

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Mejora en los procesos de enseñanza y
evaluación mediante la profesionalización docente

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

Verónica Eliana Urricariet Ricca – 258058

Docente orientadora: Dra. Claudia Cabrera Borges

2022

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Verónica Eliana Urricariet Ricca, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

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



Montevideo, 28 de abril de 2022

**A mis hijas Andrea y Aline,
que me acompañaron de forma incondicional durante el proceso.**

RESUMEN

El presente trabajo se realiza en el marco de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. La base se desarrolla en el Proyecto de investigación Organizacional (PIO), en el cual se realiza una evaluación diagnóstica para comprender el problema y buscar atender las demandas del centro educativo seleccionado. Con el diagnóstico se desarrolla el Plan de Mejora Organizacional (PMO) que despliega líneas de acción. Mediante el asesoramiento y con apoyo del equipo impulsor, se definen acciones que permiten vehicular soluciones a la problemática existente.

El centro seleccionado es público, con una propuesta educativa de ciclo básico en alternancia y ciclo básico rural extendido.

El trabajo se desarrolló en base al método de estudio de casos, para esta investigación se realiza por medio de un enfoque predominantemente cualitativo. A partir de la evaluación diagnóstica, la demanda queda asociada principalmente a la dimensión didáctica pedagógica, con vinculación en la dimensión organizacional y administrativa. La problemática central de estudios, se enfoca en las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. La institución tiene como demanda, mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. El objetivo es reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios.

Los datos se obtienen mediante las técnicas como son las entrevistas y las encuestas, que posibilitaron profundizar en la problemática, para en una segunda etapa desarrollar líneas de acción. Para conocer el problema, se aplicaron entrevistas exploratorias al director del centro, luego para complementar y profundizar en el tema, se proponen entrevistas en profundidad a diferentes actores involucrados, por otra parte, la encuesta se aplicó a todos los docentes del área agraria.

En base a la demanda del centro educativo se plantean los lineamientos generales, donde en conjunto, el asesor y el equipo impulsor, toman decisiones acordadas, que permiten desarrollar estrategias de trabajo en base a las necesidades del centro educativo.

En el PMO se propone como objetivo general, reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. En los objetivos específicos se pretende establecer mejoras en las planificaciones, diseñar instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas, y generar espacios de coordinación y reflexión. Mediante la planilla integradora se planifican las metas, se plantean tres actividades para cada objetivo específico, y dispositivos de seguimiento vinculados con la problemática en estudio, tomando contacto con la situación de pandemia y el contexto del centro.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, prácticas de evaluación, profesionalización, reflexión, comunidad de prácticas, pandemia.

ÍNDICE

SIGLAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
SECCIÓN I- MARCO TEÓRICO	14
CAPÍTULO 1: MEJORA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN MEDIANTE LA PROFESIONALIZACIÓN	15
1.1 Proceso de enseñanza y evaluación de los profesores	15
1.1.1 Las prácticas de enseñanza	16
1.1.1.1 Prácticas pedagógicas. Estrategias didácticas.....	16
1.1.2 Las prácticas de evaluación	18
1.1.3 Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas	20
1.1.4 Tecnología digital en contexto de pandemia y aprendizajes híbridos	20
1.2 Profesionalización de los docentes noveles y las comunidades	23
1.2.1 Los docentes noveles: características, problemas y estrategias de supervivencia	23
1.2.2 Hacia una profesionalización docente	24
1.2.3 Comunidad de aprendizaje	26
CAPÍTULO 2: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y PLAN DE MEJORA	29
2.1 La evaluación diagnóstica en las organizaciones que cambian	29
2.1.1 La evaluación diagnóstica asociada a la demanda	30
2.2 El plan de mejora.....	30
CAPÍTULO 3: EL ROL DE ASESOR.....	32
3.1 El rol del asesor	32
3.2 Modelos de asesoramiento	33
SECCION II- MARCO CONTEXTUAL	35
CAPÍTULO 4: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA	36
4.1 Educación agraria y sus escuelas	38
4.1.1 Educación media básica (EMB) en régimen de alternancia.....	39
4.1.2 Educación rural en Uruguay	40
4.2 Perfil de los cargos	40
4.3 Centro educativo y sus cursos.	41

4.3.1 Infraestructura.....	42
4.3.2 Población escolar y horarios.....	42
4.3.3 Recursos humanos.....	43
4.4 Demanda identificada en la organización	44
SECCIÓN III- MARCO APLICATIVO	46
CAPÍTULO 5: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	47
5.1 El enfoque de la investigación educativa	47
5.2 Paradigmas de la investigación.....	47
5.2.1 Estudio de caso	48
5.2.2 Técnicas aplicadas en la investigación	49
5.2.2.1 Técnica cualitativa: entrevista.....	50
5.2.2.2 Técnica cuantitativa: encuesta a docentes.....	52
5.2.3 Triangulación	55
5.3 Investigación en tiempos de pandemia	56
CAPÍTULO 6: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	59
6.1 Modelo del iceberg	59
6.2 Árbol de problemas.....	60
6.3 Árbol de objetivos	60
CAPÍTULO 7: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PLAN DE MEJORA	62
7.1 Proyecto de investigación organizacional (PIO).....	62
7.2 El plan de trabajo.....	62
7.2.1 Fase exploratoria	63
7.2.2 Fase de comprensión del problema	63
7.2.2.1 Las entrevistas en profundidad.....	64
7.2.2.2 La encuesta a docentes.....	64
7.2.3 Aproximación diagnóstica y acuerdo con la organización.....	65
7.3 Plan de mejora organizacional (PMO).....	65
7.3.1 Fase 1: Cierre del informe PIO y acuerdos establecidos con la organización ...	66
7.3.2 Fase 2: Elaboración del plan	66
7.3.2.1 Objetivos y metas	67

7.3.2.2 Actividades y recursos	67
7.3.2.3 Actores involucrados.....	68
7.3.3 Fase 3: Características de los dispositivos de seguimiento	68
7.3.3.1 Gestión de riesgos	69
7.3.3.2 Gestión financiera	70
SECCION IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	72
CAPÍTULO 8: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL PIO	73
8.1 Resultados de la primera colecta de datos	73
8.2 Resultados de la segunda colecta de datos. Comprensión del problema	74
8.2.1 Resultados de las entrevistas.....	75
8.2.1.1 La planificación, evaluación y la reflexión.....	75
8.2.1.2 Prácticas pedagógicas y teoría para la práctica	76
8.2.1.3 Tecnología digital.....	77
8.2.2 Resultados de la encuesta	78
8.3 Triangulación de datos	86
8.4 Modelo del iceberg como técnica analizadora	86
8.5 Resultados de la fase 3: Conclusiones y acuerdos.....	87
8.6 Conclusiones del PIO	88
CAPÍTULO 9: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL PMO	90
9.1 Objetivos generales del PMO	90
9.2 Objetivos específicos del PMO y sus metas	91
9.3 Actividades y recursos para cumplir objetivos	92
9.4 Cronograma de actividades para e PMO	93
9.5 Dispositivos de seguimiento para el plan de sustentabilidad	93
9.6 Conclusiones generales del PMO	94
SECCIÓN V- REFLEXIONES FINALES	96
CAPÍTULO 10: REFLEXIONES FINALES	97
SECCIÓN VI- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	99
SECCIÓN VII- ANEXOS.....	104
ANEXO 1: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>DGETP en cifras</i>	37
Tabla 2. <i>Tipo de curso y áreas de estudio</i>	37
Tabla 3. <i>Matrícula por nivel de curso (2021)</i>	43
Tabla 4. <i>Planilla de funcionarios docentes (2021)</i>	43
Tabla 5. <i>Planilla de cargos no docentes (2021)</i>	44
Tabla 6. <i>Ventajas e inconvenientes de la encuesta para la investigación</i>	54
Tabla 7. <i>Fases del diagnóstico</i>	58
Tabla 8. <i>El diseño del plan de mejora está compuesto por tres fases</i>	61
Tabla 9. <i>Resumen de los dispositivos de seguimiento e instrumentos propuestos</i>	69
Tabla 10. <i>Objetivos específicos y metas del plan de mejora</i>	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Mapa conceptual que pautan el marco teórico.</i>	14
Figura 2. <i>Mapa conceptual de la organización general de la educación pública</i>	32
Figura 3. <i>Profesión técnica de los diferentes docentes encuestados.</i>	79
Figura 4. <i>Número de docentes en función de la antigüedad en la institución.</i>	80
Figura 5. <i>Número de docentes y su carga horaria en la institución.</i>	81
Figura 6. <i>Número de docentes según su formación didáctico pedagógica.</i>	81
Figura 7. <i>Mejorar sus prácticas pedagógicas.</i>	82
Figura 8. <i>Número de docentes según el nivel de impedimentos para formarse.</i>	82
Figura 9. <i>Número de docentes que reflexionan sobre las prácticas didácticas pedagógicas según los meses del año.</i>	83
Figura 10. <i>Planifica las unidades didácticas.</i>	84
Figura 11. <i>Criterios de evaluación son claros y pertinentes.</i>	84
Figura 12. <i>Recursos didácticos utilizados.</i>	85
Figura 13. <i>Modelo del iceberg.</i>	87
Figura 14. <i>Árbol de problemas y objetivos</i>	88

SIGLAS

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

CFE: Consejo de formación en educación.

CEF: Cuaderno de Explotación Familiar

DGETP: Dirección General Educación Técnico Profesional.

EMB: Educación Media Básica.

EMT: Educación Media Tecnológica.

EMS: Educación Media Superior

IA: Instructor Agrario

MMA: Maestro Manualidades Agrarias.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

PANS: Profesor Agrario Nivel Superior.

PAE: Profesor Agrario Experto.

PMO: Plan de Mejora Organizacional

PIO: Proyecto Investigación Organizacional

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

TIC: Tecnología de la Información y Comunicación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra una investigación llevada a cabo en una institución educativa, de carácter público de enseñanza media básica con orientación tecnológica agraria.

La problemática está asociada a las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación por parte de los profesores agrarios.

La investigación se desarrolla por medio de la evaluación diagnóstica realizada bajo la órbita del proyecto de investigación organizacional (PIO), donde se lleva a cabo un escaneo para comprender la realidad y su necesidad, que se transforman en demanda institucional. A partir del diagnóstico, se plantean líneas de acción para el diseño del Plan de Mejora Organizacional (PMO) buscando revertir la situación problema.

La metodología de trabajo fue en base a estudio de casos, la investigación se desarrolló por medio de un enfoque predominantemente cualitativo, la misma combina técnicas predominantemente cualitativas complementando con las cuantitativas.

La estructura del trabajo se organiza en cinco secciones. La sección uno es el marco teórico, con el tema central de estudio y los conceptos principales. Dicha sección está compuesta por 3 capítulos.

En el capítulo 1 se plantea el desarrollo de conceptos asociados al objeto de estudio, las prácticas de enseñanza y evaluación, y la profesionalización docente en contexto de pandemia.

Mientras que en el capítulo 2 se desarrolla la evaluación diagnóstica de la organización, y las líneas de acción del plan de mejora.

Por último, en el capítulo 3 se desarrolla el rol del asesor, quien desempeña un papel importante antes, durante y después de cada proceso.

La sección dos presenta el marco contextual, en donde se encuentra inmersa la organización educativa, la cual es de carácter público, y que a su vez ofrece cursos de educación técnica media básica. Por otro lado, en el capítulo 4 se presentan características de la ANEP y de la DGETP.

La sección tres expone el marco aplicativo, el mismo está conformado por tres capítulos. El capítulo 5 presenta el enfoque de la investigación y la metodología de estudio de casos. Desarrolla herramientas que son, las entrevistas y encuestas.

En el capítulo 6 se presentan las herramientas analizadoras de los datos recolectados en el proceso de investigación, sumado a eso, se alude a la construcción de matrices utilizadas para reducir y conceptualizar la información que se obtuvo de las diferentes técnicas, para luego construir el modelo del iceberg, árboles de problemas y de objetivos. El modelo del iceberg, que permite visualizar la cultura institucional, muestra desde lo visible a lo más profundo del tema, que se está trabajando en la investigación. La construcción de los árboles de problemas y de objetivos, es una metodología que permite conocer las causas y consecuencias de los problemas permitiendo así definir acciones.

En el capítulo 7 se pretende mostrar la aplicación del proceso de investigación organizacional y el plan de mejora que se realizó en el centro educativo. El diagnóstico organizacional se realiza en fases, comenzando por la recolección de datos. Sumado a esto, se diseñó el plan de mejora organizacional en base a la información que se pudo generar durante el diagnóstico.

En la cuarta sección muestra la presentación de resultados y conclusiones, aquí se desarrollan 2 capítulos.

En el capítulo 8 se presentan los principales resultados y conclusiones que se obtuvieron del PIO y PMO, buscando visualizar la globalidad de los procesos y lo que se obtuvo de cada uno. Las evidencias que se recogieron fueron analizadas, integrándolas a los resultados y conclusiones.

Dentro de la misma sección, en el capítulo 9 se presentan los principales resultados y conclusiones del PMO. Se realiza la planificación de las actividades y propuestas en base a la problemática, atendiendo las características del centro y su contexto.

El apoyo del equipo impulsor fue importante con el fin de poder establecer los objetivos y propuestas de las distintas actividades, para que fueran adecuadas a los actores involucrados. Además, se acordó el cronograma de actividades en función de las disponibilidades de los docentes, contemplando así sus necesidades. Todos los acuerdos trabajados, fueron registrados en el acta de las reuniones. La investigadora trabajó la mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación, desarrollando la planificación, contemplando todos los detalles para que la propuesta pudiera ser aplicada en la institución con el mayor éxito posible.

Para culminar en la sección cinco, se presentan los principales hallazgos y en el capítulo 10 se desarrollan las reflexiones finales de la investigación, describiendo los principales aportes que deja el proceso para la demanda del centro educativo.

En la sección seis encontramos las referencias bibliográficas en las que se sustentó la investigación, así como el contexto y las metodologías de trabajo.

En la sección siete presenta como anexo los informes PIO y PMO, dichos informes anteceden al desarrollo del presente trabajo.

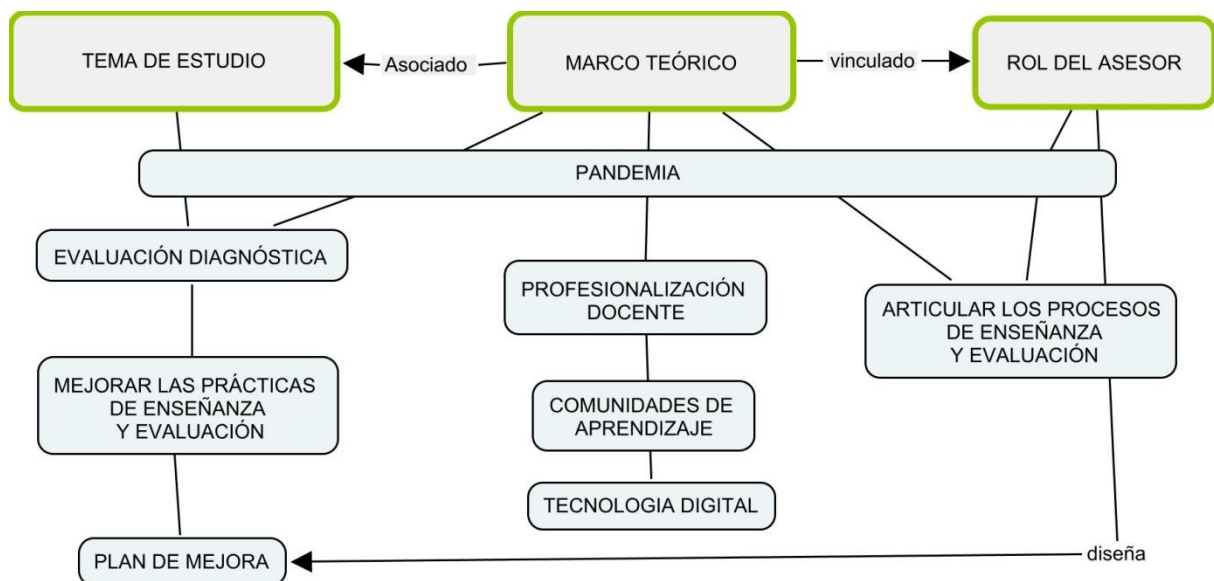
SECCIÓN I- MARCO TEÓRICO

En esta sección se presenta el tema central de estudio con los conceptos principales, se realiza la búsqueda de contenidos teóricos relevantes que sustentan al tema, tanto en los aspectos de asesoramiento como en los investigativos.

A continuación, se presenta el mapa conceptual donde se vincula el marco teórico con el tema de estudio y el rol del asesor como nexo para la mejora.

Figura 1

Mapa conceptual que pautan el marco teórico.



CAPÍTULO 1: MEJORA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN MEDIANTE LA PROFESIONALIZACIÓN

En este capítulo se plantea el desarrollo de conceptos asociados a las prácticas de enseñanza y evaluación, así como el contenido vinculados a la profesionalización docente y las comunidades de prácticas. Los procesos de enseñanza requieren de la profesionalización permanente buscando mejorar la calidad de la educación, moviéndose de forma transversal la tecnología digital en contexto de pandemia.

1.1 Proceso de enseñanza y evaluación de los profesores

En este apartado se desarrollarán los conceptos del proceso de enseñanza, la vinculación con la evaluación y aquellos conceptos para complementar la reflexión de las prácticas pedagógicas. El tema central de estudio se complementa con la revisión bibliográfica, asociada a la mejora en las prácticas de enseñanza y en la evaluación de los profesores agrarios. Tomando como punto de partida la mejora en las prácticas, se visualiza “la necesidad de partir de un modelo que contemple, de manera equilibrada, tres ejes de conocimiento: pedagógico, disciplinar y tecnológico” (Sangrá, 2020, p. 50).

El eje del conocimiento pasa por lo pedagógico, donde se busca organizar una planificación del tema que contemple fundamentalmente los conceptos básicos e importantes del tema, para lograr que los estudiantes comprendan el tema, es necesario plantear objetivos que marquen acciones para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se concrete. Las estrategias metodológicas se eligen en función del tema y del grupo de estudiantes desafiando para buscar aprendizajes profundos.

Tras haber profundizado y entender cómo funcionan en la práctica las nuevas pedagogías según Fullan (2014), se pudieron identificar tres componentes centrales, los cuales, al utilizarse de manera conjunta hacen que sea más sencillo lograr un aprendizaje en profundidad. Considerar en primer término: a) las nuevas relaciones en el ámbito del aprendizaje que se dan entre los estudiantes y los docentes, b) la reestructura de los procesos que contribuyen a un aprendizaje más profundo, con la creación de conocimientos con un propósito y c) herramientas y recursos digitales que genera un reordenamiento en el proceso mismo del aprendizaje.

Considerando los aspectos que señala Fullan (2014) y complementando con lo que menciona Guardia (2020), de buscar el equilibrio en los aspectos pedagógico, se logran generar comunidades de aprendizaje asociadas a la incorporación de la tecnología digital, vinculada a las prácticas pedagógicas y a las estrategias didácticas, fomentando los aprendizajes de calidad. Esta propuesta de mejora se reafirma al pensar en el contexto de pandemia, donde se agranda la brecha de los aprendizajes por la disponibilidad de equipos, adecuada conectividad y los rezagos afectados por las dificultades en el uso de la tecnología. Las dificultades son aún mayores partiendo de la escasa profesionalización docente.

Para la propuesta de mejora, se considera impulsar la profesionalización de los docentes como menciona Vaillant & Marcelo (2015) la experiencia directa del trabajo docente, es el punto de partida para la formación y aprendizaje de los adultos, considerando que en algunos casos puede obstaculizar el proceso de formación. Se busca la experiencia práctica con aprendizaje que fomente la calidad con “tres principios: continuidad, interacción, y reflexión” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 26). Como se menciona anteriormente, la continuidad refuerza el desarrollo cognitivo, personal y moral, la interacción entre los diferentes componentes conceptuales, procedimentales y metodológicos refuerzan los aprendizajes al analizar, reflexionar y evaluar sobre nuestras prácticas de enseñanza.

1.1.1 Las prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza son parte del proceso que desarrolla el docente con la intención de acercar y profundizar en el conocimiento de las diferentes temáticas. Las prácticas de enseñanza, son una de las primeras dificultades que presentan los docentes por la falta de seguridad, de experiencia en lo que están realizando. También se presentan dificultades en la organización del grupo de estudiantes, dudan de las estrategias aplicadas porque “las nuevas pedagogías requieren que el docente cuente con un repertorio de estrategias que pueden ir desde el aprendizaje basado en proyectos a un modelo basado en la indagación, pasando por la enseñanza directa” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 21). Además, considerando que los docentes manejan los contenidos de forma fluida al enseñarlos, podrían tener dificultades con el repertorio de estrategias para alcanzar el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

La planificación, es una de las actividades a realizar en las prácticas de enseñanza y evaluación, y como expresa Vezub & Alliaud (2012) el 38 % de los docentes tienen dificultades al planificar, además, el 55 % presenta dudas para hallar las estrategias didácticas para el grupo de estudiantes y el 47 % tiene problemas con el control disciplinar del aula. Considerando estos factores en la actividad de planificación, es que se presentan dificultades para las prácticas enseñanza exitosas.

Las prácticas de enseñanza se dificultan si los docentes no pueden realizar una planificación de forma completa, donde puedan definir objetivos, metas, actividades y estrategias para alcanzar los objetivos además de la evaluación. La diversidad de estrategias didácticas, permite al docente seleccionar las más adecuadas, con el fin de lograr articular las acciones entre las prácticas de enseñanza y evaluación. Las prácticas pedagógicas se potencian si se utilizan estrategias didácticas seleccionadas, contemplando las características de los estudiantes y su contexto.

1.1.1.1 Prácticas pedagógicas. Estrategias didácticas.

Las prácticas pedagógicas son las acciones que toman los docentes para enseñar, buscando que los estudiantes logren sus aprendizajes. Con la intención de mejorar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes, se busca generar acciones que lleven a procesos que posibiliten la enseñanza del

contenido. En las nuevas pedagogías para el aprendizaje, se busca el “docente facilitador y el docente activador” (Pereyras, 2018, p. 29) son aquellos que proporcionan estrategias para que los estudiantes exploren a partir de situaciones problemas o preguntas, promoviendo la interacción entre estudiantes, y con los docentes, llegando a un aprendizaje recíproco de ambas partes. En esta propuesta, se busca que los estudiantes realicen su proceso de aprendizaje y reflexión, lo cual le permite llegar a la resolución de situaciones contextualizadas.

Los docentes facilitadores seleccionan “las estrategias e instrumentos, decidir qué, cómo y cuándo” (Sangrá, 2020, p. 54) de forma pre meditada, atendiendo la diversidad y buscando un fin predeterminado. Las estrategias buscan unir, lo que se pretende enseñar, con la meta, buscando que el estudiantado aprenda mediante los instrumentos seleccionados.

La disponibilidad de diversas estrategias y la apertura para pensar, permite tener “conciencia crítica de las estrategias didácticas más eficaces nos ayuda a seleccionar las que tengan un mayor impacto” (Fullan, 2020, p. 33). El impacto va asociado a la meta propuesta y a la experiencia que tiene el docente para tomar las decisiones, tanto de las estrategias, como los instrumentos más adecuados, porque, “explorar estrategias pedagógicas que nos permitan una mayor individualización, reforzamiento y, en algunos casos, adaptabilidad a las características del educador y/o del educando” (Cobo, 2016, p. 55).

La experiencia docente abre la posibilidad de disponer de diversos instrumentos que se emplean de forma estratégica en los momentos que se necesitan, la reflexión es parte del proceso que contribuye a la mejora de las estrategias y los instrumentos empleados. “Los noveles carecen de un repertorio o abanico de estrategias didácticas suficiente y diverso, y algunas de estas se muestran inadecuadas para trabajar en ciertos contextos y grupos” (Vezub & Alliaud, 2012, p. 19). Las carencias en el repertorio son parte del proceso de transición entre un novel docente que se incorpora al sistema y un docente con experiencia. Este proceso es más o menos rápido, dependiendo de las interacciones que logre desarrollar el docente con los estudiantes y con sus colegas docentes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje van asociados a; las estrategias empleadas durante el proceso de formación de los estudiantes, la integración de conceptos, la construcción de ideas y la expresión de las mismas. Por lo que estos procesos son parte del manejo de los conceptos que se desarrollan mediante “un conjunto de estrategias de evaluación y reconocimientos de nuevos aprendizajes que contemplen las diferentes dimensiones del proceso formativo más allá de los contextos tradicionales” (Cobo, 2016, p. 122).

El cambio en la forma de enseñanza y en cómo aprenden los estudiantes nos conduce a formar parte del “liderazgo para el cambio” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 50), el rol consiste en ayudar a la organización, soltar para que aprendan y volver a retomar para direccionar el aprendizaje. Esta forma de enseñar genera expectativas en los docentes, nuevas experiencias en las prácticas docentes.

“Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y su vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (Frigerio et al., 1992, p. 69), buscando organizar los contenidos disciplinares, distribuir los tiempos

que se destinan a cada actividad y la preparación del material, por ejemplo, un caso problema, que podría estar asociado a la experiencia de cada docente en el proyecto de centro. Las nuevas propuestas de enseñanza, conducen a nuevos desafíos, pero también a nuevas formas de aprender tanto para los docentes como para los estudiantes. Porque como expresan (Fullan & Langworthy, 2014, p. 8) “las nuevas pedagogías, todos se convierten en docentes y todos se convierten en alumnos”. El aprendizaje y las experiencias compartidas promueven nuevos aprendizajes, e interacciones entre estudiantes y docentes.

Son las estrategias diversas que utilizan los docentes, las que les permiten llegar al rol de facilitador y mediador entre el conocimiento y el estudiante. Las estrategias didácticas que emplean los docentes, son acciones preestablecidas que conducen a una determinada meta o resultado. Para llegar al resultado deben pasar por un determinado procedimiento, adquirir determinadas habilidades y destrezas. La variedad de estrategias didácticas se complementan y permiten contemplar la diversidad de estudiantes.

Luego de diseñada y aplicada las estrategias didácticas para que adquieran los conocimientos se introducen instrumentos de evaluación. Las “diversas estrategias de enseñanza y una evaluación continua de dónde se encuentran los estudiantes a medida que avanza su aprendizaje” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 8). Ellos buscan en base a los objetivos conocer los procesos de cada estudiante y la adquisición de competencias que desarrollaron durante el proceso.

La evaluación busca conocer el nivel de alcance de cada objetivo planteado. Las “evaluaciones utilizadas en las nuevas pedagogías no solo captan el dominio de los contenidos, sino que también preparan a los estudiantes para la vida fuera de la escuela” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 44). Promover en los estudiantes las habilidades para que al enfrentarse a situaciones problemas que puedan resolverla con éxito.

1.1.2 Las prácticas de evaluación

Partiendo de que, “concebimos la evaluación como un proceso que nos sirve para acreditar lo que sabe o lo que ha aprendido nuestro alumnado” (Sangrá, 2020, p. 64). Generalmente consideramos a la evaluación como una forma de medición o acreditación del conocimiento de los estudiantes, transformándolos en un simple trámite de poner un número o una nota. Igualamos, evaluar con calificar y resulta poco agradable, corregir y adjudicar nota es una situación aun menos agradable.

El aprendizaje no es algo estático, sino que se logra progresar en el conocimiento a través de un sistema de autoregulación continua entre errores y aciertos, lo que es el verdadero motor del aprendizaje. Si bien es necesario calificar, lo primordial es favorecer el aprendizaje, conduciendo a una evaluación formativa y continua como camino hacia el verdadero aprendizaje.

La evaluación refleja el proceso que realizó tanto el estudiante como el docente, dando oportunidad de mejorar y/o cambiar las estrategias que están involucradas directamente con el proceso de

enseñanza. Los objetivos de enseñanza están directamente vinculados a la evaluación. La evaluación busca reunir evidencias del proceso formativo y del cumplimiento de las metas.

Las prácticas de evaluación son parte de las prácticas de enseñanza, se busca enseñar pero también que aprendan en profundidad mediante diferentes estrategias; las diversas formas de evaluar están asociadas a las estrategias de enseñanza, buscando que adquieran las competencias que fueron construyendo durante los procesos de aprendizajes. Para la evaluación “se plantea la necesidad de contar con nuevos instrumentos, lógicas y enfoques de evaluación que puedan brindarnos una imagen más completa y en alta resolución de los aprendizajes que están ocurriendo en diferentes formas y contextos” (Cobo, 2016, p. 23). La diversidad de enfoques para la evaluación ofrece la posibilidad de tomar conocimiento con mayor precisión sobre el proceso de aprendizaje que desarrollo el estudiante.

Las evaluaciones más conocidas y probadas son las formativas y sumativas, además, y como menciona Pereyra (2018), en los últimos años tomaron impulso por el cambio las evaluaciones por rúbrica, las mismas detectan los niveles de dificultad en las competencias, estas evaluaciones se pueden realizar bajo la forma de coevaluación, autoevaluación y evaluación. Las evaluaciones son las respuestas a los objetivos, que además tienen determinadas metas, para cada actividad que se plantea.

Frente a la enfermedad Covid-19, el sistema de evaluación se vio afectado, “la eficacia de la evaluación en línea también recae en la manera en que esta ha sido programada o planificada” (Sangrá et al., 2020, p. 69) aunque hay condiciones que resultaron desfavorables para una determinada población de estudiantes con particulares efectos emocionales, económicos y de conectividad que formaron parte de los riesgos que contaba la planificación de la propuesta. En este caso, Fullan et al. (2020) expresa que el bienestar está asociado a los aprendizajes de calidad.

El estrés que genera a nivel familiar las dificultades económicas podría ser una factor de baja en la calidad del aprendizaje, asimismo en otro sector de los estudiantes es posible que hayan logrado concretar de forma autónoma las dificultades. En base a lo anterior, Fullan et al. (2020) recomienda no utilizar cuestionarios muy estrictos, evaluaciones formativas exigentes que desmotiven a los estudiantes por cuestiones emocionales. Sumado a esto, sugieren tener instancias de entrevista con los estudiantes para conocer de qué forma llegaron al conocimiento con sus propias prácticas.

El desafío que presentaron los docentes ante el contexto de pandemia fue de alta magnitud, porque, “Todo tiene que estar a punto en el entorno virtual en el momento de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje: la planificación, las actividades, los recursos, las herramientas, el modelo y los criterios e instrumentos de evaluación” (Sangrá et al., 2020, p. 45). Hay docentes que presentaban dificultades para llegar a concretar lo planificado y obtener resultados en la evaluación que permitieran avances en los conceptos adquiridos.

Los docentes tienen necesidades importantes para priorizar los contenidos, en el diseño de instrumentos para la evaluación, teniendo en cuenta que “el apoyo se restringe a las dimensiones estrictamente profesionales, vinculadas con el manejo de los grupos, el contenido y la evaluación”

(Vezub & Alliaud, 2012, p. 30), lo que promete e impulsa a los docentes a seguir construyendo con profesionalismo su secuencias didácticas.

1.1.3 Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas

Las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas orientan hacia nuevos desafíos pudiendo hacer intervenciones que mejoren el proceso, la profesionalización docente utiliza la reflexión como parte del proceso de mejora.

Ahora tienen como docentes “el desafío de repensar la experiencia de aprendizaje es una ocasión para encarar la enseñanza como práctica reflexiva” (Maina, 2020, p. 96), esta reflexión anima al docente a realizar una autoevaluación, a pensar sobre la secuencia de contenidos y las estrategias empleadas, con el fin de retroalimentar y volver a formular la planificación previamente realizada.

Es recomendable considerar para la planificación de la propuesta, los intereses de los estudiantes y los conocimientos previos. Las estrategias de enseñanza se orientan pensando en el aprendizaje eficaz de los estudiantes, las propuestas con componentes que integran el conocimiento, determina el aprendizaje significativo a través de la reflexión.

La reflexión crítica transita por diferentes etapas como explica Deeley (2016), en primer lugar por la narración de los hitos o acontecimiento importantes que ocurrieron, como por ejemplo, algún problema con las respuestas obtenidas frente a las posibilidades que tenían para desarrollar. En segundo, lugar, se realiza la observación de la descripción anterior; para en tercer término se lleva a cabo el análisis y la reflexión crítica de los sucesos porque la “reflexión crítica puede entonces servir de base para la acción subsiguiente” (Deeley, 2016, p. 91). En las prácticas de reflexión de los procesos, pueden llegar a ser incómodos, pero con confianza esta situación permite el crecimiento profesional del docente en sus prácticas.

Las reflexiones cobraron importancia en el contexto de pandemia, donde las estrategias didácticas se dinamizaron, consiguiendo que con las prácticas pedagógicas se concreten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes en contexto de pandemia se apoyaron en; las herramientas digitales y la experiencia tecnopedagógica de otros docentes. Esto para poder avanzar en las acciones que van hacia el aprendizaje híbrido.

1.1.4 Tecnología digital en contexto de pandemia y aprendizajes híbridos

Las tecnologías digitales como herramientas y recursos, forman parte de los ejes del conocimiento para el aprendizaje en profundidad puesto que, permiten ampliar los medios para la enseñanza y el aprendizaje, buscando que los docentes utilicen estas herramientas. Al comenzar la pandemia, en los docentes y estudiantes “ha dejado al descubierto sus puntos débiles, especialmente en nuestros sistemas educativos” (Fullan et al., 2020, p. 3). También, hay docentes, que en contexto de pandemia quedaron aún más alejados en el uso de determinadas tecnologías coincidiendo con la encuesta

realizada por ANEP en 2020, donde se expresa “la suspensión de las clases presenciales supuso dificultades para el desarrollo de su actividad docente: un 36% reportó haber tenido “bastantes dificultades” y un 11% “muchas dificultades” (ANEP, 2020, p. 7), esto indica que el 47 % de los docentes manifiestan dificultades en el uso de las herramientas y recursos digitales. También se expresa de forma positiva en la encuesta que a pesar de las dificultades afrontadas por los docentes no hubo falta total de atención a los estudiantes.

La tecnología digital es un apoyo a las actividades que se pueden proponer y ejecutar durante los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En contexto de pandemia el uso de la tecnología digital fue fundamental para continuar con los procesos educativos en todos los niveles.

Parece contradictorio pensar en la tecnología como apoyo a los procesos educativos y al revisar el plan de formación docente CFE (2017), muestra que la carga horaria destinada a tecnología digital es baja, no adquiriendo competencias asociadas a la misma. Por lo tanto, prácticamente, queda a consideración de cada docente la utilización de estas herramientas. Sin embargo, al momento de realizar las propuestas educativas a los estudiantes, se detecta limitaciones que en contexto de pandemia dado por el “esfuerzo grande del sistema educativo en su conjunto, de los distintos actores docentes y de los propios estudiantes por adecuarse a las nuevas circunstancias, pero con desigual éxito en el mantenimiento de los vínculos y en la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo” (ANEP, 2020, p. 9). Por estos motivos sería importante “atender demandas que permitan formar a los estudiantes de magisterio y profesorado en las nuevas competencias de la alfabetización digital” (Ángelo, 2013, p. 109). Por otra parte, los docentes en función de las actividades que se plantean buscan la forma de ir consiguiendo la alfabetización digital por medio de sus pares y de los apoyos que tiene cada organización educativa.

Mejorar la calidad en las prácticas de enseñanza, atender las demandas situadas y centradas en la necesidad del docente y en lo que quiere aprender, permite achicar esta brecha, contemplando las características particulares de los profesores agrarios, por lo que “La heutagogía atribuye especial relevancia a las formas de aprender autoadministradas que transitan desde el dominio de un saber predeterminado a la posibilidad de crear formas propias de dialogar con diferentes saberes” (Cobo, 2016, p. 46). Esta forma de aprender autoadministrada permite asociar el conocimiento que poseen a nuevas creaciones con apoyo de la tecnología digital. La alfabetización digital achica la brecha tecnológica y mejora la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que “las tecnologías digitales pueden favorecer y ofrecer valor añadido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el diseño de experiencias educativas como en la práctica docente” (Guardia, 2020, p. 50).

Lograr familiarizar e incorporar “la tecnología nos facilita que podamos colaborar, aunque cada uno no esté dentro de la clase del otro. Empecemos a tener en cuenta un concepto que emerge con fuerza: la codocencia” (Sangrá, 2020, p. 40). El trabajo colaborativo en red permite compartir experiencias entre pares, lo cual da un valor agregado a la formación, impulsando la reflexión de las prácticas en la comunidad de aprendizajes.

La tecnopedagogía del contenido como alude Vaillant & Marcelo (2015) amplifica la forma de enseñar, adecuando de forma creativa contenidos disciplinares con la tecnología, la didáctica y la pedagogía, que permiten llegar a diferentes representaciones de los conceptos logrando así mayores alcances en los aprendizajes. Al referirse a la tecnopedagogía del contenido Vaillant & Marcelo (2015) mencionan que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, en función del contexto. Los ambientes de aprendizaje se pueden dar físico o digital, pero atendiendo a la persona que aprende, y a las interacciones que se dan. Guardia (2020) reafirma el diseño tecnopedagógico de los contenidos de forma integrada, para que quede disponible al servicio de la necesidad de aprendizaje y de acuerdo al perfil de los estudiantes.

La plataforma digital facilita el trabajo como docentes, genera espacios comunes, pero el diseño del contenido prescripto contextualizado, las metodologías y estrategias para lograr los procesos de enseñanza y aprendizaje son los que determinan la calidad de los aprendizajes, y se potencian porque la “tecnología puede desempeñar un rol de profundización y aceleración indispensable en todos los procesos educativos” (Fullan & Langworthy, 2014, p. 19). Esta integración equilibrada de metodología, estrategias y recursos digitales de calidad permite desarrollar una red de conocimiento colectivo y colaborativo. Así como señala Morrissey (2008) las TIC brindan encuentros de aprendizaje más activos, a través de simulaciones y animaciones de conceptos que de otra forma serían difíciles de comprender.

El desafío para la mejora en la calidad educativa son grandes, y la “preocupación central no es la incorporación de las máquinas sino los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden potenciarse y que son necesarios para una mejor educación” (Ángelo, 2013, p. 110). Esta preocupación trasciende en la institución educativa que busca mejorar la educación. La situación de Covid 19 cambió el contexto de los docentes y los estudiantes, éste generó incertidumbre, falta de confianza, inestabilidad de ambas partes, pero al avanzar el tiempo se repensaron las propuestas, generando nuevos aprendizajes y experiencias que posibilitaron el crecimiento tanto de docentes como estudiantes.

La pandemia también dejó en evidencia “los déficits tecnológicos generalizados que obstaculizaron el aprendizaje para todos” (Fullan et al., 2020, p.6), esta situación también marcó la brecha del acceso a la tecnología y la conectividad para algunos estudiantes y docentes de las zonas rurales, como son los estudiantes de la institución en la que se enfoca esta investigación.

La situación de pandemia reorientó los enfoques, que según Fullan et al. (2020) la fase uno asociada al cambio al aprendizaje en remoto, se proporcionaron respuestas iniciales que luego, al pasar los primeros meses, se transita por la fase dos, cambios hacia la reapertura de los centros y pasando a la tercer fase que es la reinención del aprendizajes, en esta fase se busca crear un sistema de aprendizaje híbrido, profundo, ágil, innovador y centrado en el futuro. Las tres fases transitan en búsqueda del aprendizaje de calidad, bienestar e igualdad.

El aprendizaje híbrido que se adoptó de forma apresurada en contexto de pandemia, “es un enfoque que se basa en el éxito del aprendizaje invertido, mixto, remoto, a distancia y online para crear

intencionadamente experiencias centradas en el alumno profundamente personalizadas, pertinentes y atractivas” (Fullan et al., 2020, p. 38). La acomodación tanto de los docentes como los estudiantes fue una realidad que enfrentó todo el sistema educativo, pero que en cierta medida los recursos estaban disponibles para el aprendizaje.

El rol del docente, como facilitador en este “modelo híbrido combina lo mejor del aprendizaje en el centro y en remoto, con la interacción digital” (Fullan et al., 2020, p. 10), las acciones se adaptaron en mayor o menor medida según los conocimientos previos con los que contaban los docentes y las interacciones que se generaron entre los docentes.

Encontramos dificultades en los avances de las prácticas, en el hacer con fundamentación teórica, los recursos construidos fueron limitados para el área agraria y no tenían material generado para poder amalgamar la teoría con la práctica tanto en espacios presenciales como virtuales. Esta situación dio privilegio al aprendizaje híbrido tanto a docentes como estudiantes. Las evaluaciones formativas de las prácticas en el centro educativo son de bajo impacto y contribuyó a complementar los aprendizajes híbridos, además de mantener el bienestar de los estudiantes para aproximarnos al aprendizaje de calidad.

