63
Cuadro 17: Resumen de Modelo de Gestión de Álvarez (2008).....	67
Cuadro 18: Modelo de Desarrollo Organizacional.	69
Cuadro 19: Integración de capacidades del modelo de Vázquez.	70
Cuadro 20: Analizador para la autogestión del cambio.	71
Cuadro 21: Niveles de la estructura de la educación formal.	75
Cuadro 22: Cantidad de estudiantes según el año de la carrera que cursan.	84
Cuadro 23: Paradigmas de las Ciencias Sociales según cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas.	90
Cuadro 24: Rasgos de los estudios de casos.	92
Cuadro 25: Descripción de fases del plan de trabajo del diagnóstico.	95
Cuadro 26: Técnicas complementarios e informantes utilizados en la segunda fase. ..	102
Cuadro 27: Fases del Plan de Mejora.	105
Cuadro 28: Esquema sobre el desarrollo del Diagnóstico Organizacional.	110

Cuadro 29: Modelo de Análisis.	114
Cuadro 30: Presentación de hallazgos en la segunda colecta de datos.	121
Cuadro 31: Elementos de la cultura institucional utilizando la Técnica del iceberg.	123
Cuadro 32: Matriz FODA de la organización.	124
Cuadro 33: Diagrama de Gantt.	129
Cuadro 34: Resumen de factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes.	130
Cuadro 35: Ubicación de la organización en estudio dentro del analizador de gestión de cambio.	133

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente estudio es investigar el escaso sentido de pertenencia que tienen los estudiantes de un Instituto de Formación Docente (IFD) del interior del país. Esta demanda surge de la realización de un Diagnóstico Institucional de la organización, punto de partida de la investigación. El análisis de los resultados obtenidos en dicho diagnóstico fueron los insumos para la realización posterior de un Plan de Mejora Institucional.

La metodología de investigación utilizada se define como cualitativa con combinación de técnicas cuantitativas y el método utilizado fue el estudio de casos.

El trabajo se organiza en cinco secciones: el Marco teórico, Marco contextual, Marco aplicativo, Presentación de resultados y conclusiones, y Reflexiones finales.

El Marco teórico se divide en cuatro capítulos que tratan los principales referentes teóricos que encuadran el trabajo. Los mismos tienen que ver con los temas desarrollados en el estudio, así como lo relacionado a la evaluación diagnóstica y planes de mejora, y al rol del asesor como agente externo de estos procesos. El primer capítulo abarca el concepto de Organización Educativa, el segundo trata del Clima y Cultura Organizacional, el tercero profundiza en conceptos que afectan directamente el Cambio Organizacional del centro y el último aborda el Rol del asesor.

El Marco contextual define el entorno del escenario estudiado. Se da a conocer la organización en estudio, su ubicación e infraestructura, sus actores, el perfil de la población y otros datos que permiten conocer la situación particular del centro. Se presenta la demanda o problema identificado en la investigación. Este marco está dividido en dos capítulos: el primero refleja la organización del sistema educativo del país y el segundo se refiere específicamente al centro en estudio.

El Marco aplicativo despliega la propuesta metodológica utilizada en el Diagnóstico Institucional y en el Plan de Mejora. Se divide en tres capítulos. El primero abarca las decisiones de diseño metodológico, el segundo explica las fases del Diagnóstico Institucional y por último se desarrollan las estrategias de trabajo para el logro del Plan de Mejora Organizacional.

En la cuarta sección se presentan los Resultados y Conclusiones esquematizando los principales hallazgos realizados durante el Diagnóstico y el Plan de Mejora. Se divide en dos capítulos: Presentación de los resultados obtenidos y Conclusiones finales sobre la experiencia.

Por último, en las Reflexiones finales, se plantea una visión personal de los aportes de la investigación para la comunidad educativa del centro en particular y para la teoría, proyectando algunas líneas de profundización en esta temática.

SECCIÓN I

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

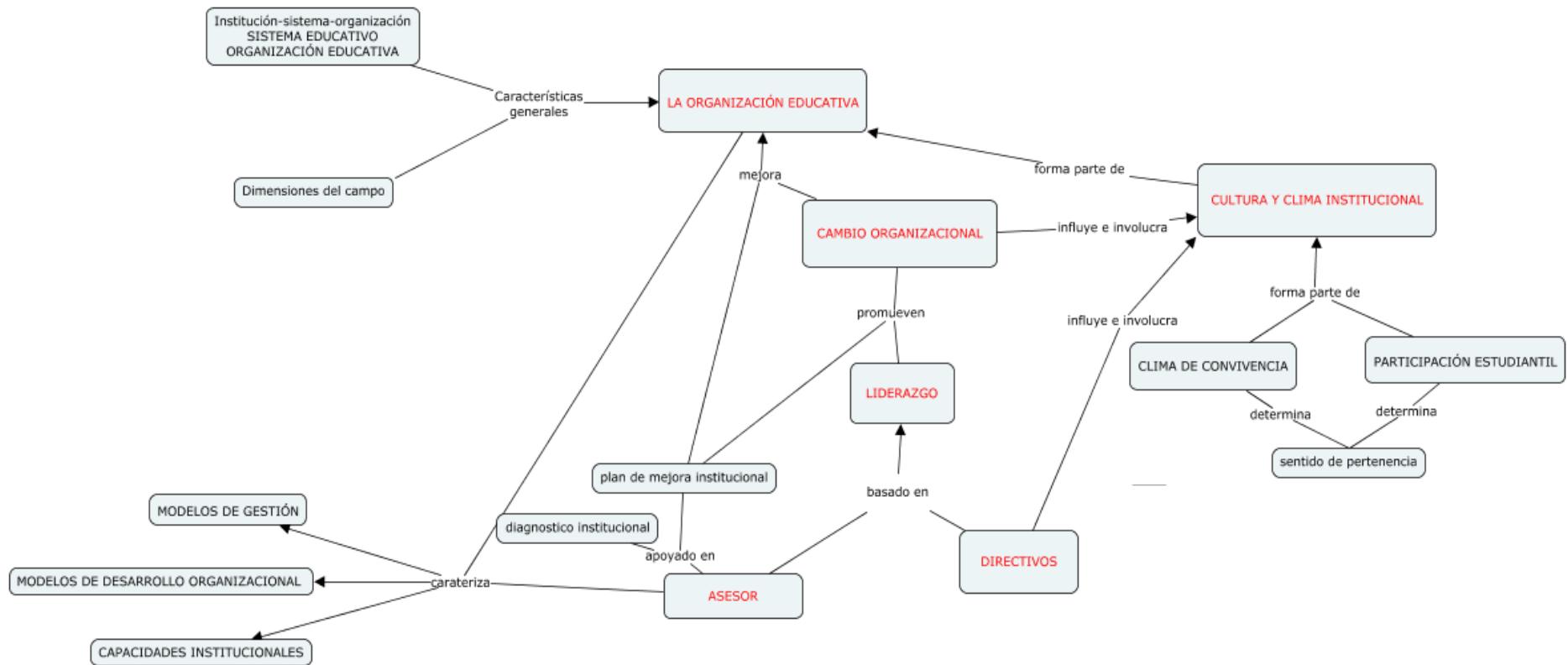
El marco teórico o conceptual “*consiste en analizar y exponer teorías, principios teóricos, leyes, enfoques, investigaciones pertinentes para sustentar el objeto de estudio y sus variables*” (Mora, 2005, p. 83).

Sautu (2003) afirma que el marco teórico es una guía para la investigación y destaca que su construcción conforma la primera parte de un diseño. “*La misma requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida del propio estudio*” (p. 23).

Mora (2005), entiende que el marco conceptual “*explica no solamente las variables a estudiar sino también la relación entre éstas, por medio de las cuales se plantean respuestas o explicaciones al problema que se estudia*” (p. 85). Así mismo, aclara que el marco teórico no es la historia de un hecho, sino que está constituido por una serie de procesos que explican ideas, necesidades y maneras de participación de los actores (Mora, 2005).

Es así, que en esta sección se abordarán elementos teóricos planteados por diferentes autores que fundamenten los temas que se estudian en la presente investigación. En este sentido se realizó una revisión bibliográfica y se obtuvo la información considerada relevante para este trabajo. Dicha información se distribuyó en capítulos, cuya organización se resume en un mapa conceptual (véase cuadro 1).

Se parte de la definición y análisis de lo que se entiende por Organización Educativa en el Capítulo 1, para luego introducir en el Capítulo 2 el concepto de Clima y Cultura Organizacional, que están íntimamente relacionados con la Organización. En este capítulo se analizan los temas que están asociados con la demanda del centro educativo objeto de estudio de esta investigación. El Capítulo 3 profundiza en conceptos que afectan directamente el Cambio Organizacional del centro: Liderazgo y Directivos; el último capítulo, enfatiza en el Rol del Asesor y las herramientas de las que se sirve para caracterizar y analizar el centro, de manera de favorecer cambios y mejoras en el mismo.



Cuadro 1: Mapa conceptual del Marco Teórico.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 1: LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Para comprender el significado de institución y organización educativa se comenzará por una revisión de estos términos en forma general.

Según Schvarstein (1991) las instituciones son “*cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos por ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio*” (p. 26), donde existen dos fuerzas que se contraponen: lo instituido y lo instituyente. Lo instituido es aquello que está establecido: “*el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social*” (Schvarstein, 1991, p. 26), y lo instituyente es lo que se contrapone a lo que está establecido. Cuando esta contrapartida vence, se instituye y pasa a ser lo instituido.

Las instituciones se concretan por medio de las organizaciones, quienes intervienen en la relación entre los sujetos y las instituciones. En palabras de Schvarstein (1991) “*las organizaciones, en un tiempo y en un lugar determinado, materializan el orden social que establecen las instituciones* (p. 30). La correspondencia entre institución y organización es recíproca. Desde la visión de la psicología social de las organizaciones, la organización “*es el contexto de acción en el cual se hacen decodificables las conductas de los sujetos*” (Schvarstein, p. 23).

Por su parte Gairín (2004a) afirma que “*las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad*” (p.77). Fueron creadas para dar respuestas a sus necesidades y actúan en la práctica apoyando para que se concreten los anhelos de la comunidad (Antúnez y Gairín, 2008). Los autores afirman que difícilmente puede haber sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas y que mejorar las organizaciones es un requisito para mejorar la sociedad.

Para Mitzberg (1991) “*organización significa acción colectiva para realizar una misión*” (p. XIV). Según Cantón (2005), las mismas se caracterizan por la unión de esfuerzos para conseguir algo en común. Por su parte, Waite (2008) afirma que “*las organizaciones son estructuras sociales y, como tales, desarrollan una cultura – normas de comportamiento, formas de pensar y creer y sistema de propósitos*” (p. 38).

La Institución Educativa, en su dimensión más amplia, tiene que ver con el sentido que la sociedad le otorga a la educación y lo educativo (valores, ideas, creencias), y se

materializar en la organización educativa, es decir el centro escolar. Entre la institución educativa (nivel más abarcativo) y la organización (nivel más específico) queda definido un nivel intermedio llamado sistema.

Aguerrondo (2002) entiende que los sistemas son parte de una realidad que posee reglas internas de funcionamiento y comprenden un conjunto de elementos interrelacionados que, en forma cooperativa, cumplen con una función dada.

1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO

Como se explicaba en el apartado anterior, para Aguerrondo (2002) el sistema se refiere a la existencia de un todo en el que se pueden distinguir por los menos dos partes que se complementan entre sí, existiendo entre ellas relaciones de interacción. Los sistemas contienen subsistemas, que a su vez están formados por múltiples subsistemas fuertemente conectados. De este modo el sistema educativo incluye al subsistema de primaria, secundaria, terciaria y otros. Cada uno puede ser visto a su vez como sistema que contiene otros subsistemas. En decir, un sistema es una parte de la realidad que puede ser aislada del resto y que posee reglas internas de funcionamiento.

Por su parte, Gairín (2004b) manifiesta que *“analizar la educación sistemáticamente supone reconocer que está formada por un conjunto de partes o elementos íntimamente relacionados entre sí o subordinados por un objeto común”* (p. 22). Considera que el sistema educativo es en realidad un subsistema del sistema socio-cultural, compuesto por las relaciones que interactúan entre las instituciones, grupos y personas generando la posibilidad a que una determinada población se forme y socialice.

En consecuencia, entiende al sistema educativo como el conjunto de elementos que educa, y define tres niveles que lo integran:

- Lo formal: *“sistema educativo estructurado administrativamente y que desemboca en la obtención de títulos”*
- Lo no formal: *“conjunto de actuaciones educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal”*
- Lo informal: *“lo no sistemático, ni sometido a planes de actuación preestablecidos, pero en íntima conexión con lo sistemático”* (Gairín, 2004b, p. 24).

1.2. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

En el primer apartado, se muestra la relación entre institución y organización. En esta parte se ahonda en el concepto de organización educativa que refiere al centro escolar en sí mismo. Es importante aclarar que cuando se habla de organización escolar, se incluye también el estudio de instituciones educativas que llevan a cabo enseñanzas medias o superiores y no solamente de los de formación de edades infantiles o preadolescentes (Antúnez, 1993).

Para Gairín (2004b) toda institución escolar adopta, según el contexto sociocultural próximo, aquellos modelos organizativos que considera que le permitirán lograr mayor eficacia educativa, y afirma que *“la escuela como organización se caracteriza por mantener una estructura de roles y ciertas normas y valores propios”* (p. 66).

Según Antúnez (1993) el centro escolar es una organización donde debe existir un ambiente privilegiado que promueva los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y los estudiantes; sostiene que está constituido por seis elementos que forman las variables principales que se deberán ordenar e interrelacionar en forma adecuada para posibilitar un mejor servicio a los estudiantes (véase cuadro 2).

OBJETIVOS	Son la razón de ser del centro. Los propósitos institucionales (explícitos o no) que orientan la actividad de la organización.
RECURSOS	Patrimonio del que dispone el centro para lograr objetivos. Se dividen en: PERSONALES-MATERIALES-FUNCIONALES
ESTRUCTURA	Conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional.
TECNOLOGÍA	Conjunto de acciones y maneras de actuar propia de la institución ejecutado mediante métodos o instrumentos
CULTURA	Conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que dan una identidad propia y determinan la conducta de individuos.
ENTORNO	Conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización.

Cuadro 2: Variables que forman los componentes del Centro Escolar.

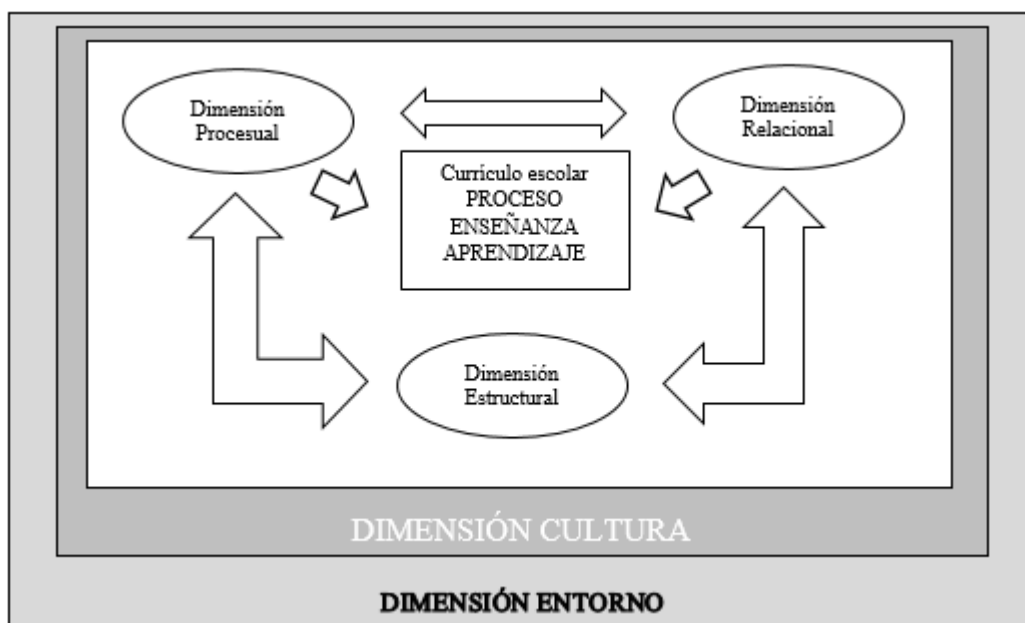
Fuente: Elaboración propia en base a Antúnez (1993).

Para Gairín (2004b) los tres componentes básicos de las organizaciones son los objetivos, la estructura y el sistema relacional. Coincidiendo con Antúnez (1993) en la importancia de la existencia de los objetivos, sostiene que *“todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad”* (p. 83). Estas metas, objetivos o propósitos se refieren a lo que la organización pretende y desea lograr, y evidencian lo que es relevante para las mismas, así como el significado de algunas opciones. Afirma que de cierto modo se está determinando la misión y los valores de la organización.

El autor considera importante diferenciar entre objetivos y funciones. Entiende como función de una organización *“la acción que ejerce dentro del sistema social que la abarca”* (p. 84), por lo que solamente cuando la acción propuesta y la acción efectiva son iguales, el objetivo pasaría a constituir una función. También habla del sistema relacional para referirse a las personas que conforman las organizaciones y que interactúan en el marco de su estructura, para lograr determinados objetivos (Gairín, 2004b).

Los tres componentes básicos de las organizaciones no poseen a menudo una relación coherente. Los objetivos cambian según sea la interacción con el entorno dinámico y las estructuras presentan una evolución que no siempre está en sintonía con los objetivos. Las personas no siempre comparten los objetivos por lo que utilizan las estructuras en forma inadecuada. Es por eso que el autor considera necesario la existencia de la dirección *“como órgano encargado de procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de la organización y funcionamiento y el sistema relacional”* (Gairín, 2004b, p. 87).

Por su parte, Escalera (2014) entiende que *“la escuela desde el enfoque organizacional puede ser considerada como un contexto en el que convergen diferentes dimensiones que en su interacción van conformando la realidad institucional y proyectan una imagen determinada de cada centro escolar”* (p. 16). Es así que define cinco dimensiones: estructural, relacional, procesos, cultura y entorno que se hacen presentes en la realidad del centro como una totalidad integral y no de manera disociada (véanse cuadros 3 y 4).



Cuadro 3: Dimensiones de la organización escolar y sus interacciones.

Fuente: Escalera (2014, p. 16).

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
ESTRUCTURAL	Como está organizada la institución: estructura física, puestos de trabajo, funciones de sus distintos elementos, horarios, esquema de agrupamientos de alumnos, mecanismos de información y comunicación y de coordinación y control de actividades.
RELACIONAL	Conjunto de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que integran la organización.
PROCESOS	Hace referencia a la diversidad de procesos que se llevan a cabo, de los que el proceso enseñanza – aprendizaje constituye la razón de ser de la organización.
CULTURAL	Se refiere al contexto social compartido por los miembros de la organización. Es algo más implícito que tangible.
ENTORNO	Las organizaciones no están aisladas. Contexto que tiene que ver con el ámbito geográfico, social, económico, político y cultural en un momento histórico determinado.

Cuadro 4: Descripción de dimensiones.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Escalera (2014).

Como se puede ver, los tres autores utilizan diferentes formas y denominaciones para describir los elementos principales que forman parte de una organización educativa, pero

se entiende que hay puntos en común relevantes entre las tres concepciones que ayudan a comprender la dinámica de los centros escolares.

Se aprecia que existen algunas coincidencias entre los componentes que maneja Antúnez (1991), los que maneja Gairín (2004b) y las dimensiones de las que habla Escalera (2014). Antúnez y Gairín coinciden en la existencia de objetivos o metas que marcan el rumbo de la organización. Los tres autores coinciden en la existencia de un sistema relacional, aunque lo denominan de diferente manera. Mientras que Gairín y Escalera hablan de sistema o dimensión relacional, Antúnez se refiere a la existencia de personas como recursos que comparten una cultura. Escalera, al igual que Antúnez habla de la existencia de la cultura y el entorno como parte de los elementos que forman parte la organización. Los tres coinciden con la existencia de una estructura organizativa.

Es de destacar que independientemente de las denominaciones utilizadas, toda organización educativa tiene un componente humano que interactúa, compartiendo una estructura y procesos que se llevan a cabo para lograr la misión que se propone.

1.3. UN ANALIZADOR DE LA ORGANIZACIÓN

De lo descrito en el apartado anterior se desprende que las organizaciones educativas poseen realidades complejas. Ya sea por su composición (su estructura, los objetivos y el sistema relacional), así como por su funcionamiento (su dinámica organizativa). Existen diferentes analizadores para comprender mejor a las organizaciones y analizarlas en forma ordenada. En el Diagnóstico Organizacional que forma parte de la presente investigación se utiliza como herramienta el Modelo de las Dimensiones del Campo Institucional definido por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992a).

En dicho modelo se entiende por campo “*el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado...un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). Dentro del campo se distinguen cuatro sub-estructuras denominadas dimensiones que se diferencian con un propósito organizador y didáctico.

La dimensión organizacional “*es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando el estilo de funcionamiento*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). Tiene que ver con los roles directivos y las funciones relacionadas

con dichos roles: la toma de decisiones, la delegación, la conducción de equipos, el manejo de la negociación y la supervisión.

La dimensión administrativa “*se refiere a las cuestiones de gobierno*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27) donde un administrador es quien planifica estrategias en las que tiene en cuenta los recursos humanos, financieros y temporales que se dispone. “*La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). Es relevante para esta dimensión un manejo significativo de la información para que contribuya en la toma de decisiones. Tiene que ver también con el control normativo. Así mismo las autoras destacan la necesidad de que la labor administrativa sea eficiente y eficaz. La primera se refiere a la aptitud para lograr los objetivos institucionales, mientras que la segunda tiene que ver con las aptitudes para el buen uso de los recursos de modo de lograr mejores resultados.

La dimensión pedagógica-didáctica “*hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). Tiene que ver con las modalidades y teorías de enseñanza y de aprendizaje utilizadas en la práctica docente y los criterios de evaluación de procesos y resultados. Esta dimensión es la que “*le brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica*” (Frigerio et al., 1992a, p. 69).

La dimensión comunitaria “*se 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., 1992a, p.p. 27-28). Tiene que ver con el modo en que cada organización tiene en cuenta las necesidades y conflictos que recibe del entorno. Frigerio et al. (1992a), hacen referencia a que se debe diferenciar lo que será responsabilidad del centro escolar de lo que será responsabilidad de otras organizaciones de la comunidad. Así mismo describen como cuestiones claves por su carácter favorecedor u obstaculizador el carácter de abierta o cerrada de las organizaciones y el concepto de participación.

En síntesis:

Cuando se habla de instituciones educativas se diferencian tres niveles de abordaje: uno más abarcativo, compuesto por valores, ideas y creencias, donde confluyen las fuerzas de lo instituido que se contraponen a lo instituyente; un nivel intermedio formado por el sistema educativo, que a su vez puede ser considerado como un subsistema del sistema socio-cultural; y un nivel más específico que refiere a cada centro educativo en particular denominado Organización Educativa.

Los centros de educación tienen objetivos o metas que son la razón de su existencia. Poseen una estructura determinada a partir de la cual se ejecuta la acción institucional, un sistema relacional formado por personas que interactúan entre sí y comparten una cultura que les da identidad propia. Están insertas en un entorno determinado.

Las organizaciones educativas son complejas y para poder estudiarlas se puede recurrir como analizador a las Dimensiones del Campo Institucional que describen cuatro subestructuras (dimensiones) diferenciadas por un propósito organizativo y didáctico. Ellas son la dimensión organizacional, la dimensión administrativa, la dimensión pedagógico-didáctica y la dimensión comunitaria.

CAPÍTULO 2: CULTURA Y CLIMA INSTITUCIONAL

En el capítulo anterior se definió la organización educativa y se describieron los elementos, componentes o dimensiones de la misma. Entre los elementos más importantes se destacó la cultura organizacional. Según Antúnez (1993) es uno de los componentes de las organizaciones y Escalera (2014) la considera una dimensión de la organización. En este capítulo se analizará más profundamente que se entiende por cultura, su vinculación con el clima institucional y se abordará una técnica para su análisis.

2.1. CULTURA INSTITUCIONAL U ORGANIZATIVA

Si se consulta la definición de cultura en el diccionario de la Real Academia Española, refiere al conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social.

Schein (2010) clasifica a la cultura en cuatro categorías (véase cuadro 5). Para este autor entender la cultura ayuda a explicar las experiencias confusas y frustrantes en la vida social y organizacional. Entender las fuerzas culturales ayuda a entendernos a nosotros mismos.

CULTURA	CATEGORÍA
MACROCULTURA	Se refiere a naciones, etnias, religiones.
CULTURA ORGANIZACIONAL	Se refiere a organizaciones ya sean públicas, privadas, gubernamentales, entre otras.
SUBCULTURA	Se refiere a grupos dentro de las organizaciones.
MICROCULTURA	Se refiere a microsistemas dentro o fuera de las organizaciones.

Cuadro 5: Categorías de culturas.

Fuente: Schein, (2010, p. 2).

Para Escalera (2014) *“la cultura de una organización es el contexto social conformado por los valores, supuestos, creencias, práctica o rituales que son compartidos en mayor o menor medida por todos los miembros de una organización y que influyen en la forma de pensar y actuar de las personas”* (p. 19). El autor la considera intangible, es decir, que

no se puede ver, ni tocar, aunque siempre está presente afectando todo lo que ocurre en la organización.

En la misma línea, para González (2005) la denominación cultura se utiliza para referirse a aspectos de la vida escolar y el funcionamiento de la organización que no son del todo tangible. *“Se trata del conjunto implícito de supuestos, creencias, valores y normas no escritas que subyace a lo que se piensa y se hace en la organización, así como su materialización en artefactos, prácticas y relaciones entre sus miembros”* (p. 18).

Como vimos en el capítulo anterior, Antúnez (1993) considera a la cultura *“como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución”* (p. 19).

López (2005) entiende a la cultura organizativa *“como la estructura social, históricamente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a los miembros de la organización o a una parte de ellos”* (p. 119). Agrega que la misma se puede ver siempre en las diferentes áreas de la actividad de la organización.

Por su parte, Sánchez (2005) considera a la cultura organizativa como *“la trama de significados que se construye a medida que discurre el proceso comunicativo entre los miembros de la organización y que éstos llegan a compartir en mayor o menor medida”* (p. 224). La autora la ve como una estructura simbólica en el sentido de que la sociedad expresa por medio de símbolos, aquello en lo que ha logrado cierto consenso de la estructura de significados creada por cada organización. La cultura organizativa *“puede ser entendida como una red o estructura de significados compartidos que se manifiestan a través de un conjunto de símbolos que los miembros de la organización, por el hecho de serlo, saben interpretar”* (p. 224).

González (2005) sostiene que la misma se ha ido formando a partir de apreciaciones y vivencias compartidas en torno a la organización, incluyendo el modo particular de relacionarse social y profesionalmente.

Sánchez (2005) por su parte, afirma que *“la cultura se interioriza o se adquiere a medida que se construye, sin que medien procesos formales de decisión o de planificación”* (p. 225).

Se habla de cultura en singular, pero ésta no es monocromática, ya que el tejido cultural de las organizaciones educativas no suele ser homogéneo. Es decir, no siempre son compartidos los valores, las creencias, supuestos y prácticas, ni existen acuerdos sobre los modelos de hacer y las rutinas que conllevan (González, 2005).

La autora explicita que la cultura abarca fines, planteos, relaciones, dinámicas y estructura de poder diversos, y que *“además de una cultura que puede calificarse de ‘hegemónica’ (mantenida e impuesta por un equipo directivo, por ejemplo), coexisten otras configuraciones cultivadas por grupos de miembros, cada una con sus creencias, normas y valores específicos”* (González, 2005, p. 20).

Para Sánchez (2005) la construcción de la cultura es un proceso abierto al conflicto y a la diversidad, ya que no tiene fin, y se ve sometido a controversias y presiones variadas. Asimismo, Escalera (2014) afirma que la cultura *“se construye con el paso del tiempo, no es algo momentáneo, ni casuístico, sino que se conforma como un devenir histórico”* (p. 20).

González (2005) hace referencia a que generalmente hablamos de cultura de “las” organizaciones educativas. Esto indica que cada organización a lo largo del tiempo configura su propia cultura, aunque comparta rasgos y características comunes con otra. *“cada cultura supone una historia y un contexto; es pues situacionalmente única ya que está ligada a personas concretas que se relacionan y atribuyen significados a la realidad específica en la que trabajan, que construyen y negocian socialmente respuestas específicas a las demandas concretas que tienen delante”* (González, pp. 20-21).

Escalera (2014) reconoce la existencia de organizaciones a las que define como vigorosas, en la que existe alto grado de cohesión entre sus integrantes y en las que se da prioridad a los valores y propósitos institucionales antes que, a los individuales, y, por el contrario, la existencia de organizaciones con una cultura débil o fragmentada, en las que se manifiesta un bajo nivel de cohesión entre las distintas áreas y elementos de la

organización. En estas últimas se destacan los intereses individuales y surgen las subculturas que pueden llegar a tener mayor peso que la propia cultura institucional.

Sánchez (2005) destaca tres maneras en las que la cultura influye poderosamente en la vida organizativa. La primera es que actúa reduciendo la complejidad y la incertidumbre: *“proporciona a los miembros de las organizaciones un repertorio de significados ya contruidos y compartidos por otros, desde los que interpretar el mundo ahorrándoles incertidumbre”* (Sánchez, p. 226). La segunda como un importante mecanismo de cohesión, *“al construirse sobre la interacción social y al requerir una base de consenso, la cultura cohesiona de manera natural a todos aquellos que se identifican con ella”* (Sánchez, p. 226). La tercera es que funciona como filtro de las innovaciones, donde *“se constituye una barrera protectora de la identidad de la organización”* (Sánchez, p. 226). Esto se torna negativo cuando dificulta o impide la iniciativa de cambio.

González (2005) sostiene que transformando la cultura posibilitamos cambios y mejoras en las organizaciones educativas. Esta transformación comprende un proceso dinámico y complejo, se da en forma paulatina y requiere tener una idea clara hacia qué organización queremos ir. La autora afirma que la transformación requiere de la conjugación de dos aspectos mutuamente interconectados:

- El contenido de la cultura: contemplar sistemas de valores y creencias que se desea cultivar.
- Los procesos: atender a los procesos que se llevarán adelante para materializar el contenido de la cultura en acciones concretas.

Gairín (2004b) cree que la cultura se puede modificar y que la intervención sobre la misma no puede olvidar las funciones que habitualmente se le otorgan. Ellas hacen referencia a:

- *“Definir de límites del centro escolar”* (identifica a sus miembros y los diferencia de otros).
- *“Transmitir sentido de identidad a sus miembros”*.
- *“Facilitar la creación de compromisos personales, reconciliando valores organizacionales y personales”*.
- *“Modelar actitudes y comportamientos”*.

- *“Incrementar la estabilidad de la organización”* (p. 374).

Para poder transformar la cultura primero debe conocerse, pero esto no es tarea fácil. Dependerá de a través de quienes se analice, la idea que se refleje de la misma. González (2005), afirma que *“cualquier intento de explorar y representar la cultura es, necesariamente, un proceso sesgado, ya que incluirá unos aspectos, pero excluirá otros”* (p. 25). Cada integrante de la organización: alumnos, profesores, directivos, personal, y otros tendrán representaciones propias de la cultura.

2.2. CLIMA INSTITUCIONAL U ORGANIZACIONAL

Para comprender mejor el concepto de clima organizacional se traza la diferencia entre cultura y clima organizacional. Garín (2004b) asimila estas nociones con el “iceberg”, siendo la cultura *“la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referenciaría más a la parte emergente y visible de la organización”* (p. 360). Considera que en los dos casos se habla de puntos de vistas distintos y globales de una misma organización que poseen relaciones intrínsecas. Así mismo, Barrera-Corominas et al. (2011) entienden la cultura como la plataforma sobre que se desarrollarán las prácticas colectivas, y el clima se refiere a esas prácticas colectivas.

Para Núñez (2004), el clima organizacional *“forma parte intrínseca de la cultura organizacional, que influencia y es influenciada por todas las demás características de aquella como por ejemplo los estilos de dirección y de liderazgo, algunas personalidades individuales, los principios de privacidad, de colaboración”* (p. 30).

Garín (2004b), establece en un cuadro comparativo las diferencias entre cultura y clima institucional basadas en una síntesis de aportes de Coronel (1994). Mientras que la cultura se concentra en las asunciones, valores y normas, el clima se centra en las percepciones del comportamiento. El clima se examina como una variable independiente y sus resultados son utilizados para mejorar las organizaciones.

Sandoval (2014), entiende al clima escolar como precedente del clima organizacional y lo define *“como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar”* (p. 169). Considera que el mismo no se debe asociar únicamente con la disciplina y la autoridad, sino que se refiere a la creación de un

ambiente adecuado para enseñar y para aprender, en el que se pueden visualizar diferentes componentes, entre los que destaca:

- *“La calidad de las relaciones e interacciones entre las personas (entre todos los miembros de la comunidad educativa).*
- *La existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos (aula, patios, bibliotecas, etcétera).*
- *Un entorno acogedor (limpio, ordenado, decorado, etcétera).*
- *La existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.*
- *La existencia de espacios de participación” (p. 175).*

Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006), consideran que el sistema relacional de un centro constituye una de las dimensiones del clima organizacional y afirman que el clima encaminado a la eficacia y a las buenas relaciones internas deberá conocer, fomentar y desarrollar las relaciones entre alumnos, entre profesores, entre profesores y alumnado, con la familia y la dirección del centro. Mencionan como algunos factores claves de un buen clima a la participación.

El clima y la cultura están íntimamente relacionados y caracterizan a la organización. Es a través de su transformación que se podrá lograr cambios deseados.

2.3. TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

El análisis de la cultura organizacional se torna necesario, para conocer la dinámica de la organización educativa y así poder trabajar en el cambio tendiente a la mejora. Un método para su estudio es la técnica del iceberg. Schein, (2010), considera que cualquier cultura puede ser estudiada en tres niveles. Estos niveles se asemejan a las partes de un iceberg.

La técnica del iceberg permite descifrar las lógicas internas de la cultura organizacional. Se parte de un primer nivel visible (lo explícito), que posibilita identificar las prioridades de una organización (segundo nivel) e inferir los supuestos básicos que operan como la esencia de la cultura organizacional (tercer nivel: elementos nucleadores).

En una primera mirada de la organización se accede a lo más visible. Quedarse en éste primer nivel significará quedarse en un nivel de cambio organizacional superficial. Se

debe avanzar en el análisis de los siguientes niveles para lograr cambios profundos. El análisis de los dos últimos niveles es más complejo ya que no son tangibles, ni visibles de manera explícita, pero para entender la cultura hay que tratar de llegar al tercer nivel, el de los supuestos básicos, y de este modo lograr cambios duraderos. A continuación, se resumen los tres niveles (véase cuadro 6).

NIVEL	DESCRIPCIÓN
<p>1er nivel: ARTEFACTOS</p>	<p>Es el nivel más superficial. Lo visible y perceptible. Aquellos elementos o eventos visuales o auditivos que manifiesta lo que es la cultura. Son fáciles de ver, pero pueden ser difícil de descifrar.</p> <p>Estructuras y procesos organizacionales visibles.</p>
<p>2do nivel: VALORES COMPARTIDOS</p>	<p>Es el nivel intermedio. Las prioridades de la organización. Son los valores y creencias que se tornan importantes para las personas. Pueden reflejar solo racionalidad o aspiraciones. Filosofía, estrategias, objetivos.</p>
<p>3er nivel: SUPUESTOS BÁSICOS</p>	<p>Nivel más profundo. Los elementos nucleadores. Es donde se encuentra la esencia de la cultura. Creencias inconscientes, pensamientos y sentimientos. Concepciones y supuestos de base de la organización.</p>

Cuadro 6: Niveles de la cultura.

Fuente: Elaboración propia, adaptada de Schein (2010) y Chiavenato (2002).

Si se retoma el concepto de clima organizacional y la explicación de Garín (2004b), este formaría parte del primer y segundo nivel. En la misma línea que Gairín, Antúnez (1991), sostiene que la cultura se ve a través de ritos, ceremonias y costumbres, y que representa la parte oculta del iceberg, y generalmente afecta en forma decisiva los procesos organizativos y gestores.

2.4. SENTIDO DE PERTENENCIA

El sentido de pertenencia tiene que ver con la identificación con la organización y forma parte de la cultura y clima organizacional. Está íntimamente relacionado con el clima de convivencia existente en la organización y con la participación, en este caso entre los estudiantes, que son el objeto principal de este estudio.

Tener sentido de pertenencia es crear un vínculo de afinidad, en este caso, con la organización educativa de la que se forma parte. Este vínculo lo pueden crear directivos, profesores, administrativos, estudiantes o funcionarios. Lograr un sentido de pertenencia es un proceso que se va construyendo gradualmente y la dirección juega un papel importante, ya que desde este nivel se definen y conforman los principales elementos que dan sentido a la imagen y la cultura organizacional (Escalera, 2014).

Escalera (2014) piensa que el centro educativo puede convertirse en un espacio vital del día a día, en el que se desarrolla buena parte de la existencia de quienes asisten. En su interior se viven distintas experiencias personales que hacen crecer y transformarse como seres humanos.

Así, Brea (2014) afirma que la participación estudiantil está directamente relacionada con el sentido de pertenencia que el alumno tiene hacia la institución. Lo define como *“un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado. A partir de él emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas hacia el grupo y el lugar”* (p. 9). Este sentimiento va a depender de las buenas experiencias que viva el estudiante en la institución, lo que está asociado al buen clima institucional que ahí exista.

Parte de la literatura revisada (Escalera, 2014; Martín, 2008; Darder, 2008; Santos Guerra, 2003), refiere al sentido de pertenencia y participación de la comunidad educativa en general, comprendiendo los profesores, los alumnos, las familias e incluso a la ciudadanía. En este estudio se asocia a los estudiantes por ser los actores mayormente vinculados a la problemática planteada como objeto de investigación.

2.4.1. CLIMA DE CONVIVENCIA

Sandoval (2014) entiende por convivencia a la capacidad que tienen los seres humanos para vivir con otros, enmarcada en la solidaridad y respeto entre ellos. El autor considera que *“la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes”* (p. 160). Esta concepción se refiere a las interacciones entre los distintos segmentos que

conforman la comunidad educativa, de tal manera que conforma una construcción colectiva, en la que todos los que participan en los procesos educativos son responsables.

Por su parte, Bentancor (2008) afirma que *“la convivencia refiere a las relaciones interpersonales que se desarrollan en la vida cotidiana, es una condición ineludible del vivir en sociedad, no teniendo un valor intrínseco positivo, por lo que puede convivirse de manera más o menos integrada, conflictiva, armónica o disruptiva”* (p. 16). La autora entiende que para estudiar la convivencia en el ámbito educativo se debe tener en cuenta que son varias las relaciones que existen entre los diferentes actores de la institución, y que estas relaciones se desarrollan en un determinado espacio y tiempo; asimismo, es necesario identificar a los diferentes actores que conforman la actividad educativa, debido a que pueden facilitar u obstaculizar la generación de un buen clima institucional. Considera que la organización educativa continúa siendo el lugar de privilegio en donde se enseña el relacionamiento, el vivir y se trabaja en la construcción ciudadana.

Para Martín (2008) aprender a convivir es un fin fundamental de la educación. La convivencia se trata *“de sumar esfuerzos para dar respuestas favorables, conscientes de que la educación para la convivencia democrática y la ciudadanía, para la igualdad entre hombres y mujeres, la educación intercultural, en definitiva, la educación para una cultura de paz, son los desafíos que la escuela no puede obviar si quiere buscar alternativas (positivas y constructivas) a los problemas escolares y sociales del siglo XXI”* (p. 459).

Es así, que la convivencia saludable que se dé entre los miembros de una comunidad educativa no solamente fortalece el sentido de pertenencia que se tenga hacia el centro, sino que en el caso de los estudiantes es considerada como un fin en sí mismo de la educación para su formación como ciudadanos responsables. De este modo, fomentando una sana relación, se colabora en la formación de buenos ciudadanos y se promueve el sentido de pertenencia hacia el instituto.

En la misma línea, Sandoval (2014) entiende que la convivencia escolar tiene un enfoque formativo: *“se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes”*. Los docentes deben enseñar *“una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros”* (p. 161). Para eso es necesario que los miembros de

la comunidad educativa practiquen y enseñen valores como el respeto, solidaridad y la ayuda mutua, entre otros. Es de destacar el rol de los actores institucionales a cargo de la instrucción de estudiantes (docentes y directores) como formadores de ciudadanos e impulsores de buenos climas de convivencia.

Waite (2008) afirma que, así como los humanos somos sociales, el aprendizaje también lo es, pero es también relacional. *“Las relaciones sanas no solamente fomentan el aprendizaje y el crecimiento, sino que constituyen la base de los vínculos entre los estudiantes, sus profesores y la escuela”* (p. 49). En la medida que estos vínculos se afiancen, el sentido de pertenencia se verá favorecido.

Uno de los principios básicos para la coexistencia armoniosa es el diálogo entre los actores involucrados en la organización educativa. Así Bentancor (2008) afirma que *“uno de los elementos fundamentales para la generación de buenos climas de convivencia está dado por el diálogo y la posibilidad de que éste se genere en espacios de confianza y de bajo riesgo, en los que la palabra pueda ser escuchada y respetada como tal”* (p. 21).

Para la autora, trabajar en la construcción de climas de convivencia adecuados significa construir lugares públicos de interacción de múltiples voces, que: *“dialoguen, entren en contradicción, generen y tramiten conflictos, construyendo sentido en conjunto”* (Bentancor, 2008, p. 22). De este modo un clima de convivencia grato está directamente relacionado con la participación, cuya base es el diálogo entre los diferentes actores.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la formación en la convivencia constituye una forma de prevenir la violencia escolar. Sandoval (2014) afirma que el fundamento de una relación social democrática es el vincularse con otros en paz. *“Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes”* (p. 160).

2.4.1.1. El conflicto como algo positivo

El funcionamiento de toda organización educativa, por más que trabaje apuntalando el clima de convivencia saludable, genera situaciones de conflictos. Según Bentancor (2008) *“en las instituciones existen tensiones y entrecruzamientos de intereses que se generan*

en forma cotidiana” (p. 18). Frigierio, Poggi y Tiramonti (1992b), entienden que *“en toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica”* (p. 61). Afirman que los actores que forman parte de una institución presentan intereses que pueden contraponerse entre sí o con los objetivos de la institución que forman parte.

El conflicto, no siempre implica violencia y hay diferentes grados del mismo. Se entiende que el problema debe ser visualizado como un disparador para el cambio en la institución y no como algo negativo. Así lo destaca Bentancor (2008) quien expresa: *“el conflicto es parte de la vida en sociedad, de la naturaleza, del crecimiento y el desarrollo, puede plantearse no sólo como algo asociado a lo negativo sino también como una oportunidad para el cambio, para el análisis y el replanteo de los motivos que le subyacen”* (p. 18).

Gairín et al. (2006) afirman que el conflicto forma parte de la condición humana y, es por eso, que se puede ver en todos los sistemas relacionales establecidos. Consideran que *“el conflicto hay que considerarlo como un síntoma de la buena salud del centro, como una parte más de su vida, que sirve para que ésta mejore y crezca a lo largo de su existencia”* (p. 51).

El problema puede manifestarse en forma visible o estar en forma latente. Es necesario, reconocerlo para poder fortalecer la convivencia institucional. Se debe apuntar a *“no ignorar el conflicto sino visualizarlo y capitalizarlo como un dinamizador del aprendizaje en convivencia”* (Bentancor, 2008, p.19). El desafío es ir más allá de la visión individual y lograr abordajes institucionales que posibiliten la tramitación de los conflictos, *“centrando el problema como responsabilidad compartida de los distintos actores, permitiendo trabajar y problematizar con los involucrados su percepción de la situación y su posibilidad de generar cambios para transformarla”* (p.18).

La autora considera que en la medida que se reconocen los problemas, y se trabaja con estrategias colectivas, se colabora con un mejor clima institucional. Y *“posibilitar un clima de convivencia adecuado incide, luego, en que cada uno de los actores de la institución pueda cumplir con su rol y función”* (Bentancor, 2008, p. 21). El primer paso para lograr el cambio, es reconocer la existencia del problema.

2.4.1.2. Modelos de gestión de convivencia

A partir de lo antes mencionado se puede inferir que los conflictos se deben ver como oportunidades para mejorar la convivencia en una organización. Se plantean como problemas a resolver y no como dilemas. La manera de afrontar estos conflictos es por medio de la gestión de la convivencia.

Torrego y Villaoslada (2004) entienden por modelo de gestión de la convivencia “*un conjunto de planteamientos educativos, que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro, para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia*” (p. 33). Según las características de la organización y la cultura, existen diferentes formas o modelos de abordar de los conflictos (véase cuadro 7).

MODELO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES	LIMITACIONES o VENTAJAS
PUNITIVO	Se fundamenta en una reglamentación normativa y la determinación proporcionada de las consecuencias del incumplimiento de las mismas.	Se aplica sanción o corrección como medida principal. Lo hace un consejo o persona encargada.	LIMITANTES: No se tiene como meta principal la reparación de las personas que sufrieron daño. No se produce reconciliación entre ellos. Conflicto queda latente. No suele corregir conducta, sino que genera sentimiento de rechazo al centro. No ofrece referente para un comportamiento alternativo.
RELACIONAL	Halla en el espacio de la relación las posibles salidas para el conflicto.	Se trabaja con soluciones y con la relación en plano privado.	LIMITANTES: Hallar tiempo y espacio para el diálogo. Por ser privada la comunidad no se entera que se está haciendo. VENTAJAS: Oportunidad de encuentro, valor y práctica del diálogo. Protagonismo de las personas en la transformación del conflicto. Aprendizaje sobre sí mismo y el otro. Abordaje cooperativo. Pueden ser referentes para actuaciones futuras.
INTEGRADO	Combina las fortalezas de los dos anteriores.	Se propicia la resolución de conflictos alentando la comunicación directa entre las partes.	LIMITANTE: Exige contar en el centro con recursos y estructuras que potencien el diálogo. VENTAJAS: trasciende el acto privado legalizando la actuación desde una perspectiva del centro (debe estar en reglamento de convivencia).

Cuadro 7: Modelos de gestión de la convivencia.

Fuente: Elaboración propia en base a Torrego & Villaoslada (2004).

Para Torrego y Villaoslada (2004), la ventaja del modelo integrado es que contempla las ventajas del modelo punitivo y el relacional: *“los conflictos dejan de estar enquistados, las relaciones se sanean, la convivencia mejora”* (p. 35). A esto se le suma un claro mensaje que se da a la comunidad educativa: *“ante los conflictos se actúa de una forma firme, reglada y también humanizada”* (p. 35). El centro cuenta con una estructura organizativa legítima dedicada a la atención de conflictos (equipo de mediación y tratamiento de conflictos) y *“fomenta una cultura donde los valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario: son valores en acción”* (p. 35).

Para apostar por un modelo integrado de resolución de conflictos, estos autores sostienen que se requiere la actuación en tres planos:

El primero refiere a que el alumnado participe activamente de la elaboración de aquello que les atañe. No es suficiente que existan reglas y su aplicación sea justa. Esta participación lleva a la creación de un pacto de convivencia en el que se debe explicitar lo deseable y lo prohibido, la manera en que se aplica el reglamento y las consecuencias si no se cumple. Traerá aparejado como ventaja que el reglamento de convivencia se verá como algo propio y no algo burocrático e impuesto, lo que llevará a acatarlo y aceptar las consecuencias. Una vez más se evidencia aquí a la participación íntimamente relacionada con la convivencia.