La reflexión en las prácticas de enseñanza, son un componente que aporta a los aprendizajes de los docentes para la mejora en la calidad educativa, en contextos de cambios constantes, en pandemia, esta práctica cobra mayor importancia porque “Para reinventar el aprendizaje, tenemos que reflexionar sobre lo que sabemos acerca del aprendizaje, nuestro alumnado, y el nuevo rol de la tecnología” (Fullan et al., 2020, p. 17). Este aprendizaje para los docentes y estudiantes serán individuales, pero también grupales.

1.2 Profesionalización de los docentes noveles y las comunidades

La docencia se construye a largo plazo, con una renovación permanente dado por los cambios que van ocurriendo a medida que se transita y como lo expresa Alliaud & Vezub (2012), construir las condiciones al comienzo es difícil. La distancia entre el cargo, el rol asumido y las responsabilidades reales, son fáciles de alcanzar si se promueven las reflexiones en torno a las tensiones que se plantean. Los principiantes se enfrentan al comienzo con inseguridades y temores propios del comienzo de una nueva etapa, que se busca tomar con responsabilidad en la cual hay que dedicarle tiempo a la secuencia planificada.

1.2.1 Los docentes noveles: características, problemas y estrategias de supervivencia

Los docentes principiantes con alta preparación profesional técnica pero con escasa preparación pedagógica, al comienzo presentan temores propios de la escasa experiencia en el rol docente; la responsabilidad de armar la secuencia de contenido planificada, desarrollar los contenidos adaptados

a la realidad de las instituciones escolar, los “maestros y profesores suelen transitar sus primeros años de desempeño en las instituciones más difíciles” (Vezub & Alliaud, 2012, p. 18) donde las complejidades de los diferentes grupos de estudiantes es mayor, y esta situación suma a las dificultades ya existentes.

El acceso a la docencia por lo general se da en las situaciones de contexto crítico, siendo éstas complejas para un docente con poca experiencia o formación. Pero normalmente se busca ir de lo más simple a lo más complejo. La insuficiencia en los mecanismos de apoyo que fortalezcan al rol docente, mediante el trabajo colaborativo entre pares pudiendo construir comunidades de aprendizaje fortaleciendo así las prácticas profesionales. Sumado a esto “generar espacios que permitan reflexionar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral” (Alliaud & Vezub, 2012, p. 29) permite fortalecer la calidad de la educación y en consecuencia los logros académicos de los alumnos.

La autonomía de los docentes permite alcanzar la mejora, pero para eso es necesario un nivel de compromiso importante, tener una fuerte motivación que lo impulse a seguir haciendo, para fomentar la confianza en las actividades que realizan. Aunque hay docentes que manifiestan cierta resistencia, comportamientos que no permiten llegar con los aprendizajes. Para avanzar en la profesionalización docente se requiere de características específicas de apertura para lograr avances.

1.2.2 Hacia una profesionalización docente

El término, “profesión, profesionalismo, profesionalización” (Nemiña et al, 2009, p. 1) se enmarca para la educación donde la dinámica que implica la profesionalización está vinculada al proceso continuo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes.

La profesionalización docente tiene un conjunto de fases sin finalización determinada para la formación, que adquiere sentido en el ejercicio docente. El hecho de que sea un conjunto de fases sin límite temporal de desarrollo profesional, significa un paso importante en el aprendizaje asociado a lo formativo, que a su vez incluye la formación inicial y la continua. Desde esta óptica, la profesionalización docente como ha señalado Vaillant (2016) concluye en tres aspectos, las adecuadas condiciones laborales, formación de calidad que fortalezca las prácticas docentes y su gestión y evaluación.

La profesionalización docente permite avanzar en calidad de enseñanza, buscando mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Los procesos de formación como menciona Vaillant & Marcelo (2015) tienden a definirse como continuos en función de las necesidades, tanto de docentes experimentados como noveles, que sucede en distintas etapas de la vida profesional.

Quienes ingresan al sistema con “probada idoneidad en la especialidad” ANEP (1993) pero en la mayoría de los casos sin programas de desarrollo profesional. El desarrollo profesional docente hoy está asociado a la formación docente, y no a “las etapas previas de los aspirantes a docentes; a la formación inicial en una institución específica; a la iniciación signada por los primeros años de

ejercicio profesional y a la formación continua” (Vaillant, 2016, p. 9), la formación docente sigue siendo central.

Lograr la complementariedad entre los conocimientos disciplinares, los pedagógicos y los tecnológicos permite acercarnos a la enseñanza de calidad, pero la tecnología en educación no tiene un espacio en el currículo que permita “formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol que incluyera el manejo de los nuevos contextos tecnológicos y la alfabetización informática de los formadores” (Ángelo, 2020, p. 108). Esta situación de los actores involucrados a las instituciones educativas se podría potenciar con algunas acciones estratégicas como lo son la formación permanente, que permitiría un avance en el desarrollo profesional, que posicione a los docentes en una situación de mejora, que se perciba al momento de la evaluación en su función.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje los docentes buscan acortar la distancia, pero también buscan acercarse a lo que los estudiantes aprenden y aquello que los docentes realmente desean que aprendan. Contemplar la contextualización de los estudiantes y de los contenidos a aprender, es fundamental para acercarse a los aprendizajes. En la profesionalización docente, también necesitan aprender y como menciona Vaillant & Marcelo (2015), el compromiso crece si los docentes participan en el diseño de su propio aprendizaje en base a la necesidad, pero también aprenden de su trabajo, el ejercicio docente, buscando la resolución de problemas de forma colaborativa para que no solo cambie el individuo, sino que la necesidad y el cambio sea en toda la organización.

El desarrollo profesional se apoya en las herramientas y estrategias para alcanzar la calidad de enseñanza, pero también es de interés que los estudiantes aprendan considerando que “El contenido, los procesos y el contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar su calidad” (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 131), pero atendiendo a que no son los únicos factores que determinan el aprendizaje del estudiante. También debemos contemplar la calidad del conocimiento en las actividades de formación, que determinan su eficacia en el aprendizaje, siendo que las competencias disciplinares no están cuestionadas por el equipo de dirección del centro educativo.

El desarrollo profesional y su evaluación como señala Vaillant & Marcelo (2015), puede medirse mediante el análisis de las tareas de los estudiantes que, además éstas contribuye en la profundización del conocimiento, las habilidades y confianza de los docentes, que reafirma el compromiso con la docencia. Al analizar de forma conjunta los trabajos que realizan los estudiantes, se supera los aislamientos de los docentes promoviendo la creación de una comunidad escolar que muestra cómo se enseña y cómo aprenden.

Las comunidades de aprendizajes son el motor hacia la mejora en la calidad de la enseñanza, y por ende, en el aprendizaje de los estudiantes. Para complementar la mejora en la calidad de la enseñanza se busca que las “comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente.” (Nemiña et al., 2009, p. 1). Lo que surge de la

profesionalización en las comunidades educativas, permite avances en los aprendizajes de las organizaciones y los estudiantes que forman parte de ella.

1.2.3 Comunidad de aprendizaje

Partiendo del concepto de la comunidad de aprendizaje como la “comunidad de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio” (Gairín et al, 2009, p. 625). Cabe destacar que la construcción colectiva que realizan las personas, permite avances en la creación del conocimiento que se distribuye en la organización porque “las personas aprenden a partir de las interacciones con otras. A partir de esa interacción, se construye el conocimiento” (Soria & Hernández, 2017, p. 134). Las instituciones educativas están formadas por personas que se organizan en mayor o menor medida en función del nivel y de las oportunidades del centro educativo y su contexto para acercarse a los aprendizajes en comunidad. Involucrarse en la construcción de conocimiento en la organización fortalece las prácticas de enseñanza de los docentes. “Esto ocurre a partir del reconocimiento de la inteligencia cultural en todas las personas, mediante variada y diversas interacciones que implican el reconocimiento de que todos y todas tienen conocimientos que aportar” (Soria & Hernández, 2017, p. 134). Promover las interacciones entre las personas y su conocimiento da posibilidad de expandir ese conocimiento individual y permite conjugar decisiones en las prácticas educativas que admiten progresos en lo educativo.

Los individuos de cada organización generan conocimiento de sus prácticas pedagógicas, y al compartir sus reflexiones “los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen” (Bolívar, 2016, p. 303), brindando la posibilidad de construir propuestas didácticas que permiten aproximarse al cambio educativo de forma integral. Las “comunidades profesionales de aprendizajes, ponen de manifiesto esa competencia colectiva de tomar la escuela como un todo para el cambio educativo” (Bolívar, 2016, p. 301)

El compromiso del cuerpo docente en las organizaciones permite avances porque, “Contar con profesionales que tienen responsabilidad en hacer bien su trabajo, respondiendo por los aprendizajes de los estudiantes, tiene su impacto en la calidad de la educación ofrecida” (Bolívar, 2016, p. 301).

Considerando las necesidades que tiene la organización, en la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación se plantea como concepto la comunidad de aprendizaje, donde los miembros de la organización comparten sus vivencias de las experiencias en el aula. La reflexión de las prácticas de enseñanza establecidas en la organización es un insumo importante para movilizar las comunidades de aprendizaje, porque se construye con un equipo comprometido, con habilidades para interactuar y compartir la visión hacia la mejora. En contextos de pandemia, las comunidades de aprendizajes se adaptaron a la virtualidad pero con “exigencias a los equipos de las escuelas, también ha sido un período que ha agilizado muchos procesos educativos, dentro de los cuales se pueden destacar las innovaciones educativas” (Moreira-Arenas, 2021, p. 68).

La cultura del aprendizaje está desarrollada en esta área, pero en la propuesta se busca que compartan las experiencias de las prácticas de enseñanza, para encontrar caminos que orienten el aprendizaje y la mejora de las mismas. Al identificar el concepto de “comunidades de aprendizaje se caracterizan por ser instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje en la que todos sus miembros se comprometen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades” (Gairín, 2015, p. 21).

En esta organización los docentes son personas adultas, con conocimientos previos de los contenidos, con experiencias en la docencia que han ido adquiriendo en la institución educativa. Al plantear la mejora, seguramente se presenten resistencias, porque como menciona Contreras (2006) cuando cuestionan como se realizan las cosas, porque aprender genera un costo, que además en los adultos da sensación de pérdida, porque desaprender genera resistencia al aprendizaje.

Existe la necesidad de que los docentes tomen contacto con el aprendizaje transformacional, para llegar a los cambios necesarios para la mejora “Las personas adultas requieren ‘desaprender’ al mismo tiempo que ‘aprender’” (Contreras, 2006, p. 2). La transformación genera vergüenza, dudas, pero también cuando se ven los avances y los resultados, dan satisfacción.

Para llegar a concretar las comunidades de aprendizaje, se necesita, vivenciar procesos de reflexión que conducen a la mejora, y como expresa Bolívar (2001) la institucionalización de los procesos de reflexión, revisión de los planes de acción y compartir las revisiones con el resto del cuerpo docente. Esta práctica de reflexión institucionalizada, es un hábito que compromete a los docentes a compartir sus vivencias y que genera expectativas que prometen en la mejora de las prácticas de planificación, enseñanza y evaluación.

Para llegar a los procesos de reflexión colectiva, como menciona Bolívar (2001), se requiere tiempo para poder desarrollar la visión compartida; donde los individuos necesitan generar un clima de confianza para la entrega de información, que permita avances dando lugar a potencialidades formativas para los docentes. El grado de permanencia de los individuos en la organización, permite fortalecer los procesos de cambio. Los docentes implicados en la mejora, presentan un grado de permanencia que permite recorrer los procesos de reflexión colectiva, además comparten reflexiones y ya tienen generado un clima de trabajo en confianza. Un punto importante es, profundizar en los procesos de reflexión de las prácticas de enseñanza y evaluación para lograr avanzar en la mejora.

Buscar en la organización aprendizajes basados en la proactividad permite abrir caminos hacia la comunidad de aprendizajes, y “promover un liderazgo compartido, dando protagonismo y control a los propios implicados sobre su destino y su entorno inmediato” (Bolívar, 2001, p. 9) además, al participar, compartir, interactuar de forma proactiva sobre intereses comunes se fomentan y expanden los aprendizajes en la organización.

Los docentes y estudiantes deben sentir que forman parte de una comunidad de aprendizaje, la interacción y comunicación debe ser constante y fluida, buscando favorecer la integración social, “la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades

de aprendizaje abiertas a la integración de nuevos miembros y enfoques” (Garín & Rodríguez, 2011, p. 40). De esta forma fortalecen las estrategias que favorecen el cambio hacia la mejora.

En síntesis, en este capítulo se plantean conceptos asociados a las prácticas de enseñanza, evaluación, contenidos sobre profesionalización docente y comunidades de prácticas, abarcando de forma transversal a la misma, la tecnología digital en un contexto de pandemia, buscando mejorar la calidad de la educación.

Se busca mejorar, ésta, en el Centro, para ello es necesarios entender el sistema y sus interacciones, de tal forma de poder abordar la problemática, a partir de las cuatro dimensiones. Las comunidades de aprendizajes impulsan la profesionalización docente, buscando construir de forma colectiva mediante la reflexión, como parte del proceso de mejora, y de esta forma llegar a avances en la calidad de los procesos educativos.

CAPÍTULO 2: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y PLAN DE MEJORA

Este capítulo se desarrolla con el fin de conocer la realidad de la organización que tiene la institución educativa, mediante la integración de técnicas que permiten tomar contacto con algunos actores de la institución, en el marco de realizar la recolección de datos para la investigación.

2.1 La evaluación diagnóstica en las organizaciones que cambian

El cambio en una organización es “una necesidad generalizada y como resultado de que la sociedad y las organizaciones cambian” (Garín & Rodríguez, 2011, p. 32). Esta investigación se basa en una evaluación diagnóstica de la realidad del centro y su contexto, de tal forma que la modificación genera el cambio. La evaluación diagnóstica consiste en “generar información para la toma de decisiones” (Aguerrondo, 1991, p. 114) permitiendo decidir qué aspectos se van a mejorar, priorizarla por su relevancia y conocer las causas, y así generar las líneas de base para la implementación del plan de intervención.

Al conocer los problemas y las necesidades, se puede diseñar el plan de mejora, y como expresa Garín & Rodríguez (2011) la mejora se da cuando se observan respuestas favorables, con respecto a lo que se daba previo al plan de mejora. Por lo tanto, si se logra la mejora es porque el “proyecto de mejora debe apuntar directamente a las causas de los problemas” (OEI, 2015, p. 2). Por este motivo es importante conocer sus causas de forma pormenorizada, ya que “un proyecto es producir cambios” (Aguerrondo, 1991, p. 114) que se darán buscando la mejora. Tanto Aguerrondo (1991) como Garín & Rodríguez (2011) entrelazan los conceptos de cambios que se producen cuando hay respuestas en la mejora que se proyectan, en base a las causas del problema.

Para profundizar en las causas del problema y en conjunto con lo que expresa OEI (2015), es posible utilizar como herramienta el iceberg que es una manera de imaginarse a la escuela, los “síntomas” son superficiales y visibles pero en profundidad está la información que determinan las causas de la problemática. Para llegar a la información en profundidad se deben recolectar las evidencias mediante instrumentos diversos y complementarios.

Las evidencias deben cumplir con tres requisitos que según OEI (2015) son los siguientes: que sean relevantes (información vinculada a la causa del problema), válida (procedimiento formal que releva lo deseado) y suficiente (información que permite el análisis de las evidencias). Para cumplir con los requisitos es necesario involucrar a los actores de la institución para que aporten datos y las evidencias para la comprensión del problema.

La sistematización y los análisis de las diferentes técnicas aplicados, permiten tener una aproximación diagnóstica del problema, sus causas y efectos.

2.1.1 La evaluación diagnóstica asociada a la demanda

La evaluación diagnóstica es “mira hacia atrás” (Nirenberg, 2001, p. 1), se realiza en una institución educativa y como producto se genera el Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) (ver anexo 1). Para conocer y entender en profundidad la realidad de la organización en todas sus dimensiones, se desarrolla la investigación; en una primera instancia se da la fase exploratoria donde se diseñan instrumentos que permitan recabar datos del centro, y poder tener un primer acercamiento.

Luego de conocer la problemática que más preocupa a la institución, se construyen otros instrumentos que profundizan en la problemática para comprender las causas. Cada instrumento que se diseña tiene un objetivo determinado, buscando conocer de forma detallada y de diferentes puntos de vista la problemática.

Cada instrumento que se diseña, es aplicado a actores institucionales, quienes resultan ser los principales involucrados, además de aportar los datos que con posterioridad permite generar información, “buscando aprender de lo hecho, de los errores y los aciertos, valorando lo positivo y lo negativo, para poder recomendar giros o refuerzos en la acción futura” (Nirenberg, 2001, p. 1). De tal manera que al analizar, permite construir conocimiento de la realidad y sus necesidades.

La mirada de la organización como sistema integral, permite transitar por la realidad en profundidad que como sugiere Nirenberg (2001), hay requisitos y aportes importantes que contribuyen al aprendizaje institucional y que va acompañando a los actores comprometidos con el proceso. Se pueden presentar situaciones complejas, que con procedimientos adecuados contrarrestan las resistencias.

Luego de llegar a una aproximación diagnóstica en el PIO, con la identificación de la principal problemática, sus causas y efectos, los mismos son transformados en objetivos generales y específicos además de las metas. Para cerrar “una evaluación debe terminar con recomendaciones que lleven a modificar lo que se venía haciendo, o bien a agregar nuevas acciones” (Nirenberg, 2001, p. 3). Todo esto permite armar un plan de mejora con intervención en la institución.

2.2 El plan de mejora

El plan de mejora establece los objetivos generales y específicos, se propone una meta pensando en conseguir transformaciones esperables. Las actividades creadas, buscan contribuir al proceso de aprendizaje y generar productos evaluables y útiles para los docentes. En este plan, además, se contemplan los recursos necesarios para lograr la concreción de la propuesta con un cronograma de actividades tangible con respecto a la realidad del centro.

Para realizar el plan, se establece un equipo impulsor de la propuesta que visualiza las limitantes que podrían llegar a presentarse, además permite comprender y establecer las estrategias que posibiliten cerrar el plan, porque “Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas

como necesarias por los afectados” (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 33). Es de suma importancia que la propuesta integre a los involucrados en la misma generando que se apropien de ella. Además, se plantean estrategias diseñadas para que se produzcan herramientas que les serán de utilidad. De esta manera, y como menciona Gairín & Rodríguez (2011) se institucionaliza y estabiliza la propuesta de mejora.

Cuando se realiza una intervención orientada al cambio, ya no es la problemática el centro de atención, sino la forma de lograr que los planteos para la mejora resulten atractivos, y estratégicos, porque “el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo” (Gairín & Rodríguez, 2011. p. 39), sino en el trabajo colaborativo y en equipo, de las personas que comparten una realidad común. La interacción entre las personas permite mejorar la calidad de la educación y la mejora progresiva de la organización y el entorno.

Conseguir que los docentes del centro educativo se apropien de la mejora para lograr alcanzar el cambio es un desafío, el asesor como agente externo, necesita que se introduzca la propuesta de forma sutil, con una coordinación precisa y un seguimiento exhaustivo por parte del centro, dado que los “cambios impuestos desde instancias externas al centro y no asumidos por la comunidad educativa no conducen a una mejora real” (Murillo, 2003, p. 17). Movilizar a la comunidad educativa genera un antecedente para el proceso de cambio y la reflexión, las tensiones que se generan son propias de la movilización generada y hay que trabajarlas para que se conduzca a la mejora.

Como mencionan Murillo (2003), la cultura escolar es uno de los aspectos más difíciles de modificar y que influyen de manera acentuada en el proceso de mejora de las instituciones. Las experiencias compartidas sensibilizan al cuerpo docente y abren vetas para saber lo que hacen y piensan, alcanzando a promover la reflexión para la mejora.

En síntesis, la evaluación diagnóstica en la organización permite conocer la realidad del centro educativo. El acercamiento a la problemática, la demanda que tiene la institución, posibilita la construcción de sus causas y efectos para mediante el plan de mejora realizar una intervención que oriente al cambio del centro educativo. La mejora se diseña en base a las características de la organización y su entorno. Es necesario que estén involucrados los actores en el proceso, para que se apropien de las acciones que encaminan a la mejora. Porque la cultura escolar es de los aspectos más difíciles de modificar según Murillo (2003), e inciden de manera muy importante en el proceso de mejora de las instituciones.

CAPÍTULO 3: EL ROL DE ASESOR

El asesor desempeña un rol importante antes, durante y después de cada proceso que se proyecta en el plan de mejora organizacional, considerando que “el asesor puede no ofrecer soluciones, sino ayudar a reconstruir un problema” (Gairín & Castro, 2010, p. 201). Considerando lo expresado anteriormente también las propuestas serán adecuadas a las posibilidades de la organización de la institución educativa en su conjunto. La apertura de la institución educativa, permite reconocer la necesidad de ayuda y la aceptación a recibir asesoramiento, es un paso destacado en las instituciones educativas.

No menos importante, para el asesor, poder comprender los procesos que se dan dentro de las instituciones, el conocimiento que tengan los integrantes de la misma, principalmente, qué función tiene cada uno de ellos y su importancia dentro de la organización, pero sobre todo, cómo se dan las relaciones entre los docentes, tanto sea en sus vinculaciones positivas como negativas. Para poder actuar, es importante que el asesor conozca cómo se relaciona la dirección con los demás miembros de la institución, cómo es la comunicación y fundamentalmente qué tipo de liderazgo ejerce esa dirección.

3.1 El rol del asesor

Con respecto al rol del asesor, en relación con lo que menciona Murillo (2003) la “labor del asesoramiento es la de colaborar con la escuela para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza” (Murillo, 2003, p. 47), esta labor busca generar apoyos para el cambio, mediante las estrategias necesarias que enfoquen el proyecto que será desarrollado y evaluado en la institución educativa.

En los procesos de asesoramiento, el intercambio es importante, además de contar con determinadas condiciones como lo son: la participación, negociación y la complementariedad de los actores.

Para que se puedan concretar los objetivos, es importante que el asesor logre dirigir sus actuaciones sin desviarse del fin que busca con su gestión, refiriéndose con esto a la objetividad en las decisiones para la propuesta. Tomando el concepto de figura fondo, donde figura sería lo que se destaca para la mejora y fondo estaría asociado al entorno de esa figura, de manera indirecta. El juego de figura fondo permite delimitar de forma acertada la propuesta de mejora.

La función de guía durante el transcurso de la transformación de las organizaciones se podrá cumplir, en la medida que se logre, un conocimiento profundo y acabado de cada uno de los componentes de la organización.

Además, se deberá lograr transferir ese conocimiento personal a toda la organización para que sea usado en la construcción colectiva de la mejora.

Es importante remarcar que los centros educativos están inmersos en un contexto que permite la interacción con agentes externos. Los cuales deben conocer también las acciones que se llevan a

cabo para la transformación, puesto que pueden aportar desde otra perspectiva, siendo la externa del funcionamiento y la cultura organizacional.

3.2 Modelos de asesoramiento

Como lo expresa Garín & Castro (2010), podemos encontrar una clasificación del modelo de asesoramiento en función de la relación del asesor con el asesorado. El primer modelo de asesoramiento, está centrado en el asesor, un segundo modelo, centrado en la parte asesorada, y un tercer modelo colaborativo entre la parte asesora y la asesorada. En los modelos que están orientados a la intervención, se establecen acciones que prestan apoyo a los problemas. En el segundo modelo se adopta una postura facilitadora, en las acciones que se definen para identificar y resolver el problema. El tercer modelo colaborativo, además de identificar y buscar acciones para resolver el problema, se distribuyen el poder con la oportunidad de la influencia mutua.

Considerando lo que expresa Murillo (2003), el nuevo perfil del asesor propone un “modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos, modelo que entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora en un sentido amplio” (Murillo, 2003, p. 45). Esto permitiría apoyar a los centros para que ellos mismos generen el cambio, lo desarrollen y evalúen. También es importante que la participación sea de todos los actores, para que el cambio sea compartido, “la asesoría al personal debe buscarse, jamás imponerse” (Chiavenato, 2011, p. 100) el asesor colabore con las escuelas en el proceso de cambio y no sea simplemente un interventor.

La visión sistémica y compleja de los centros educativos, permite conocer los procesos y “la interrelación entre la responsabilidad de las personas de dentro, los apoyos y asesoramiento provenientes del exterior” (Garín & Rodríguez, 2011, p. 18), son de las condiciones más importantes para llegar a concretar de forma precisa el proceso de la propuesta y las intencionalidades de los involucrados y el asesor. El asesor debe cumplir con la función de apoyar y viabilizar, articular, los recursos del medio externo que puedan emplearse en la propuesta de mejora.

La asesoría pretende el cambio para la mejora, se necesita de una interrelación fluida entre los involucrados a la propuesta, procurando establecer cambios en la cultura organizacional porque “cambiar a las organizaciones es cambiar su “cultura”” (Chiavenato, 2011, p. 348), y si se busca la mejora mediante la “potenciación de una cultura colaborativa propia permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización” (Garín & Rodríguez, 2011, p. 47). La cultura colaborativa fomenta el trabajo colaborativo, a su vez permite que las organizaciones aprendan.

Para la mejora, es imprescindible generar determinadas capacidades, habilidades y actitudes, las cuales surgen de jornadas de reflexión e intercambio de experiencias y conocimiento, al mismo tiempo que se van atendiendo nuevos problemas con decisiones más pertinentes.

Para que las organizaciones “aprendan”, deben apropiarse del cambio, buscando no solo centrarse en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en las comunidades de aprendizaje, sino

también la autoevaluación del centro y el compromiso de los profesores con el cambio, y exigir cuando sean necesarios los recursos para lograrlo, porque “asegurar las orientaciones precisas, proporcionar una asesoría de proceso para alcanzarlos y dotar de los recursos que sean necesarios” (Domingo-Segovia, 2010, p. 550), permite que la comunidad logre el cambio.

Según Domingo-Segovia, (2010) será más fácil la colaboración si se parte del diálogo, acercando las perspectivas de cada uno, entre los docentes y asesores, porque ello va a permitir replantearse el modelo didáctico personal de cada uno, cuestionarlo y generar una nueva forma de trabajar de manera profesional y más productiva.

En síntesis, el desempeño del asesor, antes de comenzar con el trabajo de campo, así como cuando lo desarrolla, le permite obtener una visión sistémica, integrada, con el fin de colaborar en el cambio del proceso educativo, fortaleciendo y orientando las acciones de los docentes. El acompañamiento a la organización posibilita el cambio. La búsqueda conjunta de acciones compromete a los actores involucrados y los acerca a la mejora en la calidad de la educación del centro.

SECCION II- MARCO CONTEXTUAL

El desarrollo contextual, permite conocer donde se realizó la investigación y la influencia que recibe la institución de parte del sistema educativo en general, así como de su contexto sociocultural.

El contexto social del centro educativo influye de forma marcada y está cumpliendo con su contrato fundacional, dadas las características de la población (padres, docentes y allegados) y los alumnos que ingresan a ella. También la institución requiere de docentes con características técnicas específicas que determinan la especificidad de la propuesta educativa.

Además, se realiza una descripción detallada de las características de las instalaciones y los recursos humanos con los que cuenta la institución, en conjunto se presenta la organización de las actividades del centro.

El centro educativo forma parte de ANEP, y es integrante del la DGETP. La organización educativa es de carácter público, y ofrece cursos de educación técnica media básica.

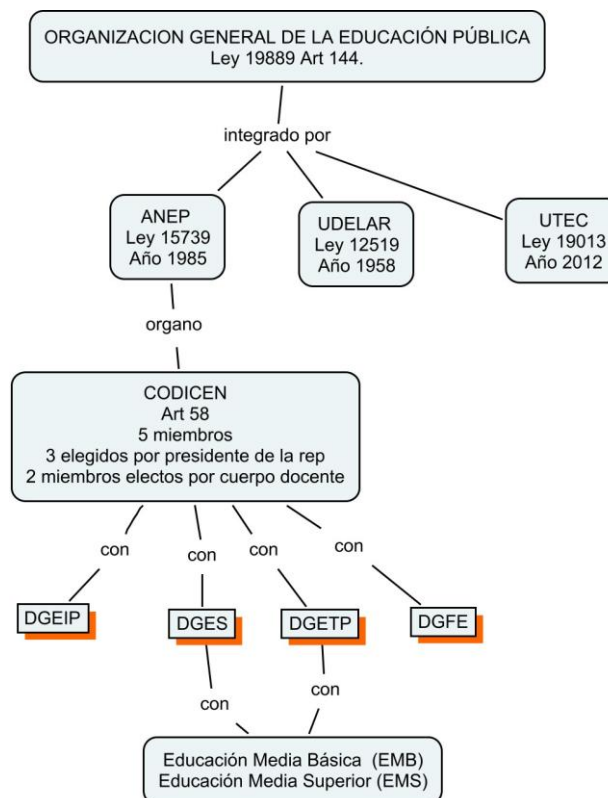
La institución se localiza en contexto neo rural al suroeste del país, se presentan las características del centro educativo en el que se desarrollan los procesos investigativos buscando mantener el anonimato.

CAPÍTULO 4: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En este capítulo, se presentan dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) las características institucionales de la Dirección General de Educación Técnico Profesional en adelante (DGETP). A continuación se realiza una representación somera de la organización general de la educación pública (Art 144, ley 19889) con el organigrama de la ANEP para situar a la educación técnica en la oferta del centro en el que se efectúa la investigación.

Figura 2

Mapa conceptual de la organización general de la educación pública.



Nota: Basado en la ley 19889.

La DGETP y las demás direcciones generales forman parte de la organización general de la educación pública, que es modificada recientemente por la Ley 19889 Art 156. La DGETP con más de 142 años comienza como Escuela Nacional de Artes y Oficios luego de algunos períodos de cambio en 1916, pasa a Dirección General de Enseñanza Industrial. En un tercer cambio realizado en 1942 pasa a ser la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), luego en 1985 se denomina Consejo de Educación Técnico Profesional y el último cambio se realizó en 2020 DGETP.

Como se puede observar en la tabla 1, existen 289 establecimientos educativos distribuidos en diferentes puntos del país. La red de instituciones educativas de carácter pública con nivel de ciclo básico y ciclo básico en alternancia, nivel medio técnico y tecnológico, además de ofrecer cursos terciarios no universitarios.

Tabla 1*DGETP en cifras.*

CIFRAS MARZO 2020	
Estudiantes	104320
Docentes	14134
Funcionarios	2130
Escuelas técnicas	110
Escuelas agrarias (has productivas 7074)	30
Polo educación tecnológico	8
Centro educativo comunitario (CEC)	6
Centro educativos asociados (CEA)	26
Radicaciones	109

Nota: Información adaptada DGETP (2021)

En base al informe que proporciona DGETP (2021), se puede mencionar que la matrícula en los últimos diez años viene con crecimiento acumulado de 26 %, pero con un descenso en el último año, que se considera por el efecto de la pandemia. Además, de los 289 establecimientos educativos, el 26 % están localizados en Montevideo, 17 % en Canelones y el resto distribuido en los diferentes puntos del país.

Los tipos de cursos que se encuentran en la DGETP, son orientados hacia propuestas educativas que fortalecen los procesos de producción, transformando al país en competitivo y generando oportunidades para el trabajo.

A continuación, se detallan la diversidad de tipos de curso y áreas de estudio que se pueden encontrar.

Tabla 2*Tipo de curso y áreas de estudio.*

TIPO DE CURSO	Áreas de estudio
CURSO TÉCNICO TERCIARIO (CT)	Agricultura y pesca
FORMACION PROFESIONAL SUPERIOR (FPS)	Industria
EDUCACION MEDIA TECNOLOGICA (EMT)	Construcción
EDUCACION MEDIA PROFESIONAL (EMP)	Comercio y administración
BACHILLERATO PROFESIONAL (BP)	Informática
BACHILLERATO FIGARI (BF)	Deporte
EDUCACION MEDIA BASICA (EMB)	Aretes y humanidades. Servicios, servicios personales

Nota: Información adaptada de programa Seguimiento de Egresados CETP-UTU (2019).

Como se puede observar en la tabla anterior, la diversidad de cursos con sus respectivas propuestas es amplia, el desafío es responder a la pertinencia de la educación de los adolescentes y jóvenes estudiantes, así como a los actores de sector productivo, que están en permanente transformación con la incorporación de tecnología. En esta línea la formación de los docentes, los espacios de taller y la calidad de la enseñanza para el trabajo, son eslabones de una cadena que permite avances a todo nivel.

4.1 Educación agraria y sus escuelas

La educación agraria posee diferentes áreas de producción agropecuaria, pero cada centro educativo tiene su especificidad y busca conexión integrada entre la teoría y la práctica de las actividades productivas agropecuarias. El sistema educativo en zona rural presenta un desafío con respecto al medio urbano, en la cobertura de las necesidades del sistema educativo en cuanto a la calidad de los mismos. Algunos problemas comunes a nivel institucional, son, el menor nivel de formación de los docentes vinculados al medio rural y la falta de integración de los contenidos al medio, la escasa adaptación a la realidad económica y social de los procesos educativos. El acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo se ven apoyados por el desarrollo personal de la convivencia en internado y el trabajo en equipo. Esta particularidad permite reducir los abandonos y rezagos o bajas dado que se tiene un seguimiento del estudiante de forma personalizada y el apoyo de sus pares, ya que conviven las 24 horas de lunes a viernes.

Las escuelas agrarias son 30 establecimientos en el país, 8 han implementado el ciclo básico en modalidad alternancia. Las demás tienen diferentes tipos de cursos según la orientación de los procesos de producción de la zona en la que está localizada la institución educativa. Las mismas explotan una superficie total de 7074 hectáreas.

La ANEP a través del DGETP reestructura varios cursos mediante, la universalización de la enseñanza básica en las áreas rurales, con la educación agraria comienza en la década del ochenta con el curso Idóneo Agrario en Alternancia que es impartido, posteriormente se crea el Ciclo Básico Agrario en Régimen de Alternancia y el Ciclo Básico Agrario en Régimen extendido dando oportunidad a continuar con los estudios, formulando estrategias que acerquen a los jóvenes rurales al ciclo básico tecnológico en alternancia. A partir de 1987 se comienza con los liceos rurales dando paso en 1996 a los ciclos básicos tecnológicos en régimen de alternancia.

En la EMB tiene como propuesta el régimen de alternancia, donde una semana están en el centro educativo y la otra semana están en un predio familiar o donde su familia trabaja y reside en un predio privado. Las prioridades y requisitos para el ingreso son que residan en el medio rural o provengan de escuelas rurales.

4.1.1 Educación media básica (EMB) en régimen de alternancia

La EMB en alternancia incorpora a la currícula del ciclo básico contenidos programáticos específicos de las áreas tecnológicas del sector agropecuario. Esta modalidad de alternancia es una metodología que se realiza asistiendo una semana en el centro educativo y una semana permanece en la explotación agropecuaria familiar.

El plan de estudios anexa asignaturas con estrategias para que adquieran conocimientos específicos, ellos son, el cuaderno de explotación familiar (CEF), talleres agrarios, la visita de estudios y estudio orientado, clases prácticas y viajes de estudio.

El CEF, vincula y es un medio entre la escuela y el predio de referencia, ya sea explotación familiar o de un allegado. En la semana que permanece en la escuela el estudiante toma contacto con asignaturas teóricas, técnicas, con prácticas vivenciales que al regresar a su casa las retoma con el cuaderno de explotación familiar. El CEF es herramienta que origina la interacción y el diálogo promoviendo el interés por conocer los aspectos productivos y de procesos de las diferentes áreas de formación. A los estudiantes les permite reflexionar sobre la organización de los recursos en los procesos productivos. Además, desarrollan habilidades para comunicar las vivencias del sistema de producción. Aquí la familia toma protagonismo con esta actividad, esto permite un acercamiento de la familia a la institución educativa. Se revaloriza el rol de cada integrante de la familia, se comparten tiempos de desarrollo del proceso de enseñanza del estudiante.

Los talleres agrarios se complementan con el cuaderno de explotación familiar, es una herramienta nexo entre la escuela y la producción del predio de referencia. El taller agrario promueve la integración entre los conceptos teóricos tecnológicos y los componentes prácticos.

La visita de estudios es transversal a la formación general del alumno, en las visitas o salidas didácticas se toma contacto con centros culturales, de investigación, centros de comercialización, establecimientos de carácter agropecuario y agroindustrias lecheras, ganaderas y forestales por ejemplo. La formación del alumno activa y participativa promueve de tal manera que, las empresas brindan información, muestran alta tecnología y datos para el análisis. Los estudiantes descubren oportunidades trascendentes que incentivan su trabajo.

Estudios orientados, permite incorporar técnicas de estudios basadas en artículos de su interés, diarios o revistas. Mediante la ayuda de un docente, con rol de facilitadores, toma contacto con las técnicas de estudio, para luego ponerlas en práctica durante la semana no presencial. El objetivo de esta asignatura específica para la alternancia es promover y crear hábitos de lectura y escritura, entrenar la expresión oral y comunicación verbal.

Las clases prácticas están asociadas a los procesos de producción agropecuaria, que se llevan a cabo en la institución escolar, reafirman conceptos teóricos, y permite realizar correcciones sobre las tareas realizadas. En la semana no presencial realizan tareas en su casa asociadas a las prácticas, que tuvieron en la semana presencial, pero con fundamento teórico, y con el adiestramiento

necesario para que puedan llevarlas a cabo de forma precisa. Las prácticas son actividades específicas vinculadas a las realidades socio económicas del medio.

Los viajes de estudio son programados a lo largo de los tres años del ciclo, fomentando en que los estudiantes conozcan todos los departamentos del país. Aquí toman contacto los estudiantes con las diferentes zonas del país y su orientación agro- productiva de acuerdo a las características de cada región.

4.1.2 Educación rural en Uruguay

La educación rural se desarrolla en un ámbito particular, con una situación geográfica diferente y con características de la población de estudiantes específica, “las escuelas rurales se caracterizan porque, además de encontrarse aisladas geográficamente, en su gran mayoría poseen aulas multigrado” (Peirano, 2015, p. 56). Las aulas multigrados, son características de las escuelas rurales, pero para el caso del centro escolar, donde se realiza la investigación se encuentran espacios comunes donde los estudiantes sin distinción de grado conviven, como es el internado, potenciando los procesos de aprendizaje e integración social.

Otra característica a atender en la educación rural es “superar el aislamiento y el trabajo individual - muy característicos en el mundo escolar rural” (Peirano et al., 2015, p. 59). Buscar alternativas que promuevan la integración tanto de los docentes como de los estudiantes en el medio rural.

El acompañamiento a los docentes de educación rural, busca “Fortalecer las prácticas de los docentes” (Peirano et al., 2015, p. 60) y “Ejecutar propuestas sustentadas” (Peirano et al., 2015, p. 60). Para el caso de ésta investigación, la especialidad del centro educativo en producción primaria (agricultura, ganadería) principalmente, promete la realización de actividades que involucren y fortalezcan a los docentes.

La especificidad en la función docente, conlleva a buscar formas de realizar la transposición didáctica para la especificidad técnica de la educación rural, las particularidades que tiene el sector agropecuario, limita las posibilidades de ensamblar los procesos de enseñanza y aprendizaje con docentes expertos en el área. El dominio de los contenidos y la experiencia es una fortaleza para el equipo docente, pero la acción didáctica es una dificultad.

4.2 Perfil de los cargos

En la dimensión organizacional se presentan los perfiles de cargo, allí se toma contacto con los roles y responsabilidades de cada cargo.

Para las áreas tecnológicas del sector agropecuario, se necesitan docentes con perfiles de cargos diferentes. De tal forma que se complementen y permita atender los contenidos programáticos específicos para cada asignatura.

Los cargos del DGETP que se asocian a Educación Media Básica y Educación Media Tecnológica con áreas tecnológicas del sector agropecuario poseen ciertas particularidades. Los cargos docentes básicos asociados al perfil según ANEP (1998) son: Profesor Agrario Nivel Superior (PANS), Profesor Agrario Experto (PAE), Instructor Agrario (IA), Maestro en Manualidades Agrarias (MMA).

Cada cargo cuenta con un perfil académico y profesional, donde se deben cumplir funciones de acuerdo a la especificidad del cargo y acorde a la orientación del centro escolar. Considerando que el perfil que expone ANEP (1998) no contempla la formación docente. Dentro de las funciones del cargo, es necesario cumplir con clases tecnológicas o prácticas profesionales agrarias, además, de generar material didáctico en el centro escolar para las clases teórico prácticas, para mantener el material didáctico es necesaria la participación en las tareas productivas correspondientes al área.

Para los cargos de Profesor Agrario Nivel Superior la formación académica debe de ser Ingeniero/a Agrónomo/a, Médico Veterinario/a o Ingeniero Químico/a. Para los perfiles de cargo de Profesor Agrario Experto, Instructor Agrario y Maestro en Manualidades Agrarias, es necesario ser egresado de Formación Profesional Superior o Curso Técnico Agrario, con formación técnica específica acorde a las responsabilidades docentes. Tanto los PAE, IA y MMA son supervisados por el PANS.

Dentro de cada cargo se asignan las responsabilidades y la ejecución de las actividades productivas que son generadoras de material didáctico para las clases tecnológicas, así como para las del tronco común.

Los docentes básicos (PANS, PAE, IA, MMA) están afectados a la producción escolar y son responsables además de dictar clases. Dichos cargos poseen 40 horas semanales de labor. Dichos docentes se manejan con solvencia técnica, con amplio tiempo de permanencia en la escuela lo que le permite un amplio involucramiento con el trabajo en equipo y con la tarea a realizar.

4.3 Centro educativo y sus cursos.

El centro educativo está inserto en un contexto rural de alta influencia, pero con proximidad a un centro poblado que determina de forma marcada sus características urbanas. En este centro educativo conviven el modelo urbano y el rural, funciona con ciclo básico en alternancia y rural extendido, ambos niveles educativos atienden, tanto a estudiantes provenientes del centro urbano próximo, así como a jóvenes del medio rural o provenientes de escuelas rurales y que quieren seguir estudiando. La institución educativa recibe a estudiantes de la zona de influencia de aproximadamente 50 a 100 kilómetros.

Los cursos actuales son: Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de Alternancia, que tiene una duración de tres años y son conocidos como cursos de "alternancia", donde parte del proceso formativo se da en la empresa buscando enseñanza en los procesos reales y actualizados. El Ciclo Básico Tecnológico en régimen extendido es la otra propuesta que está actualmente funcionando.

Los estudiantes de ciclo básico en alternancia residen en la escuela una semana y la otra semana están en su predio familiar o de un referente allegado en el medio rural, para cumplir con las actividades curriculares del curso. La semana que están residiendo en internados de la escuela reciben un horario extendido de clase para poder cumplir con la currícula de las diferentes asignaturas, además de aprender pautas de convivencia. La currícula está orientada para desarrollar actividades agropecuarias diversas de acuerdo a la temática y el nivel educativo buscado.

Los estudiantes de rural extendido no residen en la escuela, reciben la alimentación (almuerzo) y tienen actividades curriculares todas las semanas. Estos estudiantes reciben una instrucción diferenciada porque no residen en el medio rural como los son los estudiantes de la alternancia.

La situación de la pandemia obligó a suspender los cursos presenciales y transformarlos en virtuales. Tanto, estudiantes como docentes necesitaron hacer una transformación importante para poder continuar con las actividades curriculares, donde las prácticas asociadas a la producción agropecuaria se vieron limitadas y acotadas, siendo difícil de poder recuperarlos en su totalidad. Esta situación desmotivó a estudiantes a seguir con los cursos y muchos abandonaron.

4.3.1 Infraestructura

La infraestructura edilicia: cuenta con salones amplios y luminosos, tanto para clases teóricas como para clases prácticas de cada asignatura. Además, por ser régimen de alternancia posee internados completos (camas, aire acondicionado, baños y agua caliente en la ducha) y una glorieta cerrada por vidrios con juegos de entretenimiento. También se cuenta con un comedor escolar y cocina completa, nueva y funcional. La administración de los recursos del internado y la cocina, están organizados por el jefe de internado en comunicación con el equipo de dirección.

Contiguas a los internados y salones de clase están las oficinas, se cuenta con 4 sectores: la dirección, secretaria /administración, sala docente y un salón multiuso.

Existen otras instalaciones como la biblioteca, el laboratorio y la sala de informática, todas ellas totalmente equipadas y con acceso a conectividad.

Los recursos del predio productivo: la escuela está inserta en setenta hectáreas, dividida en tres fracciones y asociada a padrones rurales, cuenta con sala de ordeño (tambo) galpón para cría de cerdos y pollos, invernáculos. Además, cuenta con maquinaria agropecuaria e insumos para realizar las actividades prácticas con los estudiantes. Las unidades productivas están desarrolladas en rubros diversos y alternativos promoviendo el aprendizaje de los estudiantes.

4.3.2 Población escolar y horarios

A continuación, se presenta la matrícula del centro educativo y la distribución de los estudiantes en cada nivel.

Tabla 3*Matrícula por nivel de curso (2021).*

Según nivel educativo	1°	2°	3°	Total de estudiantes
EMB Alternancia	58	42	57	157
EMB Rural extendido	22	18	15	55
Anexo bachillerato "LH"				85
	80	60	72	

Nota: Información extraída de carteleras presentes en el centro educativo. Anexo bachillerato "LH" funciona en otra localidad del departamento.

De los datos recogidos en el centro se pudo recabar que el Educación Media Básica en alternancia es un curso que está hace mucho tiempo en la institución, estando la matrícula estable. También se pudo registrar que la matrícula en los últimos años ha ido creciendo, aumentó un 40 % y esto se refleja por la demanda y la incorporación del tipo de curso Educación Media Básica rural extendido.

Las actividades de los estudiantes se desarrollan de lunes a viernes en jornadas extensas, desde las 7 de la mañana a las 21:30 horas en 20 semanas presenciales y 19 no presenciales (en el predio de referencia). La carga horaria es de 80 horas semanales (45 minutos cada hora).

4.3.3 Recursos humanos

El centro educativo por sus características en cuanto al alumnado, al tipo de curso y al crecimiento en matrícula ha llevado a crecer en cantidad de docentes vinculados al centro, por las opciones de curso que tiene la propuesta y la carga horaria. La planilla de funcionarios docentes y no docentes se presenta a continuación, es amplia y diversa por las características que tiene el centro educativo.

Tabla 4*Planilla de funcionarios docentes (2021).*

Cargo	Cantidad
Director/a	1
Adscripto/a	2
Espacio Multifuncional informático	1
Docentes básicos	4
Docentes escalafonados	66
Total	74

Nota: Información extraída de carteleras presentes en el centro educativo.

A continuación, se presentan los cargos no docentes que están asociados al centro educativo, considerando que las condiciones en los internados y el servicio de comedor requieren de auxiliares para preparar el menú diario. Además, se cubren las actividades administrativas asociadas a cada

curso y cada alumno. Por su parte, los becarios cumplen funciones asociadas a las unidades de producción de cada sector.

Tabla 5

Planilla de cargos no docentes (2021).

CARGOS NO DOCENTES	Escalafón	Cantidad
Auxiliar de servicio	F	8
Auxiliar de servicio	E	1
Administrativos	C	4
Becarios servicio general	-	2
Total		15

Nota: Información extraída de carteleras presentes en el centro educativo.

4.4 Demanda identificada en la organización

La preocupación está vinculada a la dimensión didáctico pedagógica, la cual es un pilar importante en la organización y calidad de la educación del centro.

La demanda identificada en la organización proviene del PIO (Anexo 1), y surge de la entrevista exploratoria que se realizó a la dirección del centro educativo.

Según expresa la dirección del centro hay un desarrollo limitado de la planificación, "yo le pido que me haga una planificación solo (...) no sabe hacerla" EE1 11:7, junto a escasas estrategias metodológicas y una pobre evaluación de clase "Vas a clase y no puede ser una clase de 45 minutos un video (...) evaluación" EE1 11:9. De estas evidencias surge la problemática que preocupa a la dirección del centro.

En función de lo expuesto anteriormente, se genera la demanda, centrada principalmente en las dificultades de las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. También existe la inquietud de cómo lograr avances con los docentes, al reconocer que "dentro de los cargos básicos agrarios hay un debe en la formación docente" EE1 11:18.

La demanda se vuelve a confirmar con la expresión, "Y ahí viene el problema, falta la formación didáctico pedagógico" EE1 11:4.

Los docentes agrarios poseen buena formación técnica pero escasa formación didáctico pedagógica, además en el perfil del cargo no se contempla como requisito dicha formación docente, tampoco se encuentran indicios de cursos de formación que aborden didáctica y pedagogía para los docentes de las diferentes especificidades.

En síntesis, el centro educativo de carácter público, con cursos en Educación Media Básica, con especificidad en el área agraria, de dos tipos, Ciclo Básico agrario en régimen de alternancia con internado (concorre semana por medio, de lunes a viernes) y ciclo básico agrario en régimen extendido sin internado (asiste de lunes a viernes de forma continua).

Al realizar el análisis de los perfiles de cargo de los docentes, se ve la diversidad según su especificidad técnica. La especificidad técnica es un requisito básico, no siendo así la formación docente.

El centro educativo está inserto en un contexto rural, con mucha participación de la familia de los jóvenes. Ésta característica fortalece al ciclo básico tecnológico en régimen de alternancia. Además, se encuentra el curso de rural extendido, dado que la educación rural busca integrar y acercar a los docentes y estudiantes al trabajo colaborativo en el medio rural. Buscando evitar el aislamiento y el trabajo individual, característico del mundo rural.

La infraestructura se ajusta a la población de estudiantes que cuenta el centro. Los recursos humanos son adecuados para cubrir las necesidades educativas, así como las requerimientos referentes a alimentación y convivencia.

SECCIÓN III- MARCO APLICATIVO

En esta sección se realiza la presentación de la propuesta metodológica empleada para desarrollar el diagnóstico mediante el proyecto de investigación organizacional, y además diseñar la propuesta de mejora en la investigación. El diagnóstico organizacional se realiza en fases, comenzando por la recolección de datos que se describen en el próximo capítulo. Sumado a esto, se realiza el diseño del plan de mejora organizacional en base a la información que se pudo generar durante el diagnóstico.

Como expresa Yuni & Urbano (2014) en la metodología, el investigador construye conocimiento a partir del estudio de los procesos y acciones definidas, basado en los fundamentos teóricos para producir conocimientos válidos tomando las reglas para la interpretación de resultados.

Articular los aspectos prácticos de la investigación con el marco teórico permite reflexionar, pero para ello “debemos establecer una coherencia entre los distintos niveles del marco teórico, los objetivos de investigación y el diseño metodológico” (Sautu et al., 2005, p. 35) considerando la utilidad que proporciona al proyecto de investigación social.

En los siguientes capítulos se describe el desarrollo de la investigación aplicada, exponiendo la metodología y las técnicas utilizadas para llevar adelante la investigación del problema, el análisis de los datos recabados y los resultados que se obtienen. La exposición de las técnicas empleadas fundamenta la decisión del marco aplicativo.

CAPÍTULO 5: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se profundizan los aspectos conceptuales teóricos y metodológicos de la presente investigación. Dicha investigación se desarrolla en un centro educativo de prácticas, con el fin de tomar contacto y ofrecer el reconocimiento de la principal problemática, y sus posibles soluciones. Las problemáticas se detectan por diferentes instrumentos aplicados a la población de docentes y otros integrantes de la organización para conocer en profundidad las principales causas y sus consecuencias.

La realidad en los centros educativos es única, por lo que es necesario la orientación explicativa, esto tiene como consecuencia que “los datos tienen que descubrirse y analizarse objetivamente” (Bisquerra, 2009, p. 45).

La delimitación del objeto de estudio está determinado “en función del tamaño (macro/micro estudios) y en función de la implicación de los agentes educativos (desde dentro/ fuera de las instituciones y subsistemas educativos)” (Bisquerra, 2009, p. 40). Para este caso, es un micro estudio donde el agente educativo está implicado con el objeto de estudio.

A partir de la información relevada, se plantean determinadas líneas de acción que se desarrollan para contribuir con la propuesta del plan de mejora.

5.1 El enfoque de la investigación educativa

Investigación como proceso sistemático busca conocer la situación y como menciona Hernández et al. (2014), se originan ideas que permiten aproximarnos a la realidad objetiva y subjetiva, en ellas se comparten metodologías cuantitativas y cualitativas, las cuales permiten llegar a los resultados y discusión generando conocimiento, pero para llegar va pasando por el diseño del proceso de la investigación, recolección de datos con su método de selección y análisis de la información.

Las características complejas y cambiantes hacen que la investigación necesite ser adaptada a la situación concreta que se plantea. Las particularidades de cada centro educativo determina el enfoque de la investigación. Como expresa Sautu et al. (2005), los investigadores cuestionan sobre la realidad considerando las teorías y patrones para el análisis, logrando de esa forma construir las evidencias que generan el conocimiento válido.

Tanto Hernández et al. (2014), como Sautu et al. (2005), coinciden en la generación de conocimiento se obtiene a partir de realidades complejas, cambiantes y subjetivas, pero que con la complementariedad en los diseños se logra la cubrir los objetivos de investigación.

5.2 Paradigmas de la investigación

El paradigma de la investigación va asociado a las características del problema planteado, en la investigación del centro educativo surgen ideas, que pueden ser propuestas por una persona, o un

grupo y dan respuesta a necesidades. Las ideas como expresa Hernández et al. (2014), hay que buscar transformarlas en proposiciones precisas.

La metodología de esta investigación se realizó por medio de un enfoque predominantemente cualitativo, buscando combinar los enfoques para mejorar el alcance y aproximación de la problemática de la investigación. El enfoque cualitativo como enuncia Hernández et al. (2014), permite interpretar y entender fenómenos sociales complejos. El enfoque cuantitativo complementa al enfoque cualitativo, esta combinación permite alcanzar y avanzar en la información que es difícil de obtener porque en “los estudios cuantitativos se eligen las técnicas de análisis estadístico más adecuadas, mientras que en los estudios cualitativos se seleccionarán técnicas variadas de análisis del discurso” (Yuni & Urbano, 2014, p. 57).

Las estrategias que se plantean en la investigación, van en función la problemática y del “investigador que lleve a cabo diferentes formas de investigación cualitativa es lo más cercano a un artista, a un artesano, tiene sus propias estrategias, su propia forma de hacer” (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 10), teniendo presente que el investigador moldea el diseño en función de las necesidades.

5.2.1 Estudio de caso

El estudio de casos en la investigación cualitativa ha tenido “gran importancia en el desarrollo de las Ciencias Sociales, de la Salud y la Educación” (Durán, 2012, p. 125) con determinadas estrategias y enfoques pero que no requieren de un procedimiento determinado en la recolección de datos.

Las instituciones educativas son sistemas abiertos, integrados, complejos y específicos. El estudio de casos permite profundizar en las investigaciones de estas características, porque “De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular” (Stake, 1999, p. 11) y la disciplina para manejar la globalidad de los procesos contemplando las particularidades del estudio.

La investigación en los sistemas educativos requiere de “un enfoque general para estudiar un problema de investigación, mientras que al método lo define como una técnica específica para recoger datos” (Jimenez & Comet, 2016, p. 6)

Para la investigación en particular, Stake (1999) plantea tres estudios de casos, estudio intrínseco, estudio instrumental y el colectivo. El estudio intrínseco, se da sobre un caso particular con un determinado interés y con necesidad de aprender y comprender en profundidad. Por otra parte, se puede enfrentar a un estudio de casos instrumental donde se realiza el estudio de casos con un objeto de estudio, y mediante instrumentos que permitan comprender y conseguir conocer la situación. En el estudio colectivo de casos, participan varios objetos de estudio en un mismo centro o podría ser en varios centros, o como expresa Jimenez & Comet (2016) con varias subunidades de análisis. Esta investigación, se centra en el estudio intrínseco, buscando comprender en profundidad la problemática, así como cuanto más intrínseco sea el interés más cautela se debe tomar para centrar el tema y según Jimenez & Comet (2016), se está trabajando con situaciones descritas y explicativas para alcanzar la realidad del estudio.

Las generalidades para el estudio de casos no son comunes, porque cada investigación tiene sus particularidades, los resultados y conclusiones también muestran sus particularidades por la naturaleza del problema.

En el estudio de casos para llegar al conocimiento, como presenta Durán (2012), es mediante el espiral de profundización donde en el estudio de caso se comienza con la comprensión preliminar, que a medida que va transcurriendo el proceso, se logra una comprensión profunda.

El investigador como menciona Rodríguez et al. (2005), analiza los datos de forma cíclica y con proceso circular, para métodos cualitativos, mientras que los métodos cuantitativos, la forma de análisis es lineal.

Durán (2012), remarca que el estudio de casos posee cuatro características relevantes: particularidad, complejidad, disponibilidad y potencial de aprendizaje. La investigación que se lleva a cabo, cumple con estas cuatro características, y el investigador necesariamente debe cumplir con determinadas características como reflexión, objetividad, y la triangulación para lograr el mayor aprendizaje en los procesos de investigación.

5.2.2 Técnicas aplicadas en la investigación

Las técnicas aplicadas en la investigación, van a estar asociadas a los datos que se necesitan recolectar, considerando las características del fenómeno y el detalle necesario para alcanzar la mejora a realizar. Además, hay que contemplar la fuente de donde va a conseguir la información para luego poder realizar el análisis de documentos.

El "Investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades" (Hernández et al., 2014, p. 9). Esta diversidad y amplitud de técnicas, permite llegar a conocer en profundidad la problemática en los centros educativos. También hay que tomar decisiones de a quién se le van a aplicar las técnicas, en qué momento y lugar se van a realizar, en función de la orientación general de la situación problema a investigar. Además, posterior a la recolección de datos, es necesario analizar los contenidos e interpretar de forma objetiva la situación.

Para esta investigación, en un centro educativo de características particulares y específicas se aplicaron técnicas cualitativas, como entrevistas exploratorias y entrevistas en profundidad a los diferentes actores involucrados y que estaban con alto protagonismo en la problemática. Además, se aplicaron técnicas cuantitativas como encuestas a todos los involucrados en la problemática.

5.2.2.1 Técnica cualitativa: entrevista

Las técnicas cualitativas para la recolección de información presentan determinadas características. Para la entrevista como menciona Bisquerra (2009), es una técnica que permite llegar a la información de forma verbal y personalizada, logrando conocer la situación de estudio mediante las opiniones, cualidades y los valores que se presentan.

Además, se podrían considerar por el “carácter cualitativo y se escoge como técnica la observación no estructurada, lo más oportuno sería llevar un registro a través de notas de campo. En suma, puede haber muchas variantes” (Abritta, 1999, p. 5). Esta técnica de mucho valor por las características estuvo restringida por los efectos de la situación sanitaria, que transcurría mientras se realizaba la investigación en el centro educativo.

La clasificación de las entrevistas, va en función de la estructura y del momento de realizarlas. El diseño puede ser del tipo estructurado, semiestructurado y no estructurado. En los cuestionarios estructurados “las personas contestarán sólo lo que se les pregunte y a menudo sin desarrollarlo bien” (Strauss & Corbin, 2002, p. 224). Para los tipos de cuestionario semiestructurado “Las entrevistas menos estructuradas, con guías generales solamente” (Strauss & Corbin, 2002, p. 224). Según el momento en que se realiza la entrevista, esta podría ser al inicio y/o exploratoria, de desarrollo y finales.

En las entrevistas estructuradas, se planifican las preguntas de acuerdo a la temática comenzando por lo general, y de forma secuenciada, ir a lo particular considerando que las preguntas pueden ser abiertas, aunque las preguntas cerradas son las que predominan y permiten llegar a respuestas concretas y exactas.

En las entrevistas semiestructuradas, es posible utilizar predominantemente preguntas abiertas en el guión, lo que posibilita a obtener información con matices en los temas para construir el conocimiento y comprender la realidad.

Para la investigación que se lleva adelante, se aplicó entrevista semiestructurada con la intención de conocer la realidad en forma amplia y tomar contacto con las principales problemáticas que tiene el centro. La entrevista permite construir la problemática del tema que se aborda y por este motivo se realiza la selección de la técnica que facilita además matices que complementan, para comprender la realidad de la problemática.

Mediante las entrevistas también permite armar la red de personas que participan en la institución y cómo se interrelacionan para comprender el involucramiento de cada uno.

Las entrevistas no estructuradas, no utilizan un guión. El investigador conduce el tema y va preguntando en función de las respuestas del entrevistado, requiere de preparación de estrategias que ayuden a encauzar la entrevista si la misma se desvía. El investigador además, necesita dominar la terminología básica para poder comprender, orientar y profundizar al entrevistado.

En las entrevistas semiestructuradas y exploratorias o de diagnóstico, se tiene como objetivo principal conocer al centro educativo para contextualizar la problemática. Estas entrevistas se aplican en los primeros momentos de la investigación, para familiarizarse con la situación institucional. De la entrevista exploratoria, se puede dilucidar los principales problemas del centro. En entrevistas posteriores y en base a la entrevista exploratoria, se define el guión para las entrevistas a desarrollar en profundidad.

Luego de identificado el problema principal, se realizan “un conjunto de preguntas que guíen la atención del investigador en un primer momento, aunque no en exceso” (Bisquerra, 2009, p. 315). Para poder conocer de primera mano y de cada entrevistado, los procesos que ocurren con respecto a la problemática y qué posibilidades ve cada uno.

Las entrevistas de desarrollo tienen como objetivo conocer los procesos de la situación problema o de algunos aspectos del problema y/o del contexto de estudio. Las entrevistas de éste tipo dan la posibilidad de conocer de forma precisa las relaciones entre actores, sucesos y percepciones que ocurren en la organización.

Las entrevistas son planificadas y como expresa Bisquerra (2009), las tareas a realizar son: definir objetivos de la entrevista, determinar los actores a entrevistar, formular las preguntas y su secuencia, y por último, contactar y agendar con día, hora y lugar para realizar la entrevista.

Para determinar los actores a entrevistar, y como sugiere Bisquerra (2009), es importante conocer el perfil personal para la información que se necesita obtener, además de conocer la función con respecto a la temática que se plantea, y el complemento que realiza para la posible mejora.

La elección del entrevistado está asociada a la viabilidad que tiene cada individuo con el tema en cuestión, “Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensión teórica sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor & Bodgan, 1998, p. 108). El investigador necesita ser apoyado para poder desarrollar la problemática y poder diseñar las posibles soluciones.

Al momento de desarrollar la entrevista y como recomienda Bisquerra (2009), por parte del investigadora se realizó la presentación de la investigación, los propósitos y los productos que se generan a partir de trabajo de campo que se está realizando. Al presentarse, se indicaron los motivos de la entrevista y sus objetivos. Al realizar las diferentes entrevistas a cada una se le proporcionó un enmarque, para orientar al entrevistado, situarlo en el trabajo que se está realizando. Porque enmarcar la entrevista con los propósitos que se buscaban fue de vital importancia para lograr más información pertinente.

Al coordinar las entrevistas se llega a un acuerdo en el horario buscando que sea un espacio tranquilo, para conseguir al momento de la entrevista comodidad con el entrevistado. Las preguntas asociadas al estudio con estrategias para que él se sienta a gusto, de esta manera se facilita la comunicación, además se realizan los registros necesarios para facilitar los canales de comunicación.

Al realizar las diferentes instancias de comunicación con los diferentes actores involucrados es importante realizarlo con profesionalismo como lo expresa Bisquerra (2009), dado que al llevar a cabo el trabajo de campo queda la imagen del investigador, donde se marca la diferencia, permitiendo llegar a la información en las instancias de entrevista. Las entrevistas que se realizaron, fueron en un entorno de confianza que permitió una conversación fluida en el trabajo de campo.

Los tipos de registro de información son mediante la grabación, buscando que sea de calidad. Al momento de realizar el trabajo de campo, la situación de pandemia modificó las posibilidades realizando el registro mediante google meet. Esta herramienta, amplió la posibilidad de registrar mediante la nube sin perder los registros.

Luego de realizar la recolección de datos, fue necesario comenzar con el proceso de análisis de los mismos considerando que los datos y su registro son de calidad para el análisis. El paso siguiente es la categorización, codificación, comparación e interpretación que permite reducir la información, buscar las coincidencias y hacer la extracción de conclusiones para la representación gráfica de los resultados obtenidos.

La categorización descriptiva como expresa Bisquerra (2009), es la simplificación y división del contenido en unidades temáticas. La codificación está compuesta por “códigos son principalmente términos o abreviatura de palabras” (Navarrete, 2011, p. 52), que se asignan a cada unidad de contenido propio de la categoría. Para cada entrevista se diagramó una matriz con los elementos textuales que se asocian a la temática que surgía, además se descubren los actores involucrados y las dimensiones a la que está asociada la problemática.

Al realizar la caracterización y codificación se logra “La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (Bisquerra, 2009 p. 358). La reducción de información permite visualizar cuál es el tema que predomina, cuáles son las dimensiones más afectadas para la problemática y los actores que involucra a la actividad. Esta herramienta nos permite realizar el análisis con más facilidad, sobre todo cuando es necesario triangular la información de las diferentes técnicas.

5.2.2.2 Técnica cuantitativa: encuesta a docentes

La encuesta es un instrumento que releva datos y como lo define Bisquerra (2009), su inicio y aplicación fue en el entorno educativo, recoge información a partir de preguntas cerradas para hacer aproximaciones en determinados aspectos y concluir en base a ello, además permite complementar con otras técnicas como la entrevista, confirmando la información recabada.

La encuesta permite tener más alcance en la investigación, “La encuesta puede definirse como la aplicación de un proceso estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos” (Cea D’Ancona, 1997, p. 239). Las modalidades de encuesta para esta

investigación es escrita y digital, el cuestionario se proporciona mediante whatsapp, realizando la consulta previa al encuestado para conocer cuál era la vía que le resultaba más cómoda.

Las encuestas se realizaron mediante un formulario que se diseñó, utilizando la herramienta google drive, luego de testeado se realizó la distribución por whatsapp, buscando que sea la forma más fácil para los encuestados y obtener la mayor cantidad de respuestas.

Para el proceso de encuesta, se definen los objetivos, determinando la información necesaria, además de diseñar y redactar las preguntas. En el proceso de investigación, el “cuestionario conviene probarlo antes de su aplicación definitiva” (Begoña & Quintal, 2002, p. 9). Luego de armado, se realiza el testeado con actores ajenos a la situación para su validación, para, en una segunda instancia realizar las correcciones y obtener la encuesta definitiva.

Además se define la muestra a la que se le aplicará la encuesta, informar a los futuros entrevistados de qué se trata la encuesta, con qué fin se realiza y qué cometidos. Una vez realizada la colecta de información se tabula, grafica y analiza para redactar los resultados y concluir en consecuencia.

La encuesta es limitada en cuanto a los aspectos de actitud, comportamiento y comentarios, que aportan y permiten entender algunas causas de las dificultades para llegar a la mejora, pero el “estudio de carácter cuantitativo, lo más conveniente sería utilizar como técnica la encuesta o el cuestionario y elaborar una matriz de datos” (Abritta, 1999, p. 5) que permita llegar a la información precisa y complementaria para la situación planeada.

Al momento de realizar la encuesta, en la investigación se contemplan las siguientes ventajas e inconvenientes de la encuesta por correo. En este caso particular y como menciona Begoña et al (2002), se realizó una encuesta autoadministrada que fue distribuida por el correo personal, de forma digital mediante un formulario. Se efectuó una llamada telefónica a cada docente que se iba a encuestar, para contextualizar la encuesta y su fin de tal manera que se pudiera tener la certeza de la obtención de datos de calidad. La situación sanitaria limita el acceso y localización de algunas personas pero con las herramientas digitales se lograron buenos alcances. Al momento de realizar la encuesta, el encuestado dispone del tiempo necesario para responder, además de tener la posibilidad de responder con libertad.

A continuación se presenta una tabla comparativa que presenta las ventajas e inconvenientes de la encuesta para el proceso de investigación que se aplicó en este caso.

Tabla 6

Ventajas e inconvenientes de la encuesta para la investigación.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Abarca un extenso panorama de cuestiones en un mismo estudio del tema de interés.	La información es la proporcionada por el individuo (preguntas cerradas)
Permite con facilidad comparar resultados.	Las respuestas no se ven perturbadas por la presencia del entrevistador.
Los resultados del estudio pueden generalizarse por las características cuantitativas, y en función del muestreo.	Los datos de la encuesta podrían estar limitados por falta de contextualización en el tema.
Se obtiene información significativa, considerando que se realizó el pre testeo.	
Se obtiene un volumen importante de información dado que el procesado de dicho recurso sea sencillo y a bajo costo económico y de tiempo.	El desarrollo de una encuesta amplia resulta complejo y costoso.
Alcanzar sectores aislados y personas de difícil localización por la situación sanitaria.	Riesgo elevado en la proporción de falta de respuesta, que se minimiza contextualizando previo al envío.
Se disminuyen los costos por la reducción en la movilidad para llegar al campo de investigación.	Inasistencia del encuestado para clarificar y motivarle a responder las preguntas del cuestionario.
Se oprime el desvío en las respuestas debido a la presencia del entrevistador.	Puede leerse todo el cuestionario antes de cumplirlo, lo que limita la eficiencia de las preguntas de control y de la técnica del embudo.
Permite responder con libertad y reserva el cuestionario.	La persona seleccionada puede no ser quien rellena el cuestionario
El tiempo disponible para realizar la encuesta es libre pudiendo reflexionar y comprobar la información.	

Nota: Extraído de (Cea D'Ancona, 1997, p. 243 y 252)

Considerando los aspectos de la tabla 6, el cuestionario que se plantea para esta investigación abarca tantos temas que son específicamente del encuestado, esta información permite conocer la población (sexo, edad), además se buscaron datos personales vinculados con la permanencia en la institución. Para completar y no menos importante se desarrollan preguntas que son específicamente del tema en cuestión. El desarrollo de este cuestionario nos permite adquirir un panorama extenso del tema en estudio.

La encuesta se aplicó luego de culminado el pretesteo, este hecho nos permite confiar en la pertinencia de las preguntas y de las respuestas que se obtuvieron.

El tiempo que implicó aplicar la encuesta de forma digital fue muy reducido, pero los resultados obtenidos fueron de mucha importancia.

Teniendo presente la situación sanitaria que vive el mundo, este tipo de técnicas permitió alcanzar a docentes que por otra vía no hubiese logrado conseguir su respuesta porque "Las medidas de

distanciamiento social y el confinamiento en los hogares han modificado sustancialmente el campo social normalizado al que siempre habíamos estado habituados, lo cual nos está llevando a aprender a trabajar de manera remota y autónoma” (Hernán-García et al., 2020, p. 1). Para esta investigación es de suma importancia conseguir las respuestas de todos los docentes ya que la población a encuestar era chica y todas las respuestas eran importantes.

Aplicar esta técnica es de bajo costo y recibir las respuestas también. El tiempo más importante se dedicó cuando se diseñó y testeó la encuesta, pero era de suma importancia que la encuesta de cómo producto información pertinente para la situación problema.

Dentro de los inconvenientes que se expresan en la tabla se buscó antes de enviar la encuesta comunicar a cada encuestado el enmarque. Además, en el encabezado de la encuesta se realiza una introducción.

La proporción de respuestas obtenidas fue la esperable para la situación sanitaria presente. Las encuestas enviadas fueron 10 y se obtuvieron 9 resultados.

5.2.3 Triangulación

La triangulación permite entender la realidad desde diferentes enfoques, “triangulación teórica, es decir, que intentamos comprender el fenómeno estudiado a la luz de distintas teorías con el objeto de establecer la manera en que diferentes premisas atraviesan nuestros hallazgos e interpretaciones” (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 76). El fenómeno estudiado se conoce desde diferentes puntos de vista, y al abordar la triangulación de la información se logra profundizar y comprender con mayor detalle la situación.

Para realizar un análisis conjunto, transversal y en profundidad de los instrumentos utilizados, la triangulación se refiere a “la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social” (Cea D’ Ancona, 2011, p. 15). Esto permite analizar de forma integrada la situación problema que atraviesa al centro educativo.

Las fuentes de información en investigación cualitativa son diversas y la “triangulación de fuentes de información puede extenderse indefinidamente al mostrar a cada actor los relatos de los otros actores y recoger sus comentarios sobre ellos” (Schettini & Cortazzo, 2015, p. 86). La extensión de la triangulación está determinada por la amplitud de la problemática y los puntos que son necesarios abordar.

El propósito de la triangulación es, “provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones” (Pérez Gómez, 2009, p. 127) de los diferentes agentes que brindaron la información, de tal forma que se puedan despejar las distorsiones y que el investigador pueda armar sus propios conceptos enriquecidos y de forma amplia. En la triangulación el investigador puede “admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción” (Pérez

Gómez, 2009, p. 127). Complementando con la posibilidad de vivir experiencias diferentes que permiten mejorar las prácticas investigativas.

La triangulación es una herramienta que genera conocimiento, requiere de habilidades para la interpretación de la información, así como la contrastación y las coincidencias de la información, permite obtener resultados sólidos y de valor para el centro educativo.

Según (Guardian-Fernandez, 2007, p. 242), se clasificaron básicamente cinco tipos de triangulaciones.

1- “Triangulación de métodos y técnicas” se estudia el problema con métodos y técnicas.

2- “Triangulación de datos” maneja una amplia diversidad de datos que se obtienen de las diferentes técnicas aplicadas.

3- “Triangulación de investigadores” participan diferentes investigadores con igual o diferente formación y experiencia.

4- “Triangulación de teorías” consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos.

5- “Triangulación interdisciplinaria” trabaja un equipo integrado de diferentes disciplinas para intervenir en el estudio.

Para la investigación realizada, y por las características de la problemática, además de la dimensión de la propuesta, se utiliza la triangulación de datos y la triangulación de métodos y técnicas. En menor nivel, se utiliza la triangulación de teorías por las diferentes perspectivas que se manejan los datos.

Dado el caso de estudio y las particularidades, no se realiza triangulación de investigadores ni interdisciplinaria.

5.3 Investigación en tiempos de pandemia

Para la investigación en tiempos de pandemia existen muchas fuentes y herramientas a las cuales recurrir, donde el confinamiento es importante y el tema cuidado de la salud pública y educación genera múltiples opiniones y percepciones. Para desarrollar una investigación cualitativa utilizando herramientas de internet y redes sociales, es necesario ser riguroso en lo referente a elementos éticos y procedimientos más adecuados.

Las metodologías empleadas se adecuaron porque: “En medio de esta emergencia mundial por la pandemia de COVID-19 necesitamos matizar o reorientar estas miradas metodológicas” (Hernán-García et al., 2020, p. 1), se adaptaron las metodologías a la situación para obtener la información necesaria para la investigación, además se perciben cambios en los “comportamientos sociales que arrojen luz sobre la congruencia o la incongruencia entre las representaciones o discursos y las prácticas sociales concretas” (Hernán-García et al., 2020, p. 1), no son sencillas de documentar con

esta modalidad. Sin lugar a duda que la situación de pandemia permitió y dio oportunidades para nuevos aprendizajes y como se expresa “nos está llevando a aprender a trabajar de manera remota y autónoma” (Hernán-García et al., 2020, p. 2).

Las técnicas desarrolladas y aplicadas necesitaron de una adecuación pertinente para la situación, se realizaron pruebas para la grabación de los registros de tal manera de no perder información de valor para la investigación. Las herramientas digitales fueron la base para obtener la información de forma completa y precisa. Esta posibilidad digital permitió registrar y guardar en la nube todo el material que se generó.

También se realizaron pruebas al momento de aplicar la encuesta para no perder datos que eran relevantes para la investigación. Las pautas de trabajo que plantea Hernán-García et al. (2020) para la investigación cualitativa en confinamiento son las siguientes diez reglas. Las mismas fueron de mucho aporte a la investigación y el investigador sin experiencia en la tarea a realizar.

1- Tomar contacto con la experiencia de personas que están trabajando en “tecnología de la información y la comunicación y la e-investigación” (Hernán-García et al., 2020, p. 3), la falta de experiencia era compartida pero también eran compartidas las formas de resolver.

2- Revisar protocolos que contemplan la ética de la investigación en línea, manteniendo la confidencialidad de los datos de diferentes orígenes como imagen, confianza de la persona y su distinción.

3- Facilidad y consistente acceso a la red.

4- Realizar pruebas antes de realizar el trabajo de campo, buscar herramientas seguras y confiables acordes al contenido que se necesita explorar.

5- La metodología en líneas es necesario probar y comprobar con las preguntas de investigación que se realizan.

6- Al momento de coordinar el trabajo de campo en línea, es necesario que sea contemplando el trabajo del entrevistador, pueda disponer de un espacio personal para poder conseguir el cometido.

7- La salud y el bienestar de los participantes de la investigación predomina sobre el cronograma y recolección de datos del trabajo.

8- Minimizar los riesgos en el manejo de datos textuales ya sea al momento de recolectar, procesar, analizar y presentar.

9- Mantener la distancia entre el investigador y el campo de investigación. La información no localizada en sitio de internet es necesario que los informantes lo complementen, de tal forma que se haga posible llegar a la información de forma completa.

10- La credibilidad y el rigor de los resultados de la investigación cualitativa en línea se mantienen con la triangulación de las diferentes técnicas y fuentes empleadas así como las personas que participan la investigación.

Contemplando estas diez reglas se puede realizar el trabajo de investigación en línea de forma confiable tanto para el investigador así como para el campo de investigación obteniendo resultados que permitan generar cambios en los centros educativos y aprendizaje en los investigadores.

En síntesis, la investigación de carácter cualitativa está asociada a fenómenos complejos y dinámicos. El estudio de casos es la metodología que se asocia a esta investigación.

En esta investigación de acuerdo a las características particulares del centro educativo se aplicaron técnicas cualitativas, como entrevistas exploratorias y entrevistas en profundidad a los actores involucrados a la problemática. Además, se utilizaron técnicas cuantitativas como encuestas.

En las entrevistas se utilizó la entrevista semi estructurada para conocer las principales problemáticas del centro.

Al momento de realizar las entrevistas y encuestas, se les realizó la presentación de la investigación, los motivos y sus objetivos proporcionándoles a cada una un enmarque, para orientar a los entrevistados o encuestados y así obtener una información más pertinente. Los horarios y espacios se acordaron, buscando la comodidad del entrevistado de tal forma de facilitar la comunicación.

La grabación de las entrevistas fue el medio por el cual se documentó la información, luego se realizó la transcripción, para en un segundo término generar una matriz con los elementos textuales asociados a las temáticas que se abordaron en cada una. La reducción de la información permite visualizar el tema predominante, las dimensiones que intervienen en la problemática y los actores involucrados.

En las encuestas se realizaron mediante un formulario que se diseñó, utilizando la herramienta google drive, y luego se testeó, para en una segunda etapa aplicar la encuesta a los involucrados.

La triangulación permite entender la realidad del centro desde diferentes enfoques, teniendo como propósito el intercambio de opiniones, contrastar informaciones y registros.

Se realizó triangulación de datos, métodos y técnicas, no realizando triangulación de investigadores ni interdisciplinarias.

Las herramientas digitales fueron la base para obtener la información de forma completa y precisa porque permitió registrar y guardar en la nube todo el material que se generó y realizar pruebas al momento de aplicar la encuesta para no perder datos.

CAPÍTULO 6: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Las herramientas para el análisis de datos permiten alcanzar la problemática, y encaminar la proyección de determinadas propuestas “Hay varias herramientas que permiten a las comunidades identificar sus necesidades” (Blackman, 2003, p. 14), estas herramientas que son, entrevistas y encuestas, fueron trabajadas anteriormente en función de la investigación que se realiza.

Las herramientas para el análisis fueron diversas, se construyeron matrices para reducir y conceptualizar la información que se obtuvo de las diferentes encuestas, además se obtuvieron datos de las encuestas que se procesaron para un posterior análisis. A partir de toda la información que proporcionaron los analizadores se procedió a realizar las construcciones del iceberg, árbol de problemas, árbol de objetivos.

El dispositivo para el análisis organizacional es el modelo del iceberg, que permite visualizar la cultura institucional, muestra desde lo visible a lo más profundo del tema que se está trabajando en la investigación.

La construcción de los árboles de problemas y de objetivos es una metodología que permite conocer las causas y consecuencias del problema y permite definir acciones. Según lo que expresa Aldunate & Cordoba (2011) el método examina en primer lugar la identificación del problema con sus efectos y causas. Luego se identifican objetivos para la situación deseada, se buscan los medios para la resolución y se definen acciones contemplando alternativas en los programas. El último paso a contemplar en el método es establecer el marco institucional donde la gestión de la institución educativa necesita llevar adelante las intervenciones que son parte de la solución.

6.1 Modelo del iceberg

El modelo del iceberg busca mostrar la cultura de la organización, en el se pueden apreciar en “la parte que sale del agua están los aspectos visibles y superficiales que se observan en las organizaciones consecuencia de su cultura” (Chiavenato, 2011, p. 72), y los ocultos propios de la cultura se pueden considerar en “la parte sumergida están los aspectos invisibles y profundos, cuya observación y percepción es más difícil. En esta sección están las consecuencias y aspectos psicológicos de la cultura” (Chiavenato, 2011, p. 72).