El segundo considera la necesidad de contar con un sistema de diálogo y tratamiento de conflictos (equipo de mediación, comisiones de convivencia, alumnado ayudante).

El tercer plano se basa en la prevención creando una cultura de respeto hacia uno mismo y los otros. Es decir, prever un entorno educativo protector del conflicto a través de cambios en currículos, colaboración de familias, medidas que afronten influencias del contexto social, clima, diseño y desarrollo de medidas organizativas.

2.4.2. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Antes de profundizar en el tema de participación estudiantil se definirá lo que se entiende por participación. Según la Real Academia Española participación es la acción y efecto de participar, en el entendido que participar es tomar parte de algo. Es decir que la participación es la acción y el efecto de tomar parte de algo. Existen entonces diversas formas de participación estudiantil dentro de un centro educativo. Los estudiantes pueden

participar en el ámbito académico, en asociaciones y representaciones, o en actividades culturales, sociales o recreativas. Este trabajo no pretende abordar explícitamente un tipo de participación, sino que se refiere al concepto de participación estudiantil más amplio.

En el apartado anterior quedó establecido la importancia de la participación estudiantil para favorecer un buen clima de convivencia. En relación a este elemento, Hargreaves y Fink (2008) priorizan que una de las funciones de los líderes del aprendizaje es integrar a los alumnos en los debates y las decisiones sobre su propio aprendizaje. Aparece entonces, la figura del director como líder del aprendizaje, en su rol como promotor de la participación estudiantil en medidas relevantes para su formación.

En esta línea Martín (2008) consigna que *“cualquier modelo educativo que desee ofrecer calidad ha de contar con el hecho participativo como una realidad y un valor que trasciende la organización, tanto del centro como lugar en el que confluyen todos los elementos y factores del sistema, como el aula, espacios personales y operaciones didácticas”* (p. 454). Agrega además que la participación añade un valor fundamental a la educación, ya que se trata una dimensión en la que todos están implicados: políticos, profesionales, familias, los alumnos y alumnas, el personal administrativo y de servicio y la ciudadanía en general (Martín, 2008).

D'Elía (2010), entiende que *“la participación es un principio fundamental de la educación”* (p.42). Considera que la participación, en una concepción democrática, tiene que ver con la intervención de quienes están insertos en la obligaciones y funciones ante la comunidad, *“en la elaboración de proyectos, en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder”* (p. 42). Sostiene que *“la interrelación con otros individuos, la reflexión colectiva y el intercambio de opiniones constituyen la esencia de la democracia participativa y deliberativa”* (p. 40). Así mismo, considera que una conducción democrática y participativa en el ámbito educativo *“constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, de una buena gestión”* (p. 39).

Santos Guerra (2003) considera que, a través de la participación, el Proyecto Educativo del centro se beneficia en riqueza, coherencia, rigor y efectividad. El autor afirma que *“la participación se aprende, se ejercita, se perfecciona, se desarrolla, se enriquece. Pero también se puede atrofiar, cercenar, empobrecer... Está en nuestras manos. De hecho, con la misma legislación, con las mismas estructuras, con el mismo curriculum básico,*

podemos encontrar centros que la cultivan y otros que la recortan o destruyen” (Santos Guerra, 2016).

“La participación se mueve entre el dar y recibir, lo cual impulsa la madurez de las personas y las instituciones” (Darder, 2008, p. 483). La motivación para participar reside en que el individuo se siente parte, y sentirse parte significa sentirse implicado, responsable solidariamente. Este es el punto determinante y se ve influido por creencias personales y vivencias sobre la participación. *“Sentirse parte es asumir la necesidad de intercambiar, escuchar y dialogar con los demás y examinar cada situación para contrastarla con las necesidades y las expectativas de la sociedad”* (Darder, 2008, p. 481). Por lo tanto, los resultados deben reflejarse en cambios mentales y emocionales y en propuestas y estrategias que armonicen los logros colectivos.

Para Martín (2008) hay que apoyar de manera permanente las buenas prácticas, valorar las iniciáticas y el talento participativo, ya que no es suficiente con disponer de las estructuras y órganos de participación. Considera que hay que unirlo todo a la convivencia. Mientras que Darder (2008) considera que en la elección de participar aparecen varios factores, algunos de carácter básico como creer en el valor y la eficacia de la participación, pensar que se puede contribuir y que tenemos algo que aportar, pero estos factores se pueden concretar en *“el deseo de contribuir a la elaboración de un proyecto colectivo, consensuado, a partir de conflictos y diferentes posiciones”* (p. 480).

Del pensamiento de los autores citados, se desprende que la participación estudiantil está ligada al sentido de pertenencia. Uno condiciona al otro recíprocamente. Fomentar y valorar la participación es vital para lograr un adecuado clima de convivencia.

Báez (2010) entiende que para que la participación se produzca son necesarias tres condiciones:

1. Motivación: que exista el deseo, razones, motivos que movilicen a la participación.
2. Formación: es necesario que los participantes sepan cómo hacerlo y no solamente tengan el deseo de hacerlo. Deben contar con conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas para intervenir.

3. Organización efectiva: es necesario que existan las ocasiones y estructuras para que se pueda participar. Que existan espacios y mecanismos que faciliten la comunicación y el conocimiento mutuo para hacer efectiva la participación.

Darder (2008) por su parte, considera que hay que atender a dos elementos para que se dé una participación adecuada; ellos son el planeamiento de la participación y la incidencia de las relaciones personales. Planeamiento de la participación se refiere a que para que exista un trabajo conjunto entre las partes implicadas es importante definir la estructura de participación y facilitar la comunicación. Se debe partir de una información clara y precisa, y es imprescindible para garantizar la participación, la dedicación de tiempo y recursos para que se dé la posibilidad de intercambio, escucha y dialogo (Darder, 2008).

Las relaciones personales siempre interfieren en la participación. Las personas actúan de acuerdo a su situación, su historia, su presente y sus expectativas. El autor considera que unas de las tendencias básicas en el comportamiento humano es la combinación de afecto y solidaridad. Es por eso que *“favorecer la existencia de relaciones personales en el marco de la participación acerca vivencialmente el sentido de lo que se hace y sitúa las posiciones que se defienden”* (Darder, 2008, p. 482). Afirma que desde el afecto es posible acceder al dialogo que permite encontrar puntos de contacto y avanzar en una línea constructiva, de visión integradora.

Con el fin de situar conceptualmente y alentar los procesos de participación de todos quienes integran la comunidad educativa, Santos Guerra (2016) presenta un decálogo de participación. A continuación, se resumen sus diez puntos.

1. Definir qué se entiende por participación.
2. Es un derecho y un deber, no un regalo del que tiene poder al que no lo tiene.
3. Tiene muchos beneficios: cuando se participa se siente propio lo que se construye, ya que existe implicancia, motivación y pertenencia. Ampliando, profundizando y potenciando la participación, lograremos mejoras en la convivencia.
4. Se puede (y se debe) participar en todos los ámbitos. Si unos piensan y hacen por otros, los otros aprenderán a no pensar, a no decidir y a no responsabilizarse.
5. Deben existir estructuras que hagan posibles la participación: momento, espacio, condiciones.
6. A participar se aprende participando.

7. La cultura de la participación no debe ser improvisada. Hay que darle su tiempo para que se vaya aprendiendo y mejorando.
8. La participación es el eje de la convivencia.
9. Hay muchas falsedades en la participación. No es verdadera cuando es demasiado formal, recortada y limitada a algunos aspectos únicamente.
10. Se deben superar las dificultades que restringen y empobrecen la participación: el pesimismo, fatalismo, rutina, comodidad, individualismo, rigidez, cansancio, desamor, fracaso.

Autores como Martí y Pares (2012), entienden que la participación estudiantil en el nivel terciario es clave para la vida futura del estudiante como ciudadano. Es donde se enseñan los principios básicos de sus deberes y derechos políticos y sociales. Así lo expresan “*la universidad es un espacio que debería desempeñar un papel clave en el desarrollo de una cultura democrática, en el sentido de fomentar la participación y emprendimiento de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a la futura participación en la vida política y social como ciudadanos*” (p. 5). En este sentido la participación estudiantil pasa de ser algo importante para la vida institucional a un aprendizaje sustancial como ciudadanos y el ejercicio de sus responsabilidades. Asociando esto con lo expresado en el apartado anterior, se puede inferir en primer lugar que la convivencia y la participación en una organización son cruciales para sentirse a gusto y considerarse parte del centro, y en segundo lugar que ambas forman parte del aprendizaje de los estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable.

En síntesis:

Un elemento clave que forma parte de la organización educativa es la Cultura Institucional. Ésta se define como el conjunto de valores y creencias compartidas por los miembros de una organización y se manifiesta a través de símbolos que los miembros de la organización saben cómo interpretar. Está abierta al conflicto y la diversidad y su construcción no acaba nunca. El Clima Organizacional forma parte intrínseca de la cultura y hace referencia a la parte emergente y visible de la organización. Transformando la cultura se posibilitan los cambios y las mejoras en el centro, por eso es necesario conocerla. Una herramienta que nos permite hacerlo es la técnica del iceberg.

Uno de los rasgos que forma parte de la cultura es el sentido de pertenencia hacia la organización que tienen los diferentes actores que la conforman. El mismo se ve favorecido por un clima de convivencia armonioso y con la participación de los diferentes actores.

La convivencia tiene que ver con la capacidad de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y relaciones sanas que fomenten el aprendizaje y el crecimiento. En toda convivencia humana se generan problemas que pueden ser punto de partida para las mejoras.

La participación estudiantil es esencial para que los estudiantes se comprometan con la organización y la vivan como propia. Está asociada con el clima de convivencia que se logre generar. El director es en este sentido responsable de fomentarla y asegurarse que exista el espacio y tiempo para que la misma se concrete.

La convivencia y la participación estudiantil son vitales no solamente para la vida institucional, sino para la formación de los estudiantes como ciudadanos responsables.

CAPÍTULO 3: CAMBIO ORGANIZACIONAL

Promover el cambio en una organización educativa, su permanente evaluación, priorización e institucionalización de las nuevas prácticas traerá aparejada una mejora. Esto permitirá que el centro se desarrolle y logre así calidad educativa. El desafío es lograr en el centro que los cambios se perciban como oportunidades de desarrollo institucional y disminuir así la resistencia a ellos.

Gairín y Rodríguez-Gómez (2011), definen el cambio como “*las modificaciones que se dan en una realidad concreta, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes*” (p. 32). Hablan de dos tipos de cambio: los espontáneos y los planificados. En este trabajo se abordarán los últimos: los cambios que obedecen a un propósito determinado y previamente establecido. Los autores se refieren a mejora cuando “*el cambio promovido incorpora unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido*” (p. 32).

Cuando el cambio es promovido por el sistema educativo, se habla de reforma. Cuando los cambios institucionalizados son concebidos y realizados en el centro educativo se habla de innovación. Promover e impulsar una innovación es un proceso dinámico y contextual, por lo que resulta innovador para un centro no tiene por qué serlo para otros. Así mismo, aquello que fue innovador en un momento determinado, pasa a formar parte de los rasgos institucionales y deja de ser una innovación, lo que implica visualizar a las organizaciones educativas como objetos complejos y de estructura cambiante (Gairín y Rodríguez, 2011).

Aguerrondo (2002) por su parte, clasifica a los cambios en función de dos ejes principales: según afecten aspectos estructurales o fenoménicos; y según afecten todo el sistema educativo o un ámbito restringido del mismo. Si se cruzan esos ejes quedan definidos cuatro tipos de cambios (véase cuadro 8).

		Afecta aspectos	
		Estructurales	Fenoménicos
NIVEL MACRO: Abarca todo el Sistema Educativo		TRANSFORMACIÓN	REFORMA
NIVEL MICRO: Abarca pocas unidades		INNOVACIÓN	MEJORA/NOVEDAD

Cuadro 8: Cambios a nivel macro y micro según aspectos estructurales o fenoménicos.

Fuente: Aguerrondo (2002, p. 5).

El eje estructural se refiere a aspectos particulares en cada sociedad y momento histórico y el eje fenoménico se refiere a la forma concreta con que se manifiestan en la realidad. Los cambios que afectan aspectos estructurales si abarcan todo el sistema educativo se denominan Transformación (nivel macro) y si abarcan pocas unidades (nivel micro) se denominan Innovación. Éstos implican un cambio profundo. Los cambios que afectan aspectos fenoménicos, si abarcan todo el sistema (nivel macro) se denominan Reforma y si abarcan pocas unidades (nivel micro) se denominan novedad o Mejora (Aguerrondo, 2002).

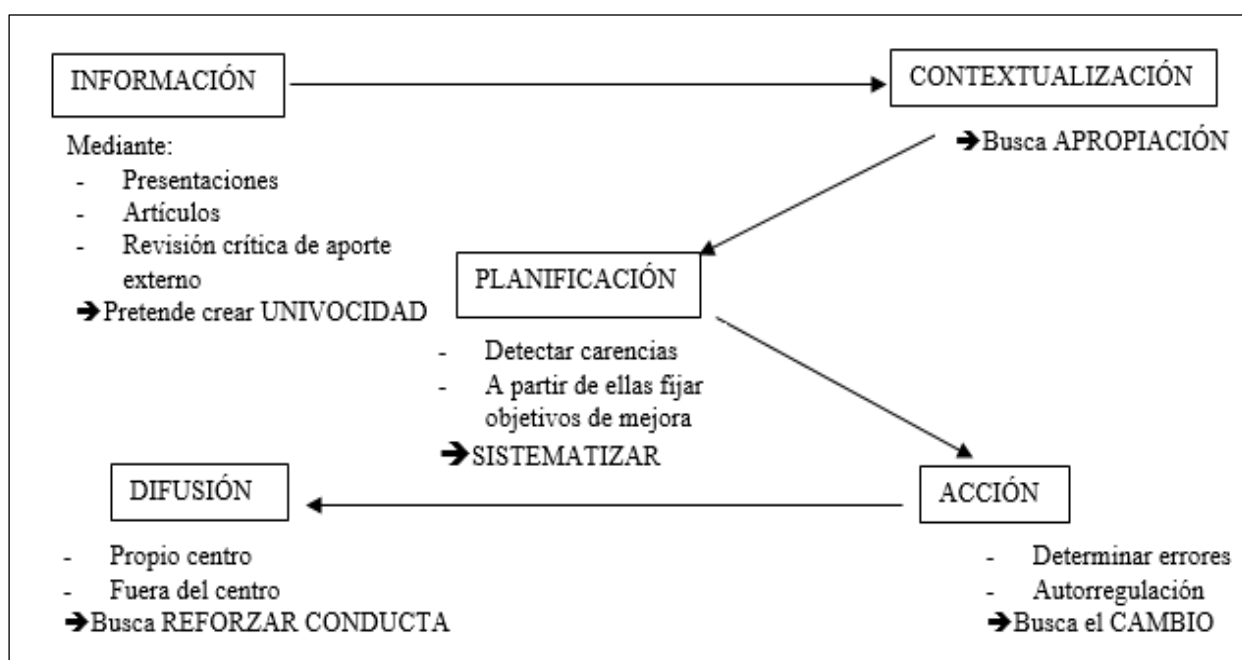
Gairín et al. (2006) entienden que “*las instituciones que favorecen una cultura de cambio suelen afrontar mejor que el resto de las instituciones las turbulencias que conlleva el cambio, al entenderlas más como efectos secundarios de procesos de desarrollo considerados como deseables*”, (p. 59). Por lo tanto, una cultura de cambio debe favorecer el entendimiento de los procesos que se desarrollan para lograr la transformación.

3.1. EL PROCESO DE CAMBIO

Gairín (2007) en el marco de la norma ISO 9000:2000 de calidad, define el proceso de cambio como “*cualquier actividad que utiliza y gestiona recursos que permiten la transformación de entradas en salidas, de acuerdo a unas especificaciones o requerimientos previamente establecidos*” (p. 12). Considerando que la actividad va a aportar valor a la entrada, el autor redefine proceso como “*el conjunto de actividades que*

a partir de una o más entradas consigue a la salida un resultado con valor añadido sobre situaciones anteriores” (p. 12).

Gairín y Muñoz (2008) puntualizan que se deben promover procesos de cambio que consideren las acciones que favorezcan la autorregulación del proceso y disminuyan la resistencia al cambio. Esto significa “*enfaticar en los procesos informativos, promover la participación, actuar gradualmente, buscar el consenso de las personas clave, negociar, atender los procesos formativos, evitar contradicciones u otras actuaciones que pueden ayudar a eliminar parte de las resistencias y permitir avanzar en los propósitos del desarrollo organizacional*”, (p. 199). El modelo conceptual del proceso de cambio descrito por Gairín, reconoce cinco fases a lo largo del mismo (véase cuadro 9).



Cuadro 9: Modelo conceptual para promover proceso de cambio.

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín et al. (2006).

Por su parte, Vázquez (2013), teniendo en cuenta definiciones de diferentes autores elaboró un cuadro donde resume cuatro fases del proceso de cambio: iniciación, implementación, institucionalización y sostenibilidad (véase cuadro 10).

FASE	DESCRIPCIÓN
INICIACIÓN	<p>Etapas por las que se transita: DIAGNÓSTICO – PLANIFICACIÓN – NEGOCIACIÓN – SENSIBILIZACIÓN – DISEÑO DE UN PLAN</p> <p>Es la fase de génesis del plan.</p>
IMPLEMENTACIÓN	<p>Etapas por las que se transita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en marcha de propuesta - Definición de trabajo - Manejo de conflicto - Seguimiento <p>Es la fase en la que se pone en marcha el proyecto diseñado en la fase anterior.</p>
INSTITUCIONALIZACIÓN	<p>Etapas por las que transita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporación del cambio a las prácticas educativas (cultura institucional) - Adaptación mutua - Profesionalización de las prácticas. <p>Fase clave en la que se incorpora lo que hasta el momento era considerado un elemento externo, a las rutinas naturales del centro.</p>
SOSTENIBILIDAD	<p>Conjunto de estrategias que atraviesan las otras fases. Consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo que aseguran continuidad del cambio - Evaluación para la toma de decisiones <p>Su objetivo es sostener el proceso de cambio mientras alcanza su óptimo desarrollo.</p>

Cuadro 10: Fases del proceso de cambio

Fuente: Adaptado de Vázquez (2013).

3.2. EL AGENTE DE CAMBIO

Para que el cambio se produzca, necesita la implicancia de diferentes profesionales que puedan actuar como dinamizadores del mismo. Así, Gairín (2007) define al agente de cambio como *“el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio”* (p. 6).

Según Gairín (2007) el agente de cambio opera sobre la estructura, la tecnología, ambiente o las personas para lograr el cambio esperado. Su rol es de facilitador del cambio, proporcionando información, consejos, acompañamiento, participación, motivación.

Gairín y Muñoz (2008) reafirman que *“el desarrollo organizacional no puede prescindir de los agentes de cambio como promotores de la transformación institucional”* (p. 203); y vincula la presencia de los agentes con el fomento y desarrollo de las innovaciones en los centros educativos.

Dentro de las organizaciones educativas los directivos son quienes generalmente actúan como agentes de cambio. *“Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio”* (Gairín et al., 2006, p. 71).

Así mismo, Gairín y Muñoz (2008) consideran que el rol ejercido por los directores tiene gran importancia en el proceso de cambio *“por su relevancia, su responsabilidad y su representación delante del cambio y del desarrollo organizacional”* (p. 189).

Los autores aclaran que, si bien *“es deseable que los directivos actúen como agentes de cambio, estos no siempre lo hacen (por falta de interés, por incapacidad o por imposibilidad contextual)”* (Gairín y Muñoz, 2008, p. 203). Por lo tanto, se puede ser *“agente de cambio sin necesidad de ocupar una posición privilegiada en la organización”* (pp. 203-204), debido a que los agentes se identifican más que por su cargo, por su capacidad para fomentar el trabajo colaborativo y destinarlo a la mejora.

Gairín (2007) destaca tres criterios que iluminan la intervención del agente de cambio; ellos son: que prime la visión global, que lideren y no sólo gestionen, y que actúen, analicen y aprendan de la práctica.

El autor considera que el agente de cambio debe preguntarse siempre el sentido del cambio, reflexionando permanentemente para visualizar la mejora. Promueve los procesos de cambio, las buenas prácticas, tiene criterios y evalúa continuamente el cambio para que pase a ser mejora y se institucionalicen las buenas prácticas (Gairín, 2007).

Por su parte Pozner (2008) sostiene que *“quien se involucra como profesional de la educación necesita tener el deseo de cambiar, así como el saber llevarlo a cabo”* (p. 99). El director, como uno de los principales profesionales de la educación de una organización, debe ejercer su rol de agente de cambio para que el centro se desarrolle.

3.3. DIRECTIVOS

Del apartado anterior se desprende que los directivos de las organizaciones educativas son parte fundamental para que se conciba el cambio y se logren mejoras en el centro. Antúnez (1993), se refiere a ellos como parte de los recursos personales de la organización y los visualiza como los protagonistas del hecho educativo junto a profesores, estudiantes, padres y madres, personal de administración y servicios.

Por su parte, Gairín (2004b) señala la importancia de una dirección como órgano que se encargue del funcionamiento de la organización y de que se cumplan los objetivos. *“Ser directivo o supervisor consiste en trabajar en función de un horizonte de mejoramiento continuo, integrando la teoría y el conocimiento que proviene de la propia práctica. Se trata de unir lo que habitualmente se separa: ética con eficiencia, y es primordial mantener vivo el propósito moral de generar aprendizajes para todos”* (Pozner, 2008, p. 99).

Los directivos, directa e indirectamente, tienen la posibilidad de ejercer un impacto potencial sobre todos los estudiantes y profesores de un país, convirtiéndolos en una pieza clave. *“Una dirección de calidad puede influir directamente en las motivaciones, actitudes y comportamientos de los profesores y contribuir indirectamente a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes”*; entonces, se espera de los directivos, entre otras cosas,

que “participen en más tareas de gestión y administración, dirijan recursos humanos y económicos, gestionen las relaciones públicas y establezcan asociaciones, se impliquen en la gestión de la calidad y en los procesos de informes públicos, además de dirigir el proceso de enseñanza” (Pont, 2008, p. 59).

Gairín (2011), afirma que “la dirección, entendida como sistema de dinamización, apoyo y acompañamiento a la actuación pedagógica e institucional, lejos de estar en crisis, se considera cada vez más necesaria” (p. 7). También explica que, debido al escenario en que nos encontramos, los directivos deben traspasar su función organizadora y deben convertirse en dinamizadores y gestores de los cambios necesarios. El cambio pasa a ser un rol del director, una obligación debido a lo rápido que ha evolucionado la sociedad. Es por este motivo que se necesita gestionar los centros. El directivo que se centre en los “procesos” es aquel que sirve para el cambio; si se centra en el control y la organización, servirá únicamente para el mantenimiento. El cambio es una necesidad, un reto permanente, y es la manera de lograr una mejora.

Fullan (2014) afirma que la responsabilidad de los directores aumentó enormemente en las dos últimas décadas y desglosa el rol de un director en la actualidad en tres roles claves: liderar aprendizaje (*lead learning*), jugador de sistemas (*system player*) y agente de cambio (*agent of change*). Para liderar el aprendizaje el autor hace referencia a la importancia del Capital Profesional, integrado a su vez por tres capitales que interactúan entre sí. (véase cuadro 11).

CAPTIAL PROFESIONAL = CAPITAL HUMANO + CAPITAL SOCIAL + CAPITAL DECISIONAL
--

Cuadro 11: Capitales que integran el capital profesional.

Fuente: Elaboración propia en base a Fullan (2014).

El capital humano se refiere al talento de los profesores; cultivarlo es una de las dimensiones del rol del director. El capital social se refiere a la cantidad y calidad de interacciones y relaciones entre las personas. El mismo interfiere en el acceso al conocimiento y la información de los profesores. El capital decisional se refiere a la práctica y experiencia en la toma de decisiones dentro de una comunidad, formado por el

conocimiento, inteligencia y energía requeridos para hacer un buen uso del capital humano y el capital social (Fullan, 2014).

En el rol del director de liderar el aprendizaje, es crucial fomentar e integrar los tres capitales que forman parte del capital profesional. Este último conforma la cultura colaborativa entre docentes y alumnos, que se construye con el aprendizaje del día a día. Todos aprenden de todos, y esto le da al director más independencia, ya que este aprendizaje hace menos necesario recurrir a él diariamente. Desarrollar el capital profesional fomenta el desarrollo del liderazgo a través del centro. Se pasa de una cultura individualista a una colaborativa (Fullan, 2014).

El segundo rol mencionado por Fullan (2014), jugador de sistemas, se refiere a la apertura que tienen los directivos para intercambiar con el exterior del centro y así obtener nuevas ideas y lograr un beneficio mutuo. Cita en este sentido a la última competencia de las siete definidas por Kirtman (2013): construir redes externas y asociaciones. El último rol, agente de cambio, coincide con el pensamiento de Gairín (2011) antes descrito.

Un punto a tener en cuenta en la actualidad para tener una dirección eficiente es la formación y profesionalización de los directivos.

3.3.1. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

Sánchez (2008) plantea la necesidad del ejercicio de una dirección profesional, siendo indispensable la formación que tenga en cuenta los conocimientos y habilidades para llevar adelante las actividades de la dirección, sin dejar de lado la realidad del centro. Considera que una formación completa para un directivo debe ser conceptual, técnica (normativa, organizativa y curricular) y personal.

Para Vázquez (2013) *“la necesidad de la profesionalización se debe, básicamente, al grado de complejidad que ha alcanzado la función directiva: aumento de tareas, de funciones y de responsabilidades”* (p. 47), debido a que la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, no basta por si solo ser docente para acceder al cargo.

Para Pozner (2008) *“la profesionalización docente en general, no solo de los directivos y supervisores, se relaciona con la posibilidad de que los mismos incorporen una mirada*

más amplia, más allá del hecho de enseñar. Es decir, se busca la gestión total de los establecimientos escolares” (p. 91).

Según Gairín (2011), la formación es considerada como una vía inicial e imprescindible para dotar a los directivos de los instrumentos necesarios para lograr transformaciones. Pasa de ser algo asociado a una propuesta, a ser el eje de una nueva estrategia cultural. *“No se trata solo de proporcionar habilidades, sino también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes de los directivos” (Gairín, p. 7).*

Teniendo en cuenta el rol del directivo como gestor del cambio, es importante que, en la lógica de su formación, se considere el diseño y proceso que se haga del manejo estratégico de los recursos humanos (Gairín, 2011). El sujeto pasa de ser un “recurso humano” a ser un “humano con recursos”, pasa a ser protagonista. Para el cambio, la clave está en cómo gestionar el conocimiento colectivo. Esto implica fomentar la participación y el trabajo colaborativo de todos los “humanos con recursos” que forman parte de la organización.

Navarro (2008), a su vez afirma que *“tanto en el mundo empresarial como en el educativo se valora cada vez más al individuo como alma de las organizaciones, y el capital humano se vuelve más estratégico en pleno entorno global y tecnológico” (p. 251).* La autora considera que se deberían arbitrar los mecanismos para que se aproveche el capital intelectual de los directivos y que el mismo pase a formar parte de la cultura organizativa de la institución, del saber institucional.

Gairín (2011), habla de dos ejes en los que se articula la formación de directivos y los demás recursos de una organización. Ellos son: formación y extensión. Considera que, por una parte, hay que tener en cuenta la combinación de los tópicos referentes a: aprender a aprender, aprender a ser, y aprender a emprender para definir las competencias que hay que desarrollar. Por otra parte, hay que considerar la vinculación con la cultura organizacional existente, es decir, asumir los planteamientos y reforzar la implicancia de las personas en su fortalecimiento y desarrollo. La concepción de las organizaciones como sistemas formativos permite formalizarlos como lugares de aprendizaje y desarrollo humano (Gairín, 2011).

A continuación, se resumen los compromisos o principios de la formación definidos por Gairín (2011) que han de orientar la actuación y desarrollo de los directivos.

- *“Se entiende como parte del desarrollo profesional de los directivos”.*
- *“Busca preparar a los directivos como agentes de cambio”.*
- Debe ayudar a los directivos a entender el porqué y el para qué de los procesos, ya que potencia un modelo de formación participativo, crítico y colaborativo (que supera el marco estricto de la actuación) centrado en los problemas de la práctica institucional y dirigido a la mejora organizativa.
- Debe combinar *“las estrategias para el cambio personal y organizacional”* de forma adecuada para poder *“dar respuesta a las inquietudes institucionales y personales”.*
- *“Debe poner énfasis en la vinculación del trabajo directivo con el trabajo de otros profesionales que intervienen en las organizaciones y con la realidad contextual externa”.*
- Aspira a mayores niveles de calidad posible (mejora continua).
- *“Se plantea como una actividad necesaria y continua para adaptarse a la realidad cambiante”* (pp. 8-9).

Para el presente trabajo se destaca como trascendente en la formación del director el principio que lo ayuda a comprender los procesos (promueve el espíritu participativo y colaborador centrado en los problemas y dirigido a las mejoras). Es relevante también el principio que plantea a la formación como una necesidad para la adaptación a los cambios sucesivos que se dan en la actualidad, sobre todo en lo que tiene que ver con las vivencias de la juventud estudiantil.

3.3.2. COMPETENCIAS DIRECTIVAS

García, Chow & Tafur (2011) entienden la profesionalización como el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva, que requiere no solo formación y experiencia, sino que concibe al desarrollo profesional como vinculador e integrador de evaluación, formación y mejora.

Los mismos autores definen a las competencias como *“factores de superación individual y grupal, que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno”* (García et al, 2011, p. 45).

Teniendo en cuenta los conceptos que maneja Teixidó (2008), se pueden definir las competencias directivas como las aptitudes, conocimientos y rasgos de personalidad del directivo y de la manera que los mismos afectan las decisiones que llevan a la acción (antes), cómo interactúan en la puesta en práctica (durante) y en el resultado final que se logra.

El autor habla del Modelo Competencial para evaluar el desempeño de los directivos implicados en funciones organizativas complejas, manifestando que *“el modelo competencial relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características distintivas del lugar de trabajo, así como la cultura de la organización”* (Teixidó, 2008, p. 122). Este modelo considera a la motivación como un factor clave, partiendo *“de la premisa de que el individuo está motivado para mejorar sus niveles de desempeño”* (Teixidó, p. 123).

Primero se establece un perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso de los directivos. Teniendo en cuenta algunos trabajos, Teixidó (2008) elaboró un inventario de diecisiete competencias clave de los directivos escolares (véase cuadro 12).

	COMPETENCIA	ALGUNOS COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES
1	Adaptación al cambio	Anticipa necesidades, prevé riesgos y genera respuestas. Comunica su visión frente a lo imprevisto y busca colaboradores. Modifica conductas para alcanzar objetivos cuando surgen dificultades.
2	Autogestión	Planifica. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Delimita el tiempo personal y el profesional.
3	Autonomía	Muestra suficiencia en las tareas a realizar sin necesidad de supervisión. No se condiciona por intervenciones o interferencias externas. Asume responsabilidades.
4	Compromiso ético	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Desempeña su función desde una perspectiva ética.
5	Comunicación	Se comunica con claridad y precisión. Informa a personas que pueden ser afectadas por una decisión y explica hábilmente el porqué de la toma de decisiones.
6	Control emocional	Controla sus emociones y resiste a condiciones de stress.
7	Desarrollo personal	Analiza su comportamiento, se preocupa por su formación.
8	Desarrollo profesional de colaboradores	Contribuye al desarrollo profesional y personal de su equipo.
9	Energía	Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas. Capacidad para modificar rutinas de la organización y para trabajar duro en situaciones límite.
10	Fortaleza interior	Se muestra sereno en situaciones adversas. Es abierto frente a sus intenciones y sentimientos. Es honesto.

11	Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Las motiva a comprometerse. Inspira confianza y confía en su equipo.
12	Organización	Establece objetivos claros, delimita funciones, tareas, responsabilidades potenciando valores de persona. Coordina y supervisa.
13	Orientación al aprendizaje de alumnos	Planifica las actividades del centro en función de las actividades enseñanza-aprendizaje. Fomenta análisis en profundidad de resultados escolares. Procura contribuir a soluciones de problemas de alumnos y familias.
14	Participación	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la comunidad educativa.
15	Relaciones interpersonales	Se dirige a las personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Muestra interés. Desarrolla y mantiene las relaciones.
16	Resolución de problemas	Identifica dificultades claves de situaciones complejas, analiza y pondera alternativas. Elabora y propone estrategias oportunas y a tiempo.
17	Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo.

Cuadro 12: Competencias claves de los directivos escolares.

Fuente: Adaptado de Teixidó (2008).

García et al. (2011) en un trabajo de investigación de las competencias directivas de España, Nicaragua y Perú, luego de revisar y analizar variada literatura de las competencias en la que se incluye a Teixidó (2008), concluyen definiendo dieciséis competencias directivas. Las tres competencias priorizadas por los participantes en la investigación fueron: liderazgo, planificación y visión estratégica, e innovación y adaptación al cambio.

Kirtman (2013) piensa que la diferencia entre un buen y gran director es frecuentemente el estilo personal y el liderazgo. El autor define siete competencias de los directores que son líderes competentes. Ellas son:

1. Desafío del status quo.
2. Construir confianza a través de una comunicación clara y específica.
3. Crear un plan exitoso en común.
4. Priorizar el trabajo en equipo frente al individualismo.
5. Tener la necesidad urgente de lograr resultados sostenibles.
6. Comprometerse a un crecimiento personal continuo.
7. Construir redes externas y asociaciones.

Teniendo en cuenta las competencias directivas definidas por Teixidó (2008) son relevantes para este trabajo el liderazgo, participación, relación interpersonal, la resolución de problemas y la adaptación al cambio. Considerando las competencias de los directores líderes definidas por Kirtman (2013), se prioriza el construir confianza a través de una comunicación clara y específica (en este caso con los estudiantes) y priorizar el trabajo en equipo frente al individualismo.

3.4. LIDERAZGO

Como se vio en el apartado anterior, Teixidó (2008) define diecisiete competencias para el desempeño exitoso del ejercicio directivo, entre las que menciona el liderazgo. Esta competencia *“influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente”* (p. 127). También quedó establecido, según Kirtman (2013), que el liderazgo hace a la diferencia entre un buen y gran director.

Por su parte, Bernal (2008) considera que el liderazgo no debe identificarse exclusivamente con el director, sino que también debe desarrollarse entre profesores y otros miembros de la comunidad educativa. Lo define como *“la habilidad de influir en un grupo para encauzar sus esfuerzos hacia la consecución de una meta o metas específicas, creando o favoreciendo las condiciones adecuadas para un trabajo creativo, autónomo e ilusionante. Se trata de orientar, dinamizar y favorecer las iniciativas de los diferentes miembros que componen la comunidad educativa”* (p. 153). Entiende al liderazgo desde los diferentes procesos basados en la interrelación líder-colaboradores, teniendo en cuenta siempre el contexto y toma como referencia el liderazgo transformacional. Es así que en el presente trabajo se considera el liderazgo ejercido por parte del director hacia los estudiantes del centro. El mismo motivará a los alumnos a desarrollar su propio liderazgo, lo que promoverá la convocatoria a participar activamente en el centro.

Boss y Reggio (2006) realizan un análisis de lo que es el liderazgo, describiendo los dos tipos definidos por MacGregor Burns (1978): liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. El primero se basa en el intercambio o la transacción de algo a cambio de algo. El segundo estimula o inspira a sus seguidores a lograr buenos resultados y los ayuda en el proceso de desarrollo de sus propios liderazgos.

3.4.1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El liderazgo transformacional o transformador como lo llaman otros autores (Blejmar, Nirenberg & Perrone ,1998), hace énfasis en la motivación intrínseca de los líderes hacia sus seguidores. Los motivan más allá de lo que ellos originalmente tenían intención y con frecuencia, más de lo que ellos creían posible. Un líder de este tipo presta atención a las necesidades individuales de sus seguidores y su desarrollo personal, ayudándolos en su propio liderazgo potencial. Hoy en día los seguidores no quieren únicamente un líder inspirador que los guíe en un escenario incierto, sino que quieren también ser talentosos y sentirse con el poder de lograr buenos resultados (Boss & Reggio, 2006). Los autores consideran que de alguna manera el liderazgo transformacional es una expansión del liderazgo transaccional.

El liderazgo transaccional hace énfasis en la transacción (el intercambio que se lleva a cabo entre líderes, colegas y seguidores), mientras que el liderazgo transformacional pasa al siguiente nivel que va más allá de una simple transacción entre un líder y un seguidor. Involucra la inspiración de sus seguidores para llegar a una visión y metas compartidas en una organización. Los motiva a ser innovadores en la resolución de problemas y a desarrollar sus capacidades de liderazgo dándoles soporte a través del “*coaching*” y como mentores. Según Boss y Reggio (2006) el liderazgo transformacional tiene cosas en común con el liderazgo carismático, pero ellos consideran que el carisma solo forma una parte de él.

Blejmar et al. (1998) hablan de cuatro tipos de liderazgo: el carismático, el servidor, el gerencial y el transformador. El primero se refiere al “líder persona” a quien sus seguidores le atribuyen carisma. El segundo considera primero el servicio (necesidades de otros) antes que el ser líder. El tercero es aquel que gerencia los recursos de manera eficaz y está identificado con la ocupación de cargos en las estructuras institucionales. El cuarto es el liderazgo que los autores consideran que surge en respuesta a los nuevos contextos sociales (situaciones inciertas y cambiantes), es el liderazgo transformacional del que se venía hablando.

El liderazgo transformador “*no se trata de tipos absolutos de liderazgo, sino de situaciones y/o momentos de liderazgo que se ejercen según circunstancias, actitudes y*

capacidades, y que eventualmente pueden ser esporádicas o rotativas, según las dinámicas de los grupos u organizaciones” (Blejmar et al., 1998, p. 17).

Las capacidades que caracterizan a los grupos con liderazgo transformador son las siguientes: visión de futuro y escenario social a construir, trabajan con otros, reconocen procesos y poseen flexibilidad para adaptarse a ellos, tienen actitud de servicio y potencial de conducción, utilizan la imaginación, se basan en la información y el conocimiento, son buenos comunicadores y saben escuchar, promueven la motivación de la gente, tratan la ambigüedad y el conflicto, asumen riesgos, son comprometidos y tienen sentido ético (Blejmar et al., 1998). Dentro de estas capacidades, se resaltan como promotoras de la participación estudiantil por ser importantes en el trato con los jóvenes, la capacidad de trabajar con otros, ser flexibles, la buena comunicación y el saber escuchar.

Escalera (2014) por su parte considera a los siguientes atributos como fundamentales en el liderazgo: *“autenticidad, enfoque integral de carácter sistémico, perspectiva humanística y ética, equilibrio emocional, competencia pedagógica, cultura amplia, gran capacidad de escucha y comunicación, gran capacidad de observación, actividad asertiva, capacidad para fomentar y coordinar el trabajo colaborativo, equilibrio entre metódico y ser flexible y amplia capacidad de negociación, previsión y resolución de problemas”* (p. 55).

Los componentes del liderazgo transformacional definidos por Boss y Riggio (2008) tienen mucho que ver con el sentimiento que provoca el líder en sus seguidores. En este trabajo se refiere al director como líder y a los estudiantes como sus seguidores. Los autores definen cuatro componentes que se pueden resumir como líder que: sirve de modelo para los estudiantes, motiva a los estudiantes, resalta el talento de los estudiantes, mentores personalizados de los estudiantes (véase cuadro 13).

El liderazgo ejercido por el director en vez de ser transformacional puede ser transaccional o puede darse la situación de que no exista liderazgo alguno. El liderazgo transaccional es cuando se produce una transacción, es decir cuando el líder retribuye a su seguidor dependiendo de su *performance* (Boss & Reggio, 2006). Esta retribución puede ser positiva (Recompensa del contingente) o negativa (Gestión por excepción activo o pasivo) (véase cuadro 14).

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
INFLUENCIA IDEALIZADA (Inspiración → MODELO)	Los líderes transformacionales (LT) inspiran a sus seguidores. Son modelos a seguir. Son admirados, respetados y confiables. Sus seguidores se sienten identificados con ellos y quieren seguirlos.
MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL (Motivación → VISIÓN)	Los LT se comportan de manera de inspirar y motivar a quienes están a su alrededor. Le dan un sentido a su trabajo. Incrementan el sentido de trabajo en equipo.
ESTIMULACIÓN INTELECTUAL (TALENTO)	Los LT estimulan a que los esfuerzos de sus seguidores sean creativos e innovadores.
CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL (Desarrollo → "COACH")	Los LT prestan especial atención en cada necesidad de sus seguidores actuando como un "coach" o un mentor. Las interacciones con los seguidores son personalizadas.

Cuadro 13: Componentes del liderazgo transformacional.

Fuente: Elaboración propia en base a Boss y Riggio (2008).

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
RECOMPENSA POR CONTINGENTE (RC)	Transacción constructiva que se ha encontrado que es efectiva motivando a otros a lograr mejores niveles de desempeño y performance, aunque no tanto como cualquiera de los componentes del LT.
GESTIÓN POR EXCEPCIÓN (GPE): ACTIVA PASIVA	Esta transacción correctiva tiende a ser más ineficiente que la recompensa por contingente y que los componentes del LT. El líder monitorea los errores del seguidor y toma medidas correctivas. Puede ser activa o pasiva. <u>Activa</u> : El líder monitorea activamente los errores del seguidor y aplica las medidas correctivas. <u>Pasiva</u> : El líder espera pasivamente a que los errores ocurran y luego toma las medidas correctivas.
LIDERAZGO LAISSEZ- FAIRE (NO-LIDERAZGO)	Está definida por la ausencia de liderazgo. Es inactivo e inefectivo. Opuestamente al liderazgo transaccional está representado por la ausencia de transacciones. Las responsabilidades del liderazgo son olvidadas. El líder evita involucrarse en las decisiones.

Cuadro 14: Componentes del Liderazgo Transaccional y No-Liderazgo.

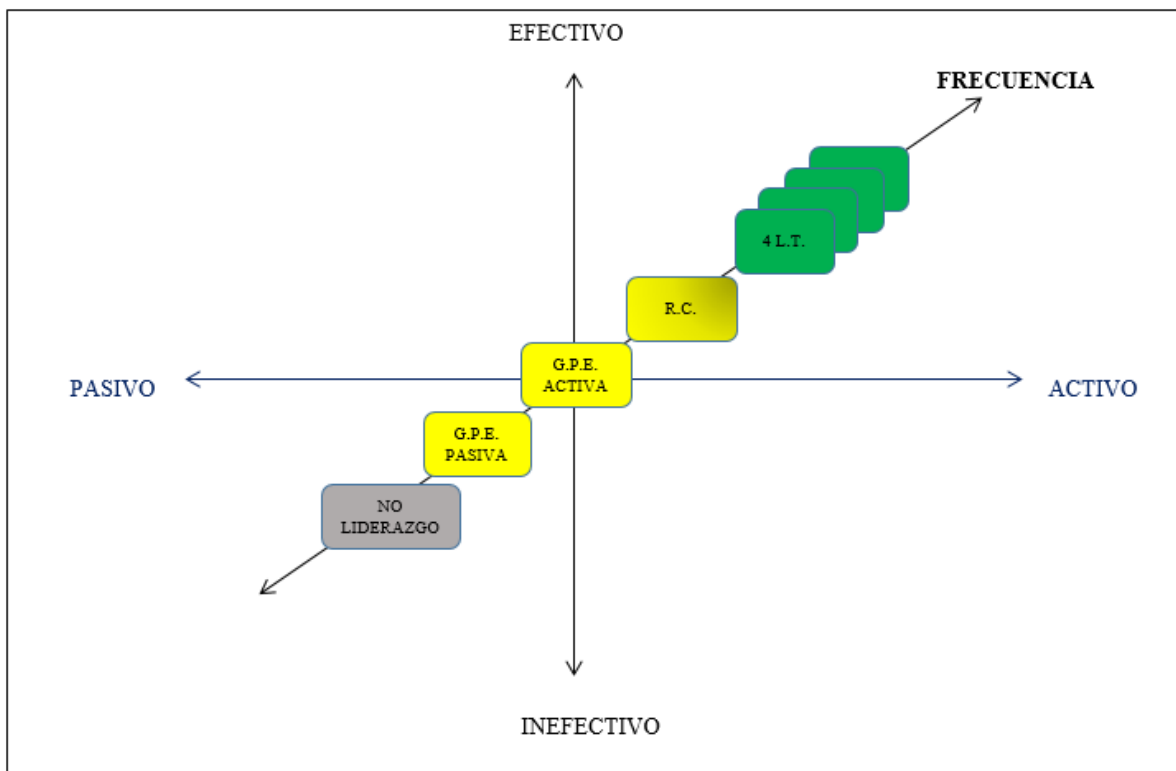
Fuente: Elaboración propia en base a Boss y Riggio (2008).

Si se les suman a los componentes del liderazgo transformacional, los del comportamiento del liderazgo transaccional y del comportamiento “*laissez-faire*” o no-liderazgo se obtiene el Modelo de Alcance Completo del Liderazgo (“*Full Range of Leadership Model*”).

3.4.1.1. Modelo de alcance completo del liderazgo

Todo líder en alguna medida o momento se desempeña en algunos de los estilos antes descritos. En el modelo de alcance completo del liderazgo se representa tridimensionalmente al liderazgo transformacional, el transaccional y el no-liderazgo.

El cuadro 15 muestra el modelo de alcance completo de liderazgo. La profundidad (eje z) representa la frecuencia con la que el líder se comporta con un estilo particular de liderazgo. La dimensión horizontal (eje x) representa el grado de actividad que puede fluctuar de la pasividad a la actividad. La dimensión vertical (eje y) representa la efectividad que puede fluctuar entre efectivo inefectivo (véase cuadro 15).



Cuadro 15: Modelo de alcance completo de liderazgo.

Fuente: Adaptado de Boss y Riggio (2008).

El liderazgo transformacional está representado en color verde y se desempeña en los niveles de efectividad y actividad alto, mientras que en el otro extremo se encuentra el no-liderazgo con poca actividad e inefectivo representado en color gris. Entre ambos extremos se encuentra el liderazgo transaccional.

Un perfil óptimo de liderazgo se desempeña con mayor frecuencia dentro de los cuatro componentes del liderazgo transformacional. Sería deseable entonces que el director ejerciera un liderazgo transformacional tendiente a alcanzar el cuarto componente (líder mentor de sus estudiantes).

A su vez, Boss y Riggio (2008) manifiestan que el liderazgo transformacional (y el transaccional también) pueden desarrollarse en forma directiva o participativa. En el primer caso los líderes dirigen las acciones y en el segundo caso comparten ideas y la construcción de una visión, en forma colectiva y democrática. Promueven la participación. Sería deseable que el liderazgo transformacional del director se desarrollara en forma participativa.

Los mismos autores, describen que un elemento crucial para MacGregor Burns (1978), era que el liderazgo transformacional fuera auténtico, es decir que tuviera una carga moral y de valores. De este modo se puede definir un liderazgo transformacional auténtico o ético y uno inauténtico que no contempla la ética.

Resumiendo, un buen director debería ejercer un liderazgo transformacional efectivo y activo, incrementando su frecuencia como mentor de los estudiantes, desarrollándolo en forma participativa y auténtica.