La realidad de la cultura en las organizaciones es compleja, cuanto más profundo están los aspectos en el iceberg mas difícil se vuelve realizar el cambio, cuanto más arraigado está cada aspecto en la cultura más difícil es buscar la permuta en la cultura de la organización. Asimismo en el modelo se presentan las evidencias encontradas en los 3 niveles del iceberg (Anexo 1, p. 124). Cada nivel muestra de forma integrada los diferentes aspectos que se presentan en la organización, permitiendo el análisis de los mismos por nivel y en los diferentes niveles del modelo.

Las características de la cultura son “reflejos o expresiones sintéticas” (Morduchowicz, 2006, p. 8) que se manifiestan de forma parcial por diferentes actores involucrados en proporcionar la información y

que se conjugan para construir el modelo. Para el modelo con un entorno complejo “los indicadores son la punta del iceberg de algún fenómeno” (Morduchowicz, 2006, p. 8), revelan en superficie, indican lo que está ocurriendo en la realidad de la cultura organizacional.

6.2 Árbol de problemas

El árbol de problemas es un método de análisis que nos aproxima al diagnóstico y se basa en la información sistematizada y el análisis de herramientas como la encuesta y entrevista.

Luego de tener identificado el problema a resolver Aldunate & Cordoba (2011) mencionan que se caracterizan por atender una situación concreta y que tiene tres elementos: la realidad presente que no logra mejoras, la situación deseada o la mejora concreta y considerar los impedimentos que traban pasar de la situación presente a la deseada. Para llegar a la situación potencial hay que trabajar sobre los obstáculos que no permiten el avance hacia la mejora.

Para conocer la problemática en profundidad es necesario tomar contacto con las personas interesadas, porque “El árbol de problemas permite a las personas interesadas llegar a la raíz de su necesidad prioritaria e investigar los efectos del problema” (Blackman, 2003, p. 34) buscando que “participen diferentes personas de la comunidad con conocimientos locales, conocimientos técnicos” (Blackman, 2003, p. 34) lo que permite enriquecer la propuesta.

Luego de tener toda la información se realiza el árbol de problemas (Anexo 1, p. 125) que es para el investigador “una herramienta práctica, sencilla de aprender y aplicar se ubica en la parte inferior del problema central sus causas y en la parte superior sus efectos o consecuencias” (Romano, 2014, p. 37), esta disposición de relacion causas efecto permite desglosar, mejorar la comprensión y el análisis para en un segundo paso armar el árbol de objetivos.

Al armar el árbol de problemas es necesario formularlo “como estado negativo” (Romano, 2014, p. 91) lo que muestra la problemática y sus dificultades.

6.3 Árbol de objetivos

El árbol de objetivos es una herramienta que posibilita a encaminar soluciones a la situación deseada, es “el primer paso en el proceso de identificación de las soluciones” (Aldunate & Cordoba, 2011, p. 49) pudiendo anunciar el futuro anhelado “sobre todo por la comunidad- como solución aceptable a la situación problema” (Aldunate & Cordoba, 2011, p. 49).

Es a partir del árbol de problemas se construye el árbol de objetivos (Anexo 1, p. 126), transformando la problemática en objetivo general y de las causas del problema se redactan para obtener objetivos específicos o fines, siendo que “los efectos negativos que generaba la existencia del problema pasaran a ser los fines que perseguimos con la solución de éste” (Aldunate & Cordoba, 2011, p. 53). Los objetivos específicos son el camino para alcanzar la mejora, “las causas se convertirán en los

medios con que deberemos contar para poder solucionar efectivamente el problema” (Aldunate & Cordoba, 2011, p. 53).

Para complementar “lo que en el árbol de problemas eran efectos, en el árbol de objetivos se convierten en fines” (Fernández Arroyo & Scheijtman, 2012, p. 92), los efectos que tiene el problema serían transformados en metas para alcanzar a la situación deseada, luego de armar el árbol de objetivos “se testea, a efectos de analizar la consistencia entre las relaciones medios-fines descritas, y para permitir tener una mirada global del mismo” (Romano, 2014, p. 92), si aparecen incongruencias hay que reformular o agregar objetivos para alcanzar la situación deseada.

A modo de resumen, podemos destacar que se desarrollan herramientas sumamente importantes para los análisis de los datos, como son, modelo del iceberg, el árbol de problema y objetivos.

El modelo del iceberg busca mostrar la cultura de la organización la cual es compleja y cuanto más profundo están los aspectos culturales en el iceberg más difícil se vuelve realizar el cambio.

El árbol de problemas aproxima al diagnóstico y se basa en información sistematizada y el análisis de las encuestas y entrevistas.

El árbol de objetivos permite encaminar soluciones a la situación deseada, es a partir del árbol de problemas que se construye el árbol de objetivos, redactando como objetivo general la problemática y las causas del problema como objetivos específicos, siendo estos últimos el camino para alcanzar la mejora.

CAPÍTULO 7: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PLAN DE MEJORA

En este capítulo se pretende mostrar la aplicación del proceso de investigación organizacional y el plan de mejora que se realizó en un centro educativo mediante el método de estudios de casos. Durante el desarrollo a campo de la investigación se aplicaron diferentes metodologías y técnicas que habían sido revisados académicamente y que fueron aplicados durante el proceso de trabajo de campo.

7.1 Proyecto de investigación organizacional (PIO)

Para dar comienzo al proceso de investigación se toma contacto con el centro educativo de prácticas, en primer lugar se concreta una entrevista con el director del centro para presentar el proyecto de investigación organizacional y sus productos, enmarcado en el trabajo de maestría en Gestión Educativa de la Universidad ORT, Uruguay.

El director se mostró interesado, recibiendo la propuesta de trabajo con entusiasmo y con el interés por recibir asesoramiento externo. Estaba con disposición a colaborar con el trabajo de campo y además en mejorar sobre situaciones problemas que eran necesarias para el avance de la propuesta de mejora. El director consideraba que los actores de la organización también tenían la necesidad. Además, estaba dispuesto a proporcionar horas de coordinación para el espacio de las entrevistas y encuestas, también proporcionó información de los docentes para que pueda concretar el trabajo de campo on line por la situación de pandemia.

El compromiso que mostró durante todo el trabajo de campo facilitó la obtención de datos y además comunicó a la organización sobre el trabajo que se estaba realizando.

7.2 El plan de trabajo

El plan de trabajo se diagramó según lo establecido en el cronograma y considerando las posibilidades de los actores de la organización en el campo de trabajo.

Tabla 7

Fases del diagnóstico.

FASE	ETAPA
1	Identificación de la demanda
2	Comprensión del problema
3	Conclusiones y acuerdos

7.2.1 Fase exploratoria

En la fase exploratoria se establecen los primeros contactos con la finalidad de identificar la demanda de la institución, para en una etapa posterior analizar la información y poder diagramar los demás instrumentos que serán utilizados para comprender el problema.

Las técnicas aplicadas para la primera recolección de datos es la técnica de entrevista exploratoria semiestructurada (EE1). La entrevista tenía como fin identificar las principales problemáticas del centro y las prioridades que tiene como gestor de la institución. La entrevista se le realiza al director del centro educativo para conocer las características, entender el funcionamiento y su contexto, el guión fue prediseñado basado en los objetivos. Para realizar la entrevista se enmarca la técnica a aplicar, se presentan las condiciones para el manejo de la información y se solicita la firma en acuerdo con colaborar en este estudio (consentimiento informado). Luego de realizado el trabajo de campo con el documento digital correspondiente se realiza la transcripción de la entrevista.

Para el análisis de la información se elabora una matriz de análisis de entrevista donde se presentan los aportes textuales, la temática, los actores involucrados y la dimensión a la que está asociada. En base al análisis de la matriz (Anexo 1 del PIO, p. 130) se puede observar que la temática, los actores involucrados y la dimensión tienen una alta asociación con la primera aproximación a la problemática. La otra técnica que se pretendía realizar era el análisis de información digital, ya que la situación de pandemia no permitió acceder a otro tipo de análisis documental. En la página web no se encontró información que complementa al contexto de análisis

Fue necesario pensar y ampliar posibilidades para llevar adelante el trabajo, porque la “investigación cualitativa en línea por medio de imágenes, video entrevistas, grupos focales en red, chats, búsquedas documentales en la web y variantes de estos, requiere disponer de un repertorio de posibles técnicas” (Hernán-García et al., 2020, p. 2), que permite aproximarnos a la realidad del centro y a su contexto.

Los medios disponibles de uso masivo fueron las herramientas digitales, básicas y fundamentales para llevar a cabo la tarea y que “faciliten el trabajo sin precisar la relación física presencial, aunque puntualmente esta pueda complementar la investigación” (Hernán-García et al., 2020, p. 2)

7.2.2 Fase de comprensión del problema

En esta fase se pretende comprender y profundizar sobre el problema visualizado en la etapa anterior. Las técnicas aplicadas en esta etapa son las entrevistas en profundidad a diferentes actores involucrados y la encuesta aplicada a los docentes que están implicados con la problemática.

7.2.2.1 Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad estaban predeterminadas por la temática del problema y se aplica a diferentes actores de la organización que estaban involucrados. La determinación de cuáles serían los actores informantes fue sugerida por la dirección del centro educativo y se complementó con algunos otros actores con características particulares que también aportarían a la situación planteada.

Se armó un guión para cada entrevista, que se adecuan al rol que cumple en la institución y asociado a la situación problema. Al momento de realizar la entrevista se van incorporando preguntas que permitan ampliar la información y que profundizan el tema. La entrevista se graba con previa autorización, para poder coleccionar los diferentes eventos que ocurren en la entrevista. La autorización para la grabación se plantea mediante el consentimiento informado, donde se informan las pautas para el manejo de la información que se obtiene de la entrevista.

Luego de realizar las entrevistas se procede a la transcripción de lo recolectado, para en un segundo paso elaborar una matriz de análisis donde se coloca la temática, los actores involucrados y la dimensión a la que pertenece.

7.2.2.2 La encuesta a docentes

La encuesta docente permite una mirada cuantitativa en algunos aspectos, que además admite asociarlos a las técnicas cualitativas que se aplicaron, la “investigación por encuesta debe traducir las variables sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad” (Bisquerra, 2009, p. 240)

La encuesta fue planteada de acuerdo a la temática que se necesitaba profundizar, el diseño del cuestionario, se compone de preguntas cerradas y abiertas, variables con intervalo como por ejemplo la edad, algunas preguntas con escala de Likert que como expresa Cea D’Ancona (1997) se diseña con cinco categorías para cada variable, preguntas dicotómicas y de múltiple opción.

El cuestionario es elaborado con la herramienta digital Google Forms, cuenta de tres partes, el encabezado, donde está el texto introductorio amplio sobre la temática, el fin del cuestionario y su procesado de información. El cuerpo del cuestionario comienza con información general del docente y relevante para la investigación luego continua con los temas propios de la temática y sus cuestiones asociadas y para culminar se realizan algunas preguntas abiertas de opinión para conocer los matices de la temática.

El 16 de junio de 2021 se aplicó el pretesteo a docentes con formación didáctico pedagógica, sugiere que se haga el cambio, en la redacción de una pregunta para que quede más corta y concisa. También se aplicó pretesteo a docentes sin formación didáctico pedagógica, en la cual se realizan cambios para que sean sencillos de entender, buscando adecuar para que quede entendible para la población a encuestar.

La dirección del centro escolar, en su espacio de coordinación anunció el trabajo de investigación que se está realizando en la organización. Además, con la información de contacto de cada docente, se realiza, a cada encuestado una llamada por teléfono que se realizó el 17 de junio de 2021, para presentar y explicar el objetivo del trabajo, esta tarea fue posible hacerla ya que el número de encuestados no era elevado.

Para comenzar se realiza una introducción a la propuesta de trabajo y los fines con los que se realiza, también se explica de la importancia de la investigación y la propuesta para la organización. Además se realiza la consulta de cuál es el medio más cómodo para que se le envíe y realizar la encuesta. En todos los casos la vía solicitada fue whatsapp, la misma se realizó de inmediato a realizar el llamado, y la vía para recibir las respuestas fue por Google Forms finalizando la misma el 23 de junio de 2021. La información de contacto fue proporcionada por la dirección del centro escolar.

7.2.3 Aproximación diagnóstica y acuerdo con la organización

Para la aproximación diagnóstica se emplean herramientas como encuesta y entrevista que son sistematizadas para profundizar en la cultura organización, y se visualizan mediante la construcción del iceberg. El mismo toma la información procesada y sistematizada para conocer en profundidad los rasgos de la cultura organizacional que se complementan con la problemática planteada.

La última fase del proyecto de investigación se complementa con analizadores de la situación problemática, que está presente y en combinación con las necesidades de la organización. El árbol de problemas y el de objetivos son las herramientas utilizadas para expresar de forma gráfica la problemática y en una segunda instancia transformar los problemas en objetivos.

En base a los analizadores y las características de los mismos se proponen acciones para el plan de mejora organizacional. Esta propuesta se basa en establecer un equipo impulsor del plan de mejora, los actores integrantes del mismo son: el equipo impulsor y los docentes del área agraria.

Aquí se establecen los primeros acuerdos con la organización en contexto de pandemia lo que determina acciones y coordinación basadas en la planificación del plan de trabajo con el equipo impulsor. También se contemplan los recursos disponibles que permitan alcanzar la mejora.

7.3 Plan de mejora organizacional (PMO)

El plan de mejora es una planificación para el proceso de cambio en la organización, “el monitoreo es continuo; no puede verse como una acción al final” (Garbanzo Vargas, 2016, p. 72), los cambios son procesos que necesitan “metas definidas y los criterios evaluativos que permitan conocer sus alcances” (Garbanzo Vargas, 2016, p. 72). Los miembros de la organización participan de la construcción del plan y dan pistas a los posibles desvíos que podrían darse y también aportan estrategias para las alternativas.

Tabla 8

El diseño del plan de mejora está compuesto por tres fases

FASE	Etapas
1	Cierre del informe PIO, con el diagnóstico y los acuerdos con la organización.
2	Elaboración del plan.
3	Dispositivos de seguimiento.

7.3.1 Fase 1: Cierre del informe PIO y acuerdos establecidos con la organización

Considerando los antecedentes, la aproximación diagnóstica y los acuerdos establecidos en la organización, se aborda la problemática pensando que son los motores para la elaboración del plan de mejora organizacional.

Para establecer los acuerdos se coordinó una reunión con el director del centro donde se realiza la entrega de PIO en formato papel y digital, además se realiza la explicación detallada del contenido y los pasos necesarios a seguir para continuar con el plan de mejora.

Aquí también se acuerdan y coordinan las fechas de las reuniones y en los espacios en los que se van a realizar para que exista disponibilidad de parte de los actores involucrados a la propuesta.

7.3.2 Fase 2: Elaboración del plan

La elaboración del plan se realiza en base a la situación problema y considerando la información recolectada y analizada en la investigación.

Como sugiere Aldunate & Cordoba (2011) los proyectos y programas necesitan tener una buena gestión en algunos aspectos:

- 1- Manejo del lenguaje técnico consensuado entre los principales involucrados para que la comunicación sea efectiva, permite que la difusión sea amplia.
- 2- Las planillas integradoras permiten resumir y mostrar la información necesaria para focalizar el proyecto.
- 3- Los acuerdos entre los actores involucrados permiten mostrar objetivos y metas coordinadas de acuerdo a las necesidades.
- 4- La evaluación permite mostrar los resultados en unión con los objetivos y evaluar el alcance de las metas propuestas.

Para la elaboración se definen los objetivos y metas para la mejora, determinado por la disponibilidad de recursos para las actividades que se plantean. Las instancias de evaluación y además los dispositivos de seguimiento.

Asimismo, se diseña el cronograma de actividades según los acuerdos establecidos con el equipo impulsor y contemplando las actividades complementarias de los actores involucrados.

El diseño de cronograma de actividades según Blackman (2003) nos permite visualizar en qué momento se realizará cada actividad y cuánto tiempo ocupa en el cronograma, logrando representar la secuencia de actividades y su distribución a lo largo del año. La flexibilidad del mismo permite que sea dinámica la tabla.

El cronograma muestra la distribución de las actividades a realizar, de tal forma que se puedan organizar las personas en el centro buscando, además de buscar una distribución equilibrada a lo largo del año.

Tomando las consideraciones que se plantean se realiza el cronograma quincenal con el detalle de cada actividad y en qué momento se realizan.

7.3.2.1 Objetivos y metas

En base al árbol de problemas, se formulan los objetivos y metas que son empleados como punto de partida en el plan de mejora, “tener objetivos claros y pensar en cursos de acción adecuados para conseguir las metas establecidas” (Fernández Arroyo & Scheijtman, 2012, p.60); el objetivo general da respuesta a la problemática principal, los objetivos específicos aproximan por medio de diferentes acciones al objetivo general. A partir de los objetivos planteados se definen metas e indicadores que permiten evaluar los alcances del proceso de cada objetivo específico.

La planificación estratégica como expresa (Fernández Arroyo & Scheijtman, 2012) permite concretar metas y objetivos, asociado a un marco temporal que busca cumplir con el propósito de la organización. Además si es necesario se reacondiciona la disposición interna de la organización para cumplir con el propósito. La asignación y uso de los recursos se debe diseñar con austeridad. La toma de decisiones y aplicación de dispositivos de seguimientos será con una guía preestablecida. Las acciones serán orientadas al propósito que persigue la organización y las líneas de base permiten orientar los ajustes si fueran necesarios. Además la planificación estratégica requiere que “exista una vinculación entre los objetivos y plazos que se establecen y la programación de los recursos presupuestarios” (Fernández Arroyo & Scheijtman, 2012, p. 50).

7.3.2.2 Actividades y recursos

Las actividades están diagramadas para alcanzar las metas que se plantearon porque “para cada objetivo específico se deberán precisar actividades asociadas, indicadores y plazos” (Fernández

Arroyo & Scheijtman, 2012, p. 92), las mismas se diseñaron en acuerdo con el equipo impulsor y se aplican en períodos donde los docentes disponen de horas de coordinación. En el cronograma las actividades se distribuyen a lo largo del año lectivo contemplando que no existan superposiciones ni recargas de actividades.

La disponibilidad de los recursos se intercambia con el equipo impulsor, conocer de primera mano cuáles podrían ser los limitados y cuáles no.

Los recursos necesarios para este plan son: humano, infraestructura, materiales, temporales, fungibles y financieros.

7.3.2.3 Actores involucrados

En el plan de mejora se busca “promover la articulación y participación de todos los actores involucrados en la problemática y las propuestas de solución” (Fernández Arroyo & Scheijtman, 2012, p. 50) por lo tanto es necesaria la participación de la comunidad de docentes y el equipo impulsor que está involucrado directamente con la problemática.

El equipo impulsor se compone por docentes de las diferentes áreas y es un equipo que se acuerda con la dirección escolar en base a la problemática que se va a abordar.

El involucramiento del equipo impulsor al plan de mejora articula las necesidades de la comunidad de docentes con la visión y experiencia que tiene el equipo.

7.3.3 Fase 3: Características de los dispositivos de seguimiento

Los dispositivos de seguimiento son creados con el fin de conocer los procesos de cada actividad que se desarrolla durante el plan de mejora. Cada uno es aplicado en diferentes momentos, con estrategias complementarias que permiten conocer la realidad.

Tabla 9

Resumen de los dispositivos de seguimiento e instrumentos propuestos.

Dispositivos de seguimiento	Recurso (instrumentos)
1- Gestión de la comunicación.	Infografías. (whatsapp, cartelera)
2- Monitoreo.	Planilla de registro de asistencia Planilla para cada actividad con cumplimiento de los objetivos.
Supuestos de realización	Encuesta de satisfacción para cada actividad. Disponibilidad de recursos Dominio de la propuesta Comprometer a los docentes agrarios
3- Gestión financiera.	Egresos por diferentes conceptos.
4- Gestión de riesgo	Riesgos asociados / alternativas asociadas

El monitoreo del plan “se realiza constantemente para asegurarse que el proyecto esté en su curso, por ejemplo, todos los meses” (Blackman, 2003, p. 66), con esta medida se desarrollaron instrumentos de seguimiento para cada actividad que se realizara con una frecuencia quincenal.

En cada actividad se realiza el monitoreo, luego se hace una revisión pensando en “ver si cada nivel de objetivos conduce al siguiente y para saber si se necesita hacer algún cambio en los planes del proyecto” (Blackman, 2003, p. 66), re planificar actividades planteadas es para el ejercicio de reflexión que hay que desarrollar.

Para cada actividad también existe una instancia de evaluación que va asociada a los objetivos que según expresa Blackman (2003) los proyectos realizan su evaluación al final para medir su impacto.

El monitoreo se realiza durante el proceso de cada actividad, la revisión es posterior a la actividad y la evaluación es en las etapas finales del proyecto, como menciona Blackman (2003) se aplican en diferentes fases del proyecto.

7.3.3.1 Gestión de riesgos

Al conocer la organización y los actores involucrados también se toma contacto con los riesgos que podrían presentarse durante el desarrollo del plan de mejora, además los riesgos podrían ser internos o externos porque “El riesgo es el potencial de que se generen acontecimientos no deseados” (Blackman, 2003. p. 45).

Los riesgos que más hay que cuidar son en la “Matriz de Impacto/Probabilidad (alta probabilidad y alto impacto) ya que éstos amenazan particularmente el éxito del proyecto. Si estos riesgos no se pueden reducir, puede ser necesario cancelar el proyecto” (Blackman, 2003, p. 46), por lo cual al momento de planificar el plan de mejora, ya existe una tendencia a minimizar el riesgo y la

probabilidad de ocurrencia de lo que podría existir dificultad porque “Los riesgos son declaraciones negativas sobre lo que podría salir mal” (Blackman, 2003, p. 47).

Las alternativas asociadas son las posibilidades que se tienen para resolver algunos riesgos asociados al proyecto porque “Los supuestos transforman los riesgos en declaraciones positivas” (Blackman, 2003. p. 47) y permiten considerar la situación y mejorar para que el proyecto continúe.

7.3.3.2 Gestión financiera

Los presupuestos son una herramienta muy útil para tener de guía, “es necesario para un manejo financiero transparente” (Blackman, 2003, p. 61), porque los ingresos son de difícil cuantificación y los egresos están asociados a cada actividad o recurso que se plantea. Las fuentes de financiación podrían llegar a manejarse, aunque los ingresos que se pueden plantear son difíciles de valorizar dado que van asociados a la mejora en la calidad educativa.

Es importante que la organización conozca el presupuesto, “los directores o la comisión directiva de nuestra organización deben ver un presupuesto antes de otorgar los fondos” (Blackman, 2003, p. 61) aunque los ingresos estén pensados a largo plazo, considerando que la mejora en la calidad educativa promueve mayor número de estudiantes inscriptos y mayor prestigio para la institución, esto está asociado a avances en proyectos de más alcance y de mayor dimensión.

Los presupuestos financieros de los proyectos, garantizan la transparencia de los fondos con los que se trabaja, y permite organizar los recursos necesarios, además de dejar definidos los plazos de ejecución. Los presupuestos a su vez permiten comparar entre lo que se estimó y lo que realmente se gastó, de tal manera resulta útil para futuros proyectos.

A modo de resumen, para dar comienzo a la investigación se toma contacto con el centro educativo de prácticas a través de una entrevista con el director para presentar el PIO. Se mostró interesado en recibir asesoramiento externo. Entusiasmado y muy dispuesto a colaborar proporcionando las horas de coordinación para los espacios de entrevistas y encuestas. Así como para suministrar datos necesarios para la investigación.

El plan de trabajo se realizó según lo establecido en el cronograma. En las fases del diagnóstico se establecen los primeros contactos con la finalidad de identificar la demanda en la institución (fase exploratoria). La técnica utilizada fue la entrevista exploratoria semiestructurada al director para identificar las principales problemáticas del centro.

Para el análisis de la información se elabora una matriz de análisis de entrevista donde se observa que la temática, los actores involucrados y la dimensión están altamente asociados a la aproximación del problema.

Los medios disponibles de uso masivo fueron las herramientas digitales básicas y fundamentales para llevar a cabo la tarea.

En una segunda fase de comprensión del problema las técnicas aplicadas fueron entrevistas en profundidad a diferentes actores involucrados y la encuesta a los docentes.

En una tercer y última etapa de la fase de diagnóstico se complementa con analizadores de la situación problemática, en base a ellos, y las características de los objetivos se proponen acciones para el plan de mejora organizacional.

La propuesta se basa en establecer un equipo impulsor del plan de mejora donde los integrantes del mismo son los docentes del área agraria.

El PMO es una planificación para el proceso de cambio en la organización. Los miembros de la organización participan en la construcción del plan y alertan sobre posibles desvíos, aportan también estrategias alternativas.

El PMO tiene tres fases, el cierre del informe PIO, diagnóstico y acuerdos con la organización que en este caso se hizo a través de una reunión con el director donde se entrega el PIO formato papel y digital, explicando su contenido, acordando fechas y espacios de reunión con los actores involucrados.

La segunda fase es la elaboración del plan propiamente dicho donde se establecen objetivos y metas para la mejora, determinado por la disponibilidad de recursos para las actividades. Se diseña un cronograma quincenal de actividades con el equipo impulsor.

La disponibilidad de recursos se intercambia con el equipo impulsor siendo los mismos humanos, de infraestructura, materiales, temporales, fungibles y financieros.

La tercer etapa desarrolla dispositivos de seguimiento, en cada actividad se realiza monitoreo donde se evalúa asociado a los objetivos. Dicha evaluación se realiza al final para medir su impacto.

SECCION IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En esta sección se presentan los principales resultados y conclusiones que se obtuvieron del PIO y PMO, buscando visualizar la globalidad de los procesos y resultados de cada uno. Las evidencias que se recogieron y fueron analizadas se integran a los resultados y conclusiones. En base a los resultados y conclusiones, la gestión del centro educativo podría tomar algunas recomendaciones para mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación en el centro educativo.

CAPÍTULO 8: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL PIO

En este capítulo se presentan los hallazgos del informe diagnóstico de investigación organizacional, que va a hacer referencia a la información recolectada a través de las técnicas aplicadas, escogiendo información para la investigación, como lo son para este caso la entrevista y la encuesta. A la información generada se le aplican diferentes analizadores, con el fin de descubrir las posibles problemáticas que estarían teniendo lugar en el centro educativo en cuestión.

Luego de delimitar y conocer en detalle la problemática, se plantean las posibles líneas de acción, dando lugar a la reflexión, y las posibilidades de mejora.

8.1 Resultados de la primera colecta de datos

Fase 1: Identificar la demanda.

Luego de la primera colecta de datos en la fase 1, que implica la identificación de la demanda, se realizó una matriz de análisis con las principales temáticas y las dimensiones asociadas a ella, allí se recogen las principales expresiones del director/a del centro mediante una entrevista exploratoria.

En base a la matriz, se define que domina la dimensión pedagógica y en especial la temática vinculada a la formación de los docentes, siendo ellos los actores involucrados y en especial los del área agraria.

En la entrevista exploratoria surge más de una problemática, que al ir profundizando se focaliza en las dificultades que tienen los docentes agrarios en las prácticas de enseñanza y evaluación. A partir de la problemática, se elabora un modelo de análisis para sistematizar y organizar la información de forma gráfica, donde las dimensiones involucradas están directamente relacionadas a la pedagógica, pero con vinculación con la administrativa y la organizacional. Tanto, la dirección del centro como los adscriptos, procuran mejorar la calidad de los procesos educativos y la evaluación de los mismos. Las causas de la problemática son necesarias, con el fin de movilizar los resultados en la enseñanza y el aprendizaje. Las estrategias de trabajo y los horarios se acuerdan para llevar a delante la mejora, involucran a la dimensión administrativa y los recursos necesarios serán organizados por la dimensión organizacional.

La dirección del centro educativo tenía pleno conocimiento de lo que estaba ocurriendo en la dimensión didáctico pedagógica porque, de acuerdo a lo que plantea Frigerio et al. 1992, "Si un directivo quiere mejorar la calidad de las prácticas educativas, tendrá que saber que ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento que conduce" (p. 70). Como evidencia se puede mostrar expresiones como "porque bueno el director va y visita (...) Más allá de que sepa o no, (...) no puedo ir a primero, a segundo, tercero de bachillerato el mismo tema y de la misma manera" EE1 11:33. Las dificultades de los docentes eran claras, lo que no estaba claro era cómo colaborar con la resolución de dicha problemática, presente en los docentes del centro.

Como menciona Frigerio et al. (1992), la propuesta de currículum prescripto es la estructurada, pero la creatividad para acercar el conocimiento va asociado a las habilidades de los docentes para diseñar y accionar sobre la propuesta atractiva, y con experticia técnica de tal manera que la enseñanza esté asociada al aprendizaje de forma estrecha, "Y ahí viene el problema falta la formación didáctico pedagógico, puede ser muy buen técnico, muy bueno, (...) yo tengo acá por ejemplo N te doy un ejemplo, N es un excelente técnico, (...) excelente (...) guapo (...) comprometido (...) y todo, pero las clases son más o menos (...) porque si yo le pido que me haga una planificación solo (...) no sabe hacerla" EE1 11:4.

Los currículum prescriptos están vinculados al currículum real, y como expresa Frigerio et al. (1992), el currículum en acción se genera en las prácticas con la especificidad del centro en estudio. Para esta investigación, el currículum en acción va asociado a ciclos biológicos de animales y plantas donde los docentes estructuran y planifican sus propuestas didácticas, pero con algunas dificultades evidentes.

La dimensión organizacional es transversal al centro escolar, donde el equipo de dirección influye y toma decisiones que van asociadas a la dimensión didáctico pedagógica y administrativa. Como menciona Frigerio et al. (1992), la dimensión administrativa planifica estrategias, organiza los tiempos y la disponibilidad de los mismo, junto con los recursos humanos y financieros. Por otro lado la dimensión organizacional es la parte encargada de definir el uso del tiempo, los espacios, las formas de comunicación y los objetivos del trabajo. Todas estas cuestiones le dan forma y una guía a la gestión del centro y a las mejoras que se plantean para la situación problema.

8.2 Resultados de la segunda colecta de datos. Comprensión del problema

En la segunda colecta de datos se busca comprender y profundizar sobre la principal situación problema, de tal forma que se logren conocer sus causas. Mediante la técnica de encuesta a docentes del área agraria, se toma conocimiento sobre la situación particular y específica, mientras que en la entrevista realizada a diferentes docentes y al referente (adscripto/a, docente tecnología digital y docentes con egreso), se conocen y complementan otras cuestiones que hacen al problema.

Las entrevistas fueron transcritas y se realizó la extracción de los conceptos principales correspondiente a la temática, de tal manera que se pudiera construir la matriz de análisis, que posibilita visualizar la temática y el contenido, dejando visible los principales asuntos que aborda cada entrevista.

Los datos obtenidos de las encuestas se tabulan y grafican, con el fin de obtener una imagen clara de la situación que está ocurriendo en referencia a la problemática. Las encuestas se procesan mediante matrices de análisis que posibilitan el entendimiento de la situación.

8.2.1 Resultados de las entrevistas

De las entrevistas realizadas a los diferentes actores involucrados (Anexo 1, p. 118) se obtiene potente información de interés para conocer en profundidad la problemática existente en la institución.

Una vez analizadas y sistematizadas las entrevistas a los docentes, adscriptos y docente de tecnología digital, se construye un modelo de iceberg, para conocer y entender en profundidad la cultura del centro escolar, con respecto a las prácticas pedagógicas y su evaluación.

La dirección del centro destaca la responsabilidad de los docentes, la buena voluntad y el compromiso, pero también hacen referencia las carencias. Además, está preocupado/a por la permanencia de los docentes en el centro educativo ya que expresa, "va a venir algún egresado y marcha, porque la falencia pero no sólo en el área agraria, fase contabilidad, metalúrgica" EE1 11:25. Los docentes egresados están en mejor posición en el listado frente a un docente no egresado, y la dirección reconoce las fortalezas del equipo de trabajo pero también conoce las debilidades o dificultades que se tienen, y no solo en el área agraria, sino también en mecánica y otras áreas.

Sin embargo, al tomar contacto con los docentes del centro educativo, su organización en el trabajo y el desempeño en la función docente, quedan algunas evidencias de que la "formación no responde frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio" (Vaillant, 2016, p. 11). Pero asociado a esto, la evaluación por parte de dirección se realiza en función del desempeño y se perciben carencias en este aspecto.

8.2.1.1 La planificación, evaluación y la reflexión

Del resultado de las entrevistas se desglosa también, que la planificación es una dificultad para los docentes, como explica la adscripta "cómo planifican sus clases (...) en realidad (...) si vos la ves (...) ellos llevan un hilo pero en sí, no te la saben decir" EPA 1:32, y reconfirmando las dificultades en la planificación el director/a expresa, "si yo le pido que me haga una planificación solo (...) no sabe hacerla" EE1 11:4, también lo percibe el docente egresado que expresa, "me vienen a preguntar cómo hacer una planificación" EPD1 2:9. Lo expresado anteriormente coincide además con lo expuesto por los docentes cuando reconocen sus carencias "eso nos estaría haciendo falta (...) No está muy (...), planificamos, cada uno (...) por su sector. Y estaría (...) me parece a mí (...) que estaría haciendo falta más (...) mas una integración si" EPD2 2:21. Les falta integración de conocimientos para la planificación, y la integración de los temas en la planificación requiere de la coordinación periódica para realizar los ajustes.

Otras de las dificultades asociadas a la planificación, son las escasas herramientas para la evaluación donde, "cómo dar la clase (...) Cómo corregir una clase como (...) éste (...) cómo evaluar una clase" EPD2 3:23 permite visualizar las principales dificultades en el trabajo a la hora de evaluar. La evaluación va asociada a los objetivos planteados en la planificación, al tener dificultades para diseñar y ejecutar una planificación seguramente se traslada a las dificultades para evaluar.

Las coincidencias en las dificultades tanto para la planificación como para la evaluación son evidentes, para todos los actores involucrados a la situación problema.

La reflexión también fue otro punto a considerar para impulsar la autoevaluación de los docentes con sus clases, que cambios podrían plantearse, "Reflexiono intento a ver si estuvo bien o estuvo mal" EPD1 1:51. Los docentes con formación reconocen el valor de reflexión, pero en los docentes con escasa formación se evidencia la inseguridad. La formación docente impulsa a reflexionar para mejorar el acto educativo, "una de las cosas que más me ha servido, sobre todo en la didáctica es aprender a reflexionar" EPD1 1:36. Por otro lado los docentes entrevistados expresan, "haberme quedado (...) pensando que lo podría haber hecho de tal o cual manera (...) para que ellos (...) pero no lo llevé como una práctica" EPD2 2:28. Quedar pensando sobre cómo fue la clase, qué se podría cambiar, ya es un buen comienzo para lograr mejoras en las prácticas educativas.

8.2.1.2 Prácticas pedagógicas y teoría para la práctica

La especificidad de las áreas de trabajo dificultan a los docentes que tienen alta experticia en la práctica, pero se dificulta poderlo amalgamar con la teoría y concretar las prácticas pedagógicas adecuadas para la calidad educativa que se busca. Los docentes expresan "para el que da prácticas (...) Y qué más medianamente (...) Yo qué sé (...) Entiende de la parte práctica (...) Bueno que lo ayuden con la parte pedagógica" EPD2 3:32, se puede detectar una dificultad al momento de armar la planificación de las prácticas asociadas a la teoría fundamentada.

Se reconoce que los estudiantes aprenden, pero al docente le quedan dudas sobre sus prácticas pedagógicas para que el aprendizaje sea efectivo, "cómo dar una práctica (...) o de cómo (...) más bien la parte pedagógica o la parte porque uno (...) Yo qué sé (...) Éste lo da como lo aprendió (...) vamos a decir, y uno lo sabe trabajar del campo (...) digo los chiquilines lo aprenden, y lo entienden" EPD2 3: 20.

Además, y para complementar sobre las prácticas pedagógicas, las estrategias utilizadas parecen que son escasas para la calidad educativa que se busca, "éste me parece que es punto de la pedagogía (...) o no sé estrategias" EPD2 3:26.

Las dificultades en la planificación también pasan por el escaso manejo de los contenidos teóricos para la práctica, si el manejo teórico es escaso, se produce inseguridad al momento de tomar las decisiones en las prácticas pedagógicas, "su fortaleza esté (...) más bien en la práctica (...) todo lo que es práctica se desempeña (...) esté adecuadamente me parece (...) lo que falta me parece del lado de ellos es un poco la teoría y la pedagogía (...)" EPA 1:24.

Dentro de las prácticas pedagógicas otro de los inconvenientes que se manifiesta es la trasposición didáctica, "Llamamos trasposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes para las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y este en conocimiento enseñado" (Frigerio et al., 1992, p. 70).

La transferencia de la información busca generar el conocimiento, si el contenido teórico es sólido y fluido al planificar, es posible determinar qué es lo importante, y cómo se transmite, para fundamentar con conceptos teóricos la práctica, "Pero hay graves inconvenientes en algunos casos (...) hay inconvenientes (...) en cómo transfiero esa información al alumno" EPD1 1:30, y los docentes lo reconocen, "en la parte práctica me considero, tengo conocimiento, pero en la parte teórica (...) me cuesta" EPD2 1: 45.

De las entrevistas realizadas a los diferentes actores involucrados, se desprende mucha información sobre las prácticas pedagógicas, la cual confirma desde diferentes puntos de vista la realidad de las dificultades que presenta el centro educativo, y de los funcionarios que forman parte de esa comunidad educativa.

8.2.1.3 Tecnología digital

La situación sanitaria que enfrenta el mundo, y la educación en particular, sin duda que también afectó de una manera u otra a la comunidad educativa, así, como a los docentes, estudiantes y los funcionarios, quienes debieron adecuar el currículum prescripto. La dirección del centro reconoce que sus docentes tienen dificultades en las prácticas educativas, y que con el efecto de la pandemia esta brecha se ensanchó, y como se expresa en la entrevista, "desde el punto de vista del acto educativo no todos los profesores están preparados para trabajar virtualmente y por otro lado del nivel conceptual o el nivel de aprendizaje y qué (...) se está dando no es bueno eso viste que en el discurso está que la brecha (...) que no sé qué (...) es la brecha se está agrandando más." EE1 10:47. Quedan dudas sobre el manejo de las herramientas digitales, y con la pandemia, esta situación se dilató aún más, lo que complicó la labor de los docentes.

La tecnología como herramienta es transversal a todos, docentes, estudiantes y a los diferentes cursos, siendo "la tecnología como un facilitador y una herramienta al servicio del aprendizaje en profundidad, entonces podríamos lograr algo nuevo y poderoso" (Fullan & Langworthy, 2014, p. 5). Las herramientas digitales son necesarias que atraviesen el triángulo didáctico, donde se encuentra el conocimiento, docente facilitador y el estudiante.

El apoyo con herramientas digitales durante la pandemia, se hicieron presente, tanto a nivel de la familia, como en los alumnos y docentes, con el fin de complementar el trabajo de los docentes y los estudiantes, "apoyar a las familias (...) y a los estudiantes y después (...) me paro desde el otro lugar (...) desde el docentes (...) les explicó con manuales, tutoriales, algunos he creado yo (...) algunos les explicó con algunos videos que están buenos (...) Entonces también ahí me paro desde el lugar del docente y digo (...) si al estudiante le puse un manual de cómo enviar la tarea al docente le pongo (...) Un manual de cómo tiene que crearla y como la corrige." EPD3 1:39, esta dinámica de trabajo facilitó herramientas buscando impulsar el trabajo de la comunidad educativa.

Los docentes agrarios por su especificidad y particularidad muestran más interés por el hacer, dejando de lado las herramientas digitales, "la parte de campo (...) Qué son sus áreas de fortaleza y

la parte de tecnología siempre va como a lo último (...) Cómo que va quedando rezagado" EPD3 2:11. Pero sin lugar a dudas que ante la situación de pandemia, los docentes necesitaron adecuar las actividades al formato digital, motivo por el cual la dirección del centro expresaba que la brecha era mayor aún.

Los docentes a pesar de su rezago con la tecnología son conscientes de que "hoy contamos con más y nuevas herramientas y evidencias para entender dónde están las oportunidades" (Cobo, 2016, p. 24). Los docentes reconocen sus dificultades con la tecnología, pero durante la pandemia buscaron fortalecer sus habilidades para responder con las actividades que debían plantear en el trabajo virtual.

Durante el trabajo virtual los docentes lograron coordinar las actividades a proponer, "nos pusimos bastante de acuerdo en el tema de enviar (...) tareas (...) que no es nada fácil, el labor de enviar tareas (...) y después de recibirlas (...) por qué nos pasa como docente que enviamos muchas tareas (...) pero después la recibimos en distintos formatos" EPD3 1:47. Esta coordinación permite ensamblar el trabajo de los docentes con el de los estudiantes. La organización de las actividades a proponer y entregar permitió proteger al estudiante en el cumplimiento de sus tareas y entregas en fecha.

La situación de la pandemia y el uso de las tecnologías digitales no sólo fue una nueva experiencia para los docentes de la institución, sino que este escenario también se percibió a nivel global.

Al inicio de la pandemia, algunas universidades norteamericanas en China —fueron la primeras afectadas— decidieron migrar, a toda prisa, a una solución online. Lo hicieron sin conocimiento práctico de lo que era la educación online, pero seguro que lo hicieron con la tecnología necesaria y con una gran voluntad por parte de todos los afectados. La noticia que daba cuenta de ello añadía que el equipo docente se había sentido cómodo, pese a destacar que el 88 % del profesorado no tenía experiencias previas relevantes en docencia online. Más adelante, es probable que oigamos decir que los resultados obtenidos no han sido del todo los esperados o, sobre todo, que no han sido del mismo nivel que con clases presenciales, como estaba previsto inicialmente. (Sangrá, 2020, p. 31)

Los docentes con responsabilidad supieron buscar los medios para poder responder a la situación, la tecnología digital fue uno de los principales, aunque también cada docente creó diferentes materiales didácticos necesarios para manejar los contenidos del curso.

Las prácticas pedagógicas se vieron mejoradas con el uso de las herramientas digitales, de forma combinada con otras herramientas, las propuestas de actividad de los docentes cuando tienen una combinación de herramientas se vuelve más atractiva para los estudiantes y esto mejora la calidad de los aprendizajes.

8.2.2 Resultados de la encuesta

La encuesta aplicada se diseñó con el fin de conocer mejor de los actores principales de ésta investigación, los docentes, teniendo como meta, comprender de forma complementaria la situación

problema. Frigerio et al. (1992) sugiere una guía para preguntas: tipo de formación, prácticas en el desempeño, conocimiento en la disciplina, conocer la disciplina para el grado de enseñanza, conocer el proceso de enseñanza aprendizaje, etc.

Las preguntas de la encuesta fueron definidas para conocer sobre las siguientes variables.

V. 1: Profesión

V. 2: Antigüedad en la institución, edad y género.

V. 3: Carga horaria, básica (40 hs) o escalafonadas.

V. 4: Posee formación didáctico pedagógica.

V. 5: Mejorar sus prácticas pedagógicas.

V. 6: Impedimentos para formarse.

V. 7: Frecuencia de reflexión en las prácticas didáctico pedagógicas.

V. 8: Planifica las unidades didácticas.

V. 9: Criterios de evaluación son claros y pertinentes.

V. 10: Clases prácticas están complementadas con la teoría.

V. 11: Recursos didácticos utilizados.

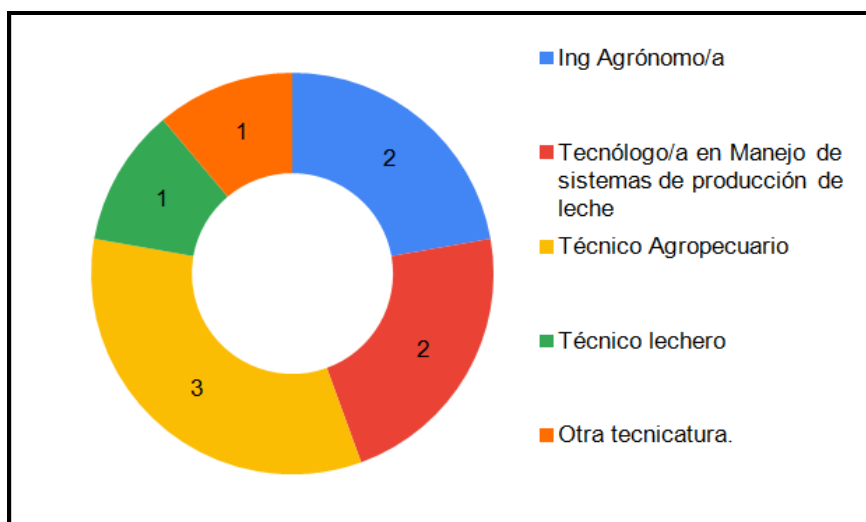
En las encuestas realizadas se obtuvieron 9 respuestas, de las 10 totales que se enviaron, lo que indicaría que un 90 % de los docentes realizaron la encuesta.

De las encuestas se desprenden los siguientes resultados.

Para la V. 1: se pretendía conocer las profesiones técnicas que compone el equipo docente del área agraria.

Figura 3

Profesión técnica de los diferentes docentes encuestados.

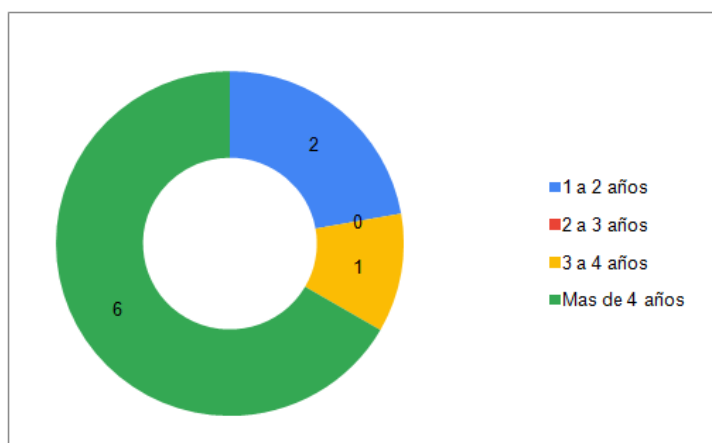


Los docentes encuestados tienen diferentes profesiones, pero todas asociadas al área agraria, esta diversidad permite la complementariedad de conocimientos y experiencias que los caracteriza. Además, la especificidad técnica les da la experticia en lo teórico o en lo práctico según su profesionalización. Para la situación problema, no se duda sobre el manejo del contenido y del conocimiento, pero a los efectos de la problemática planteada no se visualizan manejo del contenido en lo didáctico pedagógico.

Para la V. 2: se buscaba conocer la antigüedad de los docentes en la institución, la edad y el género.

Figura 4

Número de docentes en función de la antigüedad en la institución.



Tomar contacto sobre la permanencia de los docentes en la institución permite pensar y proyectar en función del tiempo. Como se puede observar en la gráfica, dos tercios de los docentes hace más de 4 años que trabajan en la institución, lo que da posibilidades en pensar propuestas que arraiguen más aún al personal de la función educativa, así poder seguir avanzando en las propuestas de mejora, porque, la alta rotación de los docentes dificulta el trabajo del cuerpo docente.

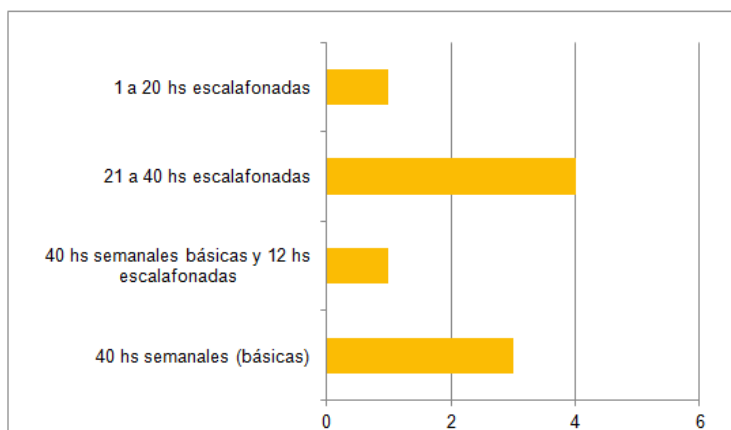
Además, el número de docentes en función de la edad permite mostrar la franja etaria de los docentes de la institución. Se sitúa en aproximadamente la mitad con edad de 41 a 50 años, y la otra mitad aproximadamente de 20 a 30 años. Estas características para la mejora, son prometedoras porque tienen cierta experiencia y años por delante para mejorar en sus prácticas educativas.

También se constató la distribución de género en el equipo docente está repartida equitativamente. La complementariedad en las reflexiones y los diferentes puntos de vista, contribuyen a la propuesta de mejora.

Para la V. 3: se pretende conocer la carga horaria de cada docente.

Figura 5

Número de docentes y su carga horaria en la institución.



Con respecto a las horas de trabajo de los docentes, y a los efectos organizativos, la permanencia en el centro es alta, 4 docentes de 9 posee 40 hs semanales o más en la institución, 4 en 9 docentes posee una alta carga horaria (21 a 40 hs semanales), mientras que 1 en 9 tiene menos de 20 hs semanales. Esta condición da posibilidades de realizar intervenciones para la mejora, ya que la estabilidad laboral de los docentes lo es un factor muy importante para el seguimiento periódico.

Para la V. 4: se busca conocer la formación didáctico pedagógica de los docentes.

Figura 6

Número de docentes según su formación didáctico pedagógica.

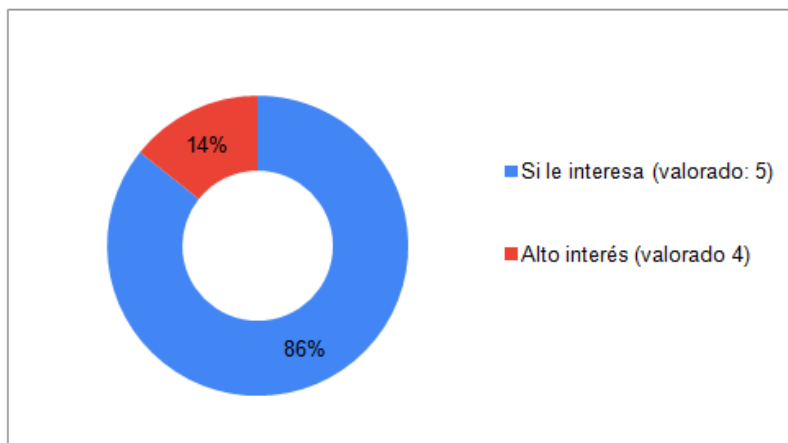


Con respecto a la formación docente, se puede verificar que 6 de los 9 docentes no la posee, 2 docentes poseen formación, y 1 docente está cursando formación docente. Esta gráfica muestra la escasa formación didáctico pedagógica, de los docentes del área agraria coincidiendo con aspectos que se plantean en la demanda del centro, asociado a las dificultades que tienen los docentes.

Para la V. 5: conocer el interés por mejorar sus prácticas pedagógicas.

Figura 7

Mejorar sus prácticas pedagógicas.

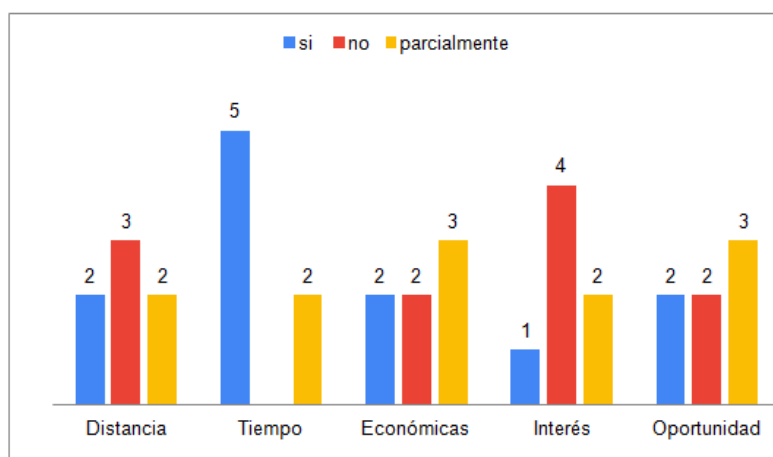


En cuanto a los docentes que no poseen formación docente, se evidencia un alto interés por mejorar sus prácticas docentes, además, se muestra una cierta inclinación por mejorar la calidad en la educación de los estudiantes del centro. Esta variable nos permite visualizar el interés docente, como principal condición para la propuesta de mejora.

Para la V. 6: se busca conocer los impedimentos que tienen los docentes para formarse.

Figura 8

Número de docentes según nivel de impedimentos para formarse.



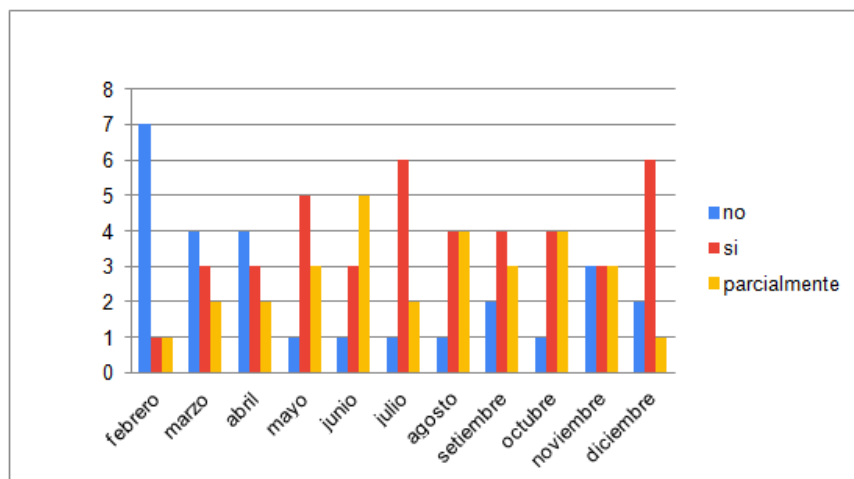
De los docentes (7) que no poseen formación didáctico pedagógica, se deriva una sección de la encuesta, en la cual se los indaga con el fin de conocer, cuál es el impedimento para formarse. Saliendo como principal impedimento el tiempo disponible, ya que 5 docentes de 7 opinan que sí lo es, mientras que 2 docentes de 7 opina que parcialmente. La distancia también es un impedimento de forma total o parcial y se da en más de la mitad de los docentes. Las razones económicas, también son expresadas como impedimento en forma total o parcial con 5 de 7 docentes. Las distancias de traslado limitan los tiempos de cada docente, y además se ven afectados por limitaciones

económicas. El interés por formarse, para 4 docentes no tienen impedimento, 2 docentes tienen impedimento parcial para formarse, y hay un docente que no les interesa formarse (sí es impedimento formarse).

Para la V. 7: se busca conocer la frecuencia de reflexión en las prácticas didáctico pedagógicas.

Figura 9

Número de docentes que reflexionan sobre las prácticas didácticas pedagógicas según los meses del año.



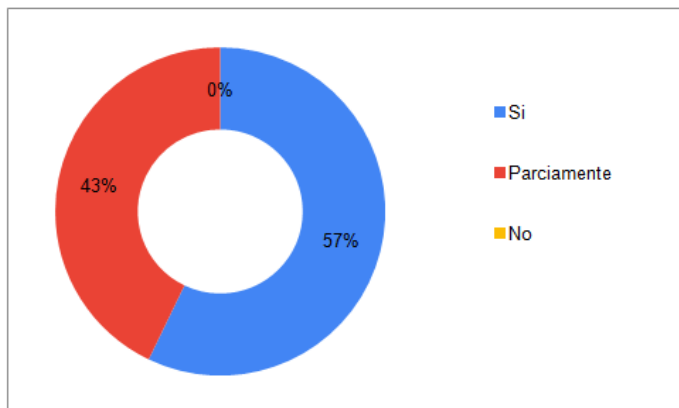
Como se puede observar en la gráfica, hay un docente que reconocen no reflexionar sobre sus prácticas docentes, pero en la mayoría de los casos sí lo hacen, o al menos de forma parcial a la reflexión. El período que va desde mayo a octubre, por la dinámica de clases, las reflexiones se realiza con mayor frecuencia, que en el resto del año lectivo.

Además, en referencia a los tiempos que se destinan para la reflexión de las practicas pedagógicas, más de la mitad de los docentes destina 4 hs por mes, 4 docentes de 9 destina 2 hs por mes. Siendo en menor medida los docentes que destinan 6 hs al mes para la reflexión. Los tiempos destinados a la reflexión, irían en relación a los tiempos de clases que tienen directamente cada docente en el centro educativo. Considerando que el más de la mitad de los docentes reflexiona 4 hs por mes, se podría considerar que el tiempo dedicado es escaso. Los tiempos destinados a la reflexión serían objeto en la propuesta de mejora.

Para la V. 8: se pretende conocer si planifican las unidades didácticas.

Figura 10

Planifica las unidades didácticas.

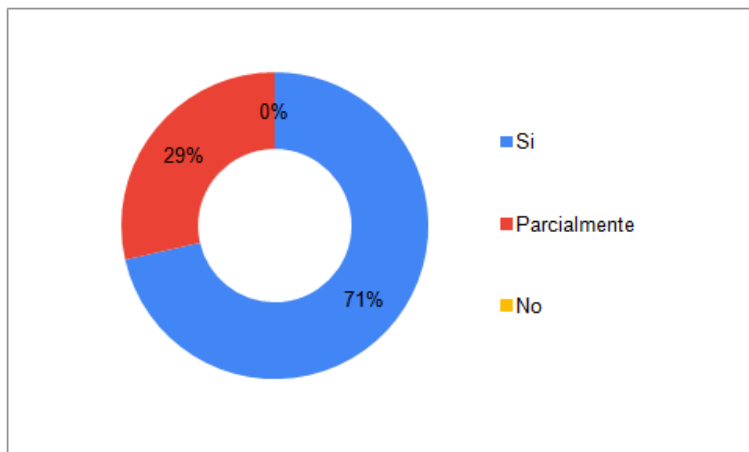


Lo que se puede observar en la gráfica, es que todos los docentes realizan planificación, algunos consideran que la realizan de forma parcial y otros que logran planificarla de manera completa. Pero sería importante revisar los procesos que realizan cada uno de los docentes, para reafirmar conceptos importantes que acompañan a la planificación.

Para la V. 9: se busca conocer si tienen criterios de evaluación claros y pertinentes.

Figura 11

Criterios de evaluación claros y pertinentes.



Los docentes en su mayoría tienen los criterios claros y son pertinentes las propuestas, pero hay una parte de los docentes que tienen dudas sobre los criterios. Aquí es donde hay que trabajar en la mejora, considerando que ellos piensan que los criterios son claros y pertinentes, la diversificación de herramientas permite llegar a mejorar en este aspecto.

Para la V. 10: se indaga si las clases prácticas están complementadas con la teoría.

La mayoría de los docentes encuestados, consideran que las clases prácticas tienen la complementación teórica necesaria, ellos sostienen que la práctica se fundamenta con la teoría de

forma adecuada. Aunque hay una pequeña parte de los docentes que expresa que no hay complementariedad entre a teoría y la práctica.

Para la V. 11: se quiere reconocer los recursos didácticos utilizados

Figura 12

Recursos didácticos utilizados.

	SI	PARCIALMENTE	NO
VIDEOS	7		
MAQUETAS			7
PAPELÓGRAFOS	1	1	5
GRABACIONES	6	1	
OBSERVACIONES	7		
ESCENOGRAFÍA		1	6
PIZARRAS	7		
APRENDIZAJE BASADO PROBLEMAS	7		
APRENDIZAJE BASADO PROYECTOS	4	2	1
ESTUDIO DE CASOS	3	3	1
OTRAS FORMAS	3	3	1

Como se puede observar los docentes utilizan diversos recursos con fines didácticos, en algunos casos digitales. Los mismos, son adecuados en función de las temáticas a abordar y las estrategias propuestas.

A modo de síntesis, las profesiones asociadas al área agraria están diversificadas, esto permite la complementariedad de conocimientos y experiencias que los caracteriza. Sumando a esto, más de la mitad de los docentes hace más de 4 años que trabajan en la institución, lo cual permite pensar en que manejan algún grado de confianza entre los integrantes del equipo docente. La edad predominante para el equipo docente es en igual proporción de 20 a 30 años y de 41 a 50 años, siendo el mínimo de 31 a 40 años con una distribución del género equitativo. La carga horaria en el centro para casi la mitad de los docentes, es igual o superior a 40 hs semanales, y casi la mitad de los docentes tienen una carga horaria de 21 a 40 hs semanales, lo que promueve el sentido de pertenencia a la institución, por la permanencia en el centro educativo.

Con respecto a la formación docente, se muestra que es escasa en lo didáctico pedagógica de los docentes del área agraria, en su mayoría no tienen formación, y manifiestan que sí les interesa mejorar las prácticas pedagógicas. El impedimento más importante para formarse es el tiempo y recursos escasos. Las reflexiones en las prácticas pedagógicas son relevantes en los períodos del ciclo escolar, aunque hay un pequeño número de docentes que no reflexiona sobre sus prácticas. Además, los docentes manifiestan que planifican sus unidades didácticas, aunque presentan algunas dificultades en los criterios de evaluación. Expresan que la teoría se complementa bien con la práctica y también utilizan recursos didácticos acordes a la necesidad.

8.3 Triangulación de datos

La triangulación de datos busca contrastar los resultados que se obtuvieron de las diferentes técnicas. Los enfoques diversos de las técnicas aplicadas permiten complementar la información buscando generar conocimiento sobre la organización y su problemática.

Las entrevistas se realizan buscando información, que va de lo general a lo particular, lo particular va asociado a las problemáticas principales que tiene el centro. Cada entrevista recolecta información de aporte muy valioso, que permite entender de forma integrada la problemática.

En las encuestas se busca cuantificar la información referida a la problemática, y poder asociar la información recolectada de forma cualitativa con la cuantitativa. Las variables definidas para la encuesta, están asociadas exclusivamente a la problemática, aunque se podrían definir otras variables complementarias que no se determinaron por la extensión de la encuesta.

Entrelazar la información generada, posibilita tomar conocimiento de la organización de forma integral y profunda, lo que da la oportunidad de buscar líneas de acción para la mejora.

8.4 Modelo del iceberg como técnica analizadora

En el modelo del iceberg, representa lo visible de la cultura organizacional, donde hay escasas estrategias de apoyo a la formación docente, considerando que los estudiantes se interesan y plantean inquietudes. Se perciben comunidades de aprendizaje en lo educativo, conexión con la familia para vincular los aprendizajes y con la vida en el trabajo. Se presenta un acceso adecuado en base al trabajo en los blogs, permitiendo a los estudiantes llegar a los materiales necesarios. En líneas generales, hay una escasa conexión a internet por la localización del centro educativo.

Además, en el modelo del iceberg, en un segundo nivel se trabaja lo priorizado, buscando la mejora en las prácticas pedagógicas, escasa formación docente acompañada de insuficientes estrategias didácticas y pobre teoría para la práctica. Lo oculto, es la causa de lo visible y se logra llegar a la información a través de las técnicas complementarias aplicadas.

El tercer nivel del modelo es lo subyacente, donde se encuentran dudas sobre sus prácticas, preocupación por la integración de los docentes con el conocimiento, y escasos mecanismos de coordinación. Esta herramienta, nos permite visualizar en forma integral los hallazgos con las diferentes técnicas, con el fin de poder comprender la globalidad de la cultura organizacional.

A continuación se presenta el modelo de iceberg, que entrelaza la información generada en las entrevistas y encuestas, da la posibilidad de tomar conocimiento de la organización de forma integral y profunda. Este analizador es construido en base al cruce de las diferentes técnicas, donde surge la información que conduce al diagnóstico del centro educativo. Además da la oportunidad de buscar líneas de acción para la mejora.

Figura 13

Modelo del iceberg



Nota: extraído de PIO (Anexo1).

Las escasas estrategias de apoyo a la formación docente conducen a planificaciones insuficientes, asociado a escasos instrumentos de evaluación y los escasos espacios de reflexión.

El iceberg muestra la cultura organizacional del centro educativo. Este analizador permite mostrar no solo lo visible, sino que también lo priorizado y lo subyacente. Logrando obtener una visión general del centro.

8.5 Resultados de la fase 3: Conclusiones y acuerdos

Las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación, son mencionadas por la dirección como una de las principales problemáticas, y al indagar a los docentes, reconocen sus limitantes. Además, ellos agregan tener dificultades al momento de planificar, los objetivos los definen con restricciones, y asociado a esto, reconocen que los criterios de evaluación y pertinencia, en algunos casos, se realizan con dificultad.

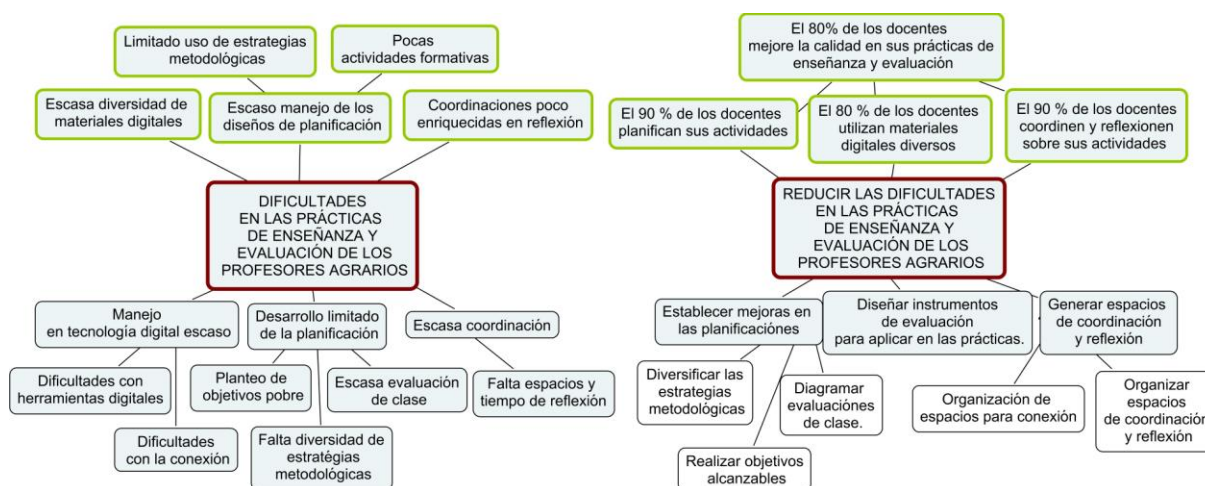
El manejo de la tecnología digital, es otro agregado a las dificultades que mencionábamos anteriormente, puesto que manejan herramientas digitales diversas, pero seguramente con poca estrategia y metodología para obtener aprendizajes de calidad.

En las entrevistas analizadas, surge que el nivel académico y rigor científico, basados en datos de la investigación para apoyar las prácticas agrarias y la formación del estudiante. Algunos docentes no lo perciben de esa forma, la adecuación y priorización de los contenidos en la planificación no es la adecuada, y por este motivo se visualizan diferencias entre los diferentes actores indagados.

Para la aproximación diagnóstica se construyen el árbol de problemas y el de objetivos.

Figura 14

Árbol de problemas y de objetivos.



Las dos herramientas como lo son el árbol de problemas y objetivos, se utilizan para análisis de los datos que prometen encaminar la propuesta de mejora en base a la problemática.

Las acciones para el plan de mejora se orientan en función de los analizadores que se desarrollaron, y se complementa con los acuerdos que se presentan con el equipo impulsor, el cual se acuerda con la dirección del centro educativo.

8.6 Conclusiones del PIO

El problema central de estudio, son las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios, las causas son múltiples, pero la más importante es el desarrollo limitado de las planificaciones.

Los docentes del centro no han recibido formación para cumplir con el rol docente.

- El 67 % de los docentes no posee formación didáctico pedagógica.
- El tiempo es el recurso limitante para la formación didáctico pedagógica.
- Existe alto interés por mejorar las prácticas.

Al plantear las líneas de acción se encamina hacia mejoras en la planificación, instrumentos de evaluación y generar espacios de coordinación para la reflexión apoyado por las tecnologías digitales.

Para complementar:

- Todos los docentes planifican, pero el 43 % lo realiza de forma parcial, asociado a esto la planificación es una dificultad para los docentes.
- Los criterios de evaluación son claros y pertinentes, pero el 29 % considera que es parcial, o que tienen escasas herramientas para la evaluación.
- El 86 % de los docentes sostiene que la práctica se fundamenta con teoría, en contradicción se expresa que los docentes tienen alta experticia en la práctica pero con dificultades para asociarlo a la teoría, escaso manejo del contenido teórico para la práctica.
- 11 % de los docentes no reflexiona sobre sus prácticas didácticas pedagógica, el 89 % si reflexiona o lo hace de forma parcial, ellos expresan que quedan pensando en los cambios posibles sobre las prácticas.
- 4 horas por mes es el tiempo destinado a las reflexiones de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes agrarios.

En base a los hallazgos que se obtuvieron de la investigación, se propone el diseño de acciones que promuevan las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Estas líneas de acción, se plantean en base a los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados.

Existe la necesidad e interés de mejorar la formación didáctico pedagógica, aquí queda comprendida la planificación, los instrumentos de evaluación y los espacios para la reflexión. Las herramientas digitales se introducirían a la propuesta de forma transversal para que sirva de apoyo a los procesos.

Considerando los recursos, el tiempo, es de los más escasos, al momento de elaborar el cronograma de actividades, debemos contemplar la distribución de las acciones de tal forma de preservar la integridad de la propuesta.

CAPÍTULO 9: RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL PMO

En este capítulo se presentan los principales resultados y conclusiones del PMO. Se realiza la planificación de las actividades y propuestas en base a la problemática, atendiendo las características del centro y su contexto.

El apoyo del equipo impulsor fue importante para poder establecer los objetivos y propuestas de actividades, para que fueran adecuadas a los actores involucrados. Además, se acordó el cronograma de actividades en función de las disponibilidades de los docentes, contemplando sus necesidades. Todos los acuerdos trabajados, fueron registrados en el acta de las reuniones.

Para este plan de mejora, las dimensiones implicadas son el didáctico pedagógico, principalmente, aunque también están involucradas la organizacional y la administrativa.

La dimensión didáctica pedagógica, es la dimensión sobre la que directamente se va a realizar la intervención, pero necesita de los ajustes y el apoyo de la dimensión organizacional y administrativa, para lograr el cambio en la calidad de la educación.

La dimensión organizacional da líneas para la distribución de las actividades, la forma de comunicación, el uso del tiempo y los espacios de la institución.

La dimensión administrativa es la que se encarga de canalizar las decisiones financieras para la propuesta, además, proporciona recursos humanos que facilitan la propuesta de trabajo y los seguimientos del proyecto.

Aquí, la investigadora trabajó la mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación, desarrollando la planificación, contemplando todos los detalles para que la propuesta sea aplicada en la institución elegida.

A continuación, se hace una breve descripción de cada punto que fue trabajado durante el proyecto, armando una planilla integradora donde se puede visualizar de forma integrada la propuesta. Dicha planilla está compuesta por el objetivo general, además se plantean tres objetivos específicos acompañado por las metas (Anexo 2, p. 158). Cada objetivo específico tiene tres actividades complementarias, en donde se busca también atender la disponibilidad de los recursos del centro. Los actores involucrados van asociados a cada actividad propuesta.

El cronograma (Anexo 2, p. 157) se adecua a la dinámica de trabajo del centro, haciendo una propuesta de actividades de acuerdo a los objetivos específicos y las necesidades.

9.1 Objetivos generales del PMO

El objetivo general busca: - Reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios.

La principal problemática del centro se transforma en el objetivo general, apoyado por los objetivos específicos que complementan las necesidades del centro. La organización reconoce las

necesidades, y tiene una disposición a recibir ayuda, con apertura a la propuesta facilitando la labor de los docentes.

La calidad en la educación, es una necesidad del centro educativo que se traslada a los docentes, quienes reconocen la necesidad, pero no están contando con herramientas suficientes para ajustar esta limitante. La propuesta brinda actividades para compartir entre pares, generando nuevas ideas que se comparten, dando confianza al trabajo que realizan.

9.2 Objetivos específicos del PMO y sus metas

Los objetivos específicos apoyan al cumplimiento del objetivo general. Los mismos son presentados en la tabla a continuación:

Tabla 10

Objetivos específicos y metas del plan de mejora.

	Objetivo específico	Meta
1	Establecer mejoras en la planificación.	90 % de los docentes planifican sus actividades.
2	Diseñar instrumentos de evaluación para aplicar en sus prácticas.	80 % de los docentes utilizan instrumentos de evaluación variados.
3	Generar espacios de coordinación y reflexión de las prácticas educativas.	90 % de los docentes coordinan y reflexionan sobre sus prácticas.

Los objetivos específicos se basan en las principales causas del problema, que fueron detectadas durante la realización del diagnóstico organizacional realizado. Las causas se descubren al realizar las entrevistas, las preguntas profundizan sobre el tema en cuestión, y se brindan líneas para el trabajo de mejora.

Estos objetivos buscan generar herramientas específicas para sus prácticas educativas, fortaleciendo la confianza en su trabajo, animando a desafiar la iniciativa y el cambio de estrategias para la mejora.

El primer objetivo específico busca la mejora en la planificación de los docentes, con el fin de que construyan sus planificaciones con los componentes básicos, en coherencia y armonía. Sumado a eso, busca que lo planificado sea realizable y se lo pueda ejecutar, evaluar y controlar.

En el segundo objetivo específico, se define la realización de instrumentos de evaluación que van asociados a los objetivos planteados, específicamente, se pretende que elaboren diferentes instrumentos asociados al tema planificado.

El tercer objetivo específico, requiere la generación de espacios de reflexión compartida, que contribuyen a mejorar de forma permanente el acto educativo. Los espacios de coordinación cooperan para generar la reflexión sobre las prácticas educativas.

La combinación de los tres objetivos específicos, da cumplimiento a la reducción de las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Asimismo, busca que se generen espacios de intercambio de trabajo y confianza para la reflexión compartida en la organización.

9.3 Actividades y recursos para cumplir objetivos

Cada objetivo específico tiene planteadas tres acciones diferentes y complementarias, las cuales pretenden abordar las necesidades de los docentes involucrados en la problemática.

Las actividades consisten en talleres de acompañamiento y apoyo a la construcción de las diferentes herramientas, que permitan reducir las dificultades de los docentes.

La línea de trabajo del objetivo específico 1, propone lo siguiente:

Las acciones son: taller de planificación con aspectos teóricos y prácticos. Taller de acompañamiento en la construcción de planificaciones anuales y de unidad didáctica. Presentación e intercambio de los productos generados por cada grupo de trabajo.

El equipo impulsor propone realizar la difusión y comunicación del cronograma de actividades durante la sala docente de febrero, donde se detallan las actividades a realizar y la propuesta de trabajo.

Las líneas de trabajo para el objetivo específico 2, se refieren a:

Las acciones son: Taller de preparación de los diferentes instrumentos y criterios de evaluación. Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica. Intercambios de trabajo realizados por el subgrupo (socialización).

Las acciones proporcionan herramientas a los docentes, que facilitan la labor diaria, buscando complementar con las acciones realizadas para el objetivo específico 1.

Las líneas de trabajo para el objetivo específico 3, aluden a lo siguiente:

Las acciones son: Generación de instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en función de la planificación planteada. Sistematización de los sucesos en el aula. Reflexión e intercambio entre la teoría y la práctica, fomentando la comunicación entre los docentes.

Las propuestas contemplan y proporcionan el ejercicio de sistematizar la información en el aula, lográndose mediante la reflexión individual, y en un último paso compartir e intercambiar las reflexiones buscando generar una comunidad que aprenda.

Para los tres objetivos específicos, se acuerda destinar horas de coordinación docente para las actividades, buscando no interferir con el resto de la dinámica de la organización, y a su vez conducir a una asistencia y participación completa.

También se facilita el apoyo digital para las actividades que se planearon, además de los recursos necesarios para la ejecución. Los referentes técnicos expertos, estarían ejecutando las actividades

planeadas, donde se toma contacto con el proyecto de noveles docentes de Uruguay, con el propósito de concretar las actividades. Es interesante mencionar que la tecnología digital es una herramienta transversal a todas las actividades que se proyectan realizar.

Los actores involucrados en las actividades brindan el apoyo en todos los recursos, realizan lo planificado y le dan seguimiento a la propuesta de trabajo.

El plan de mejora organizacional busca logros proyectados, y cada objetivo específico se mide con un indicador meta, que se establece en función de las condiciones que evidencian los principales involucrados.

A manera de agregado, y para complementar los logros del proyecto se crean dispositivos de seguimiento, que aplicados en diferentes momentos del proceso, monitorean las situaciones para ir corrigiendo algunos puntos que se escapan, buscando sustentabilidad en el proceso que se lleva adelante en la organización educativa.

9.4 Cronograma de actividades para e PMO

El cronograma se diseña de marzo a noviembre, con la distribución de las actividades de forma quincenal, dejando libre de actividades la primera quincena de julio. En el mes de febrero se realizaría la difusión de la propuesta de actividades.

La distribución de las actividades están pensadas y organizadas con una secuencia lógica, y adaptada a las posibilidades del equipo docente.

Los dispositivos de seguimiento también son incorporados al cronograma de actividades como medio para la retroalimentación.

El cronograma permite visualizar de forma rápida, la organización de las actividades.

9.5 Dispositivos de seguimiento para el plan de sustentabilidad

Los dispositivos de seguimiento del plan de sustentabilidad, se desarrollan en el PMO, ellos son aplicados en diferentes momentos, proporcionan información de diversas características, que permiten el enmarque para comenzar con la mejora, el monitoreo y control de la situación. Estos dispositivos son aplicados, ejecutados y analizados por alguno de los integrantes del equipo impulsor. Quienes además, luego de la aplicación realizan el análisis para hacer las correcciones necesarias, para que el proyecto tenga éxito. La sustentabilidad se contempla a nivel de cada proceso mediante los diferentes dispositivos, pero también a nivel económico con el dispositivo de gestión financiera.

Los dispositivos propuestos son:

Dispositivo para la gestión de la comunicación: es el primer instrumento que se necesita utilizar porque enmarca las actividades de la propuesta de mejora. El mismo, plantea los objetivos, recursos,

momento de difusión, destinatarios e indicadores meta. Aquí se plantean estrategias de socialización de la propuesta, para que la información que se maneja sea única y completa. La intención es que todos los docentes permanezcan informados de la actividad, y estén invitados a participar de forma activa en la propuesta. Las vías de comunicación serán las que utiliza el equipo de dirección, apoyadas por el equipo impulsor.

Otro de los dispositivos de monitoreo: planifica y crea planillas y encuestas, aquí se presentan como recursos las planillas de asistencia de los docentes, planilla de actividades y cumplimiento de los objetivos y una encuesta de satisfacción para cada actividad. La aplicación de este dispositivo se realiza en todas las actividades del plan de mejora. Los indicadores metas buscan conocer la asistencia a las actividades, el cumplimiento de objetivos y la satisfacción que tiene cada docente con la actividad propuesta.

También aquí se contemplan los supuestos de realización de la propuesta donde se plantean ejes que atraviesan la propuesta de mejora, como son la disponibilidad de recursos como el tiempo, personas expertas en la temática que colaboran con la mejora, también se busca comprometer a los docentes con la propuesta. Estos supuestos pueden recibir los ajustes por parte del equipo impulsor, para que el proceso de cada actividad y monitoreo sea con éxito.

Dispositivo de gestión financiera: Aquí se contemplan los ingresos y egresos del plan, los recursos necesarios para desarrollar los diferentes talleres que se plantearon. En el presupuesto se presentan los egresos necesarios para el proyecto. La propuesta de mejora tiene un costo que es posible enfrentar con algunas estrategias de trabajo. Además, se puede pensar que los recursos humanos con los que cuenta el centro educativo tienen potencial de transformación para la calidad de la educación.

Dispositivos de gestión de riesgo: plantea los riesgos que se podrían presentar, en un mundo dinámico y cambiante además de la situación sanitaria nos obliga a pensar en los riesgos que se pueden presentar y las alternativas para flexibilizar las dificultades.

9.6 Conclusiones generales del PMO

El plan de mejora organizacional se construye a partir de las herramientas de análisis diseñadas en el PIO, y complementado con las líneas de trabajo que se plantean en acuerdo con el equipo impulsor.

El plan de trabajo busca cubrir las expectativas de los actores involucrados. El investigador/a en base al relevamiento de la información del PIO y el recorrido realizado por el marco teórico, desarrolla el PMO que pretende levantar la problemática del centro educativo.

Con el plan de mejora, se busca realizar un acompañamiento a los docentes, pretendiendo mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios.

Para reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación, se plantea como necesidad la formación para la profesionalización de los docentes buscando mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

SECCIÓN V- REFLEXIONES FINALES

Para lograr la mejora que se busca en el centro educativo, es imprescindible que los principales actores aprecien el éxito de dicho objetivo, es decir los docentes, consigan apropiarse y comprometerse con las herramientas, tácticas y propuestas que los van a guiar a la mejora en cuestión.