3.4.2. LIDERAZGO SOSTENIBLE

Una de las características fundamentales para ejercer un buen liderazgo es que el mismo sea sostenible. *“Una educación de mejor calidad y un liderazgo que beneficie a todos los alumnos y perdure requieren que se aborde su sostenibilidad básica”* (Hargreaves & Fink, 2008, p. 16). Según la Real Academia Española, sostenible significa que se puede mantener por largo tiempo sin agotar los recursos o causar grave daño al medio ambiente.

“El liderazgo sostenible actúa en forma ejecutiva, aprende del pasado y de la diversidad, es fuerte cuando se lo presiona, espera pacientemente los resultados, y no desgasta a las personas. Es un liderazgo justo y moral que beneficia a todos, hoy y en el futuro”

(Hargreaves & Fink, 2008, p. 31). Los autores definen siete principios de la sostenibilidad, de los cuales se describen los dos más relevantes para este trabajo: profundidad y amplitud.

Las metas del aprendizaje amplio y profundo están representadas por cinco pilares. Cuatro son los tipos de aprendizajes propuestos por la UNESCO (1996) en el Reporte de “*The International Commission on Education for the twenty-first Century*”: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a los que Hargreaves y Fink (2008), agregan un quinto pilar: aprender a vivir en forma sostenible.

Es sustancial para lograr el clima de convivencia deseable entre los estudiantes del centro educativo el aprender a convivir. En este sentido se debe promover “*el aprendizaje profundo y amplio para todos los alumnos – y para los adultos que trabajan con ellos – es aprender a dar sentido a las cosas, aprender para comprender, aprender para la vida. Es un aprendizaje que implica a los alumnos en todos los sentidos: intelectual, social, emocional y espiritualmente*” (Hargreaves & Fink, 2008, p. 41).

La amplitud hace referencia también a la distribución del liderazgo, es decir a que es una responsabilidad compartida. Son varios los autores que afirman esto. Ya se refirió a algunos autores al comienzo de este apartado que visualizan al liderazgo como algo compartido y no exclusivo de un actor de la organización. “*Compartir el liderazgo implica que las tareas y decisiones que se toman no son sólo responsabilidad de una persona o de un equipo directivo. La creencia de que cualquier profesor puede ser líder en un momento determinado incrementa el compromiso profesional y favorece que el proyecto sea adoptado por toda la comunidad educativa y no sólo por el equipo de dirección*” (Arencibia, Comini, & Nogales, 2008, p. 510).

“*El liderazgo debe estar distribuido en toda la organización, sin ser propiedad exclusiva de las personas que ejercen la conducción política o gerencial*” (Blejmar et al., 1998, p. 21). “*El liderazgo de un centro educativo no se limita al director, ni siquiera a sus profesores. Se extiende a todas las personas, comunidades y redes, y atraviesa todos los estamentos del organismo*” (Hargreaves & Fink, 2008, p. 121). Esta distribución del liderazgo fomenta la participación y la cultura colaborativa. Los autores aclaran que de cómo se asuma esta responsabilidad compartida dependerá el resultado del liderazgo distribuido que puede ser bueno o malo, eficaz o ineficaz.

En síntesis:

Promover el cambio en la organización educativa da la posibilidad de lograr una mejora, de modo que el centro se desarrolle. Para que el mismo sea efectivo y se traduzca en una mejora debe pasar por diferentes etapas que conforman el Proceso del Cambio. Así mismo, se necesita la implicancia de profesionales que actúen como dinamizadores o agentes de cambio quienes serán promotores de la transformación deseada.

Dentro de las organizaciones educativas, los directivos son quienes generalmente actúan como agentes de cambio, pero pueden hacerlo otros profesionales. El rol de los directivos cobra importancia como agente de cambio por conocer el sistema organizacional y tener la posibilidad directa o indirectamente de ejercer un impacto potencial sobre los actores de la comunidad educativa por su función. Es importante que los directivos continúen su formación y profesionalización, que desarrollen las competencias necesarias para llevar adelante las actividades de la dirección y para dotarse de herramientas necesarias para la transformación. Una de las competencias necesarias para ejercer una dirección exitosa es el liderazgo.

El liderazgo es la habilidad de influir en otros para lograr el objetivo propuesto. Un buen director desarrolla un liderazgo transformacional, participativo y auténtico. Para que el mismo perdure debe ser sostenible, destacándose como principios de la sostenibilidad la profundidad y amplitud. Es decir que se dé un aprendizaje profundo (aprender a convivir) y amplio (responsabilidad compartida).

CAPÍTULO 4: EL ROL DEL ASESOR

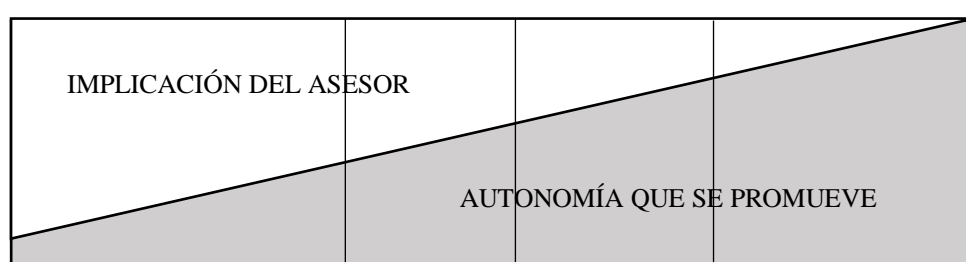
Tal como se mencionó en el capítulo anterior, es deseable que el director sea un agente de cambio, pero no siempre es así. Entre los profesionales que pueden asumir este rol se encuentran los asesores.

Según Nieto (1996) las funciones asesoras en educación se han perfilado en torno a dos grandes modelos: el modelo experto y el modelo de facilitación. El primero “*se basa en el acceso de cuerpos específicos de conocimiento técnica o científicamente avalado (por contraposición al conocimiento internamente generado en los centros y basado en la experiencia de los profesores)*” (Nieto, 1996, p. 1). En este modelo existe una división jerárquica entre los expertos que producen y diseñan, y el profesorado que aplica y ejecuta. Generalmente es un asesoramiento uniforme, centrado en contenidos de cambio, ajustado a las necesidades de la administración.

El segundo modelo se define “*como un recurso de ayuda, más sensible a las perspectivas y necesidades provenientes de centros escolares y profesores que asumen la iniciativa y la responsabilidad*” (Nieto, 1996, p. 1). Se basa en esquemas de relación cooperativos e igualitarios, con una interacción cercana y frecuente. “*Su trabajo se centra más en la dimensión de los procesos de cambio, en las condiciones de interacción y de capacitación a través de las cuales grupos de profesores puedan desarrollar sus propias opciones de valor y compromiso con la automejora a nivel de centro, sin desatender los aspectos ideológicos y de poder*” (Nieto, 1996, p. 2). El autor hace mención al pasaje del primer modelo de intervención de expertos hacia el modelo de colaboración de facilitadores, y lo enmarca dentro de un modelo más amplio que lo denomina Modelo de Cambio Educativo (externos o internos), que consideran políticas de reformas e innovación.

Imbernón (1996) sostiene que los asesores deben de ser “*capaces de identificar situaciones específicas, o sea, una capacidad de diagnóstico tanto en el análisis de necesidades, democrático, y de las motivaciones del profesorado, como para las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes en un determinado lugar y en un cierto momento, en lugar de prepararse para dar soluciones genéricas a los problemas educativos*” (p. 4). Agrega que deben saber utilizar estrategias de intervención en los procesos de diagnóstico y estar preparados para la acción formativa.

Por su parte, Garín (2015b) considera que el rol del asesor es el de actuar como promotor y soporte del cambio, lo que le da protagonismo central en el proceso de transformación y mejora de la realidad del centro. Según el autor, la labor sustancial del asesor es promover acciones para facilitar el desarrollo y la independencia progresiva de los centros teniendo en cuenta el tema que demanda su apoyo. Debe promocionar una mayor capacidad de respuesta y así disminuir su intervención como asesor. Esto se puede representar en forma gráfica para visualizarlo. Lo deseable es que en la medida que el asesor disminuye su intervención, el centro logre una mayor capacidad de respuesta frente a la temática que demanda su apoyo (véase cuadro 16).



Cuadro 16: Relación entre la implicancia del asesor y el grado de autonomía que se promueve.

Fuente: Gairín (2015a, p.1).

La actuación del asesor debe partir de un análisis de la realidad, tratando de delimitar las fuerzas explícitas o implícitas que actúen a favor y en contra del cambio que se desea lograr. Para esto lo primero que deberá realizar es un diagnóstico para lograr un mapa situacional lo más aproximado a la realidad posible. Dicho análisis debe considerar las condiciones que faciliten el que pueda realizarse o no el proceso de cambio del que se habló anteriormente.

Nieto (1996) enumera cuatro principios para una buena práctica del asesoramiento. Ellos son:

- a) *“La función asesora adquiere pleno sentido en el marco de proyectos de cambio que tienen en el centro escolar su foco principal, pero cuentan con ayuda externa.*
- b) *La función asesora se configura como un tipo de contribución más, que, integrada junto a otras, forma parte de una tarea colectiva de apoyo al proceso de cambio.*

- c) *La concreción de la función asesora en términos operativos y organizativos es contingente y requiere flexibilidad y auto control.*
- d) *La función asesora se construye sobre bases de interacción personal y profesional, es evolutiva y se enfrenta a un margen considerable de incertidumbre” (pp. 2-4).*

El autor considera que a raíz de estos principios se supera los límites tradicionales entre asesoramiento, formación continua, liderazgo o cambio educativo. Se pasa a una función genérica de apoyo al cambio y la mejora en los centros.

Rodríguez (2008) habla del “*asesoramiento comprometido*” refiriéndose al compromiso de los docentes con el alumnado, de ayudarlos a “*clarificar y expresar sus visiones, deseos y sentimientos, para que sean comprendidos e incluidos en la toma de decisiones*” (p. 9). Es decir, capacitar a los estudiantes para que conozcan sus derechos, luchen por ellos y construyan escenarios en los que puedan ser oídos. Esto lograría que actúen como ciudadanos plenos, incluyendo la visión del aprendizaje y enseñanza.

Como se mencionaba anteriormente el asesor para actuar como agente de cambio debe realizar una investigación en la organización educativa que asesora. El punto de partida es la realización de un Diagnóstico Institucional y a partir del mismo elaborar un Plan de mejora.

4.1. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Según Bolívar (2001) todos los procesos de mejora deben comenzar con el diagnóstico de la organización. También lo considera como primera fase de auto revisión del establecimiento, en donde se detectan las fortalezas y las necesidades o puntos a ser mejorados, que llevarán a determinar el plan de acción (Bolívar, 2006).

Por su parte, Manes (2004) afirma que “*el trabajo de diagnóstico institucional es el resultado de una profunda tarea de investigación que mide tanto cualitativa como cuantitativamente las expectativas; es la base para desarrollar una planificación estratégica*” (p. 19).

En tanto que Figueroa (2005) considera que en la fase del diagnóstico “*se identifican factores o variables críticas o claves de problemas, necesidades, demandas e iniciativas presentes*” (p. 18), proponiendo que se deberían tener en cuenta en esta fase la cantidad

máxima de variables que intervienen, dependiendo del contexto global. Define al diagnóstico como *“una investigación, cuyo objetivo central es descubrir las características fundamentales de la realidad”* (Figueroa, p. 18) y destaca que se trata de la realización de un diagnóstico operativo simple, que no debería ser demasiado largo y debería incluir poco contenido teórico. El mismo puede tener elementos de juicios tanto cualitativos o cuantitativos que justifiquen el proyecto y es de suma importancia en el proceso de toma de decisiones (Figueroa).

Para Cossio y Amejeiras (2012) el diagnóstico institucional *“representa la primera fase del proceso de mejora y su valor radica en que permite obtener una visión actualizada del escenario organizacional a partir de estrategias metodológicas específicas”* (p. 10). Afirman que un buen diagnóstico permite leer e interpretar la propia realidad del centro y definir el perfil de quienes participan en él. En esta fase se identificarán temas claves para ser trabajados en el centro.

4.2. PLAN DE MEJORA

Según Gairín (2006), *“los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa”* (p. 1), son planificaciones destinadas a la mejora de un centro, con las posibilidades o limitaciones que eso sobrelleva.

Cossio y Amejeiras (2012) lo visualizan como la segunda fase del proceso de fortalecimiento institucional, en la que se diseña y lleva a la práctica el plan que permita superar los problemas que se detectaron en el diagnóstico. Tiene una mayor duración que la fase del diagnóstico institucional. Consideran *“fundamental la participación de todo el colectivo institucional, pues es el momento de socializar todo el proceso realizado y definir colectivamente las dificultades que hemos detectado en la Fase Diagnóstica”* (Cossio & Amejeiras, p. 18).

Cantón (2005) lo define como los procesos y acciones que se realizan en un centro para conseguir una mejora, coincidiendo en que implican a toda la comunidad educativa, agregando que es *“la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos que tienen como objetivo aumentar la calidad en las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual”* (Cantón, p. 318).

Existen tres condiciones que un plan de mejora debe cumplir para desarrollarse y ser efectivo: viabilidad (política, logística e instrumental), pertinencia (relación funcional y la coherencia interna entre los componentes de una misma propuesta) y sustentabilidad (continuidad de la propuesta dentro de los plazos previstos para su realización) (Cossio & Amejeiras, 2012).

4.3. CARACTERIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Los asesores pueden analizar las organizaciones educativas desde diferentes puntos de vista y la información obtenida debe ser triangulada para tener una caracterización más completa del centro en estudio.

A continuación, se desarrollan tres conceptos teóricos considerados relevantes para la caracterización de las organizaciones educativas desde el punto de vista del cambio organizacional, ya que triangulan información acerca del liderazgo, los estadios de desarrollo y los estilos de gestión de la organización. Estos conceptos se relacionarán más adelante con la organización en estudio y los procesos de cambio que puedan llevarse a cabo. De este modo, se podrá determinar en qué nivel de autogestión del cambio se encuentra la organización y al que puede aspirar a llegar.

El liderazgo se analiza a través del Modelo de Gestión (Álvarez, 2008), los estadios de desarrollo con el Modelo de Desarrollo Organizacional (Gairín, 1999 en Gairín 2004a) y por último se determinan algunas Capacidades Institucionales que definen estilos de gestión (Vázquez, 1999). La triangulación se realiza por medio de un dispositivo de análisis creado por Vázquez (2013), que permite complementar los tres modelos teóricos.

4.3.1. MODELOS DE GESTIÓN

Vázquez (2013) habla de tres modelos propuestos por Álvarez (2008) que promueven estilos de funcionamiento que fomentan o entorpecen el trabajo colectivo y el afianzamiento de logros compartidos. Dichos modelos analizan la capacidad de convocatoria e implicancia que logran los líderes en el centro y su contexto. Ellos son:

Modelo de Gestión Racional: el cambio es liderado desde fuera del centro ya sea por políticas educativas o por el propio supervisor, lo que determina un control externo. La

participación es únicamente para informar, pero no para consultar. Este tipo de modelo de gestión ofrece cambios de rápida aplicación, pero los resultados que se obtienen son en general escasos y no perduran en el tiempo.

Modelo Gestión de Contingencia: en este modelo se produce una articulación entre fuerzas externas e internas del centro, lo que genera un mayor nivel de participación real. El control ya no es externo exclusivamente, sino que pasa a ser mixto. Se producen procesos asistémicos que no se organizan siempre bajo esquemas formales. El tipo de liderazgo que posee es emocional y muchas veces su tendencia a promover la parte humana deja de lado la parte profesional. Los procesos de cambio son generalmente espasmódicos y no siempre logran consolidarse. Están asociados a variados niveles de incertidumbre.

Modelo de Gestión de Complejidad: este es el caso en que los colectivos están bien constituidos, definidos por sus fuertes competencias comunicativas y por una alta afinidad y empatía hacia las propuestas que los convoca, lo que determina un trabajo colaborativo. El control que pasa a primar es el interno (realizado por el propio centro) y está a fin de recibir otros enfoques de agentes externos. El liderazgo queda definido como transformacional. Se acerca más a escenarios proclives de cambios y logran alcanzar su institucionalización. Los resultados generados se mantienen a largo plazo.

Según Vázquez (2013), si se pusieran estas tipologías en una escala de “*madurez y consolidación colectiva*” (p. 127) la gestión de complejidad estaría en el extremo de mayor desarrollo (véase cuadro 17).

MODELO DE GESTIÓN	LIDERAZGO	VENTAJAS/DIFICULTADES
Gestión racional	Promueve cambios desde fuera del centro.	Cambios de rápida aplicación. Escasos resultados que no perduran en el tiempo.
Gestión de contingencia	Liderazgo emocional.	Procesos espasmódicos de cambios que no logran consolidarse y están asociados a incertidumbre.
Gestión de la complejidad	Liderazgo transformacional	Cambios que logran institucionalizarse. Resultados a largo plazo.

Cuadro 17: Resumen de Modelo de Gestión de Álvarez (2008)

Fuente: Elaboración propia en base a Vázquez (2013).

4.3.2. ESTADIOS DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Según Gairín (2004a) desde una perspectiva analítica, se puede considerar que las organizaciones presentan cuatro estadios de desarrollo que a continuación se describen. Estos estadios indican saltos cualitativos, es decir avances sustantivos en las organizaciones.

Primer estadio: Organización como soporte

Los centros que están en este estadio se caracterizan por asignar un papel secundario a la organización. El rol de la organización es apoyar la interacción posible proporcionada por el medio. Se podría decir que generalmente el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando espacios, tiempos, normativas y recursos para su desarrollo. Se garantiza la información al alumno. La organización apoya, acompaña, pero se puede prescindir de ella.

Segundo estadio: Organización como centro educativo

Es el caso de las organizaciones que tienen un proyecto que define las metas de la organización y lo intentan llevar a cabo. Existe un compromiso que exige una conciencia colectiva. En este caso la organización pasa a ser necesaria (no es prescindible), es un instrumento educativo.

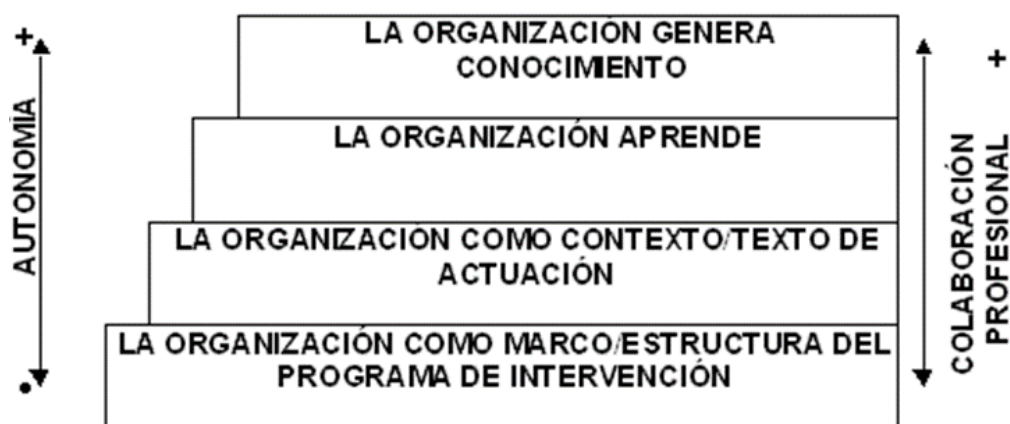
Tercer estadio: Organización que aprende

En este estadio aparece la autoevaluación que indica que es lo que hay que mejorar. Aparece la necesidad de institucionalizar, ver si se adecúa al entorno (revisión), detectar errores y a partir de ellos aprender. Existe un sistema generalizado de evaluación permanente que alimentan los ámbitos que hay que incidir. Se habla de que ha habido un aprendizaje organizativo que ha contribuido con la historia de la institución.

Cuarto estadio: Organización que genera conocimiento

Las organizaciones que llegan a este estadio difunden lo que aprendieron, ya sea a través de redes o con la apertura del centro. Lo aprendido es conocimiento práctico de la organización y pasa a ser un conocimiento social, es decir, que otra institución puede mejorar a través de este conocimiento.

Del estadio uno al estadio cuatro pasamos de un menor desarrollo organizacional y por ende un menor aprendizaje organizacional a un mayor desarrollo y aprendizaje organizacional (véase cuadro 18).



Cuadro 18: Modelo de Desarrollo Organizacional.

Fuente: Gairín (2004a).

4.3.3. CAPACIDADES INSTITUCIONALES

La presencia de determinadas capacidades institucionales y su grado de desarrollo en cada centro educativo permiten acceder a nuevos niveles de análisis dentro de los procesos de transformación (Vázquez, 2013). Ellas son:

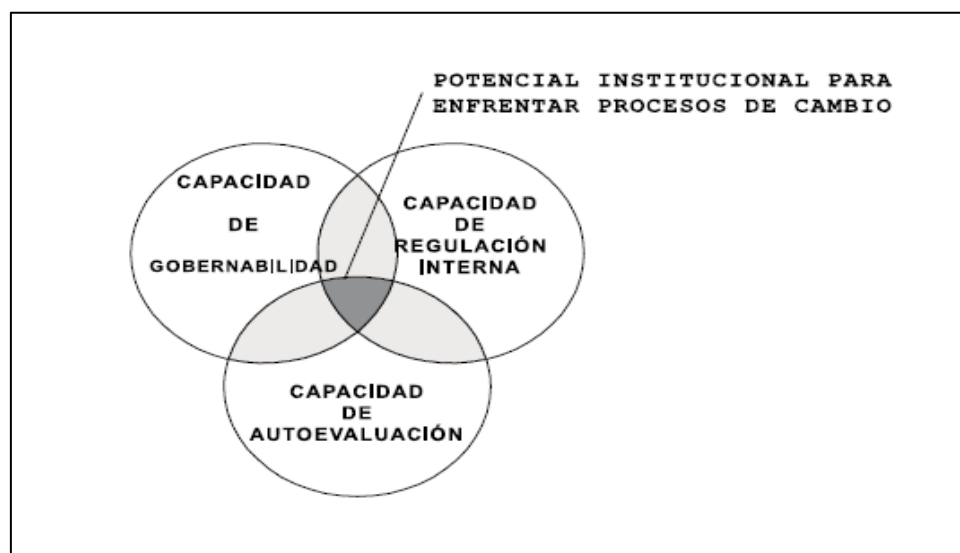
Capacidad da autoevaluación: “*refiere a la capacidad con la que cuenta un centro para mirarse y evaluar sus propias prácticas*” (Vázquez, 2013, p. 123). Es la capacidad que tiene la organización de mirar colectivamente los procesos que se están llevando adelante. Abre un juicio sobre las características de los procesos de comunicación, propuesta pedagógica, uso del tiempo y espacio, vínculo familiar, profesionalismo del equipo entre otros. La autoevaluación debe ser pensada desde el proceso en sí mismo y no desde la persona. Debe ser promovida desde el proyecto y desde el liderazgo de la dirección. Es en esta capacidad en la que se debe hacer palanca para poder consolidar las otras dos: capacidad de gobernabilidad y de capacidad regulación interna.

“Los procesos de enseñanza tendrán mejor pronóstico de desarrollo en aquellas instituciones que tienen buen manejo de su capacidad de autoevaluación, que en aquellas que funcionan, más bien, por intuición” (Vázquez, 2013, p. 124)

Capacidad de gobernabilidad: es la que otorga sentido y direccionalidad a las acciones implementadas en el centro y está directamente relacionada con la capacidad anterior (Vázquez, 2013). Tiene que ver con la capacidad de poder liderar procesos de cambio de mejora, partiendo del diagnóstico y llegando a metas que queremos alcanzar.

Capacidad de regulación interna: es la capacidad que tiene la organización de adaptarse a los cambios que suceden en forma constante y dinámica en el entorno por medio de mecanismos que le permitan ordenar sus prácticas (Vázquez, 1999). Se basa en el sistema de evaluación y el sistema de información. Estos sistemas son los responsables del relevamiento de datos y la producción de información. Es la que “*permite ajustar las propuestas organizativas de acuerdo con las variaciones del contexto...y también permite ajustar las dinámicas internas del centro de acuerdo a cambios que se puedan producir*” (Vázquez, 2013, p. 125).

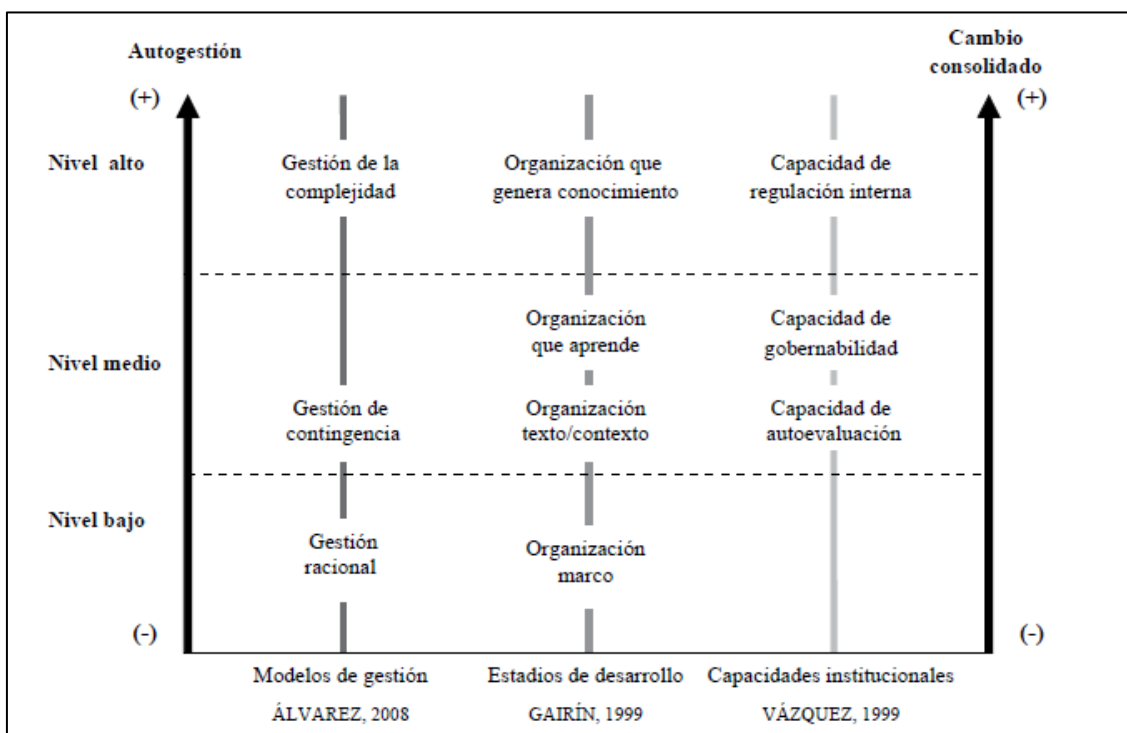
Según Vázquez (1999), promover el desarrollo de las tres capacidades institucionales descritas anteriormente significa integrar estrategias de revisión de prácticas colectivas que contribuyan a una cultura promotora del cambio. Vázquez (2013), habla de una cuarta capacidad que la denomina “de autogestión del cambio” que integra las tres anteriores y las supera (véase cuadro 19).



Cuadro 19: Integración de capacidades del modelo de Vázquez.

Fuente: Vázquez (1999, p. 17).

Si se triangulan y combinan los tres modelos quedan determinados tres niveles de autogestión de cambio (véase cuadro 20).



Cuadro 20: Analizador para la autogestión del cambio.

Fuente: Vázquez (2013, p. 127).

Un nivel bajo de autogestión de cambio en que se sitúan las organizaciones con un liderazgo que promueve cambios provenientes de afuera del centro, poseen un desarrollo organizacional que actúa como soporte a un programa y seguramente no cuentan con un sistema de autoevaluación. Son escenarios donde difícilmente se puedan generar procesos de cambios.

Un nivel medio de autogestión de cambio en que se sitúan las organizaciones con un liderazgo emocional, con mayor desarrollo organizacional (pueden ser organizaciones como centro educativo u organizaciones que aprenden), poseen capacidad de autoevaluación y gobernabilidad.

Un nivel alto de autogestión de cambio donde se encuentran las organizaciones con un liderazgo transformacional, con un desarrollo organizativo que genera conocimiento y lo difunde y que posee capacidad de regulación interna.

En síntesis:

El rol del asesor es desempeñarse como promotor y soporte del cambio, lo que le da protagonismo en la formación y mejora de la organización educativa. Su actuación parte de un análisis de la realidad del centro. Para esto realiza un Diagnóstico Institucional en donde se detectan fortalezas y debilidades de la organización y se identifica la demanda de la misma. Al Diagnóstico Institucional le sigue un Plan de Mejora que consiste en planificaciones dirigidas para lograr el cambio.

Los asesores pueden caracterizar a las organizaciones desde el punto de vista del cambio organizacional utilizando un dispositivo que permite determinar el nivel de autogestión del cambio (Vázquez 2013) por medio de la triangulación y combinación de tres modelos: Modelos de gestión (Álvarez, 2008), Estadios de Desarrollo (Gairín, 1999) y Capacidades Institucionales (Vázquez, 1999).

SECCIÓN II

MARCO CONTEXTUAL

MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual consiste en ubicar a la organización objeto de estudio en el contexto en que actúa. López Yañez (2005) destaca la importancia de comprender el contexto sobre el que la organización está inserta, así como la construcción histórica y social de la propia organización, de modo de no correr el riesgo de “*comprometer el trabajo, el desarrollo, la paz o la felicidad de quienes viven en el mismo contexto*” (p. 111). El autor afirma que sin esa comprensión cualquier proceso de cambio se verá comprometido.

En esta sección se parte de una breve descripción del sistema educativo uruguayo, para ahondar en la formación de los profesionales de la educación dentro de los estudios terciarios. Se aborda su plan de estudio vigente, una pequeña reseña histórica, cifras de la realidad estudiantil actual y se culmina con el contexto cercano y presentación del centro objeto de estudio y su demanda.

Como antecedentes de investigación en la temática y en un IFD del interior se encontró el trabajo académico “*Participación académica en formación docente: desafíos y oportunidades*” que aborda la participación académica de docentes y estudiante, relacionándola con la nueva institucionalidad que surgirá a raíz de la creación del Instituto Universitario De Educación. (Cabrera Elhordoy, 2011)

En dicho trabajo, la participación académica de los colectivos institucionales de docentes y alumnos se entiende como “*el proceso de involucramiento de estos actores con el acontecer institucional*” (Cabrera, 2011, p. 35). Considera que “*no existe per se, no se trata de un estado sino precisamente de un proceso, que permite relevar grados de participación*” (p. 36) y coincide con lo citando en el marco teórico de que dicho proceso se aprende y es importante por lo tanto enseñarlo. En las apreciaciones finales remarca que el sentido de pertenencia “*sostiene fuertemente la participación académica de los diferentes actores de la organización educativa*” (p. 101).

CAPÍTULO 5: LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY

En el Uruguay, la Ley General de Educación N° 18437 de 2008 (LGE), declara en su primer artículo que “*el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa*” (LGE, 2008, art. 1). La organización en estudio es pública, por lo que como lo establece el artículo 15 de la misma ley, se rige por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades.

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

NIVEL	Descripción
NIVEL 0 NIVEL 1	- Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad. - Educación Primaria.
NIVEL 2 NIVEL 3	- Educación media básica - Educación media superior. Incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional.
NIVEL 4	A) Educación terciaria: incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior. B) Formación en educación con carácter universitario. C) Educación terciaria universitaria: Incluye carreras de grado.
NIVEL 5	- Educación de postgrado.

Cuadro 21: Niveles de la estructura de la educación formal.

Fuente: Elaboración propia en base a LGE (2008, art. 22).

El artículo 31 declara que *“la formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera”* (LGE, 2008). Es en este nivel (véase nivel 4, del cuadro 21) que está comprendido el centro objeto de estudio.

Dentro del nivel cuatro, la educación terciaria pública se constituye por: la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación (IUDE) y los Institutos de Educación Terciaria (LGE, 2008, art. 79). El IUDE fue creado a partir del artículo 84 que expresa: *“Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera”* (LGE, 2008).

La LGE (2008) en el Título VI declara que *“Hasta tanto no esté en funcionamiento el Instituto Universitario de Educación, se faculta al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a adoptar las decisiones que correspondan para mantener la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente a su cargo hasta el momento de aprobación de esta ley. I) Luego de que los Consejos Directivos de la ANEP y la Universidad de la República aprueben el Informe elaborado por la Comisión de Implantación, y hasta tanto no se apruebe su Ley Orgánica, el Instituto Universitario de Educación funcionará en el ámbito de la ANEP, como órgano desconcentrado de carácter privativo, con las atribuciones establecidas en dicho informe para esta situación”*.

Es así que en la actualidad se está en un proceso de transición hacia el IUDE y, por lo tanto, los centros que forman profesionales de la educación se encuentran a cargo del Consejo de Formación en Educación (CFE), que funciona en forma transitoria en la órbita de la ANEP mientras no se apruebe la Ley Orgánica del IUDE. Al no ser aprobada la misma, el CODICEN de la ANEP designó tres nuevos integrantes que se integraron a los consejeros docente y estudiantil el 22 de abril de 2015. Como se mencionó anteriormente, la organización en estudio es un Instituto de Formación Docente (IFD) y va integrar parte del IUDE.

El tema de la participación estudiantil y la convivencia en los centros de estudio, abordado en el marco teórico, no es ajeno a la legislación del Uruguay. A continuación, se mencionan cuatro artículos de la ley de Educación que hablan de ellos.

Artículo 9: *“(De la participación). - La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”* (LGE, 2008).

Artículo 41: *“El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes”* (LGE, 2008).

Artículo 48: *“La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos. Se promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda, atendiendo los diferentes ámbitos y niveles educativos”* (LGE, 2008).

Artículo 72: *“Los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a: A) Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de información y cultura, según lo establecido por la presente ley. B) Recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje. C) Agremiarse y reunirse en el local del centro educativo. Cada Consejo reglamentará el ejercicio de este derecho, con participación de los educandos. D) Participar, emitiendo opinión y realizando propuestas a las autoridades de los centros educativos y de los Consejos de Educación, en aspectos educativos y de gestión del centro educativo. E)*

Emitir opinión sobre la enseñanza recibida. Los Consejos deberán reglamentar la forma en que los educandos podrán ejercer este derecho” (LGE, 2008).

Es así que la legislación de nuestro país coincide con los conceptos vertidos en el marco teórico respecto que la organización educativa es el espacio de convivencia donde se transmiten modelos de relacionamiento y a donde se apuesta a la construcción ciudadana, entendiendo necesario para esto que exista participación estudiantil (Bentancur, 2008; Martí & Pares, 2012; Sandoval, 2014).

Al finalizar el año en que se realizó esta investigación según quedó establecido en el documento aprobado por el CFD en diciembre del 2015, entre los logros de dicho Consejo está la creación de Comisiones de Carreras para las carreras de maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales integradas por estudiantes, egresados y docentes, así como la constitución de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo curricular que está integrada por los tres órdenes de estudiantes, egresados y docentes. Ambas iniciativas contemplan la participación de los estudiantes.

5.1. ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PAÍS

En el Uruguay existen varios centros públicos que forman profesionales de la educación. En el año 2008 comienza a funcionar el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) por Acta N°63 Res. N°67 del 18 de octubre de 2007, que rige para todos los centros de formación docente del país que forman Profesores para la Enseñanza Media, Maestros Técnicos y Maestros. Es un plan que busca desarrollar la comprensión y el compromiso de los futuros docentes con la realidad social actual.

Según está establecido en el documento del SUNFD (2008), el nuevo diseño curricular *“concebido sistémicamente e integrado por tres Planes únicos (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos), fue pensado por el colectivo de Formación Docente para aproximarlo a la realidad uruguaya y mundial en los tiempos que corren”* (p. 9).

El diseño se basa en la convicción de que la docencia es una profesión con un alto grado de especificidad que *“integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se*

hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto” (SUNFD, 2008, p. 9).

En el Uruguay hay treinta dos centros de formación de docentes. En Montevideo está el Instituto de Formación Social que forma educadores sociales; el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores que se encarga del perfeccionamiento de los profesionales de la educación; los Institutos Normales de Montevideo que ofrecen las carreras de Magisterio, Asistencia Técnica de primer Infancia y Certificación de Inglés; el Instituto Normal de Enseñanza Técnica y el Instituto de Profesores Artigas (IPA) que forma profesores de educación media.

En el interior existen dos tipos de centros: los Centro Regionales de Profesores que forman docentes de enseñanza media, creados dentro del marco de reforma educativa impulsada por ANEP (1995 – 2000) para posibilitar la formación de docentes en el interior del país y descentralizar la oferta de formación, en los que se brinda formación con un régimen de dedicación exclusiva, y a través de becas se otorga alojamiento, alimentación y transporte; y los Institutos de Formación Docente (IFD) en los que se imparte las carreras de magisterio y profesorado. Como ya se vio, el centro en estudio es uno de los veintiún IFD que se encuentran en el interior del país.

Las modalidades de formación de este plan son tres: presencial, en que el estudiante tiene la posibilidad de cursar toda su formación de manera presencial y reglamentada; semi-presencial, en que el estudiante cursa las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común en el instituto (NFPC) y las asignaturas específicas por medio de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente; y semi-libre en que el estudiante cursa las asignaturas del Núcleo Formación Profesional Común en el instituto y rinde libre las asignaturas específicas en el instituto por el cual optó, que le ofrece en forma presencial la especialidad que cursa (son aquellas que no existen en la modalidad de semi presencial).

5.2. UN POCO DE HISTORIA SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Según el historiador Sansón (2009), en el Uruguay los primeros intentos de la creación de una Escuela Normal para preparar a maestros surgen en 1820, pero es el 16 de julio de 1849 que se fundó por decreto, aunque su ejecución no está documentada. El 24 de agosto de 1877, el Decreto-Ley de Educación Común establece las normas de la creación de la Escuela Normal. Su implementación efectiva se produjo entre los años 1882 y 1891 con la fundación del “Internato Normal de Señoritas” y el “Internato Normal de Varones”.

Sansón (2009) afirma que hasta la década de 1910 no se fundaron Institutos Normales en el interior, pero los estudiantes de magisterio tenían la posibilidad de formarse en Montevideo por régimen de internado primero, y becas después.

Sansón (2009) explica que el caso de los profesores difiere del de los maestros. En 1912 con la creación de los liceos departamentales se tomó como medida formar a Profesores Agregados de Secundaria y Preparatoria en la Universidad de la República hasta la creación del IPA a mediados del siglo XX. “*El IPA fue concebido como un Instituto terciario de elevado nivel académico*” (Sansón, p. 30). Los jóvenes del interior que querían estudiar profesorado debían trasladarse a Montevideo.

El historiador describe que, en el año 1977, se crea el Instituto Nacional de Docencia que supervisaría entre otros a los IFD del interior (antes Institutos Normales) y se establecía un régimen semi-libre para profesorado. En el año 1985 se crea la Ley 15739 para recuperar el nivel de educación del Uruguay y en 1986 se crea la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente para regir todos los aspectos relacionados a la preparación de maestros y profesores. Finalmente, en Acta Extraordinaria N° 5 (resolución 1) del 24 de junio de 2010, el Consejo Directivo Central de la ANEP, dispone el funcionamiento del CFE en el ámbito de ANEP como se mencionó en el apartado anterior.

5.3. LA REALIDAD DEL ESTUDIANTADO DE MAGISTERIO Y PROFESORADO

Para describir la realidad de los estudiantes de magisterio y profesorado, se tomó como guía un informe realizado en setiembre de 2012 por la Consultora CIFRA contratada por ANEP-CODICEN-CFE para estudiar los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente.

El informe concluye que el perfil de los estudiantes que ingresa a los centros de formación docente en Uruguay tiene un capital cultural bajo, menor al que poseían los estudiantes en tiempos anteriores. El estudio de CIFRA (2012) entiende que es difícil medir el capital cultura, así como definir cuál es el capital cultural básico que los estudiantes deben poseer para convertirse en docentes. Se interpreta que cuando se habla de capital cultural bajo, se refiere al nivel sociocultural, es decir a una realidad social relacionado a lo económico y académico (estudiantes menos cultos en cuanto a su instrucción) y no en cuanto a su cultura, concepto que ya fue definido en el apartado de cultura institucional.

Esta realidad no es ajena a los estudiantes de otros estudios terciarios, pero la gravedad es mayor en este caso porque estos estudiantes serán los futuros formadores en primaria, secundaria y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Asimismo, el estudio revela que los estudiantes no son conscientes de sus carencias y que la población de estudiantes, en general, proviene de estratos económicos más bajos que los de otras carreras terciarias.

Los estudiantes que ingresan a formación docente, no lo hacen una vez terminado el ciclo secundario, por lo que conforman una población heterogénea en este sentido. La mayoría ingresa después de los veinte años y hay un porcentaje significativo que lo hace después de los treinta. Esto contrasta con los estudiantes de magisterio, quienes, en general, comienzan sus carreras más jóvenes que los estudiantes de profesorado.

Gran parte de la población de estudiantes está inserta en el mercado laboral, tiene compromisos familiares o está estudiando otra carrera. Los profesores son los que han probado más otras ofertas educativas e ingresan a trabajar como docentes en el sistema más temprano, ya que el título no es una exigencia de Secundaria para dictar clase. Esto, junto a las otras características de los estudiantes podría explicar el abandono de la carrera antes de culminarla. El estudio concluye que existe en el IPA mayor rezago que en los CERP y los IFD, y entre los dos últimos es el CERP el que logra mayor retención de estudiantes. Esto puede deberse a la oferta de becas y alojamiento que tiene. El problema de reclutamiento y retención de estudiantes podría estar determinado también por el contraste entre la ventaja de un empleo seguro con el deterioro de la imagen del docente en la actualidad, sus bajos ingresos, y la complejidad creciente de la tarea docente en escuelas y liceos.

A partir del informe realizado por CIFRA (2012), se puede agregar que los IFD del interior son en muchos casos la única oferta de estudios terciarios existentes en la

localidad. Las matrículas muchas veces no están equilibradas, hay carreras deficitarias y otras superpobladas y en el interior, muchas veces faltan docentes para el dictado de algunas asignaturas.

En síntesis:

La educación en el Uruguay tiene como normativa vigente la Ley de Educación N° 18437 (2008). La organización en estudio es un IFD y se encuentra en el cuarto nivel del Sistema de Educación en Uruguay. Está regido por el CFE. El plan de estudios vigente es el SUNFD (2008) que rige para todos los centros de formación de maestros, profesores de enseñanza técnica y maestros técnicos.

En la institución objeto de estudio se forman maestros y profesores de enseñanza media bajo tres modalidades: presencial (el estudiante puede cursar toda su formación de manera presencial y reglamentada), semi presencial (el estudiante cursa las asignaturas del NFPC) en el instituto y las asignaturas específicas por medio de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente) y semi libre (el estudiante cursa las asignaturas del NFPC en el instituto y rinde libre las asignaturas específicas).

El perfil de los estudiantes de los centros de formación se caracteriza por poseer un capital sociocultural más bajo que en otros tiempos y provenir de estratos económicos más bajos que otras carreras terciarias. La trayectoria de ingreso a la carrera no siempre sigue al egreso de secundaria (en profesorado es generalmente varios años después). Gran parte de la población estudiantil está inserta en el mercado laboral y tiene obligaciones familiares lo que muchas veces enlentece la carrera o lleva a la deserción.

CAPÍTULO 6: EL CENTRO EN ESTUDIO

6.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El centro objeto de estudio es un IFD en el que se imparten las carreras de magisterio y profesorado en las modalidades semi-presencial y semi-libre y el plan en vigencia es el Plan 2008 (SUNFD). El horario en que se imparten clases es de 7.25 a 23.50 horas, en tres bloques diferentes. En estos bloques se dictan las materias correspondientes a magisterio, al tronco común de profesorado y dos materias específicas de profesorado (véase Anexo 1, pp.149-150).

6.1.1. Ubicación

El centro está ubicado en el interior del país, alejado unos cuatrocientos kilómetros de Montevideo. Se encuentra localizado en el centro de la capital departamental y a él asisten estudiantes de esa ciudad, aunque algunos provienen de poblados cercanos. Existe en otra ciudad limítrofe del departamento un centro anexo al que concurren los estudiantes que viven ahí y cercanías, de manera que no deben trasladarse a la capital departamental.

6.1.2. Infraestructura

El centro cuenta con un edificio propio que se remodeló en el año 2010, con buenas instalaciones, salones en correcto estado, biblioteca, área administrativa, hall de entrada con espacios de integración para estudiantes y un patio interior. Sin embargo, debido a la cantidad de estudiantes matriculados en la actualidad, la infraestructura resulta inadecuada en su tamaño. Las clases están sobrepobladas. El mobiliario es moderno, y se cuenta con tecnología para el dictado de los cursos (sala de conferencias con retroproyector).

6.1.3. Población estudiantil

La población estudiantil puede definirse como heterogénea en cuanto al origen y formación inicial del estudiantado, con algunos alumnos que ingresan al finalizar el bachillerato (mayoritariamente en magisterio) y otros más tarde (mayoritariamente profesorado), en coherencia con el informe de CIFRA (2012). Entre las características del perfil estudiantil se destaca que la mayoría de los estudiantes son mujeres que trabajan y varias tienen hijos a su cargo. También se constata que provienen de un contexto social muy diverso: algunos de contexto alto, un porcentaje mayor de contexto medio y un poco

menor, pero en aumento, de contexto crítico con problemáticas socio-económicas importantes.

Al momento de la investigación, cursaban en Magisterio 258 estudiantes, mientras que en Profesorado están activos 526 alumnos, de los cuales 421 cursan materias y 105 están activos a través de la plataforma o rindiendo exámenes. El cuadro diecinueve resume la población estudiantil según el año que están cursando (véase cuadro 22).

CARRERA	AÑOS DE CURSO				TOTAL ALUMNOS
	1°	2°	3°	4°	
MAGISTERIO	75	61	81	41	258
PROFESORADO	316	122	46	42	526
CURSAN	246	106	39	30	421
NO CURSAN *	70	16	7	12	105
TOTAL DE ESTUDIANTES					784

*Cursan en plataforma o están dando exámenes.

Cuadro 22: Cantidad de estudiantes según el año de la carrera que cursan.

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados del IFD (Anexo 1, p. 149).

6.1.4. Personal docente y no docente

El personal docente que trabaja en el centro se divide entre aquellos que ejercen Docencia Indirecta y los que ejercen Docencia Directa. Los primeros son el Director del Instituto, dos Docentes Orientadores Estudiantiles, tres Docentes Referentes de cursado semi-presencial, un Docente Orientador de Laboratorio y un Ayudante Preparador. Los docentes que trabajan directamente en el aula son cincuenta. A los docentes se le agregan diecisiete cargos de funcionarios que se distribuyen de la siguiente manera: nueve administrativos (incluye los docentes de Docencia Indirecta), una bibliotecóloga, dos administrativos y un auxiliar de servicio.

6.2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA DEL CENTRO

La demanda que presentó el centro fue identificada ya en la primera aproximación a la institución por parte del Director, quien dejó entrever la existencia de un escaso sentido de pertenencia de los alumnos hacia el IFD evidenciados por una baja participación estudiantil y algunos problemas de convivencia entre grupos. Las entrevistas

exploratorias realizadas al propio Director y a una funcionaria Docente Administrativo la confirmaron (véase Anexo 1, pp. 150-151).