El que en una primera instancia ofició de investigador/a, se compromete con el rol de tal manera que se convierte en el asesor/a del centro, ya que introduce la propuesta de mejora siendo un agente externo, motivo por el cual la inserción de la misma debe ser sutil, pero con un seguimiento y una organización fuertemente determinada.

CAPÍTULO 10: REFLEXIONES FINALES

Las primeras etapas del proceso generan tensiones, movimientos, entre otros, dentro de la comunidad educativa. Dicha respuesta conduce a la reflexión y al cambio, por lo que es sumamente importante encauzar lo generado, en busca de la mejora.

Es importante también tener en cuenta que la cultura institucional del centro educativo está conformada por elementos particulares que se desarrollan en ese lugar, y la manera en la cual se llevan a cabo. Siendo así, una de las cuestiones que más desafíos implican al momento de pretender modificarlas, pero al mismo tiempo, es un aspecto fuertemente influyente en el proceso de mejora institucional que se busca plantear.

Los principales aportes de la investigación son:

Durante el proceso de investigación se logró conocer el centro educativo, la realidad del mismo y la forma de funcionamiento específica que tiene. La necesidad que expresan en las instancias exploratorias coincide con las necesidades que manifiestan los involucrados. Esta coherencia permite profundizar bien en las causas para luego poder definir las acciones.

La mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios, se puede decir que es común en todos los centros educativos, ya que el perfil de ingreso requiere cumplir funciones adecuadas a la especificidad técnica del cargo, y a las particularidades del centro educativo. En el perfil no se contempla la necesidad de la formación docente, pero sí el rol de cumplir con clases tecnológicas y prácticas profesionales. La formación docente queda a criterio y voluntad de cada docente, si la realiza o no. Esta situación, hace que a nivel general los docentes agrarios no posean formación. Las dificultades planteadas están sobre las acciones didácticas pedagógicas y no sobre el dominio de los contenidos técnicos.

Los profesionales con especificidad técnica no buscan formarse desde el punto de vista académico docente, porque su vocación es su carrera terciaria profesional. Ellos comienzan a dictar clases como forma de complementar su ejercicio profesional en los comienzos, o como única fuente de ingreso, a diferencia de aquellos que eligen una carrera docente propiamente dicha, debido a que es su vocación y fuente laboral.

A medida que se sigue profundizando en el tema, se encuentra que los docentes tienen alto interés por mejorar sus prácticas docentes, aumentando la calidad en la educación de los estudiantes del centro. Frente a estos hallazgos, donde hay distancia entre el rol que se asume y las responsabilidades para poder cumplir con las funciones, se enmarca la profesionalización docente, que según señalan Vaillant & Marcelo (2015) y Nemiña (2009) es un proceso de formación para desarrollar al profesional docente. La dinámica que necesita la profesionalización, permite adecuarse a este centro educativo, porque la permanencia en el centro es alta, o sea, el 66 % de los docentes hace más de 4 años que trabajan en la institución, esta característica es favorable a los efectos

organizativos, además, al contar ya con experiencia el acompañamiento de un experto les permite avances importantes.

Las dificultades que plantea el equipo de dirección, así como los demás entrevistados y encuestados, refleja la necesidad de desarrollar la planificación y todo lo que ello implica, pero como expresa Guardia (2020) hay que nivelar lo didáctico, disciplinar y técnico-específico, para que el proceso de enseñanza y evaluación sea en profundidad.

La planificación es la actividad en la que más dificultades se presentan, los hallazgos muestran que el 43 % de los docentes planifica parcialmente, esta situación coincide con lo que expresa Alliaud & Vezub (2012) donde deciden que el 38 % de los docentes presentan dificultades para planificar. Con las acciones que se plantean en la propuesta de mejora, se busca abordar aspectos teóricos y prácticos de la planificación, pretendiendo llegar a determinados indicadores metas.

La evaluación es otra de las dificultades que presentan los docentes, el 71 % de los docentes expresa que tienen los criterios claros y considera que son pertinentes las propuestas, pero hay un 29 % de los docentes que tienen dudas sobre la pertinencia y los criterios. Así mismo, Cobo (2016) expresa que los diferentes enfoques amplían la información que brinda la evaluación. Además, en contexto de pandemia los criterios y dificultades cambiaron en los entornos virtuales, como expresa Sangrá et al. (2020) es necesario que este todo a punto.

Resulta propicio impulsar instancias en las cuales los docentes trabajen con pares, logrando que generen experiencias compartidas, las cuales sean un mecanismo para fomentar la reflexión y por ende la mejora en la calidad educativa y el profesionalismo del cuerpo docente. Las prácticas reflexivas, como expresa Maina (2020), contribuyen al cambio para la mejora, son parte del proceso de aprendizaje que realiza el docente para mejorar como profesional. Las reflexiones pueden causar incomodidad y ésta podría ser una de las causas por las cuales hay un 11 % que no realiza las reflexiones didáctico pedagógicas. Entonces surge la pregunta, ¿Los docentes podrán organizarse para generar comunidades de aprendizaje?

Conocer las condiciones del centro, como la modalidad de trabajo de las personas, el nivel de compromiso que tengan para con el mismo, la relación interna que tienen entre ellos, de trabajo, y como son los asesoramientos y los respaldos provenientes de agentes externos, colaboran con la construcción de un contexto aun mayor del centro, que junto a la labor del asesor quien funciona como medio facilitador y mediador, beneficia a la concreción de la propuesta. La intriga es, ¿A los docentes realmente les atraerá la propuesta?

Esta propuesta es muy prometedora, las condiciones son propicias para realizar la actividad en este centro educativo, ya que se cuenta con las posibilidades de rediseñar y replanificar para otros centros educativos que estén en las mismas condiciones. Son 30 las escuelas agrarias que tienen esta característica, y según las región en la que se localizan, se podrían trabajar en conjunto más de una escuela para que el intercambio se vea enriquecido. El desafío, ¿Será que el sistema educativo puede impulsar a futuro estas acciones en la educación para el agro?

SECCIÓN VI- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abritta, G. (1999). *Noción y estructura del dato*.

Aldunate, E., & Cordoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL.

Administración Nacional Educación Pública (1993, diciembre 20). Consejo directivo central. ORDENANZA N° 45. Acta No. 86- Resolución No. 9.

Administración Nacional Educación Pública (1998, noviembre 12). Consejo de educación técnico profesional. Exp.3365/98. N° 2595/98. Acta n°201.

Administración Nacional Educación Pública (2020). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria Encuesta Docente – ANEP*.

Ángelo, R. I. (2013). *Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos*. Educación y Tecnología.

Aguerrondo, I. (1991). *El planeamiento como instrumento de cambio. Materiales para su reconceptualización*. Troquel.

Begoña, D. & Quintal, J. (2002). Técnicas de investigación. *Método de Investigación y Diagnóstico en la Educación*. 1–23. https://nanopdf.com/queue/bloque-iii-tecnicas-de-investigacion-31-la-encuesta-32_pdf?queue_id=-1&x=1657055738&z=MTc5LjI3LjUuMTcw

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador

Blackman, R. (2003). *Gestión del ciclo de proyectos*. Tearfund.

Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. <https://www.researchgate.net/publication/28068579>

Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(65), 284-313. <https://doi.org/10.18222/ea.e.v0ix.3812>

Cea D'Ancona, M. A. (1997). Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. *Reis*, (80), 240-242. <https://doi.org/10.2307/40183928>

Cea D'Ancona, M. (2011). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. S.A.

Consejo Educación Técnico Profesional – Universidad Trabajo Uruguay (2019). *Programa Seguimiento de Egresados. Encuesta 2018 a estudiantes de la Educación Media Superior del CETP-UTU*.

Consejo Formación Educación (2017). Plan de estudios. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-vigente-para-maestro-tecnico>

- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones*. Mc Graw-Hill.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Contreras, M. (2006). *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo: apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales*. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Domingo-Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: una revisión crítica. *Educação & Sociedade*, 31(111), 541–560. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000200013>
- Duran, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración* 3(1), 121–134.
- Fernández Arroyo, N., & Scheijtman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. *CIPPEC*. <http://189.210.152.179/moodle/course/view.php?id=5482§ion=3>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troqvel.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una Rica Veta*. Pearson.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Reinventar la educación: el futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning; Microsoft Education. <http://aka.ms/hybridlearningpaper>
- Gairín, J. (2015). *Las Comunidades de Práctica Profesional: Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Muñoz, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gairín J., & Castro, D. (2010). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Santillana. <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/direcciondecentroseducativoseniberoamericare dage0311.pdf>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31–50. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621>
- Garbanzo Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*. 40(1), 67-87. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>

- Guárdia, L. (2020). Diseño de cursos en línea. En A. Sangrá, (Eds.), *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 45-62). UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/122307>
- Guardian-Fernandez, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio- educativa*. CECC; AECI.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298–301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Jimenez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.*, 3 (2).1-11.
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrá, (Eds.), *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 81-98). UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/122307>
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO.
- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (7), 60-72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Murillo Torrecilla, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1-22.
- Morrissey, J. (2008). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*. https://servicios.cuc.uncu.edu.ar/conig/escritorio%20alumnos/coleccion_educar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrissey.pdf
- Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. (1). 47–60.
- Nirenberg, O. (2001, noviembre 5-9). Nuevos enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales. *VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de La Administración Pública*. Buenos Aires. Argentina. <https://xdoc.mx/preview/para-que-evaluar-siare-5ddd87b920501>
- Nemiña, R; García, H; Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y Problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (13), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2015). Mejorar la escuela. El diagnóstico institucional. <https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1.-El-diagnostico-institucional.pdf>

- Peirano, C. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuaderno de investigación Educativa*, 6 (1), 53–70.
- Pereyras, A. (2018). Un marco para la gestión del cambio. Pensar fuera de la caja. *Red global de aprendizaje*. 19-33.
https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar_fuera_de_la_caja_web.pdf
- Pérez, Gómez, A. (2009). *Comprender y enseñar en la escuela. Modelos metodológico de investigación educativa. En comprender y transformar la educación*. Morata.
<https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/PerezGomez.pdf>
- Rodríguez, C. Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, (XV), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Ministerio de Educación y Cultura. http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf.
- Sangrá, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. UOC.
https://books.google.com.pe/books?id=yIcAEAAAQBAJ&dq=definición+de+whatsapp+para+el+desarrollo+del+aprendizaje&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Sautu, R., Dalle, P., Boniolo, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Soria, M., & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*. (5) 2, 131-145.
- Stake, R. (1999). *Investigacion con estudio de casos*. Morata
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=gndJ0eSkGckC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodo+de+casos+stake&ots=mSJP11EC1l&sig=nva2xVEn6eHLreNkxhlt7iC3qAg&redir_esc=y#v=onepage&q=metodo de casos stake&f=false
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Uruguay (2020, julio 14). Ley 19889: Ley de urgente consideración.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

- Urricariet, V. (2021). *Proyecto de Investigación Organizacional*. [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
- Urricariet, V. (2021). *Plan de Mejora Organizacional*. [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, 5, 5-21.
<http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. MEC; ANEP; AECID; OEI.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

SECCIÓN VII- ANEXOS

ANEXO 1: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORGANIZACIONAL

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

MASTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
ORGANIZACIONAL

VERONICA ELIANA URRICARIET RICCA

SETIEMBRE DE 2021

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	107
1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL	108
1.1 Presentación de la institución	108
1.2 Descripción de la demanda.	109
1.3 Plan de trabajo.....	109
1.4 Encuadre teórico y antecedentes.	110
1.4.1 La dimensión didáctica pedagógica vinculada al problema	112
1.4.2 La dimensión organizacional vinculada al problema	115
1.4.3 La dimensión Administrativa vinculada al problema.....	115
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	116
2.1 Fase Exploratoria.....	116
2.2 Comprensión del Problema	118
3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN	124
3.1 Aproximación diagnóstica.....	124
3.2 Referencias para Plan de Mejora	127
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXO 1: Tabla con temáticas, actores involucrados y dimensiones.	130
ANEXO 2: Entrevista exploratoria.	133
ANEXO 3: Entrevista en Profundidad a adscripta.....	134
ANEXO 4: Entrevista en profundidad a docente egresado de Formación docente.....	135
ANEXO 5: Entrevista en profundidad a docente no egresado.....	137
ANEXO 6: Entrevista en profundidad a docente de tecnología digital.....	139
ANEXO 7: Encuesta docente	140

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pertenece al curso de Proyecto de Investigación Organizacional (PIO). Éste está conformado por tres partes, la primera busca identificar la demanda que tiene la institución. Uno de los primeros pasos fue la toma en contacto con la dirección del centro educativo donde se realiza la práctica. A partir de dicho contacto se identifica la problemática y se propone un abordaje basado en estudio de caso, dado que este planteo permite tener una visión integradora de la institución de práctica.

Se elabora un plan de trabajo contemplando los tiempos para cada actividad de la propuesta y considerando los tiempos de la institución de práctica. Luego de la aceptación de la institución se comienza con la fase de identificación de la demanda, se prepara y aplica el instrumento para la colecta de datos preliminares, mediante la técnica de entrevista semiestructurada a la dirección del centro educativo. Posteriormente se analiza la entrevista, tomando en cuenta las diferentes dimensiones institucionales que orientan la temática del estudio.

Para la segunda fase de comprensión del problema, se diseñan instrumentos complementarios en busca de profundizar el análisis, además se construye un marco teórico asociado al tema en cuestión. Se diseñan y aplican instrumentos como entrevistas a docentes, adscriptos y profesores de tecnología digital, además de una encuesta a docentes de la institución. Dichos instrumentos fueron testeados previamente con diferentes actores que cumplen igual función en otras instituciones. Para cada instrumento se realiza el análisis que permite relevar la información para construir el modelo del iceberg, que es una herramienta que permite analizar aspectos relevantes del problema cuyo foco está puesto en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes agrarios.

El tercer punto realizado es la elaboración de conclusiones, para luego esquemáticamente proponer el plan de mejora. En base al análisis de la fase dos se construyen el árbol de problemas y el árbol de objetivos que permiten tomar contacto con algunas ideas para elaborar la propuesta de mejora.

En base a la información recabada y mediante el análisis de las diferentes herramientas, se propone un equipo impulsor con integrantes del centro educativo que están afines con la problemática y pueden articular actividades que impulsan la mejora.

1. PRESENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL

1.1 Presentación de la institución

El centro educativo “AR” se presenta en un contexto neorrural del sur del país, donde asisten estudiantes que pueden o no tener experiencia agraria previa. La propuesta educativa es en ciclo básico en régimen de alternancia y rural extendido. Además, está el anexo “LH” cuya propuesta educativa es en bachillerato.

Los dos niveles educativos (ciclo básico en régimen alternancia y rural extendido) que posee el centro educativo tienen una matrícula de 205 alumnos (47 % mujeres y 53 % varones), y el anexo “LH” con bachillerato 85 estudiantes (en primero 31, segundo 28, tercero 26).

Los estudiantes de ciclo básico en alternancia residen una semana en el centro educativo (modalidad de internado) y la otra con su familia; hoy en situación de pandemia están trabajando los alumnos y docentes desde la virtualidad. Los estudiantes de la modalidad rural extendido son de zonas próximas y no residen en el centro, es decir que van y vienen todos los días.

La institución está inserta en un contexto rural que recibe estudiantes en un 70 a 80 % de tres departamentos, San José, Colonia y Soriano, y el resto de la población proviene de Flores, Durazno y Canelones principalmente.

El director del centro cuenta con 6 años de experiencia en el cargo, es interino, profesor del área de historia, sin especificidad agraria.

El equipo de trabajo está compuesto por 73 docentes, de diferentes áreas (contempla varias asignaturas en el planillado escolar), (580 hs docentes), y 10 funcionarios no docentes o de servicio. Además, el equipo cuenta con 4 cargos básicos agrarios de 40hs. Semanales: PANS (Profesor Agrario Nivel Superior), PAE (Profesor Agrario Experto), IA (Instructor Agrario). También se cuenta con 4 pasantes que realizan tareas generales de mantenimiento, producción y servicio, que se adecuan al perfil del estudiante.

La currícula es con orientación, se desarrollan actividades productivas estratégicas (en función del interés de los estudiantes): Huerta, cría de pollos, invernada de terneros, cría de ovino, cría de cerdo, tambo, que se van adecuando a los diferentes niveles educativos. Para cada área hay un docente, que es el referente en la institución. Allí se destinan recursos, tiempo y esfuerzo de parte del equipo docente para lograr asociar, conjugar, lo didáctico y lo productivo.

La institución cuenta con diferentes niveles educativos, equipo docente variado y producción agropecuaria diversificada que deja en evidencia la complejidad del centro. Se realizan muchas actividades en base a proyectos multidisciplinares que fomentan los aprendizajes de los estudiantes. Así como también se realizan jornadas interdisciplinares buscando que la escuela este de puertas abiertas al medio donde está inserta.

1.2 Descripción de la demanda.

A partir del análisis de la entrevista exploratoria y al construir la tabla de análisis por dimensión se perciben algunas dificultades que están presentes en el centro escolar (anexo 1).

El foco de la demanda se centra en la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, basada en la formación asociada a la producción agropecuaria del centro educativo, buscando mejorar la imagen de la institución y que se genere confianza a todo nivel, “qué escuela que genere esto no va a empezar a cambiar y a generar confianza, (...) confianza en las autoridades (...) en el director regional (...) a los inspectores agrarios (...) a los padres” EE1:5.

La demanda que emerge de la institución refiere a: Las prácticas de enseñanza y evaluación que llevan a cabo los docentes requieren mejoras, debido a la escasa formación didáctica y pedagógica en los profesores agrarios. Durante la entrevista exploratoria a la dirección, ésta expresa en varias instancias que es una dificultad que está presente a todo nivel en las diferentes áreas de DGETP-UTU.

Algunas de las evidencias que dan cuenta de lo mencionado son: “las clases son más o menos (...) porque si yo le pido que me haga una planificación solo (...) no sabe hacerla” EE1 11:4, estas dificultades en la organización a nivel de aula las menciona en la entrevista. Además, se notan dificultades en la metodología y el uso de los recursos, “Vas a clase y no puede ser una clase de 45 minutos un video (...) evaluación” EE1 11:8.

Para reafirmar la demanda que presenta la institución, el director realiza una comparación con profesores agrarios que sí tienen formación didáctica pedagógica: “Cómo cierra (...) Las evaluaciones, te das cuenta clarito” EE1 11:16, y los docentes técnicos agrarios, pero con escasa formación didáctico pedagógica, “pero a la hora de evaluar conocimiento cuesta” EE1 11:33.

Esta demanda abarca la dimensión organizacional de la institución y la dimensión didáctico pedagógica, con repercusiones en el plan didáctico- productivo del proyecto de centro. Dicho plan debe ser presentado en setiembre de cada año, para el año siguiente. “lo didáctico, lo pedagógico y productivo es difícil entonces hacer que conjuguen” EE1 3:55.

Esta situación trasciende a todas las instituciones educativas pertenecientes a DGETP-UTU, y esta condición se da desde el ingreso del docente a la institución. En los llamados a docentes agrarios, en el perfil de ingreso, se exige que tengan formación técnica con especificidad, y no se solicita formación docente, en la entrevista se expresa que hay “falencia, pero no sólo en el área agraria, pasa en contabilidad, metalúrgica” EE1 11:25.

1.3 Plan de trabajo

En base a las actividades realizadas y las condiciones del campo de trabajo se plantea una aproximación del cronograma de trabajo (Tabla 1). Para dicho plan de trabajo se contemplan los tiempos de procesamiento de la información, es un

“proceso de planificación de las actividades, basándose en la herramienta como el "Diagrama de Gantt" (Sanpedro, 2009. p.2).

Tabla N°1: Plan de trabajo según semanas del mes.

PLAN DE TRABAJO SEGÚN SEMANAS DEL MES		ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO			
	Actividad programada	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
FASE 1: IDENTIFICACIÓN DE LA DEMANDA	Primera comunicación con el director de la institución (aval institucional)		■																		
	Preparación del guión para entrevista exploratoria			■	■																
	Entrevista exploratoria al director de la institución				■																
	Diseño del plan de trabajo						■														
	Descripción de la demanda							■													
	Modelo de análisis							■													
FASE 2: DE COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA	Encuadre teórico y antecedentes								■	■	■										
	Diseño de los instrumentos (testeos)								■	■	■										
	Entrevistas semi estructuradas a docentes y adscripta.								■	■	■										
	Encuesta aplicada población de docentes.											■	■								
	Sistematización de la información													■	■						
	Análisis de la información obtenida													■	■	■					
FASE 3: CONCLUSIONES Y ACUERDOS	Conclusiones															■	■	■	■		
	Redacción del informe																	■	■	■	■

Nota: Elaboración propia.

1.4 Encuadre teórico y antecedentes.

En el encuadre teórico se realiza la vinculación entre la demanda de la institución y la revisión bibliográfica, asociada a la mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios, “Un problema de la escuela es una situación educativa insatisfactoria que exige ser cambiada, lo que abre un campo de acción sobre el cual es necesario actuar y, como tal, constituye un desafío una reflexión, creatividad y voluntad de los que participan directamente en ella” (Castro, et al. 2013, p.31). Luego de detectada la demanda es posible enmarcar los conceptos asociados para las posibles acciones.

Al momento de plantear la propuesta de cambio en las etapas de planificación, el proceso debe ser cuidadoso, con un control sobre las acciones que se planean de forma detallada, con “atención crítica a la fase de implementación, y procesos

sistemáticos de evaluación e institucionalización” (Pascual, 1988, p.11), lo que permite llegar a la meta planteada.

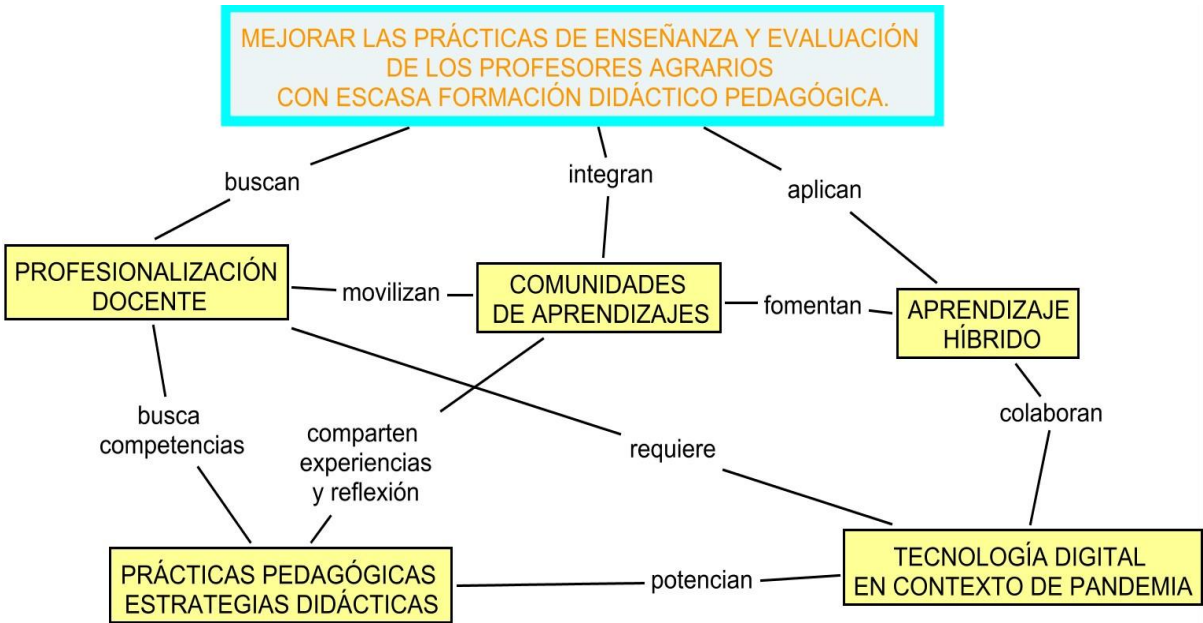
Los planteos expresados por la dirección del centro educativo están ajustados a la demanda de “Reconocer las dificultades que la institución plantea así como posibles vías para solucionarlas, parecería sin embargo no ser condición suficiente para implementar adecuadamente procesos de mejora” (Vázquez, 1999, p.16). Las posibles vías de solución no son planteadas, pero el potencial que tiene este centro educativo con la multi disciplinariedad promete y tiene posibilidades importantes para lograr superar las limitantes que se expresan como demanda, en las prácticas de enseñanza y evaluación.

Además, a diferencia de la educación urbana, la rural tiene una fuerte impronta del contexto, donde el estudiante tiene sus vivencias de los procesos, los docentes adaptan esta situación para introducir conocimientos que permita explicar, y que el estudiante entienda el mundo que lo rodea. Aprovechar la tracción que tienen los estudiantes por entender situaciones de la naturaleza y que ven a diario le permite integrar las disciplinas del conocimiento y mantenerlos motivados.

Para abordar la demanda del centro educativo se contempla toda la información recabada tanto en entrevistas como en encuestas, de esta manera en función de las necesidades se llega a “acuerdos básicos para comenzar a delinear una propuesta de trabajo conjunta” (Vázquez, 1999, p.16) lo que nos amalgama las necesidades de los docentes agrarios con la demanda del centro escolar.

En la figura 1 se plantean los conceptos principales que sustentan la investigación.

Figura 1: Mapa de conceptos asociados a la problemática central



Nota: Elaboración propia.

1.4.1 La dimensión didáctica pedagógica vinculada al problema

La dimensión didáctico pedagógica permite conectar y transformar el contenido del programa con los aprendizajes de los estudiantes, “Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (Frigerio, et al, 1992, p. 69). Al analizar la demanda de la institución, ésta se focaliza en las dificultades para realizar una planificación adecuada para los estudiantes, uso de materiales, manejo de los recursos didácticos y criterios de evaluación asociados a los contenidos. Esta situación limita la organización de la clase y el aprendizaje de los estudiantes.

1.4.1.1 Las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas

Las mejoras en las prácticas docentes podrían estar basadas en “el modelo de las nuevas pedagogías, la base de la calidad del docente es su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes para dominar el proceso de aprendizaje” (Fullan, et al 2014, p. 3). Las estrategias de enseñanza que emplean los docentes para fomentar el proceso de aprendizaje en los estudiantes contribuyen a fomentar las interacciones que complementan los aprendizajes y, al reflexionar los docentes sobre los procesos se pueden encontrar vías para la mejora de las prácticas.

Las nuevas pedagogías propuestas por Fullan (2014) estarían contribuyendo a la demanda de la institución donde “Las relaciones de asociación, la conexión con las aspiraciones de los estudiantes, el tipo adecuado de retroalimentación y aprender a aprender son esenciales” (Fullan, et al 2014, p. 21). Siguiendo lo que plantea Fullan de lograr asociaciones entre estudiantes y docentes con un fin común, permite fortalecer los aprendizajes y llegar a una retroalimentación que permite generar conocimiento que se comparte.

La situación de “COVID-19 ha alterado todo el sistema, de un modo que abre posibilidades radicales de transformación de la educación” (Fullan, et al, 2020, p. 25). La escasa formación de los docentes agrarios y la transformación de la educación, con mayores y diferentes demandas pedagógicas por pandemia, aumentan la brecha en la problemática, pero no deja de ser una oportunidad para la mejora. “El sistema actual se había estancado y la pandemia expuso con claridad nuestra incapacidad sistémica para optimizar el uso de la tecnología y garantizar la equidad, el bienestar y la calidad del aprendizaje” (Fullan, et al, 2020, p. 16). La situación de covid-19 forzó a transformar el sistema de enseñanza y de aprendizaje, tanto para los docentes como estudiantes y padres. En tiempos de pandemia el mundo, asociado al sistema educativo, se vio enfrentado a experiencias denominadas aprendizaje híbrido. Las situaciones eran todas nuevas, aunque los docentes ya tenían experiencias, pero no en estos contextos de pandemia.

1.4.1.2 Aprendizajes híbridos

En contexto de pandemia cambió la situación, descubrir nuevas tecnologías adaptadas a la realidad de los aprendizajes con escasa formación didáctica pedagógica, amplía la brecha para lograr “El aprendizaje híbrido es un enfoque que se basa en el éxito del aprendizaje invertido, mixto, remoto, a distancia y online para crear intencionadamente experiencias centradas en el alumno profundamente personalizadas, pertinentes y atractivas” (Fullan, et al, 2020, p. 38).

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza nos habilita a la mejora de las mismas, nos permite “reinventar el aprendizaje, tenemos que reflexionar sobre lo que sabemos acerca del aprendizaje, de nuestro alumnado, el nuevo rol de la tecnología” (Fullan, et al, 2020, p. 17). Los productos que elaboran los estudiantes en el proceso de aprendizaje permiten reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, muestran los alcances que tienen cada producto, pudiendo evaluar a los estudiantes, pero también a las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. Las reflexiones permiten que se reinventen las propuestas que contribuyen a la mejora de las prácticas pedagógicas.

Generar e impulsar acciones que habiliten a la reflexión a nivel del equipo docente fortalece los vínculos que permiten potenciar el trabajo y la profesionalización docente, asociado a la mejora en las prácticas pedagógicas. “Cuando los alumnos se ven inmersos en las 6C, aprenden más que el contenido, y este aprendizaje contribuye a sus propios futuros. Además, suelen mejorar sus comunidades y sus entornos” (Fullan, et al, 2020, p. 23). Las 6 C desarrollan a los estudiantes en el aprendizaje por competencias y Fullan (2014) plantea que hay que cambiar la forma de enseñar antes que los planes.

1.4.1.3 Profesionalización docente.

La profesionalización es un término que tiene mucha amplitud, “profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza” (Nemiña, 2009. p. 1), la dinámica que implica la profesionalización se enmarca en un proceso continuo que contribuye al desarrollo profesional de los docentes.

Buscar estrategias en la institución educativa que favorezcan la mejora en la calidad de la enseñanza y evaluación mediante la profesionalización docente da “posibilidades de desarrollo profesional docente” (Calvo, 2014. p.126). Los docentes en las instituciones educativas a medida que van ejerciendo la docencia se van profesionalizando y esto permite llegar al “desarrollo profesional docente, se requiere cada vez más una formación continua contextualizada y pertinente” (Valliant, 2016.p. 11), y la pertinencia de los contenidos también se mejoran con las reflexiones de las prácticas situadas.

Junto con la profesionalización docente se asocia el uso de las tecnologías digitales, que en contextos de pandemia las necesidades se ampliaron. Los docentes ante las dificultades buscaban junto a sus colegas herramientas y “estrategias de enseñanza, en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad” (Vaillant, 2016 p. 11). Las estrategias en contextos de pandemia se compartían para en busca de mejorar la calidad de la enseñanza.

1.4.1.4 Tecnología digital en contexto de pandemia.

Las tecnologías digitales han sido de apoyo en las prácticas docentes, así como también al diseño de actividades educativas, permitiendo que “las tecnologías digitales puedan favorecer y ofrecer valor añadido a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Guardia, 2020. p. 50).

A medida que se van integrando las tecnologías digitales a los contenidos disciplinares las prácticas pedagógicas se van transformando, como nos expresa Pereyras (2018) al integrar la tecnología a la dimensión pedagógica permite acelerar y profundizar los procesos de aprendizaje. El uso de las tecnologías digitales impulsa como menciona Fullan (2014) el apalancamiento digital.

En momentos de confinamiento por pandemia se comprendió el potencial que tiene la tecnología digital. La comunicación y colaboración se dieron con un alcance que no se podía imaginar, pero también se percibieron en algunos casos que la brecha digital estuvo presente como menciona Cobo (2016) con mayor o menor dimensión según los casos y contextos.

La distribución de la información y el intercambio se han podido sostener gracias a las, “tecnologías digitales y las redes sociales que permiten articular el flujo de las comunicaciones, y apoyan el intercambio de información” (Cobo 2016, p.90). Aquí también se genera una hibridación que integra la tecnología digital y los componentes sociales que permiten en intercambio ampliado.

1.4.1.5 Comunidades de aprendizaje

Los miembros de la comunidad educativa forman parte de “comunidades de aprendizaje entendidas como una comunidad de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio” (Gairín, 2009. p.625). Las organizaciones fomentan el trabajo colaborativo y en red, lo cual permite impulsar el desarrollo profesional docente en la organización, y el desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Estas comunidades de aprendizaje en contexto de pandemia funcionaron desde la virtualidad y en algunos casos también funcionaron de forma híbrida o presencial en función de la situación del proyecto de centro.

Las instituciones educativas están insertas en un determinado contexto y localización que condiciona a los aprendizajes de las comunidades. También como lo expresa Gairín (2009), las características de las propuestas pedagógicas, el desarrollo tecnológico no garantiza la incorporación de nuevos procesos de aprendizaje, ni la elaboración del conocimiento colectivo en la comunidad.

Promover en las instituciones el trabajo en equipo de forma participativa permite a la organización desarrollarse como tal, impulsar la generación de conocimiento que va de la mano de la autonomía y la colaboración profesional lo que promete avances hacia las organizaciones que aprenden.

Las organizaciones que aprenden están en proceso de aprendizaje de forma continua, permanente y de esta forma crecen como organización y como expresa Bolívar (2001) incrementan la capacidad de aprendizaje aumentando capacidades

profesionales e individuales de saberes específicos, que crean expectativas en el aprendizaje.

1.4.2 La dimensión organizacional vinculada al problema

Para complementar y atender la necesidad que se expresan en la mejora de las prácticas didáctico pedagógicas es importante incluir la “dimensión organizacional, en particular cuestiones relativas a los roles directivos en las instituciones educativas, las funciones relacionadas con dichos roles y temas conexos como, por ejemplo, la toma de decisiones, la delegación y la conducción de equipos” (Frigerio, et al. 1992. p. 37). Para realizar una mejora a nivel de las prácticas pedagógicas se necesita del apoyo en la conducción de la propuesta que se realice, además se necesita articular acciones que comprometen a todos los integrantes de la organización.

La integración de los miembros a las comunidades de aprendizaje permite potenciar el desarrollo de los profesionales en la docencia. Llega a reconocer la demanda y conocer si se está en condiciones de “contar con la disposición por parte de los actores institucionales para emprender acciones de revisión de la realidad del centro, como paso previo y fundamental a cualquier propuesta de cambio” (Vázquez, 1999, p.15). La disposición contempla el tiempo disponible para realizar las actividades asociadas a la propuesta tomando en consideración las demás obligaciones que tiene cada docente con el proyecto de centro.

Como lo expresa Vázquez (1999), para utilizar el potencial institucional para enfrentar procesos de cambio es necesario promover las capacidades de gobernabilidad, la autorregulación y la regulación interna, promoviendo estrategias de trabajo coordinado, revisión de las prácticas colectivas para direccionar hacia la cultura del cambio. El trabajo se está coordinando, pero además en estos espacios se busca impulsar la reflexión sobre el trabajo docente que permitan acercarse al proceso de cambio para la mejora en la calidad de los aprendizajes.

La revisión de las prácticas colectivas también lo reafirma Garín (2009) al referirse a las comunidades de aprendizaje. Extender las aulas pensando además en los entornos virtuales para el aprendizaje, “hablar de comunidades de aprendizaje referidas al aula, al centro educativo, a un territorio o a un entorno virtual” (Gairín, et al. 2009 p. 625), que da la posibilidad de generar propuestas motivadoras que movilizan a la organización en su conjunto redistribuyendo el conocimiento que se construye. Generar los espacios y el tiempo para que estas prácticas sean compartidas se impulsan desde la dimensión organizacional para contribuir en la dimensión pedagógica.

La demanda de la institución involucra a una población reducida de docentes a nivel de la institución, el planteo de la comunidad de prácticas enriquece el intercambio, y al planificar sería estratégica y situada.

1.4.3 La dimensión Administrativa vinculada al problema

La dimensión administrativa se reorganiza para atender la demanda de la dirección del centro educativo, generando condiciones que permitan mejorar las prácticas de enseñanza aprendizaje de los profesores agrarios. “La organización formal de todas las actividades institucionales, en especial del espacio y del tiempo, corresponde al área administrativa, (...) en su elaboración concurren todos los factores internos y externos que de uno u otro modo tienen presencia institucional” (Frigerio, 1992, p. 129). La dimensión administrativa determina los alcances de la propuesta en función de los recursos que se logren gestionar.

Dadas las condiciones de contexto por pandemia surgen brechas tecnológicas que se buscan subsanar al generar los espacios y tiempos para articular el trabajo con las tecnologías digitales, la dimensión administrativa articula la disponibilidad de los medios para reorganizar las prácticas educativas mediante la “asistencia continua en materia de TIC a los docentes” (Fullan, et al, 2020, p. 29).

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Fase Exploratoria

Las técnicas utilizadas, para comenzar con esta etapa en la institución de prácticas, fueron la entrevista exploratoria semi estructurada al director de la institución, la misma se aplicó con una guía de preguntas elaboradas previamente (anexo 2), “Las entrevistas semiestructuradas 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” (Hernández Sampieri, et. al, 2014. p. 403). Esta primera aproximación a la realidad de prácticas en la institución permite conocer las demandas e ir pensando en los demás instrumentos a utilizar en las próximas etapas del trabajo.

Tabla N° 2: Técnicas y actores involucrados utilizados en la fase exploratoria.

Técnicas	Actores	Momento de aplicación
Entrevista exploratoria semi estructurada	Dirección del centro	Mayo

Nota: Elaboración propia

Además, se realizó el rastreo de información por página web no encontrando indicios de la misma. Este centro educativo sólo utiliza los canales oficiales de difusión, no posee redes sociales (Facebook o Instagram) por lo tanto, no se dispone de información, ni imágenes lo cual no permitió complementar la información de la entrevista exploratoria con documentos. Para complementar las evidencias de la búsqueda de documentos que no fueron hallados se expresa en la entrevista lo siguiente, “la escuela agraria nunca ves foto (...), nunca ves fotos y no va a haber mientras yo esté” EE1 4:60. Durante el mes de mayo las actividades de la escuela estaban en modalidad virtual por la situación de pandemia, impidiendo realizar observación en territorio, ni llegar a materiales formato papel.

Análisis de la información:

En base a la información obtenida al realizar la entrevista exploratoria semi estructurada y se pudo recabar y organizar los datos. Aquí se puede apreciar que se realizó una extracción minuciosa de los datos importantes que involucran las diferentes temáticas, actores involucrados y las dimensiones de la institución (anexo 1).

Al realizar el análisis en profundidad de las temáticas, actores y dimensión se puede observar que en la entrevista se manifiestan diferentes temas como lo son la comunicación, vinculación, trabajo en equipo, confianza, el contexto, producción y docencia, pero la temática que predomina está relacionada a la formación de los docentes lo cual marca el camino para continuar la profundización en este tema. Los actores involucrados en la temática principal son los docentes; y la dimensión pedagógica es la que se involucra directamente con el planteo. Aunque no podemos dejar de contemplar que la dimensión organizacional permite vehicular algunas necesidades que requiere la dimensión pedagógica.

Modelo de análisis:

En el modelo de análisis se presenta la información sistematizada de la entrevista exploratoria. Las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios atraviesan las dimensiones pedagógicas organizacional y administrativa. Los profesores agrarios, así como la dirección y adscripción conocen y pretenden mejorar la calidad de los procesos y resultados de la enseñanza aprendizaje.

El problema se refiere a las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Para promover las mejoras es necesario movilizar la dimensión organizacional, administrativa y pedagógica, buscando transformaciones y cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje. Al analizar la información proporcionada por el director del centro se evidencia que hay dificultades en aspectos como: limitaciones al evaluar la clase “las evaluaciones, te das cuenta clarito (...) entonces dentro de los cargos básicos agrarios hay un debe en la formación docente” EE1 11:18, dificultades en la planificación porque “si yo le pido que me haga una planificación solo (...) no sabe hacerla” EE1 11:7, poca comunicación y coordinación entre profesores agrarios “el relacionamiento entre los profesores básicos (...) eso es una cosa que hay que mejorar urgente (...) conversan pero no dialogan”. Afrontar los cambios permite mejorar la calidad de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

Figura 2: Modelo de análisis

MODELO DE ANÁLISIS



Nota: Elaboración propia

2.2 Comprensión del Problema

En la segunda fase busca comprender el problema, para ello se propone en la tabla 3 las técnicas, actores involucrados y momentos de aplicación.

Tabla N°3: Tabla de técnicas, actores involucrados y momento de aplicación para la comprensión del problema.

Técnicas	Código	Actores involucrados	Fecha de aplicación	Cantidad relevada (posible de relevar)
ENTREVISTA	EPD1	Docente egresado de Formación docente	25 de junio	1 (2)
ENTREVISTA	EPD2	Docente no egresado de Formación docente	29 de junio	1 (4)
ENTREVISTA	EPD3	Docente de tecnología digital	29 de junio	1 (1)
ENTREVISTA	EPA	Adscripta	30 de junio	1 (2)
ENCUESTA DOCENTES AREA AGRARIA		Docentes agrarios	17 al 30 de junio	9 (10)

Nota: Elaboración propia.

En la tabla anterior podemos encontrar las técnicas aplicadas, los códigos, actores involucrados, la fecha de aplicación de la técnica y la cantidad relevada con respecto a los posibles de relevar. Para las entrevistas a docentes egresados de formación docente que trabajan en la institución, ellos son 2, tomando para la misma el de más antigüedad en la institución. Los docentes no egresados de formación docente que tienen 40 o más horas de actividad en la institución son en total 4, para la entrevista se define al docente por las sugerencias de la dirección, dada la trayectoria y permanencia en la institución. Para complementar se realiza entrevista a la docente de tecnología digital dado el apoyo que proporciona a los actores de la institución.

Además, se realizan encuestas a todos los docentes de área agraria que son 10 en total y se reciben 9 respuestas.

Una primera aproximación a la mayor comprensión del problema y de la demanda, se realiza una entrevista semi estructurada a la adscripta del centro educativo, que es quien conoce la organización del centro y las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios, además revisan y corrobora la carga horaria de cada docente. Esta entrevista semi estructurada se realiza con una guía de preguntas (anexo 3) asociadas a la demanda de la institución. Además, para complementar la información se realiza 2 entrevistas en profundidad, una a un docente egresado y otra a un docente no egresado (anexo 4 y 5). Para complementar la información se realiza una entrevista a la docente de tecnologías digitales con una guía de preguntas orientativas (anexo 6).

A lo mencionado se suma el diseño de la encuesta a los docentes del área agraria mediante google formulario (anexo 7). Esta encuesta se compone de 4 secciones. La primera indaga datos generales del docente. La segunda es destinada a los docentes que no tienen formación didáctica pedagógica o la están cursando. La sección tres es para los docentes con formación. La cuatro es para todos docentes del área y trata de los espacios y tiempos para la reflexión. Se realizar la encuesta por temas tomando las indicaciones de “construir una lista con los temas sobre los que se quiere obtener información” Alaminio (2016, p. 85).

Para comprender el problema, se sistematiza la información mediante una matriz con la temática y los actores involucrados que es obtenida de cada instrumento aplicado. Luego de la sistematización, se analizan los diferentes instrumentos. Los hallazgos están asociados y remarcan el planteo, las dificultades que están teniendo los docentes para realizar las planificaciones se manifiestan en las siguientes citas: “en la libreta (...) en cómo planifican sus clases (...) en realidad (...) si vos la ves (...) ellos llevan un hilo, pero en sí, no te la saben decir” (EPA. 1), aquí se marca la necesidad de apoyo en la planificación de las actividades de clase. A lo mencionado se agrega, “nadie me explicó (...) cómo hacer planificaciones (...) lo fui aprendiendo a los ponchazos (...) con compañeros de trabajo que me fueron explicando” (EPD2. 1).

Se puede apreciar el apoyo entre pares para realizar las planificaciones, “como tengo formación docente de repente (...) muchos me vienen a preguntar cómo hacer una planificación” (EPD1.2), la combinación de docentes con formación permite avances en el desarrollo de las planificaciones.

Luego de la sistematización y análisis de las entrevistas a los docentes y adscripto coinciden en que tienen dificultades en la planificación, escasas estrategias didácticas.

También existen coincidencias entre la docente de tecnología digital y los docentes agrarios sobre las limitantes en el uso de la tecnología digital como herramienta.

Niveles y lógicas en juego:

Luego de procesados los datos que se obtuvo de las encuestas y entrevistas se sistematizó la información mediante el modelo del iceberg, el cual permite visualizar la cultura institucional desde lo visible a lo más profundo. Para este caso particular el iceberg muestra lo que es visible de la cultura institucional referida a las prácticas pedagógicas y evaluación.

Primer nivel: Lo visible

En el primer nivel del iceberg se encuentra lo visible, donde se percibe la existencia de una comunidad de aprendizaje, la familia se vincula a las actividades de los estudiantes, además se observa la conexión con la familia, “tío, abuelo, primo (...) Te manda pregunta por qué te pusiste a criar pollos, se le murieron los pollos (...) y bueno vos en la escuela estaba dando ese tema” (EPD1;2). También se constatan las interacciones que se generan entre alumnos y docentes “hay situaciones (...) Que hay un ida y vuelta (...) no (...) De pregunta (...) respuesta (...) Y ahí se va este potenciando” (EPD1;2), ésto permite generar los aprendizajes en la comunidad educativa. La escuela tiene fuerte experiencia en sistema educativo en alternancia dejando algunas evidencia sobre las comunidades educativas presentes, como se expresa “la alternancia que sí la sabés explotar (...) trabajando profes y hay dos visiones (...) el alumno, bueno el estudiante mejor dicho (...) llega a la casa (...) Comprueba cosas trae preguntas (...) La volvés a trabajar en la clase con el resto de los compañeros que, (...) De repente no tienen la posibilidad de ver eso (...) Lo que esté trabajando y ahí hay una comunidad educativa” (EPD1;2).

Los estudiantes se interesan y plantean inquietudes.

Para que los estudiantes entiendan y aprendan, “La escuela adaptó el interés (...) adaptó el interés a esa necesidad de la chiquilinada” (EPD1;3), buscando que se interesaran, porque la propuesta se adecuó a la necesidad. El interés se muestra porque “el alumno, (...) plantea determinadas circunstancias o te pregunta cosas de la clase anterior” (EPD1;1).

Las posibilidades de aprendizaje son variadas y situadas, “la situación de aprendizaje puede ser en una chacra, puede ser en una visita un predio, puede ser en una práctica” (EPD1;3) lo que proporciona la posibilidad de despertar la inquietud por el aprendizaje.

Además, se complementan recursos para despertar interés “coordine con el estudiante la forma de buscar (...) esos libros o esas fichas de trabajo (...) Teniendo en la actualidad, que tienen las ceibalitas” (EPD3;2) posibilita al estudiante ampliar el contenido.

Escasas estrategias de apoyo a la formación docente.

De los instrumentos analizados se constata que hay escasas estrategias de apoyo a la formación de los docentes, tienen en el recuerdo algunas instancias, tal como se aprecia en la siguiente cita: “Hace tiempo (...) hace años vinieron, me acuerdo unas profesoras que nos daban algo (...) eso es una herramienta porque digo después de eso yo nunca más (...) otro compañero veterano C, por ejemplo, decía que iban a Trinidad en las vacaciones de julio.” (EPD2;3). Estas instancias que están en el

recuerdo le proporcionaron herramientas, pero reconocen que nunca más se les dio la oportunidad.

Escasa conexión a internet.

Dada la localización del centro escolar quedan algunas evidencias que dificultan el trabajo por la conexión a internet, se expresa que en la “zona más cercana al campo, digamos, conexión, pero (...) si hay mucha tormenta o hay mucho viento (...) Ahí se empieza a complicar (...) Las actividades intermitentes (...) más que nada el wi-fi” (EPD3;3). Esta limitante que se plantea es un recurso a tener en cuenta para lograr el trabajo dinámico por parte de la comunidad educativa.

Adecuado trabajo con blog.

Además, la institución trabaja con un blog creado por la docente de informática (espacio multifuncional), al cual tienen acceso los docentes, estudiantes y padres, “Tengo un espacio en el blog (...) para padres (...) familiares y estudiantes(...) y tengo otra (...) para los docentes” (EPD3:1). Esta herramienta les permite acceder a los materiales necesarios para los aprendizajes.

Se nota el esfuerzo por acercar las herramientas digitales a las actividades de docentes y estudiantes, esta situación queda en evidencia al expresar, “mi trabajo más que nada se encarga de acercar las herramientas digitales a docentes y estudiantes” (EPD3;1)

Segundo nivel. Lo priorizado.

En segundo nivel se detectan las prioridades para la mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación, mediante los datos recabados en la encuesta y entrevista.

Escasa formación docente.

Con respecto a la formación docente según la encuesta del total de 9 docentes, el 66.7 % no posee formación didáctico pedagógica, 22.2 % si tienen formación completa y 11.1 % está cursando. Además, se reafirma la información al expresar “No tengo una formación docente (...) Yo o sea, nadie me explicó (...) Cómo hacer planificaciones (...) lo fui aprendiendo a los ponchazos” (EPD2;1).

Para complementar la información sobre la formación docente, se encuesta a los docentes que no poseen formación, de ellos cuantos logran planificar, y la respuesta es que el 42.9% planifica de forma parcial y 57.1% planifica. Asociado a esta actividad se expresa que la “Planificación, objetivos, Desarrollo (...) evaluación (...) otro problemón (...) en la enseñanza agraria evaluación es un drama, (...) Porque bueno (...) porque la ves (...) te das cuenta, hay mucha gente que no entiende (...) Lo que es la evaluación, o sea o lo mal interpretan” (EPD1:7). La organización de la planificación es una prioridad que encamina hacia las prácticas de enseñanza y evaluación se muestra “en cómo planifican sus clases (...) en realidad (...) si vos la ves (...) ellos llevan un hilo, pero en sí, no te la saben decir” (EPA,1)

Falta teoría para la práctica.

Acercar la teoría a la práctica es un desafío y según las encuestas el 85.7% de los docentes que no poseen formación considera que complementa sus prácticas con la teoría, 14.3 % no complementa la practica con la teoría. Asociado a esta situación y coincidentemente con lo que se expresa “en la parte práctica me considero, tengo conocimiento, pero en la parte teórica (...) me cuesta” (EPD2;1). Además, para complementar “en la práctica (...) todo lo que es práctica se desempeña (...) esté adecuadamente me parece” (EPA:1), dejando evidencias que la practica la dominan, “saben mucho de lo que ellos enseñan” (EPD1;6)

Falta “la parte pedagógica”.

Al indagar sobre las prácticas pedagógicas advierte sobre algunas situaciones que se dan, como por ejemplo “la parte pedagógica o la parte porque uno (...) Yo qué sé (...) Éste lo da como lo aprendió” (EPD2;3). Asociado a esta prioridad de los docentes y tomando la encuesta a los docentes 85.7 % le gustaría mejorar sus prácticas didáctico pedagógicas en un nivel 5 y al 14.3 % en un nivel 4. Es notorio el interés por la mejora en las prácticas pedagógicas.

Escasas estrategias didácticas.

Para complementar con lo priorizado se manifiesta que tienen escasas estrategias didáctica “hay graves inconvenientes en algunos casos (...) hay inconvenientes (...) en cómo transfiero esa información al alumno (...) este o al estudiante” (EPD1;1). Según la encuesta los recursos didácticos más utilizados son (superior a 6 respuestas de 7) videos, grabaciones y observaciones in situ y pizarra, como se utilizan los recursos seria una cuestión a considerar.

Además, según la encuesta los docentes trabajan con sus estudiantes en aprendizajes basados en problemas (7 respuestas de 7 docentes), esta metodología permite acercarse a los contenidos que se pretenden que aprendan.

Tercer nivel: Lo subyacente

En el tercer nivel se detectan preocupaciones que están ocultas, dudas sobre sus prácticas, que se van manifestando.

Dudas sobre sus prácticas.

Se detectan dudas por los diferentes instrumentos utilizados, se expresa “haberme quedado (...) pensando que no podría haber hecho de tal o cual manera” (EPD2;2), quedar pensando es una buena señal para comenzar con los procesos de mejora de las prácticas de enseñanza. En la encuesta valoran sus prácticas de enseñanza, (1 poco adecuadas, 5 muy adecuadas) con 3, está el 71.4% de los docentes, con 4, el 14.3 % y con 5, (muy adecuadas) 14.3 %. Esta situación nos cuantifica que las prácticas se posicionan en situación intermedia en su mayoría, pero con dudas sobre su adecuación en las prácticas.

Preocupación por la integración.

Los docentes muestran que les falta integración y se evidencia en algunas expresiones “me parece a mí (...) que estaría haciendo falta más (...) mas una integración si” (EPD2;3). Otro docente tiene la percepción de sub clase que en definitiva limita la integración, “Lo que dejan entrever como que la enseñanza agraria es una subclase” (EPD1:6), y ésto acota la vinculación entre los docentes.

También se puede detectar que la falta de integración es con los demás docentes de la institución, no surge en los espacios de intercambio coordinar actividades de forma interdisciplinar, expresan que “nunca son integrados en la mayoría de las veces, no son integrados (...) parte de los mismos agrarios (...) es decir nosotros vamos a dar esto (...) ustedes quieren participar (...) entonces eso (...) no existe (...) hoy no existe” (EPD1;6). Esta preocupación por la integración limita las acciones colaborativas que podrían realizar.

Escasos mecanismos de coordinación

Los mecanismos de coordinación estarían siendo considerados como relevantes, hay diferentes actores que lo expresan, en la encuesta se solicitan algunas consideraciones relevantes y se dice que, “Destinar un tiempo en el espacio de coordinación destinado a la reflexión y a los intercambios interdisciplinarios sería algo muy beneficioso”.

Hay una necesidad explícita en coordinar las prácticas, “hay que trabajar en lo que son las prácticas (...) Y ahí vos me preguntas y bueno está coordinado (...) está más o menos tenemos qué laburar mucho más” (EPD1:4). Además, y para complementar “en coordinación puede ser que tengamos que hacer alguna actividad que coordinan una tarea que después lleva a cabo el docente por sí solo” (EPA.1), aquí nos da la pauta de la escases de mecanismos que desarrollan los docentes para lograr avances en sus prácticas.

También queda bien expresado que hay momentos en los que utilizan el tiempo para capacitaciones, “normalmente hacemos 2 o 3 capacitaciones en el año (...) Que aprovechamos el tiempo de coordinación (...) O incluso a veces en la misma sala que arranca (...) este, el año lectivo en la misma sala ya se los está capacitado (...) Entonces hay un espacio que normalmente arranca con la primer (...) Con la primera sala del año ya se le está (...) Rememorando lo que es CREA (...) Cómo enviar la tarea” (EPD3;2). La articulación de la coordinación con los docentes está desarrollada para esta área.

Los docentes piden ayuda.

Surgen pedido de ayuda por parte de los docentes y también se evidencia la colaboración entre ellos, “ellos en realidad piden ayuda (...) porque ellos muchas veces (...) ellos vienen preguntan (...) Acá la libreta como hago (...) Cómo pongo” (EPA.1). En otras expresiones se denota la colaboración, “Muchos me vienen a preguntar cómo hacer una planificación” (EPD1.2). Además, piden ayuda y van integrando la tecnología a las actividades que plantean los docentes, quedando como evidencia “la parte de tecnología siempre va como a lo último (...) Cómo que va quedando rezagado (...) Entonces, Bueno, tengo la suerte de que mucho de ellos (...) me avisan o me dicen (...) Mira por ejemplo (...) No puedo (...) no sé ingresar un alumno a crea (...) Y por eso no le puedo mandar la tarea” (EPD3.2).

Las necesidades y los pedidos de ayuda son dos características que el grupo de docentes lo tiene incorporado permitiendo avances en cada actividad que se plantean.

A continuación (Figura 3), se presenta el modelo del iceberg que se realiza a partir del análisis de los instrumentos aplicados.

Figura 3: Modelo del iceberg.



Nota: Elaboración propia

3. CONCLUSIONES Y ACUERDOS CON LA ORGANIZACIÓN

3.1 Aproximación diagnóstica

Para el diagnóstico se utilizan herramientas como encuesta y entrevista que por medio de la sistematización y el análisis de las técnicas se logra llegar al problema.

Aquí se presenta con el árbol de problemas, para comprender el mismo se coloca la problemática de la organización en la posición del tronco del árbol, sus causas en la raíz y efectos en el follaje del árbol.

En el árbol de problemas se plantea como central las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios, las causas que determinan el problema son: el desarrollo limitado de la planificación, acompañado de un escaso manejo en la tecnología que además se complementa con la escasa coordinación.

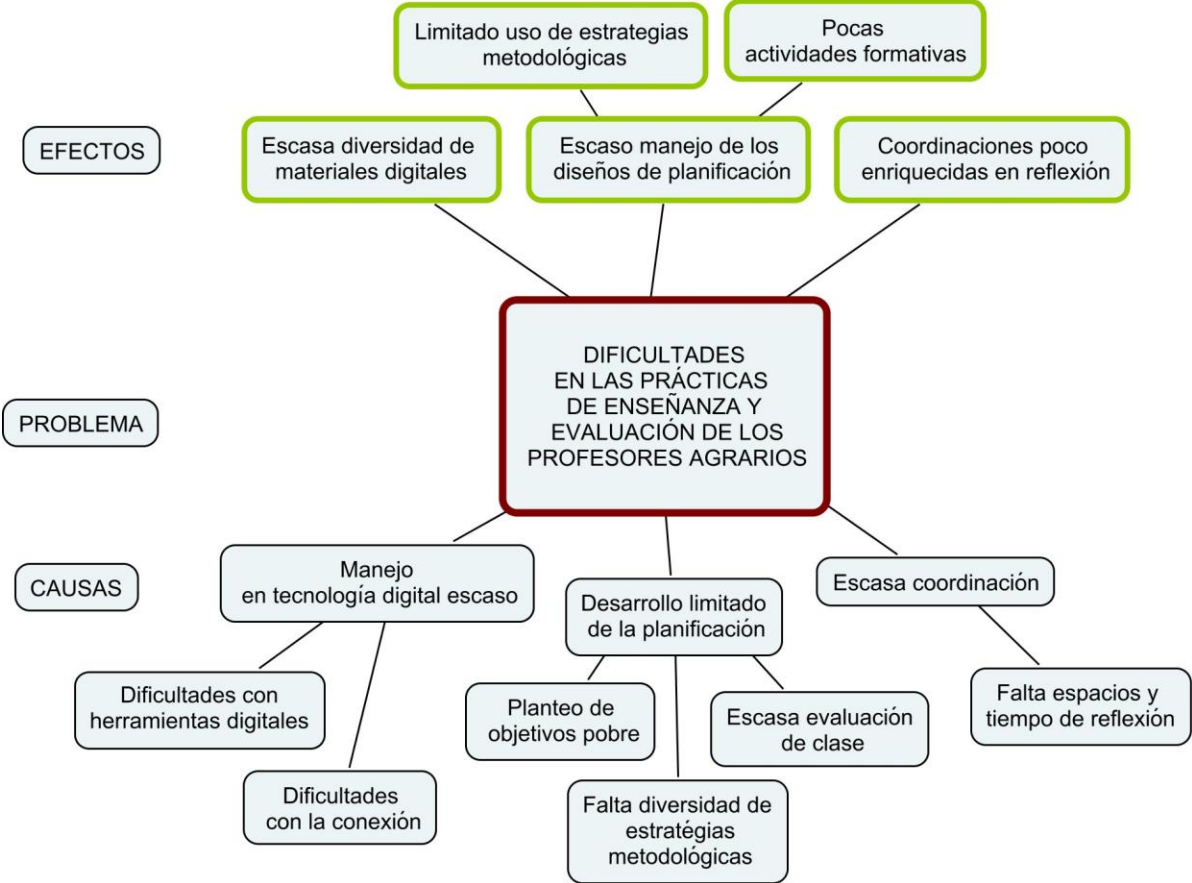
El desarrollo limitado en la planificación se constata por los planteos de objetivos pobres, además se evidencian falta de diversidad en las estrategias y metodologías y escasa evaluación de clase.

El manejo de la tecnología digital es escaso y está determinado por las dificultades con las herramientas digitales además de constatarse dificultades con la conexión.

La escasa coordinación unida a falta de espacios y tiempos para la reflexión contribuye al problema que presenta la organización.

Los efectos que tiene esta problemática y se encuentran en el escaso manejo de los diseños de planificación con limitado uso de estrategias metodológicas y pocas actividades formativas. Las coordinaciones son poco enriquecidas en reflexión. Además, la diversidad de los materiales digitales es escasa.

Figura 4: Árbol de problemas



Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta el árbol de objetivos “técnica que permite analizar la situación actual relacionada con el o los problemas percibidos” (Romano, 2014. p.90), representando las causas y efectos del problema. En base al árbol de problemas se plantean los objetivos y acciones para lograr la meta.

Con el árbol de objetivos “permite describir una situación que podría existir una vez que se proceda a solucionar los problemas” (Romano, 2014. p.93) se transforma el problema del árbol de problemas en objetivo general y las causas del problema en objetivos específicos, además los efectos son transformados en metas de trabajo.

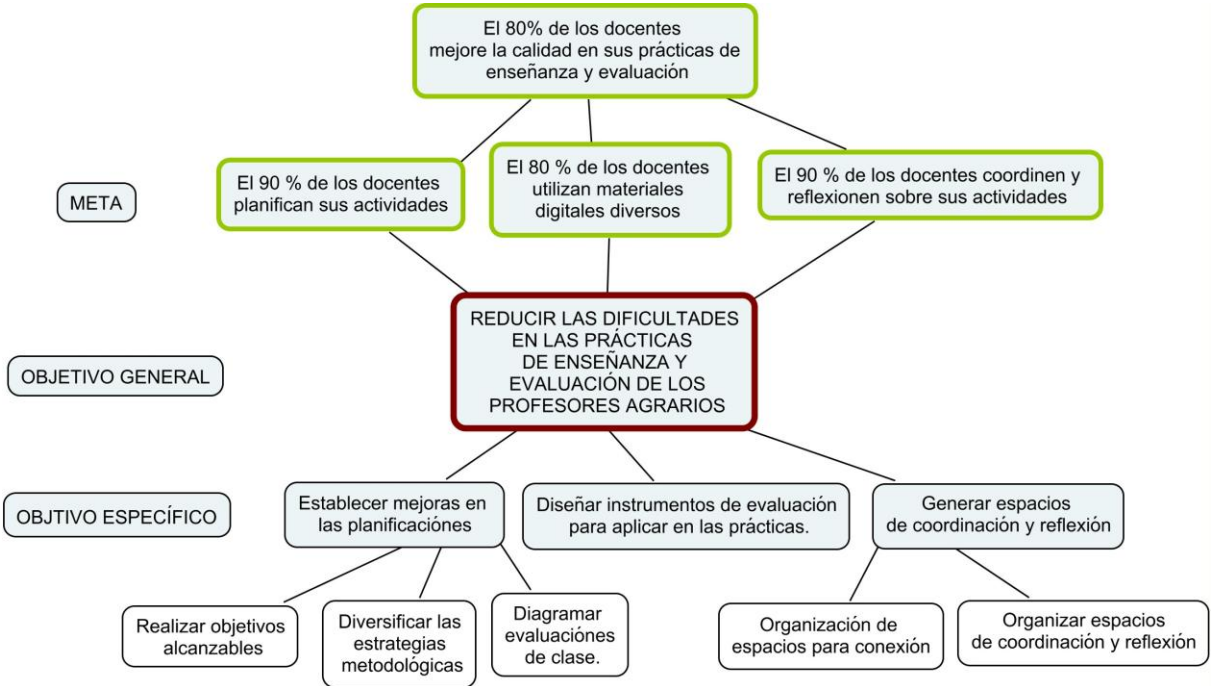
El objetivo general es reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Además, se plantean objetivos específicos que plantean establecer mejoras en las planificaciones con objetivos alcanzables asociado a diversificación de las estrategias metodológicas y diagramación de evaluaciones de clase.

Para lograr el alcance del objetivo general busca generar espacios de coordinación y reflexión con la organización y conexión necesaria para lograrlo.

Para complementar se establecen mejoras en el diseño de instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas educativas.

Las metas están orientadas a lograr que el 90 % de los docentes planifiquen sus actividades asociado a que el 80 % de los docentes utilizan materiales digitales diversos y buscando que el 90 % de los docentes coordinen y reflexionen sobre sus actividades. Estas metas posibilitan a que el 80 % de los docentes mejoren la calidad en sus prácticas de enseñanza y evaluación.

Figura 5: Árbol de objetivos



Nota: Elaboración propia.

3.2 Referencias para Plan de Mejora

Las acciones del plan de mejora están orientadas a promover las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. El equipo impulsor del plan de mejora estaría integrado por el director del centro educativo, la docente de informática, un adscripto y un docente agrario. Los actores participantes del plan estarán integrados por el equipo impulsor y los profesores del área agraria.

La propuesta está basada en mejorar la planificación, generar espacios de coordinación y reflexión, además del manejo de herramientas digitales que permitan lograr la mejora en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes agrarios.

Como primer paso de la fase y extensión del proceso de mejora sería:

- a) Reunión de planificación del plan de trabajo con el equipo impulsor para diagramar las acciones a realizar y relevar los recursos disponibles.
- b) Coordinación de acciones y recursos con el equipo impulsor.

Observaciones y comentarios:

Tomar en cuenta el contexto de pandemia para diagramar las acciones, coordinar las acciones que no interfieran con actividades productivas de los docentes en el centro escolar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguerrondo, I. (2017). Explorando la utilidad de la visión compleja en educación. *Propuesta Educativa*. Número 47 – Año 26 – Vol.1 ,5-13.
- Alaminos, A. & Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil, S.A.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. CEPPE y UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/critical_issues_for_formulating_new_teacher_policies_in_lati/
- Castro, F. & Castro, R. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional*. 1ª. Edición. Universidad del Bio Bio. Casilla 5-C Concepción, Chile.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate. Montevideo
- Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Fullan, M. Quinn, J. Drummy, M. & Gardner, M. (2020). Reinventar la educación: El futuro del aprendizaje. Informe de situación colaborativa entre New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Gairín, J. Muñoz, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. Edición. Mc Graw Gill.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Editores: Narcea. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf
- Pereyras, A. (2018). *Un marco para la gestión del cambio. Pensar fuera de la caja*. pag. 19-33. Red global de aprendizaje.

[https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar fuera de la caja web.pdf](https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar_fuera_de_la_caja_web.pdf)

- Nemiña, R. García, H. & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. perspectivas y Problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, (2), 1-13 Universidad de Granada. Granada, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Romano, C. (2014). Guía Introductoria para la Formulación de Proyectos. Ministerio de educación y cultura. Cooperación internacional y proyectos.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/guia-introductoria-para-formulacion-proyectos>
- San Pedro, R. (2009). XIII Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas Modulo: Formulación de políticas y planeamiento estratégico en educación. IIPE/UNESCO – Buenos Aires.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Vázquez, M. (1999). Fortaleciendo capacidades institucionales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 15-18.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*. Nº 5, 5-21.

ANEXO 1: TABLA CON TEMÁTICAS, ACTORES INVOLUCRADOS Y DIMENSIONES.

Aportes textuales con código de referencia	Temática	Actores involucrados	Dimensiones
"es alternancia y la modalidad rural extendida, Qué son los alumnos que van y vienen todos los días esto ha hecho que la institución haya ganado complejidad en cuanto a la cantidad de alumnos y en cuanto funcionamiento" EE1 1:22	alumnos complejidad	Director alumnos	DO
"la escuela ha ido ganando en complejidad y pasó del 2015, que tenía 250 horas a 580, que ahí se incluyen también las horas básicas entonces hoy la escuela tiene el doble de horas y de profesores debemos tener un promedio de 40- 46 profesores a tener 70 y algo, 73" EE1 1:29	Hs docentes	director docente	DO
"a partir del año pasado la escuela tiene aparte el anexo de "LH" donde tenemos un todavía estás en nombrar un coordinador que recién salió publicado el listado de los que se presentaron para aspirar ese cargo y estamos esperando la convocatoria" EE1 1:50	ANEXO	DIRECTOR COORDINADOR	DO
"la organización desde el punto de vista productivo,...este, está pensada o sea, acá tenés una línea de trabajo está pensado en función de los alumnos que tenemos entonces fuimos adecuando a la parte productiva, unos que nosotros tenemos de 12 a 15 años" EE1 1:57 "entonces todas las actividades son en función de este tipo de alumnado." EE1 1:58	PRODUCCION	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DA DP
"tenemos un profesor referente para cada área y según el grado trabajan por ejemplo la huerta trabajan los chicos de primero."EE1 2:4	PRODUCCION PEDAGOGICO	DOCENTES ESTUDIANTES	DO DA DP
"otra cosa que refleja la complejidad y hay dos datos muy importantes con respecto a los alumnos, en el 2015, cuando llegamos, habían 95 alumnos tenía la agraria entre ciclo básico y bachillerato y ahora tiene 205 y el 47% de las matrículas son chicas y cuando llegamos al 2015 había 7 gurisas" EE1 2:16	Alumnos Complejidad	Director alumnos	DO
"otro dato importante muy importante que tiene que ver con los alumnos, es que la deserción el año pasado, ta el año pasado con la virtualidad, pero el otro año fue un 3% eh...y si juntamos deserciones y repetición un 5%. O sea que tenemos un alto poder de contención de los chicos y de permanencia..."EE1 2:25	DESERCION REPETICION	DIRECTOR DOCENTES ALUMNOS	DO DA
"entonces hay una cosa que también es para mí muy buena tienen este un juego de rol importante la profesora de orientación vocacional que ha hecho hice un trabajo E, fantástico." EE1 2:38	ORIENTACION VOCACIONAL	ALUMNOS DOCENTE	DO DA
"O sea una línea de trabajo es esa, mostrar la diversidad, más grande del punto de vista productivo para atender la realidad de los alumnos" EE1 2:50	PRODUCCION FAMILIAR	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DA DP
"Una institución abierta.... a qué?... a qué, a recibir alumnos de distinto origen, trabajar con instituciones locales y departamentales por ejemplo, hace unos años alumnos nuestro a través de un club de ciencias, con la dirección Nacional de ciencia y tecnología llegaron a Estados Unidos" EE1 2:56	ALUMNOS CONTEXTO	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DA DP DC
"siempre hago una memoria anual, que lo aprendí cuando era secretario de formación docente, y... dónde hago un balance de todo, y ... una de las cosas que tuvimos hasta el año pasado, hasta el año pasado no, porque fue especial pero el otro año, tuvimos la visita de 17 instituciones" EE1 3:6	CONTEXTO	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DC
"la escuela de porteros abiertas para siempre, estar vinculado con otras instituciones" EE1 3:27	CONTEXTO	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DC
"otra línea de trabajo, es el trabajo que tiene que ver con la higiene.... Y bueno el cuidado de la ecología, tengo una lucha bárbara, con el uso del glifosato"EE1 3:40	CONTEXTO	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO
"el fondo de todo es conjugar lo productivo y lo didáctico, la escuela hace dos años el año 18, alcanzó un óptimo desde el punto de vista pedagógico de productivo que no sé si lo vamos a volver a reiterar" EE1 3:43	PRODUCTIVO DIDACTICO	DOCENTE DIRECTOR	DO DP DC

"ausentismo docente de 8% cuando la media es mucho más alta... sin horas libres durante, llevamos,... Ya este año no tenemos horas libres, tuvimos del 17 hasta ahora no hemos tenido horas vacantes, siempre salen y se eligen, Al toque...." EE1 3:46	AUSENTISMO DOCENTE	DOCENTES	DO
"lo didáctico, lo pedagógico y productivo es difícil entonces hacer que conjuguen.... Y quéy que los dos se vayan de la mano, y sean exitosos bueno no llevo tiempo mucho tiempo, muchas horas de trabajo..." EE1 3:56	PRODUCTIVO DIDACTICO	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO DP DC
"el otro día yo miraba, al otro día... ahí viste que la escuela agraria nunca ves fotos..., nunca ves fotos y no va a haber mientras yo esté... veía como el programa Agrario daba para publicar y publicar y... es un riesgo" EE1 4:60	medios de difusión	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	DO
"qué escuela que genere esto no va a empezar a cambiar y a generar confianza,... confianza en las autoridades...en el director regional... a los directores agrarios.... a los padres...." EE1 5:9	CONFIANZA	ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR PADRES	DO DC
"Otra línea de trabajo muy fuerte, en la escuela, y que es que lo productivo de ganancia,... porque conmigo se terminó hace tiempo y los profesores saben... el pedir por pedir" EE1 5:19	PRODUCTIVO DOCENTE	DOCENTES DIRECTOR	DO DA
"en lo productivo siempre hay un referente para cada cosa,... porque es una cuestión que había acá, por ejemplo.... se rompió una bordeadora... Y qué...Y por qué se rompió.... Ah no sé.... No, ahora se acabó.... maquinaria R, pastura O, campo V, ovejas G, Huerta P, pasto A y así todos y todos los meses me tienen que entregar un informe de lo que hicieron.... todos los meses...."EE1 5:32	PRODUCTIVO DOCENTE REFERENTE	DOCENTES DIRECTOR	DO DA
"en todas las áreas hay un responsable.... entonces de los chicos las dos adscripta y la jefe internados, y algo que es muy importante, pero muy.. importante, que cada uno tenga claro el rol," EE1 5:47 "que no implica que uno será más que otros..."EE1 5:50.	RESPONSABLES ROL	DOCENTES DIRECTOR	DO DA
"en esta institución, es que he logrado un equipo de trabajo... donde todos ven que su trabajo es valorado..."EE1 5:54	EQUIPO DE TRABAJO	DOCENTES DIRECTOR	DO DA
"todos tenemos un rol, es lo que hay que entender, y ese rol hace que el engranaje funciona, si falta uno de eso el engranaje no funciona y ahí... y siempre les digo a los profes y a todo el mundo qué somos un equipo de rugby" EE1 5:57	EQUIPO DE TRABAJO ROL	DOCENTES DIRECTOR	DO DA
"con V, C, R, N hicimos 700 km recorriendo escuelas, un gurisito por acá, un gurisito por allá, y después cuidamos, otro indicador que ha bajado muchísimo con respecto a los gurises es la cantidad de suspensiones y observaciones porque.... Porque... se han adecuado a la norma de la institución," EE1 7:8	NORMAS DE LA INSTITUCION	DOCENTES DIRECTOR	DO
"las reuniones que hago de padre el primer día del año,... Soy espeso, ni una risita,... nada... firme, firme.... y bueno, he tenido algunos líos,... he tenido... Mira pues hay cosas que uno no le tiene que temblar el pulso" EE1 7:11	NORMAS DE LA INSTITUCION	DIRECTOR PADRES	DO
"soy un defensor de que la docencia tiene que... qué este,... no tiene que estar en Boca de todos porque,... porque tres o cuatro locos hagan las cosas mal... al contrario" EE1 7:16	DOCENCIA	DOCENTES	DP
"hay 2 formas de resolver las cuestiones... Qué es la norma... siempre... y el sentido común" EE1 7:25 "aplicar la Norma , porque hay gente que no entiende... y dentro del reglamento todo... yo soy así, para la norma..." EE1 7:27	NORMAS	DOCENTES DIRECTOR PADRES	DO
"la virtualidad que ha achicado las distancias enormemente... y los canales de comunicación tienen que funcionar..." EE1 7:42 "Hay cosas como por ejemplo comunicación con los padres por eso se lo hago yo..." EE1 7:47 "grupos de Whatsapp donde va M les va informando... por ejemplo el otro día llegaron la revalidas, y este... les va informando y yo tengo una lista de difusión con los profesores" EE1 7:54	COMUNICACIÓN	DOCENTES DIRECTOR PADRES ALUMNOS	DO
"buen vínculo por ejemplo entre el profe básico y el profe escalafonado del área agraria" EE1 8:21 "el relacionamiento entre los profesores básicos... eso es una cosa que hay que mejorar urgente... conversan pero no dialogan" EE1 10:15	VINCULOS RELACIONAMIENTO	DOCENTES DIRECTOR	DO

"desde el punto de vista del acto educativo no todos los profesores están preparados para trabajar virtualmente y por otro lado del nivel conceptual o el nivel de aprendizaje y qué... se está dando no es bueno eso viste que en el discurso está que la Brecha... que no sé qué... es la brecha se está agrandando más." EE1 10:50	TRABAJO VIRTUAL APRENDIZAJE BRECHA	DOCENTES ALUMNOS	DP
"yo estoy muy contento.... muy contento escuchar que... N... Se recibió.. que V se recibió, este.... que N está en segundo de profesorado que L va segundo, tercero estoy muy contento" EE1 10:56	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"Y ahí viene el problema falta la formación didáctico pedagógico, puede ser muy buen técnico, muy bueno,... yo tengo acá por ejemplo N te doy un ejemplo, N es un excelente técnico,... excelente... guapo... comprometido... y todo, pero las clases son más o menos... porque si yo le pido que me haga una planificación solo... no sabe hacerla" EE1 11:4	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"SO es dentro de los básicos y dentro de los profesores es creo que la Qué es la dos sino es la 3 haciendo libretas... cuando eran a mano impecable un lujo... precioso... Vas a clase y no puede ser una clase de 45 minutos un video... evaluación..." EE1 11:8	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
" entonces dentro de los cargos básicos agrarios hay un debe en la formación docente" EE1 11:18	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"se lo dije a M, A, S, I, N hagan formación docente... hagan como Ch, 1 a 2 materias y cuando quieran acordar están recibidos" EE1 11:20	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"Acá hay un profe que tiene la doble condición buena Qué es Ch... Y vos vas a la clase de Ch y te vas pero más que cuenta que sabe la parte técnica y aparte tiene formación docente como le habla a los grises... Cómo cierra... Las evaluaciones, te das cuenta clarito" EE1 11:16	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"pero va a venir algún egresado y marcha, porque la falencia pero no sólo en el área agraria, fase contabilidad, metalúrgica" EE1 11:25	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP
"muy comprometidos con su trabajo muy profesionales no te faltó nunca... pero a la hora de evaluar conocimiento cuesta... de hecho algunos se ha tenido que ir de acá... por eso... porque bueno el director va y vista... Más allá de que sepa o no,... no puedo ir a primero, a segundo, tercero de bachillerato el mismo tema y de la misma manera..." EE1 11:33	FORMACION DOCENTE	DOCENTES	DP

Nota: Elaboración propia.

ANEXO 2: ENTREVISTA EXPLORATORIA. (director del centro educativo)

Datos de identificación de la entrevista.

Código de la entrevista: EE1.

Día de la entrevista: 6/5/2021.

Hora de la entrevista: 9 hs.

Medio para la entrevista: Meet (se graba solo audio).

Plan para la primera entrevista exploratoria.

Enmarcar:

Estudiante del Master en gestión educativa. Saludar y agradecer la oportunidad y el tiempo que me está brindando.

Puntos a Tener en cuenta:

- 1- La confidencialidad y reserva de la información, con el centro educativo y con las personas que son indagadas durante el proceso de investigación de la organización.
- 2- El trabajo en la institución de práctica se realiza en la línea de referente institucional, respetando los códigos institucionales.
- 3- Grabación: solicitar autorización para grabar los relatos por su riqueza en el aporte. Se mantiene el anonimato.

Objetivos.

Objetivo general: conocer las características del centro educativo y su entorno. Entender el funcionamiento del centro educativo.

Objetivo específico: Identificar las demandas del gestor de la institución.

Guión:

- 1- ¿Qué características tiene el centro educativo y su entorno?
- 2- ¿Cómo es el funcionamiento de la institución educativa?
- 3- ¿Por qué medios se hace la difusión de los cursos?
- 4- ¿Cuántos años hace que está en la función?
- 5- ¿Cómo accedió al cargo?
- 6- ¿Cómo se compone el equipo de trabajo? (Funcionarios docentes/ escalafonados básicos, servicio.)
- 7- ¿Cuentan con proyecto de centro?
- 8- ¿Cómo se vincula el proyecto de centro con el equipo de trabajo de la institución?
- 9- ¿Cómo catalogaría los vínculos y comunicación entre sus docentes?

A su entender para la gestión de centro:

- 10- ¿qué aspectos considera que hay que modificar para la mejora de los aprendizajes?

ANEXO 3: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A ADSCRIPTA.

Código: EPA

Objetivo general: detectar dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores del área agraria.

Objetivos específicos:

Detecta a nivel general si los docentes trabajan en equipo y reflexionan sobre sus prácticas docentes.

Conocer las principales dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación en los profesores agrarios.

Guión:

¿Cuánto años hace que se desempeña en su cargo?

¿Qué función cumple en el cargo?

¿Realizan alguna actividad de trabajo grupal con los docentes?

Con respecto a los docentes:

¿Qué fortalezas visualiza en el equipo de docentes?

¿Qué debilidades visualiza en los docentes?

¿Cómo visualiza las prácticas de enseñanza y evaluación de docentes agrarios?

¿Qué debilidades podría detectar en el grupo de docentes agrarios?

¿Cuáles podrían ser las estrategias que ayudar a superar esas debilidades?

ANEXO 4: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTE EGRESADO DE FORMACIÓN DOCENTE

Código: EPD1

Objetivo general: detectar dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores del área agraria.