La demanda surge a partir de la preocupación del director por no lograr avances en este sentido, siendo que la temática es el eje del proyecto inicial del centro desde que él asumió el cargo en el instituto. Así lo expresa en la entrevista exploratoria en varias ocasiones: *“hacer que los estudiantes estén más a gusto adentro de la institución. Es algo que yo quiero. Yo quiero que esta sea una institución habitable. Te decía que el título de mi propuesta es esa”* (E.E.1: 9). También deja entrever la existencia de problemas de convivencia, así como una participación de los estudiantes menor a la esperada: *“...los gurises llegan a cuarto y siguen peleándose, sigue habiendo esa rivalidad. Entonces hay momentos en que... Para que estuve yo 6 años, si no logré esto. Que es lo mínimo que se supone, que la gente venga acá y esté a gusto”* (E.E.1: 14). *“Por esto que hay mucha heterogeneidad a veces se hace muy difícil lograr la participación. Si bien hay organismos de participación...en este momento están prácticamente inactivos.”* (E.E.1: 7).

En síntesis:

El centro en estudio está situado en el interior del país. Posee infraestructura en buenas condiciones, aunque la cantidad de espacio no se adapta al nivel de matrícula. Su población estudiantil es heterogénea.

La demanda identificada durante el proceso de diagnóstico fue el escaso sentido de pertenencia hacia el IFD por parte de los alumnos, asociado a una baja participación estudiantil y algunos problemas de convivencia.

SECCIÓN III

MARCO APLICATIVO

MARCO APLICATIVO

En esta sección se describe la propuesta metodológica utilizada en la investigación. Se comienza por abordar la metodología utilizada, para luego profundizar en el Diagnóstico y en el Plan de Mejora Organizacional.

La información se organiza en tres capítulos. El capítulo 7 se refiere a la metodología y parte de una descripción de los principales paradigmas de las ciencias sociales y culmina refiriéndose al método de Estudio de casos utilizados en el presente trabajo.

El capítulo 8 aborda las fases por las que se transitan en el Diagnóstico y la descripción de las técnicas y analizadores utilizados.

El capítulo 9 se refiere a los pasos que se llevaron a cabo en el Plan de Mejora Organizacional.

CAPÍTULO 7: METODOLOGÍA

La metodología de la investigación “*es un saber, una metadisciplina que tiene por objeto de estudio métodos utilizados por diferentes disciplinas científicas para generar teorías*” (Yuni & Urbano, 2006, p. 9), “*es la disciplina encargada de describir, explicar y comprender las operaciones de la investigación científica*” (Yuni & Urbano, p. 12). Según Taylor y Bogdan (1987), “*metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas*” (p. 15), y agregan que en Ciencias Sociales se aplica a la manera en que se realiza la investigación.

Yuni y Urbano (2006) especifican que la “*metodología se ocupa del estudio de los procedimientos y acciones que debe seguir el investigador para construir conocimiento científico*” (p. 10). Entienden que va cambiando con la aparición de técnicas, instrumentos y modelos conceptuales nuevos, y con modos innovadores de cuestionar de la realidad.

Corbetta (2007) habla de la existencia de dos enfoques principales de la investigación social basados en sus orígenes filosóficos, los que han generado dos tipos de metodologías a utilizar: cuantitativa y cualitativa. Para profundizar en ellas, se abordan los principales paradigmas existentes en las Ciencias Sociales.

Paradigma es “*un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartido por un grupo de científicos que implica explícitamente una metodología determinada*” (Mora, 2005, p.87). Según Corbetta (2007) es “*la perspectiva que inspira y dirige todas las ciencias*” (p. 4), “*es una visión del mundo, una ventana mental, una pauta de lectura que precede a la elaboración de la teoría*” (p. 6), “*son concepciones generales sobre la realidad social, la naturaleza del hombre, y el modo de conocer dicha realidad*” (p. 8).

Así Taylor y Bodgan (1987) hablan de dos paradigmas el Positivismo y el Fenomenológico. El primero se origina con los grandes teóricos del siglo XIX y “*buscan los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos*” y el segundo “*entiende los fenómenos sociales como perspectiva del actor*” (p. 16). Para estos autores, positivistas y fenomenólogos tratan distintos tipos de problemas y examinan distintos tipos de respuestas, por lo que manejan metodologías diferentes. Mientras que los positivistas “*buscan causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios, estudios demográficos que producen datos*

susceptibles al análisis estadístico” (metodología cuantitativa), los fenomenólogos “*buscan comprensión por medio de métodos cualitativos tales como observación, entrevistas en profundidad y otros, que generan datos descriptivos*” (p. 16).

Por su parte, Corbetta (2007) habla del paradigma positivista (perspectiva empírica u objetivismo) y el interpretativo (perspectiva humanista o subjetivismo). Los describe teniendo en cuenta una cuestión ontológica (naturaleza y forma de la realidad social), una cuestión epistemológica (concerniente con la posibilidad de conocer la realidad: la relación entre el quién y el qué, y el resultado de esta relación), y una cuestión metodológica (concerniente a la instrumentación técnica empleada: el cómo). Estas cuestiones están relacionadas entre sí, y se hace difícil delimitarlas.

El autor muestra dos versiones de positivismo: la original del siglo XIX hoy en desuso y la reformulación de la anterior para superar sus propias limitaciones (siglo XX). El paradigma positivista sostenía “*que la realidad social se debía estudiar con la misma lógica investigadora y el mismo método utilizado en ciencias naturales*” (Corbetta, 2007, p. 28). Su reformulación da lugar al paradigma neopositivista y post-positivista que determinan “*que las teorías sociales no se deben expresar en forma de leyes deterministas sino en términos probabilísticos*” (Corbetta, 2007, p.28). Finalmente, el interpretativismo “*marca una diferencia epistemológica fundamental entre ciencias sociales y naturales ya que la realidad social no puede ser simplemente observada, sino que se debe interpretar*” (Corbetta, 2007, p. 29). En el siguiente cuadro se resumen los tres paradigmas (véase cuadro 23).

	POSITIVISMO	NEO Y POST POSITIVISMO	INTERPRETATIVISMO
Cuestión ONTOLÓGICA	Existe una realidad social objetiva y es concebida en su esencia real (REALISMO INGENUO).	Existe una realidad externa que se conoce de modo imperfecto debido a la imprecisión del conocimiento humano y al carácter probabilístico de las propias naturalezas de las leyes (REALISMO CRÍTICO)	Cada individuo produce una realidad propia. No existe una realidad social para todos los hombres. (REALIDAD MULTIPLE: CONSTRUCTIVISMO Y RELATIVISMO).
Cuestión EPISTEMOLÓGICA	Estudioso y objetivo estudiado se consideran independientes (DUALISTA). Estudioso puede estudiar objeto sin influir en él (OBJETIVISTA). Conocimiento aporta en forma de leyes de causa-efecto.	Se tiene conciencia de los elementos de perturbación que introduce el sujeto en el objeto estudiado y su relación. La objetividad del conocimiento se puede lograr en forma aproximada. Objetivo es formular generalizaciones en forma de leyes, aunque de alcance limitado.	La separación entre estudioso y objeto de estudio tiende a desaparecer. Las ciencias sociales se sirven de abstracciones y generalizaciones para lograr su objetivo (comprensión de conducta individual).
Cuestión METODOLÓGICA	Empirismo clásico de las ciencias naturales (EXPERIMENTAL Y MANIPULADORA).	Fases operativas para separar investigador del objeto investigado: experimentos, estudio de variables, entrevistas cuantitativas, análisis estadísticos, pero no se descartan métodos cualitativos. (EXPERIMENTAL Y MANIPULADORA MODIFICADO)	Interacción empática entre estudioso y lo estudiado. Técnicas de investigación cualitativa y subjetiva. Conocimiento se produce mediante inducción.

Cuadro 23: Paradigmas de las Ciencias Sociales según cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

Fuente: Adaptación de Corbetta (2007).

Es así que los paradigmas positivistas se vinculan principalmente con metodología cuantitativa, mientras que el interpretativismo se vincula con metodología cualitativa. Corbetta (2007), expresa que la sociología ha recibido contribuciones valiosas de ambas metodologías y menciona a autores como Bryman (1988) que llegan a sostener la utilidad de un enfoque que utiliza métodos cuantitativos y cualitativos en la misma investigación.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006), creen *“firmemente que ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen ni se sustituyen”* (p. 4). Dichos autores resumen como características propias del enfoque cuantitativo: *“la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”* (Hernández et al., p. 5), y como características propias del enfoque cualitativo: *“la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”* (p. 8). Explican que ambos enfoques se pueden combinar, y esta combinación se puede dar en varios niveles: se pueden cualificar datos cuantitativos o se pueden cuantificar datos cualitativos. En este sentido, Batthyány y Cabrera (2011), entienden que la combinación *“se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro método (sea cuantitativo o cualitativo) con el objetivo de que las fortalezas de uno sirvan para compensar las debilidades del otro”* (p. 82) basadas en el pensamiento de Morgan (1977).

Teniendo en cuenta lo antes expresado, la metodología utilizada en este trabajo de investigación puede definirse como cualitativa, con combinación de técnicas cuantitativas. Dentro de la literatura revisada, el diseño utilizado es el descrito por Hernández et al. (2006) como diseño de enfoque dominante o principal. *“En este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, la cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque”* (p. 773). El enfoque que prevalece en el estudio es el cualitativo y se combinan técnicas cuantitativas como el cuestionario, lo que otorga la posibilidad de realizar una triangulación de datos que justifica el uso de esta propuesta metodológica.

7.1. MÉTODO ESTUDIO DE CASOS

Dentro de la metodología cualitativa el método utilizado para la investigación fue el Estudio de Casos. *“El caso es algo especial que se ha de estudiar, una clase, una comisión, un programa quizá pero no un problema, una relación o un asunto... tendrá problemas y relaciones...pero el caso es una entidad... Es algo que no entendemos suficientemente que queremos comprender por consiguiente hacemos un estudio de caso”* (Stake, 2007, p. 114).

Yin (2013) considera que este método es indicado cuando:

- las preguntas de investigación son cómo y por qué
- el investigador tiene poco o ningún control sobre el comportamiento de los eventos
- el foco del estudio es un fenómeno contemporáneo.

Así lo define como un método que investiga un fenómeno contemporáneo (caso) en un contexto del mundo real, principalmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidenciados claramente (Yin, 2013).

Según Sautu (2003), el Estudio de Casos posee tres rasgos: PARTICULARÍSTICO, DESCRIPTIVO y HEURÍSTICO (véase cuadro 24) que caracterizan la metodología y permiten una flexibilidad tal que *“no se descarta que en algunos estudios de casos se incluyan datos estadísticos para complementar algunos aspectos del estudio”* (p. 41).

RASGO	DESCRIPCIÓN
PARTICULARÍSTICO	Focalizado sobre una situación, hecho o fenómeno particular.
DESCRIPTIVO	Permite mostrar complejidad del mismo. Muestra la influencia del tiempo y las secuencias en los hechos vinculados al caso.
HEURÍSTICO	Permite abordar explicaciones en términos de cómo y por qué suceden los hechos, y cuáles son las razones inmediatas y el contexto que tienen lugar.

Cuadro 24: Rasgos de los Estudios de Casos.

Fuente: Elaboración propia basado en Sautu (2003).

En síntesis:

La metodología se ocupa del estudio de los procedimientos y acciones de una investigación y se puede ir modificando con la aparición de nuevas técnicas. Los diferentes enfoques de las Ciencias Sociales basados en su origen filosófico hablan de dos metodologías: la cuantitativa (vinculada con paradigmas positivistas) y la cualitativa (vinculada con interpretativismo). Ambos enfoques pueden ser utilizados combinados, lo que otorga la posibilidad de realizar una triangulación de datos.

La metodología de investigación de este trabajo se define como cualitativa con combinación de técnicas cuantitativas. El método utilizado fue el de estudio de casos que se caracteriza por su carácter particularístico, descriptivo y heurístico para llegar a conocer el cómo y por qué de un fenómeno particular.

CAPÍTULO 8: DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

En este capítulo se describen los procesos que se llevaron a cabo durante el diagnóstico institucional de la organización en estudio. El mismo comenzó en mayo de 2015 con la primera visita al centro y culminó en agosto de ese año con la realización del Informe de Avance, documento final del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) que fue entregado a la organización (véase Anexo 1, pp. 147 -193).

8.1. PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo de la etapa diagnóstica se desarrolló en cuatro fases que se llevaron a cabo de mayo a agosto de 2015 (véase cuadro 25). Como se puede apreciar en el cuadro, en la primera fase se utilizó la entrevista exploratoria para realizar la aproximación al centro y la obtención de datos que permitiesen delinear la situación emergente a estudiar. En estos primeros encuentros también se obtuvo documentación sobre la cantidad de alumnos y funcionarios, horarios de funcionamiento e información sobre los programas de estudio que fueron revisados durante el análisis documental. En la segunda fase se recurrió a la entrevista semi-estructurada y al cuestionario para complementar la recolección de datos.

Sautu (2003) afirma que para poder cumplir con los rasgos que caracterizan al Estudio de casos, se deben utilizar una gran variedad de estrategias de manera de producir evidencia empírica: entrevistas, observación, datos estadísticos, documentos, entre otros.

FASE	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS y ANALIZADORES	RESULTADO
<p align="center">FASE I IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA</p> <p>mayo Junio julio ago</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se produjo el primer acercamiento a la institución educativa con el Director. ➤ Se llevaron a cabo dos entrevistas exploratorias y se recopiló documentación (Director y Docente - administrativa). ➤ Con los datos relevados se confeccionó la Matriz de Análisis y posteriormente se construyó el Modelo de Análisis. 	<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista exploratoria. ➤ Análisis documental <p>ANALIZADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Matriz de análisis ➤ Modelo de análisis 	<p>Identificación del problema (demanda), las dimensiones y actores involucrados y se plantearon posibles factores causales del problema (MODELO DE ANÁLISIS)</p>
<p align="center">FASE II COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA</p> <p>mayo Junio julio ago</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se profundizó en el tema emergente. Se revisó la teoría y se identificaron conceptos relacionados con la temática. ➤ Con esta información se elaboraron técnicas complementarias de recolección de datos y se seleccionaron nuevos informantes (Estudiantes y Docentes). ➤ Se sistematizó la información recabada y se concretó un primer análisis, seleccionando diferentes categorías representativas del problema. ➤ Posteriormente se utilizó como analizador de la cultura institucional la Técnica del Iceberg 	<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistas semi-estructuradas ➤ Cuestionario <p>ANALIZADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnica del Iceberg 	<p>Identificación de aspectos implícitos y explícitos del funcionamiento organizacional por medio de TÉCNICA DEL ICEBERG.</p>
<p align="center">FASE III RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES</p> <p>mayo Junio julio ago</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se identificaron las fortalezas y debilidades realizando una matriz FODA. ➤ Se definieron prioridades y dimensiones involucradas en el proceso de mejora. ➤ Se sugieren los actores institucionales más implicados para que formen parte del grupo impulsor del plan de mejora. 	<p>ANALIZADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Matriz FODA 	<p>Determinación de posibles líneas de solución que surgen de los factores causales y sugerencia de integración de grupo impulsor del Plan de mejora</p>
<p align="center">FASE IV ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN</p> <p>mayo Junio julio ago</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sistematizó la información y redactó el informe. 		<p>INFORME DE AVANCE (informe que se presentó a la organización en estudio)</p>

Cuadro 25: Descripción de fases del plan de trabajo del diagnóstico. Fuente: Elaboración propia.

8.2. ENTREVISTA

Hernández et al. (2006), describen la entrevista “*como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)*” (p. 598), y entienden que el propósito de la misma es lograr respuestas acerca del problema en cuestión, desde el punto de vista del entrevistado, por lo que debe ser escuchado con atención por el entrevistador. Por su parte Corbetta (2007) entiende que esta técnica pretende obtener datos preguntando al sujeto al igual que la encuesta, pero con el “*objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos*” (p. 344).

8.2.1. Entrevista exploratoria

En la Fase I, se produjo el primer acercamiento a la organización y se llevaron a cabo dos entrevistas exploratorias. La primera con el Director del centro, quien dejó entrever el problema a abordar y la segunda con una Docente Administrativa con el fin de corroborar si la demanda planteada por el Director era visualizada por más de un actor del centro.

Para Quivy y Van Campenhoudt (2005), las entrevistas exploratorias junto con las lecturas deben ayudar a formular la problemática de la investigación. “*Se trata de un primer sondeo antes de elegir los recursos más importantes (...) sirven para encontrar pistas de reflexión, ideas e hipótesis de trabajo (...) se trata de abrir la mente, de escuchar y no de formular preguntas precisas*” (p. 64). Los autores consideran que la entrevista exploratoria constituye una de las fases más agradables de la investigación por consistir en el descubrimiento de las ideas que surgen y de los contactos humanos más enriquecedores para el investigador.

Los datos recabados en las entrevistas exploratorias fueron organizados en una Matriz de Análisis. La misma consiste en una planilla en la que se sistematiza la información en columnas que tiene en cuenta la dimensión organizacional, administrativa, pedagógico – didáctica y comunitaria, descritas por Frigerio et al. (1992a) (véase apartado 1.3., p. 21). Se marcan así mismo los sectores y/o actores involucrados y se incorporan los posibles temas o problemas.

De esta matriz surgió el Modelo de Análisis, que se confeccionó a partir del análisis de los datos sistematizados en la matriz. Se tuvo en cuenta las dimensiones y sectores o actores mayormente involucrados con la problemática y los temas asociados que surgieron. De este modo, en el Modelo de Análisis, quedó identificada una primera aproximación al problema o demanda. Para Yuni y Urbano (2006), el problema de investigación es el punto de partida de cualquier investigación; entienden que su *“delimitación y formulación implican la concreción de un complejo proceso en el que se conjugan reflexión, análisis y la sistematización, con las capacidades creativas del investigador”* (p. 59).

Una vez identificado el problema o demanda, se pasó a la Fase II: la comprensión del problema. En esta fase se seleccionaron nuevos informantes para realizar la colecta de datos. En este sentido, Hernández et al. (2006), manifiestan que *“lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento”* (p. 583). Los autores remarcan que es el propio investigador quien recoge los datos mediante diversas técnicas, es decir que no solo analiza, sino que es el medio para llegar a la información.

Es así que los datos recabados (aspectos de la realidad), van a pasar a ser ordenados, clasificados y contextualizados (analizados) y se van a transformar en información. Esa información con diferentes experiencias, criterios e interrelaciones por medio de la comunicación (información compartida) pasará a formar parte del conocimiento colectivo.

Para Corbetta (2007), existen dos formas básicas de recopilar datos para conocer un fenómeno social en la vida cotidiana, ellas son el observar y el preguntar. Considera que *“si la observación es la vía más directa e inmediata para estudiar los comportamientos manifiestos, la interrogación es la vía obligada para explorar motivaciones, actitudes, creencias, sentimientos, percepciones y expectativas”* (Corbetta, p. 146). Es así que menciona

tres instrumentos para preguntar y obtener respuestas. Ellos son el cuestionario (cuando la pregunta y la respuesta están estandarizadas), la entrevista estructurada (cuando sólo la pregunta está estandarizada y la respuesta es libre, la entrevista libre (cuando ni la pregunta ni la respuesta están estandarizadas).

Las técnicas utilizadas en la segunda fase del diagnóstico fueron la entrevista semi-estructurada y el cuestionario. Para el diseño de las mismas se realizó una revisión teórica de los temas considerados relevantes desprendidos del Modelo de Análisis y la demanda planteada. Se buscó relevar información sobre características de los estudiantes, su convivencia y su participación.

8.2.2. Entrevista semi-estructurada

En este tipo de entrevista *“el investigador dispone de un guion que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, puede decidir libremente sobre el orden de la presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas”* (Corbetta, 2007, p. 352-353). El investigador puede plantear las preguntas que considere necesarias y hacerlo en los términos que crea conveniente. *“Esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistador como al entrevistado, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar la información necesaria”* (Corbetta, 2007, p. 353).

Hernández et al. (2006), por su parte, afirman que las entrevistas semi-estructuradas *“se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)”* (p. 597).

En el centro en estudio, se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas: dos a docentes referentes (uno de profesorado y otro de magisterio) y una a un grupo de estudiantes. Se consideró relevante entrevistar a los docentes referentes porque son aquellos que tienen el control administrativo de los estudiantes inscriptos del centro y poseen un vasto conocimiento de toda la población estudiantil. Primero se elaboró la pauta de cada entrevista y se testeó con un docente y un estudiante del centro que luego no participarían del estudio. Se realizaron las correcciones teniendo en cuenta alguna duda que surgió en cuanto a

comprensión de las preguntas y algunos aportes de los entrevistados, para posteriormente proceder a la aplicación (véase Anexo 1, pp. 181-182).

8.3. CUESTIONARIO

El cuestionario “*es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés*”. (Meneses & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 9). Para Hernández et al. (2006) consiste en una serie de preguntas de una o más variables a medir. Corbetta (2007), por su parte, considera que en el cuestionario el entrevistador dispone de un texto escrito que reproduce la formulación exacta de las preguntas y la lista de respuestas con su correspondiente codificación.

Estas preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Para Hernández et al. (2006), las preguntas cerradas “*son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas*” (p. 310), son más fácil de codificar para luego analizar, mientras que las preguntas abiertas “*no delimitan de antemano las alternativas de respuesta*” (p. 315), su principal ventaja radica en la posibilidad de expresión del encuestado lo que nos da una información más amplia. Corbetta (2007), considera que las preguntas abiertas deberían en realidad llamarse “*pregunta a respuestas abiertas*” y las preguntas cerradas “*pregunta a respuesta cerrada*” (p. 158), ya que las primeras son aquellas que se plantean dejando en libertad total al entrevistado para dar su respuesta, mientras que las segundas el entrevistado dispone de un conjunto de posibles respuestas entre las que selecciona la que considera la más adecuada. En los cuestionarios realizados se formularon preguntas abiertas y cerradas para complementar la recolección de datos (véase Anexo 1, pp. 184-190).

La población en estudio se definió como los propios estudiantes y los docentes que brindaron información sobre los estudiantes y el funcionamiento institucional. Se realizaron cuestionarios a una muestra de docentes y a una muestra de estudiantes. La lógica que existe detrás del muestreo es inferir o generalizar. Según Alaminos (2006, p. 41) “*todas las consideraciones que avalan desde el punto de vista de la lógica una inferencia o*

generalización empírica son claramente aplicables en el proceso de muestreo destinado a recoger información empírica de la realidad social”. El muestreo utilizado en este estudio se basa en la generalización lógica.

Las afirmaciones inductivas que se realizan están basadas en una observación muestral por lo que se consideran probablemente ciertas y su solidez va a depender de lo razonable que sea suponer que los elementos observados sean representativos de la clase completa (Alaminos, 2006).

Barker (1974) citado por Alaminos (2006), aconseja para tener una muestra representativa no tomar observaciones parecidas, sino más bien tomar casos diversos para que el argumento inductivo sea más sólido, y tener en cuenta que cuanto mayor es el número de observaciones que apoyan la inferencia, más acertada resulta la inducción.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, la lógica utilizada fue que la muestra contuviera alumnos de ambas carreras que se dictan en el Instituto y que todos los grados estuvieran representados. La muestra de los docentes consistió en 10 casos elegidos al azar seleccionados en una población total de 50 docentes y la de los estudiantes consistió en 53 estudiantes de cinco clases elegidas al azar tratando de abarcar estudiantes de ambas carreras (magisterio y profesorado) y de todos los grados, de modo que la muestra fuera representativa de los 784 alumnos que forman población en estudio. Esto fue más difícil en el caso de profesorado ya que como la modalidad es semi-libre o semi-presencial no hay estudiantes de todos los grados cursando en el Instituto. Es por eso que no todos los grados de profesorado pudieron ser abarcados; a su vez, se estimó que su peso relativo en el estudio es menor ya que son los estudiantes que tienen escasa participación e interacción con el centro debido a la forma en que cursan. De la muestra de 53 estudiantes, 19 fueron estudiantes de profesorado.

Los cuestionarios fueron confeccionados luego de la toma de conocimiento teórico sobre las diferentes categorías que se indagarían: clima de convivencia y participación estudiantil. Antes de ser aplicados fueron testeados por un grupo docentes y estudiantes del centro, lo que permitió corroborar que las preguntas estaban formuladas claramente.

8.4. TRIANGULACIÓN

Las técnicas complementarias seleccionadas fueron de dos tipos diferentes para cruzar los datos y lograr validez metodológica. Del mismo modo se aplicaron a docentes y a estudiantes para triangular y lograr información complementaria desde el punto de vista de los actores institucionales.

Hernández et al. (2006) consideran que la triangulación puede ser utilizada para analizar los resultados bajo diferentes visiones teóricas (triangulación de teorías), para complementar un estudio cuantitativo o cualitativo (triangulación de métodos), para obtener mayor riqueza interpretativa y analítica cuando varios observadores y entrevistadores recolecten el mismo conjunto de datos (triangulación de investigadores), para comparar diferentes fuentes e instrumentos de recolección de datos (triangulación de datos).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, la triangulación utilizada fue la de datos. En este sentido, Meneses y Rodríguez-Gómez (2011), afirman que *“las entrevistas también resultan una buena opción para la triangulación de datos (combinándola con otros instrumentos), ya que nos proporcionan una aproximación diferente al mismo objeto de estudio (uso de contraste, ilustración o profundización)”* (p.39).

Para la sistematización de datos y posterior análisis de los cuestionarios (de estudiantes y docentes) se utilizó planilla electrónica y un software de análisis estadístico. La información fue clasificada en categorías para el estudio. En el caso de las entrevistas (de estudiantes y docentes) se utilizó un software de análisis de datos con el que se seleccionaron citas que fueron codificados con factores y se vincularon dichos factores a las categorías en estudio. Se crearon las siguientes categorías de análisis:

- Características de los estudiantes
- Clima de convivencia de los estudiantes
- Relación de los estudiantes con otros actores dentro del IFD
- Participación estudiantil
- Valoración del IFD por parte del estudiante

En consecuencia, las técnicas utilizadas no sólo permitieron abarcar un amplio espectro de actores institucionales involucrados con la problemática a investigar, sino que además complementaron la recolección de datos con diferentes perspectivas (véase cuadro 26).

TÉCNICA	INFORMANTES
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Docente Orientador Educativo de Magisterio (E.SE.D1) ➤ Docente referente de profesorado (E.SE.D2) ➤ Grupo de 4 Estudiantes de Magisterio (E.SE.D3)
CUESTIONARIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estudiantes de magisterio y profesorado (se aplicaron a 53 estudiantes) (C.E. 1 al 53). ➤ Docentes directos de magisterio y profesorado (se aplicaron a 10 docentes) (C.D. 1 al 10).

Cuadro 26: Técnicas complementarios e informantes utilizados en la segunda fase.

Fuente: Elaboración propia (Anexo 1, p. 158)

8.5. ANALIZADORES: TÉCNICA DEL ICEBERG Y MATRIZ FODA

Una vez sistematizados los datos y analizados, se procedió a utilizar la Técnica del iceberg descrita en el apartado 2.3 (p. 29), para a partir de lo explícito, profundizar en las lógicas internas de las dinámicas institucionales, logrando identificar las prioridades de una institución y deducir los supuestos básicos que forman parte de la cultura institucional.

Una vez que se acercó a la comprensión del problema, se pasó a la Fase III: Reconocimiento de las necesidades. Para ello se recurrió a la realización de una matriz FODA, en la que se establecieron las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas de la organización en estudio, que fueron deducidas del análisis realizado con la Técnica del iceberg. Por último, se definieron las prioridades, es decir qué es lo primero que deberá hacer

la institución. Luego se determinan las dimensiones involucradas, para culminar con las posibles líneas de solución del problema que se incluirían en el Plan de Mejora.

Para finalizar el Diagnóstico Organizacional se elaboró un informe en el que se sistematizó toda la información obtenida a lo largo de las fases anteriores. Esta Fase IV: Acuerdos con la organización, culminó con la realización del Informe de Avance que fue presentado a la organización.

En síntesis:

La primera parte del estudio consistió en el Diagnóstico Organizacional que se llevó a cabo en cuatro fases. La primera consistió en un primer acercamiento a la organización, en la que a través de entrevistas exploratorias y herramientas de análisis como la matriz y el modelo de análisis se deja identificada la demanda.

En una etapa posterior se realizó una segunda recolección de datos con técnicas complementarias (entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios) y nuevos informantes. Se recolectaron nuevos datos que fueron sistematizados y analizados con la ayuda de la Técnica del Iceberg. La matriz FODA permitió reconocer las necesidades en una tercera etapa y finalmente se dejan planteadas las líneas del Plan de Mejora para trabajar con la organización.

CAPÍTULO 9: PLAN DE MEJORA

Una vez finalizado el Diagnóstico Organizacional, se comenzó a trabajar en el Plan de Mejora Organizacional (véase Anexo 2, pp.196 - 217). Luego de que el informe de avance fue entregado al Director para su revisión, se estableció una reunión con él, para presentarle los resultados a los que se llegó en el diagnóstico. Se hizo hincapié en el Modelo de Análisis, la matriz FODA y las líneas sugeridas para el Plan de Mejora. El Director estuvo de acuerdo con las sugerencias y con la integración del grupo impulsor propuesto.

Se creyó conveniente que el equipo impulsor del Plan de Mejora estuviera integrado por representantes de todos los actores institucionales involucrados, de manera que hubiese un miembro de cada sector en el grupo de trabajo. Se propuso al Director que el equipo estuviese integrado por un miembro del Equipo de Dirección, un docente y un estudiante. Los dos últimos fueron elegidos para integrar el grupo de trabajo por el Director, debido a que están involucrados positivamente con el IFD y participan activamente. Una vez que se comenzó el trabajo con el grupo, se redefinieron las líneas de acción.

9.1. FASES Y EXTENSIÓN DEL PLAN DE MEJORA

El Plan de mejora comenzó en setiembre y se desarrolló en tres fases, culminando en diciembre con la entrega de la planificación y los dispositivos de seguimiento al centro (véase cuadro 27).

FASES	DESCRIPCIÓN	FECHAS
<p align="center">FASE I: DISEÑO DEL PLAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del INFORME DE AVANCE • Acuerdos con la Institución y formación de Grupo Impulsor. • Definición de objetivos, líneas y cronograma 	<p align="center">SEPTIEMBRE – OCTUBRE - NOVIEMBRE</p>
<p align="center">FASE II: AJUSTES DEL PLAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sobre el ajuste del Diseño del Plan y definición de objetivos y metas, así como las actividades a realizar y los recursos a utilizar. 	<p align="center">NOVIEMBRE</p>
<p align="center">FASE III: MECANISMOS PARA SEGUIMIENTO Y SUSTENTABILIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un sistema de seguimiento del Plan. • Definición de mecanismos que aseguren la sustentabilidad del Plan. • Entrega del Plan a la Institución. 	<p align="center">NOVIEMBRE- DICIEMBRE</p>

Cuadro 27: Fases del Plan de mejora.

Fuente: Elaboración propia (Anexo 2, p. 201).

Los elementos que integran el Plan de mejora: objetivo general y objetivos específicos, metas, actividades, recursos y cronograma quedaron definidos a partir de las reuniones que se realizaron con el grupo impulsor. Se elaboró así mismo una planilla integradora que consta de dos partes. La primera es un “Esquema de trabajo” y forma parte de la dimensión metodológica. En dicho esquema se evidencian el objetivo general y los objetivos específicos, las actividades propuestas para lograr dichos objetivos y las metas. La segunda forma parte de la dimensión relacional y es la que le da “Sustentabilidad” al plan; asociada al seguimiento, a la información, los recursos financieros y a los supuestos que deben cumplirse para que se logre el plan.

Para realizar el seguimiento, se diseñaron tres dispositivos que verifican el cumplimiento de las actividades y las evalúan, de manera de constatar si se logra cumplir las metas proyectadas y realizar ajustes de ser necesario. Los tres dispositivos que se utilizaron fueron: una matriz de seguimiento, una escala de opinión y actas de las reuniones (véase Anexo 2, pp. 211 - 213). La información obtenida luego será difundida.

En síntesis:

La segunda parte del trabajo consistió en la realización de un proyecto de mejora. Se formó un equipo de trabajo formado por el Director, un docente, un estudiante y el asesor.

A través de reuniones que se llevaron a cabo se dejaron establecidos los objetivos, metas, actividades y recursos que integran el Plan de Mejora.

Se elaboró una planilla integradora (esquema de trabajo y sustentabilidad del plan), un cronograma de actividades y dispositivos de seguimiento del plan.

SECCIÓN IV

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el Diagnóstico Organizacional y en el Plan de Mejora, siendo los primeros, insumos para la obtención de los segundos y el esbozo de las conclusiones del trabajo.

Se articulan los resultados y conclusiones en torno al Marco aplicativo y el Marco teórico y se evidencian los hallazgos realizados a partir de las técnicas y analizadores presentados en la sección anterior.

La información se presenta en dos capítulos: el capítulo 10 presenta los resultados del Diagnóstico y del Plan de Mejora y el capítulo 11 se refiere a las Conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO 10: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos partes. La primera se refiere al Diagnóstico Organizacional, donde se abordan los hallazgos de cada fase teniendo en cuenta las técnicas utilizadas y los analizadores aplicados. La segunda parte se reseñan los resultados que se obtuvieron en las diferentes fases del Plan de Mejora.

10.1. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

Como se adelantó en el Marco aplicativo, en la Fase I del Diagnóstico se obtuvo como resultado el Modelo de Análisis que se confeccionó con los datos sistematizados en la Matriz de Análisis a través de los hallazgos que se desprendieron de las entrevistas exploratorias. Culminando la Fase II se encuentra el análisis con la Técnica del iceberg sobre los hallazgos recabados en la segunda colecta de datos, a través de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. Finalmente se definen las posibles líneas a abordar en el Plan de Mejora, que quedaron definidas en la fase III al aplicarse la matriz FODA como analizador. A continuación, se resume en un esquema, cómo se presentan los hallazgos anteriormente descritos (véase cuadro 28). Todos los resultados del Diagnóstico se pueden ver en el Informe de Avance (véase Anexo 1, pp.147 - 195).



Cuadro 28: Esquema sobre el desarrollo del Diagnóstico Organizacional.

Fuente: Elaboración propia.

10.1.1. PRIMERA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

En la primera aproximación a la institución se produjo un encuentro con el Director quien dejó entrever la existencia de un escaso sentido de pertenencia y valoración del instituto por parte de los alumnos, así como una baja participación estudiantil en lo que se refiere principalmente a representaciones y asociaciones, relacionado a problemas de convivencia. La demanda surge a partir de la preocupación del director por no lograr avances en estos aspectos, considerando que esta temática es el eje del proyecto inicial del centro desde que él asumió el cargo en el instituto.

Entrevistas exploratorias

En la primera entrevista exploratoria al Director la demanda queda de manifiesto en varias ocasiones como ya se mencionó en el apartado 6.2. (véase p. 84).

En la segunda entrevista exploratoria, la Docente Administrativa, con una experiencia de treinta y tres años en el instituto y que se relaciona directamente con los estudiantes, también manifestó la existencia de rivalidad entre el alumnado de magisterio cuando llega a cuarto año, debido a la competencia por las notas de egresos: *“Cuando llegan a cuarto, entre nosotros decimos cuartismo, porque ahí se subdividen totalmente. Entonces empieza como una competencia. El tema es la competencia, por el egreso, por la nota final, por el puntaje, eso invariablemente se produce todos los años. Cuando llegan a cuarto año, empiezan las divisiones”* (E.E.2: 5).

Asociado a lo anterior está la baja participación estudiantil determinada principalmente por las características del alumnado. En este punto se puede aclarar que la participación existe, pero no se manifiesta en el grado deseado por el Director. La docente entrevistada considera que la participación es poca por la realidad que viven muchos de los estudiantes: *“También tenemos una diferencia, nosotros cuando comenzamos teníamos alumnos que estaban para estudiar, en este momento nosotros tenemos la mayoría de los estudiantes con hijos, con trabajo, con un montón de responsabilidades. Entonces es a donde vienen ellos a pedir la contención”* (E.E.2: 5). El hecho se percibe como una situación negativa por parte del director, debido a que, por no contarse con la participación de estos actores institucionales, se pierde una parte importante de la visión relacionadas a la evaluación del centro. En palabras del Director refiriéndose a la falta de participación estudiantil: *“...estamos hablando de discusiones de una discusión crítica... si no tenemos alguien en frente, nosotros corremos el riesgo de creer que está todo bien”* (E.E.1: 8).

A los dos puntos anteriores se une la falta de valoración por parte del alumnado de lo que el instituto le ofrece. El Director manifestó una realidad que viven los estudiantes, se les ha brindado todo lo necesario para sus estudios sin pedir nada a cambio, por lo que no lo valoran, o ciertamente no lo valoran al punto que el Director desearía. *“...lo que no se logra con la lucha, pero hablo de la lucha también en el buen sentido, no, lo que no se logra con la emoción, es algo que no se valora mucho. Por ejemplo, los estudiantes ahora... tienen un local espectacular. Tú tendrías que ver como se quejan por ejemplo como que el banco es incómodo”* (E.E.1: 9).

El Director visualiza a los estudiantes como sujetos que pasan por el centro sin vivirlo o sentirlo a causa de las características que se mencionan y a la realidad social actual: *“esa visión inmediatesta que se está dando en los adolescentes actuales, adolescentes y jóvenes actuales... esa angustia porque todo salga rápido y ya, pierden de disfrutar el camino”* (E.E.1: 9). Palabras de la docente entrevistada en la fase exploratoria apoyan esta percepción: *“en general el alumno de profesorado le cuesta decir soy alumno del IFD de [lugar donde se encuentra el centro]”* (E.E.2: 3).

Una vez culminadas las entrevistas exploratorias, se contó con una gran cantidad de datos recabados para comenzar con el primer análisis que terminaría con la formulación del problema o demanda.

Matriz de Análisis

Los datos recogidos en las entrevistas exploratorias se sistematizaron en la matriz de análisis teniendo en cuenta las cuatro dimensiones descritas por Frigerio et al. (1992a): organizacional, administrativa, pedagógico – didáctica y comunitaria. Las principales dimensiones involucradas fueron la organizacional y la administrativa, aunque la pedagógica y la comunitaria estuvieron presentes en menor medida.

Se determinaron asimismo en la matriz los sectores y/o actores involucrados: Director, docentes y estudiantes; por otra parte, se incorporaron los posibles temas o problemas relacionados que tienen que ver con los estudiantes: su poca participación, valoración e implicancia en el centro (véase Anexo 1, pp. 177-181).

Con toda la información así organizada, quedaron evidenciados los temas que se reiteraron y que más preocuparon, quienes intervinieron y las dimensiones que más se vieron implicadas para continuar el análisis.

Modelo de Análisis

De la matriz surgió el modelo de análisis; el problema visualizado en un principio fue el escaso sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, asociado a una baja participación y desvaloración del Instituto de Formación Docente.

Las principales dimensiones comprometidas se identificaron como la dimensión organizacional y la administrativa, debido a que la problemática está directamente relacionada con las decisiones que se tomen a nivel de dirección sobre dinámicas de funcionamiento del estudiantado (véase Apartado 1.3, pp. 21). En menor medida también está implicada la dimensión pedagógico-didáctica, ya que las modalidades en que se dictan los cursos, y la didáctica que los docentes utilizan en las clases afectan indirectamente al clima que se genera en el aula, a la vez que despiertan diferentes sentimientos en los estudiantes hacia el IFD.

Los actores implicados fueron estudiantes, docentes y el Director. Los involucrados directamente a la problemática diagnosticada fueron los estudiantes, ya que la demanda planteada por el Director refiere al accionar de los mismos específicamente. Relacionados con éstos están los docentes referentes, docentes administrativos y docentes directos por ser los actores que intercambian diariamente en la vida del estudiante, ya sea dictando clases, asesorando o resolviendo situaciones. Por último, el Director está involucrado como actor que desempeña su rol de dirigir a la institución educativa, cuya función principal es formar a los estudiantes.

Los posibles factores causales fueron identificados como las características de la población estudiantil, la realidad cultural actual de los estudiantes, la modalidad de los cursos dictados, la falta de motivación y compromiso por parte de los estudiantes; y la rivalidad existente entre los estudiantes, principalmente de magisterio.

A continuación, se presenta un esquema del Modelo de Análisis (véase cuadro 29).

PROBLEMA: ESCASO SENTIDO DE PERTENENCIA, PARTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE UN IFD DEL INTERIOR POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES



Cuadro 29: Modelo de Análisis.

Fuente: Adaptación del Informe de Avance (Anexo 1, p. 156).

10.1.2. SEGUNDA COLECTA DE DATOS

Una vez identificado el problema se realizó una segunda colecta de datos por medio de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios a estudiantes y docentes. En el caso de los estudiantes, la muestra seleccionada para realizar el cuestionario tenía el doble de alumnos de magisterio que de profesorado y los entrevistados fueron cuatro alumnos de magisterio. Retomando lo expresado en el apartado 8.3 (p. 100), el peso relativo de los estudiantes de profesorado en la presente investigación, es menor que el de los estudiantes de magisterio. Esto se debe a la modalidad en que los primeros cursan la carrera (semipresencial o semi-libre), por lo que la presencia e interacción en el centro es menor.

La mitad de los diez docentes a los que se les aplicó el cuestionario trabajan en IFD hace cinco años o más, y el 60% posee más de un título (el de docente y otro). La mitad tiene a su cargo alumnos tanto de magisterio como de profesorado. Todos expresaron sentirse muy a gusto o a gusto trabajando en el IFD. Las entrevistas realizadas fueron a dos docentes referentes (una de profesorado y otra de magisterio).

Presentación de hallazgos de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de la segunda colecta de datos. Para ello se elaboró un cuadro que permitió visualizar la triangulación de la información recabada. En él se resume la opinión de los estudiantes frente a la de los docentes y a su vez se presentan datos de las entrevistas y de los cuestionarios (véase cuadro 30).

Un análisis más detallado de toda la evidencia recabada por separado (docentes de estudiantes), se puede ver en el Informe de Avance en la sección II, apartados 4.1 y 4.2 (véase anexo, pp. 158 - 168).

Como ya se mencionó, la evidencia presentada no abarca todos los grados de profesorado y el peso relativo en los resultados presentados del total de los estudiantes es menor por la modalidad de estudio que cursan los estudiantes de profesorado. Es por eso que, en el análisis de los resultados, cuando se cree relevante el impacto se desglosa por carrera que cursan los estudiantes: magisterio o profesorado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES:

Se percibe un nivel cultural (académico) básico en los estudiantes, con una cantidad considerable de alumnos que no manejan competencias básicas para el estudio terciario.

OPINIÓN DE ESTUDIANTES

Los estudiantes entrevistados se consideran en su mayoría (60%) como buenos estudiantes, pero que podrían ser mejores y la mayoría (66%) aprobó el último examen.

OPINIÓN DE DOCENTES

El 40 % de los docentes a los que se le aplicó el cuestionario sostiene que los estudiantes son comprometidos o responsables, mientras que la mayoría (60%) afirma no estudian lo suficiente. En magisterio se percibe que hay poca responsabilidad y dedicación a la carrera. No están comprometidos. *“No los veo comprometidos. En cuanto al estudio también”* (E.SE.D1: 1).

El 60% de los docentes entrevistados considera que el nivel cultural de los estudiantes es básico. Sólo un 10 % considera que tiene un buen nivel cultural (académico).

El perfil del estudiante ha ido variando con el paso del tiempo tanto en magisterio como en profesorado. *“En general lo que notamos es que ha cambiado si, ha cambiado.”* (E.SE.D1: 3).

Los estudiantes que ingresan tanto a magisterio como profesorado no lo hacen por un tema vocacional. Muchos de los estudiantes de profesorado ingresan buscando una opción laboral: *“eligen porque no tienen otra opción”* (E.SE.D1: 1)

Existen diferencias entre algunas características del alumnado de magisterio y el de profesorado. Los primeros son más inmaduros, generalmente salen de secundaria e ingresan directamente a magisterio. *“Generalmente salen de secundaria y vienen para acá...La gente de profesorado viene con otra cabeza. Son diferentes. La gente de magisterio, vos lo vez más inmaduro, más chiquilín de liceo, pensando que es una continuación de secundaria”* (E.SE.D1: 2).

CLIMA DE CONVIVENCIA DE LOS ESTUDIANTES:

El clima de convivencia en general se visualiza como bueno, aunque en magisterio existe cierta rivalidad y competencia que se acentúa con el avance de la carrera. Es importante destacar que esto no se presenta como una situación grave insostenible, sino como una realidad que se ha dado siempre.

OPINIÓN DE ESTUDIANTES	OPINIÓN DE DOCENTES
<p>Los estudiantes de magisterio entrevistados visualizan un buen clima de convivencia en la mañana (horario en que asisten). Este clima se mantiene cuando tienen actividades junto a los alumnos de profesorado, aunque dejan entrever que esto no fue así siempre. “...<i>hay mucha rivalidad entre magisterio y profesorado acá adentro. Yo lo vivo horrible. Pero el grupo que tenemos este año, bueno desde primer año que estamos casi todas juntas desde primero, es muy bueno</i>” (E.SE.E.: 4).</p> <p>Los choques entre magisterio y profesorado lo asocian a que la carrera de magisterio está subestimada. “<i>Y ahí es cuando se da el tema de magisterio y profesorado que tuvimos muchos choques la primer reunión</i>” (en referencia a la reunión de comisión de carreras). “<i>Las realidades son bien diferentes, nosotros tenemos todas las clases presenciales y ellos no. Y es verdad, ellos tienen mucha más dificultad en cuanto a que no tienen profesores...</i>” (E.SE.E.: 14). Aunque agregan que conversando con ellos las diferencias se aclaran. “<i>Entonces, no hay problema, tuvimos la charla con los de profesorado y a veces alguno nos miraron medio. Pero después le explicamos. Sabemos que son realidades diferentes... Como que se subestima magisterio, porque tenés todo acá</i>” (E.SE.E.: 15).</p> <p>En la tarde el clima no era el mismo, principalmente porque se trata de alumnos más jóvenes. “<i>En la tarde es horrible... Yo que</i></p>	<p>El 70% de los docentes considera que el clima de convivencia entre los estudiantes es colaborativo y un 30% manifiesta que lo ve competitivo. Los docentes entrevistados consideran que es mejor el clima entre los estudiantes en profesorado que en magisterio. El clima en profesorado “<i>es muy bueno, a diferencia de magisterio que vos notas que el estudiante de magisterio empieza a competir desde el instituto</i>” (E.SE.D2: 3).</p> <p>Los docentes en su mayoría (80%) visualizan que este clima varía con el pasar de los años. El 63% considera que este cambio es para peor. El clima se torna más competitivo. “<i>A partir de tercer año se percibe competencia</i>” (C.D.2); “<i>a partir de segundo año los alumnos se vuelven competitivos con respecto a calificaciones y práctica docente</i>” (C.D.7).</p>

sé, si a mí me tocará ir al grupo de la tarde, dejaría.” (E.SE.E.: 4-5).

Del cuestionario se desprende que el clima de convivencia competitivo y/o que cada uno está en la suya, es el que obtiene una mayor frecuencia (44%), mientras que un 32% considera que el clima es amistoso y/o colaborativo y el 21% considera que el clima es amistoso pero competitivo.

Al analizar a los estudiantes de profesorado en forma desglosada de los de magisterio, se observa que consideran en su mayoría (53%) que el clima es amistoso y/o colaborativo, con menor frecuencia (37%) consideran que el clima es competitivo y/o que cada uno está en la suya y un pequeño porcentaje (11%) lo considera amistoso pero competitivo (véase gráfica en Anexo 1, p. 160).

El 55% de los alumnos cree que el clima que se vive en el aula se mantiene en los espacios comunes en que se comparte con otros.

A pesar de que los estudiantes de magisterio entrevistados creen que en la medida que la carrera avanza el grupo se va consolidando: *“...donde se ve más la rivalidad entre compañeros es en primero... Cuando empezamos tercero o cuarto ya como la convivencia o algo nos hace más cercanos uno de los otros”* (E.SE.E.: 4), manifestaron que en tercero y cuarto año hay rivalidad y competencia entre grupos y que los profesores hacen comparaciones entre ellos. *“En el cuarto que yo estoy también, tienen una cierta rivalidad con el otro, y entonces están siempre con el signo de competencia ... Los profesores también comparan. ¡Ay! El grupo de ustedes es mucho mejor o el otro grupo me hizo trabajo espectacular. Nunca nos dice al nuestro, capaz le dicen a todos lo mismo.”* (E.SE.E.: 5).

RELACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON OTROS ACTORES DENTRO DEL IFD:

En general, existe una buena relación entre estudiantes, docentes y personal no docente.

OPINIÓN DE ESTUDIANTES	OPINIÓN DE DOCENTES
<p>Con el director:</p> <p>Los estudiantes consideran en su mayoría que tienen una buena relación con el Director (64%), aunque considera que esta es “<i>a demanda</i>” (E.SE.E.: 6) y existe un 34% que considera que podría ser mejor (38% de magisterio y 26% de profesorado).</p> <p>Si se desglosa esta opinión por carrera, en el caso de magisterio se visualiza una mayor frecuencia de estudiantes que aseveran que podría ser mejor la relación, siguiéndolo en frecuencia la existencia de una buena relación y en tercer lugar una relación muy buena. En el caso de profesorado una buena relación tiene mayor frecuencia, seguida por una muy buena relación (véase anexo 1, p.161).</p> <p>Con docentes:</p> <p>El 98% de los estudiantes entrevistados afirman que la relación entre docentes y estudiantes es muy buena o buena. “<i>Nosotros nunca tuvimos ningún problema. Es bárbara.</i>” (E.SE.E.: 6).</p> <p>Con el personal no docente:</p> <p>Si bien la relación con el personal no docente es considerada por la mayoría (60%) de los estudiantes como buena, hay un 34% que piensa que podría ser mejor. Los estudiantes que participaron de la entrevista manifestaron que no siempre el personal administrativo los atiende bien. “<i>Vas a la que sabes que le podés plantear las cosas y te soluciona y hay gente que sabés que no te va a solucionar y que ni siquiera te atiende</i>” (E.SE.E.: 3).</p>	<p>Con el director:</p> <p>Los dos docentes entrevistados destacan el perfil abierto del director frente a los estudiantes, siempre dispuesto a escuchar. “<i>El director siempre cuando puede resolviéndoles problemas</i>” (E.SE.D1: 3); “<i>el director es muy abierto a escuchar al estudiante</i>” (E.SE.D2: 4).</p> <p>Con docentes:</p> <p>Todos los docentes entrevistados consideran que la relación con los estudiantes es buena (10%) o muy buena (90%). “<i>Hay una buena relación entre docentes y estudiantes</i>” (E.SE.D1: 2); “<i>Hay una buena onda entre los estudiantes y los docentes. Es buenísimo</i>” (E.SE.D2: 3).</p> <p>Con el personal no docente:</p> <p>Se ve dentro de magisterio que la relación con los funcionarios no docentes es distante. “<i>...antes nosotros a los estudiantes los teníamos mucho más cerca. Ellos se acercaban más a la secretaría, hablaban más con los funcionarios. Ahora como que ellos están distantes</i>” (E.SE.D1: 3).</p>

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL:

Se visualiza que existen actividades en las que los estudiantes pueden participar, sin embargo, ni docentes, ni estudiantes tienen muy claro en qué consisten, salvo las misiones socio-pedagógicas que son una tradición del IFD. En el caso de las Comisiones de Carreras es muy poca la información existente. Muchas de estas actividades surgen de Montevideo. Queda claro también que los estudiantes disponen de muy poco tiempo para dedicarle a actividades de participación extra curriculares porque la carga horaria que tienen es muy alta.

OPINIÓN DE ESTUDIANTES

Hay una clara diferencia en lo que es la participación estudiantil entre el alumnado de magisterio y de profesorado. En el primer caso un poco más de la mitad (53%) considera que ha participado en alguna actividad de estudiantes, mientras que en profesorado la gran mayoría (84%) contestó que no lo hizo (véase gráfica en Anexo 1, p. 164). Esta diferencia entre ambas carreras estaría evidenciando la escasa asistencia al centro debido a la modalidad de los cursos, corroborando lo ya mencionado en el apartado 8.3 (p. 100).

Los estudiantes manifiestan que tienen poco tiempo para participar en actividades estudiantiles: *“Para mí lo más complicado es el tiempo”* (E.SE.E.: 14).

El 62 % de los estudiantes considera que no está difundido en que pueden participar o que hay pocas actividades para que los estudiantes participen. También el 62% de los estudiantes entrevistados desconoce la existencia de las comisiones de carrera (véase gráfica en Anexo 1, p. 165).

OPINIÓN DE DOCENTES

La mayoría (60%) considera que muy pocos se involucran o participan en actividades y el 30% considera que hay de todo dentro del grupo de estudiantes. Solamente un 10% de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario considera que la mayoría participa en alguna actividad estudiantil.

Las actividades en las que participan que fueron mencionadas: *“Ellos participan en las misiones socio-pedagógicas activamente”* (E.SE.D1: 3). *“Cine educa es un programa que está como hace cinco años, que es extra curricular. Que tiene que ver con toda la parte de lenguaje audiovisual... Principalmente de magisterio”*. (E.SE.D2: 4)

Cuando se les preguntó sobre las comisiones estudiantiles en la entrevista manifestaron: Refiriéndose a las Comisiones de Carreras: *“Sí, hay participación sí. Ellos viajan a Montevideo inclusive...”* (E.SE.D1: 3)

VALORACIÓN DEL IFD POR PARTE DEL ESTUDIANTE:	
En términos generales el local es valorado y cuidado por los estudiantes.	
OPINIÓN DE ESTUDIANTES	OPINIÓN DE DOCENTES
<p>En el caso del funcionamiento del aula y de la biblioteca, la mayoría de los estudiantes considera que es bueno o muy bueno (68% y 60% respectivamente), mientras que cuando se refieren a los espacios recreativos o administrativos la mayoría considera que podrían ser mejor (66%) (véase cuadro en Anexos, p. 166).</p> <p>Los alumnos entrevistados manifestaron que no hay un buen cuidado de algunos materiales <i>“El tema es que se llevan los cables, tenemos televisor, pero se llevan los cables, los controles, esas cosas así”</i> (E.SE.E.: 13).</p>	El 80% de los docentes entrevistados considera que la mayoría de los estudiantes cuida y valora el local.

SENTIMIENTO QUE DESPIERTA EL IFD EN ESTUDIANTES:	
OPINIÓN DE ESTUDIANTES	OPINIÓN DE DOCENTES
Se observa que el 49 % lo siente como su segunda casa o se siente parte de él, mientras que 51% asiste solo lo necesario a clases, o no se siente parte de la institución. Si analiza por carrera las tendencias se mantienen.	

Cuadro 30: Presentación de hallazgos en la segunda colecta de datos.

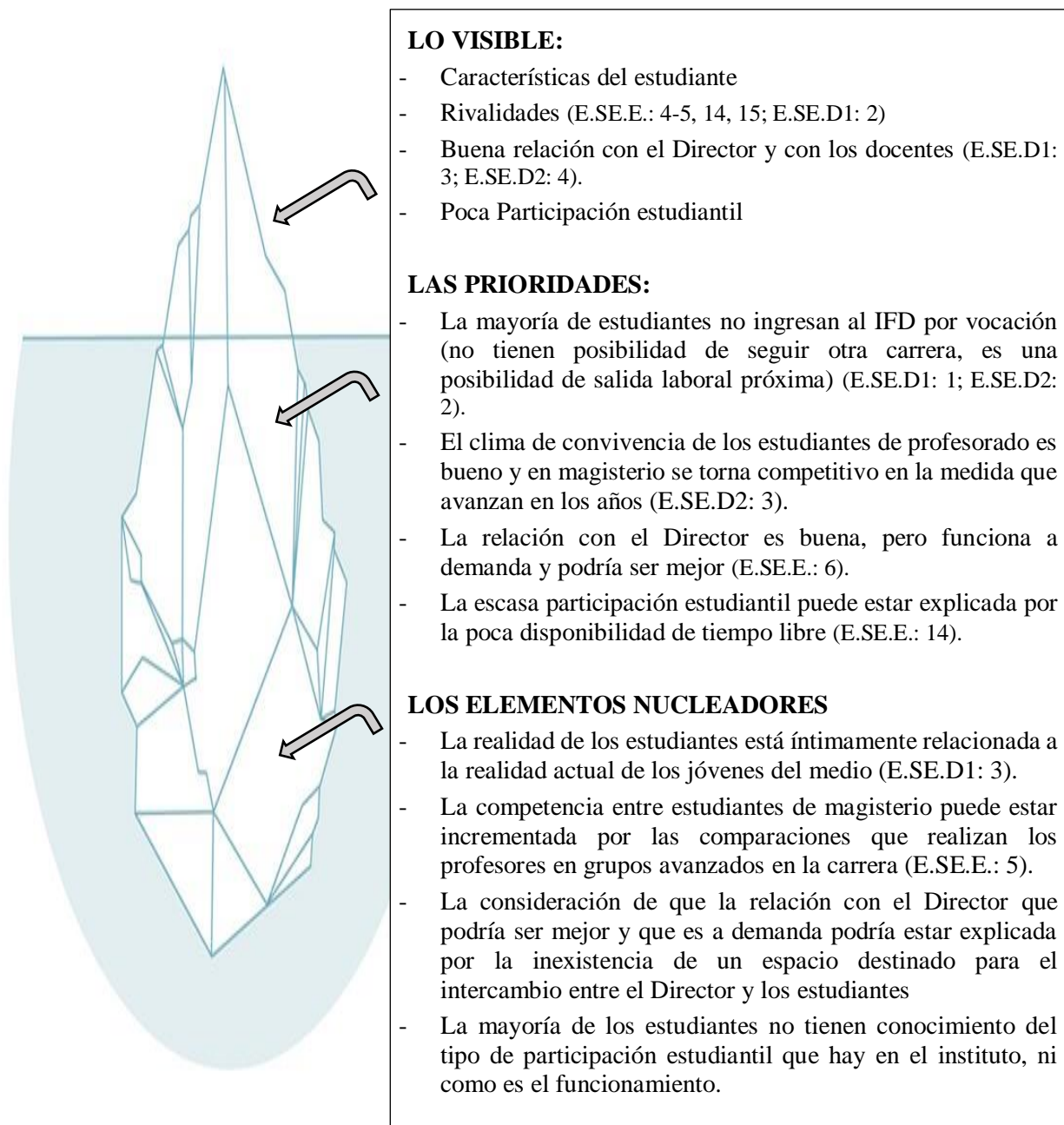
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados presentados en el cuadro anterior se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Se percibe un nivel cultural (académico) básico en los estudiantes, con una cantidad considerable de alumnos a quienes les falta estudio. En relación a esto los estudiantes se califican en su mayoría como buenos estudiantes, pero que podrían ser mejores.
- El clima de convivencia en general se visualiza como bueno, aunque en magisterio existe cierta rivalidad y competencia que se acentúa con el avance de la carrera. Es importante destacar que esto no se presenta como una situación grave insostenible, sino como una realidad que se ha dado siempre.
- Los estudiantes consideran en su mayoría que tienen una buena relación con el Director (64%), aunque considera que esta es “*a demanda*” (E.SE.E.: 6) y existe un 34% que considera que podría ser mejor (38% de magisterio y 26% de profesorado), mientras que los dos docentes entrevistados destacan el perfil abierto del mismo, siempre dispuesto a escuchar.
- El 100% de los docentes y el 98% de los estudiantes entrevistados afirman que la relación entre ellos es muy buena o buena.
- Si bien la relación con el personal no docente es considerada por la mayoría (60%) de los estudiantes como buena, hay un 34% que piensa que podría ser mejor y en una de las entrevistas con docentes queda claro que la relación es distante.
- Sobre la participación estudiantil se visualiza que existen actividades en las que los estudiantes pueden participar, sin embargo, ni docentes, ni estudiantes tienen muy claro en qué consisten, salvo las misiones socio-pedagógicas que son una tradición del IFD. En el caso de las Comisiones de Carreras es muy poca la información existente. Muchas de estas actividades surgen de Montevideo. Queda claro también que los estudiantes disponen de muy poco tiempo para dedicarle a actividades de participación extra curriculares porque la carga horaria que tienen es muy alta. En Profesorado la participación es mucho menor que en magisterio (16% frente a 53%).
- La mayoría de los estudiantes (51 %) asisten solamente lo necesario al IFD o no se sienten parte de él.

Técnica del Iceberg

Finalizada la Fase II, con los resultados obtenidos anteriormente descriptos, se utilizó la Técnica del iceberg para profundizar el análisis y determinar así los niveles y lógicas que están en juego a nivel de cultura organizacional (véase cuadro 31).



Cuadro 31: Elementos de la cultura institucional utilizando la Técnica del iceberg.

Fuente: Adaptación de Informe de Avance (véase Anexo 1, p. 170).

Como ya se mencionó en el Marco teórico (véase apartado 2.3, p. 29) y se retomó en el Marco aplicativo (véase apartado 8.5, p. 102), la Técnica del iceberg es un método de análisis que posibilita a partir de lo explícito, profundizar en las lógicas internas de las dinámicas institucionales, logrando identificar las prioridades de una institución y deducir los supuestos básicos que forman parte de la cultura institucional.

10.1.3. LINEAS DE TRABAJO PARA EL PLAN DE MEJORA

Continuando con la Fase III se analizaron las fortalezas y debilidades encontradas en la institución a partir del análisis anterior. Para ello se utilizó como analizador la matriz FODA (véase cuadro 32). Se definieron las prioridades, es decir qué es lo primero que debería atender la institución. Luego se determinaron las dimensiones involucradas, para culminar con las posibles líneas de solución del problema.

<p>FORTALEZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director abierto con ganas de tener un IFD “habitable”, con buen clima de convivencia y con participación estudiantil (E.E.1: 9). - Buena percepción de los docentes por parte de los estudiantes (E.SE.E.: 6). - Local nuevo con un buen funcionamiento del aula y la biblioteca. - Buena relación entre los alumnos y los docentes. - Buen clima de convivencia entre estudiantes de profesorado. 	<p>OPORTUNIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel nacional se están fomentando varias políticas y proyectos de participación estudiantil.
<p>DEBILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Población estudiantil con un nivel cultural (académico) básico, poco comprometidos (E.SE.D1: 1). - Poca disponibilidad horaria por parte de los estudiantes para participar en actividades. - Clima de convivencia en magisterio inestable. (E.SE.D2: 3) (E.SE.D1: 2) (C.D.2) (C.D.7). - Escaso conocimiento de la posibilidad de participación estudiantil. - Falta de un espacio (tiempo y lugar) para compartir comunicación entre Director y estudiantes. 	<p>AMENAZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debilidades podrían incrementarse por las características de los adolescentes y jóvenes (E.E.1: 9). - Debilidades podrían incrementarse por el aumento de estudiantes provenientes de contexto crítico.

Cuadro 32: Matriz FODA de la organización.

Fuente: Informe de Avance (Anexo 1, p. 171).

Se consideró que como prioridad para lograr un acercamiento a la solución del problema se podrían tomar los tres últimos puntos que aparecen en las debilidades ya que son sobre los cuales se puede lograr interferir. Ellos son:

- Clima de convivencia en magisterio inestable.

- Escaso conocimiento de la posibilidad de participación estudiantil.
- Falta de un espacio (tiempo y lugar) para compartir comunicación entre el director y los estudiantes.

Las líneas que quedaron planteadas a partir de la aproximación diagnóstica para proyectar conjuntamente con el IFD un Plan de Mejora y revertir el problema planteado como “Escaso sentido de pertenencia, participación y valoración del IFD por parte de los estudiantes” fueron las siguientes:

- ✓ Elaborar junto con los docentes un plan estratégico para llevar a cabo en el aula, tendiente a reducir la competencia existente en los grados más avanzados de magisterio para así fomentar un buen clima de convivencia.
- ✓ Promocionar las actividades de participación existentes a nivel local y nacional por medio de su difusión, escogiendo el canal más apropiado a la forma en que se comunican los estudiantes actuales.
- ✓ Crear un espacio de intercambio entre el director y los estudiantes por medio de la elección de delegados de grupo. Dichos delegados se podrán reunir periódicamente con el director para compartir inquietudes e intercambiar información en ambos sentidos.

Para desarrollar lo antes expuesto, se sugirió formar un equipo impulsor formado por el director, un docente referente y un estudiante avanzado de magisterio que podría ser integrante de la Comisión de Carreras, fundamentado en que *“trascender la mirada individual es el desafío; poder generar abordajes institucionales posibilita centrar el problema como responsabilidad compartida de los distintos actores, permite trabajar y problematizar con los involucrados su percepción de la situación y su posibilidad de generar cambios para transformarla”* Bentancor (2008, p. 19).

10.2. RESULTADOS DEL PLAN DE MEJORA

Una vez culminada el Diagnóstico Organizacional se entregó el Informe de Avance al director de la organización y se formó el grupo impulsor con los tres integrantes del IFD representativos fue propuesto: uno de dirección, un docente y un estudiante. El Director invitó a la docente y a la estudiante a formar parte del grupo como ya fue expuesto.

Las líneas de acción fueron redefinidas y de las tres posibles soluciones propuestas, mencionadas en el apartado anterior, se dejó de lado la difusión y promoción de la participación estudiantil, ya que actualmente se está llevando adelante a través de una red

social del IFD, cuyo contenido está a cargo de la docente que forma parte del equipo de trabajo del Plan Mejora. El Director y dicha docente manifestaron en la primera reunión del equipo impulsor que existen instancias de socialización, que permiten que los estudiantes se informen y puedan participar. Por lo tanto, si los estudiantes no participan, la dirección asume que es por falta de interés.

Las líneas de acción con las que se decidió trabajar fueron:

- Fomento de un buen clima de convivencia en magisterio a través de un plan estratégico de talleres que se llevarán a cabo a lo largo del año por diferentes actores.
- Creación de un espacio de intercambio entre estudiantes y director para posibilitar el intercambio bidireccional de información de interés y su difusión a través de los propios estudiantes. Esta línea de acción está íntimamente relacionada con la anterior, en el sentido que indirectamente se verá favorecido el clima de convivencia.

10.2.1. COMPONENTES DEL PLAN DE MEJORA

A continuación, se definen los componentes del Plan de Mejora que fueron presentados en el Marco Aplicativo; información adicional, referente a este apartado se encuentra desarrollada en el Plan de Mejora entregado a la institución (véase Anexo 2, pp. 196-216).

Objetivos

El objetivo general quedó establecido como: *“Mejorar el sentido de pertenencia de los estudiantes que cursan magisterio o profesorado en el IFD”*. Para lograrlo se trabajará en dos áreas que dan lugar a los objetivos específicos, que son:

- Promover un clima de convivencia armonioso en los estudiantes de magisterio.
- Fomento de la participación estudiantil a través de la creación de un espacio de intercambio entre los estudiantes y el Director del IFD.

Metas

La duración del Plan de Mejora está prevista para un año lectivo comenzando en febrero y culminando en diciembre. Se pretende, por medio de las metas proyectadas, cumplir el objetivo general en dicho plazo.

Para promover el clima de convivencia entre los estudiantes de magisterio a través de las actividades ideadas, se definió como meta que el setenta por ciento de los estudiantes respondan favorablemente al sondeo de clima de convivencia que se realizará en octubre de 2016.

Para fomentar la participación estudiantil se definió como meta lograr que un ochenta por ciento de los delegados estudiantiles participen en los espacios de intercambio con el Director, y que un sesenta por ciento lo haga activamente de manera de favorecer la comunicación entre estudiantes y Director. Se entiende por participación activa el involucrarse aportando ideas y opinando en las reuniones.

Actividades

Se proponen dos líneas de actividades para lograr los objetivos específicos planteados. La primera busca fomentar el buen clima de convivencia en los estudiantes de Magisterio por medio de tres talleres. El primero es un taller que aborda directamente el tema de convivencia estudiantil a cargo de la sala de psicología de la institución. Los otros dos talleres son de carácter formativo – informativo que indirectamente incidirán en el clima de convivencia al colaborar con la adaptación e inserción al IFD de los estudiantes, favoreciendo el intercambio entre ellos.

La segunda línea de actividad busca promover la participación de los estudiantes por medio de la creación de un espacio de intercambio con el director de IFD que favorezca la comunicación entre ellos. Se formará un grupo integrado por delegados de las clases que se reunirá periódicamente con el director en un espacio y tiempo determinados. En esa instancia el Director tendrá la visión de los estudiantes sobre diferentes aspectos del IFD y los estudiantes escucharán el punto de vista de la dirección. Los delegados estudiantiles representarán a sus pares y transmitirán a los mismos los temas abordados en las reuniones.

Recursos

Los recursos necesarios para llevar adelante las mejoras se pueden clasificar en humanos, materiales, temporales y financieros. Dentro de los recursos humanos están las personas implicadas en el Plan de Mejora. Ellos son:

- Integrantes del equipo impulsor, siendo clave la participación del Director, como responsable final de que las tareas se ejecuten. La docente apoyará en todas las

tareas que sean delegadas por el Director y será el nexo entre los responsables de cada actividad con la dirección. La estudiante formará parte del grupo de delegados, representando a los estudiantes en las reuniones periódicas que se llevarán a cabo con el director, haciendo uso de su experiencia como miembro de organismos estudiantiles y participación en talleres para estudiantes nuevos.

- Integrantes de las salas de psicología y de lengua, y estudiantes avanzados de magisterio estarán implicada en el Plan como los agentes que intervengan en la preparación de los talleres.
- Estudiantes electos como delgados estarán implicados en la formación del grupo de intercambio con el director.
- El personal administrativo que se requiera para colaborar en aspectos organizativos de las actividades, eventualmente se verá implicado.

Los recursos materiales ya existen o están previstos dentro del presupuesto anual del instituto. Dentro de los recursos temporales se encuentran las horas de trabajo de salas y del docente de apoyo que están comprendidas dentro de las horas “departamento” (40% de las horas están destinadas para actividades académicas como investigación y extensión). Por este motivo no es necesario adquirir recursos extras, ni incurrir en gastos de inversión y de operación.

La planilla integradora con el resumen de la información antes descriptas (objetivos, actividades, recursos) se puede apreciar en Plan de Mejora (véase Anexo 2, pp. 200 -203).

Cronograma

En el diagrama de Gantt se describen los tiempos en los que se desarrollarán las principales actividades previstas, así como los momentos en que se proyecta realizar el seguimiento de la propuesta y dar a conocer la información recogida (véase cuadro 33).

En él se enumeran las actividades correspondientes a la realización del Objetivo 1, del Objetivo 2, de la Evaluación (seguimiento del plan) y de la Información (presentación de resultados).

	ACT.	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC
O B J E T I V O 1	1.1											
	1.2											
	1.3											
	1.4											
	1.5											
	1.6											
	1.7											
	1.8											
	1.9											
	1.10.											
	1.11											
	1.12											
	1.13											
O B J E T O 2	2.1											
	2.2											
	2.3											
	2.3											
EVAL	1											
	2											
INFO	1											
	2											

Referencias: **ACT**: Actividades, **EVAL**: Evaluación (Dispositivo de Seguimiento) **INFO**: informar

Cuadro 33: Diagrama de Gantt.

Fuente: Plan de Mejora (Anexo 2, p. 204)

Seguimiento

Los tres dispositivos de seguimiento propuestos fueron: una matriz de seguimiento de las actividades en las que se verificará si se realizan las actividades proyectadas, una escala de opinión de los estudiantes para ver el grado de mejora en la convivencia y actas de las reuniones entre el Director y los delegados estudiantiles (véase Anexo 2, pp. 211 - 213).

Con la matriz de seguimiento se pretende monitorear la implementación del Plan. Consiste en una planilla de registro del cumplimiento de las actividades que será aplicado al finalizar cada actividad según queda establecido en el Diagrama de Gantt.

La escala de opinión consiste en una encuesta que permitirá conocer la opinión de los estudiantes sobre el clima de convivencia. Se aplicará luego del último taller.

Las actas de las reuniones se completarán cuando éstas se lleven a cabo y en ella se registrarán los acuerdos que queden establecidos.

Los resultados que surjan de las evaluaciones de los talleres y las reuniones del Director con los estudiantes serán publicados en la red social del instituto y en cartelera para que estén al alcance de alumnos y docentes.

CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES

La respuesta al problema planteado sobre el escaso sentido de pertenencia al IFD por parte de los estudiantes, podría referirse a acciones específicas para mejorar el clima de convivencia existente y la baja participación estudiantil, ya que la evidencia identificada y el análisis de datos conducen a pensar que el sentido de pertenencia de los estudiantes estaría determinado por el clima de convivencia y la participación (véase cuadro 34).



Cuadro 34: Resumen de factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de los resultados presentados podría decirse que casi la mitad de los estudiantes (49%) siente al IFD como propio (lo siente como su segunda casa o se siente parte de él). Este escaso sentido de pertenencia lo estaría determinando el clima de convivencia inestable detectado principalmente en el estudiantado de magisterio (son la mayoría de los estudiantes que asisten en forma presencial al IFD) y la baja participación estudiantil (53% de los estudiantes de magisterio entrevistado participa en actividades y 16% de los estudiantes de profesorado entrevistados lo hace).

Como se vio en el Marco teórico el clima de convivencia y la participación están muy relacionados entre sí (Martín, 2008). El clima escolar está directamente asociado a la participación estudiantil (Sandoval, 2014, Gairín et al. 2006) y la participación está directamente relacionada con el sentido de pertenencia (Brea, 2014). El sentido de pertenencia así mismo, retroalimenta a la participación estudiantil y afecta a su vez el clima de convivencia (Darder, 2008).

Las posibles causas, identificadas en el modelo de análisis, que estarían afectando el clima de convivencia y la participación son las características de la población estudiantil, realidad cultural de los estudiantes (coinciden con lo expresado en el marco contextual sobre el informe de CIFRA, 2012), la modalidad de los cursos dictados y falta de compromiso y competencia en los estudiantes de magisterio. Se intuye que el factor tiempo es también relevante y podría estar relacionado a la modalidad y la carga horaria de los cursos dictados.

Las evidencias dejan ver que la convivencia es una construcción colectiva, y es responsabilidad de todos quienes participan en los procesos educativos (Sandoval, 2014).

Los conflictos que se evidencian en el clima de convivencia entre los estudiantes de magisterio, no están siendo capitalizados (Bentancor, 2008). Así mismo, están construyendo la cultura del centro que se ve sometida a controversias y presiones variadas (Sánchez, 2005).

Existen carencias en el centro en cuanto a la creación de un ambiente que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje (Antúnez, 1993). La dirección es quien debe dar coherencia a los tres componentes básicos de las organizaciones considerados por Gairín (2004): objetivos, estructura y sistema relacional y en el centro hay evidencias que indican que está fallando el sistema relacional con y entre los estudiantes. Es la dirección quien define los principales elementos que dan sentido a la imagen y cultura organizacional (Escalera, 2014).

La cultura organizacional fue analizada en el diagnóstico, y su conocimiento llevó a la realización de un Plan de Mejora. La misma puede influir la vida organizativa reduciendo la complejidad y la incertidumbre (conociendo significados ya construidos) y como mecanismo de cohesión (uniendo a todos quienes se sientan parte de ella), fortaleciendo de este modo el sentido de pertenencia, aunque es relevante considerar que puede

funcionar también como filtro de las innovaciones, ya que puede llegar a ser una barrera protectora de la identidad de la organización (Sánchez, 2005).

El clima de convivencia es considerado la base para la formación de ciudadanos y es clave para la formación integral de los estudiantes (Bentancor, 2008; Martí & Pares, 2012; Sandoval, 2014). Por su parte, a través de la participación se gana riqueza, coherencia, rigor y efectividad en el centro de estudio (Santos Guerra, 2003) lo que lleva a reflexionar que es vital que en el Plan de Mejora se aborden estrategias para lograr revertir las fallas que existen en la organización en este sentido.

Es así, que en el Plan de Mejora se buscaron estrategias para mejorar el clima competitivo que se crea en magisterio en la medida que se avanza en la carrera, de manera de minimizar el impacto negativo en el sentimiento de pertenencia de los estudiantes. En palabras de Bentancor (2008, p. 20) *“trabajar en la generación de buenos climas de convivencia implica generar espacios planificados y acordados a nivel institucional destinados a fortalecerla”*, ya que aprender a convivir es una finalidad básica de la educación (Martín, 2008).

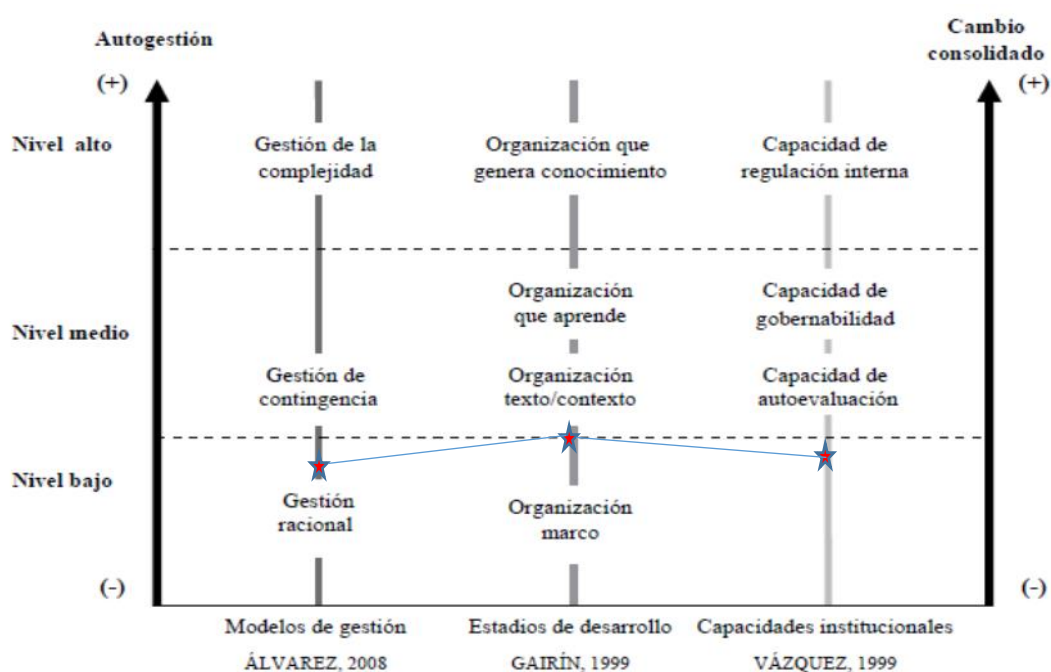
Para mejorar la participación y compromiso por parte de los estudiantes, se buscó en el Plan de Mejora dar a los alumnos la posibilidad de idear alguna forma de participación que les fuera útil o les resultase más atractiva. Con este fin, se sugirió la creación de un espacio de intercambio de información con el Director, que funcione en forma periódica, lo que podría mejorar la comunicación e involucramiento de los estudiantes que desembocaría en una mejora convivencia, ya que el diálogo es considerado como uno de los principios básicos para la convivencia armoniosa (Bentancor, 2008). De este modo también, el Director, actuaría como líder del aprendizaje integrando a los alumnos en los debates y las decisiones sobre su propia enseñanza (Hargreaves & Fink, 2008).

Se pretende que estos espacios de intercambio, logren promover el liderazgo entre los estudiantes y fortalecer el propio del Director, haciéndolo sostenible por medio de la mejora de su amplitud. *“El liderazgo de un centro educativo no se limita al director, ni siquiera a sus profesores. Se extiende a todas la personas, comunidades y redes, y atraviesa todos los estamentos del organismo”* (Hargreaves & Fink, 2008, p. 121).

En relación al proceso de cambio que se pretende llevar adelante con el Plan de Mejora, es el Director una pieza clave en la organización como agente de cambio por su relevancia

y responsabilidad en el desarrollo organizacional que quedó en evidencia en el análisis (Gairín & Muñoz, 2008).

Teniendo en cuenta el analizador de la gestión del cambio (Vázquez, 2013) que considera los tres modelos definidos en el capítulo cuarto del Marco Teórico (Álvarez, 2008; Gairín, 1999; Vázquez, 1999), el centro educativo se encuentra dentro de un nivel bajo de autogestión del cambio tendiente a pasar al nivel medio (véase cuadro 35). Es relevante aclarar que difícilmente un centro va a tener características únicamente de un nivel de cualquiera de las tipologías estudiadas, sino que compartirá descripciones de más de un nivel contiguo.



Cuadro 35: Ubicación de la organización en estudio dentro del analizador de gestión de cambio.

Fuente: elaboración personal teniendo en cuenta Modelo de Gestión (Álvarez, 2008), Modelo de Desarrollo Organizacional (Gairín, 1999) y Capacidades Institucionales (Vázquez, 1999).

En el Modelo de Álvarez (2008) el centro se encuentra dentro del nivel de gestión racional acercándose al de gestión de contingencia. Es decir que el cambio es liderado desde fuera del centro por políticas educativas, lo que determina un control externo y la participación es únicamente para informar, pero no para consultar. Este tipo de modelo de gestión ofrece cambios de rápida aplicación, pero los resultados que se obtienen son en general escasos y no perduran en el tiempo.

Teniendo en cuenta el Modelo de desarrollo organizacional (Gairín, 1999) la organización se encuentra en un nivel de desarrollo organizativo de soporte acercándose a un desarrollo de organización como centro educativo. Es decir, el proceso organizativo actúa como soporte a un programa, proporcionando espacios, tiempos, normativas y recursos para su desarrollo. Está en vías de lograr un proyecto que define las metas de la organización e intenta llevarlo a cabo.

Desde el punto de vista de las Capacidades Institucionales (Vázquez, 1999), se considera que es una organización que está en vía de lograr la capacidad de autoevaluación, la que debe ser promovida desde el proyecto y desde el liderazgo de la dirección.

El plan de mejora propuesto considera llevar a la organización a un nivel más alto del que se encuentra, para lograr conseguir mayor eficiencia.

SECCIÓN V

REFLEXIONES FINALES

REFLEXIONES FINALES

Al finalizar el trabajo y la investigación, se reflexiona sobre la utilidad que éste puede dejar a la comunidad científica y educativa. Las apreciaciones personales que se comparten tienen que ver con la realidad subyacente que a lo largo de la investigación se logró desentramar.

Comenzando por lo más abarcativo, considero que este trabajo puede dejar como aporte a la comunidad la reflexión sobre la búsqueda de incentivos para que los estudiantes que culminan bachillerato sientan la necesidad y el compromiso de continuar con su formación terciaria para aportar en el futuro algo a la comunidad en que viven. En este caso la realidad analizada es de estudiantes jóvenes y no tan jóvenes de un IFD del interior del país, los que siguen magisterio o profesorado como única posibilidad de estudio terciario, tal vez alejado de su vocación real.

Considero que si bien, puede ser visto como negativo que muchos jóvenes del interior se formen como docentes por no tener la posibilidad de seguir otra carrera, creo que tendríamos que ver la ventaja que implica esta realidad de poder contar con un gran número de estudiantes que se dedique a tan noble profesión, hoy en día desmerecida. Para lograr transmitir este sentimiento a los futuros docentes, debemos comenzar por transformar los institutos donde se forman, para que sean centros en que los estudiantes se sientan parte de ellos y se involucren proactivamente.

Esta investigación abordó la importancia del clima de convivencia y de la participación estudiantil en el fortalecimiento del sentido de pertenencia a una institución. Sentimiento que es necesario para lograr aprendizajes efectivos. El Plan de Mejora integra talleres para la promoción del clima de convivencia y oportunidades de intercambio entre el Director con los estudiantes. El fomentar un buen clima de convivencia es de gran importancia no solo para generar un sentido de pertenencia positivo hacia el centro, sino para la formación de ciudadanos responsables y futuros formadores de ciudadanos.

Considero fundamental el intercambio con el Director, para que no solo los estudiantes tengan la posibilidad de dar a conocer sus ideas, sino para que el equipo de dirección no pierda de vista detalles del diario vivir que hacen a la buena convivencia y terminan siendo determinantes para lograr calidad educativa, que muchas veces por la necesidad de atender obligaciones propias de la dirección, se dejan de lado. Considero que los jóvenes tienen mucho que enseñarnos y debemos escucharlos.

El tema participación estudiantil, en el presente trabajo fue revisado y analizado teniendo en cuenta la demanda planteada, es decir, su relación directa y recíproca con el sentido de pertenencia del centro en estudio. Es relevante agregar, que es un tema mucho más amplio, que abre la oportunidad a trabajarlo relacionado con el modelo de enseñanza, de gestión y la gestión del poder. Se abre así la posibilidad de realizar otra investigación que aborde la participación representativa de los estudiantes en los centros de educación terciaria.

En el camino transitado como estudiante del Master, se cumplieron funciones de investigador con la realización de Proyecto de Investigación Organizacional y de asesor en la creación del Plan de Mejora Organizacional.

En el rol de investigador pude apreciar que si bien en la primera visita al centro la demanda ya se dejó entrever, en cada visita para la colecta de datos y en su procesamiento y análisis, surgían nuevos elementos a tener en cuenta, lo que se puede definir como una situación compleja, que no escapa a la realidad educativa actual. Esto no impidió realizar avances en la investigación y obtener resultados y conclusiones. Es importante recalcar el sentido de ética profesional que se debe tener, ya que se maneja información relevante para realizar un buen diagnóstico, pero delicada, porque puede herir sensibilidades. Los informantes confían en el investigador, ya que se abren y dejan entrever sus realidades.

En la segunda etapa, como asesor resultó importante desarrollar el sentido de empatía, para ponernos en el lugar de quienes son parte de la institución y respetar sus tiempos. Destaco así mismo el trabajo colaborativo y la participación del grupo impulsor en que cada uno aportó sus ideas teniendo en cuenta su experiencia. Como asesor, la escucha fue importante para, una vez propuestas las líneas de acción, partir de la experiencia y de las ideas que surgieron de los integrantes del centro que formaban el grupo impulsor; considero relevante que se involucren en la propuesta del Plan de Mejora para que el mismo llegue a concretarse y no quede simplemente en papeles.

Finalmente, en una última etapa se encaró el trabajo académico, elaborando la memoria final de esta investigación. Este camino recorrido fue de mucha dedicación y un aprendizaje permanente. Lo que en un principio parecía difícil de abordar, se fue tornando en algo disfrutable, cargado de nuevos conocimientos enriquecedores, o no tan nuevos, pero visto desde otra perspectiva y profundidad, lo que permitió terminar de incorporar lo aprendido.

BIBLIOGRAFÍA

ANEP (2007). Acta N°63 Res. N°67 del 18 de octubre de 2007.

ANEP Acta Extraordinaria N° 5 (resolución 1) del 24 de junio de 2010.

ANEP-CFD (2015). Documento: Logros 2015 del consejo de formación en educación. Diciembre, 2015.

Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. En I. Aguerrondo & S. Xilva (Eds.) *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Alaminos, A. (2006). El muestreo en la Investigación Social. En A. Alaminos & J. Castejón, (Eds.). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión* (pp. 41-67). Alcoy: Marfil.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsosi.

Antúnez, S. & Gairín, J. (2008). Presentación. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 21-24). Madrid: Wolters Kluwer.

Arencibia, S., Comini, F. & Nogales, M. (2008). La innovación en contextos difíciles: el papel del liderazgo. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 508-512). Madrid: Wolters Kluwer.

Báez, G. (2010). La participación estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 8(1), 347-362.

Barrera-Corominas, A., Bengoa M. Guedes de Rezende, C., Rodríguez-Gómez, D., Tejera, A. & Vázquez, M. (2011). Clima organizativo y liderazgo. En J. Gairín (Coord.). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias* (pp. 152-172). Red AGE. Santiago de Chile: Santillana.

Batthyány, K & Cabrera, M. (Coords.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Montevideo: Universidad de la República.

- Bentancor, G. (2008). Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de buenos climas de convivencia. En Bentancor, G. et al. *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión* (pp: 16-33). Montevideo: UNESCO,
- Bernal, J. (2008). Competencias de liderazgo. En J. Gairín, & S. Antúnez, (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 151-155). Madrid: Wolters Kluwer.
- Blejmar, L., Nirenberg, O. y Perrone, N. (1998). *La juventud y el liderazgo transformador, conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*. Buenos Aires: OMS.
- Bolívar, A. (2001). *Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa*. España: Universidad de Granada. Accedido el 19 de abril de 2016 en www.ugr.es/~ugr_unt/.../DOEdiagnostico_UD2.doc.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9 (1), 37-60.
- Boss, B. & Reggio, R. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: LEA.
- 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.
- Cabrera, A. (2011). *Participación académica en formación docente: desafíos y oportunidades*. (Tesis Magisterial). Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Cantón, I. (2005) Evaluación de los Planes de Mejora en Centros Públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336, 313-351.
- CIFRA (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Informe Final*. Contratante: ANEP-CODICEN-CFE.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social. Edición revisada*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cossio, A. & Amejeiras, M. (Coord). (2012). Guía del Plan de Mejora desde un enfoque Estratégico Situacional. *Promejora. Proyecto de Fortalecimiento de la Instituciones Educativas* Montevideo: ANEP.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Colombia: Mc. Graw Hill.
- Darder, P. (2008). Las dimensiones personales, base de la participación. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 478-486). Madrid: Wolters Kluwer.
- 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). Montevideo: CODICEN.
- Escalera, I. (2014). *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo*. Madrid: Narcea.
- Figuroa, G. (2005). La metodología de elaboración de proyectos como. Una herramienta para el desarrollo cultural. *Serie Bibliotecología y gestión de la información*, 7. Chile: UTEM, CNCA, DGI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992a). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992b) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Fullan, M. (2014). *The principal: three keys to maximazing impact*. San Frnacisco: Jossey-Bass.
- Gairín, J. (2004a). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En A. Villa, (ed.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-127). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Gairín, J. (2004b). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa*. [Documento PDF]. Accedido el 20 de abril, 2015 en http://ediagnostikoak.net/ikusberrimat/cas/materiales_gairin/planes_mejora_satisfaccion.pdf.
- Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo, M. & Martín, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: M.E.C y C.I.D.E.
- Gairín, J. (2007, noviembre). *Aspectos institucionales de la orientación*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón. Accedido el 9 de febrero, 2016 desde: http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/4_aspectos_institucionales_orientacion.pdf.
- Gairín, J. & Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 26, 187-206.
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*. 47(1), 31-50.
- Gairín, J. (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias. Red AGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Serie Informes N° 2*. Santiago de Chile: Santillana.
- Gairín, J. (2015a). *Actuaciones del asesor*. Accedido en julio, 2015 en https://aulas.ort.edu.uy/file.php/1370/actuaciones_asesor.htm.
- Gairín, J. (2015b). *Los centros educativos como realidades complejas*. [Documento PDF]. Accedido en julio, 2015 en https://aulas.ort.edu.uy/file.php/1370/realidades_complejas.htm.
- García, A., Chow, A. & Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En J. Gairín, (Coord.). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias. Red AGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Serie Informes 2*, 42-93. Santiago de Chile: Santillana.

- González, M. (2005). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En S. Antúnez, et al. *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp.15-40). Santander: Consejo de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Hargreaves, D y Fink, D (2008) *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1996). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?, *Conceptos de Educación*, 2. Accedido el 12 de marzo, 2016 en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2149.
- Kirtman, L. (2013). *Leadership and team. Piece of the educational reform puzzle*. New Jersey: Pearson.
- Ley General de Educación del Uruguay, N° 18437 (2008, 12 de diciembre). Diario Oficial de Uruguay, 27654. Enero 16, 2009.
- Ley de Educación del Uruguay, N° 15739 (1985, 28 de marzo). Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo. Marzo, 1985.
- López Yañez, J. (2005). El análisis de las organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 107-127). Santander: Consejo de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Manes, J. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Martí, M. & Pares, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades. Introducción*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Martín, M. (2008). La participación en las instituciones educativas: necesidad y compromiso. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 455-469). Madrid: Wolters Kluwer.
- Meneses, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: FUOC.
- Mitzberg, H. (1991). *Mitzberg y la dirección*. Madrid: Díaz Santos.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29(2), 67-97.
- Muñoz, R. & Nevada, D. (2007). *El desarrollo de las organizaciones del siglo XXI*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Navarro M. (2008), Aproximación a las necesidades profesionales al cesar en el ejercicio de la dirección docente. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 251-256). Madrid: Wolters Kluwer.
- Nieto, J. (1996). Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos*, 2. Accedido el 12 de marzo, 2016 en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2158.
- Núñez, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *Revista Cubana de información de Ciencias de la Salud*. 12(3). Accedido el 25 de enero 2016 en: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n3/aci04304.pdf>
- Pont, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-62). Madrid: Wolters Kluwer.
- Pozner, P. (2008). Desafíos para avanzar en la gobernabilidad pedagógica en América Latina. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 82-107). Madrid: Wolters Kluwer.

- Quivy, R. & Van Campenhout, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Real Academia Española. (2016). Diccionario de la lengua española. Accedido el 15 de enero, 2016, desde <http://dle.rae.es/>.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1) Accedido el 12 de marzo, 2016 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de gestión del conocimiento. *Última Decada*, 41, 153-178.
- Sánchez, I. (2008). La dirección de centros educativos del siglo XXI: alternativas ante los retos de hoy. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 225-233). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez, M. (2005). La mejora de las estrategias de dirección. En *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 221-238). Santander: Consejo de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Santos Guerra, M. (2003). La participación es un árbol. En J. Gómez (Ed.) *Escuelas y Familias Democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Santos Guerra, M (2016). *Decálogo de la participación*. [Mensaje en un blog]. Accedido el 30 de enero, 2016 en <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2016/01/16/decalogo-sobre-participacion/>
- Sansón, T. (2009). *Historia de la Formación Docente en el departamento de Cerro Largo*. Melo: IFDM.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumier. Accedido el 13 de marzo, 2016 en http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/418960/mod_resource/content/1/Cla-se%207%20-%20Obligatoria%202%20-%20Sautu%20-%20Todo%20es%20teoria.pdf.

- Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Boss.
- Schvarstein, L. (1991). *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008). (Aprobado por Acta nro. 63 Res. nro. 67 del 18 de octubre de 2007). Montevideo: ANEP.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares, identificación y desarrollo. En J. Gairín, & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 121-135). Madrid: Wolters Kluwer.
- Torrego, J. & Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflicto: un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Vázquez, M. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuadernos de investigación educativa*, 1(5), 15-18.
- Vázquez, M. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22 (42), 117-134.
- Vázquez, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Ediciones Morata.
- Waite, D. (2008). Las limitaciones de nuestras formas organizativas. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 29-49). Madrid: Wolters Kluwer.
- Yin, R. (2013). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY
Instituto de Educación

MASTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL
INFORME DE AVANCE

Carolina Arbeleche N° 14501

Tutor: Mag. Mariela Questa-Tortero

Agosto, 2015

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	149
1.	PRESENTACIÓN DEL CENTRO	149
2.	DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA	150
3.	PLAN DE TRABAJO	151
4.	ENCUADRE TEÓRICO	152
4.1.	CULTURA Y CLIMA INSTITUCIONAL	153
4.2.	PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....	154
II.	COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA	155
1.	FASE I.....	155
2.	MATRIZ DE ANÁLISIS.....	155
3.	MODELO DE ANÁLISIS	156
4.	FASE II.....	156
4.1.	ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	159
4.2.	ANÁLISIS DE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES	166
4.3.	TRIANGULACIÓN	168
III.	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	170
1.	NIVELES Y LÓGICAS EN JUEGO	170
2.	APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.....	171
IV.	ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN.....	172
V.	BIBLIOGRAFÍA.....	173
VI.	ANEXOS	174

I. INTRODUCCIÓN

Este informe de avance presenta el desarrollo de un trabajo de investigación en un instituto de enseñanza, donde se diagnostica una problemática a atender. En la introducción se presenta el centro, se describe la demanda y el plan de trabajo y culmina con el encuadre teórico donde se incluyen conceptos relacionados con la situación emergente que aportan elementos en el proceso de análisis.

1. PRESENTACIÓN DEL CENTRO

El centro objeto de estudio es un Instituto de Formación Docente (IFD) localizado en el interior del Uruguay, alejado de Montevideo. En él se imparten las carreras de magisterio y profesorado en las modalidades semi-libre y semi-presencial. El plan en vigencia es el Plan 2008 de Formación de Maestros de Educación Primaria (modificado por Acta 90; Res. 3310/12/09) y el Plan 2008 de Profesorado.

Se encuentra ubicado en el centro de la capital departamental y a él asisten estudiantes principalmente de esa ciudad aunque algunos provienen de poblados cercanos. Es un edificio que se remodeló prácticamente a nuevo en el año 2010, aunque el Director manifestó que la infraestructura resulta inadecuada para la cantidad de estudiantes matriculados en la actualidad. Existe en otra ciudad limítrofe del departamento un centro anexo al que concurren otros estudiantes.

La población estudiantil puede definirse como heterogénea en cuanto al origen y formación inicial del estudiantado, con algunos alumnos que ingresan al finalizar el bachillerato (mayoritariamente en magisterio) y otros lo hacen algunos o varios años después (mayoritariamente profesorado). Entre las características del perfil estudiantil se destaca que la mayoría de los estudiantes son mujeres que trabajan y varias tienen hijos a su cargo. También se constata que provienen de un contexto social muy diverso: algunos de contexto alto, un porcentaje mayor de contexto medio y un poco menor pero en aumento, de contexto crítico con problemáticas socio-económicas importantes.

Actualmente están cursando en Magisterio 258 estudiantes, mientras que en Profesorado están activos 526 alumnos, de los cuales 421 cursan materias presenciales y 105 cursan a través de la plataforma o están rindiendo exámenes. El siguiente cuadro resume la población estudiantil según el año que están cursando.

CUADRO 1: Cantidad de estudiantes según el año de la carrera que cursan.

MAGISTERIO	1°	2°	3°	4°	TOT AL
		75	61	81	41
PROFESORADO	1°	2°	3°	4°	TOTAL
CURSAN	24	10	39	30	421
	6	6			
NO CURSAN *	70	16	7	12	105
SUBTOTAL	31	12	46	42	526
	6	2			
TOTAL ESTUDIANTES					784

*Cursan en plataforma o están dando exámenes.

Fuente: Elaboración propia en base a datos recabados del IFD.

El horario en que se imparten clases es de 7.25 a 23.50 horas, en tres bloques diferentes en los que se dictan las materias correspondientes a magisterio, al tronco común de profesorado y dos materias específicas de profesorado (matemática de primer año y análisis de segundo año) (véase Anexo 1).

El personal docente que trabaja en el centro se divide entre aquellos que ejercen Docencia Indirecta que son: el Director del Instituto, dos Docentes Orientadoras Estudiantiles, tres Docentes Referentes Semipresencial, un Docente Orientador de Laboratorio efectivo y un Ayudante Preparador interino; y los que ejercen Docencia Directa que son cincuenta docentes de aula. A esto, se le agregan diecisiete cargos de funcionarios que se distribuyen de la siguiente manera: nueve administrativos (incluye los docentes de Docencia Indirecta), una bibliotecóloga, dos administrativos “pase en comisión” (de UTU y de Intendencia) y un auxiliar de servicio.

2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA

En la primera aproximación a la institución se produjo un encuentro con el Director quien dejó entrever la existencia de un escaso sentido de pertenencia y valoración del instituto por parte de los alumnos, así como una baja participación estudiantil en lo que se refiere principalmente a representaciones y asociaciones. Esta demanda surge a partir de la preocupación del director por no lograr avances en este sentido, siendo que la temática es el eje del proyecto inicial del centro desde que él asumió el cargo en el instituto. Así lo expresa en la entrevista exploratoria en varias ocasiones: *“hacer que los estudiantes estén más a gusto adentro de la institución. Es algo que yo quiero. Yo quiero que esta sea una institución habitable. Te decía que el título de mi propuesta es esa”* (E.E.1: 9); *“el tema de la afectividad me parece que es un tema bien interesante...eso de cómo se sienten. Porque ya te digo, es la base de mi propuesta. Y yo te decía también la otra vez, es lo que he fracasado”* (E.E.1: 13); *“...los gurises llegan a cuarto y siguen peleándose, sigue habiendo esa rivalidad. Entonces hay momentos en que... Para que estuve yo 6 años, si no logré esto. Que es lo mínimo que se supone, que la gente venga acá y esté a gusto”* (E.E.1: 14).

Una docente que también cumple funciones administrativas en el centro, con una experiencia de treinta y tres años en el instituto y que se relaciona directamente con los estudiantes, manifestó la existencia de rivalidad entre el alumnado de magisterio cuando llega a cuarto año, debido a la competencia por las notas de egresos: *“Cuando llegan a cuarto, entre nosotros decimos cuartismo, porque ahí se subdividen totalmente. Entonces empieza como una competencia. El tema es la competencia, por el egreso, por la nota final, por el puntaje, eso invariablemente se produce todos los años. Cuando llegan a cuarto año, empiezan las divisiones”* (E.E.2: 5). Esto concuerda con la visión que tiene el Director, mencionada en el párrafo anterior.

Asociado a lo anterior está la baja participación estudiantil determinada principalmente por las características del alumnado. En este punto se puede aclarar que la participación existe, pero no se manifiesta en el grado deseado por el Director. *“Por esto que hay mucha heterogeneidad a veces se hace muy difícil lograr la participación. Si bien hay organismos de participación...en este momento están prácticamente inactivos.”* (E.E.1: 7). La docente entrevistada considera que la participación es poca por la realidad que

viven muchos de los estudiantes: *“También tenemos una diferencia, nosotros cuando comenzamos teníamos alumnos que estaban para estudiar, en este momento nosotros tenemos la mayoría de los estudiantes con hijos, con trabajo, con un montón de responsabilidades. Entonces donde vienen ellos a pedir la contención”* (E.E.2: 5). El hecho se percibe como una situación negativa por parte del Director, ya que al no contar con la participación de los principales actores educativos implicados, como son los alumnos, se pierde una visión importante en la evaluación del centro. En palabras del Director refiriéndose a la falta de participación estudiantil: *“...estamos hablando de discusiones de una discusión crítica... si no tenemos alguien en frente, nosotros corremos el riesgo de creer que está todo bien”* (E.E.1: 8).

A los dos puntos anteriores se une la falta de valoración por parte del alumnado de lo que el instituto le ofrece. El Director manifestó una realidad que viven los estudiantes, se les ha brindado todo lo necesario para sus estudios sin pedir nada a cambio, por lo que no lo valoran, o ciertamente no lo valoran al punto que el Director desearía. *“...lo que no se logra con la lucha, pero hablo de la lucha también en el buen sentido, no, lo que no se logra con la emoción, es algo que no se valora mucho. Por ejemplo los estudiantes ahora... tienen un local espectacular. Tú tendrías que ver como se quejan por ejemplo como que el banco es incómodo”* (E.E.1: 9).

El Director visualiza a los estudiantes como sujetos que pasan por el centro sin vivirlo o sentirlo a causa de las características que se mencionan y a la realidad social actual: *“esa visión inmediateista que se está dando en los adolescentes actuales, adolescentes y jóvenes actuales... esa angustia porque todo salga rápido y ya, pierden de disfrutar el camino”* (E.E.1: 9). Palabras de la docente entrevistada en la fase exploratoria apoyan esta percepción: *“en general el alumno de profesorado le cuesta decir soy alumno del IFD de [lugar donde se encuentra el centro]”* (E.E.2: 3).

3. PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo se dividió en cuatro fases que a continuación se describen brevemente.

Fase I - Identificación de la demanda: en esta fase se produjo el primer acercamiento a la institución educativa. Se llevaron a cabo dos entrevistas exploratorias y se recopiló documentación. Con los datos relevados se confeccionó la Matriz de Análisis y posteriormente se construyó el Modelo de Análisis donde se identificó el problema (demanda), las dimensiones y actores involucrados y se plantearon posibles factores causales del problema.

Fase II - Comprensión del problema: en esta fase se profundizó en el tema emergente. Se revisó la teoría y se identificaron conceptos relacionados con la temática. Con esta información se elaboraron técnicas complementarias de recolección de datos (entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios) y se seleccionaron nuevos informantes (estudiantes y docentes). Luego de realizada la colecta de datos se sistematizó la información recabada y se concretó un primer análisis, seleccionando diferentes categorías representativas del problema. Posteriormente se utilizó como analizador de la cultura institucional la técnica del iceberg para identificar aspectos implícitos y explícitos del funcionamiento organizacional.

Fase III – Reconocimiento de necesidades: en esta fase se identificaron las fortalezas y debilidades realizando un cuadro FODA. Se definieron prioridades y dimensiones involucradas en el proceso de mejora. Se marcaron posibles líneas de solución que surgen de los factores causales. Se sugieren los actores institucionales más implicados para que formen parte del grupo impulsor del plan de mejora.

Fase IV – Acuerdos con la organización: la última fase consistió en sistematizar la información y redactar el informe, priorizando sobre las líneas de trabajo para el desarrollo de la mejora.

En el cuadro que se presenta en el anexo 2 se resume el cronograma teniendo en cuenta las cuatro fases (véase Anexo 2).

4. ENCUADRE TEÓRICO

El encuadre teórico incluye los temas que resultan relevantes en el desarrollo de este trabajo, porque están directamente relacionados con la demanda. Ellos son Cultura y Clima Institucional y Participación estudiantil. En primer lugar es importante definir desde qué punto de vista se referirá a la Institución Educativa.

Cuando se habla de Institución Educativa se pueden puntualizar tres niveles diferentes. El primer nivel, el más abarcativo, es el sentido que la sociedad le da a la educación. El segundo nivel, parte del anterior y tiene que ver con el sistema educativo. El tercer nivel es el más específico, se refiere a una unidad educativa, es decir un centro educativo en particular. Este último es el sentido que se manejará para el desarrollo del presente trabajo.

La Institución Educativa se diferencia de la Organización Educativa; en este sentido Schvarstein (1991) define a las instituciones como cuerpos normativos jurídicos-culturales, compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social, mientras que las organizaciones materializan el orden social que establecen las instituciones en un tiempo y lugar determinado, logrando un efecto productor sobre el individuo, operando en su condición material de existencia, así como incidiendo en la constitución de su mundo interno. Teniendo en cuenta estas definiciones este trabajo se referirá a una organización educativa.

Para estudiar las organizaciones se puede utilizar como analizador el modelo de las dimensiones del campo institucional definidas por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992a), entendiendo por campo “*el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado...un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente*” (Frigerio et al., 1992a, p. 27). Dentro del campo se distinguen cuatro sub-estructuras denominadas dimensiones que se diferencian con un propósito organizador y didáctico.

La dimensión organizacional “*es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando el estilo de funcionamiento*”, la dimensión administrativa “*se refiere a las cuestiones de gobierno*”, la dimensión pedagógica-didáctica “*hace referencia a aquellas actividades que definen la institución*”

educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales” y la dimensión comunitaria “se 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., 1992a, pp. 27-28). Estas dimensiones son las que se utilizarán para confeccionar la Matriz de análisis.

1. 4.1. CULTURA Y CLIMA INSTITUCIONAL

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992b) establecen que la Cultura Institucional está constituida por los rasgos de identidad que posee cada institución y sus señas particulares propias. La definen como una *“cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas del establecimiento”* (Frigerio et al., 1992b, p. 35).

Son muchos los elementos que forman parte de la cultura institucional, entre ellos se encuentra el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros (Frigerio et al., 1992b), relevante para este trabajo por estar asociado al sentido de pertenencia y adhesión que tienen los estudiantes, principal objeto de estudio.

“En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica” (Frigerio et al., 1992b, p. 61) La autora afirma que los actores que forman parte de una institución presentan intereses que pueden contraponerse entre sí o con los objetivos de la institución que forman parte. Entendemos que el conflicto debe ser visualizado como un disparador para el cambio en la institución y no como algo negativo. Así lo afirma Bentancor (2008, p. 18) quien expresa: *“el conflicto es parte de la vida en sociedad, de la naturaleza, del crecimiento y el desarrollo, puede plantearse no sólo como algo asociado a lo negativo sino también como una oportunidad para el cambio, para el análisis y el replanteo de los motivos que le subyacen”*.

Clima Organizacional: *“Entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución”* (Antúnez, 1993, p. 19).

Garín establece en un cuadro comparativo las diferencias entre Cultura y Clima institucional. Mientras que la cultura se centra en las asunciones, valores y normas, el clima se refiere a las percepciones del comportamiento. El clima se examina como una variable independiente y sus resultados son utilizados para mejorar las organizaciones. Éste puede cambiar con más facilidad que la cultura, mientras que esta última es muy difícil cambiarla. Tiene una fuerte permanencia en el tiempo. (Gairín et al., 2011).

Entonces, el clima de convivencia forma parte del clima institucional. *“La convivencia refiere a las relaciones interpersonales que se desarrollan en la vida cotidiana, es una condición ineludible del vivir en sociedad, no teniendo un valor intrínseco positivo, por lo que puede convivirse de manera más o menos integrada, conflictiva, armónica o disruptiva”* (Bentancor, 2008, p. 16). Para estudiar la convivencia en el ámbito educativo se debe tener en cuenta que son varias las relaciones que existen entre los diferentes actores de la institución, y que estas relaciones se desarrollan en un determinado espacio

y tiempo; asimismo, es necesario identificar a los diferentes actores que conforman la actividad educativa, debido a que pueden facilitar u obstaculizar la generación de un buen clima institucional (Bentancor, 2008). Este estudio hace foco en la convivencia en la población estudiantil y las interacciones que se analizan son las de los estudiantes entre sí, con los Docentes y con el Director del centro.

2. 4.2. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Los estudiantes pueden participar en la institución de varias maneras. En el Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid se definen como posibilidades de participación estudiantil la representación, la asociación, o la participación en actividades académicas, culturales, sociales o deportivas. UPM (s.f.)

La participación estudiantil está directamente relacionada con el sentido de pertenencia que el alumno tiene hacia la institución. Brea (2014, p. 9) lo define como *“un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado. A partir de él emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas hacia el grupo y el lugar”*. Este sentimiento va a depender de las buenas experiencias que viva el estudiante en la institución, lo que está asociado al buen clima institucional que ahí exista.

Autores como Martí y Pares (2012) entienden que la participación estudiantil en el nivel terciario es clave para la vida futura del estudiante como ciudadano. Es donde se enseñan los principios básicos de sus deberes y derechos políticos y sociales. Así lo expresan *“la universidad es un espacio que debería desempeñar un papel clave en el desarrollo de una cultura democrática, en el sentido de fomentar la participación y emprendimiento de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a la futura participación en la vida política y social como ciudadanos”* (Martí & Pares, 2012, p. 5). En este sentido la participación estudiantil pasa de ser algo importante para la vida institucional a un aprendizaje sustancial como ciudadanos y el ejercicio de sus responsabilidades.

II. COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA

Esta investigación se basa en el método de estudio de casos integrando al enfoque cualitativo elementos para el encuadre cuantitativo, con el objetivo de que las fortalezas de una metodología sirvan para compensar las debilidades de la otra, lo que se denomina “combinación” metodológica (Batthyany et al., 2011, p. 82). Martínez (2006) establece que el estudio de casos puede tratarse de un único o varios casos que combinen métodos de recolección de evidencia diferentes ya sea cualitativos o cuantitativos cuyo fin sea describir, verificar o generar teoría. La misma autora cita a Cheety (1996) para aclarar que en éste método los datos pueden ser obtenidos de una variedad de fuentes cualitativas y cuantitativas (Martínez, 2006).

La población en estudio fueron los propios estudiantes y los docentes que brindaron información sobre los estudiantes y el funcionamiento institucional (véase apartado II. 4. FASE II, Cuadro 3).

1. FASE I

Se realizó una visita al centro en la que se efectuó un primer acercamiento informal con el Director quien se mostró interesado y muy abierto a la investigación. Posteriormente se le realizó una entrevista exploratoria de la que se desprendió un claro emergente que podría traducirse en la demanda. Para constatar la problemática se realizó una segunda entrevista exploratoria a una Docente Administrativa con experiencia de manera de contar con más elementos que confirmaran el problema (véanse Anexos 3 y 4).

Ambas entrevistas arrojaron datos relevantes que caracterizan a la institución. En las visitas realizadas al centro se recopiló documentación (proyecto de centro anterior, organigrama, datos de matrícula, horarios, docentes entre otros) y bibliografía proporcionada por el Director y la Docente Administrativa. Se realizaron visitas posteriores para consulta de datos complementarios; en todas las ocasiones se observó un trato amable e interés con el aporte de datos para la concreción de la investigación.

Por otra parte se realizó una búsqueda documental en la página web del Consejo de Formación Docente donde se revisaron las normas, programas y organigramas, entre otros datos.

2. MATRIZ DE ANÁLISIS

La información recabada en las entrevistas se sistematizó en la matriz de análisis teniendo en cuenta las cuatro dimensiones descritas por Frigerio et al. (1992a): organizacional, administrativa, pedagógico – didáctica y comunitaria (véase apartado I. 4. ENCUADRE TEÓRICO, donde se desarrolla este punto). Las principales dimensiones involucradas fueron la organizacional y la administrativa, aunque la pedagógica y la comunitaria están presentes en menor medida.

Se determinan asimismo en la matriz los sectores y/o actores involucrados: director, docentes y estudiantes; por otra parte se incorporan los posibles temas o problemas relacionados que tienen que ver con los estudiantes: su poca participación, valoración e implicancia en el centro (véase Anexo 5).

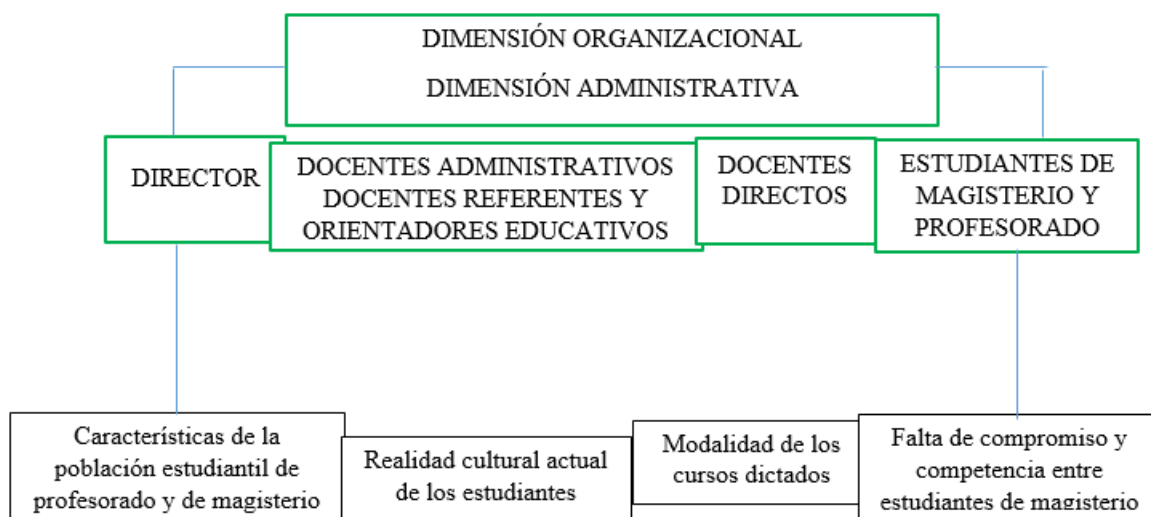
3. MODELO DE ANÁLISIS

De la matriz anteriormente descrita surge el modelo de análisis. En él se visualiza como problema el escaso sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, asociado a una baja participación y desvaloración del Instituto de Formación Docente. La demanda surge de la entrevista exploratoria con el Director y se confirma con la segunda entrevista exploratoria a la Docente Administrativa.

El problema se identifica como relacionado a los estudiantes pero involucra también a los docentes y al equipo directivo. Las posibles causas que se encontraron fueron las características de la población estudiantil, la realidad cultural actual de los estudiantes, la modalidad de cursos dictados, la falta de compromiso y la competencia existente en estudiantes principalmente de magisterio.

CUADRO 2: MODELO DE ANÁLISIS

PROBLEMA: ESCASO SENTIDO DE PERTENENCIA, PARTICIPACIÓN Y VALORACIÓN DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL INTERIOR POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES.



4. FASE II

En esta etapa se realizó la segunda colecta de datos. Para esto se identificaron los nuevos informantes claves: estudiantes y docentes, y se diseñaron las técnicas complementarios: entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios. En esta segunda fase de recolección de datos la recepción en el Instituto fue buena. La orientación y ayuda para la aplicación de los cuestionarios en los diferentes grupos se completó según lo esperado, observándose además buena disposición de los actores para dedicar tiempo a la participación. La colecta se realizó en cuatro visitas a la institución.

En cuanto a la entrevista semi-estructurada, Rodríguez, Gil y García (1999) la definen como una técnica en la que una persona llamada entrevistador, le solicita información a otra persona o a un grupo, denominados entrevistados o informantes, para obtener datos sobre un problema determinado.

En este tipo de entrevista *“el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta”* (Batthyany et al., 2011, p. 90).

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas: dos a docentes referentes (uno de profesorado y otro de magisterio) y una a un grupo de estudiantes. En un principio se pensaba realizar una entrevista a un estudiante que integrara la comisión de carrera, pero como uno de los estudiantes entrevistados en el grupo formaba parte de dicha comisión, se aprovechó a ampliar la entrevista con preguntas pertinentes al tema y se dejó sin efecto la entrevista particular a dicho estudiante.

Se consideró relevante entrevistar a los docentes referentes porque son aquellos que tienen el control administrativo de los estudiantes inscriptos en el Instituto. En el caso de Profesorado el docente referente se entrevista con el alumno durante su inscripción y luego hace el trabajo de bedelía. Este cargo sustituye al anterior tutor. En el caso de magisterio, se le llama Docente Orientador Estudiantil (DOE) y sustituye a lo que antes hacía el adscripto. Estos docentes tienen un vasto conocimiento de toda la población estudiantil.

Primero se elaboró la pauta de cada entrevista y se testeó con docentes y estudiantes. Se realizaron las correcciones para posteriormente proceder a la aplicación (véanse Anexos 6 y 7).

En lo que respecta al cuestionario *“es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés”*. (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 9).

Se realizaron cuestionarios a una muestra de docentes y a una muestra de estudiantes. La lógica que existe detrás del muestreo es inferir o generalizar. Según Alaminos y Castejón (2006, p. 41) *“todas las consideraciones que avalan desde el punto de vista de la lógica una inferencia o generalización empírica son claramente aplicables en el proceso de muestreo destinado a recoger información empírica de la realidad social”* El muestreo utilizado en este estudio se basa en la generalización lógica.

Las afirmaciones inductivas que se realizan están basadas en una observación muestral por lo que se consideran probablemente ciertas y su solidez va a depender de lo razonable que sea suponer que los elementos observados sean representativos de la clase completa (Alaminos y Castejón, 2006)

Barker (1974) citado por Alaminos y Castejón (2006), aconseja para tener una muestra representativa no tomar observaciones parecidas, sino más bien tomar casos diversos para que el argumento inductivo sea más sólido, y tener en cuenta que cuanto mayor es el número de observaciones que apoyan la inferencia, más acertada resulta la inducción.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, la lógica utilizada fue que la muestra contuviera alumnos de ambas carreras que se dictan en el instituto y que todos los grados estuvieran representados. La muestra de los docentes consistió en diez casos elegidos al

azar seleccionados en una población total de 50 docentes y la de los estudiantes consistió en 53 estudiantes de cinco clases elegidas al azar tratando de abarcar estudiantes de ambas carreras (magisterio y profesorado) y de todos los grados, de modo que la muestra fuera representativa de los 784 alumnos que forman población en estudio. Esto fue más difícil en el caso de profesorado ya que como la modalidad es semilibre o semipresencial no hay estudiantes de todos los grados cursando en el Instituto. Es por eso que no todos los grados de profesorados fueron abarcados.

Los cuestionarios fueron confeccionados luego toma conocimiento teórico sobre las diferentes categorías que se indagarían: clima de convivencia y participación estudiantil. Antes de ser aplicados fueron testeados por docentes y estudiantes del centro (véanse Anexos 8 y 9).

Las técnicas complementarias seleccionadas fueron de dos tipos diferentes para poder triangular los datos y así lograr validez metodológica. Del mismo modo se aplicaron a docentes y a estudiantes para triangular y lograr información complementaria desde el punto de vista de los actores institucionales.

En el siguiente cuadro se resumen las técnicas utilizados con sus informantes.

CUADRO 3: Técnicas complementarios para segunda fase, los informantes y la nomenclatura utilizada.

<p>ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Docente Orientador Educativo de Magisterio E.SE.D12. Docente referente de profesorado E.SE.D23. Estudiantes de Magisterio E.SE.E. <p>CUESTIONARIO:</p> <ol style="list-style-type: none">4. Estudiantes de magisterio y profesorado C.D. (1 al 10)5. Docentes directos de magisterio y profesorado C.E. (1 AL 53)

Para la sistematización de datos y posterior análisis de los cuestionarios (de estudiantes y docentes) se utilizó Excel y el software de análisis estadístico SPSS y de las entrevistas (de estudiantes y docentes) se utilizó el software de análisis de datos ATLAS.

Las categorías creadas fueron:

- Características de los estudiantes
- Clima de convivencia de los estudiantes
- Relación de los estudiantes con otros actores dentro del IFD
- Participación estudiantil
- Valoración del IFD por parte del estudiante

Se abordará primero la opinión de los estudiantes, analizando los cuestionarios y triangulándolos con las entrevistas. Luego se analizará la opinión de los docentes sobre los estudiantes y finalmente se cruzarán ambas opiniones.

4.1. ANALISIS DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se abordará la opinión de los estudiantes teniendo en cuenta las cinco categorías descritas anteriormente.

Características de los estudiantes

Los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario son una muestra de los alumnos que asisten al IFD por lo que las conclusiones a las que se llegan solamente serán probablemente verdaderas. Dentro de la muestra seleccionada había el doble de estudiantes de magisterio que de profesorado. Estaban cursando de primero a cuarto de la carrera en el caso de magisterio, y segundo y cuarto en el caso de profesorado. Dentro de los alumnos entrevistados hay un porcentaje que trabaja y que tiene hijos a cargo, pero la mayoría no. Más del 50% de los entrevistados tienen entre 21 y 30 años. Los estudiantes entrevistados se consideran en su mayoría (60%) como buenos estudiantes, pero que podrían ser mejores y la mayoría (66%) aprobó el último examen.

Los estudiantes entrevistados fueron cuatro alumnas de magisterio. Se seleccionaron citas en la entrevista que fueron codificados con factores y se vincularon dichos factores con las categorías en estudio (véase Anexo 10 y 11).

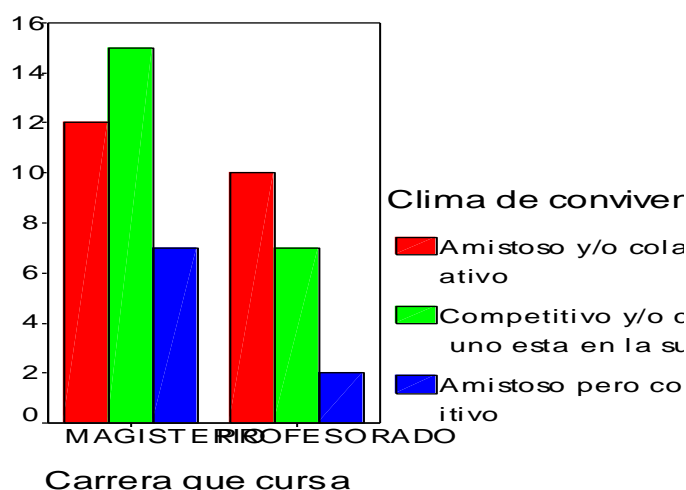
Clima de convivencia de los estudiantes

Los estudiantes de magisterio entrevistados visualizan un buen clima de convivencia en la mañana que es el horario en que asisten principalmente. Este clima se mantiene cuando tienen actividades junto a los alumnos de profesorado, aunque dejan entrever que esto no fue así siempre. Cuando se les preguntó sobre el tema contestaron *“Este año, espectacular. Es bueno, es bueno... Y además hay clases que compartimos con los de profesorado por ejemplo. Y también hay un clima así. Porque hay mucha rivalidad entre magisterio y profesorado acá adentro. Yo lo vivo horrible. Pero el grupo que tenemos este año, bueno desde primer año que estamos casi todas juntas desde primero, es muy bueno”*. (E.SE.E.: 4) Manifestaron que creían que en la tarde el clima no era el mismo entre los grupos que asistían al IFD, principalmente porque se trata de alumnos más jóvenes. *“En la tarde es horrible... Yo que sé, si a mí me tocará ir al grupo de la tarde, dejaría. Porque me parecen muy...no sé cómo decir la palabra...no sé, es como que son más chicos....nuestro clima es mucho más relajado, más tranquilo”* (E.SE.E.: 4-5).

Cuando analizamos los cuestionarios vemos que el clima de convivencia competitivo y/o que cada uno está en la suyo es el que obtiene una mayor frecuencia (44%), mientras que un 32% considera que el clima es amistoso y/o colaborativo y el 21% considera que el clima es amistoso pero competitivo.

En el caso de los estudiantes de profesorado se revierte la percepción sobre los conceptos antes mencionados. Consideran en su mayoría (53%) que el clima es amistoso y/o colaborativo, con menor frecuencia (37%) consideran que el clima es competitivo y/o que cada uno está en la suya y un pequeño porcentaje (11%) lo considera amistoso pero competitivo. Todo lo expresado anteriormente se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 1: Clima de convivencia según la carrera que los estudiantes cursan.



El 55% de los alumnos creen que el clima que se vive en el aula se mantiene en los espacios comunes en que se comparte con otros. Esto podría significar que la convivencia con sus compañeros en el aula es similar a la convivencia que se mantiene entre ellos o con otros alumnos del instituto en el resto de

los espacios que se comparten.

A pesar que este año el grupo de alumnos entrevistado goza de un buen clima de convivencia, reconocen que a veces se dan choques entre los estudiantes de profesorado y magisterio. Esto se asocia con que la carrera de magisterio está subestimada. *“Y ahí es cuando se da el tema de magisterio y profesorado que tuvimos muchos choques la primer reunión”* (en referencia a la reunión de comisión de carreras). *“Las realidades son bien diferentes, nosotros tenemos todas las clases presenciales y ellos no. Y es verdad, ellos tienen mucho más dificultad en cuanto a que no tienen profesores...”* (E.SE.E.: 14). Aunque agregan que conversando con ellos las diferencias se aclaran. *“Entonces, no hay problema, tuvimos la charla con los de profesorado y a veces alguno nos miraron medio. Pero después le explicamos. Sabemos que son realidades diferentes... Como que se subestima magisterio, porque tenés todo acá”* (E.SE.E.: 15).

En la medida que la carrera avanza el grupo se va consolidando: *“...donde se ve más la rivalidad entre compañeros es en primero. Yo creo que es porque como somos todas personas diferentes, no nos conocemos, tendemos a separarnos por grupo y a veces hay divisiones de uno o dos o tres grupos en clase. Pero a medida que va pasando el tiempo, que vamos conociéndonos... Cuando empezamos tercero o cuarto ya como la convivencia o algo nos hace más cercanos uno de los otros”* (E.SE.E.: 4).

A pesar de lo anterior, los estudiantes manifestaron que en tercero y cuarto año hay rivalidad y competencia entre grupos y que los profesores hacen comparaciones entre ellos. *“Nos pasa también en la rivalidad que hay entre los dos terceros y los dos cuartos porque se nota. En el cuarto que yo estoy también, tienen una cierta rivalidad con el otro, y entonces están siempre con el signo de competencia... Cuando los cuartos quieren también destacarse. Los profesores también comparan. ¡Ay! El grupo de ustedes es mucho mejor o el otro grupo me hizo trabajo espectacular. Nunca nos dice al nuestro, capaz le dicen a todos lo mismo.”* (E.SE.E.: 5).

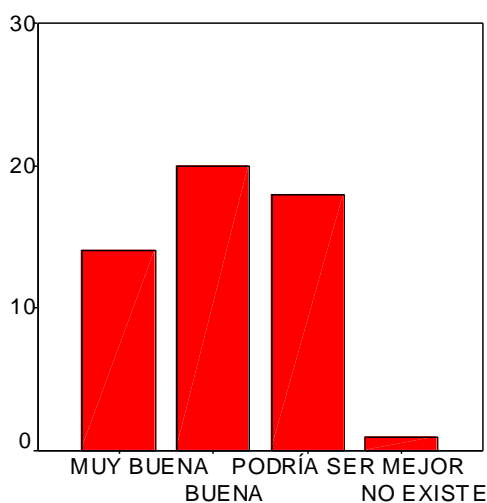
Relación de los estudiantes con otros actores del IFD

Relación con el Director del IFD: si tenemos en cuenta la totalidad de los estudiantes a los que se le aplicó el cuestionario, el 64% considera que la relación con el Director es muy buena o buena, mientras que un 34% piensa que podría ser mejor.

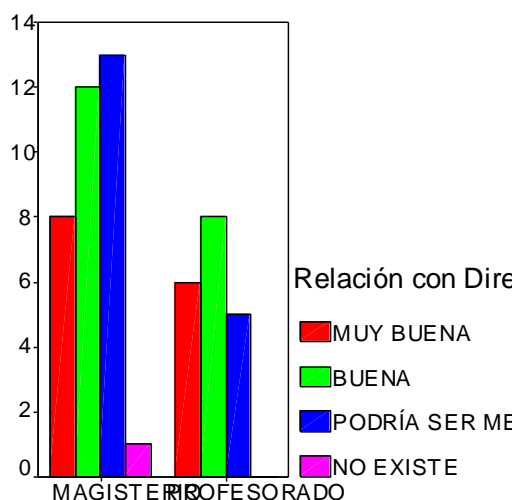
Los estudiantes entrevistados aclaran que esta relación es “a demanda”. Es decir que cuando ellos lo necesitan él siempre está para darles una solución. “*Depende de la situación y de los problemas, ¿no? Pero cuando se lo necesita al menos de mi parte siempre está. Si él trata de solucionar... A demanda*” (E.SE.E.: 6).

Si se desglosa esta opinión por carrera, en el caso de magisterio se visualiza una mayor frecuencia de estudiantes que aseveran que podría ser mejor la relación, siguiéndolo en frecuencia la existencia de una buena relación y en tercer lugar una relación muy buena. En el caso de profesorado una buena relación tiene mayor frecuencia, seguida por una muy buena relación. Todo lo anterior se reflejada en las siguientes gráficas.

Gráfica 2: Relación de estudiantes con el director, según la carrera.



Relación con Director



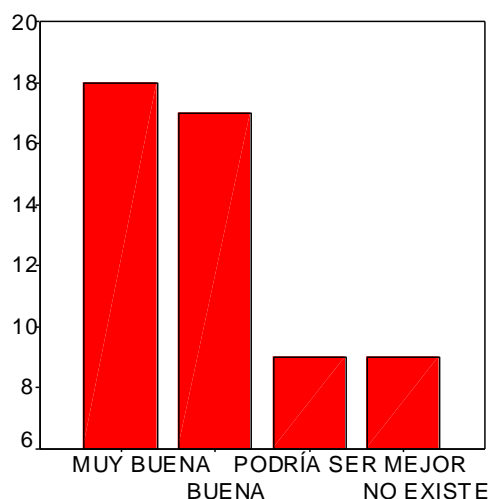
Carrera que cursa

Relación con docente referente: La mayoría de los estudiantes que participaron del cuestionario visualiza la relación con el docente referente como muy buena o buena (66%), pero hay un 17% piensa que podría ser mejor y el resto manifestó no conocer a su docente orientador. Los alumnos entrevistados manifestaron no saber quién es su DOE o adscripta como le llaman ellos. “*Nosotros tenemos un adscripto pero yo ni le conozco la*

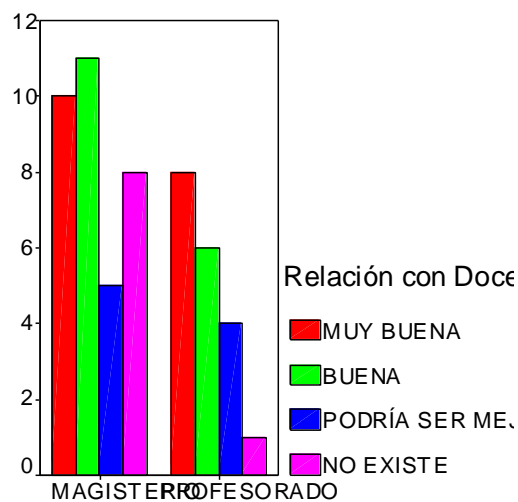
voz, imagínate. Yo vengo a la que yo tengo confianza y le planteo. Eso es personal, particular” (E.SE.E.: 3).

Si se analizan por separado los estudiantes de magisterio de los de profesorado se observa que en el caso de magisterio una frecuencia relevante afirma que no existe relación con su DOE (24%) y en menor término pero mayor que en el caso de profesorado consideran que podría ser mejor (15%). Esto se visualiza claramente en las gráficas siguientes que describen la relación de los estudiantes encuestados con el docente referente y luego según la carrera.

Gráficas 3: Relación de estudiantes con el docente referente, y según la carrera.



Relación con Docente Referente



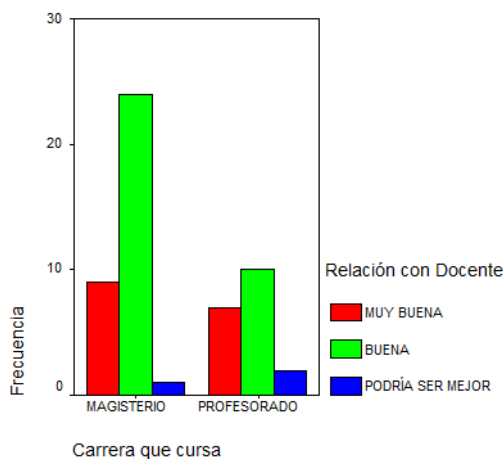
Carrera que cursa

Relación con los docentes: la gran mayoría (98%) de los estudiantes considera que la relación con los docentes es muy buena o buena y esto se mantiene si se analizan por separado las carreras de magisterio y profesorado, lo que se puede apreciar en la gráfica 4.

Se percibe en la entrevista que la relación evoluciona en la medida que los años avanzan. Cuando se les preguntó por la relación con los docentes dijeron “*Nosotros nunca tuvimos*

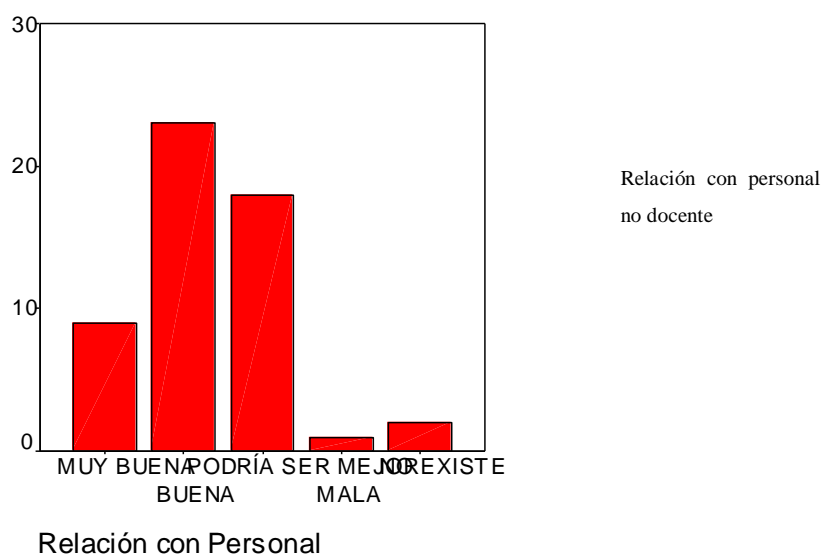
ningún problema. Es bárbara. Hay algunos que nos gustan más que otros pero... tampoco nos hacemos ver... Hay una diferencia grande en la postura que adoptan ellos cuando dan primero, que cuando dan segundo. Y en tercero más porque todos los docentes te dicen, bueno ustedes son casi maestros, ya están casi recibidos, somos prácticamente colegas” (E.SE.E.: 6).

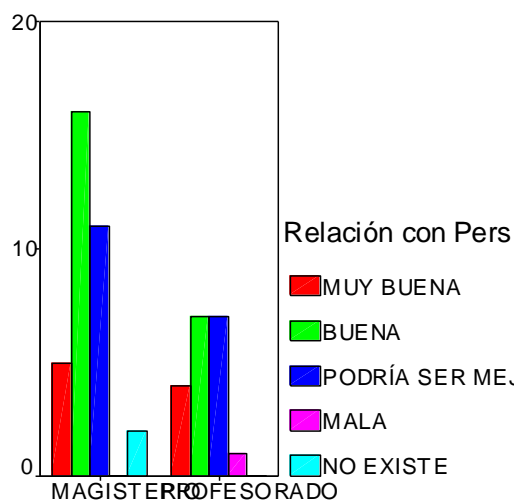
Gráfica 4: Relación de los estudiantes con los docentes, según la carrera que cursan.



Relación con personal no docente: al analizar la respuesta del total de los estudiantes vemos que si bien la mayoría (60%) la visualiza como buena o muy buena, se aprecia que hay una frecuencia considerable (34%) que manifiesta que podría ser mejor. Al desglosar los resultados por carrera, vemos que las tendencias se mantienen, aunque existe más amplitud en el caso de magisterio que profesorado. Lo expresado anteriormente se observa en las siguientes gráficas.

Gráfica 5: Relación de estudiantes con el personal no docente, y según la carrera.



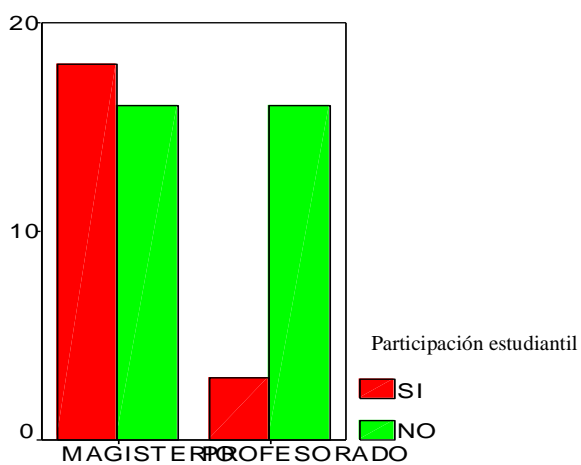


Carrera que cursa

Los estudiantes que participaron de la entrevista manifestaron que no siempre el personal administrativo los atiende bien. *“Vas a la que sabes que le puedes plantear las cosas y te soluciona y hay gente que sabés que no te va a solucionar y que ni siquiera te atiende”* (E.SE.E.: 3).

Participación estudiantil

Gráfica 6: Participación estudiantil según la carrera que sigue.



Carrera que cursa

Hay una clara diferencia en lo que es la participación estudiantil entre el alumnado de magisterio y de profesorado. En el primer caso un poco más de la mitad (53%) considera que ha participado en alguna actividad de estudiantes, mientras que en profesorado la gran mayoría (84%) contestó que no lo hizo, tal como se expresa en la siguiente gráfica.

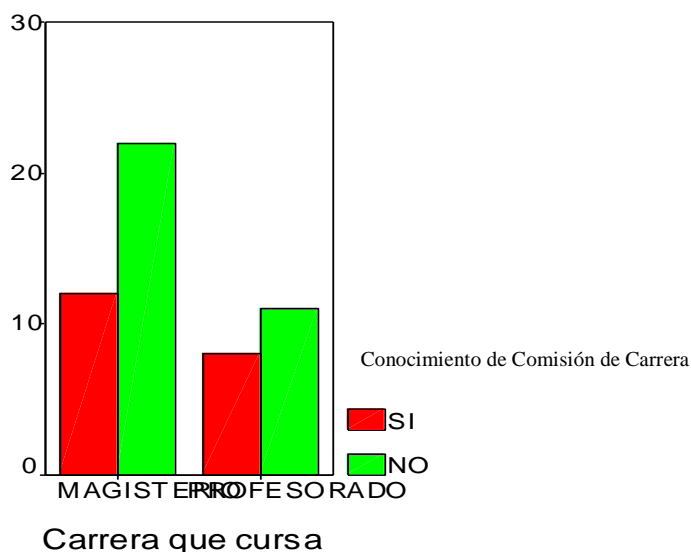
Las actividades que mencionaron que participaron fueron: misiones socio-pedagógicas, referentes en UTU, compromiso educativo, gremio, coloquios, campamentos científicos, espacios de lectura, talleres, capacitaciones, viajes y bailes. En la entrevista se agrega comisiones de carrera y referente par. De las misiones socio-pedagógicas dijeron: *“La idea es ir a la escuela de campaña, exactamente. Llevamos materiales que ellos precisan. Primero va un grupo de profesores a esa escuela, la visita y ve que necesitan y nosotros vemos cómo podemos, nos plantean y vemos cómo podemos solucionar esos problemas”*.

De las comisiones de carrera expresaron: *“La idea está planteada. Vinieron [nombre] y [nombre] y todos hablamos con ellos, pero se habló más que nada de la asociación de estudiantes. Yo soy la representante del orden de estudiante, estoy yendo. Son tres en realidad, pero yo soy la que estoy yendo”* (E.SE.E.: 7). De la actividad gremial manifestaron: *“me parece que la comisión de carrera va a llegar más lejos que el gremio. Porque no hay compromiso”* Del PAR expresaron: *“Lo de referente par, eso es un proyecto que empezó el año pasado. Nosotros vamos a apoyar a los gurises. A los estudiantes del liceo de cuarto, quinto y sexto”* (E.SE.E.: 12).

Los estudiantes manifiestan que tienen poco tiempo para participar en actividades estudiantiles debido a que el horario es muy extenso. *“Para mí lo más complicado es el tiempo. El otro día que entré para hacer la invitación del gremio a los de primero, me decían y que problema vas a tener en magisterio, le digo, tú estás en primero, esperá a llegar a segundo y ahí me contás”* (E.SE.E.: 14).

El 62 % de los estudiantes considera que no está difundido en que pueden participar o que hay pocas actividades para que los estudiantes participen. También el 62% de los estudiantes entrevistados desconoce la existencia de las comisiones de carrera. Esto es más notorio en magisterio que en el caso de profesorado, según puede verificarse en la siguiente gráfica.

Gráfica 7: Frecuencia en la que los estudiantes conocen la existencia de Comisión de Carreras, según la carrera que estudian.



Valoración del IFD por parte de los estudiantes

Se indagó a los estudiantes acerca del funcionamiento y apreciaciones edilicias del aula, la biblioteca, espacios recreativos y espacios administrativos. En la gran mayoría de los casos coincidieron las apreciaciones edilicias con las de funcionamiento, por lo que se resumen en la siguiente tabla los resultados unificados.

Cuadro 4: Opinión de los estudiantes del funcionamiento de diferentes sectores del IFD (expresado en porcentaje).

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	FUNCIONAMIENTO (incluye aspectos edilicios)		
	MUY BUENA	BUENA	PODRÍA SER MEJOR
AULAS	21	47	32
BIBLIOTECA	17	43	40
ESP. RECREATIVOS	8	26	66
ESP. ADMINISTRATIVO	6	28	66

En el caso del funcionamiento del aula y de la biblioteca, la mayoría de los estudiantes considera que es bueno o muy bueno (68% y 60% respectivamente), mientras que cuando se refieren a los espacios recreativos o administrativos la mayoría considera que podrían ser mejor (66%). Los alumnos entrevistados manifestaron que no hay un buen cuidado de algunos materiales “*El tema es que se llevan los cables, tenemos televisor, pero se llevan los cables, los controles, esas cosa así*” (E.SE.E.: 13).

Por último los estudiantes fueron consultados sobre sus sentimientos hacia el IFD y la siguiente tabla muestra los resultados.

Cuadro 5: Sentimientos que despierta el IFD en los estudiantes

Es como mi segunda casa	9%
Siento que soy parte de él (me siento cómodo)	40%
Vengo solo lo necesario a las clases	43%
No me siento parte de él	8%

Se observa que el 49 % lo siente como su segunda casa o se siente parte de él, mientras que 51% asiste solo lo necesario a clases, o no se siente parte de la institución. Si analiza por carrera las tendencias se mantienen.

4.2.ANALISIS DE LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES

Los docentes a los que se les aplicó el cuestionario tenían entre 31 y 60 años de edad. El 40% son hombres y el 60% mujeres. El 60% posee más de un título, ya sea el de docente más otra carrera o un postgrado, el 20% son profesores y el 10% maestros. El 60 % trabaja en el IFD hace más de 5 años. La mitad tiene a su cargo alumnos tanto de magisterio como de profesorado. El 40% dicta clase solo en magisterio y el 10% solo en profesorado. Todos expresaron sentirse muy a gusto (80%) o a gusto (20%) trabajando en el IFD.

Se realizaron dos entrevistas a docentes (docente referente y DOE). Se seleccionaron citas en ambas entrevistas que fueron codificados con factores y se vincularon dichos factores con las categorías en estudio (véanse Anexos 12-14).

Características de los estudiantes

El 40 % de los docentes a los que se le aplicó el cuestionario sostiene que los estudiantes son comprometidos o responsables, mientras que la mayoría (60%) afirma que falta estudio. En magisterio se percibe que hay poca responsabilidad y dedicación a la carrera. No están comprometidos. *“No los veo comprometidos. En cuanto al estudio también”* (E.SE.D1: 1).

Por otro lado, el 60% de los docentes entrevistados considera que el nivel cultural de los estudiantes es básico. Sólo un 10 % considera que tiene un buen nivel cultural. Los docentes que fueron entrevistados agregan que el perfil del estudiante ha ido variando con el paso del tiempo tanto en magisterio como en profesorado. *“En general lo que notamos es que ha cambiado sí, ha cambiado. De aquella época que nosotros entramos. Nosotros conocíamos mucho más a los estudiantes. Ellos eran más de acercarse. Ahora como que ya son más distantes, ya están en otro perfil. Su cabeza no sé. Yo en realidad no sé, pero ha cambiado sí”* (E.SE.D1: 3). Los estudiantes que ingresan tanto a magisterio como profesorado no lo hacen por un tema vocacional. Muchos de los estudiantes de profesorado ingresan buscando una opción laboral: *“eligen porque no tienen otra opción”* (E.SE.D1: 1); *“a mí me parece que hay muchos estudiantes que ingresan porque es la opción que tienen acá en [lugar donde se encuentra el centro]. Te das cuenta entre el estudiante que es la carrera que realmente quiere hacer, y el que la eligió por una opción laboral. Yo creo que un porcentaje muy bajo de alumnos está haciendo esta carrera por vocación”* (E.SE.D2: 2).

Existen diferencias entre algunas características del alumnado de magisterio y el de profesorado. Los primeros son más inmaduros, generalmente salen de secundaria e ingresan directamente a magisterio. Están en el instituto para estudiar (no trabajan en su mayoría) *“Generalmente salen de secundaria y vienen para acá...La gente de profesorado viene con otra cabeza. Son diferentes. La gente de magisterio, vos lo vez más inmaduro, más chiquilín de liceo, pensando que es una continuación de secundaria”* (E.SE.D1: 2). *“El estudiante de profesorado generalmente, son estudiantes que trabajan...Por eso es que es más larga la carrera de profesorado, resulta más larga”* (E.SE.D2: 5).

Clima de convivencia entre los estudiantes

El 70% de los docentes considera que el clima de convivencia entre los estudiantes es colaborativo y un 30% manifiesta que lo ve competitivo. Los docentes entrevistados consideran que es mejor el clima entre los estudiantes en profesorado que en magisterio. Los docentes entrevistados refiriéndose al clima expresan: *“es muy bueno, a diferencia de magisterio que vos notas que el estudiante de magisterio empieza a competir desde el instituto”* refiriéndose a profesorado (E.SE.D2: 3). *“Siempre están con algo, están trayendo un cuento o algo del compañero. En cuarto nosotros les decimos les entró el cuartismo. Porque en cuarto vos notás que ahí cambia”* refiriéndose a magisterio (E.SE.D1: 2).

Los docentes en su mayoría (80%) visualizan que este clima varía con el pasar de los años. El 63% considera que este cambio es para peor. El clima se torna más competitivo. *“A partir de tercer año se percibe competencia”* (C.D.2); *“a partir de segundo año los alumnos se vuelven competitivos con respecto a calificaciones y práctica docente”* (C.D.7). Mientras que un 25% sostiene que el cambio se da para mejorar: *“primer año es muy competitivo, pero al pasar los años es menor”* (C.D.5).

Relación de los estudiantes con otros actores del IFD

Con el Director: De las entrevistas se desprende que existe una buena relación entre los estudiantes con el director. Él siempre quiere resolver las inquietudes de los alumnos y es muy abierto. *“El director siempre cuando puede resolviéndoles problemas”* (E.SE.D1: 3); *“el director es muy abierto a escuchar al estudiante”* (E.SE.D2: 4).

Con los docentes: Todos los docentes entrevistados consideran que la relación con los estudiantes es buena (10%) o muy buena (90%). *“Hay una buena relación entre docentes y estudiantes”* (E.SE.D1: 2); *“Hay una buena onda entre los estudiantes y los docentes. Es buenísimo”* (E.SE.D2: 3).

Con los funcionarios no docentes: Se ve dentro de magisterio que la relación con los funcionarios no docentes es distante. *“...antes nosotros a los estudiantes los teníamos mucho más cerca. Ellos se acercaban más a la secretaría, hablaban más con los funcionarios. Ahora como que ellos están distantes”* (E.SE.D1: 3).

Participación estudiantil

Solamente un 10% de los docentes a los que se les aplicó el cuestionario considera que la mayoría participa en alguna actividad estudiantil. La mayoría (60%) considera que muy pocos se involucran o participan en actividades y el 30% considera que hay de todo dentro del grupo de estudiantes. Las actividades en las que participan que fueron mencionadas: *“Ellos participan en las misiones socio-pedagógicas activamente”* (E.SE.D1: 3). *“Cine educa es un programa que está como hace cinco años, que es extra curricular. Que tiene que ver con toda la parte de lenguaje audiovisual... Principalmente de magisterio”*. (E.SE.D2: 4) Cuando se les preguntó sobre las comisiones estudiantiles en la entrevista manifestaron: Refiriéndose a las Comisiones de Carreras: *“Sí, hay participación sí. Ellos viajan a Montevideo inclusive...”* (E.SE.D1: 3)

Valoración del IFD

El 80% de los docentes entrevistados considera que la mayoría de los estudiantes cuida y valora el local y el 20% restante afirmó que si lo cuidan y lo valoran.

4.3.TRIANGULACIÓN

- Se percibe un nivel cultural básico en los estudiantes, con una cantidad considerable de alumnos a quienes les falta estudio. En relación a esto los estudiantes se califican en su mayoría como buenos estudiantes, pero que podrían ser mejores.
- El clima de convivencia en general se visualiza como bueno aunque en magisterio existe cierta rivalidad y competencia que se acentúa con el avance de

la carrera. Es importante destacar que esto no se presenta como una situación grave insostenible, sino como una realidad que se ha dado siempre.

- Los estudiantes consideran en su mayoría que tienen una buena relación con el Director (64%), aunque considera que esta es “a demanda” (E.SE.E.: 6) y existe un 34% que considera que podría ser mejor (38% de magisterio y 26% de profesorado), mientras que los dos docentes entrevistados destacan el perfil abierto del mismo, siempre dispuesto a escuchar.
- El 100% de los docentes y el 98% de los estudiantes entrevistados afirman que la relación entre ellos es muy buena o buena.
- Si bien la relación con el personal no docente es considerada por la mayoría (60%) de los estudiantes como buena, hay un 34% que piensa que podría ser mejor y en una de las entrevistas con docentes queda claro que la relación es distante.
- Sobre la participación estudiantil se visualiza que existen actividades en las que los estudiantes pueden participar, sin embargo ni docentes, ni estudiantes tienen muy claro en qué consisten, salvo las misiones socio-pedagógicas que son una tradición del IFD. En el caso de las Comisiones de Carreras es muy poca la información existente. Muchas de estas actividades surgen de Montevideo. Queda claro también que los estudiantes disponen de muy poco tiempo para dedicarle a actividades de participación extra curriculares porque la carga horaria que tienen es muy alta. En Profesorado la participación es mucho menor que en magisterio (84% frente a 47%).
- En términos generales el local es valorado y cuidado por los estudiantes aunque en la entrevista (E.SE.E.: 13) con los estudiantes se vislumbra que cierto material no es bien cuidado (desaparecen cables, controles) pero no se sabe quién los saca. Los estudiantes están en general conformes con el funcionamiento de la biblioteca y el aula, pero manifiestan su descontento con el funcionamiento de los espacios recreativos y la administración.

En suma, del análisis anterior se puede establecer que las posibles causas identificadas en el modelo de análisis (características de la población estudiantil, realidad cultural de los estudiantes, modalidad de los cursos dictados y falta de compromiso y competencias entre estudiantes de magisterio), pueden estar explicando parte del problema. Se intuye que el factor tiempo es un factor relevante que estaría relacionado a la modalidad y la carga horaria de los cursos dictados. Sin embargo parece revestir mayor importancia el grado de competencia existente en los estudiantes de magisterio que la falta de compromiso, conjuntamente se destaca la falta de conocimiento de las posibilidades de participación estudiantil como una cuestión que afecta el sentimiento de pertenencia de los estudiantes.

III. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

Finalizando la Fase II se utilizó una técnica para profundizar el análisis y determinar así los niveles y lógicas que están en juego a nivel de cultura organizacional, y continuando con la Fase III se analizaron las fortalezas y debilidades encontradas en la institución.

1. NIVELES Y LÓGICAS EN JUEGO

Con la información a la que se arribó en la Fase II, se aplicó la Técnica del Iceberg (Vandenberghe y Staessens, 1991; Schein, 1990). Como método de análisis, posibilita a partir de lo explícito, profundizar en las lógicas internas de las dinámicas institucionales, logrando identificar las prioridades de una institución y deducir los supuestos básicos que forman parte de la cultura institucional. Bajo el análisis mediante esta herramienta se distinguen tres niveles:

Lo visible: Se analizan en este nivel los elementos observables a simple vista: la palabra (lo que escucha y dice), los objetos (lo que se ve).

Las prioridades: De lo manifiesto se infieren regularidades que tienen que ver con la institución. Se analizan en este nivel los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación.

Los elementos nucleadores: Se analizan los elementos no explicitados: valores, concepciones, supuestos de base de la organización.

Cuadro 6: Elementos de la cultura institucional utilizando la técnica del iceberg

<p>LO VISIBLE:</p> <ul style="list-style-type: none">- Características del estudiante- Rivalidades (E.SE.E.: 4-5, 14, 15; E.SE.D1: 2)- Buena relación con el Director (E.SE.D1: 3; E.SE.D2: 4).- Buena relación con los Docentes (E.SE.E.: 6; E.SE.D1: 2; E.SE.D2: 3).- Poca Participación estudiantil <p>LAS PRIORIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none">- Muchos de los estudiantes ingresan al IFD porque no tienen posibilidad de seguir otra carrera. La mayoría no ingresa por vocación. Para muchos es una posibilidad de salida laboral próxima (E.SE.D1: 1; E.SE.D2: 2).- El clima de convivencia de los estudiantes de profesorado es bueno y en magisterio se torna competitivo en la medida que avanzan en los años de la carrera (E.SE.D2: 3).- Los estudiantes consideran que tienen una buena relación con el Director pero esta funciona "a demanda". Un sector de los estudiantes considera que esta relación podría ser mejor (E.SE.E.: 6).- La escasa participación estudiantil puede estar explicada por la poca disponibilidad de tiempo libre que les queda debido a la gran carga horaria que tienen en ambas carreras: magisterio y profesorado (E.SE.E.: 14). <p>LOS ELEMENTOS NUCLEADORES</p> <ul style="list-style-type: none">- La realidad de los estudiantes está íntimamente relacionada a la realidad actual de los jóvenes del medio (E.SE.D1: 3).- La competencia entre estudiantes de magisterio puede estar incrementada por las comparaciones que realizan los profesores en grupos avanzados en la carrera (E.SE.E.: 5).- La consideración por parte de un sector de estudiantes en cuanto a relación con el Director que podría ser mejor y que es a demanda podría estar explicada por la inexistencia de un espacio destinado para el intercambio entre el Director y los estudiantes.- La mayoría de los estudiantes no tienen conocimiento del tipo de participación estudiantil que hay en el instituto, ni como es el funcionamiento.
--

2. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

A continuación se identifican las fortalezas y debilidades detectadas en el análisis por medio de un cuadro FODA. Se definen las prioridades, es decir qué es lo primero que deberá hacer la institución. Luego se determinan las dimensiones involucradas, para culminar con las posibles líneas de solución del problema.

Cuadro 7: Cuadro FODA del instituto

<p>FORTALEZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director abierto con ganas de tener un IFD “habitabile”, con buen clima de convivencia y con participación estudiantil. - Buenos docentes. - Local nuevo con un buen funcionamiento del aula y la biblioteca. - Buena relación entre los alumnos y los docentes. - Buen clima de convivencia entre estudiantes de profesorado. 	<p>OPORTUNIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel nacional se están fomentando varias políticas y proyectos de participación estudiantil.
<p>DEBILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Población estudiantil con un nivel cultural básico. - Poca disponibilidad horaria por parte de los estudiantes para participar en actividades. - Clima de convivencia en magisterio inestable. - Escaso conocimiento de la posibilidad de participación estudiantil. - Falta de un espacio (tiempo y lugar) para compartir comunicación entre Director y estudiantes. 	<p>AMENAZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de los adolescentes y jóvenes de hoy afirma las debilidades detectadas. - Los estudiantes provenientes de contexto crítico está en aumento lo que es factible que incremente las debilidades.

Como prioridad para lograr un acercamiento a la solución del problema se podrían tomar los tres últimos puntos que aparecen en las debilidades ya que sobre los dos primeros no es posible realizar una intervención.

Resultaría conveniente buscar estrategias para mejorar el clima competitivo que se crea en magisterio en la medida que avanzan en los cursos de la carrera, de manera de minimizar el impacto negativo en el sentimiento de pertenencia de los estudiantes.

Sería adecuado cambiar el modo de dar a conocer todas las posibilidades de participación estudiantil que existen, en orden de dar a los estudiantes la posibilidad de idear por si mismos alguna forma de participación estudiantil que les fuera útil o les resultase más atractiva. Lo positivo de esta modalidad es que los alumnos podrían involucrarse más y de ese modo lograr mayor participación y compromiso.

Con este fin, la creación de un espacio de intercambio con el Director establecido en un espacio temporal y físico para que los estudiantes intercambien información con el Director en forma periódica podría aportar a la mejora en las formas de comunicación e involucramiento, lo que podría ser potenciado por medio de la elección de delegados de grupos.

IV. ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

Teniendo en cuenta las prioridades mencionadas anteriormente y considerando que la principal dimensión involucrada es la organizacional, es posible y deseable ayudar a crear estrategias para evitar la competencia o rivalidad instalada en los cursos superiores en magisterio. En palabras de Bentancor (2008, p. 20) *“trabajar en la generación de buenos climas de convivencia implica generar espacios planificados y acordados a nivel institucional destinados a fortalecerla”*.

A partir de la aproximación diagnóstica se puede proyectar conjuntamente con el IFD un Plan de Mejora.

Para revertir el problema planteado como “Escaso sentido de pertenencia, participación y valoración del IFD por parte de los estudiantes” se propone considerar las siguientes estrategias:

- ✓ Elaborar junto con los docentes un plan estratégico para llevar a cabo en el aula tendiente a reducir la competencia existente en los grados más avanzados de magisterio para así fomentar un buen clima de convivencia.
- ✓ Promocionar las actividades de participación existentes a nivel local y nacional por medio de su difusión, escogiendo el canal más apropiado a la forma en que se comunican los estudiantes actuales.
- ✓ Crear un espacio de intercambio entre el Director y los estudiantes por medio de la elección de delegados de grupo. Dichos delegados se podrán reunir periódicamente con el Director para compartir inquietudes e intercambiar información en ambos sentidos.

Para desarrollar lo antes expuesto, se sugiere formar un equipo impulsor formado por el Director, un docente referente y un estudiante avanzado de magisterio que podría ser integrante de la Comisión de Carreras. *“Trascender la mirada individual es el desafío; poder generar abordajes institucionales posibilita centrar el problema como responsabilidad compartida de los distintos actores, permite trabajar y problematizar con los involucrados su percepción de la situación y su posibilidad de generar cambios para transformarla”* Bentancor (2008, p. 19).

V. BIBLIOGRAFÍA

- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la Investigación Social. En A. Alaminos & J. Castejón, (Eds.). *Elaboración, Análisis e Interpretación de Encuestas, Cuestionarios y Escalas de Opinión* (pp. 41-67). Alcoy: Marfil.
- Antúnez, S. (1993). *Clave para la organización en centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Batthyany K. et al. (2011). Principales técnicas de investigación. En K. Batthyany & M. Cabrera (coords.). *Metodología de la investigación en ciencias sociales* (pp: 85-93). Montevideo: Universidad de la República.
- Bentancor, G. (2008). Un cambio de mirada: de la prevención de la violencia a la promoción de buenos climas de convivencia. En Bentancor, G. et al. *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión* (pp: 16-33). Proyecto Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizaje. Montevideo: UNESCO, UNICEF, ANEP.
- Brea, L. (2014) Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA (tesis de grado). Departamento de didáctica y organización escolar - Universidad de Murcia.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992a). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992b) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Barrera-Corominas, A. et al. (2011). Clima Organizativo y liderazgo. En J. Gairín (coord.). La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias. *Red AGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Serie Informes N° 2*. Santiago de Chile: Santillana. 151-173.
- Martí, M. & Pares, M. (2012). La participación estudiantil en las universidades. Introducción. Instituto de Gobierno de Políticas Públicas. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*. 20, 165-193.
- Meneses, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Cataluña: FUOC.
- Universidad Politécnica de Madrid. Modelo Educativo. Accedido el 25 de agosto, 2015, desde: <http://catedraunesco.es/me/UPM/documentacion.html>.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Schvarstein, L. (1991) *Psicología Social de la Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

VI. ANEXOS

1. Bloques de horario del I.F.D y cursos dictados.....	28
2. Cronograma del Proyecto de Investigación Organizacional.....	28
3. Pautas entrevista exploratoria Director.....	29
4. Pautas entrevista exploratoria Docente con experiencia.....	29
5. Matriz de análisis.....	30
6. Pautas entrevista semi-estructura a docentes referentes.....	35
7. Pautas entrevista semi-estructurada a estudiantes.....	36
8. Cuestionario a estudiantes.....	37
9. Cuestionario a docentes.....	41
10. Factores que son parte del clima de convivencia estudiantil según estudiante.....	44
11. Factores que son parte de la relación de los estudiantes con otros actores del IFD según estudiantes.....	45
12. Factores que son parte de las características de los estudiantes de magisterio según docentes entrevistados.....	46
13. Factores que son parte de las características de los estudiantes de profesorado según docentes entrevistados.....	47
14. Factores que definen el Clima de Convivencia Estudiantil en el IFD según docentes entrevistados.....	48

ANEXO 1: Bloques de horario del I.F.D y cursos dictados.

BLOQUE	HORARIO	CURSOS DICTADOS
MATUTINO	7.25 a 13.00	MAGISTERIO: - 2 grupos de 1° - 2 grupos de 2° - 1 grupo de 3° PROFESORADO: - 1 grupo de 1° - 1 grupo de 2°
INTERMEDIO	13.10 a 18.55	MAGISTERIO: - 1 grupo de 2° - 1 grupo de 3° PROFESORAD: - 1 grupo de 1°
NOCTURNO	19.00 a 23.55	MAGISTERIO: - 1 grupo de 3° - 2 grupos de 4° PROFESORADO: - 2 grupos de 1° - 1 grupo de 2° - 1 grupo de 4°

ANEXO 2: Cronograma Proyecto de Investigación Organizacional

FASES	DESCRIPCIÓN	FECHAS
FASE I: IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA	Etapa exploratoria. Primer encuentro.	4 de mayo
	Entrevista Exploratoria 1 y recopilación documental.	6 de mayo
	Matriz inicial y modelo tentativo.	7-24 de mayo
	Revisión de referentes teóricos de metodología y comienzo definición de técnicas.	25 de mayo al 11 de junio.
	Recopilación de información y documental.	12 de junio
	Entrevista Exploratoria 2.	18 de junio
	Actualización de MATRIZ Y Revisión de MODELO	27-30 de junio
FASE II: COMPRESIÓN DEL PROBLEMA	Lectura de antecedentes teóricos del tema. Concluir definición de técnicas. Diseño de técnicas. Comunicación a tutor y corrección.	1-13 de julio
	Testeo y corrección. Aplicación de técnicas.	14-24 de julio
	Sistematizar, categorizar, concluir y triangular. TÉCNICA DEL ICEBERG	25 de julio al 8 de agosto
FASE III: RECONOCIMIENTO DE NECESIDADES	Identificación de fortalezas y debilidades. Definición de prioridades y dimensiones involucradas en el proceso de mejora. Propuesta de grupo impulsor. DIAGRAMA DE MEJORA.	9-20 de agosto
FASE IV: ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN	Sistematización de la información y redacción del informe.	27 de junio al 27 de agosto

ANEXO 3: PAUTA ENTEVISTA EXPLORATORIA 1 (E.E.1) a Director del centro

Explicar al director en que consiste la entrevista exploratoria: visualizar una demanda para poder mejorar

1. Características del centro que dirige:
 - Carreras y sus modalidades, programas, materias
 - Matrícula
 - Horarios
 - Plantel docente
2. Características de los estudiantes
3. Características del edificio
4. Función que cumple el Director
5. Funcionamiento del centro
6. Sobre posible demanda que surja:
 - Indagar desde cuando
 - existen antecedentes de búsqueda de soluciones

ANEXO 4: ENTREVISTA EXPLORATORIA 2 (E.E.2) a Administrativa Docente

Presentación y explicar características de la entrevista (anónima).

1. Cargo que ocupa
2. Antigüedad
3. Función
4. Cómo es el contacto con estudiantes
5. Características de los estudiantes:
 - Cómo visualiza el perfil del estudiante
 - Se involucran con el IFD
 - Convivencia

ANEXO 5: MATRIZ DE ANÁLISIS

PARRAFO	DIMENSIONES				SECTORES/ACTORES	TEMA RELACIONADO
	ORGANIZACIONAL	ADMINISTRATIVA	PEDAGÓGICA	COMUNITARIA		
E.E.1. 2	Características del profesorado en el interior: semi presencial y semilibre.	Características del profesorado en el interior: semi presencial y semilibre.	Características del profesorado en el interior: semi presencial y semilibre.		Docentes y estudiantes.	Normativa del plan para el interior del país. (Lejanía de Montevideo)
E.E.1. 3	Experiencia dice que característica semi presencial hace que sea bastante compleja para los estudiantes que recién comienzan.	Experiencia dice que característica semi presencial hace que sea bastante compleja para los estudiantes que recién comienzan.	Experiencia dice que característica semi presencial hace que sea bastante compleja para los estudiantes que recién comienzan.		Estudiantes.	Normativa del plan para el interior del país. (Lejanía de Montevideo)
E.E.1. 4	Lejanía del centro neurálgico del país hace que se deba manejar cada situación como una situación problema.	Lejanía del centro neurálgico del país hace que se deba manejar cada situación como una situación problema.			Dirección, seretaría, docentes y estudiantes.	Ubicación geográfica. Distancia de la capital del país.
E.E.1. 15		Población de estudiantes de mayor edad debido a que se avanza lento. El promedio de años de egresos es 8.	Población de estudiantes de mayor edad debido a que se avanza lento. El promedio de años de egresos es 8.	Población de estudiantes de mayor edad debido a que se avanza lento. El promedio de años de egresos es 8.	Estudiantes.	Características de los estudiantes: edad, situación familiar, trabajo.
E.E.1. 16				Estudiantes trabajan y hay muchas madres.	Estudiantes.	Características de los estudiantes: edad, situación familiar, trabajo.
E.E.1. 17				Estudiantes que son madres tienen problema de donde dejar a sus hijos mientras aisten a clase.	Estudiantes.	Características de los estudiantes: edad, situación familiar, trabajo.
E.E.1. 18		Edificio nuevo pero ya está quedando chico. Fue construido para la mitad de población estudiantil.			Docentes y estudiantes.	Espacio físico pequeño para la matrícula existente actualmente.
E.E.1. 19		Espacio reducido para las clases con modalidad semipresencial. Deben realizarse los sábados.			Docentes y estudiantes.	Espacio físico pequeño para la matrícula existente actualmente y dinámica de los cursos.

E.E.1.	25	Heterogeneidad hace que aparezcan muchos problemas grupales: cambios de grupos, de horarios.	Heterogeneidad hace que aparezcan muchos problemas grupales: cambios de grupos, de horarios.			Dirección, seretaría, docentes y estudiantes.	Problemas creados a partir de la características de los estudiantes.
E.E.1.	27	La heterogeneidad hace muy difícil la participación estudiantil.				Estudiantes.	Poca participación estudiantil debido a la características de los estudiantes.
E.E.1.	27	No existe una Asociación Estudiantil.				Estudiantes.	Poca participación estudiantil.
E.E.1.	28	Plan con carga horaria muy pesada contribuye a la poca participación estudiantil.	Plan con carga horaria muy pesada contribuye a la poca participación estudiantil.	Plan con carga horaria muy pesada contribuye a la poca participación estudiantil.		Estudiantes.	Poca participación estudiantil.
E.E.1.	28				Situación de vida personal (trabajo, familias) se suma a la poca participación estudiantil.	Estudiantes.	Poca participación estudiantil debido a la características de los estudiantes.
E.E.1.	31	No existe una evaluación externa, ni una interna más allá de la evaluación que hacen a fin de año o en momentos puntuales. No esta sistematizada la evaluación.	No existe una evaluación externa, ni una interna más allá de la evaluación que hacen a fin de año o en momentos puntuales. No esta sistematizada la evaluación.	No existe una evaluación externa, ni una interna más allá de la evaluación que hacen a fin de año o en momentos puntuales. No esta sistematizada la evaluación.		Dirección, seretaría, docentes y estudiantes.	La poca participación estudiantil no permite tener una evaluación (devolución).
E.E.1.	32	No tienen alguien en frente (espejo), se corre el riesgo de pensar que está todo bien.	No tienen alguien en frente (espejo), se corre el riesgo de pensar que está todo bien.	No tienen alguien en frente (espejo), se corre el riesgo de pensar que está todo bien.		Dirección, seretaría, docentes y estudiantes.	La poca participación estudiantil no permite tener una evaluación (devolución).
E.E.1.	37				Queja de alumnos por cosas de poca importancia. "Lo que no se logra con emoción, no se valora mucha"	Estudiantes.	Desvalorización del IFD, falta de sentido de pertenencia
E.E.1.	38	Lograr que los estudiantes estén más a gusto. Que sea un institución habitable.	Lograr que los estudiantes estén más a gusto. Que sea un institución habitable.	Lograr que los estudiantes estén más a gusto. Que sea un institución habitable.		Estudiantes.	Falta de involucramiento y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes.

E.E.1.	39				Estudiantes pierden de disfrutar el camino por esa angustia de que sea todo "ya". No se sabe si disfrutan de estar en el instituto.	Estudiantes.	Características de estudiantes no le permiten disfrutar del IFD.
E.E.1.	41	Se invita a que se reúnan y formen Asociación de Estudiantes, pero no se reúnen.				Estudiantes.	Falta de involucramiento y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes.
E.E.1.	42	Existen Comisiones de Carreras en las que participan los estudiantes, pero no al nivel que se desearía.				Dirección y estudiantes.	Falta de involucramiento y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes.
E.E.1.	54		Falta de rubros para participar en elección de Consejero Estudiantil.			Dirección y estudiantes.	Falta de rubro.
E.E.1.	55	Tema afectividad es la base de la propuesta del director pero siente que ha fracasado en este sentido.				Dirección y estudiantes.	Falta de involucramiento y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes.
E.E.1.	56	Alumnos llegan a cuarto año y siguen peleándose. Sigue habiendo rivalidad.	Alumnos llegan a cuarto año y siguen peleándose. Sigue habiendo rivalidad.	Alumnos llegan a cuarto año y siguen peleándose. Sigue habiendo rivalidad.		Estudiantes.	Problemas de convivencia estudiantil.
E.E.2.	3		Mucha demanda estudiantil en momento de inscripción a administrativos.		Mucha demanda estudiantil en momento de inscripción a administrativos.	Estudiantes y docente administrativa	Tensión de docente administrativa durante inscripción por fuerte demanda estudiantil.
E.E.2.	4		Momento de carrera de docente administrativa frente a período de inscripción: "es hora de parar antes de responder mal o que me de algo"			Estudiantes y docente administrativa	Tensión de docente administrativa durante inscripción por fuerte demanda estudiantil.

E.E.2. 10		Modalidad semi presencial es cara, estudiantes deben pagar los encuentros salvo en cuarto año.			Estudiantes	Carrera cara para estudiantes de profesorado semi presenciales
E.E.2. 14				En general al alumno de profesorado le cuesta decir que es alumno de IFD	Estudiantes	Desvalorización del IFD, falta de sentido de pertenencia
E.E.2. 15				Muchos de los estudiante tiene la visión de que el título de IPA le da más jerarquía a su formación, cuando es lo mismo porque hay un plan único Nacional.	Estudiantes	Desvalorización del IFD, falta de sentido de pertenencia
E.E.2. 16				Perfil del estudiante ha cambiado: no leen, no se informan, no tienen conocimiento global general, cultural como tenían antes	Estudiantes	Estudiantes con "carencias" culturales.
E.E.2. 16			En 2010 en encuesta de CIFRA se notó la carencia cultural, falta de vocabulario, modales por parte de docentes, mientras que los estudiantes afirmaban que estaban bien informados por redes sociales.		Estudiantes y docentes.	Dicotomía entre pensamiento de realidad cultural que tiene docente del estudiante y que tiene el estudiante de si mismo.
E.E.2. 17			Profesorado tiene la diferencia con magisterio, sobre todo con los alumnos más grandes, que se comprometen de otra manera		Estudiantes	Estudiantes de magisterio se comprometen menos que los de profesorado.
E.E.2. 17		Hubo un período en que cuarto año se cursaba junto a magisterio y había choques generacionales y de compromiso diferente.	Hubo un período en que cuarto año se cursaba junto a magisterio y había choques generacionales y de compromiso diferente.		Estudiantes	Choque generacional entre estudiantes de profesorado y magisterio y menor compromiso de parte de los últimos.

E.E.2. 17			Magisterio tiene gente comprometida, pero se notan algunas diferencias.		Estudiantes de magisterio.	Menor compromiso de algunos estudiantes de magisterio frente a los de profesorado.
E.E.2. 19			En magisterio, después de tercero empiezan a haber subgrupos y en cuarto se produce lo que docentes denominan "cuartismo": se subdividen totalmente y compiten por el egreso, la nota final, el puntaje. Esto se produce invariablemente todos los años.		Estudiantes de magisterio.	Rivalidad entre estudiantes de magisterio en cuarto año.
E.E.2. 20				Diferencia con alumnos de cuando docente comenzó a trabajar: "eran alumnos que estaban solo para estudiar, ahora tienen trabajo, hijos y responsabilidades". Vienen a pedir contención en IFD y es difícil atender las diferentes demandas por más que el Director trata.	Estudiantes.	Realidad de vida del estudiante dificulta su posibilidad de inclusión en el IFD.

**ANEXO 6: PAUTA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA: DOCENTES REFERENTES
ACLARAR PREVIO A ENTREVISTA:**

- El motivo de la entrevista es recabar datos para un proyecto de investigación del IFD.
- Todos los datos son anónimos.
- Agradecer participación.

1. ¿Cuál es tu título docente?
2. ¿Hace cuánto que trabajas en el IFD?

(Cuánto en IFD y cuánto como docente referente?)

3. ¿Qué función cumples como docente referente?
4. ¿Cuántos alumnos tienes a cargo?
5. ¿Cómo definirías a los estudiantes que tienes a cargo?
6. ¿Cómo definirías el clima de convivencia que percibís entre los estudiantes?
7. ¿Este clima se mantiene en todos los años de la carrera?
8. ¿Desde cuándo se presiente este clima? **(Si es pertinente preguntar)**
9. ¿Conoces algún antecedente de alguna medida o estrategia tomada para mejorar esta situación? **(Si es pertinente preguntar)**
10. ¿Cómo visualizas la relación entre los docentes y los estudiantes?
11. ¿Cómo visualizas la relación entre los estudiantes y el resto del personal?
12. ¿Cómo visualizas la relación del Director con los estudiantes?
13. ¿Tienes conocimiento de la participación estudiantil en el IFD?
14. ¿Cómo ve el docente la realización de una evaluación por parte de los estudiantes a los docentes?

ANEXO 7: PAUTA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA: ESTUDIANTES

El motivo de esta entrevista es recabar datos para un proyecto de investigación que estoy realizando en el IFD. Todos los datos son anónimos. Tu nombre no va a figurar en ningún documento. Desde ya muchas gracias por tu colaboración.

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Trabajas?
3. ¿Qué carrera estás estudiando y bajo qué modalidad?
4. ¿En qué año estás?
5. ¿Cómo te consideras como estudiante?
6. ¿Qué opinión tienes de la carrera hasta ahora? ¿De los profesores, de los administrativos, de la biblioteca, otros servicios?
7. ¿Qué opinión tienes del local?
8. ¿Cómo definirías el clima de convivencia en el aula?
9. ¿Este clima se mantiene en los otros espacios del IFD?
10. ¿Cómo es tu relación con los docentes?
11. ¿Cómo es tu relación con el resto del personal?
12. ¿Cómo consideras la relación del Director con los estudiantes?
13. ¿Qué actividades de participación estudiantil hay en el IFD (curriculares y extra curriculares)?
14. ¿Has participado de alguna actividad estudiantil? ¿En qué?
15. ¿Sabes de la existencia de las comisiones de carrera?

ANEXO 8: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

Solicitamos tu colaboración contestando el siguiente cuestionario cuyo objetivo es recabar datos para un proyecto de investigación que se está realizando en el IFD. Todos los datos son anónimos. Desde ya muchas gracias por tu colaboración.

SECCIÓN 1: DATOS PERSONALES

En esta sección te pedimos que completes datos referentes a tu persona. Marca con una cruz donde corresponda y completa los espacios en blanco si fuera necesario.

1. Edad:

- Menos de 20 años
- Entre 21 y 25 años
- Entre 26 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Más de 41 años.

2. Sexo:

- Masculino
- Femenino

3. ¿Trabajas?

SI NO

4. ¿Tienes hijos a cargo?

SI NO

5. ¿Qué carrera estás estudiando?

6. ¿En qué año estás?

7. ¿Aprobaste la última materia cursada?

SI NO

8. Si tuvieras que definirte como estudiante, ¿cómo te definirías?

Marca una cruz en la opción correcta o escribe lo que tú piensas en “Otros”

- Estudiante comprometido y responsable
- Buen estudiante, pero podría ser mejor
- Tendría que esforzarme, estoy rindiendo por debajo de mis posibilidades
- Otros:.....

SECCIÓN 2: CONVIVENCIA EN I.F.D.

En esta sección te solicitamos que reflejes tu opinión sobre algunos aspectos de la convivencia en el centro.

9. Si tuvieras que definir el clima de convivencia en el aula con tus compañeros, ¿cómo lo definirías? *Marca una cruz en la/s opción/es correctas y/o escribe lo que tú piensas en "Otros"*

- Amistoso
- Colaborativo
- Competitivo
- Cada uno está en la suya
- Otro:

10. ¿Este clima se mantiene en los otros espacios del IFD (biblioteca, administración, patio, etc.?)

SI NO

Aclaraciones:.....
.....

11. Si tuvieras que definir tu relación con los docentes directos en general, ¿cómo la definirías? *Marca una cruz la opción correcta y puedes agregar comentarios sobre la relación en "Otros"*

- Muy buena
- Buena
- Podría ser mejor
- Mala
- Otros:.....

12. ¿Cómo consideras que es tu relación con tu docente referente o docente orientador educativo? *Marca con una cruz la opción correcta y puedes agregar comentarios sobre la relación en "Otros"*

- Muy buena
- Buena
- Podría ser mejor
- Mala

Otros:.....

13. ¿Cómo defines tu relación con el resto del personal del IFD?

- Muy buena

- Buena
- Podría ser mejor
- Mala
- No existe

14. ¿Cómo considerar la relación del Director del I.F.D. con los estudiantes?

- Muy buena
- Buena
- Podría ser mejor
- Mala
- No existe
- Otra:.....

SECCIÓN 3: PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

En esta sección nos interesa conocer cómo es la participación de los estudiantes en el I.F.D.

15. ¿Qué posibilidades de participación fuera del aula tienes como estudiante (curricular y extra curricular)?

.....

.....

.....

16. ¿Has participado de alguna actividad estudiantil?

SI NO

Si tu respuesta fue afirmativa ¿En qué participaste?.....

17. ¿Sabes de la existencia de las comisiones de carrera y qué son?

.....

.....

SECCIÓN 4: OTRAS CONSIDERACIONES

18. ¿Qué opinión tienes del aspecto edilicio y el funcionamiento de los siguientes sectores del I.F.D.? Puedes agregar comentarios explicativos si lo deseas en las líneas debajo del cuadro.

OPINIÓN	ASPECTO EDILICIO			FUNCIONAMIENTO		
	MUY BUENA	BUENA	PODRÍA SER MEJOR	MUY BUENA	BUENA	PODRÍA SER MEJOR

AULAS						
BIBLIOTECA						
ESPACIOS RECRATIVOS						
ESPACIO ADMINISTRATIVO						
OTROS						

.....
.....
.....

19. ¿Qué sentimiento de genera el IFD?
Marca con una cruz la opción correcta y agrega si quieres otro aspecto en “OTROS”

- Es como mi segunda casa
- Siento que soy parte de él, me siento cómodo
- Vengo solo lo necesario a las clases
- No me siento parte de él
- Otros:.....

¡Muchas gracias!

ANEXO 9: CUESTIONARIO DOCENTES

Estimado docente:

Solicitamos su colaboración contestando el siguiente cuestionario cuyo objetivo es recabar datos para un proyecto de investigación que se está realizando en el IFD. Todos los datos son anónimos. Desde ya muchas gracias por su colaboración.

SECCIÓN UNO: Características del docente

En esta sección le solicitamos que complete datos referentes a su persona. Marque con una cruz donde corresponda y complete los espacios en blanco si es necesario.

1. Edad:

- Menos de 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Entre 51 y 60 años
- Más de 61 años.

2. Sexo:

- Masculino
- Femenino

3. ¿Cuál es su título docente?

- PROFESOR/A Especialidad:.....
- MAESTRO/A
- TÍTULO POSGRADO:
- OTROS

4. Antigüedad: ¿Hace cuántos años que trabaja en el IFD

- Menos de 5 años
- Entre 6 a 10 años
- Entre 11 y 15 años
- Entre 16 a 20 años
- Entre 21 y 25 años
- Más de 25 años

5. ¿A cargo de qué grupo/s está?

MAGISTERIO:.....

PROFESORADO:.....

6. ¿Cuántos alumnos tiene a su cargo?

.....

7. ¿Cómo se siente trabajando en el IFD?

- Muy a gusto
- A gusto
- Me gustaría sentirme mejor
- Otro:.....

SECCIÓN 2: CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

En esta sección le solicitamos complete información de como usted visualiza algunas características de los estudiantes.

8. Marque con una cruz la/s característica/s que a su entender describe al estudiante medio del IFD. Puede agregar otra pensada por usted.

- Comprometido
- Responsable
- Involucrado con el IFD
- Desmotivado y desinteresado
- No se compromete
- No se involucra con las actividades
- Poco estudioso
- Posee un buen nivel de cultura general
- Su cultura general es básica
- Otro:.....

9. ¿Cómo definiría el clima de convivencia que percibe entre los estudiantes?

- Competitivo
- Colaborativo
- Otros:.....
-

10. A su entender, el clima de convivencia entre los estudiantes marcado en la pregunta anterior se mantiene durante todos los años de la carrera o va variando?

SE MANTIENE VARÍA

En caso que el clima varíe, especifique en que año percibe usted un clima diferente y cómo es ese nuevo clima.

11. ¿Cómo considera que es la participación de los estudiantes en el IFD? Marque una de las opciones y/o agregue los comentarios que crea puedan aportar algo sobre la participación estudiantil.

- Muy pocos se involucran o participan en actividades.
- Considero que la mayoría son participativos. Explique brevemente en que actividades participan:.....
- Hay de todo. Los que participan lo hacen en las siguientes actividades:.....

Otros:.....

12. ¿Considera que los alumnos valoran el local que tiene el IFD?
Marque la opción que usted considera correcta.

- Si. Lo valoran y lo cuidan.
- La mayoría lo valora y lo cuida.
- La mayoría no lo valora y se queja.

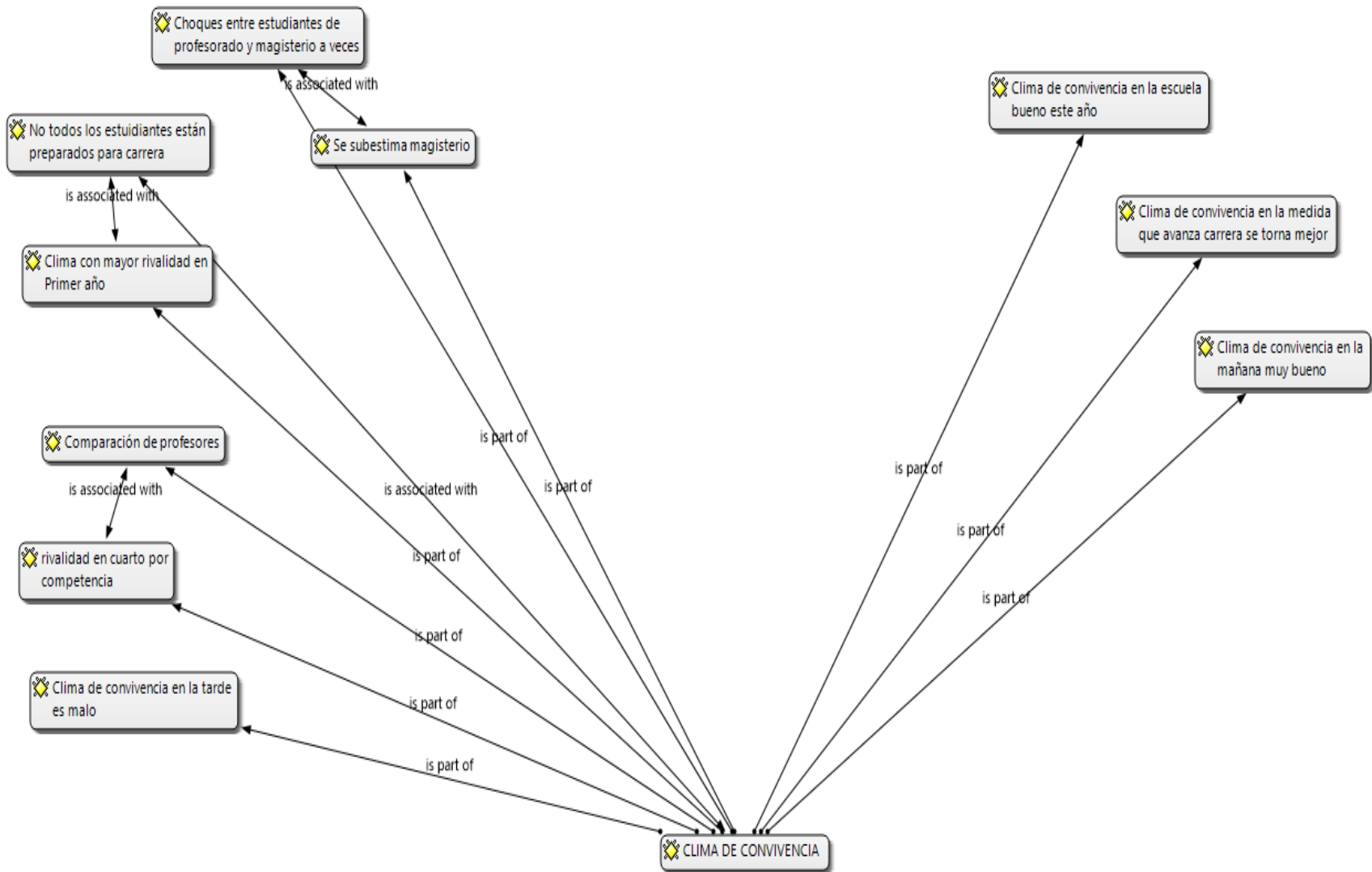
13. ¿Cómo considera su relación con los estudiantes? Marque con una cruz la opción que considera correcta y puede agregar comentarios en otros.

- Muy buena
- Buena
- Podría ser mejor

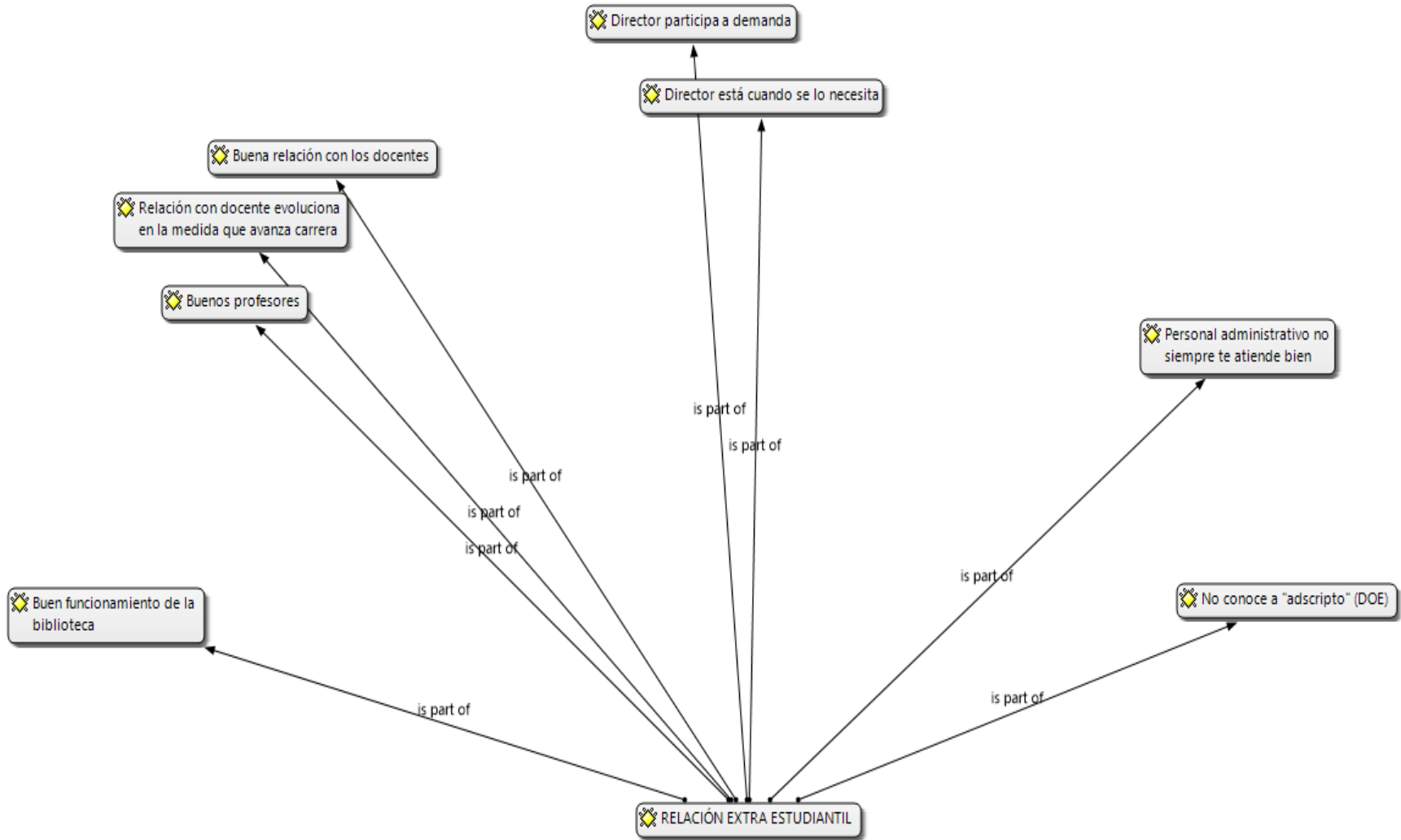
Otros:.....

¡Muchas gracias!

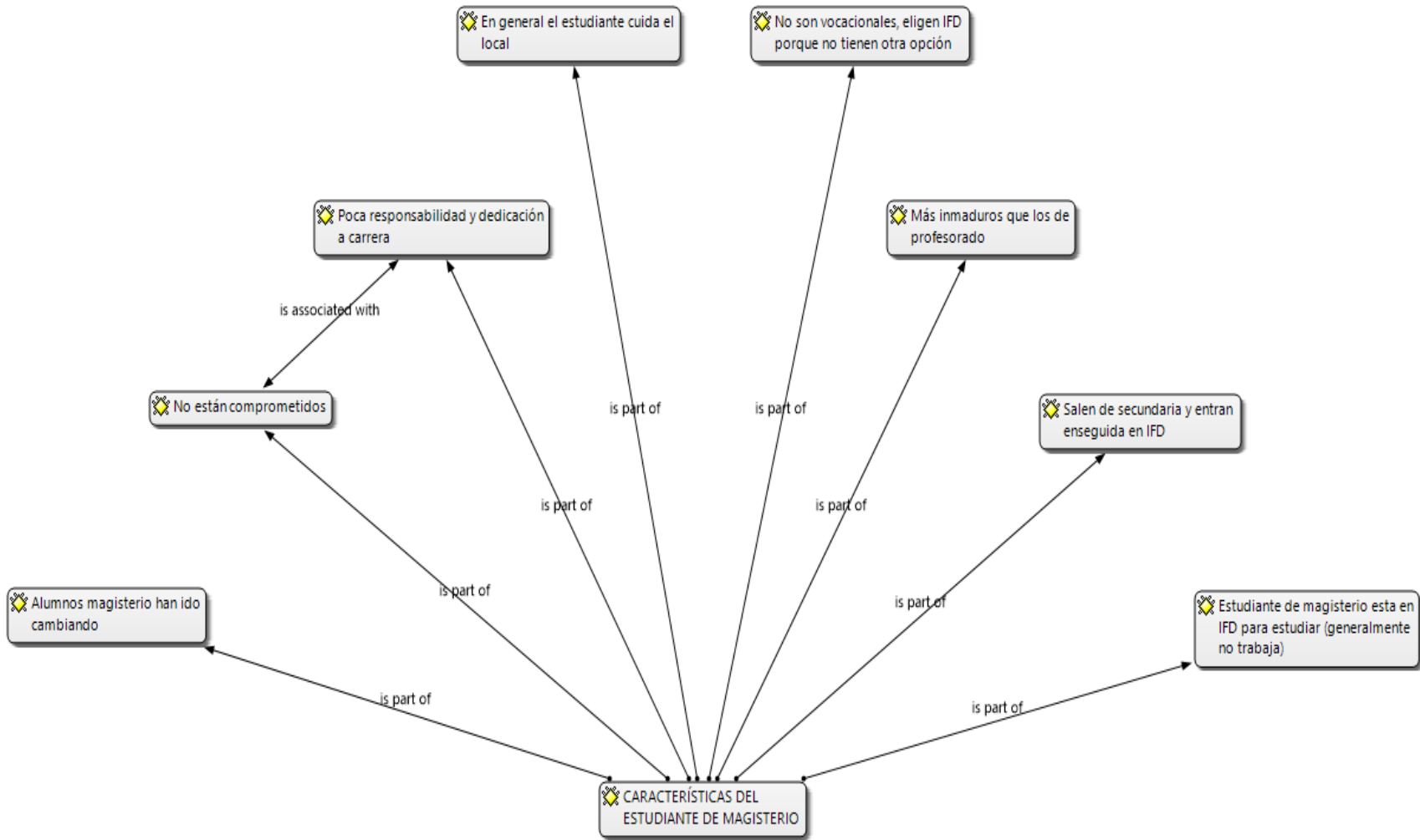
ANEXO 10: Factores que son parte del clima de convivencia estudiantil según los estudiantes.



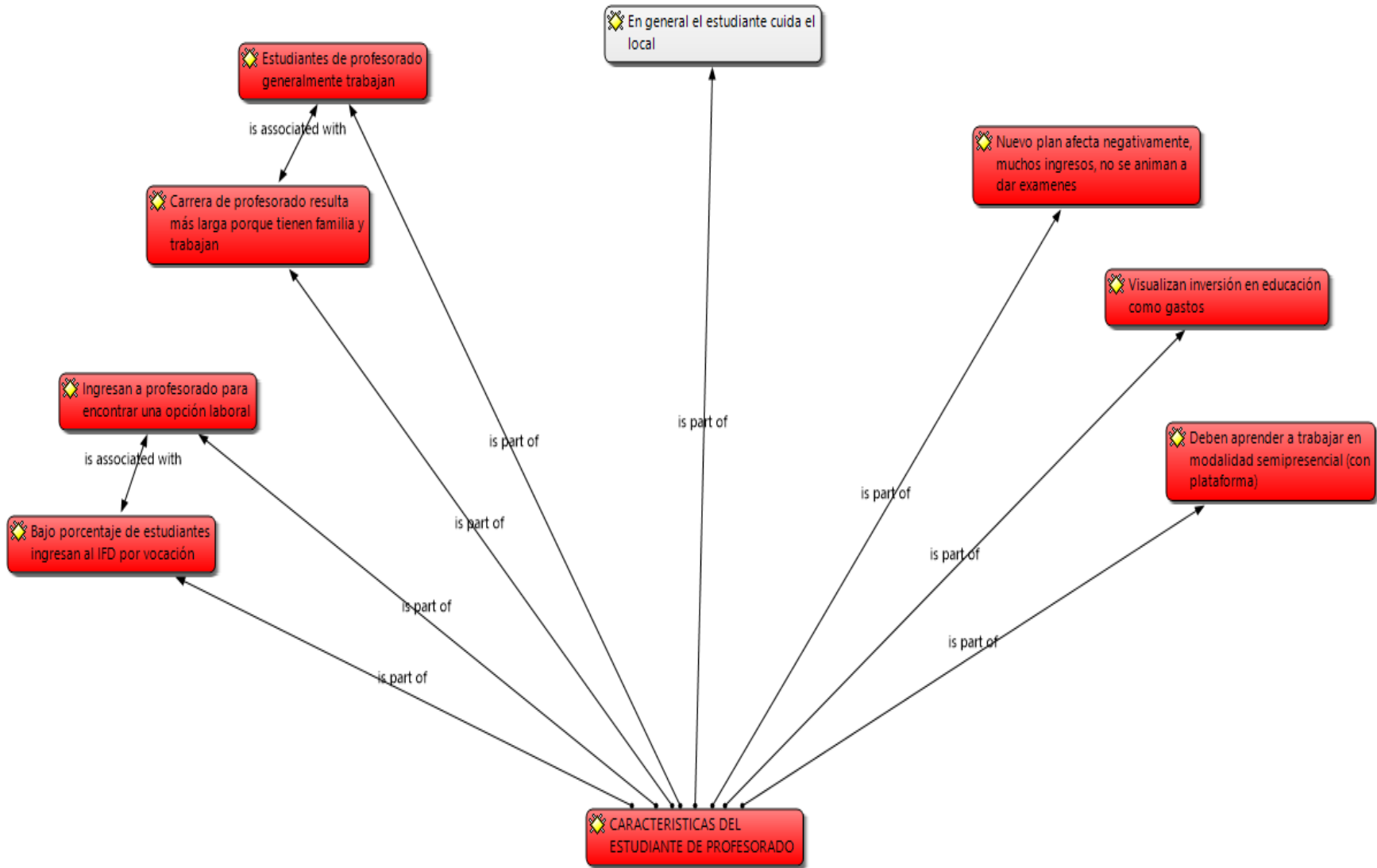
ANEXO 11: Factores que son parte de la relación de los estudiantes con otros actores del IFD según los estudiantes.



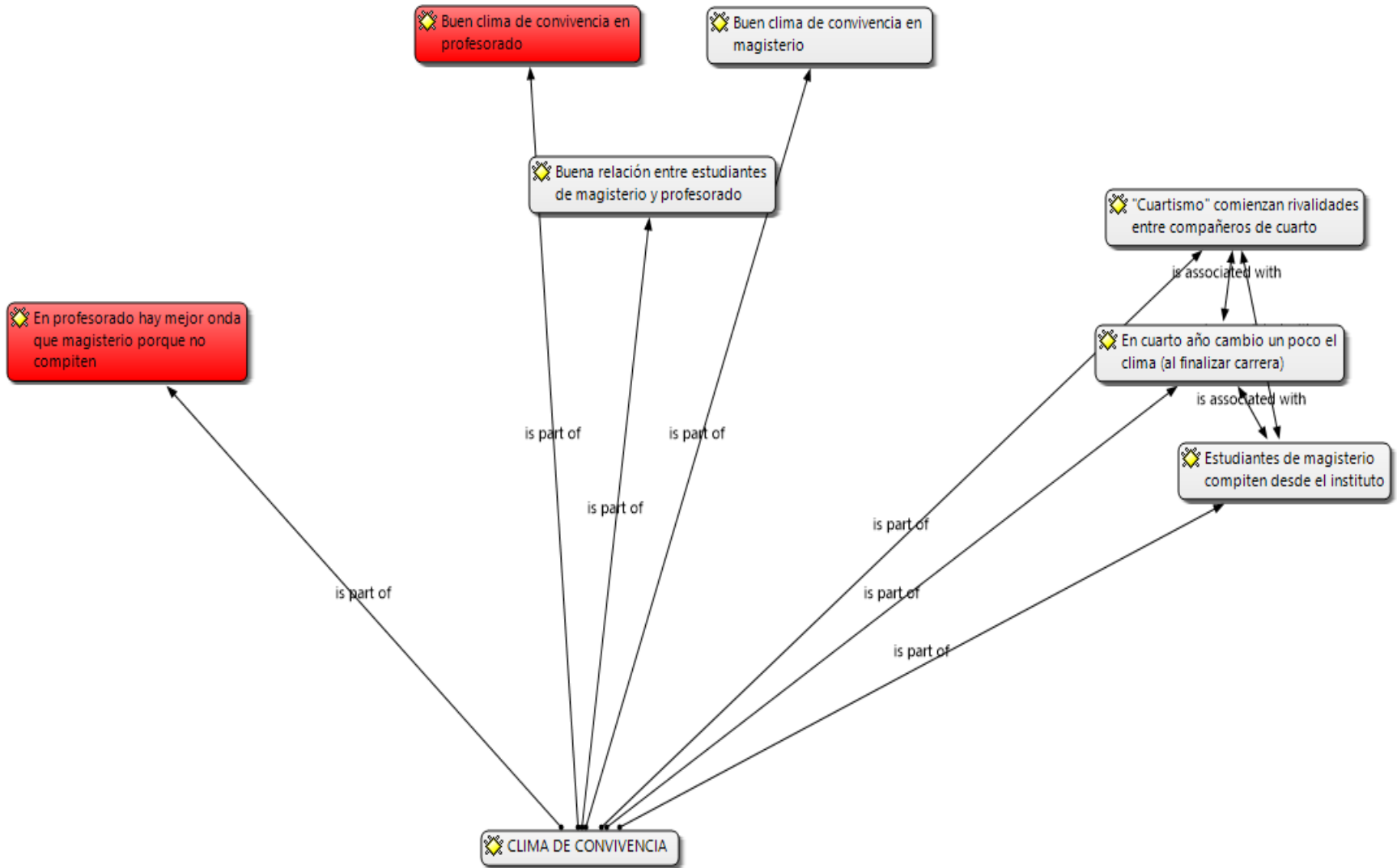
ANEXO 12: Factores que son parte de las características de los estudiantes de magisterio según docentes entrevistados.



ANEXO 13: Factores que son parte de las características de los estudiantes de profesorado según profesores entrevistados.



ANEXO 14: Factores que definen el Clima de Convivencia Estudiantil en el IFD según docentes entrevistados.



ANEXO 2

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

MASTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

PLAN DE MEJORA ORGANIZACIONAL

Carolina Arbeleche N° 14501

Tutor: Mag. Mariela Questa-Tortero

Diciembre, 2015

ÍNDICE

I – ANTECEDENTES	198
1. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA.....	198
1.1. Identificación de la problemática seleccionada para trabajar	198
1.2. Dimensión organizacional comprometida	199
1.3. Actores institucionales involucrados.....	199
2. ACUERDOS ESTABLECIDOS CON LA ORGANIZACIÓN	199
2.1. Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan	200
2.2. Fases y extensión del plan de mejora	200
II – PLAN DE MEJORA	202
1. OBJETIVOS	202
2. LÍNEAS DE ACTIVIDAD.....	202
3. LOGROS PROYECTADOS	202
4. PERSONAS IMPLICADAS.....	203
5. RECURSOS.....	204
6. CRONOGRAMA.....	128
7. PLANILLA INTEGRADORA	205
7.1. Esquema de trabajo	205
7.2. Sustentabilidad	208
BIBLIOGRAFÍA	209
ANEXOS.....	210
ANEXO 1: DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO	211
DISPOSITIVO 1: MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES	211
DISPOSITIVO 2: ESCALA DE OPINIÓN DE ESTUDIANTES	212
DISPOSITIVO 3: ACTA DE REUNIONES.....	213
ANEXO 2: PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO	214
ANEXO 3: ACTAS DE REUNIONES DEL GRUPO IMPULSOR.....	215

I – ANTECEDENTES

El presente trabajo es una propuesta de Plan de Mejora para una institución educativa, en la que, en una primera instancia, se realizó una aproximación diagnóstica. Durante la exploración se detectó una situación emergente a abordar. Se elaboró un informe conteniendo los principales aspectos relacionados con la problemática abordada, que fue entregado a la institución; en él se dejaron planteadas tres posibles líneas de trabajo para revertir la situación. Este documento retoma dichas líneas de acción y profundiza sobre las estrategias para lograr una mejora organizacional.

La institución educativa es un Instituto de Formación Docente (IFD) ubicado en el interior del país, donde se imparten las carreras de magisterio y profesorado en modalidad semi-presencial y semi-libre. La problemática detectada fue el escaso sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, asociado a una baja participación y desvaloración del centro de formación.

APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA

La investigación se basó en el método de estudio de casos. En una primera etapa de aproximación al centro se realizaron entrevistas exploratorias al Director y a una docente administrativa con experiencia en las áreas administrativa y organizacional de la institución. Luego se seleccionaron nuevos informantes: estudiantes y docentes, a los que se les aplicaron las técnicas de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios para recabar datos que fueron sistematizados y analizados.

Identificación de la problemática seleccionada para trabajar

De la entrevista exploratoria realizada al Director surge su visión sobre los estudiantes: no valoran al IFD, participan poco en actividades estudiantiles, principalmente en la integración de organismos, lo que determina escaso sentido de pertenencia al IFD. A esto se suma un clima de convivencia inestable entre los estudiantes de magisterio. La población heterogénea es un factor importante que influye en la problemática detectada.

Lo expresado por el Director fue confirmado en la segunda entrevista exploratoria realizada a la docente administrativa con experiencia de más de veinte años desarrollando diferentes roles en el instituto.

Los posibles factores causales fueron identificados como las características de la población estudiantil, la realidad cultural actual de los estudiantes, la modalidad de los cursos dictados, la falta de compromiso y la rivalidad existente entre los estudiantes, principalmente de magisterio.

Dimensión organizacional comprometida

A partir del problema detectado se elaboró un Modelo de Análisis donde las principales dimensiones comprometidas fueron la organizacional y la administrativa, aunque en menor medida también está implicada la pedagógica, ya que la modalidad de los cursos, y la manera en que los docentes dictan las clases afectan indirectamente al clima que se genera en el aula y despiertan diferentes sentimientos en los estudiantes hacia el IFD.

La dimensión organizacional tiene que ver con la conducción de la institución a cargo de un equipo de dirección o un director. Por este motivo está directamente implicada en la problemática, ya que es el director quien determina las acciones que puedan llevarse a cabo para revertir la problemática planteada. Según Mintezberg (1989), los directivos son aquellas personas que están a cargo de la organización cuyos roles se diferencian en relacionales (interpersonales: como cabeza visible, líderes), informacionales (monitores, portavoces) y decisionales (asigna recursos, negociadores).

La dimensión administrativa tiene que ver con gobernar. *“Administrar es prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de la institución o lo que es lo mismo, lo que permite que la institución transite por caminos que hemos trazado”* (Frigerio et al., 1992, p. 122). Es así que las tareas administrativas condicionan la toma de decisiones. Por este motivo, la dimensión administrativa se ve también asociada a la problemática emergente en la institución. Las tres principales actividades que forman parte de la administración son: la previsión de recursos, el control normativo y la organización del tiempo y espacio.

Actores institucionales involucrados

Los actores implicados fueron estudiantes, docentes y el director. Los involucrados directamente a la problemática diagnosticada fueron los estudiantes, ya que la demanda planteada por el Director refiere al accionar de los mismos específicamente. Relacionados con éstos están los docentes referentes, docentes administrativos y docentes directos por ser actores que intercambian diariamente en la vida del estudiante, ya sea dictando clases, asesorando o resolviendo situaciones. Por último, el Director está involucrado como actor que desempeña su rol de dirigir a la institución educativa, cuya función principal es formar a los estudiantes.

ACUERDOS ESTABLECIDOS CON LA ORGANIZACIÓN

El informe de avance fue entregado al director para su revisión y luego se estableció una reunión con él, para presentarle los resultados a los que se llegó en el diagnóstico. Se hizo hincapié en el Modelo de Análisis, la matriz FODA y las líneas sugeridas para el Plan de Mejora. El Director estuvo de acuerdo con las sugerencias y con la integración del grupo impulsor sugerido.

Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan

Se creyó conveniente que el equipo impulsor del Plan de Mejora estuviera integrado por todos los actores institucionales involucrados, de manera que hubiese un miembro de cada sector representado en el grupo de trabajo. Se propuso al Director que el equipo estuviese integrado por un miembro del Equipo de Dirección, un docente y un estudiante. Los dos últimos fueron elegidos para integrar el grupo de trabajo por el Director, debido a que están involucrados positivamente con el IFD y participan activamente.

Una vez que se comenzó el trabajo con el grupo, se redefinieron las líneas de acción y de las tres posibles soluciones propuestas: elaborar un plan estratégico para reducir la competencia existente en los grados más avanzados de magisterio, promocionar las actividades de participación existentes a nivel local y nacional por medio de su difusión, y crear un espacio de intercambio entre el Director y los estudiantes por medio de la elección de delegados de grupo, se eligió abordar la primera y la última, porque el Director consideró que su aplicación era factible. Se dejó de lado la difusión y promoción de la participación estudiantil, ya que actualmente se está llevando adelante a través de una red social del IFD, cuyo contenido está a cargo de la docente que forma parte del equipo de trabajo del Plan Mejora. También el Director y dicha docente manifestaron en la Primera Reunión del Equipo Impulsor que existen instancias de socialización, que permiten que los estudiantes se informen y puedan participar. Por lo tanto, si los estudiantes no participan, la dirección asume que es por falta de interés.

Las líneas de acción con las que se decidió trabajar son:

- Fomento de un buen clima de convivencia en magisterio a través de un plan estratégico de talleres que se llevarán a cabo a lo largo del año por diferentes actores.
- Creación de un espacio de intercambio entre estudiantes y Director para posibilitar el intercambio bidireccional de información de interés y su difusión a través de los propios estudiantes. Esta línea de acción está íntimamente relacionada con la anterior, en el sentido que indirectamente se verá favorecido el clima de convivencia.

Fases y extensión del plan de mejora

En el siguiente cuadro se detallan las tres fases que integran el diseño del Plan de Mejora.

CUADRO 1: FASES DEL PROCESO DEL PLAN DE MEJORA

FASES	DESCRIPCIÓN	FECHAS
FASE I: DISEÑO DEL PLAN	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega del INFORME DE AVANCE • Acuerdos con la Institución y formación de Grupo Impulsor. • Definición de objetivos, líneas y cronograma 	SEPTIEMBRE – OCTUBRE - NOVIEMBRE
FASE II: AJUSTES DEL PLAN	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja sobre el ajuste del Diseño del Plan y se dejan definidos objetivos y metas así como las actividades a realizar y los recursos necesarios. 	NOVIEMBRE
FASE III: MECANISMOS PARA SEGUIMIENTO Y SUSTENTABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Se elabora un sistema de seguimiento del Plan. • Se definen mecanismos que aseguren la sustentabilidad del Plan. • Se entrega el Plan a la Institución. 	NOVIEMBRE- DICIEMBRE

II – PLAN DE MEJORA

“Los planes de mejora son una propuesta que trata de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa” (Gairín, 2006, p. 1).

En esta sección del trabajo se desarrollarán los principales componentes del Plan de Mejora. Los elementos que lo integran son: objetivo general y objetivos específicos, metas, actividades, recursos y cronograma.

1. OBJETIVOS

Para revertir el problema detectado se plantea como objetivo general “Mejorar el sentido de pertenencia de los estudiantes que cursan magisterio o profesorado en el IFD”. Para lograr esto se trabajará en dos áreas. Una que “promueva un clima de convivencia armonioso en los estudiantes de magisterio” y otra que “fomente la participación estudiantil a través de la creación de un espacio de intercambio entre los estudiantes y el Director del IFD”. Éstas darán lugar a los objetivos específicos.

2. LÍNEAS DE ACTIVIDAD

Se proponen dos líneas de actividades para lograr los objetivos específicos planteados. La primera busca fomentar el buen clima de convivencia en los estudiantes de Magisterio por medio de tres talleres. El primero es un taller que aborda directamente el tema de convivencia estudiantil a cargo de la sala de psicología de la institución. Los otros dos talleres son de carácter formativo – informativo que indirectamente incidirán en el clima de convivencia al colaborar con la adaptación e inserción al IFD de los estudiantes, favoreciendo un clima de intercambio de los mismos. Uno de los talleres es de “Escritura Académica” a cargo de la sala de lengua y el segundo es de “Planificación” a cargo de estudiantes avanzados de magisterio. Existen en este sentido antecedentes de este tipo de taller, con resultados positivos. Esto fue manifestado por los integrantes del equipo impulsor en la primera reunión.

La segunda línea de actividad busca promover la participación de los estudiantes por medio de la creación de un espacio de intercambio con el Director de IFD que favorezca la comunicación entre ellos. Se formará un grupo integrado por delegados de las clases. Este grupo se reunirá periódicamente con el Director en un espacio y tiempo determinado. En esa instancia el Director tendrá la visión de los estudiantes sobre diferentes aspectos del IFD y los estudiantes escucharán el punto de vista de la dirección. Los delegados estudiantiles representarán a sus pares y transmitirán a los mismos los temas tratados en las reuniones.

1. LOGROS PROYECTADOS

La duración del Plan de Mejora está prevista para un año lectivo comenzando en febrero y culminando en diciembre. Se pretende por medio de las metas proyectadas cumplir el objetivo general de lograr mejorar el sentido de pertenencia del IFD por parte de los estudiantes.

Para promover el clima de convivencia entre los estudiantes de magisterio a través de las actividades ideadas, se definió como meta que el setenta por ciento de los estudiantes respondan favorablemente al sondeo de clima de convivencia que se realizará en octubre de 2016.

Una segunda meta propuesta es lograr que un ochenta por ciento de los delegados estudiantiles participen en los espacios de intercambio con el Director, y que un sesenta por ciento lo haga activamente de manera de favorecer la comunicación entre estudiantes y el Director. Se entiende por participación activa el involucrarse aportando ideas y opinando en las reuniones.

2. PERSONAS IMPLICADAS

Las personas implicadas en el Plan de Mejora son en primer lugar quienes integran el Equipo impulsor como creadores y promotores de las actividades a realizarse, siendo clave la participación del Director, como responsable final de que las tareas se ejecuten. La docente que forma parte del equipo apoyará en todas las tareas que sean delegadas por el Director; esto se debe a que el Director tiene que cumplir con sus funciones que le demandan mucho tiempo. Ella será el nexo entre los responsables de cada actividad con la dirección. La estudiante formará parte del grupo de delegados, representando a los estudiantes en las reuniones periódicas que se llevarán a cabo con el Director, haciendo uso de su experiencia como miembro de organismos estudiantiles y participación en talleres para estudiantes nuevos. Las salas de psicología y de lengua, y estudiantes avanzados de magisterio estarán implicada en el Plan como los agentes que intervengan en la preparación de los talleres. Los estudiantes electos como delegados estarán implicados en la formación del grupo de intercambio con el Director. El personal administrativo que se requiera para colaborar en aspectos organizativos de las actividades, eventualmente se verá implicado.

En el siguiente cuadro se resumen las principales personas implicadas por actividad. En todos los casos el Director es el responsable final.

CUADRO 2: Personas implicadas por actividad.

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	SOPORTE
Taller de Convivencia estudiantil	Sala de psicología	Docente de grupo impulsor
Taller de Escritura académica	Sala de lengua	Docente de grupo impulsor
Taller de Planificación	Estudiantes avanzados	Docente de grupo impulsor
Reuniones con estudiantes	Director	

3. RECURSOS

El IDF cuenta con todos los recursos necesarios para llevar adelante el Plan de Mejora. Los mismo se enumeran en el cuadro 3, teniendo en cuenta la siguiente clasificación: humanos, materiales, temporales y financieros.

CUADRO 3: Recursos necesarios para implementar la propuesta.

RECURSOS	
Humanos	Director, docente de apoyo a dirección, psicólogo, delegados estudiantiles, eventualmente personal administrativo.
Materiales	Espacio físico para reuniones, talleres. Proyector, PC y pantalla. Útiles para sacar nota (hojas y lapiceras). Impresora y tinta.
Temporales	Horas extras destinadas a proyectar las actividades por parte de Director, docente de apoyo y psicólogo. Tiempo para asistir a reuniones por parte de los estudiantes.
Financieros	Presupuesto necesario para cubrir las horas extras y los materiales que el IFD deba adquirir.

Los recursos materiales ya existen o están previstos dentro del presupuesto anual del instituto. Las horas de trabajo de salas y docente de apoyo están comprendidas dentro de las horas “departamento” (40% de las horas están destinadas para actividades académicas como investigación y extensión). Por este motivo no es necesario adquirir recursos extras, ni incurrir en gastos de inversión y de operación.

4. CRONOGRAMA

En el diagrama de Gantt se describen los tiempos en los que se desarrollarán las principales actividades previstas, así como los momentos en que se proyecta realizar el seguimiento de la propuesta y se dará a conocer la información recogida.

CUADRO 4: DIAGRAMA DE GANTT

	ACT.	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC
O B J E T I V O 1	1.1											
	1.2											
	1.3											
	1.4											
	1.5											
	1.6											
	1.7											
	1.8											
	1.9											
	1.10.											
	1.11											
	1.12											
	1.13											
O B J 2	2.1											
	2.2											
	2.3											
	2.3											
EVAL	1											
	2											
INFO	1											
	2											

Referencias: **ACT**: Actividades, **EVAL**: Evaluación (Dispositivo de Seguimiento) **INFO**: informar

El seguimiento del Plan se realizará por medio de tres dispositivos. El primero consiste en una Matriz de seguimiento de las actividades en las que se verificará si se realizan las actividades proyectadas. El segundo consiste en una Escala de opinión de los estudiantes para ver el grado de mejora en la convivencia. El último consiste en Actas de las reuniones entre el Director y los delegados estudiantiles (véase Anexo 1). Los resultados que surjan de las evaluaciones de los talleres y las reuniones del Director con los estudiantes serán publicados en la red social del instituto y en cartelera para que estén al alcance de alumnos y docentes.

5. PLANILLA INTEGRADORA

La planilla integradora consta de dos partes. La primera es un “Esquema de trabajo” y forma parte de la dimensión metodológica. En él se evidencian los objetivos (general y específicos), las actividades propuestas para lograr dichos objetivos y las metas. La segunda forma parte de la dimensión relacional y es la que le da “Sustentabilidad” al plan. Ella está asociada al seguimiento, a la información, los recursos financieros y a los supuestos que deben cumplirse para que se logre el plan.

5.1. Esquema de trabajo

O B J E T I V O S	<p>General: Mejorar el sentido de pertenencia de los estudiantes que cursan magisterio o profesorado en el IFD.</p>	METAS
	<p>Específico 1: Promover un clima de convivencia armonioso en los estudiantes de magisterio.</p>	<p>Meta 1: 70 % de los estudiantes responden favorablemente al sondeo sobre clima de convivencia realizado en octubre de 2016.</p>
	<p>Específico 2: Fomentar la participación estudiantil a través de la creación de un espacio de intercambio entre los estudiantes y el Director del IFD.</p>	<p>Metas 2: 80% de los delegados participan en las reuniones con el Director; con 60% de participación activa en cada una de las tres reuniones de intercambio en el año entre los estudiantes y el Director.</p>

- 1.1. Consulta a nivel central de la existencia de un equipo especializado para el tema “Convivencia Estudiantil”.
 - 1.2. Convocatoria la Sala de Psicología a una reunión para proyectar taller de convivencia estudiantil. Si existe equipo a nivel central trabajarán conjuntamente.
 - 1.3. Realización de reunión en la que se fijen los objetivos del taller de acuerdo con los planteos de dirección.
 - 1.4. Planificación del taller de convivencia estudiantil.
 - 1.5. Realización del taller de convivencia estudiantil. Creación de un protocolo, que surja de los estudiantes a partir del taller, para enfrentar situaciones de convivencia inesperadas. Evaluación del taller al finalizar.
 - 1.6. Convocatoria a la Sala de Lengua a una reunión para proyectar taller de “Escritura Académica”.
 - 1.7. Realización de reunión en la que se fijen los objetivos del taller de acuerdo con los planteos de dirección.
 - 1.8. Planificación del taller de escritura académica.
 - 1.9. Realización del taller de escritura académica y evaluación del mismo al finalizar.
 - 1.10. Convocatoria a estudiantes avanzados a una reunión para proyectar taller de “Planificación”.
 - 1.11. Realización de reunión con estudiantes avanzados para proyectar taller de planificación de acuerdo a los planteos de dirección.
 - 1.12. Planificación del taller.
 - 1.13. Realización del taller de planificación y evaluación del mismo al finalizar.
-
- 2.1. Realización de una primera reunión con todos los estudiantes al comienzo del año en donde se explicará que se elegirán delegados estudiantiles que se reunirán periódicamente con el Director para intercambiar inquietudes.
 - 2.2. Elección de delegados y dos alternos por grupo.
 - 2.3. Realización de las reuniones entre Director y delegados estudiantiles. En la primera reunión se estipulará cómo será el funcionamiento de las reuniones y cuándo, se completará un acta, se evaluará si se cumplió con lo establecido en la reunión anterior, se plantearán modificaciones y/o pautas para la siguiente.
 - 2.4. Realización de una reunión final con todos los estudiantes y el Director.

ACT	¿QUIÉN/QUIÉNES?	¿CUÁNDO?	¿QUÉ SE NECESITA?
1.1	Director – Dirección Central	Febrero	Comunicación con Dirección Central
1.2	Docente apoyo – Sala Psicología	Febrero	Docente de apoyo agende reunión.
1.3	Director – Sala Psicología	Febrero	Espacio físico para reunirse, horas Sala Psicología y Director, material para sacar notas.
1.4	Sala Psicología	Febrero	Espacio físico para reunirse, horas Sala Psicología
1.5	Sala Psicología - Estudiantes	Marzo	Espacio físico para taller, materiales que decida Sala de Psicología, PC e impresora, hojas para imprimir cuestionario de evaluación.
1.6	Docente de apoyo – Sala Lengua	Mayo	Docente de apoyo agende reunión.
1.7	Director - Sala Lengua	Mayo	Espacio físico para reunirse, horas Sala Lengua y Director, material para sacar notas.
1.8	Sala Lengua	Mayo	Espacio físico para reunirse, horas Sala Lengua
1.9	Sala Lengua - Estudiantes	Mayo	Espacio físico para taller, materiales que decida Sala de Psicología, PC e impresora, hojas para imprimir cuestionario de evaluación.
1.10	Docente de apoyo – Estudiantes avanzados	Octubre	Docente de apoyo agende reunión.
1.11	Director – Estudiantes avanzados	Octubre	Espacio Físico, horas estudiantes y Director, material para sacar notas
1.12	Estudiantes avanzados	Octubre	Espacio físico para reunirse, horas estudiantes.
1.13	Estudiantes	Octubre	Espacio Físico y materiales necesarios para el taller.
2.1	Director - Estudiantes	Marzo	Espacio Físico para primera reunión con todos los estudiantes.
2.2	Estudiantes	Mayo	Papeles y lapiceras, lista con nombre de todos los estudiantes por grupo
2.3	Director – Estudiantes delegados	Mayo, jul, set	Espacio físico, horas director, horas estudiantes, libro de actas.
2.4	Director - Estudiantes	Octubre	Espacio físico, horas director, horas estudiantes.

5.2.Sustentabilidad

DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO Asociado a Objetivos 1 y 2	TÉCNICAS PROPUESTAS (instrumentos en Anexos)	MOMENTOS DE APLICACIÓN	INDICADOR/ES DE AVANCE
	1)Matriz de seguimiento de actividades	1) Febrero a octubre	1) Resultados del cumplimiento de la actividad informados durante la semana siguiente a culminación.
	2)Escala de opinión de estudiantes	2) Octubre	2) 70 % de estudiantes responden positivamente la encuesta de convivencia.
	3)Actas de las reuniones Director- Estudiantes	3) Mayo, julio, septiembre	3) Un acuerdo como mínimo en los temas propuestos por reunión.

SISTEMA DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA INFORMACIÓN	MOMENTOS DE DIFUSIÓN E INTERCAMBIO	DESTINATARIOS
	Difundir en Red Social del IFD	Luego de los talleres.	Estudiantes y docentes
	Difundir por medio de carteleras	Luego de las reuniones.	Estudiantes y docentes
	Difundir en coordinaciones	En coordinaciones.	Docentes
PRESUPUESTO	RECURSOS QUE SE DEBEN ADQUIRIR	GASTOS DE INVERSIÓN	GASTOS DE OPERACIÓN
	No se señalan	No se señalan	No se señalan

SUPUESTOS DE REALIZACIÓN	El Director continúa en su cargo en el instituto. Los estudiantes son motivados para elegir sus delegados.
---------------------------------	---

BIBLIOGRAFÍA

Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación.

Mintzberg, H. (1991) *Mintzberg y la Dirección*. Madrid: Díaz de Santos S.A..

Gairín, J. (2006). Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa. *Jornadas de Inspección educativa*. Madrid: 18-20 de octubre (documento policopiado).
Accedido el 28/11/2015 en <http://kazolas.wix.com/educaytransforma#!bibliografia/c1w8k>.

ANEXOS

ANEXO 1: DISPOSITIVOS PROPUESTOS PARA EL SEGUIMIENTO

Para el seguimiento de las actividades se proponen tres dispositivos que fueron seleccionados teniendo en cuenta la simplicidad, sencillez y aplicabilidad. Ellos son:

1. Matriz de seguimiento de actividades.
2. Escala de opinión de estudiantes
3. Actas de reunión de delegados estudiantiles con Director.

DISPOSITIVO 1: MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES

ACT.	FECHA	RESPONSABLE	CUMPLIMIENTO			LOGROS	OBS.
			SI	En proceso	NO		
1.1	Febrero	Director					
1.2	Febrero	Docente de apoyo					
1.3	Febrero	Director					
1.4	Febrero	Sala Psicología					
1.5	Marzo	Sala Psicología					
1.6	Mayo	Docente de apoyo					
1.7	Mayo	Director					
1.8	Mayo	Sala de lengua					
1.9	Mayo	Sala de lengua					
1.10	Octubre	Docente de apoyo					
1.11	Octubre	Est. avanzados					
1.10	Octubre	Est. avanzados					
2.1	Marzo	Director					
2.2	Mayo	Docente de apoyo					
2.3	Mayo Junio Setiembre	Director					
2.4	Octubre	Director					

DISPOSITIVO 2: ESCALA DE OPINIÓN DE ESTUDIANTES

FECHA: __/10/2016

Estimado estudiante:

Agradecemos contestes las siguientes preguntas referentes al clima de convivencia, marcando la opción correcta. Este cuestionario es de carácter anónimo para poder evaluar y mejorar la convivencia en el IFD.

	MUY BUENO/A	BUENO/A	PODRÍA SER MEJOR	MALO/A
¿Cómo describes la relación con tus compañeros de clase?				
¿Cómo describes la relación con tus docentes?				
¿Cómo percibes el clima de convivencia general en el IFD?				

¿Consideras que los talleres que se llevaron a cabo en el año (Convivencia, Escritura Académica y Planificación) aportaron a la convivencia del IFD?

¿Porque?

DISPOSITIVO 3: ACTA DE REUNIONES

FECHA:

% de delegados que asisten	
----------------------------	--

PARTICIPAN:

% de delegados que participan activamente	
---	--

.....

1. Principales temáticas trabajadas:

2. Acuerdos establecidos:

3. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

4. Fecha de próxima reunión:

5. Otros comentarios:

FIRMAS DE PARTICIPANTES:

ANEXO 2: PROTOCOLO PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO

DISPOSITIVO	MATRIZ DE SEGUIMIENTO	ESCALA DE OPINION	ACTAS REUNIONES
PRESENTACIÓN	Planilla con registros para el seguimiento de las actividades.	Encuesta de cinco preguntas, tres de las respuestas se realizan en una escala de cuatro niveles que van de Muy bueno a Malo.	Documento que registra los temas tratados y resoluciones a las que se llegan en la reunión.
OBJETIVO	Monitorear la implementación del Plan de Mejora.	Conocer la opinión de los estudiantes sobre el clima de convivencia	Registrar los acuerdos establecidos en las reuniones.
QUIEN LO APLICA	Docente integrante del Plan de Mejora	Docentes de los diferentes grupos supervisados por docente integrante del Plan mejora	Un representante entre los participantes de la reunión.
CUANDO SE APLICA	Al finalizar cada actividad (diagrama de Gantt)	En octubre luego del último taller. (diagrama de Gantt)	En cada una de las tres reuniones que se llevarán a cabo.
COMO SE APLICA	Completando la grilla, verificando si se cumplió o no la actividad	Se reparten hojas impresas con las preguntas para todas las clases. (NOTA: solamente los alumnos de 1° de magisterio responden pregunta de Taller con estudiantes).	Se elige un representante que actúe como escribiente, sacando nota.
ANALISIS (META Y RESULTADOS)	90 % de las actividades llevadas a cabo en tiempo y forma correcta.	El 70% de los estudiantes tienen opinión positiva del clima de convivencia (responden más del 50% de las respuesta en los primeros 2 niveles de escala)	Lograr la participación activa de 60% de los estudiantes. Logra un acuerdo por reunión.

ANEXO 3: ACTAS DE REUNIONES DEL GRUPO IMPULSOR

ACTA DE REUNIÓN 1

Fecha: viernes 23 de octubre, 17.00 hrs.

Participan:

Director, docente, estudiante y asesor

1. Objetivos del encuentro:

- Contar los resultados de la Investigación a docente y estudiante (Director ya lo conoce) y en que consiste segunda parte del trabajo (Plan de Mejora).
- Determinar las posibles líneas de mejora a abordar y trabajar en los objetivos generales y específicos.

2. Principales temáticas trabajadas:

PRESENTACIÓN DE RESUMEN DE RESULTADOS:

- A través del Modelo de Análisis y el cuadro FODA se resumen los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación Organizacional.

POSIBLES SOLUCIONES: se plantean las posibles líneas a trabajar en el Plan de Mejora.

- Elaborar un plan estratégico para llevar a cabo tendiente a reducir la competencia existente en los grados más avanzados de magisterio para así fomentar un buen clima de convivencia.
- Promocionar las actividades de participación existentes a nivel local y nacional por medio de su difusión, escogiendo el canal más apropiado a la forma en que se comunican los estudiantes actuales.
- Crear un espacio de intercambio entre el Director y los estudiantes por medio de la elección de delegados de grupo. Dichos delegados se podrán reunir periódicamente con el Director para compartir inquietudes e intercambiar información en ambos sentidos.

3. Acuerdos establecidos:

De las posibles soluciones propuestas se elige abordar la primera y última línea porque el Director considera que es factible aplicarlas.

Línea 1: Fomentar un buen clima de convivencia.

Línea 2: Crear un espacio de intercambio entre estudiantes y Director.

La promoción de la participación estudiantil actualmente se está realizando a través de una página Facebook del IFD, la que está a cargo de la Docente que forma parte del equipo de trabajo del Plan Mejora. También el Director y la Docente coinciden que

instancias de dar a conocer a los estudiantes existen, y si no participan los estudiantes es por falta de interés.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Asesor traerá un resumen de todo lo expuesto con posibles metas, actividades a llevarse a cabo para concretarlas, dispositivo de seguimiento y de información.

5. Fecha de próxima reunión:

A partir de semana del 9 al 13 de noviembre, luego del Acto de Colación y pruebas parciales que mantienen muy ocupados a los integrantes del equipo.

Otros comentarios:

Se intercambian ideas referentes a ambas líneas a seguir:

Línea 1: Fomentar un buen clima de convivencia.

- a. El Director plantea realizar un taller de carácter obligatorio (dentro de la curricula) que fomente un buen Clima de Convivencia. Esto estaría a cargo de la Sala de Psicología, ya que considera que tienen los elementos para hacerlo y que hay particularmente una docente muy bien formada. Se podría realizar en los 3 turnos.
- b. La estudiante plantea la realización de talleres por parte de estudiantes también. Existe un antecedente este año de un Taller de Planificación organizado por estudiantes de segundo y tercero de magisterio para estudiantes de Primero que obtuvo muy buenos resultados (opinión de estudiante y de Director). La estudiante plantea realizar talleres los más “viejos” a los más jóvenes. Esto favorecería el Clima de convivencia desde el comienzo en magisterio. Se la ayudaría en la adaptación al IFD.

Línea 2: Crear un espacio de intercambio entre estudiantes y Director.

El Director estuvo de acuerdo en tener un espacio que podría ser el primer viernes de cada mes en el que se intercambiara opinión con los estudiantes.

- ✓ Los estudiantes que participarían serían los delegados de cada grupo. El director propone un delegado con 2 alternos. Sería obligatorio a principio de año que se elijan los delegados. A parte de los delegados el Director opina que pueden asistir los estudiantes que lo deseen, pero es obligatorio la asistencia de los delegados.
- ✓ Este espacio funcionaría como una comunicación permanente con el Director para que los delegados comentaran cómo van los grupos, sugieran ideas o iniciativas de los estudiantes, planteen inconvenientes. Estos delegados serían los que canalizarían los problemas o ideas a plantear al director.

Aclaración: las firmas de los participantes fueron eliminadas porque revelaban con claridad el nombre de los participantes del grupo impulsor.

ACTA REUNIÓN 2

Fecha: 30 de noviembre, 18.00 horas

Participan:

Director, docente, estudiante y asesor

1. Objetivos del encuentro:

Intercambiar opiniones sobre las actividades, metas que la asesora resumió a partir de las opiniones vertidas en la primera reunión de trabajo.

2. Principales temáticas trabajadas:

- Metas
- Actividades
- Cronograma
- Recursos.

3. Acuerdos establecidos:

Línea 1: Fomentar un buen clima de convivencia

Realizar 3 talleres:

- Convivencia estudiantil
- Escritura Académica
- Planificación

Los mismo se llevarán a cabo en marzo, mayo y octubre respetivamente.

Línea 2: Crear un espacio de intercambio entre estudiantes y Director.

Realizar una primera reunión con todos los estudiantes al comienzo de año en la que se informará de las elecciones de delegados.

En mayo realizar las elecciones.

Realizar tres reuniones en el año entre delegados estudiantiles y Director. Las mismas serán abiertas a todos los estudiantes que deseen participar, y obligatorias para los delegados.

Se analizará la participación activa de los estudiantes.

Si es necesario se convocará a reuniones extraordinarias.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Entrega del Plan de Mejora para la Institución.

5. Fecha de próxima reunión:

A determinar.

Aclaración: las firmas de los participantes fueron eliminadas porque revelaban con claridad el nombre de los participantes del grupo impulsor.