Objetivos específicos:

Relevar las practicas de enseñanza y las formas de evaluación además de la reflexionan sobre sus prácticas docentes.

Conocer las principales dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación en los profesores agrarios.

Guión:

¿Cuánto años hace que se desempeña en su cargo docente?

¿Cuántas horas tienes en su cargo?

Formación docente:

¿Tiene formación docente?

¿Curso mientras trabajaba como docente?

¿En Qué contribuyó la formación docente?

Con respecto al proyecto de centro educativo:

¿El centro tiene proyectos? ¿Cuáles?

¿Conocen todos los docentes el proyecto?

¿Participan todos los docentes en el proyecto? Quienes participan?

¿Se planifican las actividades y contenidos para los estudiantes en base al proyecto?

¿Cómo organizan las actividades de trabajo en el proyecto?

Sobre las reflexiones:

¿Las refecciones sobre sus actividades las realizan en un espacio y tiempo donde están todos los docentes?

Con respecto a las prácticas docentes:

¿Cómo visualiza a los docentes con el manejo de las tecnologías digitales aplicadas a las prácticas de enseñanza?

¿Qué fortalezas visualiza en las prácticas del equipo de docente agrario?

¿Qué debilidades visualiza en las prácticas del equipo docente agrario?

Con respecto a las debilidades:

¿Cuáles podrían ser las estrategias que ayudar a superar esas debilidades?

Mediante el proyecto de centro: ¿podrían desarrollar comunidades de aprendizaje?

ANEXO 5: Entrevista en profundidad a docente no egresado de Formación Docente

Código: EPD2

Objetivo general: detectar los obstáculos en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores del área agraria.

Objetivos específicos:

Relevar las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación además de la reflexión sobre sus prácticas docentes.

Conocer las principales dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación en los profesores agrarios.

Guión:

¿Cuánto años hace que se desempeña en su cargo docente?

¿Cuántas horas tienes en su cargo?

Formación docente:

¿Tiene formación docente?

¿En qué piensa que podría contribuir la formación docente?

Con respecto al proyecto de centro educativo:

¿El centro tiene proyectos?

¿Conocen todos los docentes el proyecto?

¿Participan todos los docentes en el proyecto? Quiénes participan?

¿Se Planifican las actividades y contenidos para los estudiantes en base al proyecto?

¿Cómo organizan las actividades de trabajo en el proyecto?

Sobre las reflexiones:

¿Reflexiona sobre sus actividades?

¿Las reflexiones de sus actividades las realizan en un espacio y tiempo donde están todos los docentes?

Con respecto a las prácticas docentes:

¿Cómo visualiza a los docentes con el manejo de las tecnologías digitales aplicadas a las prácticas de enseñanza?

¿Qué fortalezas visualiza en las prácticas de enseñanza del equipo de docente agrario?

¿Qué debilidades visualiza en las prácticas de enseñanza del equipo docente agrario?

Con respecto a las debilidades:

¿Cuáles podrían ser las estrategias que ayudarlos a superar esas debilidades?

ANEXO 6: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTE DE TECNOLOGÍA DIGITAL.

Código: EPD3

Objetivo general: detectar los impedimentos en las prácticas de enseñanza y evaluación asociado a las tecnologías digitales de los profesores del área agraria.

Objetivos específicos:

- Relevar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes agrarios.
- Conocer las principales dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación asociado a las tecnologías digitales en los profesores agrarios.

Guión:

¿Cuánto años hace que se desempeña en su cargo?

¿Qué actividades desempeña en su cargo?

¿Cuántas horas tienes en su cargo?

Formación docente:

¿Tiene formación docente?

¿En qué piensa que contribuye la formación docente?

Con respecto a las prácticas docentes:

¿Qué rol juega la tecnología digital en las prácticas docentes?

¿Cómo visualiza a las prácticas de enseñanza de docentes agrarios con las tecnologías digitales?

¿Qué fortalezas visualiza?

¿Qué debilidades visualiza?

Con respecto a las debilidades:

¿Cuáles podrían ser las estrategias que ayudar a superar esas debilidades?

¿Cómo se podría implementar?

Centro educativo:

Tiene espacio, dispositivos, conexión para trabajar en red.

ANEXO 7: ENCUESTA DOCENTE

Preguntas Respuestas 9 Configuración

Sección 1 de 5

ENCUESTA A DOCENTES DEL ÁREA AGRARIA DE LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICAS.

Esta encuesta tiene como único fin de realizar el trabajo práctico de la Maestría en Gestión Educativa, Universidad ORT. Los datos se manejan con total anonimato y confidencialidad, la información es utilizada para realizar la práctica de propuesta de mejora. Muchas gracias por su tiempo y disposición.

¿Comprendió el marco de la encuesta y las condiciones de la misma. ? *

Sí.

No.

DATOS GENERALES DEL PROFESOR

Descripción (opcional)

¿Qué edad tiene? *

20 a 30 años

31 a 40 años

41 a 50 años

51 a 60 años

Sexo *

Femenino

Masculino

Otra...

¿Cuál es su profesión? *

- Técnico Agropecuario
- Técnico lechero
- Tecnólogo/a en Manejo de sistemas de producción de leche
- Med. Veterinario/a
- Ing Agrónomo/a
- Otra tecnicatura.

¿Que antigüedad tiene en la institución? *

- Menos de 1 año
- 1 a 2 años
- 3 a 4 años
- Mas de 4 años



¿Qué carga horaria tiene en la institución (EAR)? *

- 40 hs semanales (básicas)
- 1 a 20 hs escalafonadas
- 21 a 40 hs escalafonadas
- mas de 40 hs escalafonadas
- Otra...

Usted posee formación didáctico pedagógica (formación docente)? *

- No.
- Estoy cursando 1 año Consejo Formación en Educación
- Estoy cursando 2 año en el Consejo Formación Educación
- Estoy cursando 3 año en el Consejo Formación Educación
- Si. Tengo formación completa en el Consejo de Formación en Educación.

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 5

Mejorar las prácticas Didáctico- Pedagógica

Descripción (opcional)

Le gustaría mejorar sus prácticas didáctico pedagógicas. *

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| No me interesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Si me interesa |



Impedimentos para formarse. *

	Si	No	Parcialmente
Distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La institución promueve la reflexión sobre las prácticas didáctico pedagógicas. Mediante: *

- La interacción y comunicación con el equipo docente.
- Intercambio con expertos externos a la institución.
- Videoconferencias nacionales y/o internacionales.
- Ninguna de las anteriores.

ORGANIZACIÓN, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

Descripción (opcional)

Planifica las unidades didácticas basado en el programa. *

- Si
- No
- Parcialmente

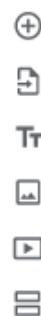
Sus criterios de evaluación son claros y pertinentes *

- si
- No
- Parcialmente



Las clases prácticas de la materia (laboratorio, taller, ovinos, bovinos, suinos agricultura) las complementan con la teoría. *

- Si
- No
- Parcialmente



USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

Descripción (opcional)

En sus prácticas habituales: ¿qué recursos didácticos utiliza? *

	Si	No	Parcialmente
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
maquetas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
papelgrafo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
grabaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
observaciones de situaci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
representaciones con es...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pizarra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Trabaja con sus estudiantes en: *

	Si	No	Parcialmente
Aprendizaje basado en p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizaje basado en p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio de casos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras formas de aprendi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

RELACIÓN PROFESOR ESTUDIANTE

Descripción (opcional)

Considera que conoce los intereses de sus estudiantes. *

- si
- No
- Parcialmente.

Fomenta en los estudiantes el trabajo: *

	Si	No	Parcialmente
Colaborativo con sus par...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir experiencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desarrolla la confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VALORACIÓN GLOBAL DE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Descripción (opcional)



Valoraría sus prácticas de enseñanza ¿Cómo? *

Poco adecuadas 1 2 3 4 5 Muy adecuadas

Después de la sección 2 Ir a la sección 4 (Espacios y tiempos...para la reflexión) ▼

Sección 3 de 5

Con formación didáctico pedagógica

Descripción (opcional)

Esta dispuesto a compartir en equipos de trabajo su experiencia en las prácticas didáctico pedagógicas de la institución. *

- Si
- No
- Parcialmente

¿Con qué frecuencia considera que reflexiona y revisa sus prácticas pedagógicas? *

- Diariamente
- Semanalmente
- Quincenalmente
- No realizó reflexiones.

Realiza la reflexión sobre las prácticas pedagógicas conjuntamente con los demás docentes *

- si
- No
- Parcialmente

Considera que la institución ha generado espacios (físicos y/o virtuales) y tiempos para promover la reflexión con sus compañeros sobre las prácticas pedagógicas. *

- si
- No
- Parcialmente

Después de la sección 3 Ir a la siguiente sección

Sección 4 de 5

Espacios y tiempos para la reflexión

Meses del año en que realizan la actividad de reflexión de las prácticas pedagógicas del equipo. *

	si	No	Parcialmente
Febrero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abril	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mayo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Junio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setiembre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Octubre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noviembre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diciembre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tiempo destinado para la reflexión de las prácticas pedagógicas. *

- 0 hs por mes
- 2 hs por mes
- 4 hs por mes
- 6 hs por mes



Quisiera agregar algo que considere relevante sobre los aspectos anteriores.

Texto de respuesta larga

Después de la sección 4 Ir a la siguiente sección

Sección 5 de 5

Muchas gracias por sus aportes.



Descripción (opcional)

ANEXO 2: PROPUESTA DE MEJORA ORGANIZACIONAL

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

MASTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

Plan de Mejora Organizacional

Docente orientador: Dra Claudia Cabrera

Verónica Eliana Urricariet Ricca

Fecha: Diciembre de 2021.

INDICE

1. ANTECEDENTES	152
1.1 Aproximación diagnóstica.....	152
1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar.	152
1.3 Dimensión pedagógica didáctica, organizacional y administrativa.	152
1.4 Actores institucionales involucrados.....	153
1.5 Acuerdos establecidos con la Organización	153
1.6 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.....	153
1.7 Fases y extensión del diseño del plan de mejora.	154
2. PLAN DE MEJORA	154
2.1 Objetivos:.....	154
2.2 Logros proyectados.	155
2.3 Líneas de actividad.....	155
2.4 Personas implicadas:.....	156
2.5 Recursos.....	156
2.6 Cronograma.....	157
2.7 Planilla Integradora.....	158
2.8 Plan de sustentabilidad	159
3. Bibliografía de referencia.....	163
4. Anexos.....	166
Anexo 1. Acta de reunión 1. 4/10/2021	167
Anexo 2. Acta de reunión 2. 18/10/2021 17 HS.	168
Anexo 3. Acta de reunión 3. 25/10/2021 17 HS.	169
Anexo 4. Planillas de registro asistencia.	170
Anexo 5. Planilla de proceso de los talleres y cumplimiento de los objetivos.....	172
Anexo 6: Google forms.....	173

1. ANTECEDENTES

El presente trabajo es la continuidad del Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) que se inició en el centro educativo “AR”¹ en el mes de mayo de 2021. En este trabajo se plantean los principales lineamientos para la mejora, basada en actividades orientadas a promover las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. El objetivo es proporcionar acciones y estrategias que permitan avanzar y llegar a la meta.

1.1 Aproximación diagnóstica

Para la aproximación al diagnóstico se realizó en la fase exploratoria la entrevista semi estructurada al director del centro educativo. En una la segunda etapa de comprensión del problema se efectuaron entrevistas a docentes referentes (egresado, no egresado, tecnología digital) y a adscripta. Además, se desarrollaron encuestas a los docentes para complementar la información generada para el diagnóstico.

1.2 Identificación de la problemática seleccionada para trabajar.

Luego del análisis de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación se logran revelar las principales problemáticas en la situación actual. Como problema principal a destacar se plantean las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios (ver informe PIO). La problemática planteada y las principales causas serían el motor para generar objetivos realizables en las etapas posteriores.

1.3 Dimensión pedagógica didáctica, organizacional y administrativa.

Considerando el modelo que se presenta, y en base al análisis de la entrevista exploratoria, se puede dilucidar que la situación problema es transversal y como plantea (Frigerio et al. 1992), las dimensiones involucradas son la pedagógica, organizacional y administrativa. Los actores involucrados son los profesores agrarios y de tecnología digital, la dirección del centro educativo y los adscriptos.

La dimensión pedagógico didáctica de la institución educativa tiene características específicas y diferenciales con una currícula prescripta de las mismas características. Los actores involucrados tienen contacto con el currícula prescripta, los contenidos y las prácticas pedagógicas, pero existen dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Los factores asociados a la problemática es la falta de planificación, dificultades para desarrollar una planificación con una secuencia lógica. Además, y reforzando lo anterior se detecta escaso desarrollo de las metodologías de clase que complementan a la planificación y que involucran a la dimensión didáctico pedagógica. Las dudas que se les genera

¹ “AR” es un nombre de fantasía para preservar el anonimato del centro.

al evaluar la clase también se perciben cuando plantean que tienen dificultades con respecto a la planificación.

Dimensión organizacional

La organización del centro educativo está adaptada al contexto de la misma, los actores involucrados estables en el tiempo, permite planificar y ejecutar a largo plazo. Cada actor tiene un rol determinado con alto compromiso por la tarea. La organización de la comunicación entre los docentes es mediante grupos whatsapp. Se realizan coordinaciones docentes con periodicidad semanal.

El centro cuenta con espacios de cartelería en lugares comunitarios para la comunicación general. Las características específicas del centro determinan la estructura de trabajo, las actividades compartidas entre educación y producción generan y regeneran material didáctico para lo cual esto se asocia la gestión administrativa.

Dimensión administrativa

Los recursos son administrados en función de las estrategias de trabajo del centro educativo y de las prioridades tanto a nivel educativo como productivo. La gestión de los tiempos dedicados a cada actividad y la adjudicación de encargos se distribuyen entre diferentes actores.

Los recursos humanos estables con especificidad técnica (cargos básicos con 40 hs semanales), con trayectoria en la institución. Además, se cuenta con cargos de apoyo para el funcionamiento del sistema educativo.

1.4 Actores institucionales involucrados.

El proyecto de investigación organizacional involucró a actores como la dirección escolar, el colectivo de docentes agrarios y de tecnología digital además de la adscripción.

1.5 Acuerdos establecidos con la Organización

Culminada la etapa de investigación organizacional se coordinó una reunión con el director del centro educativo para realizar la entrega del informe. En dicha reunión se coordinó y acordó fecha para tener el primer encuentro con el equipo impulsor, la misma se realizó en el horario de coordinación del centro escolar (ver anexo 1). Al equipo se le proporcionó el documento en formato papel y digital para que disponga del material.

1.6 Grupo de trabajo asignado para participar del diseño del plan.

El equipo impulsor se designó en común acuerdo con el director del centro educativo, se pensó en función de la disponibilidad horaria de las personas y en el dominio de la temática asociado a la situación problema. Dicho equipo formará parte

del proceso de elaboración del plan de mejora organizacional. El equipo impulsor está integrado por el director, docente referente y de tecnología digital y adscripta del centro escolar.

1.7 Fases y extensión del diseño del plan de mejora.

El plan de mejora consta de 3 fases bien definidas. La primera fase, es el diseño del plan de mejora tomando como base el proyecto de investigación organizacional. Además, se confirma el equipo impulsor y se realizan las reuniones y acuerdos con el equipo.

En la segunda fase se definen los objetivos y metas con las actividades a realizar según lo acordado con el equipo (ver anexo 2), además, se definen los recursos necesarios para dicha actividad y el cronograma de actividades según lo que se acuerda en la segunda reunión (ver anexo 3). En esta fase también se definen los actores involucrados en fortalecer el plan de mejora. En la tercera fase se generan dispositivos de seguimiento. A continuación se presenta la tabla 1 con las fases del diseño del plan.

Tabla 1

Fases del diseño del plan de mejora.

FASES	DESCRIPCIÓN	MESES
FASE 1: Cierre del Informe Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)	Planilla organizadora Actas de reunión	OCTUBRE NOVIEMBRE
FASE 2: Elaboración del plan	Diseño del cronograma con los objetivos, metas y actividades. Definición de recursos y actores involucrados.	OCTUBRE NOVIEMBRE
FASE 3: Dispositivos de seguimiento	1. Gestión financiera 2. Monitoreo del plan 3. Comunicación 4. Gestión de riesgos	NOVIEMBRE DICIEMBRE

2. PLAN DE MEJORA

A continuación, se presentan el plan de mejora con los objetivos, logros proyectados que se representan mediante las metas previstas y las líneas de acción. Además, se contempla en este apartado las personas involucradas al plan de mejora en la organización, los recursos necesarios y los disponibles con un cronograma tentativo contemplando las actividades específicas que desarrolla cada actor involucrado al plan de mejora. Para complementar y como menciona (Sallán & Rodríguez-Gómez, 2011) se realiza un cambio dirigido con la intención de mejorar los procesos educativos de la institución.

2.1 Objetivos

En base al relevamiento que se realizó al equipo de dirección, adscripto, docente de tecnología digital y docentes durante el transcurso de la investigación, se pudieron conocer las perspectivas que tenía cada uno respecto a la temática asociada a las prácticas de enseñanza y evaluación.

La información que se genera de los datos que aportaron los diferentes actores promueven la generación de un objetivo general como es: reducir las dificultades en las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Para complementar las necesidades de los diferentes actores se plantean objetivos específicos que perfeccionan la propuesta como son:

Establecer mejoras en las planificaciones.

Diseñar instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas.

Generar espacios de coordinación y reflexión.

2.2 Logros proyectados

Las metas permiten cuantificar los logros e ir monitoreando y evaluando el alcance de que se proyecta en el plan de mejora de la organización. La primera meta planteada atiende al objetivo general del proyecto. Donde el 80 % de los docentes mejora la calidad en sus prácticas de enseñanza y evaluación. Se necesita que los docentes se adhieran a la propuesta y se involucren en las actividades planteadas. Considerando que de las 10 encuestas enviadas se reciben 9 respuestas de los participantes y además 1 encuestado expresa que el interés es un impedimento para formarse, estos dos factores condicionan la meta establecida.

Además, para cada objetivo específico que se plantea se determinan las metas considerando que: de los 9 docentes encuestados, 7 no poseen formación docente, 4 planifican sus unidades didácticas y 3 lo realizan de forma parcial. Lo que permite establecer la meta de 90 % de los docentes planificando sus actividades.

También los docentes encuestados sin formación expresan que tienen criterios de evaluación claros y pertinentes por lo cual se estaría buscando mejoras del 80 % en la utilizan de instrumentos de evaluación variados. Con respecto a la reflexión, de los 9 docentes que se obtiene encuesta, 4 reflexionan con frecuencia, 3 docentes reflexionan parcialmente y 2 no reflexionan, por lo cual la meta a alcanzar es que, el 90 % de los docentes reflexionen sobre sus actividades.

2.3 Líneas de actividad.

En base a las metas propuestas se plantean diferentes actividades para promover las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores agrarios. Las prácticas de enseñanza y evaluación se basan en los aspectos que señalan Fullan & Hargreaves (2001) de crecimiento y desarrollo estimulando la reflexión.

La primera línea de actividad está orientada a establecer mejoras en la planificación, para la misma se busca realizar objetivos alcanzables de acuerdo al contenido a trabajar y pensando en forma asociada diagramar evaluaciones de clase, además, se busca brindar herramientas para diversificar las estrategias metodológicas.

La segunda línea está vinculada con el diseño de instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas. Caracterizar los instrumentos, posibles usos y su aplicación en la práctica, conocer la información que brindan los instrumentos, mediante un valor o juicio, siendo que lo que se evalúa tiene correspondencia entre lo que se enseña y el contenido evaluado.

La tercera línea de actividad está asociada a generar espacios de coordinación para la reflexión de las prácticas de enseñanza y evaluación. Las acciones en este espacio promueven la comunicación del equipo docente, además fortalecen los vínculos y la confianza buscando la fluidez de la información que se genera en cada actividad.

2.4 Personas implicadas:

En el plan de mejora el equipo impulsor está implicado en proceso de armado de las actividades que se plantean ya que conocen de primera mano al equipo de docentes. Las personas implicadas en el plan de mejora son la dirección, adscripta/o, profesor referente y de tecnología digital además de docentes.

Tabla 2.

Personas implicadas en el plan de mejora.

Número de personas	Cargo que ocupan	Condición en el Plan
1	Director/a	Equipo impulsor-Responsable
1	Adscripta/o	Equipo impulsor- Apoyo
1	Docente referente	Equipo impulsor- Apoyo
1	Docente tecnología digital	Equipo impulsor – Apoyo
9	Docentes	Docentes involucrados al plan

2.5 Recursos

A continuación, se detallan los recursos necesarios para la propuesta de mejora. El recurso tiempo es el más limitante porque es único y para el plan de mejora es fundamental lograr la coordinación adecuada para que se puedan aprovechar las instancias de trabajo a continuación se pasa a detallar en tabla 3.

Tabla 3

Recursos necesarios para el plan de mejora.

Humano	Infraestructura	Materiales	Financieros
Dirección	Sala de reuniones.	Conexión a internet.	Honorarios/viáticos de talleres.
Adscripción	Salón para trabajo en subgrupos.	Laptop.	
Horas de docente referente		Proyector o TV	
Horas de tecnología digital		Espacio en CREA.	
Horas docentes		Paleógrafos, marcadores, lapiceras.	

2.6 Cronograma

El cronograma está organizado y adaptado según el calendario de actividades del centro educativo (febrero - noviembre). A continuación, se realiza la propuesta del cronograma de actividad buscando optimizar el recurso tiempo como el más limitante.

Tabla 4

Cronograma de actividades para el plan de mejora.

Objetivos específicos y actividades 2022											
	M	A	M	J	J	A	S	O	N		
Objetivo Específico 1: Establecer mejoras en las planificaciones.											
1.1 Taller de planificaciones que incluyan aspectos teóricos y prácticos.											
1.2 Taller de acompañamiento en la construcción de planificaciones anuales y de unidad didáctica.											
1.3 Presentación e intercambio de los productos generados por cada grupo de trabajo.											
Seguimiento											
Objetivo Específico 2: Diseñar instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas.											
2.1 Taller de preparación de los diferentes instrumentos y los criterios de evaluación.											
2.2 Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica.											

	Apoyo digital para las actividades planteadas.	
--	--	--

OBJ. ESPECÍF.	METAS	
Objetivo Específico 2: Diseñar instrumentos de evaluación para aplicar en las prácticas.	El 80 % de los docentes utilizan instrumentos de evaluación variados.	
ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
2.1 Taller de preparación de los diferentes instrumentos y los criterios de evaluación.	Contacto de proyecto Noveles docentes de Uruguay. Apoyo digital para las actividades planteadas.	Adscripta. Docente referente. Docente de tecnología digital.
2.2 Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica.	Horas de coordinación docente en el mes de mayo junio (primeros y terceros lunes de mes).	Referente técnico de proyecto de noveles docentes.
2.3 Intercambio del trabajo realizado por los diferentes subgrupos. (socialización)	Disponibilidad de 3 computadoras y conexión.	Profesores agrarios escalafonados y básicos
OBJ. ESPECÍF.3	METAS	
Objetivo Específico 3: Generar espacios de coordinación y reflexión de las prácticas educativas.	El 90 % de los docentes coordinan y reflexionan sobre sus prácticas.	
ACTIVIDADES	RECURSOS	INVOLUCRADOS
3.1 Generación de instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en función de la planificación planteada.	Contacto de proyecto Noveles docentes de Uruguay. Formulario para sistematizar y conocer el estado de situación en el aula.	Adscripta. Docente referente. Docente de tecnología digital.
3.2 Sistematización de forma escrita los sucesos en el aula.	Horas de coordinación docente en el mes de agosto setiembre octubre (primeros y terceros lunes de mes).	Referente técnico de proyecto de noveles docentes.
3.3 Reflexión entre la teoría y la práctica fomentando el intercambio y la comunicación entre los docentes.	Apoyo digital para las actividades planteadas.	Profesores agrarios escalafonados y básicos

2.8 Plan de sustentabilidad

El plan de sustentabilidad contempla de forma integrada los recursos necesarios para el plan de mejora de la organización. En el mismo se elaboran y presentan los

recursos necesarios para aplicar en los diferentes momentos del plan. En primera instancia se busca gestionar el proceso de comunicación, con recursos como infografía e invitación whatsapp que anuncian las actividades que se llevarán a cabo.

A continuación, se muestra la planilla de gestión de la comunicación donde se plantean las estrategias para socializar la propuesta, los recursos necesarios y los momentos de difusión.

Tabla 6

Gestión de la comunicación.

	ESTRATEGIAS PARA SOCIALIZAR LA PROPUESTA	RECURSOS	MOMENTO DE DIFUSIÓN	DESTINATARIOS	INDICADORES
Dispositivos de gestión de la comunicación	Objetivo 1: Presentar calendario en el mes de febrero en sala docente.	Infografía de la propuesta para cartelera institucional. Invitación vía WhatsApp.	feb-22	Equipo docente	100% de los docentes informados del calendario de actividad en sala docente.
	Objetivo 2: enviar la invitación de los talleres vía WhatsApp.		feb-22	Equipo docente	100 % de los docentes invitados a los talleres.

En los dispositivos de la tabla 7 se presenta el registro de asistencia para toda la actividad buscando conocer para cada taller la presencialidad del mismo. Además, se crean dispositivos de cumplimiento de actividades para conocer sobre sus objetivos y los comentarios de las mismas. También se plantea una encuesta de satisfacción para la primera actividad de cara a conocer y monitorear las necesidades para las próximas actividades.

Tabla 7*Dispositivos de monitoreo.*

	PROPUESTA	Recursos (Instrumentos)	Momento de aplicación	DESTINATARIOS	INDICADORES
Dispositivos de monitoreo	Objetivo 3: planilla para registro de los asistentes y planilla de cumplimiento de los objetivos de los talleres. Encuesta de satisfacción a los docentes agrarios	Planillas de registro de asistencia (Anexo 4). Planilla con actividades y cumplimiento de los objetivos (Anexo 5). Encuesta de satisfacción de la primera actividad. Google Forms (Anexo 6)	marzo-nov 22	equipo impulsor y docentes	% de docentes que asistieron a las actividades. % de cumplimiento de objetivos.
Supuestos de realización	Disponibilidad de los recursos como técnicos expertos, tiempos de coordinación para esta actividad etc.				
	Dominio de la propuesta del plan de mejora por parte del equipo impulsor.				
	Comprometer a los docentes agrarios a esta propuesta (Compromiso entre el centro y los docentes).				

En la tabla 8 se realiza un presupuesto económico de las actividades y recursos planteados por el plan de mejora. El dispositivo financiero muestra el presupuesto que la institución educativa necesita disponer para realizar la mejora organizacional.

Tabla 8*Dispositivos de gestión financiera.*

DISPOSITIVOS DE GESTIÓN FINANCIERA		
Recursos	Ingresos \$	Egresos \$
9 talleres de capacitación con experto 2 personas		18000
9 Viáticos experto (2 personas)		9000
Materiales de papelería.		3000
Apoyo digital actividades planteadas		Costo de 4 horas mensuales para apoyo.
equipo impulsor		Costo de 16 horas mensuales al equipo impulsor.
Computadora wifi		no presenta costos
Sala para taller general, salas para trabajo en sub grupos.		no presenta costos
Horas de coordinación docente		Costo de hs de coordinación 4 hs mensuales/docente
SALDO		30000

El nivel técnico específico de los docentes agrarios se estaría complementando con talleres de planificación y evaluación. La propuesta de mejora requiere de 30000 pesos para fortalecer la capacidad operativa y productiva del capital humano de la institución. Considerando que el 44 % de los docentes tiene entre 20 a 30 años y el 44% de 41 a 50 años y que además el 66 % de los docentes agrarios tienen más de 4 años en la institución podría considerar que esta inversión sería amortizable a mediano plazo (5 años) por la estabilidad del cuerpo docente y la franja etaria que trabaja. Los docentes involucrados en el plan son 9 y contemplando que esta actividad se capitaliza a 5 años el costo por docente sería de 666 \$/docente/año. Si esta propuesta se compartiera con más docentes agrarios de otras instituciones que tienen la misma dificultad podría estar bajando el costo por docente.

A continuación, se presenta el dispositivo con los riesgos asociados a la propuesta y sus posibles alternativas de cambio (ver tabla 9).

Tabla 9

Dispositivos de gestión de riesgo.

	Riesgos asociados	Alternativas
Dispositivo de gestión de riesgo.	Cambio de los integrantes del equipo impulsor y de dirección.	Reformular el equipo impulsor.
	Programa de noveles docentes no puede cumplir con la demanda.	Buscar programa de noveles docentes que se adecue a la necesidad.
	Aumento de la rotación de los docentes.	Mantener a los docentes informados.
	Las horas de coordinación previstas para esta actividad no se pueden utilizar por cambios en las prioridades.	Re coordinar las actividades previstas con adaptación.

3. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Fullan, M. H., & Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos*. (2ª ed.). Amorrortu.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación.
- Garín Abritta, G. (1999). *Noción y estructura del dato*. 1, 1–25.
- ANEP. (2020). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria Encuesta Docente – ANEP*. 1–9.
- Ángelo, R. I. (2013). Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos. *Educacion y Tecnología*., 103–117.
- Begoña, D. (2002). *Bloque III: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN*. 1–23. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/lecturas_S5/TECNICAS-DE-INVEST.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*.
- Blackman, R. (2003). *Gestión del ciclo de proyectos*. 84.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(65), 284. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3812>
- Cea Ancona, Ángeles, M. (2011). Metodología cuantitativa: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. S.A., 9–45. https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador
- Cea D'Ancona, M. A. (1997). Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. *Reis, capítulo 3*(80), 240. <https://doi.org/10.2307/40183928>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos. el capital humano de las organizaciones*.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*.
- Domingo-Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: una revisión crítica. *Educação & Sociedade*, 31(111), 541–560. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000200013>
- Duran, M. (2012). *El estudio de caso en la investigación cualitativa*. 3(1), 121–134.
- Fernández Arroyo, N., & Scheijtmán, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. In *Cippec*. <http://189.210.152.179/moodle/course/view.php?id=5482§ion=3>
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas Cara y Ceca. *Historia*, 115.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una Rica Veta*.

- Fullan, et al. (2020). *Reinventar la educación: el futuro del aprendizaje*. <http://aka.ms/hybridlearningpaper>
- Garbanzo Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Epilepsies*, 15(2), 67–87.
- Guardian-fernandez, A. (2007). el paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa. In *Islas* (Vol. 45, Issue 138). http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_3r.pdf%5Cnhttp://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste%7B_%7Dhipotesis%7B_%7D3r.pdf%5Cnhttp://www.pearsoneducacion.net/mexico/catalogo/fundamentos-investigacion-bernal-1ed-libro%5Cnhtt
- Hernán-garcía, M. (2020). *Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento*. xx, 7–10.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298–301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hernandez. (n.d.). *Metodología de la investigación*.
- Jimenez, V., & Comet, C. (2016). *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. 3.
- Julio Cordova. (2011). Lectura 2 - Formulaicon de programas-7. 2011, 122. file:///C:/Users/usuario/Documents/10mo ciclo/Formulacion y Evaluacion de Proyectos/consutal y blibliografia/S1100211_es.pdf
- Mejía Navarrate, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1, 47–60. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11>
- Morduchowicz, A. (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. *Unesco*, 31. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/198%0Ahttp://www.iipebuenosaires.org.ar>
- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, 7, 60. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Murillo Torrecilla, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 5.
- Nirenberg, O. (2001). Nuevos enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales. *VI Congreso Internacional Del CLAD Sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Pública*, 1–26. <https://cladista.clad.org/bitstream/handle/123456789/1882/0042576.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peirano, C. (2015). *Educación rural: oportunidades para la innovación Rural schools : opportunities for innovation*. 6, 53–70.

- Perez, A. (2009). *Comprender y enseñar en la escuela. Modelos metodológico de investigación educativa. en comprender y transformar la educación.*
- Rodriguez, Clemente Lorenzo, Oswaldo Herrera, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.*
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos. July, 1–23.*
- Sallán, J. G., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31–50. <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621>
- Sangra, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuesta para educar en contextos presenciales discontinuos. 2015.*
- Sangrà, A., Badi, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández-Ferrer, M., Guàrdia, L., Guasch, T., Guitert, M., Maina, M., Raffaghelli, J. E., Romero, M., & Romeu, T. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. *EPub*, 218. https://books.google.com.pe/books?id=yIcAEAAQBAJ&dq=definición+de+what+sapp+para+el+desarrollo+del+aprendizaje&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Sautu, R. et al. (2005). *Manual de metodología.construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. 12 Suppl 1(9), 1–187.* <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/810049%0Ahttp://doi.wiley.com/10.1002/anie.197505391%0Ahttp://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780857090409500205%0Ahttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21918515%0Ahttp://www.cabi.org/cabebooks/ebook/20083217094>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Social. *Educar*, 15(2), 120.
- Soria & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova.*
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=gndJ0eSkGckC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodo+de+casos+stake&ots=mSJP11EC1l&sig=nva2xVEn6eHLreNkxhlt7iC3qAg&redir_esc=y#v=onepage&q=metodo+de+casos+stake&f=false
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* http://www.academia.edu/download/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.*
- Vezub, Lea. Alliaud, A. (2012). *EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES NOVELES.*
- Yuni, J. U. C. (2014). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. In *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952.
- Urricariet, V. (2021). *Proyecto de Investigación Organizacional.* [Documento no publicado]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

4. ANEXOS

Anexo 1. Acta de reunión 1. 4/10/2021

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 4/10/2021 14 hs

Participan: Director.

1. Objetivos del encuentro:

- Entrega y presentación de los resultados del informe Proyecto Investigación Organizacional.
- Acordar el equipo impulsor, organizar el contacto con ellos y las fechas de encuentro.
- Informar que se necesitan realizar dos o tres reuniones con el equipo impulsor.
- Luego de finalizado el proceso se presentará la propuesta de mejora organizacional.

2. Principales temáticas trabajadas:

Definición del equipo impulsor.

3. Acuerdos establecidos:

El equipo impulsor estará compuesto por docente referente, adscripto y docente de tecnologías digitales además del director

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Reunión de planificación del plan de Trabajo con el equipo impulsor para diagramar las acciones a realizar y los recursos.

5. Fecha de próxima reunión:

Lunes 18 de octubre 17 hs.

Otros comentarios:

Entrega de actas de coordinación (3) de la fecha 13/9/2021.

Firma de participante:



Anexo 2. Acta de reunión 2. 18/10/2021 17 HS.

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 18/10/2021 17 hs.

Participan: Director, docente referente, adscripto, docente de tecnología digital.

1. Objetivos del encuentro.

Presentación de los resultados del informe PIO.
Dar a conocer la necesidad del equipo impulsor en la propuesta.
Explicar los componentes del PMO.
Compartir los objetivos del plan y acordar las actividades

2. Principales temáticas trabajadas:

Árbol de problemas y de objetivos.
Planilla organizadora del plan de mejora.
Objetivo general del plan de mejora.
Objetivos específicos y metas del plan de mejora.
Se diagraman las acciones a desarrollar y los recursos disponibles.

3. Acuerdos establecidos:

Se acuerda el objetivo general de la mejora. Se acuerdan los objetivos específicos, las metas.
Además se acuerdan las actividades a desarrollar y la disponibilidad de recursos para la propuesta.
Se acuerda utilizar como recurso un formulario para sistematizar y conocer el estado de situación en el aula.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

Acordar cronograma de actividades.

5. Fecha de próxima reunión:

La próxima reunión quedó agendada para el 25 de octubre 2021 a las 17 hs.

Otros comentarios:

La reunión se realizó en la dirección del centro escolar comenzando puntualmente y finalizando 18:05 hs. Se hace la devolución de actas de coordinación (3) de la fecha 13/09/2021.

Firma de participante:

Anexo 3. Acta de reunión 3. 25/10/2021 17 HS.

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 25/10/2021 17 hs.

Participan: Director, docente referente, adscripto, docente de tecnología digital.

1. **Objetivos del encuentro.**

Compartir el plan de mejora para revisión.

Compartir el cronograma de actividades armado en función de lo acordado en la reunión del 18/10/2021.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

Se acuerda el cronograma de actividades en función de la disponibilidad de los docentes y el equipo de apoyo.

3. **Acuerdos establecidos:**

Se acuerda el cronograma de la mejora.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

5. **Fecha de próxima reunión:**

Por ser la última reunión se agradeció la disponibilidad y la colaboración.

Otros comentarios:

Firma de participante:

Anexo 4. Planillas de registro asistencia.

Para cada actividad es necesario registrar en el momento de la misma las asistencias y las inasistencias para posteriormente calcular los indicadores.

PLANILLA REGISTRO DE ASISTENCIA	MARZO					
Actividad 1	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
1.1 Taller de planificaciones que incluyan aspectos teóricos y prácticos.						
1.2 Taller de acompañamiento en la construcción de planificaciones anuales y de unidad didáctica.						
	ABRIL					
Actividad 1	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
1.2 Taller de acompañamiento en la construcción de planificaciones anuales y de unidad didáctica.						
1.3 Presentación e intercambio de los productos generados por cada grupo de trabajo.						
	MAYO					
Actividad 2	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
2.1 Taller de preparación de los diferentes instrumentos y los criterios de evaluación.						
2.2 Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica.						
	JUNIO					
Actividad 2	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
2.2 Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica.						
2.3 Intercambio del trabajo realizado por los diferentes subgrupos. (socialización)						
	JULIO					
Actividad 2	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia			
2.2 Creación de instrumentos de evaluación en base a las planificaciones de la unidad didáctica.						

2.3 Intercambio del trabajo realizado por los diferentes subgrupos. (socialización)						
AGOSTO						
Actividad 3	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
3.1 Generación de instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en función de la planificación planteada.						
3.2 Sistematización de forma escrita los sucesos en el aula.						
SETIEMBRE						
Actividad 3	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
3.2 Sistematización de forma escrita los sucesos en el aula.						
3.3 Reflexión entre la teoría y la práctica fomentando el intercambio y la comunicación entre los docentes.						
OCTUBRE						
Actividad 3	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
3.2 Sistematización de forma escrita los sucesos en el aula.						
3.3 Reflexión entre la teoría y la práctica fomentando el intercambio y la comunicación entre los docentes.						
NOVIEMBRE						
Actividad 3	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia	N° de asistentes	N° de inasistencias	% de asistencia
3.2 Sistematización de forma escrita los sucesos en el aula.						
3.3 Reflexión entre la teoría y la práctica fomentando el intercambio y la comunicación entre los docentes.						

Anexo 5. Planilla de proceso de los talleres y cumplimiento de los objetivos.

La planilla le permite al equipo impulsor y técnicos expertos detallar el cumplimiento de las actividades, las observaciones y comentarios de manera de poder conocer el alcance de las mismas. Se aplica luego de finalizada la actividad y a modo de reflexión.

		Cumplimiento con la actividad (%)					OBSERVACIONES/COMENTARIOS
		60	70	80	90	100	
Objetivo 1	Actividad 1.1						
	Actividad 1.2						
	Actividad 1.3						
Objetivo 2	Actividad 2.1						
	Actividad 2.2						
	Actividad 2.3						
Objetivo 3	Actividad 3.1						
	Actividad 3.2						
	Actividad 3.3						

Anexo 6: Google forms.

A continuación se presenta el link editable para posibles ajustes.

https://docs.google.com/forms/d/1_8JsE7I9N7449KuI8SgXbhzspyQAvGq9FI6QqrzqRPw/edit?usp=sharing

Se presenta la encuesta, la misma se deberá aplicar al finalizar la primera actividad.

Para dar acceso al formulario se puede enviar el link vía whatsapp o mail. Luego de la colecta se tomara contacto y atenderán las solicitudes para las siguientes instancias de actividad.

INSTITUCIÓN "AR" Encuesta de satisfacción. Primera actividad.

 verourri@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)



*Obligatorio

Con respecto a las actividades.

Establecer mejoras en la planificación. *

	Poco satisfecho	medianamente satisfecho	Muy satisfecho
Los aspectos teóricos fueron de aporte a la planificación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los aspectos prácticos fueron de aporte a la planificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los talleres de acompañamiento te aportaron herramientas para la construcción de diferentes planificaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las instancias de intercambio promovieron la mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Las actividades en general le aportó herramientas importantes para su labor *

1 2 3 4 5

poco satisfecho muy satisfecho

Necesita otras herramientas que no fueron trabajadas en el taller.

Tu respuesta _____

Expresa tus sugerencias para próximas actividades.

Tu respuesta _____


Muchas gracias por sus aportes!!!! *

Fecha

dd/mm/aaa:

[Atrás](#)

[Enviar](#)

 Página 2 de 2

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios